Dirasat: *Educational Sciences*, Volume 47, No. 3, 2020

Deanship of Scientific Research

The Leadership Role and its Relationship to Personality Factors among School Counselors in Jordan

Suhaila M. Banat[1], Rand B. Arabiyat[1], Mo'en S. Alnasraween[1], Hanan A. Alnuemat[2]

[1]Faculty of Educational and Psychological Sciences, Amman Arab University, Jordan.

[2] Ministry of Education, Jordan.

Received: 20/7/2019
Revised: 18/11/2019
Accepted: 22/1/2020
Published: 1/9/2020

Citation: Banat, S. M. ., Arabiyat, R. B. ., Alnasraween, M. S. ., & Alnuemat, H. A. (2020). The Leadership Role and its Relationship to Personality Factors among School Counselors in Jordan. *Dirasat: Educational Sciences*, 47(3), 314–332. Retrieved from https://dsr.ju.edu.jo/djournals/index.php/Edu/article/view/2411

© 2020 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

This study aims to explain the leadership role and its relationship to personality factors among school counselors in Jordan. The study sample consisted of (192) school counselors whom working in governmental schools at ministry of education. To achieve the objectives of the study, a leadership role scale was developed for the school counselors which consisted of (33) items. Five major personality factors scale which consisted of (57) items was developed, too. Both scales were verified for stability and validity then applied to the study sample. Results of the study indicated that the level of the leadership role among school counselors in Jordan was high and the male school counselors' practices of the leadership role more than female. And there were significant differences in the post of the counseling program and the model of leader for the benefit of the BA degree, while there were no significant differences due to years of experience. Also The result showed that the most common personality factors was alertness of conscience while the diaphragm came in the last, and there were differences in the alertness of conscience and openness in favor of males. There were no significant differences due to the variables of the scientific qualification and years of experience. Also there were positive significant correlation between the leadership role and five personality factors among school counselors. In light of the study results, the researchers recommend further studies on leadership role and personality factors among school counselors.

Keywords: Leadership Role, Personality Factors, School Counselors.

الدور القيادي وعلاقته بعوامل الشخصية لدى المرشد المدرسي في الأردن

سهيلة محمود بنات[1]، رند بشير عربيات[1]، معين سلمان نصراوين[1]، حنان أحمد النعيمات[2]

[1] جامعة عمان العربية.

[2] وزارة التربية والتعليم.

ملخّص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الدور القيادي وعوامل الشخصية لدى المرشد المدرسي في الأردن، تألفت عينتها من (192) مرشدًا ومرشدة ممن يعملون في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2019/2018، ولغايات هذه الدراسة تم تطوير مقياس الدور القيادي للمرشد المدرسي والمكون من (33) فقرة، ومقياس عوامل الشخصية الخمس الكبرى المكون من (57) فقرة، وبعد التأكد من صدقهما وثباتهما تم تطبيقهما على عينة الدراسة، وجاء مستوى الدور القيادي من قبل المرشد المدرسي في الأردن مرتفعًا، وأن المرشدين يمارسون الدور القيادي بدرجة أعلى من المرشدات، كما كانت الفروق ذات دلالة إحصائية على بُعدي مدير برنامج الارشاد والقائد النموذج لصالح حملة المؤهل العلمي بكالوريوس، ولم توجد فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وبينت نتائجها أن أكثر عوامل الشخصية انتشارًا لدى المرشدين المدرسيين هو"يقظة الضمير" وأقلها نمط "الانبساطية، في حين ظهرت فروق على بُعدي يقظة الضمير والانفتاحية لصالح المرشدين الذكور، ولم توجد فروق تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة في عوامل الشخصية الأكثر انتشارًا ، وأشارت النتائج أيضًا إلى أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيًا بين الدور القيادي وعوامل الشخصية لدى المرشدين المدرسيين، وفي ضوء النتائج يوصي الباحثون بإجراء المزيد من الدراسات المسحية والتجريبية حول الدور القيادي وعوامل الشخصية لدى المرشدين المدرسيين.

الكلمات الدالة :الدور القيادي، عوامل الشخصية، المرشد المدرسي.

المقدمة

يعد المرشد ذو أهمية وتأثير في المدرسة المعاصرة، وتتعدد أدواره ووظائفه والمهام الواجب عليه القيام بها لخدمة الطلبة وأسرهم داخل المدرسة، ويتوقف نجاحه في أداء مهامه وتحقيق أهداف عمله الإرشادي على مجموعة مركبة من العوامل والمتغيرات؛ منها ما هو متعلق بالخصائص والصفات الشخصية التي يتمتع بها المرشد، وأخرى ترتبط بدرجة امتلاكه للمهارات والكفايات المهنية اللازمة للعمل الإرشادي، والتدريب المستمر على القضايا المعاصرة، والإشراف الذي يتلقاه المرشد في أثناء الخدمة، إضافة إلى العوامل المرتبطة بسياق عمله المدرسي من إدارة مدرسية، وجو مدرسي عام يؤثر في أداء المرشد لأدواره وفعاليته. فالمرشد المدرسي في مقدمة الأفراد الذين يبذلون جهودًا ذات أهمية من أجل مساعدة الطلبة على الاستجابة لتحديات الحياة المعاصرة من حولهم وذلك عبر تطويره وتنفيذه للبرامج النمائية والشاملة في الإرشاد والتوجيه المدرسي (عوض، 2001).

يتوجب على المرشد أن يمتلك عدة خصائص أساسية ليمارس العمل الإرشادي بفعالية على الصعيد الشخصي والمهني، فالمرشد الفعّال يمتلك هوية واضحة ويعرف من هو، وما هو قادر على فعله، وهو يتسم بالشجاعة والإرادة ولديه مرونة وقابلية للتغيير، والمرشد الفعال لديه اهتمام حقيقي صادق برفاهية الآخرين وسلامتهم، وهذا الاهتمام يرتكز على الاحترام، وإعطاء الآخرين قيمتهم(Corey, 2009).

أما مهنيًا فلا بد من توافر عدد من المعايير للمرشد ليتمكن من أداء العملية الإرشادية بكفاءة ونجاح تتمثل في العلم الذي يجب على المرشد التمكن منه؛ حيث يقوم ببناء عمله وفق أسس نظرية محددة يتلقاها في أثناء إعداده العلمي حيث يكون على دراية بطبيعة الإنسان ونموه وارتقائه وخصائصه وسلوكه (الشناوي، 1996). وبالإضافة إلى العلم فإنّ العمل الإرشادي يحتاج إلى وجود الكفاءة المهنية لدى المرشد(أبو عيطة، 2002).

ومن الخصائص والكفاءات التي يتمتع بها المرشد الفعّال لتكون عملية الإرشاد ناجحة: الاتجاهات والمعتقدات، الخبرة والجاذبية والقدرة على الإقناع، القدرة على تحمل الغموض، المرونة الفكرية والانفتاح على الآخرين وتجنب التكبر والتشبث بالرأي (Egan, 2007).

وللمرشد المدرسي الذي يمارس عمله في المدارس العديد من المهام التي يتوجب عليه القيام بها، وقد حدد كل من بايزلي ومكماهون (Paisley & McMahon, 2001) ما هو مطلوب من مرشدي المدارس: تنفيذ جلسات الإرشاد الفردي والجمعي، ممارسة التوجيه الجمعي داخل الصفوف، تقديم الاستشارة للوالدين، والمعلمين، والمديرين، وممثلي المؤسسات الاجتماعية، مساعدة المسترشدين على تحسين خبرتهم الأكاديمية، بناء العلاقات وتطويرها، وتشكيل الفرق واللجان داخل وخارج المدرسة، تقديم التدخلات الفردية المتمركزة حول الطلبة المعرضين للخطر، رعاية نمو الطلبة وصحتهم النفسية، تقديم خدمات الإرشاد المدرسي، العضوية في هيئة قيادة المدرسة ومجموعات رسم السياسات وتحديدها.

ومع زيادة التطور توسعت أدوار المرشد المدرسي ومهماته؛ حيث أصبح يتوجب عليه الاتصال المباشر بالمجتمع ومؤسساته، ومصادره مما يمكّنه أن يقدم أشكالًا مختلفة من الدعم، والمساندة لدوره في المدرسة. وبذلك التحديد نلحظ بداية ظهور إشارات مطالبة المرشد المدرسي بالانخراط في أداء مهمات قيادية في المدرسة، ومن جهة أخرى فإنّ السمات، والكفايات، والأدوار التي يتمتع بها المرشد جعلت العديد من التربويين وقادة حركة الإصلاح التربوي يتصورون أن المرشد التربوي في المدرسة يتسم بمهارات وبمركز وموقع إداري فريد ومميز يؤهله لممارسة المزيد من الأدوار القيادية داخل المدرسة المعاصرة، والتوقف عن الاكتفاء بالأدوار التقليدية التي كانت مطلوبة منه؛ وذلك من خلال ممارسة أدوار المنسق والقائد والمزود بالمعلومات والمناصر والمدافع عن حقوق طلبته داخل وخارج المدرسة هذه الأدوار التي من شأنها تحسين الأداء الأكاديمي، الشخصي، الانفعالي، الاجتماعي، الأسري للطلبة (Kaffenberger, Murphy & Bemak, 2006).

ومع ذلك فإن ميدان البحث المتعلق بأدوار المرشدين المدرسين كقادة في مدارسهم لا يزال في طور النمو، كما أنّ الأبحاث التي تناولت هذا المجال ركزت اهتمامها على الدعوة لأن يبدأ المرشدون هذه "الثورة" في أسلوب العمل المحترف كقياديين وموجهين للأفراد والجماعات، والنشاطات والبرامج المتنوعة، ذلك أنهم يمتلكون الرؤية والأدوات" التي تمكنهم من التحول إلى السلوكات القيادية، وتوضيح أدوارهم التجديدية، آخذين باعتبارهم أن القيادة لم تكن مفهومًا مرتبطًا بالإرشاد التربوي والمدرسي سواء كممارسة أو تدريب أو إشراف أو تأهيل، أو إعداد (Mason, 2010). ويؤكد (Al-Dahadha,2016) أن الارشاد الجيد يتحقق عندما يتمتع المرشد بمهارات وخصائص شخصية ومهنية تساعده في قيادة المجموعة الارشادية، وهذا يتطلب أن يمتلك المرشد قيادة إيجابية وفعالة التي تمكنه من إدارة الجلسة الارشادية وممارسة المهارات القيادية التي من شأنها التأثير في المسترشدين.

ويختلف مفهوم القيادة تبعًا لفلسفة المرشد التي يؤمن بها المرشد كمرشد من ناحية والعوامل المؤثرة في عملية القيادة من ناحية أخرى، وقد تنوعت التوجهات النظرية حول مفهوم القيادة؛ حيث يرى أبو تينة والخصاونة والطحاينة (2007) بأنّ القيادة هي عملية التأثير على سلوك الأفراد والجماعات وذلك من خلال حثهم على العمل بدافعية أكبر، وأنها تتضمن سلوكات ومهارات يمارسها التربوي للتأثير في جميع العاملين بهدف توجيه سلوكهم، وتنظيم جهودهم، وتحسين مستوى أدائهم بما يسمح بارتقاء المعرفة العلمية كمًا ونوعًا. إنّ كثيرًا من وجهات النظر المتعلقة بالقيادة تركز على أنها مهارة أو قدرة في التأثير على التابعين أو المرؤوسين بحيث يرغبون في أداء ما يحدده القائد، كما أن الدور القيادي هو وصف لمجموعة السلوكات والمهارات والإجراءات التي يقوم بها القائد في المؤسسة التي يعمل بها سواء أكانت تربوية، أو اجتماعية، أو ثقافية. إن ممارسة المرشد لدوره

القيادي بشكل فاعل ومؤثر وسعيه نحو التغيير لدى المسترشدين وفي البيئة المدرسية يؤدي دورًا كبيرًا في دعم وصقل شخصية الطلبة.

يعد نموذج عوامل الشخصية الخمسة الكبرى من أكثر النماذج قبولًا واحدثها في تفسير سمات الشخصية ودراستها من المنظور السيكولوجي (Jang, Livesley, & Vemon, 1996). فوجود خمسة عوامل يعد عددًا مقبولًا عند أغلب الباحثين في هذا الموضوع؛ حيث إن وجود ستة عشر عاملًا (بحسب كاتل) هو عدد كبير للحصول على وصف للشخصية، في حين أن وجود ثلاثة عوامل (بحسب آيزنك) هو عدد قليل.

وقد كان ليونارد جولدبيرج (Leonard Goldberg) أول من تحدث عن العوامل الخمس الكبرى وهي: العصابية (Neuroticism)، الانبساطية (Extraversion)، الانفتاح على الخبرة (Openness to Experience)،الانسجام(Agreeableness)، ويقظة الضّمير (Conscientiousness)؛ حيثُ يتم قياس كل من هذه العوامل لدى الشخص، وحسب الدرجات التي يحصل عليها نستنتج نمطًا لشخصيته (Soldz, & Vaillant, 1999).

بينما يشير كل من كوستا وماكري (Costa & McCrae, 1992) إلى أن نموذج العوامل الخمسة اهتم بوصف الشخصية، وتعريفها، وتحديد مصادر الفروق الفردية، وقد طبق هذا النموذج وأظهر ثباتًا عاليًا لدى العديد من الثقافات. إن الهدف من نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية هو البحث عن فئات أعم تتحكم في السلوك الإنساني، وسميت هذه الفئات العامة بالعوامل الكبرى، وهذه الفئات مهما أضفنا لها أو حذفنا منها تبقى عوامل من الصعب الاستغناء عنها في وصف مكونات الشخصية الإنسانية، وهذا النموذج هو تصنيف علمي لسمات الشخصية.

ويحتوي كلّ بُعدٍ من أبعاد عوامل الشخصية على مجموعة من السّمات، وفي ما يلي تعريف لكل بعد من أبعاد عوامل الشّخصية، بحسب تعريف كوستا وماكري (Costa & McCrae, 1992). ويمكن توضيح العوامل الخمس الكبرى وفقًا لمضمونها كالآتي:

العامل الأول: العصابية

وتعني الميل إلى الأفكار والمشاعر السلبية أو الحزينة، فالدرجة المرتفعة تدل على أن الفرد الذي يتميز بالعُصابيّة أكثر عرضة لعدم الأمان، والأحزان، بينما تدل الدرجة المنخفضة على أن الفرد يتميز بالاستقرار الانفعالي، وهو أكثر مرونة، وأقل عرضة للضغوطات. والأشخاص الذين يحصلون على درجات عالية يشكون من أمراض نفسية، بينما الأشخاص ذوي العلامات المتدنية هم مستقرون عاطفيًا ولديهم مزاج هادئ. ومن مظاهر العصابية: التوتر أو القلق (Anxiety)،وعدائية الغضب(Angry Hostility)، والاكتئاب (Depression)، والوعي الذاتي (Self-Consciousness)، والاندفاعية (Impulsiveness)، والقابلية للاستسلام (Vulnerability).

العامل الثاني: الانبساطية

ويشمل هذا العامل التفضيل للمواقف الاجتماعية والتعامل معها، والاستقلالية والتفتح الذهني، فالدرجة المرتفعة تدل على النشاط والبحث عن الجماعة، بينما تدل الدرجة المنخفضة على الانطواء، والهدوء والتحفظ.

يشير هذا البعد إلى أن المنبسط شخص اجتماعي (Gregariousness)، يمتاز بالدفء والحميمية (Warmth)، ولديه صفة القيادة ويمتاز بالنشاط (Activity)، والبحث عن الإثارة (Excitement- Seeking) وتحفيز الأشخاص، توكيد الذّات (Assertiveness)، ويتمتع بالمشاعر الإيجابية (Positive Emotion). إن ذوي الدرجات العالية على هذا البعد من مقياس نيو للعوامل الخمسة (NEO) يحبون الناس بصدق، ويبنون علاقات حميمة مع الآخرين، أما ذوو الدرجات المتدنية على المقياس فهم ليسوا عدائيين، ولكن يميلون إلى الانعزال وعدم الانسجام ويفضلون الهدوء.

العامل الثالث: الانفتاح على الخبرة

ويعني النضج العقلي والاهتمام بالثقافة، التفوق وحب الاستطلاع، سرعة البديهة، السيطرة والطموح، المنافسة. والدرجة المرتفعة تدل على أن الأفراد خياليون، ابتكاريون، يبحثون عن المعلومات بأنفسهم، بينما تدل الدرجة المنخفضة على أفراد يولون اهتمامًا بالطبيعة بقدر أكثر من اهتمامهم بالفن. إن الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا البعد من مقياس نيو للعوامل الخمسة (NEO) هم أشخاص منفتحون ويمتازون بالشغف لمعرفة ما يجري داخليًا وخارجيًا، ولديهم قدرة خيالية عالية، ولديهم تذوق عميق للفن والجمال ويشعرون بالجمال والسعادة أكثر من الآخرين، كما أن لديهم فضولًا عقليًا، ويميلون للمناقشات الفلسفية والعقلية، أما الأشخاص ذوو الدرجات المتدنية فهم حساسون وغير مهتمين بالفن والجمال ولا يحبون التجدد في حياتهم ولديهم فضول محدود. ويتسم بعد الانفتاح على الخبرة بالمظاهر التالية: الخيال (Fantasy)، والجمالية (Aesthetics)، والمشاعر (Feelings)، والنشاط (Action)، والافكار (Ideas)، والقيم (Values).

العامل الرابع: الانسجام

يعكس هذا العامل كيفية التفاعل مع الآخرين، فالدرجة المرتفعة تدل على أن الأفراد يكونون أهل ثقة ويتميزون بالود والتعاون والإيثار والتعاطف والتواضع والحرص والمحافظة، ويحترمون مشاعر وعادات الآخرين، بينما تدل الدرجة المنخفضة على العدوانية وعدم التعاون. إن الأشخاص من ذوي الدرجات العالية على هذا البعد من مقياس نيو للعوامل الخمسة (NEO)، يتّصفون بالإخلاص ويثقون بالآخرين بسهولة، ونظراتهم للآخرين دائمًا إيجابية، صريحون ومخلصون، ولديهم رغبة في التسامح والنسيان، يفخرون بأنفسهم وبإنجازاتهم، وفي نفس الوقت عنيدون وعمليون. أما الأشخاص الذين يسجلون درجات منخفضة فيتّسمون بالشك والسخرية ويعدّون الآخرين بأنهم غير نبلاء وخطرون.أما مظاهر الانسجام فهي: الثقة (Trust)، والاستقامة (Straight

Forwardness)، والإيثار (Altruism)، والطاعة (Compliance)، والتواضع (Modesty)، والرقة والحساسية (Tender- mindedness).

العامل الخامس: يقظة الضمير

ويشمل المثابرة والتنظيم للوصول للأهداف المنشودة، فالدرجة المرتفعة تدل على أن الفرد منظم ويؤدي واجباته باستمرار وبإخلاص، بينما الدرجة المنخفضة تدل على أن الفرد أقل حذرًا وأقل تركيزًا في أثناء أدائه للمهام المختلفة. يتميز أصحاب هذا البعد بالنظام، والكفاح من أجل التفوق والقدرة العالية على ضبط الذات والشعور بالواجب، يتميزون بالدقة في سلوكهم وتمسكهم بالأخلاق والقيم. وقد يكون هذا البعد موازيًا للأنا الأعلى في نظرية التحليل النفسي. وأهم مظاهر يقظة الضمير: الكفاءة (Competence)، والترتيب (Order)، والقيام بالواجب (Dutifulness)، والكفاح من أجل الإنجاز (Achievement Striving)، والانضباط الذاتي (-Discipline Self)، والتفكير المتأني (Deliberation) (عبد الخالق والانصاري، 1996).

أجريت العديد من الدراسات المتعلقة بمهارات القيادة لدى المرشدين المدرسيين، فمنها: أجرى جانسون (Janson, 2009) دراسة نوعية للكشف عن المهارات التي يمتلكها المرشدون التي تؤهلهم لممارسة أدوار قيادية في مدارسهم. طُبقت الدراسة على (49) مرشدًا ومرشدة يعملون في ثلاث ولايات أمريكية وهي: فلوريدا، وميتشغان، وأوهايو، وذلك للتعرف على إدراكاتهم لمهاراتهم وسلوكاتهم القيادية في مدارسهم. وقد استخدم الباحث طريقة Q) (Methodology، وهي طريقة تمكّن الباحث من فحص أنماط الاستجابة لدى الأفراد المشاركين في الدراسة بشكل فردي، واستخدام أداة للبحث تتسق مع منهج البحث النوعي تسمى (Q Sample)، مكّنت المقابلات الباحث من وضع قائمة أصبح عددها النهائي (40) فقرة ليستجيب عليها المشاركون الذين كانوا (39) مرشدةً و(16) مرشدًا موزعين على الولايات الثلاث المشتركة في الدراسة، كشفت النتائج عن وجود أربع وجهات نظر متباينة لدى المرشدين حول سلوكاتهم القيادية، وأنّ أكثر الممارسات القيادية والمهارات التي اعتقد المرشدون أنهم يمارسونها هي الفقرات التالية "أقوم بتطوير نمط قيادتي من خلال الاعتماد على قيمي ومبادئي الشخصية في الحياة"، وفقرة "أنا أتعلم القيادة من خلال الخبرة والتأمل الذاتي"، وفقرة "أقود الآخرين من خلال النمذجة"، و"إنني أتحمل مسؤوليات عملي اليومي كمخطط ومنفذ للبرنامج الإرشادي الشامل"، وفقرة "أنفذ بمهارة عالية واجباتي كمرشد مدرسي"، "أتفاعل مع المعلمين والطلبة على أساس من المساواة التكافؤ".وفقرة "إنني أعمل كمنسق بين المصادر الخارجية والطلبة والكادر العامل في المدرسة"، "إنني أظهر للطلبة وللكادر العامل معي كم أنا مفيد وفاعل"، وفقرة" أتعاطف مع الطلبة والمعلمين بشكل قابل للملاحظة" وفقرة " أظهر الوعي بالتفاصيل ذات العلاقة بالإدارة المدرسية وأستفيد منها في حل المشكلات الحالية والمستقبلية"، وفقرة " لا مانع لدي من تحدي الوضع الراهن في المدرسة عندما يكون ذلك ضروريًا"، وفقرة" أدعو بشكل نشط لتحقيق العدالة الاجتماعية داخل مدرستي". في حين أشارت النتائج إلى أن أكثر ممارستين للمهارات القيادية كانتا متمثلتين وبشكل عام بالفقرتين: " أتفاعل مع الطلبة والمدرسين على أساس من المساواة والتكافؤ"، و"أنفذ بمهارة عالية واجباتي كمرشد مدرسي".

كما أجرى ماسون (Mason,2010) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة ما بين تطبيق برامج الإرشاد المدرسي الشاملة، وممارسة سلوكات القيادة من قبل المرشد المدرسي. تشكلت عينتها من (305) مرشدًا ومرشدة، من أصول متنوعة من البيض والأمريكان الأفارقة، والقوقاز، والآسيويين. طُبق على المشاركين مسح للبيانات الديموغرافية مؤلف من (14) فقرة ومقياسان آخران، واحد لقياس الممارسات القيادية المطور من قبل كوزيس وبونسر (Kouzes & Ponser) عام 2003. أما المقياس الآخر فقد اشتمل على مسح تطبيقات برامج الإرشاد المدرسي المطور من قبل كاري وايلزنر (Carey & Elsner) عام 2006. وبينت النتائج أن المرشدين يمارسون السلوكات والدور القيادي بدرجة مرتفعة، وتوجد علاقة إيجابية بين الممارسات القيادية للمرشدين وتطبيقهم للبرامج الشاملة (Comprehensive programs) في إرشادهم لطلبتهم في المدارس، وأنّ المرشدين الذين أقروا بممارسة سلوكات قيادية أكثر، كانوا أيضًا أكثر تطبيقًا للبرامج الشاملة في الإرشاد المدرسي، وأشارت النتائج إلى أن المرشدين الذين يطبقون هذه البرامج يؤكدون على الوصول إلى جميع الطلبة عبر دروس التوجيه الجمعي في الصفوف، وتوفير خدمات الإحالة والمتابعة، ولم يتم التوصل إلى ظهور فروقات بين المرشدين والمرشدات في درجة ممارستهم للمهارات والسلوكات القيادية.

فيما أجرى ماسون وماكماهون (Mason & McMahon, 2010)، دراسة هدفت إلى تقييم سلوكات القيادة لدى المرشدين المدرسيين، وتحليل العلاقة ما بين سلوكات القيادة ومتغيرات مثل عمر المرشد، وخبرته، وتدريبه، وحجم أعداد الطلبة في المدرسة. اشترك في هذه الدراسة (305) مرشدًا مدرسيًا منهم (282) مرشدة و(23) مرشدًا، من ولاية ساوث ويسترن الأمريكية (Southeastern State)، الذين تطوعوا للإجابة عن مقياس سلوكات القيادة الذين قاما بتطويره لأغراض دراستهم. كما استجابوا لمقياس تقدير ذاتي لسلوكات وممارسات القيادة لديهم. كشفت النتائج أن ممارسة السلوكات القيادية لدى المرشدين المدرسيين جاء متوسطًا، وأن المرشدين المدرسيين الأكبر عمرًا يمارسون سلوكات قيادية بمقدار أعلى من المرشدين الأصغر عمرًا، وكذلك أظهرت أن المرشدين الذين يمتلكون خبرة أكبر في العمل كمرشدين مدرسين يمارسون سلوكات قيادية بدرجة أعلى من الذين لديهم سنوات خبرة أقل، وأن المرشدين المدرسيين الذين لديهم درجات علمية أعلى يمارسون سلوكات قيادية بمقدار أعلى من المرشدين التربويين الأقل في مؤهلاتهم العلمية.

وأجرى كل من جرين وميللر وآرونز (Green, Miller & Aarons, 2011) دراسة هدفت إلى فحص أثر الإنهاك الانفعالي والقيادة التحويلية على نية

ترك العمل لدى مقدمي خدمات الصحة النفسية. اشترك في الدراسة (388) أخصائيًا نفسيًا ومرشدًا من العاملين في تقديم الخدمات للأطفال والمراهقين وأسرهم، ويعملون في (72) مركزًا لتقديم الخدمات النفسية في أميركا. تم استخدام مقاييس القيادة التحويلية المطور من قبل باس وأفوليو (Bass, 1990) عام 1995، وذلك لقياس إدراكات المشاركين للسلوكات القيادية المستخدمة لدى المشرفين عليهم، كما طور الباحثون أداتين وهما الإنهاك الانفعالي، ونية ترك العمل لأغراض دراستهم. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الإنهاك الانفعالي كان مرتبطًا ارتباطًا إيجابيًا بنية ترك العمل، كما كانت القيادة التحولية مرتبطة ارتباطًا سلبيًا بكل من نية ترك العمل والإنهاك الانفعالي، كما أشارت نتائجها إلى أن الإنهاك الانفعالي – كان وحده- مرتبطًا بنية ترك العمل، وأظهرت نتائجها أيضًا أن القيادة التحويلية تتوسط العلاقة ما بين الإنهاك الانفعالي والرغبة في ترك العمل لدى العاملين في المهن النفسية.

ومن الدراسات المتعلقة بعوامل الشخصية لدى المرشد: أجرى الشوربجي (2009) دراسة هدفت إلى تعرُّف التفكير الناقد لدى المرشدين التربويين وعلاقته بسماتهم الشخصية، تضمنت العينة من (83) مرشدًا ومرشدة منهم (45) ذكر، و(38) إناث، في منطقة خان يونس؛ حيث تم استخدام مقياس التفكير الناقد، واختبار ايزنك للشخصية؛ حيث بينت النتائج أن مهارة تقييم المناقشات حازت على أعلى متوسط نسبي ثم يليها على التوالي مهارة التنبؤ بالافتراضات، ومهارة التفسير، ومهارة الاستنباط،ثم مهارة الاستنتاج، وأشارت إلى أن بُعد الانبساط/ الانطواء حاز على أعلى متوسط نسبي، يليه بُعد الكذب/ الجاذبية الاجتماعية، يليه بُعد الذهانية، ثم بُعد العصابية، كما توصلت نتائجها إلى عدم وجود علاقة بين التفكير الناقد وسمات الشخصية لدى المرشدين التربويين دالة إحصائيًا، وأيضًا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التفكير الناقد وسمات الشخصية لدى المرشدين التربويين تعزى للجنس، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية.

وقامت الشرفا (2011) بدراسة هدفت إلى معرفة الفروق في الفاعلية الذاتية الإرشادية وسمات الشخصية، الجنس، العمر، الحالة الاجتماعية، المؤهل الجامعي، المجال المعرفي، المنطقة التعليمية، المرحلة التعليمية، التخصص، الخبرة، ممستوى التأهيل والتدريب، استخدام الحاسوب. تألفت العينة من (279) مرشدًا ومرشدة العاملين بوزارة التربية والتعليم الحكومية في غزة، وبينت نتائجها أن بُعد السمات الشخصية احتل المرتبة الأولى في التأثير على فعالية الذات، ثم البُعد الاجتماعي، وجاء بُعدي الأداء المهني وتقدير الآخرين في المرتبتين قبل الأخيرة والأخيرة، كما أظهرت عدم وجود فروق في الفاعلية الذاتية الإرشادية تعزى لمتغير الجنس، والمرحلة الدراسية، والمنطقة التعليمية.

وهدفت دراسة الهدل (2014) إلى الكشف عن علاقة فاعلية الذات بعوامل الشخصية لدى المرشد الطلابي، اشتملت عينتها على (209) مرشدًا ومرشدة من الملتحقين بدبلوم التوجيه والإرشاد في عدد من الجامعات في المملكة العربية السعودية، تم استخدام مقياس فاعلية الذات، واختبار آيزنك للشخصية (E.P.Q). وأشارت نتائجها إلى وجود علاقات ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين فاعلية الذات وجميع أبعادها الفرعية وعاملي العصابية والذهانية، ووجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد فاعلية الذات وبُعد الانبساط، وأظهرت نتائجها أن عاملي العصابية والذهانية على الترتيب هما أكثر عوامل الشخصية إسهامًا سلبيًا في التنبؤ بفاعلية الذات، كما تبين أن هناك فروق بين المرشدين والمرشدات في عاملي الانبساط والكذب لصالح المرشدين، وفي بُعد العصابية لصالح المرشدات، وأشارت كذلك إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المرشدين والمرشدات في بُعد الذهانية، وكذلك عدم وجود فروق ذات دالة جوهرية في فاعلية الذات، وعوامل الشخصية راجعة لسنوات الخبرة أو الأسس المعتمدة للتحويل كمرشد.

كما هدفت دراسة جعدان (2014) إلى تعرُّف الإجهاد الفكري لدى المرشدين التربويين والعوامل الخمسة الكبرى في شخصية المرشدين التربويين، وهدفت أيضًا إلى تعرُّف العلاقة بين الإجهاد الفكري والعوامل الخمسة الكبرى في شخصية المرشدين التربويين وفقًا للجنس. تألفت العينة من (260) مرشدًا ومرشدة بواقع (130) مرشدًا و(130) مرشدة في مديريات تربية بغداد للعام الدراسي (2013/2012)، وأشارت النتائج إلى أن المرشدين التربويين يعانون من إجهاد فكري على نحو دال إحصائيًا، وأشارت إلى ظهور علاقة ارتباطية بين الإجهاد الفكري والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية عند المرشدين، فضلًا عن أن للجنس تأثير في إحداث الفروق في العلاقة بين الإجهاد الفكري والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية من جهة ثانية.

وفي دراسة للمحمودي (2017) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين السمات الشخصية وجودة الخدمات الإرشادية لدى المرشدين بمكة المكرمة، شملت العينة (94) مرشدًا من المرشدين الطلابيين في جميع الصفوف، وتم استخدام مقياس ايزنك للشخصية، ومقياس جودة الخدمات الإرشادية، وكشفت نتائجها أن هناك علاقة إيجابية دلالة بين سمات الشخصية وجودة الخدمات الإرشادية، ووجود علاقة إيجابية دلالة إحصائيًا بين بُعد الانبساطية وجودة الخدمات الإرشادية، وأيضًا ظهور علاقة سلبية دلالة إحصائية بين بُعد العصابية وجودة الخدمات الإرشادية وبُعد الذهانية، كما أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين المتخصصين وغير المتخصصين في سمات الشخصية وفقًا لمتغير التخصص، بينما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الخدمات الإرشادية وفقًا للتخصص لصالح المتخصصين، وبهذا يمكن التنبؤ بجودة الخدمات الإرشادية من بعد الانبساطية.

من خلال ما سبق فقد تم تناول دراسات عن ممارسة الأدوار القيادية مثل دراسة جرين وميللر وآرونز (Green, Miller & Aarons, 2011) التي

هدفت إلى فحص أثر الإنهاك الانفعالي والقيادة التحويلية على نية ترك العمل لدى مقدمي خدمات الصحة النفسية. ودراسة ماسون وماكماهون (Mason & McMahon, 2010)، التي هدفت إلى تقييم سلوكات القيادة لدى المرشدين المدرسيين، وتحليل العلاقة ما بين سلوكات القيادة. كما أجرى ماسون (Mason,2010) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة ما بين تطبيق برامج الإرشاد المدرسي الشاملة، وممارسة سلوكات القيادة من قبل المرشد المدرسي. ودراسة نوعية لجانسون (Janson, 2009) للكشف عن المهارات التي يمتلكها المرشدون التي تؤهلهم لممارسة أدوار قيادية في مدارسهم. كذلك تم استعراض دراسات حول عوامل الشخصية مثل دراسة للمحمودي (2017) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين السمات الشخصية وجودة الخدمات الإرشادية لدى المرشدين بمكة المكرمة، ودراسة الهدل (2014) حول الكشف عن علاقة فاعلية الذات بعوامل الشخصية لدى المرشد الطلابي في المملكة العربية السعودية، وهدفت دراسة جعدان (2014) إلى تعرُّف الإجهاد الفكري لدى المرشدين التربويين والعوامل الخمسة الكبرى في شخصية المرشدين التربويين. وقامت الشرفا (2011) بدراسة هدفت إلى معرفة الفروق في الفاعلية الذاتية الإرشادية وسمات الشخصية، وفي دراسة للشوربجي (2009) التي هدفت إلى تعرُّف التفكير الناقد لدى المرشدين التربويين وعلاقته بسماتهم الشخصية.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات التي تم عرضها سابقاً بأنها جمعت بين الأدوار القيادية وعوامل الشخصية وهو ما لم يرد سابقًا وفق علم الباحثين، وهما متغيران يقعان في صميم العملية الإرشادية، كما تناول متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة للمرشدين المدرسيين في الأردن وأغلب الدراسات التي تم سردها كانت في دول عربية وأجنبية. إضافة إلى أن هذه الدراسة شملت محافظات مختلفة من المملكة، كذلك تم تطبيق هذه الدراسة الكترونيًا لتشمل عينة أكبر.

مشكلة الدراسة

إن المرشدين في المدرسة يقومون بأدوارهم مع الطلبة لمساعدتهم على النمو الأكاديمي، الاجتماعي، الانفعالي، الشخصي، المهني. إلا أن أدوار المرشدين لا تزال تبدو بعيدة نسبيًا عن مواكبة التغيير، التي ربما تعود إلى التصور المحدود لأدوارهم، ووظائفهم، أو مهماتهم الإرشادية (أبو عيطة، 2015)، وعلى الرغم من وجود دراسات عدة اهتمت بمهام وواجبات ومهارات المرشد المدرسي إلا أن هذه الدراسات أغفلت الاهتمام بممارسة الدور القيادي من قبل المرشد المدرسي، في حين زاد الاهتمام بضرورة ممارسة المرشد للأدوار القيادية في عمله الإرشادي من خلال جائزة التميز للمرشد التربوي التي تُعقد مرة كل عامين من قبل جمعية جائزة الملكة رانيا للتميز التربوي؛ حيث بدء العمل بهذه الجائزة منذ عام (2014) ولغاية الآن، وتتضمن مؤشرات المعيار الأول فيها قيام المرشد بممارسة الدور القيادي في العمل الإرشادي، ومن هنا جاء الاهتمام بدراسة مدى تطبيق المرشد المدرسي للمهارات القيادية، وعلاقتها بعوامل الشخصية لديهم.

أسئلة الدراسة

تجيب الدراسة عن الأسئلة الآتية:-

1- ما مستوى الدور القيادي لدى المرشد المدرسي في الأردن؟
2- ما عوامل الشخصية الأكثر انتشارًا لدى المرشدين المدرسيين في الأردن؟
3- هل يختلف مستوى الدور القيادي لدى المرشد المدرسي في الأردن تبعًا لمتغيرات جنس المرشد، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟
4- هل تختلف عوامل الشخصية الأكثر انتشارًا لدى المرشدين المدرسيين في الأردن تبعًا لمتغيرات جنس المرشد، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟
5- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الدور القيادي والعوامل الشخصية لدى المرشد المدرسي في الأردن؟

أهمية الدراسة

يؤمل أن تمثل هذه الدراسة إضافة للمكتبة العربية في مجال الإرشاد النفسي والتربوي مما سينعكس على تحسين أداء المرشدين التربويين لأدوارهم الجديدة كقادة في مدارسهم؛ فهي تبحث موضوع الدور القيادي لدى المرشد المدرسي وعلاقته بعوامل الشخصية لديهم وما لذلك من أهمية كبيرة للمرشدين. كما أنها تبحث في العلاقة بين متغيرين يتصفان بالأهمية وهما الدور القيادي لدى المرشد المدرسي، وعوامل الشخصية لديهم، وهما متغيران لم يسبق أن درسا من قبل باحثين آخرين -في حدود علم الباحثين-.

بينما تنبع أهمية الدراسة في المجال العملي من خلال ما يأتي:

1. أهمية الدور القيادي في أداء المرشد لأدواره ومهامه التي تمكنه من إنجاز العمل الإرشادي بشكل أفضل.
2. تتيح المجال للاهتمام بتدريب المرشدين على ممارسة الدور القيادي، من قبل المسؤولين في أقسام الارشاد التابعة للوزارة.
3. تظهر الأهمية العملية في توفير أداتين لقياس الدور القيادي لدى المرشد المدرسي، وعوامل الشخصية الكبرى، يمكن توظيفها من قبل المرشدين والاخصائيين والمشرفين والباحثين اللاحقين.

تعريف المصطلحات نظريًا وإجرائيًا

الدور القيادي: يعرّفه جانسون (Janson,2009) بأنه "السلوك أو النشاط الذي يطوره المرشد المدرسي من خلال التدريب والخبرة والممارسة، ويجعله قادرًا على أداء المهمات الإرشادية والأدوار المطلوبة منه بشكل رفيع المستوى، وذلك عبر تطبيق استراتيجيات العمل المحترف كفريق مع الآخرين العاملين في المدرسة؛ من معلمين ومدراء من جهة، ومن طلبة وأسرهم، والمؤسسات الاجتماعية من جهة أخرى". تُعرّف الدور القيادي في الدراسة الحالية إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المرشد على مقياس الدور القيادي الذي تمّ تطويره لأغراض الدراسة الحالية.

المرشد المدرسي

هو المهني المختص بتقديم العديد من الخدمات التربوية تتناول الجوانب النفسية والأكاديمية والاجتماعية والمهنية لدى الطالب؛ بحيث تهدف إلى مساعدته على فهم نفسه وقدراته وإمكاناته الذاتية والبيئية واستغلالها في تحقيق أهدافه وبما يتفق مع هذه الإمكانيات (أبو عيطة، 2015) ويعرف إجرائيًا بأنه الذي درس تخصص الإرشاد ويمتلك مهارات خاصة بالإرشاد النفسي والتربوي، ويعمل في المدارس الحكومية في مديريات عمّان والسلط وعين الباشا وعجلون ودير علا، خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2018/ 2019).

عوامل الشخصية: هي مجموعة من السِّمات والصفات الدائمة نسبيًا عند الأفراد التي تظهر في العديد من المواقف الحياتية (شايب، 2013)، وتعرف إجرائيًا في هذه الدراسة في ضوء الدرجة التي يحصل عليها المرشد على مقياس عوامل الشخصية الخمس الكبرى لكوستا وماكري (Costs& McCrae) وتتضمّن خمسة أبعاد أساسية وهي: العصابية Neuroticism، والانسجام أو القبول Agreeableness، والانبساطية Extraversion، ويقظة الضمير Conscientiousness، والانفتاح على الخبرة Openness to Experience.

حدود الدراسة ومحدداتها

حدود الدراسة

- تتحدد الدراسة بموضوع الدور القيادي وعوامل الشخصية لدى المرشد المدرسي.
- حدود زمانية: تتحدد الدراسة بفترة تطبيقها خلال شهري كانون الأول والثاني من العام الدراسي (2019/2018).
- العينة: اقتصرت العينة على المرشدين الذين يعملون في المدارس الحكومية في مديريات عمّان والسلط وعين الباشا وعجلون وديرعلا للعام الدراسي (2019/2018).

محددات الدراسة

يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة على المجتمعات المماثلة لمجتمع الدراسة فقط، ومدى تمثيل العينة لمجتمعها ومدى توفر الصدق والثبات في أداتي الدراسة، والاجراءات الإحصائية المستخدمة.

منهج الدراسة

تبنت هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من كافة المرشدين والمرشدات المدرسيين في الأردن والبالغ عددهم (2000) مرشدًا ومرشدة في المدارس خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2018/ 2019) حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم في الأردن.

عينة الدراسة

تم اختيار أفراد عينة الدراسة بالطريقة المتاحة من جميع المرشدين والمرشدات في مديريات عمّان والسلط وعين الباشا وعجلون و ديرعلا والبالغ عددهم (192) مرشدًا ومرشدةً للعام الدراسي 2019/2018. ويوضح الجدول (1) ذلك.

الجدول (1)توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها

الجنس		المؤهل العلمي		سنوات الخبرة			المجموع
ذكر	أنثى	بكالوريوس	دراسات عليا	أقل من 5 سنوات	5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	
73	**119**	**148**	**44**	**28**	**46**	**118**	**192**

أداتا الدراسة

استخدم الباحثون أداتين لجمع بيانات الدراسة، وهما:

أولا: مقياس الدور القيادي للمرشد المدرسي.

طور الباحثون مقياس الدور القيادي للمرشد المدرسي من خلال:

1- الاطلاع على أدبيات الموضوع (Jansen, 2009; Sandbakken, 2004).

2- أصبح المقياس بشكله النهائي مكون من (33) فقرة موزعة على أربعة أبعاد وهي:

أولًا: القائد النموذج، وتمثله الفقرات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7).

ثانيًا: مدير برنامج الإرشاد المدرسي، وتمثله الفقرات (8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15).

ثالثًا: عضو مساند لتنفيذ الأنظمة، وتمثله الفقرات (16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23).

رابعًا: وسيط الموارد البشرية المتعاطف، وتمثله الفقرات (24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33).

3- تمت صياغة جميع فقرات المقياس بطريقة إيجابية تعكس تطبيق المرشد للمهارات القيادية في عمله.

4- تتباين الدرجة الكلية على المقياس من (33- 165)، وتدل الدرجة المرتفعة على تطبيق أعلى للدور القيادي من قبل المرشد.

صدق مقياس الدور القيادي للمرشد المدرسي

تم التأكد من صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين حيث تم: عرض المقياس بصورته الأولية التي تكونت من (35) فقرة على مجموعة من الأساتذة الخبراء المختصين في: الإرشاد النفسي والتربوي، علم النفس التربوي، بلغ عددهم عشر محكمين، وذلك للحكم على مدى انتماء الفقرة إلى البعد، ومدى وضوحها من ناحية لغوية. وبناء على ملاحظاتهم تم حذف الفقرتين (7)، التي تنص على " أنتمي لمؤسسات وجمعيات متعلقة بتخصص الإرشاد التربوي" والفقرة (35) " أتحدث عن خبراتي السلبية المحبطة"، وتعديل الفقرات التي أشار المحكمون إلى تعديلها، علمًا بأنه تم اعتماد معيار اتفاق(80%) فأكثر من المحكمين.

وبهذا تكون المقياس في النهاية من (33) فقرة يجيب عنها المرشد وفقًا لسلم تدريجي خماسي يشير إلى درجة تطبيق المرشد المدرسي للمهارات القيادية (أوافق بدرجة كبيرة جدًا، أوافق بدرجة كبيرة، أوافق بدرجة متوسطة، أوافق بدرجة قليلة، لا أوافق).

ثبات مقياس الدور القيادي للمرشد المدرسي

تم استخراج ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي من خلال حساب معادلة كرونباخ ألفا والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2)معاملات ثبات مقياس الدور القيادي للمرشد المدرسي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا

الرقم	البعد	معاملات الثبات
-1	القائد النموذج	**0.81**
-2	مدير برنامج الإرشاد المدرسي	**0.78**
-3	عضو مساند لتنفيذ الأنظمة	**0.79**
-4	وسيط الموارد البشرية المتعاطف	**0.80**
معامل الثبات الكلي		**0.80**

يتضح من الجدول (2) أنّ معامل الثبات الكلي لمقياس الدور القيادي للمرشد المدرسي(0.80).

تصحيح مقياس الدور القيادي للمرشد المدرسي

تم تصحيح إجابات الفقرات وفقًا لمقياس خماسي يتراوح من (1- 5) درجات؛ حيث أعطيت الإجابة (أوافق بدرجة كبيرة جدًا الدرجة 5، وأوافق بدرجة كبيرة الدرجة 4، وأوافق بدرجة متوسطة الدرجة 3، وأوافق بدرجة قليلة الدرجة 2، ولا أوافق الدرجة 1)، وتراوحت الدرجة الكلية على المقياس (33- 165).

ثانيًا: مقياس عوامل الشخصية الخمس الكبرى

مقياس نموذج عوامل الشّخصية الخمسة وهو تنظيم هرمي لسمات الشّخصية يتضمّن خمسة أبعاد أساسية وهي: العصابية Neuroticism، والانسجام Agreeableness، والانبساطية Extraversion، ويقظة الضمير Conscientiousness، والانفتاح على الخبرة Openness to Experience.

صدق مقياس العوامل الخمس الكبرى في الشخصية

تأكد الباحثون من صدق المقياس باستخدام طريقة صدق المحكمين حيث تم عرض المقياس بصورته الأولية التي تكونت من (60) فقرة على مجموعة من الأساتذة الخبراء المختصين في مجال الإرشاد النفسي والتربوي، والمختصين في مجال علم النفس التربوي، بلغ عددهم عشر محكمين، وذلك للحكم على مدى انتماء الفقرة إلى البعد، ومدى وضوحها من ناحية لغوية. بناء على ملاحظات المحكمين فقد تم حذف الفقرات (3) التي تنص على "لا أحب أن أضيع وقتي في أحلام اليقظة " وتم حذف الفقرة (18) التي تنص على "أعتقد بأن السماح للآخرين بالاستماع إلى متحدثين متناقضين لا يعمل أكثر من تضليلهم " وحذف الفقرة (55) التي تنص على " يبدو أنني لا أستطيع أن أكون منظما"، وتم تعديل الفقرات (12، 13،16، 21، 23، 29،33،39،42،45،46،51) التي أشار المحكمون إلى تعديلها، علمًا بأنه تم اعتماد معيار اتفاق(80%) فأكثر من المحكمين. وتكون المقياس بعد التحكيم من (57) فقرة يجيب عنها المرشد وفقًا لسلم تدريجي خماسي يشير إلى العوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى المرشد المدرسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) موزعة على الأبعاد الآتية:

- العصابية، وتمثله القفقرات: 1،10، 5، 34،39، 24،29، 15، 44، 49،53
- الانبساطية، وتمثله الفقرات: 2،6، 11، 16، 20، 25، 30، 35، 40، 45، 50، 54
- الانفتاحية، وتمثله الفقرات: 7،12، 21، 26، 31، 36،41، 46، 51، 55
- الانسجام، وتمثله الفقرات: 3،8، 13، 17، 22، 27، 32، 37، 42، 47، 52، 56
- يقظة الضمير: وتمثله الفقرات: 4، 9،14، 18، 23، 28،33،38،43، 48،57

ثبات مقياس العوامل الخمس الكبرى

تم استخراج ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي من خلال حساب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3)معاملات ثبات مقياس العوامل الخمس الكبرى للمرشد المدرسي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا

الرقم	البعد	معاملات الثبات
1-	العصابية	**0.82**
2-	الانبساطية	**0.84**
3-	الانفتاحية	**0.87**
4-	الانسجام	**0.81**
5-	يقظة الضمير	**0.85**
معامل الثبات الكلي		**0.83**

يظهر من الجدول (3) أنّ معامل الثبات الكلي لمقياس العوامل الخمس الكبرى للمرشد المدرسي (**0.83**).

تصحيح مقياس العوامل الخمس الكبرى

تم تصحيح إجابات الفقرات وفقًا لتدريج خماسي يتراوح من (1- 5) درجات؛ حيث أعطيت الإجابة (موافق بشدة 5، موافق 4، محايد 3، غير موافق 2، غير موافق بشدة 1) وقد صيغت الفقرات بطريقة إيجابية وهي (1، 2،3، 4، 9، 11، 12، 15، 16، 17، 18،20،23،26، 29،31 32، 33، 35، 36، 38،41، 42، 44، 47، 48، 50 51، 52، 55، 57)، والفقرات السلبية هي (5، 6، 7، 8،10، 13، 14، 19، 21، 22، 24، 25، 27، 28، 30، 34، 37، 39، 40، 43، 45، 46، 49، 53، 54، 56)، وتراوحت العلامة على كل عامل من العوامل الآتية: العصابية: من 12- 60، الانبساطية: من 12- 60، الانفتاحية: من 10- 50، الانسجام: من 12- 60، يقظة الضمير: من 11- 55.

إجراءات الدراسة

تمت هذه الدراسة حسب الاجراءات التالية:

- الرجوع إلى أدبيات الموضوع وجمع معلومات حوله وذلك بالاطلاع على أهم الكتب والدوريات والدراسات المتعلقة بالدراسة.
- الحصول على الموافقات اللازمة لأغراض الدراسة.
- حصر مجتمع الدراسة من المرشدين المدرسيين في الأردن وتحديد عينة الدراسة.
- إعداد أداتي الدراسة اللتان تقيسان الدور القيادي، وعوامل الشخصية للمرشدين المدرسيين.

- استخراج دلالات صدق وثبات لهما.
- تطبيق مقياسي الدراسة على أفراد العينة والبالغ عددهم (192) مرشدًا ومرشدةً من مديريات (عمّان والسلط وعين الباشا وعجلون وديرعلا).
- إدخال البيانات في نظام الحاسوب وتحليلها.
- استخراج النتائج وعرضها وتفسيرها ومناقشتها والخروج بالاستنتاجات والتوصيات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج الإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما مستوى الدور القيادي لدى المرشد المدرسي في الأردن؟ يوضحها الجدول (4).

الجدول (4)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الدورالقيادي لدى المرشد المدرسي في الأردن

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
مدير برنامج الارشاد	4.46	0.40	1	مرتفع
عضو مساند لتنفيذ الأنظمة	4.34	0.41	2	مرتفع
وسيط الموارد البشرية	4.32	0.43	3	مرتفع
القائد النموذج	4.28	0.43	4	مرتفع
الدرجة الكلية	43.4	0.30		مرتفع

يلاحظ من الجدول (4) أن مستوى الدور القيادي لدى المرشد المدرسي في الأردن كان مرتفعًا؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.34) بانحراف معياري (0.30)، وجاءت في الرتبة الأولى بُعد "مدير برنامج الارشاد" بمتوسط (4.46) وفي الرتبة الأخيرة جاء بُعد "القائد النموذج" بمتوسط حسابي (4.28).

ويمكن تفسير ذلك في ضوء الوعي المتزايد لدى المرشدين المدرسيين بأهمية دورهم كقادة لطلبتهم في المدرسة، وأن هذا المجال من القيادة يعكس عنصرًا مهما في الممارسة العملية للأدوار الإرشادية التي ينبغي على المرشد المدرسي القيام بها، وهي القائد النموذج الذي يمثل القدوة لطلبته ولزملاءه، الذي يقوم بأدواره ويؤثر في بيئته، كذلك يمكن عزو ذلك إلى نوعية برامج التدريب والإعداد للمرشدين المدرسيين التي يتلقاها المرشدون المدرسيون في أثناء الخدمة، التي تنسجم مع حاجاتهم، وتراعي ما يستجد من قضايا إرشادية معاصرة، ولعل من أهمها الدور القيادي للمرشد المدرسي. كما يمكن عزو ذلك أيضًا لما طرأ على مهنة الإرشاد من تغيرات إيجابية مثل انضمام جائزة المرشد التربوي المتميز ضمن الجوائز التي تمنح من قبل جمعية جائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي للمرة الأولى عام (2014) ثم عام (2016) وعام (2018) وهي تؤكد على ضرورة ممارسة المرشد للدور القيادي الفاعل في العملية الإرشادية سواء مع الطلبة أو الزملاء أو المجتمع المحلي.

وتتفق نتيجة الدراسة مع دراسة ماسون (Mason,2010) التي أظهرت أن المرشدين يمارسون السلوكات والدور القيادي بدرجة مرتفعة. كما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع ما جاءت به دراسة ماسون وماكماهون (Mason & McMahon, 2010) التي أشارت إلى أن المرشدين المدرسيين يمارسون السلوكات والدور القيادي بدرجة متوسطة في المدارس الأميركية التي يعملون فيها.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: ماعوامل الشخصية الأكثرانتشارًا لدى المرشدين المدرسيين في الأردن؟ يوضحها الجدول (5).

الجدول (5)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعوامل الشخصية الأكثرانتشارًا لدى المرشدين المدرسيين في الأردن

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
يقظة الضمير	3.64	0.38	1	متوسط
العصابية	3.56	0.34	2	متوسط
الانسجام	3.49	0.42	3	متوسط
الانفتاحية	3.42	0.34	4	متوسط
الانبساطية	2.95	0.36	5	متوسط

يتبين من نتائج الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لعوامل الشخصية الأكثر انتشارًا لدى المرشدين المدرسيين في الأردن جاء بدرجة متوسطة؛ إذ بلغ (3.44) بانحراف معياري (0.38)، وكان بُعد "يقظة الضمير" هو الأعلى بمتوسط (3.64) في حين كان أقلها هو بُعد "الانبساطية " بمتوسط حسابي (2.95).

ويعزو الباحثون ذلك إلى أن المرشدين المدرسيين يميلون إلى التفكير قبل البدء بالقيام بأي عمل، والحذر والحيطة قبل اتخاذ القرارات الخاصة

بهم، وهذا أمر منطقي إذ من سمات المرشد الناجح الاتصاف بيقظة الضمير والانبساطية، الأمر الذي يؤدي إلى نجاحه في عمله وهو ما يزيد من قدرته على حل المشكلات التي تواجهه إضافة إلى طبيعة التكوين النفسي للمرشدين المدرسيين والإعداد المهني سواء العلمي أو العملي حيث يلعب التخصص دورًا مهمًا في إكساب هذه الصفات والخصائص، ويحتاج المرشد المدرسي أن تتوفر فيه مجموعة من عوامل الشخصية تجعل من عمله بجانب اهتمامه بالأسس العلمية ذات طبيعة فنية خاصة من حيث روح المرح والجرأة والمشاركة الاجتماعية، فمن عوامل نجاح المرشد المدرسي في عمله أن يتميز بيقظة الضمير والصبر وسعة الصدر، ومن أخلاقيات العمل الإرشادي الحفاظ على السرية التامة لمشكلات المسترشد، والعمل على دعم المسترشد وحمايته من الأخطار، ومساعدته من أجل الوصول إلى أقصى درجات الحماية، خاصة وأن جوهر عمل المرشد يكمن في مساعدته للمرشدين من أجل الوصول إلى أقصى درجات الصحة النفسية والتكيف والتعامل مع ضغوطاتهم وهمومهم وهذا يتطلب من المرشد أن يكون على درجة عالية من يقظة الضمير مما يجعل المسترشد أكثر اطمئنانًا وثقة بالمرشد. وهو ما أكد عليه كوري (Corey,2009)، بأن من صفات المرشد الفعال ومهاراته العمل على دعم المسترشد وحمايته والاهتمام به والحساسية لثقافة المسترشدين ومشكلاتهم، والعمل على التواصل، وهذا الأمر يتطلب أن يتمتع المرشد بقدر عال من يقظة الضمير.

ويمكن عزو كون بُعد الانبساطية هو الأقل إلى أن العمل الإرشادي يتطلب من المرشد أن تكون له علاقات إيجابية مع الآخرين، ولديه روح الدعابة والمرح ويحافظ على نشر الابتسامة والسعادة في بيئة العمل، وهذا يتطلب أن يكون انبساطيا في تعامله، ويغلب عليه العمل بحيوية ونشاط وهو ما أكد عليه كوري (Corey,2009)، إن من صفات المرشد الفعال ومهاراته القدرة على التواصل الإيجابي مع الآخرين، والاستماع الفعال للمسترشدين، والتعاطف معهم.

اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة جعدان (2014) التي جاء فيها بُعد "يقظة الضمير" في المستوى الأول و "الانبساطية" في المرتبة الأخيرة، واختلفت مع نتائج دراسة الشوربجي (2009) التي أشارت إلى أن بُعد "الانبساط" حاز على أعلى متوسط، كما اختلفت أيضًا مع نتائج دراسة الهدل (2014) التي جاء بُعد "الانبساط" فيها مرتفعًا.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: هل يختلف مستوى الدور القيادي لدى المرشد المدرسي في مدينة السلط باختلاف متغيرات جنس المرشد، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟ موضحة بالجدول (6).

الجدول (6)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تطبيق الدور القيادي من قبل المرشد المدرسي في الأردن باختلاف متغيرات جنس المرشد، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة

	الجنس	المؤهل العلمي	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	N
مدير برنامج الارشاد	ذكر	بكالوريوس	أقل من 5 سنوات	4.31	.37	13
			5- 10 سنوات	4.26	.55	14
			10 سنوات فما فوق	4.19	.47	25
		دراسات عليا	أقل من 5 سنوات	4.74	.29	5
			5 –10 سنوات	4.21	.60	6
			10 سنوات فما فوق	4.51	.34	10
	أنثى	بكالوريوس	أقل من 5 سنوات	3.89	.42	8
			5 –10 سنوات	4.22	.38	23
			10 سنوات فما فوق	4.29	.40	65
		دراسات عليا	أقل من 5 سنوات	3.93	.10	2
			5 - 10 سنوات	4.62	.44	3
			10 سنوات فما فوق	4.34	.38	18
عضو مساند لتنفيذ الانظمة	ذكر	بكالوريوس	أقل من 5 سنوات	4.40	.40	13
			5 –10 سنوات	4.50	.35	14
			10 سنوات فما فوق	4.35	.44	25
		دراسات عليا	أقل من 5 سنوات	4.75	.49	5
			5 –10 سنوات	4.40	.52	6

	الجنس	المؤهل العلمي	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	N
			10 سنوات فما فوق	4.66	.44	10
	إناث	بكالوريوس	أقل من 5 سنوات	4.27	.45	8
			5 –10 سنوات	4.40	.38	23
			10 سنوات فما فوق	4.50	.39	65
		دراسات عليا	أقل من 5 سنوات	4.19	.27	2
			5 –10 سنوات	4.50	.43	3
			10 سنوات فما فوق	4.47	.33	18
وسيط الموارد البشرية	ذكر	بكالوريوس	أقل من 5 سنوات	4.26	.54	13
			5 –10 سنوات	4.23	.44	14
			10 سنوات فما فوق	4.32	.49	25
		دراسات عليا	أقل من 5 سنوات	4.53	.40	5
			5 –10 سنوات	4.33	.42	6
			10 سنوات فما فوق	4.55	.37	10
	أنثى	بكالوريوس	أقل من 5 سنوات	4.22	.26	8
			5 –10 سنوات	4.26	.44	23
			10 سنوات فما فوق	4.38	.37	65
		دراسات عليا	أقل من 5 سنوات	4.13	.53	2
			5 –10 سنوات	4.50	.50	3
			10 سنوات فما فوق	4.38	.28	18
القائد النموذج	ذكر	بكالوريوس	أقل من 5 سنوات	4.28	.47	13
			5 –10 سنوات	4.21	.43	14
			10 سنوات فما فوق	4.24	.47	25
		دراسات عليا	أقل من 5 سنوات	4.47	.55	5
			5 –10 سنوات	4.26	.64	6
			10 سنوات فما فوق	4.59	.40	10
	أنثى	بكالوريوس	أقل من 5 سنوات	4.14	.33	8
			5 –10 سنوات	4.19	.45	23
			10 سنوات فما فوق	4.36	.37	65
		دراسات عليا	أقل من 5 سنوات	4.17	.39	2
			5 –10 سنوات	4.52	.50	3
			10 سنوات فما فوق	4.42	.39	18
	الكلي	بكالوريوس	أقل من 5 سنوات	4.23	.42	21
			5 –10 سنوات	4.20	.44	37
			10 سنوات فما فوق	4.33	.40	90
		دراسات عليا	أقل من 5 سنوات	4.38	.50	7
			5 –10 سنوات	4.35	.58	9
			10 سنوات فما فوق	4.48	.39	28
			الكلي	4.44	.44	44

يلاحظ من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم استخراج تحليل التباين المتعدد والجدول (7) يبين ذلك.

الجدول (7)

نتائج تحليل التباين المتعدد المتغيرات لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية مدى تطبيق الدور القيادي من قبل المرشد المدرسي في الأردن باختلاف متغيرات جنس المرشد، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة.
الجنس	مدير برنامج الارشاد	.082	1	.082	.449	.504
	عضو مساند لتنفيذ النشاطات	.008	1	.008	.048	.828
	وسيط الموارد البشرية	.001	1	.001	.009	.925
	القائد النموذج	.005	1	.005	.026	.872
	الكلي	.422	1	.422	4.904	.028
المؤهل العلمي	مدير برنامج الارشاد	.884	1	.884	4.822	.029
	عضو مساند لتنفيذ النشاطات	.246	1	.246	1.525	.218
	وسيط الموارد البشرية	.361	1	.361	2.183	.141
	القائد النموذج	.770	1	.770	.3272	95.0
	الكلي	.223	1	.223	2.591	.109
سنوات الخبرة	مدير برنامج الارشاد	.136	2	.068	.370	.692
	عضو مساند لتنفيذ النشاطات	.137	2	.068	.425	.654
	وسيط الموارد البشرية	.467	2	.234	1.413	.246
	القائد النموذج	.599	2	.300	1.685	.188
	الكلي	.195	2	.098	1.134	.324
الخطأ المعياري	مدير برنامج الارشاد	34.299	187	.183		
	عضو مساند لتنفيذ النشاطات	30.116	187	.161		
	وسيط الموارد البشرية	30.915	187	.165		
	القائد النموذج	33.269	187	.178		
	الكلي	16.092	187	.086		
الكلي	مدير برنامج الارشاد	3550.959	192			
	عضو مساند لتنفيذ النشاطات	3845.734	192			
	وسيط الموارد البشرية	3653.391	192			
	القائد النموذج	3614.111	192			
	الكلي	2291.118	192			

يلاحظ من الجدول (7) وجود فروق جوهرية على الدرجة الكلية تعزى للجنس إذ بلغت قيمة "ف" (4.904) ولصالح الذكور، كما كانت الفروق ذات دلالة احصائية فقط على بُعدي مدير برنامج الإرشاد، القائد النموذج، ولصالح حملة المؤهل العلمي بكالوريوس. ولم تظهر فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ويعزو الباحثون ظهور فروق في ممارسة الدور القيادي لصالح المرشدين الذكور إلى طبيعة التنشئة الأسرية في مجتمعنا التي تعزز وتؤكد على الدور القيادي للذكور أكثر من الإناث، كما أن الصورة النمطية السائدة للذكر هي ممارسة دور القيادة.

كذلك يمكن تفسير النتيجة بأن المسؤوليات الكبيرة التي تقع على كاهل المرشدة الأنثى من العناية بالأولاد، وتدبير أمور المنزل إضافة إلى عملها يؤدي إلى قلة الوقت المتاح أمامها من أجل ممارسة الأدوار القيادية بشكل أكبر.

أما في ما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي فيمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الاعتماد على واقع المرشدين والمرشدات الذين يتلقون نفس البرامج التدريبية من قبل المشرفين عليهم، ويتم إعدادهم لممارسة العمل الإرشادي من قبل المشرفين التربويين أنفسهم، والكوادر المتخصصة بعملية التدريب نفسها، وعلى الرغم من توقع أن يكون حملة الدراسات العليا من المرشدين المدرسيين أكثر ممارسة للأدوار القيادية نظرًا لاطلاعهم على أبحاث علمية معاصرة تتعلق بالممارسات المتعلقة بالمرشد المدرسي المعاصر، إلا أنه يمكن القول أن متابعة المستجدات البحثية في ميدان الإرشاد النفسي والتربوي والاطلاع على التجديدات في علم النفس الإرشادي أصبح متاحًا عبر قواعد البيانات العلمية، وشبكة الانترنت مما يبرر ظهور مثل

هذه النتيجة.

وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة ماسون وماكماهون (Mason & McMahon, 2010)، التي بينت أن المرشدين المدرسيين الذين لديهم درجات علمية أعلى يمارسون سلوكات قيادية بمقدار أعلى من المرشدين التربويين الأقل في مؤهلاتهم العلمية، وتبدو هذه النتيجة مختلفة أيضًا عمَّا جاءت به دراسة ماسون(Mason, 2010) التي لم تظهر فيها فروقات دالة إحصائيا بين المرشدين والمرشدات في درجة ممارستهم للمهارات والسلوكات القيادية.

أما في ما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة للمرشد المدرسي فقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في ممارسة الدور القيادي تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ويمكن عزو ذلك إلى أن المرشدين المدرسيين يمارسون دورهم كقادة ونماذج قيادية في المدرسة بغض النظر عن سنوات خبرتهم، كما أن أحد أهم المؤشرات في معايير جائزة الملكة رانيا للمرشد المتميز التابعة لمعيار القيادة والتأثير المهني أن يكون لدى المرشد دور واضح ومحدد لدوره كقائد لعملية التغيير (دليل طلب الترشيح، 2018).

وتتعارض نتيجة الدراسة هذه مع ما توصل إليه ماسون وماكماهون (Mason & McMahon,2010) التي أظهرت أن المرشدين الذين يمتلكون خبرة أكبر في العمل كمرشدين مدرسين يمارسون سلوكات قيادية بدرجة أعلى من الذين لديهم سنوات خبرة أقل.

نتائج الإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه: هل تختلف عوامل الشخصية الأكثر انتشارًا لدى المرشدين المدرسيين في الأردن باختلاف متغيرات جنس المرشد، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية عوامل الشخصية الأكثر انتشارًا لدى المرشدين المدرسيين في الأردن باختلاف متغيرات جنس المرشد، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والجدول (8) يبين ذلك.

الجدول (8)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعوامل الشخصية الأكثر انتشارًا لدى المرشدين المدرسيين في الأردن باختلاف متغيرات جنس المرشد، والمؤهل العلمي

البُعد	الجنس	المؤهل العلمي	الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
يقظة الضمير	ذكر	بكالوريوس	أقل من 5 سنوات	3.63	.390
			5 – 10 سنوات	3.55	.340
			10سنوات فما فوق	3.63	.440
		دراسات عليا	أقل من 5 سنوات	3.97	.450
			5-10سنوات	3.67	.290
			10سنوات فما فوق	3.62	.260
	أنثى	بكالوريوس	أقل من 5 سنوات	3.55	.310
			5 - 10 سنوات	3.48	.260
			10سنوات فما فوق	3.48	.310
		دراسات عليا	أقل من 5 سنوات	3.46	.180
			5- 10سنوات	3.83	.300
			10سنوات فما فوق	3.54	.280
العصابية	ذكر	بكالوريوس	أقل من 5 سنوات	2.94	.270
			5- 10 سنوات	2.96	.500
			10سنوات فما فوق	3.12	.530
		دراسات عليا	أقل من 5 سنوات	3.11	.200
			5-10سنوات	3.11	.150
			10سنوات فما فوق	2.85	.300
	أنثى	بكالوريوس	أقل من 5 سنوات	3.03	.220
			5-10سنوات	2.94	.330
			10سنوات فما فوق	2.89	.290
		دراسات عليا	أقل من5سنوات	2.82	.000
			5-10سنوات	2.88	.340

البُعد	الجنس	المؤهل العلمي	الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			10سنوات فما فوق	2.94	.390
الانسجام	.ذكر	بكالوريوس	أقل من 5 سنوات	3.46	.280
			5-10سنوات	3.38	.390
			10سنوات فما فوق	3.45	.410
		دراسات عليا	أقل من 5 سنوات	3.78	.320
			5-10سنوات	3.64	.220
			10سنوات فما فوق	3.45	.210
	أنثى	بكالوريوس	أقل من 5 سنوات	3.41	.240
			5-10سنوات	3.33	.300
			10سنوات فما فوق	3.37	.320
		دراسات عليا	أقل من 5 سنوات	3.42	.240
			5-10سنوات	3.75	.580
			10سنوات فما فوق	3.45	.340
الانفتاحية	ذكر	بكالوريوس	أقل من 5 سنوات	3.74	.480
			5-10سنوات	3.50	.440
			10سنوات فما فوق	3.53	.540
		دراسات عليا	أقل من 5 سنوات	3.82	.380
			5-10سنوات	3.61	.250
			10سنوات فما فوق	3.59	.260
	أنثى	بكالوريوس	أقل من 5 سنوات	3.36	.430
			5-10سنوات	3.45	.350
			10سنوات فما فوق	3.41	.390
		دراسات عليا	أقل من 5 سنوات	3.54	.060
			5-10سنوات	3.78	.340
			10سنوات فما فوق	3.41	.380
الانبساطية	ذكر	بكالوريوس	أقل من 5 سنوات	3.85	.400
			5-10سنوات	3.63	.410
			10سنوات فما فوق	3.66	.420
		دراسات عليا	أقل من 5 سنوات	3.97	.410
			5-10سنوات	3.83	.200
			10سنوات فما فوق	3.69	.350
	انثى	بكالوريوس	أقل من 5 سنوات	3.61	.380
			5-10سنوات	3.60	.300
			10سنوات فما فوق	3.53	.360
		دراسات عليا	أقل من 5 سنوات	3.92	.240
			5-10سنوات	3.75	.420
			10سنوات فما فوق	3.66	.390
			5-10سنوات	3.63	.370
			10سنوات فما فوق	3.43	.290

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم استخراج تحليل التباين المتعدد والجدول (9) يبين ذلك.

الجدول (9)

نتائج تحليل التباين المتعدد لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لعوامل الشخصية الأكثر انتشارًا لدى المرشدين المدرسيين في الأردن باختلاف متغيرات جنس المرشد، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة

البُعد		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الجنس	يقظة الضمير	.533	1	.533	4.889	.028
	العصابية	.408	1	.408	3.207	.075
	الانسجام	.177	1	.177	1.618	.205
	الانفتاحية	.840	1	.840	5.058	.026
	الانبساطية	.427	1	.427	3.207	.075
	الدرجة الكلية	.422	1	.422	4.904	.028
المؤهل العلمي	يقظة الضمير	.281	1	.281	2.576	.110
	العصابية	.010	1	.010	.081	.777
	الانسجام	.603	1	.603	5.517	.020
	الانفتاحية	.157	1	.157	.943	.333
	الانبساطية	.519	1	.519	3.899	1.05
	الدرجة الكلية	.223	1	.223	2.591	.109
الخبرة	يقظة الضمير	.155	2	.078	.712	.492
	العصابية	.004	2	.002	.018	.983
	الانسجام	.097	2	.049	.444	.642
	الانفتاحية	.400	2	.200	1.203	.303
	الانبساطية	.689	2	.344	2.586	.078
	الدرجة الكلية	.195	2	.098	1.134	.324
الخطأ المعياري	يقظة الضمير	20.383	187	.109		
	العصابية	23.801	187	.127		
	الانسجام	20.423	187	.109		
	الانفتاحية	31.053	187	.166		
	الانبساطية	24.908	187	.133		
	الدرجة الكلية	16.092	187	.086		
الكلي	يقظة الضمير	2448.903	192			
	العصابية	1700.298	192			
	الانسجام	2269.076	192			
	الانفتاحية	2371.549	192			
	الانبساطية	2567.590	192			
	الدرجة الكلية	2291.118	192			

يلاحظ من الجدول (9) وجود فروق جوهرية تعزى للجنس على الدرجة الكلية ولصالح الذكور، كما توجد فروق ذات دلالة احصائية على مجالي يقظة الضمير والانفتاحية ولصالح الذكور.

ويمكن عزو ذلك إلى أن المرشدين لديهم أصدقاء كثيرون ويحبون الجماعة فيتصفون بالانفتاحية والإقبال على الحياة، وتفضيل العمل التعاوني على العمل الفردي، بينما تدل الدرجة التي حصلت عليها المرشدات على الهدوء والتحفظ والعزوف عن المشاركة في كثير من النشاطات الاجتماعية، إضافة إلى أن الذكور أكثر قدرة من الإناث على التواصل مع الآخرين والمجتمع بحرية أكبر وفقًا لثقافة المجتمع الأردني. و يمكن تبرير ذلك أيضًا بأن

المرشدين الذكور ربما يكونون أقل انشغالا بأعباء الأسرة والمنزل مما يجعلهم متيقظين أكثر من المرشدات الإناث كما أن طبيعة الأدوار التي يقوم بها الذكور ومنهم المرشدون المدرسيون تقتضي يقظة الضمير بدرجة عالية، أما المرشدات الإناث فيقع على عاتقهن الكثير من المسؤوليات والأعباء المنزلية والأسرية والاجتماعية إضافة إلى مسؤوليات العمل، وهذا قد يؤثر مما يجعلهن أقل يقظة ضمير.

أما في ما يتعلق بالانفتاحية فالمرشدون الذكور كغيرهم من الذكور يتمتعون بدرجة كبيرة من الحرية والمساحة الواسعة مما يجعلهم أكثر قدرة على الانفتاح على الخبرات أكثر من المرشدات الإناث وهذا تدعمه ثقافة مجتمعنا وتؤيده.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الهدل (2014)؛ حيث أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المرشدين والمرشدات في عاملي الانبساط والكذب لصالح المرشدين كما تتفق نتائجها مع نتائج دراسة جعدان (2014) التي بينت أن هناك تأثيرًا للجنس في في إحداث الفروق في العلاقة بين الاجهاد الفكري والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية من جهة ثانية.

وتختلف نتائج الدراسة مع نتائج دراسة الشرفا (2011) التي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

أما في ما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي فقد أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كذلك لم يكن لمتغير سنوات الخبرة أي فروق واضحة وتأثير في مستوى أداء المرشدين، ويمكن عزو ذلك إلى أن المرشدين المدرسيين يتم اختيارهم بناءً على أسس مهنية واضحة وهي: أن يكون المؤهل العلمي الأول إرشاد نفسي أو علم نفس، ويخضعون لنفس الدورات التدريبية وورش العمل والمحاضرات والإشراف المهني من قبل رؤساء الأقسام ومشرفي الإرشاد، كما أن مهنة الإرشاد النفسي لها مهامها وفنياتها وأخلاقياتها وضوابطها الواضحة والمحددة مما يوحد العمل الإرشادي على اختلاف المؤهلات الجامعية، وبالتالي فإن الآليات والمهارات والتقنيات التي يعمل بها المرشد المدرسي في مرحلة ما هي ذاتها التي يعمل بها في مرحلة أخرى، فالاختلاف لا يكون في الجوهر إنما في أمور شكلية بسيطة. كما أن المؤهل العلمي ليس بالضرورة أن يؤثر في عوامل الشخصية لدى المرشد، فقد أكد العديد من العلماء والباحثين على تمتع المرشد بخصائص وصفات تميزه عن غيره، وتؤهله لأن يقوم بهذه المهنة ويقدم المساعدة للأفراد من أجل الوصول للتكيف (أبو عيطة،2017؛ الشناوي، 1996؛ Corey,2009) وهذا الأمر لا يرتبط بدرجة علمية دون غيرها، فالمرشد على اختلاف مؤهله العلمي ينبغي أن يتصف بتلك الصفات.

أما في ما يتعلق بسنوات الخبرة فإن المرشد المدرسي ومن بداية عمله يتلقى تدريبا يزيد من كفاءته ويؤهله للعمل بشكل أفضل، ومع مرور سنوات العمل يتلقى أيضا تدريبا لكل ما يستجد من موضوعات معاصرة في الإرشاد، وهذا يعني أن المرشد ومن بداية عمله يتلقى التدريب والمعرفة العلمية مما يعني أن سنوات الخبرة للمرشد ليس بالضروة أن تؤثر على عوامل الشخصية لديه، فالمرشد يتصف بالصبر والتواضع والتحمل، ويتصف بالتواضع والتعاطف مع الآخرين ويمثل قدوة لغيره، ويبذل قصارى جهده في إنجاز عمله بإتقان ويبقى هو نفسه مع مرور الزمن.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الشرفا (2011) ودراسة الهدل (2014) حيث أشارتا إلى عدم وجود فروق دالة تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

نتائج الإجابة عن السؤال الخامس الذي نصه: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين مدى تطبيق الدور القيادي من قبل المرشد المدرسي و العوامل الشخصية لديه في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمقياس الدور القيادي من قبل المرشد المدرسي والدرجة الكلية لمقياس العوامل الشخصية وأبعاد كل منهما والجدول (10) يبين ذلك.

الجدول (10)معاملات الارتباط (بيرسون) بين الدرجة الكلية لمقياس الدورالقيادي من قبل المرشد المدرسي ووالدرجة الكلية لاستبانة العوامل الشخصية و ابعاد كل منهما

		يقظة الضمير	العصابية	الانسجام	الانفتاحية	الانبساطية	الدرجة الكلية
مدير برنامج الارشاد		.553**	.082	.490**	.391**	.466**	.488**
	مستوى الدلالة	.000	.260	.000	.000	.000	.000
عضو مساند لتنفيذ الأنظمة		.519**	.118	.362**	.355**	.424**	.441**
	مستوى الدلالة	.000	.103	.000	.000	.000	.000
وسيط الموارد		.511**	.090	.435**	.343**	.425**	.446**
	مستوى الدلالة	.000	.215	.000	.000	.000	.000
القائد النموذج		.494**	.082	.399**	.388**	.408**	.439**
	مستوى الدلالة	.000	.261	.000	.000	.000	.000
الدرجة الكلية		.577**	.105	.473**	.414**	.483**	.507**
	مستوى الدلالة	.000	.148	.000	.000	.000	.000

يلاحظ من نتائج الجدول (10) وجود علاقة موجبة دالة احصائيًا بين الدرجة الكلية للدور القيادي والدرجة الكلية لعوامل الشخصية.

وهذا يعني أن المرشد يقوم بأدوار قيادية بدرجة كبيرة، ولديه شخصية تتسم بيقظة الضمير والانفتاح على الخبرة والانسجام والانبساطية في التعامل مع الآخرين وهذا أمر منطقي فالقائد حتى يقوم بعمله بشكل فاعل لابد من توفر مثل تلك السمات لديه، كما أن المرشد حتى ينجز عمله بشكل فاعل ويقوم بالأدوار القيادية لا بد أن تتوفر فيه مثل هذه السمات.

وتناقضت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة جعدان (2014) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية (عكسية) دالة إحصائيًا بين متغيري الاجهاد الفكري وكل من (الانبساطية، الصفاوة، الطيبة، يقظة الضمير)

واختلفت أيضًا مع ما توصل إليه الشوربجي (2009) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة بين التفكير الناقد وسمات الشخصية.

التوصيات

يوصي الباحثون بالاستناد إلى نتائج الدراسة الحالية بمجموعة من التوصيات:

1. الايعاز لرؤساء أقسام الإرشاد بتدريب المرشدين وخاصة الإناث على ممارسة الأدوار القيادية في العمل الإرشادي.
2. تعزيز سمات الشخصية لدى المرشدين في المدرسة خاصة تلك التي تدعم وتسهل عملهم مثل يقظة الضمير والانفتاحية والانسجام من خلال الورشات التدريبية المعدة لهذه الغاية.
3. إجراء دراسات إضافية حول الدور القيادي وعوامل الشخصية للمرشدين وربطه بمغيرات أخرى من خلال اتباع مناهج بحثية مختلفة.

المصادروالمراجع

الهدل، د. (2014). الفاعلية الذاتية وعلاقتها بعوامل الشخصية لدى المرشدين الطلابيين الملتحقين بدبلوم التوجيه والإرشاد ببعض الجامعات السعودية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 15(1)، 139-177.

أبو تينة، ع.، وخصاونة، س.، والطحاينة، زياد (2007). القيادة الخادمة في المدارس الأردنية كما يدركها المعلمون والمديرون: دراسة استطلاعية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 8(4)، 137-160.

أبو عيطة، س. (2015). *مبادئ الإرشاد النفسي*. (ط3). عمّان: دار الفكر.

جعدان، إ. (2014). الإجهاد الفكري وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية عند المرشدين التربويين، *مجلة البحوث التربوية والنفسية (كلية التربية للعلوم الانسانية)، جامعة ابن رشد، بغداد*، 42، 112-142.

الشرفا، ع. (2011). الذات المهنية للمرشدين النفسيين في العمل الإرشادي التربوي بقطاع غزة، *رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة*.

الشناوي، م. (1996). *العملية الإرشادية والعلاجية*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

الشوربجي، ج. (2009). التفكير الناقد لدى المرشدين التربويين وعلاقته بسماتهم الشخصية، *رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة*.

عبد الخالق، أ. والانصاري، ب. (1996). العوامل الخمسة الكبرى في مجال الشخصية، *مجلة علم النفس*، 10(38)، 6-19.

عوض، ر. (2001). *ضغوط المراهقين ومهارات المواجهة: التشخيص والعلاج*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

References:

Al-Bahdal, D. (2014). Self-efficacy and its relationship to personality factors among student counselors enrolled in the Diploma of Guidance and Counseling in some Saudi universities, *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 15(1), 139-177.

Abu Tina, Abd., Khasawneh, S., and Tahina, Ziyad (2007). Servant leadership in Jordanian schools as perceived by teachers and administrators: an exploratory study, *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 8 (4), 137-160.

Abu Eita, S. (2015). *Principles of psychological counseling*. (3rd ed.). Amman: Dar Al-Fikr.

Jadan, E. (2014), intellectual stress and its relationship to the five major factors of personality for educational counselors, *Journal of Educational and Psychological Research (College of Education for Humanities), Ibn Rushd University, Baghdad*, 42, 112-142.

Al-Shurafa, A. (2011). The professional self for psychological counselors in educational counseling work in the Gaza Strip, *Unpublished Master Thesis, College of Education, Islamic University, Gaza*.

El-Shennawy, M. (1996). *The Counseling and curative process*. Cairo: Dar Gharib for Printing and Publishing.

El-Shourbagy, J. (2009). Critical thinking among educational counselors and its relationship to their personal characteristics,

unpublished Master Thesis, College of Education, Islamic University, Gaza.

Abdel-Khaleq, A., and Al-Ansari, B. (1996). The Big Five Factors in the Field of Personality, *Journal of Psychology*, 10(38), 6-19.

Awad, R. (2001). *Adolescent pressure and coping skills: diagnosis and treatment.* Cairo: The Egyptian Renaissance Library.

Al-Mahmoudi, M. (2017). Character traits and their relationship to the quality of counseling services for student counselors, *Scientific Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, 3(33), 332-389.

Al-Dahadha, B. (2016). The Effect of Training on Group Leadership skills as a Result of Succeeding in Group Counseling Course in Jadara University, *Dirasat: Educational Sciences*, 43(5), 2183-2193.

Bass, B. (1990). From transactional to transformational leadership: learning to share the vision, *Organizational Dynamics (winter)*, 19- 31.

Corey, G. (2009). *Theory and practice of Counseling and Psychotherapy*. (8th ed.). USA, Brooks: Cole publishing.

Costa, P., and McCrae, R. (1992). Revised NEO personality Inventory (NEO_FFI) professional Manual, *Psychological Assessment Resources, University, Portland, USA.*

Egan, G. (2007). *The Skilled Helper: A Problem-Management and Opportunity Development Approach to Helping*. Monterey: CA, Brooks : Cole.

Green, A., Miller, E., & Aarons. G. (2011). Transformational Leadership Moderates the Relationship Between Emotional Exhaustion and Turnover Intention Among Community Mental Health Providers, *Community Mental Health Journal*, 4, 34-41.

Janson, Ch. (2009). High school counselors' views of their leadership behaviors: a Q methodology study, *Professional School Counseling*, 5, 23-37. http://www.thefreelibrary.com/2009/December-d2

Kaffenberger, C., Murphy, S., & Bemak, F. (2006). School counseling leadership team: A statewide collaboration model to transform school counseling, *Professional School Counseling*, 9, 288-294.

Mason, E. (2010). Leadership Practices of School Counselors and Counseling Program Implementation, *NASSP Bulletin*, 94(4), 10.1177/0192636510395012.

Mason, E. & McMahon,H.(2010).Leadership practices of school counselors, *Professional School Counseling*, 13, 107-115. 10.5330/PSC.n.2010-13.107.

Paisley, P. & McMahon, H. (2001). School counseling for the twenty-first century: Challenges and opportunities, *Professional School Counseling*, 5, 106–115.

Jang, K., Livesley, W. & Vemon, P. (1996). Heritability of the big five personality dimensions and their facets: a twin study, *Journal of personality*, 64(3), 577-592.

Soldz, S., & Vaillant, G. (1999). The Big Five personality traits and the life course: A 45-year longitudinal study, *Journal of Research in Personality*, 33(2), 208-232.