



الكفاءة المعرفية وعلاقتها بالذكاء التربوي والأداء المهني لدى المرشدين التربويين

حسين كريم سموم

Husseinkarim9970@gmail.com

المخلص:

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة المعرفية والذكاء التربوي ودورهما في تطوير الأداء المهني لدى المرشدين التربويين في مدارس محافظة ذي قار، العراق. اعتمد البحث المنهج الوصفي الارتباطي، وشملت العينة 248 مرشداً تربوياً تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية. تم جمع البيانات عبر استبيان مُعدّ من قبل الباحث، يتكون من ثلاثة مقاييس: الكفاءة المعرفية (20 فقرة)، الذكاء التربوي (22 فقرة)، والأداء المهني (18 فقرة)، جميعها مبنية على مقياس ليكرت الخماسي. أظهرت النتائج أن متوسط الذكاء التربوي كان الأعلى ($M = 4.05$)، يليه الأداء المهني ($M = 3.94$)، ثم الكفاءة المعرفية ($M = 3.82$). وكشفت تحليل الارتباط وجود علاقات موجبة ذات دلالة إحصائية بين جميع المتغيرات، وكان أقوى ارتباط بين الذكاء التربوي والأداء المهني ($r = 0.63$)، $p < 0.01$. وبين تحليل الانحدار أن الذكاء التربوي هو أقوى متغير تنبؤي بالأداء المهني ($\beta = 0.41$)، متبوعاً بالكفاءة المعرفية ($\beta = 0.24$)، حيث فسّر النموذج 47% من التباين في الأداء. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث، في حين سجّلت الخبرة المهنية تأثيراً كبيراً، إذ ارتفعت مستويات جميع المتغيرات مع تزايد سنوات الخبرة. تشير هذه النتائج إلى أن فعالية المرشد التربوي لا تعتمد على الكفاءة المعرفية وحدها، بل على قدرته على ترجمتها إلى ذكاء تربوي يراعي السياق الإنساني والتعليمي، مما يؤكد أهمية دمج التفكير التحليلي مع التعاطف والمرونة في برامج إعداد المرشدين.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة المعرفية، الذكاء التربوي، الأداء المهني، المرشدون التربويون، الخبرة المهنية.

Cognitive Competence and Its Relationship with Educational Intelligence and Professional Performance Development among School Counselors

Hussein karim Somoom

Abstract

This study aims to investigate the relationship between cognitive competence and educational intelligence, and their role in enhancing the job performance of school counselors in Dhi Qar Governorate, Iraq. A descriptive-correlational design was employed, with a stratified random sample of 248 counselors. Data were collected using a researcher-developed questionnaire comprising three scales: Cognitive Competence (20 items), Educational Intelligence (22 items), and Job Performance (18 items), all based on a five-point Likert scale. Results revealed that Educational Intelligence had the highest mean ($M = 4.05$), followed by Job Performance ($M = 3.94$), and Cognitive Competence ($M = 3.82$). Pearson correlation analysis indicated significant positive relationships among all variables, with the strongest correlation between Educational Intelligence and Job Performance ($r = 0.63$, $p <$



0.01). Multiple regression analysis showed that Educational Intelligence was the strongest predictor of job performance ($\beta = 0.41$), followed by Cognitive Competence ($\beta = 0.24$), explaining 47% of the variance. No significant gender differences were found, whereas professional experience significantly influenced all variables, with higher scores among more experienced counselors. These findings suggest that counselor effectiveness stems not merely from cognitive skills, but from their contextual, empathetic application highlighting the need to integrate analytical thinking with emotional and situational intelligence in counselor training programs.

Keywords: Cognitive competence, Educational intelligence, Job performance, School counselors, Professional experience.

(التعريف بالبحث)

مشكلة البحث

يُعدّ المرشد التربوي ركيزة أساسية في المنظومة التعليمية، إذ لا يقتصر دوره على تقديم الدعم النفسي والمهني للطلبة فحسب، بل يمتد ليشمل تحليل المواقف التربوية المعقدة، واتخاذ قرارات فعّالة، وتصميم تدخلات ملائمة تراعي الفروق الفردية والتحديات النفسية والاجتماعية التي يواجهها المتعلمون. ومع التحوّلات المتسارعة في البيئة التعليمية، وازدياد تعقيدات السلوك الطلابي، بات من الضروري أن يمتلك المرشد التربوي كفاءات معرفية متقدمة تمكّنه من التعامل مع هذه التحديات بفاعلية. ومع ذلك، تشير الملاحظات الميدانية والدراسات التقييمية في المحافظات العراقية، ومنها محافظة ذي قار، إلى وجود فجوة واضحة بين المهام المنوطة بالمرشدين التربويين وقدرتهم الفعلية على تنفيذها بكفاءة، ما يثير تساؤلات جوهرية حول العوامل الكامنة وراء هذا التباين في الأداء المهني (الخرجي، 2016، ص315).

من بين هذه العوامل، تبرز الكفاءة المعرفية كمتغير محوري، إذ تشير الأدبيات الحديثة إلى أن القدرة على معالجة المعلومات، والتفكير النقدي، وحل المشكلات، لا تمثل فقط مؤشراً على الذكاء العام، بل تشكّل حجر الأساس في ما يُعرف بـ"الذكاء التربوي" وهو القدرة على استخدام المعرفة والمهارات بطريقة تربوية ذكية تُحقّق أهداف الإرشاد وتدعم نموّ المتعلّم شمولياً. ومع ذلك، فإن العلاقة بين الكفاءة المعرفية والذكاء التربوي لا تزال غير مُستكشفة بشكل كافٍ في السياقات العربية، ولا سيما في البيئات التربوية المحلية مثل محافظة ذي قار، حيث يفتقر البحث التربوي إلى دراسات تجريبية تفحص هذه العلاقة من منظور تطبيقي (مهيوب، 2025، ص82).

علاوةً على ذلك، يُلاحظ أن برامج إعداد المرشدين التربويين في كليات التربية العراقية تركز بشكل كبير على الجوانب النظرية والإجرائية، بينما تُهمل الجوانب المعرفية العليا التي تمكّن المرشد من التفكير التحليلي والاستباقي. هذا الإهمال قد يؤدي إلى تدني مستوى الأداء المهني، وضعف التفاعل الإنساني مع الطلبة، وافتقار الحلول المبتكرة للمشكلات السلوكية أو الأكاديمية. كما أن غياب أدوات تقييم موضوعية للكفاءة المعرفية والذكاء التربوي يجعل من الصعب تحديد نقاط القوة والضعف لدى المرشدين، وبالتالي تصميم برامج تدريبية فعّالة (فوده، 2024، ص654).

في هذا السياق، تنشأ مشكلة البحث من التساؤل الرئيسي التالي: ما مدى ارتباط الكفاءة المعرفية بالذكاء التربوي، وما أثر هذا الارتباط في تطوير الأداء المهني لدى المرشدين التربويين في مدارس محافظة ذي



قار؟

ومن هذا التساؤل تتبع مجموعة من الأسئلة الفرعية:

- ما مستوى الكفاءة المعرفية لدى المرشدين التربويين في ذي قار؟
- ما درجة توفر الذكاء التربوي لديهم؟
- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة المعرفية والأداء المهني؟
- هل يختلف هذا الارتباط باختلاف المتغيرات الديموغرافية (مثل الجنس، الخبرة، التخصص)؟

إن غياب إجابات واضحة لهذه الأسئلة يُعقّد جهود تطوير الكوادر التربوية، ويُضعف فاعلية برامج الإرشاد المدرسي، مما ينعكس سلباً على جودة العملية التعليمية برمتها. لذا، يهدف هذا البحث إلى سد هذه الفجوة المعرفية عبر دراسة تحليلية منهجية تُسهم في فهم أعمق للعلاقة بين الكفاءة المعرفية والذكاء التربوي، وتقديم توصيات قابلة للتطبيق لتحسين أداء المرشدين التربويين في سياق محلي محدد (المبالي، 2025، ص406).

أهمية البحث

يكتسب هذا البحث أهميته من تداخله مع قضايا جوهرية في مجال علم النفس التربوي وتطوير الموارد البشرية في القطاع التعليمي. ففي ظل التحولات الاجتماعية والتقنية المتسارعة، لم يعد كافياً أن يمتلك المرشد التربوي معرفة نظرية بالإرشاد؛ بل بات من الضروري أن يمتلك كفاءة معرفية تُمكنه من تحليل البيانات السلوكية، وفهم السياقات النفسية المعقدة، واتخاذ قرارات مدروسة في بيئة ديناميكية مليئة بالتحديات. ومن هنا، فإن فهم العلاقة بين الكفاءة المعرفية والذكاء التربوي لا يُعدّ فقط مسألة أكاديمية نظرية، بل يحمل انعكاسات عملية مباشرة على جودة الإرشاد المدرسي وفعاليتته (علام وآخرون، 2025، ص152).

و يُسهم هذا البحث في إثراء الأدبيات العلمية في البيئة العربية، لا سيما العراقية، حول مفاهيم حديثة مثل "الذكاء التربوي"، التي لم تحظْ بعد بالاهتمام الكافي في الدراسات المحلية. فمعظم الأبحاث السابقة ركزت على الذكاء العاطفي أو الكفاءة المهنية العامة، بينما أغفلت البُعد المعرفي كمكون جوهري في الكفاءة التربوية. ومن خلال ربط الكفاءة المعرفية بالذكاء التربوي، يقمّ هذا البحث إطاراً نظرياً جديداً يمكن أن يُعتمد في دراسات مستقبلية (شريف، 2020، ص341).

بينما يتمثل البُعد التطبيقي للبحث في دعم صانعي القرار التربوي في وزارة التربية والجهات المعنية في محافظة ذي قار. فنتائج الدراسة ستوفّر بيانات ميدانية دقيقة حول واقع الكفاءة المعرفية لدى المرشدين، مما يُسهّل تصميم برامج تدريبية مُوجّهة تُركّز على تنمية مهارات التفكير النقدي، وتحليل المشكلات، واتخاذ القرارات وهي مهارات لا تُدرّس حالياً بشكل منهجي في برامج إعداد المرشدين (الكعبي، 2022، ص447).

و يُعدّ البحث ذا أهمية مهنية للمرشدين أنفسهم، إذ سيساعدهم على تقييم كفاءاتهم الذاتية، والتعرّف على نقاط القوة والضعف في أدائهم، وبالتالي تطوير أنفسهم بشكل مستمر. كما أن الكشف عن العلاقة بين الكفاءة المعرفية والأداء المهني قد يُحفّزهم على طلب التدريب والتأهيل المستمر، لا كواجب إداري، بل كاستثمار شخصي في مسيرتهم المهنية (فوزي، 2018، ص9).

و من منظور الطالب، فإن تحسين أداء المرشد التربوي يعني تحسين جودة الدعم الذي يتلقاه، سواء كان أكاديمياً أو نفسياً أو اجتماعياً. فالمرشد الذي يمتلك كفاءة معرفية عالية قادر على فهم احتياجات الطالب بعمق، وتقديم تدخلات مخصصة، وتجنب الحلول النمطية التي قد لا تناسب حالات فردية معقدة. وبالتالي،



يُسهّم البحث بشكل غير مباشر في تعزيز الصحة النفسية للطلبة وتحسين تحصيلهم الدراسي(الخرجي , 2016, ص316).

و يُضيف البحث بعداً منهجياً من خلال تطوير أو تكييف أدوات قياس موثوقة للكفاءة المعرفية والذكاء التربوي في السياق العراقي، وهو ما يُعدّ نادرًا في الأدبيات المحلية. هذه الأدوات يمكن أن تُستخدم لاحقًا في تقييم الكفاءات المهنية، أو كمؤشرات في عمليات التوظيف والترقية(المياي , 2025, ص408).

في ظل الجهود الوطنية لتطوير التعليم في العراق، يُعدّ هذا البحث مساهمة في تحقيق أهداف التنمية المستدامة، لا سيما الهدف الرابع المتعلق بضمان جودة التعليم. فتحسين كفاءة المرشدين التربويين هو خطوة أساسية نحو بناء نظام تعليمي شامل وعادل يُعدّ المتعلمين لمواجهة تحديات المستقبل.

أهداف البحث

- 1 قياس الكفاءة المعرفية لدى المرشدين التربويين
- 2 قياس الذكاء التربوي لدى المرشدين التربويين
- 3 قياس الاداء المهني لدى المرشدين التربويين
- 4 كشف العلاقة الارتباطية بين الكفاءة المعرفية والذكاء التربوي والاداء المهني لدى المرشدين التربويين
- 5 التعرف على مدى اسهام الكفاءة المعرفية والذكاء التربوي في الاداء المهني لدى المرشدين التربويين

حدود البحث

- **المكانية:** يقتصر البحث على المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية في محافظة ذي قار، العراق.
- **الزمانية:** يُنفذ البحث خلال العام الدراسي 2024-2025.
- **العينة:** تقتصر العينة على المرشدين التربويين العاملين فعليًا في المدارس، ولا تشمل المتدربين أو المشرفين التربويين.
- **المتغيرات:** يركّز البحث على المتغيرات الثلاثة الرئيسية (الكفاءة المعرفية، الذكاء التربوي، الاداء المهني)، دون الدخول في متغيرات وسيطة أو مُعدّلة مثل الدعم المؤسسي أو الضغوط المهنية.

تحديد المصطلحات

1. الكفاءة المعرفية

التعريفات النظرية: تتباين وتتعدد التعاريف النظرية للكفاءة المعرفية بحسب المرجعية المعرفية والنظرية المعتمدة. ففي هذا السياق، يُعرّف (Cerni et al. (2021 الكفاءة المعرفية على أنها "القدرة على معالجة المعلومات، والتفكير المنطقي، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات في سياقات جديدة"، مما يعكس بُعدًا ديناميًا يتجاوز التفكير الجامد إلى التكيف مع بيئات غير مألوفة. كما تُقدّم (Rychen & Salganik (2003, p. 45 تعريفًا أكثر شمولًا وسياقية، حيث تُعرّفها بأنها "القدرة على استخدام المهارات المعرفية (مثل القراءة، الحساب، حل المشكلات) في مواجهة متطلبات الحياة اليومية والمهنية ضمن سياقات معقدة"، وهو تعريف يُركّز على الوظيفية والربط بين المعرفة والتطبيق في واقع مهني مُعقّد.

التعريف النظري المتبني في البحث: في ضوء ما سبق، ونظرًا لملاءمة تعريف (Rychen & Salganik (2003، لسياق مهنة الإرشاد التربوي – الذي يتطلب توظيف المهارات المعرفية في مواقف حقيقية معقدة



(مثل تحليل سلوك الطالب، تقييم تقارير متعددة المصادر، تصميم تدخلات قائمة على أدلة) – فإن هذا البحث يعتمد تعريف الكفاءة المعرفية وفقاً لهما بوصفه الإطار الأكثر دقة وشمولاً:
"القدرة على استخدام المهارات المعرفية (مثل القراءة، الحساب، حل المشكلات، والتفكير النقدي) في مواجهة متطلبات الحياة المهنية ضمن سياقات تربوية معقدة ومتغيرة."
التعريف الإجرائي: الدرجة التي يحصل عليها الفرد في اختبار معياري (أو استبيان مُعدّ خصيصاً) يقيس مهارات التفكير النقدي، الفهم القرائي، والقدرة على التحليل المنطقي.

2. الذكاء التربوي

التعريفات النظرية: يُعدّ الذكاء التربوي مفهوماً ناشئاً لم يُجمع الباحثون بعد على تعريف موحد له، لكن هناك تقارباً نظرياً في جوهره. فوفقاً لـ (Bas & Bolat, 2022)، فهو "القدرة على استخدام المعرفة والمهارات بطريقة تربوية فعّالة لفهم احتياجات المتعلمين وتصميم تدخلات مناسبة لتحقيق أهداف الإرشاد"، وهو تعريف يركز على الوظيفية والفعالية في بيئة تعليمية. كما تشير (شريف, 2020, ص341) إلى أنه "القدرة على توظيف المعرفة التربوية والنفسية بطريقة مرنة وسياقية لفهم احتياجات المتعلمين وتصميم تدخلات فعّالة"، مُضيفاً بُعدَي المرونة والسياقية، وهما عنصران جوهريان في التعامل مع التنوع الفردي والثقافي.
التعريف النظري المتبني في البحث: بناءً على المراجعة النظرية، واعتباراً لأهمية السياق والمرونة في بيئة الإرشاد المدرسي العراقية – خصوصاً في ظل التحديات النفسية والاجتماعية المتصاعدة – يتبنّى هذا البحث تعريف (شريف, 2020) لتفوّقه في دمج البُعدين المعرفي والسلوكي ضمن إطار سياقي تفاعلي:
"القدرة على توظيف المعرفة التربوية والنفسية بطريقة مرنة وسياقية لفهم احتياجات المتعلمين وتصميم تدخلات فعّالة".

التعريف الإجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المرشد في مقياس الذكاء التربوي، والذي يشمل بنوداً تقيس الفهم التربوي، المرونة في التعامل، والقدرة على الابتكار في الحلول.

3. الأداء المهني

التعريفات النظرية: يُعرّف (Pan (2024) الأداء المهني بوصفه "مجموع السلوكيات والنتائج التي يحققها الفرد في تنفيذ مهامه الوظيفية، وفق معايير الكفاءة، والفعالية، والانخراط الإنساني. (Pan, 2024, p. 82) " ويُضيف هذا التعريف بُعداً نوعياً حيويّاً مفقود في التعريفات التقليدية: الانخراط الإنساني، وهو ما يُعدّ جوهرياً في مهن الدعم النفسي-التربوي. كما أن تعريفه الأوسع – "مجموع السلوكيات والنتائج التي يحققها المرشد في أدائه لوظيفته، وفق معايير الجودة والفعالية – "يبرز أن الأداء لا يُقاس بالإنتاجية الآلية، بل بالجودة والنواتج المُحقّقة.

التعريف النظري المتبني في البحث: نظراً لأن مهنة المرشد التربوي تنتمي إلى فئة "المهن ذات البعد الإنساني العالي"، فإن تعريف (Pan (2024) يُعتبر الأنسب؛ إذ يدمج بين الكفاءة (القدرة)، والفعالية (النتائج)، والانخراط الإنساني (النية والسلوك التفاعلي). لذا، يتبنّى البحث التعريف التالي:
"مجموع السلوكيات والنتائج التي يحققها المرشد في تنفيذ مهامه الوظيفية، وفق معايير الكفاءة، والفعالية، والانخراط الإنساني".

التعريف الإجرائي: التقييم الذي يحصل عليه المرشد في استبيان الأداء المهني، والذي يقيس ثلاثة أبعاد فرعية: التفاني، إنجاز المهام، وتعزيز العلاقات الإنسانية.



(الاطار النظري)

أولاً: الكفاءة المعرفية (Cognitive Competence)

تُعدّ الكفاءة المعرفية من المفاهيم المحورية في علم النفس المعرفي وعلم النفس التربوي، لما لها من تأثير مباشر على قدرة الفرد على التعامل مع التحديات الأكاديمية والمهنية في سياقات معقدة ومتجددة. وتشير الأدبيات الحديثة إلى أن الكفاءة المعرفية لا تقتصر على القدرة على استرجاع المعلومات أو تذكر الحقائق، بل تمتد لتشمل مجموعة من المهارات العليا التي تُمكن الفرد من معالجة المعلومات بفعالية، والتفكير النقدي، وحل المشكلات، واتخاذ قرارات مدروسة في مواقف جديدة. ووفقاً لدراسة Cerni وآخرون (2021)، فإن الكفاءة المعرفية تمثل مزيجاً متكاملًا من القدرات المعرفية التي تتفاعل مع العوامل الشخصية والسياقية لتشكيل أداء معرفي فعال، خاصة في بيئات التعليم العالي والمهن المتطلبة معرفياً مثل مهنة الإرشاد التربوي (الخرجي، 2016، ص315).

من الناحية النظرية، تُعرّف الكفاءة المعرفية على أنها القدرة على توظيف المعرفة والمهارات المعرفية في مواجهة متطلبات الحياة اليومية والمهنية، وفق إطار منظم يراعي السياق والهدف (Rychen & Salganik, 2003) وتشير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) إلى أن هذه الكفاءة تشمل بشكل خاص مهارات "القراءة الوظيفية (Literacy)" و"الحساب الوظيفي (Numeracy)"، باعتبارهما حجرَي الزاوية في بناء الكفاءات الأخرى، مثل حل المشكلات، والتفكير التحليلي، والتقييم النقدي للمعلومات. ولهذا السبب، تُستخدم اختبارات مثل PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competences) لقياس هذه الكفاءات لدى البالغين، نظراً لقدرتها على تقييم الأداء المعرفي في سياقات واقعية، وليس فقط في سياقات أكاديمية مجردة (مهيب، 2025، ص86).

خصائص الكفاءة المعرفية

تتميز الكفاءة المعرفية بعدة خصائص جوهرية تميّزها عن المفاهيم المعرفية التقليدية مثل الذكاء العام أو الذاكرة. أولاً، إنها تعتمد على آليات معرفية عليا مثل الذاكرة العاملة، والانتباه الانتقائي، والتحكم المعرفي، والمنطق الاستنتاجي. فعلى سبيل المثال، عند تحليل حالة طالب يعاني من تدنٍ في التحصيل الدراسي، لا يكفي أن يمتلك المرشد التربوي معرفة نظرية بأسباب التدني، بل يجب أن يُفعل ذاكرته العاملة لربط المعلومات المتاحة (مثل سلوك الطالب، خلفيته الأسرية، نمط تعلمه)، ويستخدم منطق الاستنتاج الأسباب الجذرية، ثم يُؤد حلّواً محتملة بناءً على هذا التحليل.



ثانيًا، الكفاءة المعرفية قابلة للقياس الموضوعي عبر أدوات نفسية معيارية موثوقة. فاختبارات مثل Raven's Progressive Matrices تُستخدم لقياس الذكاء السائل، بينما تُقيّم أدوات مثل (TECO-T) التي طوّرتها الوكالة الوطنية الإيطالية لتقييم الجامعات) مهارات القراءة والحساب في سياقات واقعية. كما أن اختبارات التفكير النقدي (مثل Watson-Glaser أو Cornell Critical Thinking Test) تُعدّ مؤشرات دقيقة على مستوى الكفاءة المعرفية، خاصة في المهن التي تتطلب تقييمًا مستمرًا للمواقف، مثل الإرشاد التربوي (شريف، 2020، ص341).

ثالثًا، تشمل الكفاءة المعرفية مجموعة من المهارات الفرعية المترابطة، أبرزها: الفهم القرائي العميق، القدرة على تحليل الحجج المنطقية، التمييز بين المعلومة الدقيقة والمضلّلة، واستخلاص الاستنتاجات من البيانات. كما تشمل القدرة على التعلّم من التجربة، أي القدرة على تعديل السلوك أو الاستراتيجيات بناءً على نتائج سابقة وهو ما يُعرف في الأدبيات بـ"المرونة المعرفية".

رابعًا، لا توجد الكفاءة المعرفية في فراغ؛ بل تتفاعل بشكل دينامي مع العوامل غير المعرفية، خصوصًا السمات الشخصية. فدراسة (Cerni et al., 2021) بيّنت أن سمة "الانفتاح على التجربة" (Openness to Experience) ترتبط إيجابيًا بمهارات القراءة، بينما يرتبط "الاجتهاد" (Conscientiousness) بتحقيق نتائج أفضل في المهام التي تتطلب دقة وتنظيمًا. وهذا يشير إلى أن الكفاءة المعرفية ليست محصورة في البنية المعرفية فقط، بل هي نتاج تفاعل معقد بين القدرات المعرفية والدوافع الشخصية (فوزي، 2018، ص11).

محددات الكفاءة المعرفية

تتبع الكفاءة المعرفية من تفاعل مجموعة من العوامل التي يمكن تصنيفها إلى أربعة مستويات رئيسية: بيولوجية، معرفية، شخصية، وتعليمية.

أولًا، على المستوى البيولوجي، تشير الأبحاث العصبية إلى أن كفاءة الشبكات العصبية، خاصة المادة البيضاء التي تربط بين مناطق الدماغ المختلفة، تلعب دورًا حاسمًا في الأداء المعرفي. فدراسة Bathelt وآخرون (2018) وجدت أن تنظيم المادة البيضاء في الدماغ يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بالتحصيل التعليمي والكفاءة المعرفية، مما يشير إلى أن البنية العصبية تُعدّ أساسًا بيولوجيًا للكفاءة المعرفية (فوزي، 2018، ص13).

ثانيًا، على المستوى المعرفي، يُعدّ الذكاء السائل (Fluid Intelligence) أو ما يُفاس عادةً بمؤشر الذكاء (IQ) أحد أقوى المحددات للكفاءة المعرفية. فالذكاء السائل يعكس القدرة على التفكير المجرد وحل المشكلات الجديدة دون الاعتماد على المعرفة السابقة. وقد بيّنت دراسات عديدة أن الأفراد ذوي الـ IQ المرتفع يميلون إلى تحقيق نتائج أفضل في اختبارات الكفاءة المعرفية، خاصة في مهام الحساب والمنطق (Cerni et al., 2021).

ثالثًا، على المستوى الشخصي، تلعب السمات الخمس الكبرى للشخصية (Big Five) دورًا مهمًا في العلاقة بين الذكاء العام والكفاءة المعرفية. فبينما يُعدّ الذكاء عاملاً ثابتًا نسبيًا بعد المراهقة، فإن سمات مثل الانفتاح على التجربة والاجتهاد قابلة للتطور، ويمكن أن تعزّز أو تُضعف تأثير الذكاء على الأداء المعرفي. وتدعم هذه الرؤية فرضية التعويض عن الذكاء (Intelligence Compensation Hypothesis – ICH)، التي تقترح أن الأفراد ذوي الذكاء المنخفض قد يعوّضون نقصهم عبر تطوير سمات شخصية داعمة مثل الاجتهاد والانضباط الذاتي. (Moutafi et al., 2004).



رابعًا، على المستوى التعليمي، تؤثر عوامل مثل نوع التخصص الأكاديمي، ومستوى التعليم، وخبرة التدريب المهني في تشكيل الكفاءة المعرفية. فدراسة (Cerni et al., 2021) لاحظت أن طلاب التخصصات العلمية والصحية يحققون نتائج أعلى في مهام الحساب مقارنة بزملائهم في العلوم الإنسانية، مما يعكس تأثير المناهج الدراسية في تطوير مهارات معرفية محددة. كما أن الخبرة المهنية، خاصة في المهن التي تتطلب تحليلًا مستمرًا (مثل الإرشاد)، تُثري الكفاءة المعرفية عبر التعلّم التجريبي والتغذية الراجعة (فوزي، 2018، ص16).

النظريات المفسّرة للكفاءة المعرفية

لشرح طبيعة الكفاءة المعرفية وتفاعلها مع العوامل الأخرى، استند الباحثون إلى عدة نظريات نفسية وتربوية.

أولاً، **نظرية الذكاء العام** (Spearman, 1927) تفترض وجود عامل عام (g) يدعم الأداء عبر مختلف المهام المعرفية. ورغم أن هذه النظرية تركز على البُعد الكمي للذكاء، إلا أنها تُعدّ حجر الأساس لفهم الكفاءة المعرفية كظاهرة موحدة تظهر في سياقات متعددة (شريف، 2020، ص345).

ثانيًا، **نموذج الكفاءات الشاملة** (Rychen & Salganik, 2003) يقدم رؤية أكثر شمولاً، حيث يصنّف الكفاءة المعرفية كمكون من "الكفاءات الأساسية" التي تُمكن الفرد من مواجهة متطلبات الحياة الحديثة. ووفق هذا النموذج، لا تُقاس الكفاءة المعرفية بمعزل عن السياق، بل من خلال قدرة الفرد على توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية مثل فهم تعليمات طبية، أو تحليل جدول مالي، أو تقييم مصدر إعلامي (الخزرجي، 2016، ص319).

ثالثًا، **فرضية التعويض عن الذكاء** (Moutafi et al., 2004) تقدم تفسيرًا ديناميكيًا للعلاقة بين الذكاء والسمات الشخصية. وتفترض هذه الفرضية أن الأفراد ذوي الذكاء المنخفض يميلون إلى تطوير سمات مثل الاجتهاد والانضباط الذاتي لتعويض نقصهم المعرفي، بينما قد لا يشعر الأفراد الأذكى بالحاجة إلى تطوير هذه السمات، مما يؤدي أحياناً إلى ارتباط سلبي بين الذكاء والاجتهاد. وقد دعمت دراسة Cerni et al. (2021) هذه الفرضية، إذ لاحظت أن تأثير الاجتهاد على الكفاءة المعرفية يزداد مع تقدم الطالب في مسيرته الجامعية، بينما ينخفض تأثير الذكاء، ما يشير إلى أن العوامل غير المعرفية تكتسب أهمية متزايدة في المراحل المتقدمة من التعليم (شريف، 2020، ص348).

لا يمكن فهم الكفاءة المعرفية كظاهرة معزولة، بل يجب النظر إليها كنظام معرفي-شخصي-سياقي يتفاعل فيه الذكاء مع السمات الشخصية والخبرات التعليمية لتشكيل أداء معرفي فعّال. وفي سياق مهنة المرشد التربوي، فإن امتلاك كفاءة معرفية عالية لا يعني فقط القدرة على تحليل المشكلات، بل أيضًا القدرة على تكيف هذا التحليل مع احتياجات الطالب، وسياق المدرسة، والتحديات الاجتماعية المحيطة. ولذلك، فإن تطوير الكفاءة المعرفية يجب أن يكون هدفًا استراتيجيًا في برامج إعداد المرشدين التربويين، لا كمجرد مهارة فكرية، بل كركيزة أساسية للذكاء التربوي والأداء المهني الفعّال. ويتبنى الباحث نموذج الكفاءات الشاملة (Rychen & Salganik, 2003) كنظرية مفسّرة رئيسية للكفاءة المعرفية، نظرًا لتركيزه على التوظيف السياقي للمهارات المعرفية في مواجهة متطلبات مهنية واقعية — وهو ما يتماشى مع طبيعة عمل المرشد التربوي، ويُمكن من ربط الكفاءة المعرفية بالذكاء التربوي والأداء المهني ضمن إطار تكاملي دينامي.



ثانيًا: الذكاء التربوي (Educational Intelligence)

في ظل التحوّلات المتسارعة التي تشهدها المنظومة التعليمية، لم يعد كافيًا أن يمتلك المرشد التربوي معرفة نظرية بالإرشاد أو خبرة إجرائية في تنفيذ البرامج التربوية؛ بل بات من الضروري أن يمتلك ما يُعرف بـ"الذكاء التربوي"، وهو مفهوم حديث يعكس القدرة على توظيف المعرفة والمهارات بطريقة تربوية فعالة لفهم احتياجات المتعلمين، وتصميم تدخلات ملائمة، وتحقيق أهداف الإرشاد في سياقات معقدة ومتغيرة . ووفقًا لدراسة Bas و Bolat (2022)، فإن الذكاء التربوي لا يُعدّ امتدادًا مباشرًا للذكاء العام (IQ)، بل يتجاوزه ليشمل الوعي السياقي، والحساسية النفسية، والقدرة على التكيف مع التحديات التربوية التي لا يمكن حلّها عبر قواعد جامدة أو إجراءات نمطية. ومن هذا المنظور، يُصبح الذكاء التربوي مزيجًا ديناميًا من الكفاءة المعرفية، والذكاء العاطفي، والخبرة المهنية، والدافعية الأخلاقية لدعم نموّ الطالب شموليًا (فوده , 2024, ص654).

مفهوم الذكاء التربوي

يُعرّف الذكاء التربوي على أنه القدرة على ترجمة المعرفة التربوية إلى ممارسات ذكية تراعي الفروق الفردية، والسياقات الاجتماعية، والتحديات السلوكية للمتعلمين. وهو لا يقتصر على "معرفة ماذا يفعل"، بل يشمل "معرفة كيف ولماذا يفعل"، و"متى يُعدّل"، و"من يتأثر". وتشير دراسة Bas و Bolat (2022) إلى أن هذا النوع من الذكاء يظهر بوضوح في قدرة المرشد على تحليل حالة طالب يعاني من القلق الاجتماعي، ليس فقط من خلال تشخيص الأعراض، بل من خلال فهم الخلفية الأسرية، وديناميكيات الفصل الدراسي، وتأثير الثقافة المحلية، ثم تصميم خطة دعم تراعي كل هذه العوامل دون وصمة أو إقصاء. ومن هنا، يُصبح الذكاء التربوي مهارة تطبيقية سياقية، لا يمكن فصلها عن البيئة التربوية التي تُمارس فيها (فوزي , 2018, ص9).

خصائص الذكاء التربوي

تتميّز ظاهرة الذكاء التربوي بعدة خصائص جوهرية تميّزها عن أشكال الذكاء الأخرى. أولاً، إنها تركّب بين المعرفة التربوية النظرية والقدرة على التكيف مع السياقات المتغيرة. فالمعرفة وحدها لا تكفي؛ فالمرشد الذي يُطبّق نموذجًا نظريًا بشكل آلي قد يفشل في بيئة ثقافية مختلفة أو مع طالب لديه احتياجات خاصة. أما المرشد الذكي تربويًا، فيمتلك المرونة اللازمة لتعديل أدواته وفقًا للسياق، دون التفريط في المبادئ المهنية (مهيوب, 2025, ص82).

ثانيًا، يتضمّن الذكاء التربوي مجموعة من المهارات النوعية التي لا تُدرّس في المناهج الأكاديمية التقليدية، أبرزها: التعاطف التربوي (أي القدرة على رؤية العالم من منظور الطالب دون حكم مسبق)، المرونة الإجرائية (الاستعداد لتغيير الخطة عند ظهور معطيات جديدة)، والابتكار في الحلول (القدرة على ابتكار تدخلات غير تقليدية تتناسب مع الحالة الفردية). هذه المهارات لا تعتمد على الحفظ أو التكرار، بل على التفكير التصميمي (Design Thinking) في العمل التربوي (شريف, 2020, ص341).

ثالثًا، يعتمد الذكاء التربوي بشكل كبير على الخبرة المهنية والتفاعل المباشر مع الطلبة. فكل تجربة إرشادية تُثري الفهم السياقي لدى المرشد، وتوسّع مخزونه من الاستراتيجيات، وتُحسّن حدسه المهني. ولهذا السبب، غالبًا ما يكون المرشدون ذوو الخبرة الطويلة أكثر "ذكاءً تربويًا" من نظرائهم الجدد، حتى لو كانت مؤهلاتهم الأكاديمية متماثلة (الكعبي, 2022, ص447).



رابعًا، لا يمكن قياس الذكاء التربوي عبر الاختبارات التقليدية للذكاء (مثل اختبارات الذكاء السائل أو المعيارية)، بل يتطلب أدوات سلوكية وسياقية تقيّم الأداء في مواقف واقعية. فعلى سبيل المثال، قد يُطلب من المرشد تحليل حالة دراسية معقدة، أو تصميم خطة دعم لطالب مُهمل، أو التعامل مع أزمة سلوكية طارئة. من خلال تحليل استجابته، يُمكن استنتاج مستوى ذكائه التربوي. وهذا يتوافق مع الرؤية الحديثة التي ترى أن الذكاء ليس خاصية ثابتة، بل ظاهرة ديناميكية تُكشَف من خلال الأداء في سياقات معينة (فوزي، 2018، ص21).

محددات الذكاء التربوي

ينبع الذكاء التربوي من تفاعل مجموعة من العوامل التي يمكن تصنيفها إلى أربعة مستويات رئيسية.

أولاً، على المستوى المعرفي، تُعدّ الكفاءة المعرفية حجر الأساس للذكاء التربوي. فبدون القدرة على تحليل المعلومات، وربط الأسباب بالنتائج، واتخاذ قرارات مدروسة، لا يمكن للمرشد أن يتعامل مع المشكلات التربوية بفعالية. فالذكاء التربوي لا يُمارَس في فراغ معرفي، بل هو تطبيق عملي للكفاءة المعرفية في بيئة تعليمية ذات طبيعة إنسانية وديناميكية (الخرجي، 2016، ص315).

ثانياً، على المستوى التجريبي، تلعب الخبرة المهنية دوراً محورياً في تشكيل الذكاء التربوي. فكل تفاعل مع طالب، وكل أزمة يتم حلّها، وكل خطة تُعدّل بناءً على التغذية الراجعة، يُثري الفهم السياقي لدى المرشد ويُثميّ حدسه المهني. وقد بيّنت دراسات في علم النفس المهني أن الخبرة لا تُحسّن الأداء فحسب، بل تُغيّر طريقة التفكير نفسها من التفكير الخطي إلى التفكير النظامي (مهوب، 2025، ص82).

ثالثاً، على المستوى الدوافعي، تُعدّ الدافعية المهنية عاملاً معديلاً أساسياً. فالمرشد الذي يمتلك دافعية داخلية لدعم نموّ الطالب، ويعتقد أن عمله له أثر إيجابي على المجتمع، يكون أكثر استعداداً للاستثمار في تطوير نفسه، وتحمل التحديات، والبحث عن حلول مبتكرة. أما المرشد الذي يمارس مهنته كواجب إداري فقط، فقد يفتقر إلى الحماس الضروري لتنمية ذكائه التربوي (شريف، 2020، ص341).

رابعاً، على المستوى الشخصي، تؤثر السمات الشخصية بشكل كبير في تشكيل الذكاء التربوي. فسمات مثل التعاطف (Empathy)، الانفتاح على التجربة (Openness)، والاستقرار الانفعالي (Emotional Stability) تُسهّل على المرشد بناء علاقات ثقة مع الطلبة، وفهم مشاعرهم، والتعامل مع الأزمات دون انفعال. وتشير الأدبيات إلى أن هذه السمات تتفاعل مع الخبرة لتشكيل "الحدس التربوي" وهو القدرة على اتخاذ قرارات سريعة ودقيقة في مواقف غير واضحة (فوزي، 2018، ص9).

النظريات المفسّرة للذكاء التربوي

لشرح طبيعة الذكاء التربوي وتفاعل عناصره، استند الباحثون إلى عدة نظريات نفسية وتربوية.

أولاً، نظرية الذكاءات المتعددة (Gardner, 1983) تقدّم إطاراً مفاهيمياً غنياً لفهم الذكاء التربوي. فوفقاً لغاردنر، لا يوجد ذكاء واحد، بل عدة ذكاءات، أبرزها في السياق التربوي: الذكاء الشخصي الداخلي (فهم الذات) والذكاء الشخصي الخارجي (فهم الآخرين) وهما يشكلان ما يُعرف اليوم بالذكاء العاطفي والاجتماعي. ومن هذا المنظور، يمكن اعتبار الذكاء التربوي تطبيقاً عملياً لهذه الذكاءات في بيئة تعليمية، حيث يوظّف المرشد فهمه لمشاعره ومشاعر الآخرين لبناء علاقات داعمة وتصميم تدخلات فعالة (الخرجي، 2016، ص321).



ثانيًا، نظرية التعلّم الاجتماعي (Bandura, 1977) تُبرز دور النمذجة والتفاعل في تشكيل السلوك التربوي الذكي. فالمهارات التربوية لا تُكتسب فقط عبر التعليم الرسمي، بل من خلال ملاحظة المرشدين ذوي الخبرة، والتفاعل مع الزملاء، والتغذية الراجعة من الطلبة. كما أن مفهوم الكفاءة الذاتية (Self-efficacy) وهو أحد مفاهيم النظرية المركزية يلعب دورًا في تعزيز الذكاء التربوي، إذ أن المرشد الذي يؤمن بقدرته على تحقيق التغيير يكون أكثر استعدادًا لتجربة أساليب جديدة وتحمل المخاطر المهنية (شريف، 2020، ص347).

ثالثًا، رغم غياب نظرية موحدة للذكاء التربوي في الأدبيات الكلاسيكية، فقد بدأ الباحثون المعاصرون في تطوير هذا المفهوم كبناء ناشئ يدمج بين الكفاءة المعرفية، الذكاء العاطفي، والخبرة السياقية. وتشير دراسة Bas و (2022) Bolat إلى أن الذكاء التربوي يُعبر عن القدرة على توظيف المعرفة التربوية بطريقة مرنة وسياقية لفهم احتياجات المتعلمين وتصميم تدخلات فعّالة. وعليه، يُعتمد في هذا البحث على هذا التعريف التجريبي كأساس لبناء المقياس، مع الاعتراف بأن المفهوم لا يزال في طور التبلور النظري، حيث يُصنّفه ضمن ما يُعرف بـ"الكفاءات النظامية (Systemic Competences)" وهي تلك التي تربط بين المعرفة، والمهارات، والاتجاهات في سياقات معقدة. ووفق هذا الإطار، لا يُقاس الذكاء التربوي بمعزل عن النتائج، بل من خلال قدرة المرشد على تحقيق أهداف تربوية ملموسة مثل تحسين الصحة النفسية للطلبة، أو تقليل التسرب الدراسي، أو تعزيز الانتماء المدرسي. وهذا يتوافق مع الرؤية الحديثة التي ترى أن الكفاءة ليست سمة فردية، بل قدرة على التفاعل الفعّال مع النظام التربوي الأوسع (شريف، 2020، ص341). و الباحث يتبنى تعريف (2022) Bas & Bolat كنظرية/إطار مرجعي مركزي للذكاء التربوي، ويعتبره تطويرًا ملائمًا للنظريات السابقة (Gardner) ، (Bandura)، لا بديلًا عنها، ضمن رؤية تكاملية تُركّز على الذكاء التربوي ككفاءة سياقية-ديناميكية قابلة للتنمية عبر الخبرة والممارسة.

ثالثًا: الأداء المهني للمرشدين التربويين (Job Performance)

يُعدّ الأداء المهني مفهومًا محوريًا في دراسات علم النفس التنظيمي وعلم النفس التربوي على حدّ سواء، لما له من انعكاس مباشر على جودة الخدمات المقدمة داخل المؤسسات التعليمية. وفي سياق مهنة الإرشاد التربوي، يكتسب هذا المفهوم بعدًا إنسانيًا خاصًا، إذ لا يقتصر على إنجاز المهام الإدارية أو الروتينية، بل يمتد ليشمل القدرة على دعم النمو النفسي، الاجتماعي، والأكاديمي للطلبة من خلال تدخلات مهنية مدروسة. ووفقًا لدراسة (Pan, 2024) ، فإن الأداء المهني للمرشد التربوي يُعرّف على أنه مجموع السلوكيات والنتائج التي يحققها المرشد في تنفيذ مهامه، وفق معايير الجودة والفعالية، ويتألف من ثلاثة أبعاد رئيسية مترابطة: النقائي في العمل (الذي يشمل الالتزام، المبادرة، والاستثمار العاطفي في المهنة)، أداء المهام (الكفاءة في تنفيذ الأنشطة الإرشادية مثل التقييم النفسي، التوجيه المهني، وتصميم خطط الدعم)، وتعزيز العلاقات الإنسانية (التفاعل الفعّال مع الطلبة، الزملاء، وأولياء الأمور، بما يعزّز بيئة مدرسية داعمة وشاملة). ومن هذا المنظور، لا يُقاس الأداء المهني بمدى "الانضباط" أو "الحضور"، بل بمدى الأثر التربوي والنفسي الذي يولّده المرشد في بيئة التعلّم (المياي، 2025، ص406).

خصائص الأداء المهني للمرشدين التربويين

يتميز الأداء المهني في مهنة الإرشاد بعدة خصائص جوهرية تميّزه عن الأداء في المهن الأخرى. أولاً، إنه قابل للتقييم من مصادر متعددة: فقد يُقيم المرشد أدائه ذاتيًا من خلال التأمل المهني (Professional Reflection) ، أو يُقيم من قِبل المشرفين التربويين عبر أدوات معيارية، أو حتى من قِبل الطلبة أنفسهم عبر استبيانات الرضا أو التغذية الراجعة. وهذا التعدد في مصادر التقييم يعكس الطبيعة التفاعلية والديناميكية لمهنة الإرشاد، التي لا يمكن فصلها عن العلاقة بين المرشد والمستفيد.

ثانيًا، يتأثر الأداء المهني بمجموعة من العوامل الداخلية والخارجية. فعلى المستوى الداخلي، تلعب الكفاءات المعرفية (مثل القدرة على التحليل واتخاذ القرار)، والسمات الانفعالية (مثل الاستقرار العاطفي والتعاطف)، والدافعية المهنية (مثل الإيمان



بأهمية الدور التربوي) دورًا محوريًا في تشكيل جودة الأداء. أما على المستوى الخارجي، فإن الدعم المؤسسي (مثل توفر الموارد، وجود بيئة عمل داعمة، ووضوح المهام)، والسياق المجتمعي (مثل التوقعات الاجتماعية من دور المرشد)، والسياسات التعليمية (مثل أولوية الإرشاد في خطط الوزارة) تُعدّ عوامل حاسمة قد تعزّز الأداء أو تُعيّقه، بغض النظر عن كفاءة المرشد الفردية.

ثالثًا، الأداء المهني ليس سمة ثابتة، بل هو ظاهرة ديناميكية تتطور مع الخبرة والتدريب. فالمرشد المبتدئ قد يمتلك معرفة نظرية قوية، لكنه يفتقر إلى "الحدس المهني" الذي يكتسبه مع مرور الوقت من خلال التفاعل مع حالات متنوعة. أما المرشد ذو الخبرة، فقد يطور استراتيجيات فريدة للتعامل مع الأزمات، ويكتسب مرونة في تكييف تدخلاته وفقًا للاحتياجات الفردية. ولهذا السبب، فإن برامج التطوير المهني المستمر لا تُعدّ رفاهية، بل ضرورة لضمان تحسين الأداء على المدى الطويل (مهيب، 2025، ص82).

محددات الأداء المهني

ينبع الأداء المهني الفعّال من تفاعل معقد بين عوامل معرفية، نفسية، شخصية، وسياقية.

أولًا، على المستوى المعرفي، تُعدّ الكفاءة المعرفية أحد أقوى المحددات للأداء المهني. فالمرشد الذي يمتلك قدرة عالية على تحليل المعلومات، وربط الأسباب بالنتائج، واتخاذ قرارات دقيقة في ظل الغموض، يكون أكثر فعالية في التعامل مع المشكلات السلوكية أو الأكاديمية. فعلى سبيل المثال، عند مواجهة حالة طالب يعاني من تدنّي مفاجئ في التحصيل، لا يكفي أن يُجري المرشد مقابلة عابرة؛ بل يجب أن يُفعل ذاكرته العاملة لجمع المعطيات (من المعلمين، الأهل، السجلات)، ويستخدم منطقًا لاستبعاد الفرضيات غير المحتملة، ثم يُولّد خطة تدخل مبنية على أدلة توكل هذا يتطلب كفاءة معرفية متقدمة (المبالي، 2025، ص406).

ثانيًا، على المستوى النفسي-الاجتماعي، تلعب الكفاءة الذاتية (Self-efficacy) وهي مفهوم طوّره Bandura (1997) دورًا محوريًا. فالمرشد الذي يؤمن بقدرته على تحقيق تغيير إيجابي في حياة الطالب يكون أكثر استعدادًا لتحمل التحديات، وتجربة أساليب جديدة، والـ Persist في مواجهة الفشل المؤقت. أما المرشد ذو الكفاءة الذاتية المنخفضة، فقد يتجنب الحالات المعقدة، أو يكتفي بتدخلات سطحية، خوفًا من الفشل أو النقد. وتشير دراسة Pan (2024) إلى أن الكفاءة الذاتية، إلى جانب الكفاءة المعرفية، تُعدّ من أفضل المؤشرات التنبؤية بجودة الأداء المهني لدى المرشدين الجامعيين (شريف، 2020، ص341).

ثالثًا، على المستوى التربوي التطبيقي، يُعدّ الذكاء التربوي محددًا نوعيًا للأداء. فالمعرفة وحدها لا تكفي؛ فالمرشد الذكي تربويًا هو من يمتلك القدرة على ترجمة المعرفة إلى ممارسات ملائمة للسياق. فهو لا يطبق نموذجًا نظريًا بشكل آلي، بل يُعدّله وفقًا لثقافة الطالب، وخلفيته الأسرية، وديناميكيات الفصل الدراسي. وهذا النوع من الذكاء يُحسّن جودة العلاقات الإنسانية، ويزيد من فعالية التدخلات، ويُقلّل من مقاومة الطلبة للتوجيه.

رابعًا، على المستوى الشخصي، تؤثر السمات الشخصية بشكل كبير في الأداء المهني. فسمّة الاجتهاد (Conscientiousness) ترتبط بتنظيم الوقت، والموثوقية، والدقة في تنفيذ المهام، بينما ترتبط سمّة الودّ (Agreeableness) ببناء علاقات ثقة مع الطلبة، والقدرة على الاستماع دون حكم مسبق. وقد بيّنت دراسات عديدة أن هذه السمات تتفاعل مع الخبرة لتشكيل "السمعة المهنية" للمرشد، والتي بدورها تؤثر في مدى تقبّل الطلبة لتدخلاته (فوده، 2024، ص654).

النظريات المفسّرة للأداء المهني

لشرح طبيعة الأداء المهني وتفاعل محدّداته، استند الباحثون إلى عدة نظريات نفسية.

أولًا، نظرية الكفاءة الذاتية (Bandura, 1997) تقدّم تفسيرًا ديناميكيًا للعلاقة بين الإيمان بالقدرة والأداء الفعّال. وتفترض النظرية أن الأفراد لا يختارون المهام فحسب، بل يـ Persistون فيها أو يتجنبونها بناءً على



تقييمهم لذواتهم. وفي سياق الإرشاد، فإن المرشد الذي يمتلك كفاءة ذاتية عالية يكون أكثر ميلاً للاستثمار في تطوير نفسه، وتحمل المخاطر المهنية، والبحث عن حلول مبتكرة وكل هذا ينعكس إيجابياً على أدائه (شريف, 2020, ص349).

ثانياً، نموذج الأداء الوظيفي (Borman & Motowidlo, 1993) يميّز بين نوعين من الأداء: الأداء المطلوب (Task Performance) وهو ما يُطلب صراحة في وصف الوظيفة، مثل إعداد التقارير أو تنفيذ جلسات إرشادية والأداء التنظيمي (Contextual Performance) وهو السلوكيات الموازية التي لا تُطلب صراحة، لكنها تعزّز بيئة العمل، مثل التعاون مع الزملاء، والمبادرة في تحسين الخدمات، والدفاع عن حقوق الطلبة. وفي مهنة الإرشاد، غالباً ما يكون "الأداء التنظيمي" هو الأهم، إذ أن نجاح المرشد لا يُقاس فقط بعدد الجلسات التي يعدها، بل بمدى تأثيره في بناء بيئة مدرسية صحية (مهيوب, 2025, ص96).

ثالثاً، نظرية الدافعية الذاتية (Deci & Ryan, 1985) تربط بين الأداء المهني وثلاث حاجات نفسية أساسية: الكفاءة (الشعور بالفعالية)، الاستقلالية (القدرة على اتخاذ قرارات مهنية)، والانتماء (العلاقات الداعمة مع الآخرين). وتفترض النظرية أن الأداء يزدهر عندما تُلبى هذه الحاجات. فالمرشد الذي يُعطى حرية في تصميم تدخلاته (استقلالية)، ويُثمن عمله (كفاءة)، ويُعامل كشريك في الفريق التربوي (انتماء)، يكون أكثر دافعية لأداء متميز. أما في البيئات التي تُهمش هذه الحاجات، فقد ينخفض الأداء حتى لدى المرشدين ذوي الكفاءة العالية وبالتالي، فإن الأداء المهني الفعّال للمرشد التربوي لا يُقاس بالإنجابية الروتينية أو عدد الجلسات المنفّذة، بل بقدرته على خلق أثر تربوي مستدام في حياة المتعلمين، عبر دمج الكفاءة المعرفية مع الذكاء التربوي في ممارسات يومية تراعي الكرامة الإنسانية والخصوصية الفردية. (فوده, 2024, ص654). ويتبنى الباحث نموذج الأداء الوظيفي (Borman & Motowidlo, 1993) كنظرية مفسّرة رئيسية للأداء المهني، باعتباره الأقدر على استيعاب الأبعاد الثلاثة التي قيست في الدراسة: التفاني، أداء المهام، وتعزيز العلاقات الإنسانية. ويُستخدم نموذج Bandura و Deci & Ryan لتعليل كيف تتحوّل الكفاءات (كالمعرفية والتربوية) إلى أداء فعّال نفسياً وتنظيمياً، لكنهما لا يحلان محل النموذج المركزي في بناء الفرضيات أو تفسير النتائج.

الإطار النظري المتبناة للدراسة

استند هذا البحث إلى إطار نظري تكاملي يعكس طبيعة كل متغير وارتباطه بالسياق المهني للمرشد التربوي. فبينما يخص الكفاءة المعرفية، اعتمد الباحث على نموذج الكفاءات الشاملة (Rychen & Salganik, 2003)، الذي يُعرّف الكفاءة المعرفية كقدرة وظيفية على توظيف المهارات المعرفية (كالقراءة، الحساب، التفكير النقدي) في مواجهة متطلبات الحياة اليومية والمهنية ضمن سياقات معقدة وهو ما يتوافق تماماً مع طبيعة مهام الإرشاد التي تتطلب تحليلاً دينامياً للمواقف التربوية.

أما الذكاء التربوي، الذي لا يوجد له نظرية موحدة في الأدبيات الكلاسيكية، فقد بُني على إطار تكاملي يجمع بين نظرية التعلّم الاجتماعي (Bandura, 1977) وفرضية التعويض عن الذكاء (Moutafi et al., 2004) ووفق هذا الإطار، يُفهم الذكاء التربوي ليس كسمة ثابتة، بل كبناء دينامي يتفاعل فيه الفهم السياقي، الكفاءة الذاتية، والسمات الشخصية (كالتعاطف والمرونة) لتشكيل استجابات تربوية ذكية تعتمد على الخبرة والنموذج أكثر من القدرات المعرفية البحتة (مهيوب, 2025, ص89).

وفيما يتعلق بالأداء المهني، اعتمد البحث على نموذج الأداء الوظيفي (Borman & Motowidlo, 1993)، الذي يميّز بين "الأداء المطلوب" (المهام الرسمية) و"الأداء التنظيمي" (السلوكيات الموازية كالتفاني، المبادرة، وبناء العلاقات). وقد اختير هذا النموذج لأنه يعكس بدقة طبيعة مهنة الإرشاد، التي لا



تُقاس بفعالية تنفيذ الجلسات فقط، بل بقدرة المرشد على خلق أثر تربوي إنساني مستدام عبر التفاعل مع النظام المدرسي ككل (مهيب، 2025، ص92).

ويُشكّل هذا الإطار النظري الثلاثي أساساً منهجياً متماسكاً يربط بين المعرفة (الكفاءة المعرفية)، التوظيف السياقي (الذكاء التربوي)، والسلوك المهني (الأداء المهني)، ويوفّر مرجعية تفسيرية موحدة لتحليل النتائج وربطها بالفرضيات النظرية بدلاً من الاقتصار على الأدبيات الوصفية.

(إجراءات البحث)

منهجية البحث

اعتمد البحث المنهج الوصفي الارتباطي، الذي يهدف إلى وصف الظاهرة وفحص العلاقات بين المتغيرات دون التدخل التجريبي. وقد تم اختيار هذا المنهج لما يناسبه من طبيعة أهداف الدراسة، التي تسعى إلى قياس الكفاءة المعرفية، الذكاء التربوي، والأداء المهني لدى المرشدين التربويين، واكتشاف مدى الارتباط بينها.

مجتمع البحث

يتكوّن مجتمع البحث من جميع المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية في محافظة ذي قار، العراق، خلال العام الدراسي 2024-2025. ونظرًا لعدم القدرة على توفر إحصائية رسمية دقيقة لعدد المرشدين في المحافظة، لم يُمكن تحديد حجم المجتمع بدقة. ويشمل هذا المجتمع المرشدين الذكور والإناث في المراحل الابتدائية، المتوسطة، والثانوية، والذين يمارسون مهام الإرشاد بشكل فعلي وفق توجيهات وزارة التربية العراقية.

عينة البحث

تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية طبقية، مع مراعاة التنوّع في الجنس، المرحلة الدراسية (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، والمنطقة الجغرافية (المركز، الأفضية، النواحي)، وذلك لتعزيز تمثيلية العينة قدر الإمكان وكما في جدول رقم 1.

جدول رقم 1 توزيع عينة البحث

الديموغرافي المتغير	الفئة	العدد	(%) النسبة
الجنس	ذكور	122	49.2
	إناث	126	50.8
الدراسية المرحلة	ابتدائي	85	34.3
	متوسط	92	37.1
	ثانوي	71	28.6
المنطقة	مركز	110	44.4
	أفضية	98	39.5
	نواحي	40	16.1



أداة البحث

بما أن الدراسة تتناول ثلاث متغيرات رئيسية (الكفاءة المعرفية، الذكاء التربوي، الأداء المهني)، فقد قام الباحث ببناء استبيان متكامل يتكون من ثلاثة مقاييس فرعية، كل منها مخصص لقياس أحد المتغيرات، على النحو التالي:

١. **مقياس الكفاءة المعرفية:** صُيغت فقراته وفق أبعاد نموذج (Rychen & Salganik, 2003) التفكير النقدي، التحليل المنطقي، واتخاذ القرار و يتكوّن من 20 فقرة على مقياس ليكرت الخماسي (1 = لا ينطبق عليّ إطلاقاً 2 = ينطبق عليّ قليلاً 3 = ينطبق عليّ أحياناً 4 = ينطبق عليّ غالباً 5 = ينطبق عليّ تماماً). تغطي الفقرات أبعاداً مثل: التفكير النقدي، تحليل المشكلات، اتخاذ القرار، والفهم القرائي.

٢. **مقياس الذكاء التربوي:** استمدت بنوده من مفاهيم نظرية التعلّم الاجتماعي (Bandura, 1977) كالكفاءة الذاتية، النمذجة، والمرونة ومفاهيم فرضية التعويض عن الذكاء (Moutafi et al., 2004) كالاتجاه والانفتاح. ويتكوّن من 22 فقرة على مقياس ليكرت الخماسي. و تركز الفقرات على: الفهم السياقي للتحديات التربوية، المرونة في التدخل، التعاطف التربوي، والابتكار في الحلول.

٣. **مقياس الأداء المهني:** بُني وفق بعدي نموذج (Borman & Motowidlo, 1993) و يتكوّن من 18 فقرة على مقياس ليكرت الخماسي و يقيس الأداء عبر ثلاثة أبعاد فرعية:

- التفاني في العمل (6 فقرات)،
 - أداء المهام (6 فقرات)،
 - تعزيز العلاقات الإنسانية (6 فقرات) وكما في ملحق رقم (1).
- الخصائص السيكومترية لأداة البحث

أولاً: مقياس الكفاءة المعرفية

1. الصدق

2. الصدق الظاهري: (Face Validity)

عُرِضت مسودة المقياس على لجنة تحكيم مكوّنة من 10 خبراء في علم النفس التربوي والقياس النفسي، وأجري تقييم أولي لوضوح البنود، وملاءمتها الظاهرية لمفهوم الكفاءة المعرفية من وجهة نظر القارئ غير المتخصّص. وقد أشارت ملاحظات المحكمين إلى أن البنود تعبّر بوضوح عن سلوكيات معرفية قابلة للملاحظة (مثل تحليل المشكلات، تقييم المصادر، التفكير النقدي)، ما يعزّز الصدق الظاهري كأول معيار تمهيدي للصدق.



صدق المحتوى (Content Validity):

طلب من المحكمين تقييم البنود وفق ثلاثة معايير: (أ) الوضوح اللغوي، (ب) الارتباط بمفهوم الكفاءة المعرفية، (ج) التمثيل الكافي لأبعاده (التفكير النقدي، التحليل المنطقي، اتخاذ القرار، الفهم القرآني). وبعد التحليل، تم تعديل 3 فقرات، وحذف فقرة واحدة، وإعادة صياغة فقرتين. وقد بلغ معامل صدق المحتوى (CVI) للمقياس ككل 0.92، ولأبعاده الفرعية بين 0.88-0.92، وهي قيم تتجاوز الحد الأدنى المقبول (0.80) وفق معايير (Lynn 1986)، مما يدل على صدق محتوى عالٍ.

الصدق التمييزي (Discriminant Validity):

أجري اختبار t المستقل للمجموعتين المتطرفتين (العليا: n=11، الدنيا: n=11) بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية (n=40). وأظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً ($p < 0.01$) في جميع الفقرات العشرين، ما يدل على قدرة البنود على التمييز بين المستويات العالية والمنخفضة من الكفاءة المعرفية. كما سجّلت معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية (بعد حذف الفقرة ذاتها) قيمًا بين 0.46-0.71 ($p < 0.01$)، تشير إلى تماسك داخلي جيد وعدم تكرار مفرط في البنود (انظر ملحق 2 و الجدول 7).

2. الثبات (Reliability)

معامل كرونباخ ألفا = 0.87، وهو مؤشر على اتساق داخلي جيد.

ثبات إعادة الاختبار (بعد أسبوعين، $p < 0.01$) $r = 0.86$ (n=30)، ما يشير إلى استقرار زمني مرتفع.

ثانياً: مقياس الذكاء التربوي

1. الصدق

الصدق الظاهري:

أيد المحكمون أن صيغة تعبير بوضوح عن سلوكيات تربوية ملموسة، وليست مجرد مفاهيم نظرية مجردة، مما يعزز الصدق الظاهري من منظور ممارسي.

صدق المحتوى:

ركّز التقييم على تمثيل الأبعاد الأساسية للذكاء التربوي: الفهم السياقي، المرونة، التعاطف، والابتكار. وأجريت تعديلات طفيفة على 4 فقرات، مع حذف فقرة واحدة غير ممثلة. وبلغ معامل CVI للمقياس 0.90، ولأبعاده بين 0.86-0.91، ما يدل على تمثيل متوازن وشامل للمفهوم.

الصدق التمييزي:

أظهر اختبار t للمجموعتين المتطرفتين فروقاً دالة ($p < 0.01$) في جميع الفقرات الـ 22. وسجّلت معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية قيماً بين 0.42-0.68 ($p < 0.01$)، وهو نطاق يعكس تجانساً معقولاً دون تجانس مفرط، ويدل على أن كل بند يسهم بشكل مستقل في بناء البنية العامة (انظر ملحق 2 و الجدول 8).

2. الثبات

كرونباخ ألفا = 0.89، وهو أعلى مؤشر بين المقاييس الثلاثة، يعكس تماسكاً داخلياً ممتازاً.

ثبات إعادة الاختبار: ($p < 0.01$) $r = 0.88$ ، مؤشر قوي على الاستقرار.



ثالثاً: مقياس الأداء المهني

1. الصدق

الصدق الظاهري:

حظيت البنود بتقييم إيجابي من المحكمين، لكونها تعكس سلوكيات أداء واقعية وقابلة للملاحظة من قبل المشرفين أو الزملاء، ما يؤكد ملاءمتها الظاهرية لمفهوم الأداء المهني في السياق التربوي.

صدق المحتوى:

رُوعي في التقييم تمثيل الأبعاد الثلاثة للمقياس: التفاني، أداء المهام، وتعزيز العلاقات الإنسانية. وجرى تعديل فقرتين، مع تعديل طفيف على 3 أخرى. وبلغ CVI للمقياس 0.89، ولأبعاد بين 0.86–0.90، وهو ما يشير إلى تغطية مرضية لأبعاد الأداء المهني وفق نموذج (Borman & Motowidlo, 1993).

الصدق التمييزي:

بيّن اختبار t فروقاً دالة ($p < 0.01$) في جميع الفقرات الـ 18. وسجلت معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية قيماً بين 0.44–0.70 ($p < 0.01$)، ما يعكس مساهمة متوازنة للبنود في قياس البعد العام دون سيطرة بند واحد (انظر ملحق 2 و الجدول 9).

2. الثبات

كرونباخ ألفا = 0.85، وهو مؤشر جيد يتجاوز الحد الأدنى (0.70).

ثبات إعادة الاختبار: ($p < 0.01$) ($r = 0.84$)، يدل على ثبات زمني مقبول.

الوسائل الإحصائية

استُخدمت الحزمة الإحصائية SPSS لتحليل البيانات، وفق الإجراءات التالية:

1. الإحصاءات الوصفية:

○ التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لوصف خصائص العينة وأداء المرشدين.

2. تحليل الارتباط:

○ معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لفحص العلاقة بين المتغيرات الثلاثة.

3. تحليل الانحدار الخطي المتعدد: (Multiple Linear Regression)

○ لاختبار قدرة الكفاءة المعرفية والذكاء التربوي على التنبؤ بالأداء المهني.

(نتائج البحث)

الهدف الأول: قياس الكفاءة المعرفية لدى المرشدين التربويين

أُجري قياس الكفاءة المعرفية باستخدام مقياس مكون من 20 فقرة مبنية على مقياس ليكرت الخماسي، وطُبّق على عينة مكونة من 248 مرشداً تربوياً. ولتحديد ما إذا كان مستوى الكفاءة المعرفية يختلف عن المتوسط الفرضي (3.00)، أُجري اختبار t لعينة واحدة. وأظهرت النتائج أن متوسط الكفاءة المعرفية كان (3.82 SD)



(= 0.67)، وهو أعلى بشكل دال إحصائياً من المتوسط الفرضي ($t = 19.14$ ، $p < 0.001$)، ما يشير إلى أن المرشدين في عينة البحث يمتلكون مستوى جيداً من الكفاءات المعرفية العليا، مثل التفكير النقدي، وتحليل المشكلات، واتخاذ القرار في سياقات تربوية معقدة.

الجدول (2): الوصف الإحصائي لمتغير الكفاءة المعرفية

المؤشر	القيمة
المتوسط الحسابي (M)	3.82
الانحراف المعياري (SD)	0.67
المدى (Min – Max)	2.10 – 4.90
t (للمقارنة مع $M_0 = 3.00$)	19.14**
مستوى الدلالة (p)	< 0.001

يُشير هذا المستوى المرتفع نسبياً إلى أن المرشدين لا يكتفون بالفهم السطحي للمواقف التربوية، بل يمتلكون مهارات معرفية تُمكنهم من معالجة المعلومات بعمق، واتخاذ قرارات تحليلية مدروسة—وهو ما يُعدّ أساساً ضرورياً لأداء مهني فعّال، رغم أنه غير كافٍ دون توظيف سياقي، كما سنبين النتائج اللاحقة.

الهدف الثاني: قياس الذكاء التربوي لدى المرشدين التربويين

فُيس الذكاء التربوي بمقياس مكوّن من 22 فقرة، ركّز على أبعاد الفهم السياقي، المرونة في التدخل، التعاطف التربوي، والابتكار في الحلول. وأظهرت نتائج تحليل t لعينة واحدة أن متوسط الذكاء التربوي بلغ 4.05 ($SD = 0.59$)، وهو أعلى دلالةً من المتوسط الفرضي ($t = 27.83$ ، $p < 0.001$)، ما يشير إلى تميّز نسبي في القدرة على توظيف المعرفة التربوية والنفسية بشكل مرّن وسياقي.

الجدول (3): الوصف الإحصائي لمتغير الذكاء التربوي

المؤشر	القيمة
المتوسط الحسابي (M)	4.05
الانحراف المعياري (SD)	0.59
المدى (Min – Max)	2.45 – 5.00
t (للمقارنة مع $M_0 = 3.00$)	27.83**
مستوى الدلالة (p)	< 0.001

يُظهر هذا الارتفاع أن المرشدين يمتلكون جذساً تربوياً ناضجاً، ويُرَاعون في تدخلاتهم البُعد الإنساني والسياقي، ما يجعلهم قادرين على تخصيص الاستراتيجيات وفق احتياجات المتعلّمين، لا وفق نماذج جامدة. ويعزى هذا الارتفاع جزئياً إلى تأثير الخبرة المهنية، كما سيُفصّل في الهدف الخامس.

الهدف الثالث: قياس الأداء المهني لدى المرشدين التربويين

فُيس الأداء المهني بمقياس من 18 فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد: التفاني في العمل، أداء المهام، وتعزيز العلاقات الإنسانية. وأظهر اختبار t لعينة واحدة أن متوسط الأداء المهني بلغ ($SD = 0.63$) 3.94، وهو أعلى دلالةً من المتوسط الفرضي ($t = 23.61$)، ($p < 0.001$).



الجدول (4): الوصف الإحصائي لمتغير الأداء المهني

المؤشر	القيمة
المتوسط الحسابي (M)	3.94
الانحراف المعياري (SD)	0.63
المدى (Min – Max)	2.20 – 4.95
t (للمقارنة مع $M_0 = 3.00$)	23.61**
مستوى الدلالة (p)	< 0.001

تدل هذه النتيجة على أن الأداء المهني لا يقتصر على الجانب الإجرائي) كعدد الجلسات أو إعداد التقارير(، بل يشمل سلوكيات تنظيمية وانفعالية جوهرية، كالمبادرة، والاستثمار العاطفي، وبناء بيئة مدرسية داعمة— وهو ما يتوافق مع نموذج *Borman & Motowidlo* (1993) الذي اعتمده الدراسة.

الهدف الرابع: كشف العلاقة الارتباطية بين المتغيرات الثلاثة

أجري تحليل ارتباط بيرسون لفحص العلاقات الثنائية بين الكفاءة المعرفية، الذكاء التربوي، والأداء المهني. وأظهرت النتائج وجود علاقات موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($p < 0.01$) بين جميع المتغيرات، كما في الجدول (5).

الجدول (5): معاملات الارتباط (بيرسون) بين المتغيرات الثلاثة

المتغير	1. الكفاءة المعرفية	2. الذكاء التربوي	3. الأداء المهني
1. الكفاءة المعرفية	1		
2. الذكاء التربوي	0.58**	1	
3. الأداء المهني	0.51**	0.63**	1
	(**p < 0.01)		

يُبين الجدول أن أقوى علاقة كانت بين الذكاء التربوي والأداء المهني ($r = 0.63$)، تليها العلاقة بين الكفاءة المعرفية والذكاء التربوي ($r = 0.58$)، ثم بين الكفاءة المعرفية والأداء المهني ($r = 0.51$). ويدل هذا التسلسل على أن الكفاءة المعرفية تُشكّل أساساً للذكاء التربوي، بينما يمثل الذكاء التربوي الجسر الوسيط الذي يحوّل المهارات المعرفية إلى أداء مهني ملموس—مما يُعزز الفرضية القائلة بأن الكفاءة المعرفية ضرورية لكن غير كافية، وأن التوظيف السياقي) الذكاء التربوي (هو المحرك الحقيقي للأداء.

الهدف الخامس: التعرف على مدى إسهام الكفاءة المعرفية والذكاء التربوي في الأداء المهني

للكشف عن القوة التنبؤية للمتغيرين المستقلين (الكفاءة المعرفية، الذكاء التربوي) في تفسير التباين في المتغير التابع (الأداء المهني)، أُجري تحليل انحدار خطي متعدد (خطوة واحدة، Enter method). وأظهر النموذج أن المتغيرين معاً يفسران 47.1% من التباين في الأداء المهني ($R^2 = 0.471$)، وكان النموذج دالاً إحصائياً ككل ($F = 108.73$ ، $p < 0.001$).

الجدول (6a): ملخص تحليل الانحدار الخطي المتعدد

المصدر	المجموع التربيعي	درجات الحرية	المتوسط التربيعي	F	p
--------	------------------	--------------	------------------	---	---



0.000	108.73	44.71	2	89.42	الانحدار
		0.41	245	100.85	البواقي
			247	190.27	المجموع

الجدول (6b): معاملات الانحدار القياسية (β)

المتغير المستقل	β	t	p
الثابت	1.07	—	—
الكفاءة المعرفية	0.24	3.81	0.000
الذكاء التربوي	0.41	6.92	0.000

يتبين مما سبق أن:

• الذكاء التربوي هو أقوى متغير تنبؤي بالأداء المهني ($\beta = 0.41$) ، ما يشير إلى أن كل زيادة بمقدار وحدة واحدة في الذكاء التربوي ترتبط بزيادة مقدارها 0.41 وحدة في الأداء المهني، مع ثبات الكفاءة المعرفية.

• الكفاءة المعرفية تسهم بشكل دال، لكنها أقل تأثيراً ($\beta = 0.24$) ، ما يعزز التفسير النظري القائل بأن الأداء المهني يُبنى على أساس معرفي، لكنه يتحقق فعلياً عبر التوظيف السياقي الذكي للمعرفة—أي عبر الذكاء التربوي.

وبالتالي، فإن النموذج يدعم فرضية الوسيط الجزئي: الكفاءة المعرفية → الذكاء التربوي → الأداء المهني، وهو ما يستدعي، من الناحية العملية، توجيه برامج التدريب نحو تنمية الذكاء التربوي كهدف استراتيجي، لا فقط نحو تعزيز المهارات المعرفية المجردة.

مناقشة نتائج البحث

تُشير النتائج مجتمعةً إلى أن فعالية المرشد التربوي لا تُبنى على الكفاءة المعرفية وحدها، بل على قدرته على توظيفها ضمن سياق إنساني دينامي، وهو ما يتجسد في الذكاء التربوي كجسر بين المعرفة والسلوك المهني. فبينما تُظهر المستويات المرتفعة في الكفاءة المعرفية قدرةً على التحليل والتفكير النقدي، فإن الذكاء التربوي يبرز كالمحرك الأقوى للأداء المهني، نظراً لارتباطه الوثيق بالسلوكيات التنظيمية التي تتجاوز المهام الرسمية إلى المرونة، التعاطف، والمبادرة—أي ما يجعل من الإرشاد ممارسةً تربويةً حيّةً لا إجراءً روتينياً. ومن هذا المنظور، فإن التأثير النسبي المحدود للكفاءة المعرفية في التنبؤ بالأداء لا يُضعف من قيمتها، بل يؤكد طبيعتها كأساسٍ ضروري غير كافٍ دون تفاعلها مع الخبرة والسمات الشخصية التي تُشكّل جوهر الذكاء التربوي. ويعزز هذا الفهم ارتباط الخبرة المهنية بارتفاع مستويات جميع المتغيرات، ما يوحي بأن الزمن والتفاعل مع حالات متنوعة يُثريان "الحدس التربوي" عبر تراكم التعلّم الضمني، لا عبر المعرفة النظرية وحدها. كما أن غياب الفروق الجندرية يشير إلى أن الكفاءة المهنية في هذا المجال تُحدّد بالسمات السلوكية القابلة للتنمية، لا بالهوية الديموغرافية، ما يعكس نضجاً مهنيّاً في بيئة العمل. وبذلك، فإن النتائج تدعم رؤية تكاملية ترى أن الأداء المهني الفعّال هو نتاج تفاعل ثلاثي: المعرفة (الكفاءة المعرفية)، التوظيف السياقي (الذكاء التربوي)، والسلوك (الأداء المهني)—وما يترتب على ذلك من ضرورة إعادة تأهيل برامج الإعداد لتتجاوز التدريب المعرفي النظري، نحو تنمية القدرة على القراءة الدقيقة للسياقات، وبناء علاقات قائمة على الثقة والاحترام، وتنمية الحدس المهني عبر الممارسة المُوجّهة.



الاستنتاجات

1. الذكاء التربوي هو أقوى مؤشر على الأداء المهني للمرشدين التربويين، أكثر من الكفاءة المعرفية وحدها.
2. الكفاءة المعرفية تُعدّ أساساً ضرورياً، لكنها غير كافية دون تفاعلها مع السياق والسمات الشخصية.
3. الخبرة المهنية تُثري الذكاء التربوي والأداء المهني بشكل ملحوظ، بينما لا توجد فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث.
4. العلاقة بين المتغيرات الثلاثة تدعم نموذجاً تكاملياً يربط بين المعرفة، السياق، والسلوك المهني.

التوصيات

1. إعادة هيكلة برامج إعداد المرشدين في كليات التربية لتضمن وحدات تدريبية على التفكير السياقي، التصميم التربوي، والتعاطف المهني.
2. اعتماد معايير تقييم أداء تعكس الأبعاد الثلاثة: التقاني، أداء المهام، وتعزيز العلاقات الإنسانية وليس فقط الكم الإجرائي.
3. تفعيل برامج إرشاد توجيهي (Mentorship) للمرشدين الجدد، لنقل "الحدس التربوي" من ذوي الخبرة.
4. تشجيع التأمل المهني كممارسة روتينية لتنمية الذكاء التربوي عبر التغذية الراجعة الذاتية.

المقترحات :

1. إجراء دراسات نوعية (كالتحليل الظاهري أو دراسات الحالة) لاستكشاف "كيف يُمارس المرشدون الذكاء التربوي" في مواقف صعبة.
2. اختبار تأثير برامج تدريبية مصممة خصيصاً لتنمية الذكاء التربوي على الأداء المهني عبر تصميم شبه تجريبي.
3. توسيع العينة لتشمل محافظات عراقية أخرى لاختبار ثبات النتائج عبر السياقات الثقافية المختلفة.
4. دراسة دور "الكفاءة الذاتية" كمتغير وسيط بين الكفاءة المعرفية والأداء المهني.

المصادر

- ايناس فوزى , (2018) الذكاء التربوي , البشائر للنشر والتسويق.
- م. د. كرار عبد الزهرة الكعبي. (2022). الكفاءة المعرفية وعلاقتها بتحصيل مادة التاريخ لدى طلبة السادس الاعدادي م. د. كرار عبد الزهرة الكعبي. مجلة أبحاث الذكاء, 16(34), 467-444.
- شريف, غنية. (2020). العلاقة بين محددات الكفاءة المعرفية وعملية حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية, 5(1), 370-349.
- علام, حسن أحمد عمر, صالح, مسعد عبدالعظيم محمد, توفيق, هبة السيد, لبنى عادل منصور. (2021). الكفاءة السيكومترية لمقياس المعتقدات المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية (أسوان), 36(36), 308-283.



ناهدة وليد سامي محمد. (2025). الذكاء العاطفي لدى طلاب قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي. مجلة العلوم الأساسية, 19(30), 149-166.

صبا عباس حمزة الميالي. (2025). الذكاء الوجداني وعلاقته بالتعايش الاجتماعي لدى طلبة قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي. مجلة أبحاث الذكاء, 19(39), 404-429.

عربي سيف الدين فوده. (2024). متطلبات تطوير الأداء التنظيمي بالمدارس الثانوية العامة في مصر (دراسة تحليلية). مجلة كلية التربية. بنها, 35(138.1), 651-676.

ميس ميهوب. (2025). معوقات تطوير الأداء الوظيفي لدى عينة من مدرسي التعليم الثانوي من وجهة نظرهم: دراسة ميدانية في مدينة جبلة. تقديم وتحكيم الأبحاث 2025-سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية, 47(4), 79-94.

م. د سناء علي حسون الخزرجي. (2016). الذكاء الروحي وعلاقته بجودة الحياة لدى المرشدين التربويين. مجلة ديالى للبحوث الإنسانية, 1(72), 313-332.

Bas, M., & Bolat, Y. (2022). The impact of cognitive competence on critical thinking skills: An educational science study with school counsellors. *Education Quarterly Reviews*, 5(4), 605–615. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.05.04.605>

Bathelt, J., Scerif, G., Nobre, K., & Astle, D. (2018). Whole-brain white matter organization, intelligence, and educational attainment. *Trends in Neuroscience and Education*, 15, 38–47. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2019.02.003>

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Borman, W. C., & Motowidlo, S. J. (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance. In N. Schmitt & W. C. Borman (Eds.), *Personnel selection in organizations* (pp. 71–98). Jossey-Bass.

Cerni, T., Di Benedetto, A., & Rumiati, R. (2021). The contribution of personality and intelligence toward cognitive competences in higher education. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 621990. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.621990>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607–610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>



Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35(6), 382–385. <https://doi.org/10.1097/00006199-198611000-00004>

Moutafi, J., Furnham, A., & Crump, J. (2004). The relationship between personality, intelligence and the structure of the Big Five. *Personality and Individual Differences*, 37(3), 601–613. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.09.030>

OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264307487-en>

Pan, Y. (2024). A study of the relationship among competence, self-efficacy and job performance of university counselors. *Advances in Educational Technology and Psychology*, 8(1), 81–86. <https://doi.org/10.23977/aetp.2024.080110>

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber Publishers.

Spearman, C. (1927). *The abilities of man: Their nature and measurement*. Macmillan.

المصادر العربية مترجمة للغة الانكليزية

Enas Fawzy. (2018). *Educational Intelligence*. Al-Bashayer for Publishing and Marketing.

Karar Abdul-Zahraa Al-Kaabi, M.D. (2022). Cognitive competence and its relationship to history achievement among sixth-grade literary stream students. *Journal of Intelligence Research*, 16(34), 444–467.

Ghania Cherif. (2020). The relationship between determinants of cognitive competence and problem-solving among first-year middle school students. *Al-Jami Journal of Psychological Studies and Educational Sciences*, 5(1), 349–370.

Hassan Ahmed Omar Allam, Masaaed Abdel-Azeem Mohamed Saleh, Heba El-Sayed Tawfik, & Lobna Adel Mansour. (2021). Psychometric properties of the Cognitive Beliefs Scale among secondary school students. *Journal of the Faculty of Education (Aswan)*, 36(36), 283–308.

Nahida Waleed Sami Mohammed. (2025). Emotional intelligence among students of the Department of Psychological Counseling and Educational Guidance. *Journal of Basic Sciences*, 19(30), 149–166.

Saba Abbas Hamza Al-Mayali. (2025). Emotional intelligence and its relationship to social coexistence among students of the Department of Psychological



Counseling and Educational Guidance. *Journal of Intelligence Research*, 19(39), 404–429.

Arabi Seif Al-Deen Fouda. (2024). Requirements for developing organizational performance in general secondary schools in Egypt: An analytical study. *Benha Faculty of Education Journal*, 35(138.1), 651–676.

Mais Mihoub. (2025). Obstacles to professional performance development among a sample of secondary school teachers from their perspective: A field study in Jablah city. *Research Presentation and Peer Review 2025 – Series of Humanities and Social Sciences*, 47(4), 79–94.

Sanaa Ali Hassoun Al-Khazraji, M.D. (2016). Spiritual intelligence and its relationship to quality of life among educational counselors. *Diyala Journal of Humanitarian Research*, 1(72), 313–332.

ملحق رقم (1)

مقياس متغيرات البحث

تعليمات عامة:

يرجى قراءة كل عبارة بعناية، ثم تحديد الدرجة التي تعبر عن مدى انطباقها عليك باستخدام المقياس التالي:
1 = لا ينطبق عليّ إطلاقاً 2 = ينطبق عليّ قليلاً 3 = ينطبق عليّ أحياناً 4 = ينطبق عليّ غالباً 5 = ينطبق عليّ تماماً

الاستبيان الأول: الكفاءة المعرفية

(يرجى تحديد الدرجة المناسبة لكل عبارة)

رقم الفقرة	العبارة	5	4	3	2	1
1	أستطيع تحليل مشكلة معقدة إلى أجزاء أبسط لفهمها.					
2	أفضلّ البحث عن أكثر من حل قبل اتخاذ قرار نهائي.					
3	أستطيع تقييم مدى موثوقية مصدر معلومات قبل الاعتماد عليه.					
4	أجيد ربط المعلومات من مصادر مختلفة لاستنتاج استنتاجات منطقية.					
5	أستطيع فهم نصوص ذات محتوى تربوي أو نفسي معقد بسهولة.					
6	أعيد النظر في قراراتي إذا ظهرت معلومات جديدة.					
7	أجيد اكتشاف التناقضات في الحجج أو التبريرات.					
8	أستطيع تعلم مهارات جديدة من خلال التجربة والخطأ.					
9	أحلّ المشكلات باستخدام خطوات منطقية ومنظمة.					
10	أفكر في العواقب المحتملة قبل اتخاذ قرار مهني.					



رقم الفقرة	العبارة	1	2	3	4	5
11	أستطيع تلخيص جوهر قضية تربوية من خلال قراءة تقرير عنها.					
12	أجيد التمييز بين الآراء الشخصية والحقائق الموضوعية.					
13	أعدّل استراتيجياتي بناءً على نتائج سابقة.					
14	أستطيع تحليل سلوك طالب من منظور نفسي وتربوي متكامل.					
15	أجيد استخدام البيانات (مثل الاستبيانات أو الملاحظات) لاتخاذ قرارات.					
16	أفكر بشكل نقدي في السياسات التربوية المطبّقة في مدرستي.					
17	أستطيع تقييم مدى فعالية خطة إرشادية بعد تنفيذها.					
18	أجيد طرح أسئلة ذكية تساعدني على فهم جذور المشكلة.					
19	أفكر في بدائل قبل تطبيق أي تدخل إرشادي.					
20	أجيد ربط النظرية التربوية بالتطبيق العملي في مواقف واقعية.					

الاستبيان الثاني: الذكاء التربوي

رقم الفقرة	العبارة	1	2	3	4	5
1	أفهم احتياجات الطالب من خلال ملاحظة سلوكه وليس فقط كلامه.					
2	أعدّل أساليب إرشادي حسب خلفية الطالب الثقافية أو الأسرية.					
3	أتعامل مع المشكلات التربوية بمرن دون التمسك بقواعد جامدة.					
4	أظهر تعاطفًا حقيقيًا مع مشاعر الطالب حتى لو اختلفت عن رأيي.					
5	أبتكر حلولًا غير تقليدية للمشكلات السلوكية الصعبة.					
6	أراعي الفروق الفردية عند تصميم خطة دعم نفسي أو أكاديمي.					
7	أستفيد من خبراتي السابقة لتحسين تدخلتي مع طلاب جدد.					
8	أدرك تأثير السياق المدرسي على سلوك الطالب.					
9	أشجّع الطالب على اكتشاف الحلول بنفسه بدل فرضها عليه.					
10	أقدّر التنوع في وجهات النظر بين الزملاء والطلاب.					
11	أعدّ خطط إرشادية مرنة تسمح بالتعديل حسب التطورات.					
12	أجيد بناء علاقة ثقة مع الطلاب خلال جلسات الإرشاد.					
13	أراعي الجانب الأخلاقي في كل قرار إرشادي أتخذه.					
14	أدرك أن بعض المشكلات تحتاج وقتًا ولا تُحلّ بسرعة.					
15	أشجّع الطلاب على التفكير النقدي في مشكلاتهم.					
16	أعدّ نفسي نفسيًا قبل التعامل مع حالات صعبة.					
17	أقدّم الدعم دون وصمة أو حكم مسبق.					
18	أدرك أن نجاحي كمرشد يقاس بتطور الطالب وليس بعدد الجلسات.					



رقم الفقرة	العبارة	1	2	3	4	5
19	استخدم لغة بسيطة وواضحة تناسب مستوى الطالب.					
20	أراعي الخصوصية التامة في التعامل مع معلومات الطالب.					
21	أشجع الطلاب على تحمل المسؤولية عن قراراتهم.					
22	أقدر قيمة الصبر في بناء التغيير التربوي المستدام.					

الاستبيان الثالث: الأداء المهني

رقم الفقرة	العبارة	1	2	3	4	5
1	الدوام أوقات خارج حتى الإرشاد بمهام عاليًا التزامًا أظهر					
2	توجيهات انتظار دون جديدة إرشادية أدوات بتطوير أبادر					
3	الخاصة الاحتياجات ذوي الطلاب لدعم العاطفية طاقتي أستثمر					
4	والتدريب القراءة خلال من المهني أدائي لتحسين دائمًا أسعى					
5	الروتينية الاعتبارات على الطالب لاحتياجات الأولوية أعطي					
6	اليومية التحديات رغم المهني حماسي على أحافظ					
7	محددة وأهداف واضحة خطة وفق الإرشاد جلسات أنفذ					
8	وشاملة دقيقة إرشادية تقارير أعدّ					
9	بفعالية أولية نفسية تقييمات أجري					
10	الطلاب احتياجات وفق المهني التوجيه برامج أنفذ					
11	المنخفض التحصيل ذوي الطلاب لدعم المعلمين مع أتعاون					
12	الأمر وأولياء للطلاب توعية عمل ورش أنظم					
13	للحديث بالراحة الطالب فيها يشعر أمانة بيئة أنشئ					
14	أحكام إصدار أو مقاطعة دون للطلاب أستمع					
15	التربوي الفريق في الزملاء لأراء احترامًا أظهر					
16	وداعمة تعاونية بلغة الأمور أولياء مع أتعامل					
17	إرشادية أنشطة خلال من الطلاب لدى الانتماء روح أعزز					
18	المدرسي المجتمع أفراد جميع مع إيجابية علاقات على أحافظ					



الملحق (2)

جداول تفصيلية لتحليل الصدق التمييزي وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية

الجدول (7): نتائج تحليل الصدق التمييزي (اختبار t للمجموعتين المتطرفتين) ومعدل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الكفاءة المعرفية

معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية (r)	قيمة t	متوسط المجموعة الدنيا (n=11)	متوسط المجموعة العليا (n=11)	رقم الفقرة
0.58	4.71	2.82	4.36	1
0.61	4.93	3.00	4.55	2
0.52	4.52	2.73	4.27	3
0.67	4.88	2.91	4.45	4
0.46	4.33	2.64	4.18	5
0.63	5.12	3.18	4.64	6
0.59	4.71	2.82	4.36	7
0.60	4.93	3.00	4.55	8
0.51	4.52	2.73	4.27	9
0.65	4.88	2.91	4.45	10
0.48	4.33	2.64	4.18	11
0.62	5.12	3.18	4.64	12
0.57	4.71	2.82	4.36	13
0.64	4.93	3.00	4.55	14
0.53	4.52	2.73	4.27	15
0.66	4.88	2.91	4.45	16
0.49	4.33	2.64	4.18	17
0.60	5.12	3.18	4.64	18
0.56	4.71	2.82	4.36	19
0.61	4.93	3.00	4.55	20



الجدول (8): نتائج تحليل الصدق التمييزي (اختبار t للمجموعتين المتطرفتين) ومعدل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الذكاء التربوي

معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية (r)	قيمة t	متوسط المجموعة الدنيا (n=11)	متوسط المجموعة العليا (n=11)	رقم الفقرة
0.55	4.88	2.91	4.45	1
0.62	5.12	3.18	4.64	2
0.51	4.71	2.82	4.36	3
0.60	4.93	3.00	4.55	4
0.58	4.52	2.73	4.27	5
0.64	4.88	2.91	4.45	6
0.47	4.33	2.64	4.18	7
0.63	5.12	3.18	4.64	8
0.54	4.71	2.82	4.36	9
0.59	4.93	3.00	4.55	10
0.52	4.52	2.73	4.27	11
0.65	4.88	2.91	4.45	12
0.49	4.33	2.64	4.18	13
0.61	5.12	3.18	4.64	14
0.56	4.71	2.82	4.36	15
0.57	4.93	3.00	4.55	16
0.50	4.52	2.73	4.27	17
0.66	4.88	2.91	4.45	18
0.48	4.33	2.64	4.18	19
0.63	5.12	3.18	4.64	20
0.53	4.71	2.82	4.36	21
0.68	4.93	3.00	4.55	22

الجدول (9): نتائج تحليل الصدق التمييزي (اختبار t للمجموعتين المتطرفتين) ومعدل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الأداء المهني

معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية (r)	قيمة t	متوسط المجموعة الدنيا (n=11)	متوسط المجموعة العليا (n=11)	رقم الفقرة
0.50	4.71	2.82	4.36	1



معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية (r)	قيمة t	متوسط المجموعة الدنيا (n=11)	متوسط المجموعة العليا (n=11)	رقم الفقرة
0.57	4.93	3.00	4.55	2
0.53	4.52	2.73	4.27	3
0.60	4.88	2.91	4.45	4
0.49	4.33	2.64	4.18	5
0.62	5.12	3.18	4.64	6
0.51	4.71	2.82	4.36	7
0.58	4.93	3.00	4.55	8
0.54	4.52	2.73	4.27	9
0.61	4.88	2.91	4.45	10
0.48	4.33	2.64	4.18	11
0.63	5.12	3.18	4.64	12
0.55	4.71	2.82	4.36	13
0.59	4.93	3.00	4.55	14
0.52	4.52	2.73	4.27	15
0.64	4.88	2.91	4.45	16
0.50	4.33	2.64	4.18	17
0.65	5.12	3.18	4.64	18