مجلة العلوم التربوية، المجلد 26، العدد (1)، ص ص 221 - 252، الرياض (2014م/ 1435هـ)

مهارة حل المشكلات لدى المرشد النفسي وعلاقتها بأدائه الإرشادي

دخيل بن محمد البهدل[1]

جامعة القصيم

(قدم للنشر في 24/ 11/ 1433هـ؛ وقبل للنشر في 25/ 06/ 1434هـ)

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مهارة حل المشكلات لدى المرشد النفسي وبين أدائه الإرشادي، وتكونت عينة الدراسة من (225) فردًا من المرشدين والمرشدات من عدة مناطق بالمملكة طبق عليهم مقياس حل المشكلات ومقياس وظائف المرشد الطلابي في المدارس. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين مهارة حل المشكلات بأبعادها المختلفة وبين الأداء الإرشادي بكل محاوره. وأظهرت النتائج كذلك أن مهارة حل المشكلة بأبعادها تسهم في التنبؤ بالأداء الإرشادي بمحاوره المختلفة. كذلك لم توجد فروق دالة إحصائيًّا بين المرشدين والمرشدات تعزى إلى متغير النوع في مهارة حل المشكلات ما عدا مهارة اتخاذ القرار. وكذلك وجدت فروق بين المرشدين والمرشدات في أدوار المرشد المرتبطة بالمحور الاجتماعي، والسلوكي، وجمع المعلومات والفروق لصالح الإناث. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق راجعة لتأثير العمر إلا المرتبطة بالمحور الصحي لصالح المجموعة العمرية من 40 إلى 50 سنة. كذلك لم توجد فروق راجعة لتأثير المستوى التعليمي ولكن وجدت فروق راجعة لتأثير المرحلة التعليمية التى يعمل بها المرشد في مهارة تعريف المشكلة ومحور جمع المعلومات.

الكلمات المفتاحية: مهارات حل المشكلات، المرشد النفسي، الأداء الإرشادي.

Problem-Solving Skills at Psychological Counselors and Relationship to Counseling Performance their

Dekheel Mohammad Al-Bahadel[1]

Qassim University

(Received 10/10/2012; accepted 05/05/2013)

Abstract: This current study aims at examining the relationship between problems-solving skill by psychological counselor and his counseling performance. The sample of the study consisted of 225 male and female counselors from different regions Saudi Arabia. The participant counselors completed a problem-solving scale and counselors' tasks measures in schools.The results showed a correlation between problem-solving skill in its different dimensions and counseling performance in all of its aspects. The results also showed that solving problem skill with its dimensions contribute to the prediction of counseling performance in its different dimensions. Also, the findings of the study did show statistical differences between male and female counselors with regard to problem-solving skill except decision-making skill and counselors' roles associated with social, behavioral, and data collection dimensions. These differences were in favor of the female counselors. Additionally, the result showed no differences attributed to the impact of age, except to aspects associated with the healthy dimension which was in favor of the age group of 40 to 50 years. Also no differences were recorded due to the impact of educational level but there were statistical differences related to educational stage in different dimensions represented in problem definition and data collection aspects.

Key Word: Problem-Solving Skills, psychological counselor, Counseling Performance.

---

(1) أستاذ مشارك، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة القصيم.
القصيم، المملكة العربية السعودية، ص ب (3124)، بريدة (51471)

(1) Associate Professor, Department of Psychology,
College of Education, University of Qassim.
Qassim, Kingdom of Saudi Arabia, P.O. Box (3124) , Buraidah: (51471)

البريد الإلكتروني: *e-mail: dekheel2003@yahoo.com*

المقدمة:

شهد النصف الثاني من القرن العشرين تطورًا علميًّا وتكنولوجيًّا هائلاً تمخض عنه كثيرٌ من المفاهيم الجديدة مثل الانفجار المعرفي وعصر المعلومات وثورة الاتصالات، كل هذا جعل من المؤسسة التعليمية مجتمعًا صغيرًا تتشابك فيه العلاقات وتتعقد، الأمر الذي قد يزيد من فرص حدوث المشاكل التي لابد أن ينعكس تأثيرها على العمل من جهة وعلى الطلاب من جهة أخرى، ولكون المعلومات أصبحت تتزايد بسرعة مذهلة فإن الطرق التقليدية المتَّبعة في إعداد المرشدين حتى الآن لم تثمر عن التعلم المرغوب لعجزها عن الوفاء بمتطلبات العملية الإرشادية واحتياجات المرشدين.

ولذلك فإن إعداد المرشد النفسي يجب أن يتغير من وسيلة الحصول على شهادة إلى التدريب على الابتكار وحل المشكلات بطرق جديدة ومبتكرة نابعة من مرشد نفسي يملك حسًّا معرفيًّا، وآلية ذاتية لمهارة حل المشكلات، ومن ثم تبرز أهمية إضافة خدمات أخرى يجب أن تقدمها الدولة بالإضافة إلى مهمة تغيير مفاهيم التعليم، قد يتمثل أهمها في الإرشاد النفسي وقدرة المرشد النفسي على الأداء الجديد والمبتكر في أن يغير من مقوماته ليستقبل هذا الطالب الجديد بروح جديدة تختلف عن تلك التي سادت قبل عصر المعلومات ليدعم صلابته النفسية كمتغير سيكولوجي يخفف من وقع الأحداث الجارية الفاعلة (القطان، 2009م).

والمرشد النفسي عندما يتعامل مع مشكلات الطلاب بسهولة ومن منظور معين يكون متأثرًا بقدراته على حل المشكلات، فليس بوسعه أن يكتشف كل خصائص الطلاب والفروق الفردية بينهم، فتكون قدراته ومهارته في حل المشكلات بمثابة قوالب جاهزة في الجهاز السلوكي له تساعده على التواصل بسهولة، وتقليل نطاق المجهول وتنظيم المدركات، كما تتيح له إمكانية تقييم المثيرات والاستجابة لها على نحو معين (برزيس، 1997م).

وتشير نتائج الدراسات الحديثة إلى أن الإرشاد النفسي ما هو إلا نشاط يقوم به مرشد نفسي يجيد فن توظيف مهارات حل المشكلات لديه وتوظيف معرفته العلمية وخبرته الشخصية في تحقيق الجدوى من الإرشاد، والمرشد النفسي هو شخص مختص معتمَد من قِبَل هيئات أكاديمية مهنية يمارس عمله المهني من خلال علاقة إرشادية مع المسترشدين لمساعدتهم في التغلب على معوقات نموهم الشخصي حينما تعترضهم تلك المعوقات وكذلك مساعدتهم على تحقيق النمو الأمثل لمصادرهم الشخصية (أبو جادو، 2008م).

وتعد مهارة حل المشكلات من المهارات الأساسية التي يجب أن يتقنها ويتعلمها المرشد النفسي، وهنا قد تثار تساؤلات تدور كلها حول الحاجة إلى

المرشد النفسي الكفء! وماهية أدائه الذي تتطلبه هذه المرحلة من العصر، ومهامه، وكفايته، ومستويات إعداده، وكيف تجتمع الرؤية في الإجابة عن هذه التساؤلات التي تراود ذهن الباحث منذ التفكير في هذا البحث من خلال الكشف عن العلاقة الارتباطية بين مهارة حل المشكلة لدى المرشد النفسي وتدريبه على إتقانها منذ سنوات التعليم الأولى وخلال مراحل إعداده، مما ينعكس على أدائه الإرشادي ويقوده إلى الإبداع والابتكار في مجال عمله مع المسترشدين الجدد في هذا العصر الجديد.

وحل المشكلة هو التفكير الموجَّه نحو مشكلة بعينها مع القيام بنوعين من النشاط العقلي، هما التوصل إلى استجابات محددة وصياغتها، ثم اختيار الاستجابة الملائمة من بينهما لحل هذه المشكلة. ويواجه المرشد النفسي عددًا لا حصر له من المشكلات في المؤسسة التعليمية بحيث يتعين عليه تكوين خطط محددة لاستجاباته واختيار الاستجابات الملائمة لحل المشكلات المختلفة.

والمشكلة هنا تمثل موقفًا أو سؤالا يمثل تحديًا للفرد ويتطلب حلاً، أما حل المشكلة فهو الطريقة التي يستخدمها الفرد مستخدمًا المعلومات والمهارات التي اكتسبها سابقًا لمواجهة متطلبات الموقف الجديد (الهويدي، 2004م)؛ ويرى سالفين (Slavin, 1994) أن حل المشكلة هو التطبيق الواعي للمعرفة والمهارات من أجل بلوغ أهداف محددة.

وتعرف الأعسر (2000م) حل المشكلة بأنها عملية تتضمن الإجابة عن تساؤل أو مواجهة مشكلة إشباع حاجة في موقف يتضمن تحديًا أو عقبة أو يقدم فرصة، ويعتمد البحث على الإجابة عن خبرتك أو معلوماتك السابقة؛ ويعرف الطنطاوي (2011م) طريقة حل المشكلات بأنها: مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدمًا المعلومات والمعارف التي سبق تعلمها والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جديد غير مألوف والسيطرة عليه والوصول إلى حل له.

أما العدل والوهاب (2003م) فقد عرَّف القدرة على حل المشكلات بأنها «قدرة الفرد على اشتقاق نتائج من مقدمات معطاة، وهو نوع من الأداء يتقدم فيه الفرد من الحقائق المقدمة للوصول إلى الحقائق المجهولة التي يود اكتشافها وذلك عن طريق فهم وإدراك الأسباب والعوامل المتداخلة في المشكلات التي يقوم بحلها».

وحل المشكلة يتطلب مرشدًا نفسيًّا لا تقتصر مهمته في الموقف المشكَّل على مجرد تسجيل المعلومات المتاحة فقط، بل يقوم بالمعالجة والتعديل وتحويل المعلومات وإعادة صياغتها، وتكوين بنية معرفية توصِّل بشكل أو بآخر إلى الحل (الزيات، 1995م).

ويرى جيلفورد (Guilford, 1986) أن سلوك حل المشكلة وثيق الصلة بالتفكير الابتكارى؛ لأنه يحدث عندما تكون هناك حاجة لأن نذهب أبعد من المعلومات المتاحة ولذلك تكون هناك حاجة لنشاط فكري.

كذلك وجد الباحث أن هذه العلاقة تبدو في تعريف تورانس (Torrance, 1993) للابتكار بأنه عملية: أن تكون حسَّاسًا للمشكلات وأوجه العجز، أو الفجوات في المعرفة، والعناصر المفقودة والتنافر وتحديد الصعوبات والبحث عن الحلول وعمل التخمينات أو صياغة الفروض عن أوجه العجز والنقص واختبار وإعادة اختبار هذه الفروض وإمكانية التعديل وإعادة اختبارها وأخيرًا أن تتصل النتائج بعضها ببعض.

ولقد أوضح عالم النفس بياجه (Piaget, 1951) أن المنطق المحسوس أولاً ثم المجرد ثانيًا يعد العنصر المهم في حل المشكلات، لذلك فإن حل المشكلات يرتبط بالعمر وبمراحل تطوره والمواهب الذهنية للفرد والتكيف مع المشكلة والخبرة الاجتماعية السابقة.

وفي هذا الصدد أشار الزيات (1984م) إلى أن الزيادة في قدرة الأفراد الأكبر سنًّا على حل المشكلات ترجع إلى زيادة النمو المعرفي لديهم وميل بنائهم المعرفي لأن يكون أكثر شمولاً واتساعًا وتصنيفًا، ومن ثم تصبح استفادتهم من مختلف الخبرات توظيفًا وفقًا لطبيعة الموقف.

ويتساءل العديد من الباحثين عن نمو مهارة المرشد النفسي في حل المشكلات، هل تحدث نتيجة للتغيرات الطبيعية في قدرته العقلية وفي قدرته على التفكير، أو تحدث نتيجة نمو مهارات المرشد النفسي في استخدام أساليب جديدة وإستراتيجيات مناسبة لحل المشكلات؟، والحقيقة أن التراث النفسي يشير إلى أهمية القدرات الطبيعية والإعداد العلمي للمرشد النفسي وتدريبه على استخدام أساليب وإستراتجيات ناجحة في حل المشكلات، وأن المنحيين يكمل كل منهما الآخر في تحديد أدائه الإرشادي (Thornton, 2011). وأن حل المشكلات يتأثر بعوامل كثيرة تؤدي إلى اختلاف حل المشكلات كمهارة لدى الأفراد، حيث وجدت ارتباطات سالبة بين نشاط الدماغ أثناء حل المشكلات تحت الضغط المعرفي وبين الذكاء، أي أن الأفراد الأكفاء ذهنيًّا أثناء حل المشكلة يكونون أقل نشاطًا عقليًّا بالمقارنة بمن لديهم قدرات عقلية متوسطة ومن ثم تبرز نظرية الكفاءة لتؤكد على أن الذكاء ليس وظيفة لمدى صعوبة العمل الذي يؤديه الدماغ بل يرتبط بكفاءة أداء ذلك العمل، كما أن الفرد يتحكم في حل المشكلة من خلال السلوكيات التي يأتي بها حيث ينبغي أن تتضمن سلوك المحاولة والخطأ والاستبصار والتحليل (قطامي والزيدون، 2009؛ Jausovec, 2000).

وفي هذا السياق أشار التراث النفسي إلى أن

الاختلاف في مهارات المرشدين النفسيين في حل المشكلات يختلف باختلاف مستوياتهم العقلية والمعرفية، وأشار كذلك إلى تفوق المرشدين النفسيين مرتفعي الذكاء في حل المشكلات على زملائهم متوسطي ومنخفضي الذكاء إلى جانب تفوقهم في استخدامهم إستراتجيات أكثر تنوعًا أثناء حل المشكلات (Catron, 2010).

ويرى أبو المعاطي (2001م) أن حل المشكلة عملية يتطلب قدرًا من الذكاء، وهو في جزء منه موروث، ثم تنمو قدرة المرشد النفسي على حل المشكلات، فيكتسب إستراتجيات أفضل للحل من خلال ما توفره له البيئة، من خبرات ومثيرات، ومن الممكن أن يتعلم المرشد النفسي منخفض القدرة إستراتجيات أداء أفضل؛ فيعوض ما لديه من نقص في مهارة حل المشكلة وقدرته على الأداء الإرشادي.

وكذلك قدم جيلفورد (Guilford, 1986) نموذجًا مبسَّطًا لحل المشكلات على أساس نظريته في التركيب العقلي وأطلق عليه نموذج التركيب العقلي لحل المشكلات Structure of Intellect Problem Solving، وبناءً على هذا النموذج يؤدى مخزون ذاكرة المرشد النفسي وحصيلته في المعلومات أو مدركاته القابلة للتذكر دورًا حيويًّا في مختلف مراحل عملية حل المشكلة، كما أن هذا المخزون هو الذي يبقي على النشاطات الهادفة لإيجاد حل للمشكلة عن طريق عمليات الذاكرة.

ويشير جليفورد (Guilford, 1986) إلى أن بعض المشكلات التي تستعصي على الحل سببها أننا لم ندركها بصورة صحيحة، وقد نُصِرُّ على مواجهة المحاولة للوصول إلى حل للمشكلة كما فهمناها خطأً، وإن وصفًا كهذا يتطلب إعادة النظر في طبيعة المشكلة، وعودة إلى الخطوة الأولي بعد استقبال المشكلة، والبحث عن معلومات وحقائق جديدة في مصادرنا الخارجية من أجل إعادة بناء المشكلة، ولبدء جولة جديدة من نشاطات التفكير المتشعب التي تتضمن بدائل جديدة للحل لم تطرح في المرة الأولى، وقد يكون من بينها الحل الصحيح.

ويري جليفورد (Guilford, 1986) أن نموذجه لحل المشكلات يستوعب التفكير الإبداعي في مرحلة توليد الأفكار والبحث عن بدائل للحل في مخزون الذاكرة، كما أن لعملية التقييم في مختلف المراحل أثرًا في التفكير الإبداعي الذي يتطلب تقليص البدائل من أجل الوصول إلى فكرة أصلية أو حل جديد، غير أن مفهوم حل المشكلات أكثر اتساعًا وشمولاً من التفكير الإبداعي. مع أن كلاًّ منها يسهم في الوصول إلى نهاية ناجحة عن طريق حل المشكلة (جروان، 2002م).

ويشتمل حل المشكلة أيضًا على عناصر إدراكية وأيضًا اتجاهية، ولحل المشكلات يجب على المرشدين

النفسيين أن يعتقدوا أنهم يستطيعون ذلك؛ لأن أشكال التحضير مثل المجهود، والثقة، والقلق، والمثابرة، والمعرفة عن النفس وفاعلية الذات مهمة جدًّا لعملية حل المشكلة (Jonassen & Tessmer,1996).

والنمذجة العقلية واحدة من أكثر الخطوات أهميةً في حل المشكلة؛ ولذلك من المهم أن نساعد المرشدين النفسيين منذ بداية الإعداد على بناء نماذجهم العقلية بنجاح عند الاستقلال لحل مشكلةٍ ما؛ حيث إن معالجة النموذج العقلي خطوة أساسية في حل المشكلات (Anderson, 2009)؛ وتعد قدرة المرشد على حل موقف مشكِل دالةً لكل من تكوينه العقلي من حيث مستواه ومحتواه، وبنيته المعرفية من حيث محتواها وطبيعتها، وأسلوبه المعرفي، وفاعلية شبكة المعاني داخل الذاكرة (الزيات، 1995م)؛ ويعكس تعريف جاجين (Gagne, 1985) لحل المشكلة هذا المبدأ وأوضاع حل المشكلة كنوع واحد لمهارات تفكير أعلى، ولقد عرف حل المشكلة على أنه ترابط وتجميع لقواعد ومفاهيم أخرى في داخل قواعد أكبر، حيث يمكن أن تطبق على كل موقف معقد ومفيد.

وفي هذا الصدد أشار فيشر (Fisher, 1987) إلى أن حل المشكلة عملية يستطيع المرشدون النفسيون من خلالها التطبيق العملي لمعارفهم بناءً على ما لديهم من مهارات ومفاهيم لصالح أنفسهم، ومهارات حل المشكلة هي مهارات أساسية في جميع جوانب الحياة، وهى مهارات تكميلية للأداء الإرشادي للمرشد النفسي تعبر عن كيفية التعايش الناجح، وتتضمن هذه المهارات مهارة التفكير العام سواء التفكير وصناعة القرار، والعمل ضمن فريق العمل، والعصف الذهني والتنفيذ والتقييم للحلول وغيرها، كما يعتمد حل المشكلات على مزيج من المهارات في أسلوب مثير ومحفز للهمة في أداء المرشد النفسي مع المسترشدين.

وبذلك يكون حل المشكلة جهدًا معرفيًّا وسلوكيًّا موجهًا ذاتيًا لإيجاد حلول فعالة لمشكلات محددة يواجهها الفرد في حياته اليومية مما يؤدي إلى التكيف، ويؤدي إلى التعلم وتغيير قدرات الأداء (D'Zurella & Nezu, 1999)، أي أن سلوك حل المشكلة هو سلسلة من العمليات المنظمة التي تتشابك بطرق مختلفة لحل مشكلةٍ ما.

ومن هنا لا توجد من وجهة نظر الباحث طريقة ثابتة لحل المشكلة أفضل من الأخرى، ولكن لابد أن يكون المرشد النفسي مرنًا في استخدام خطوات حل المشكلة حسب ما يتطلبه الموقف المشكل منه، حيث يعتمد حل المشكلة على مجموعة من الخطوات التي تساعد في النهاية على حل المشكلة، وهى لا تكون منعزلة عن بعضها ولكنها تتفاعل معًا لتشكل الأداء الإرشادي للمرشد النفسي وتحدد معيار نجاحه في أداء مهمته.

وهذا التصور يتفق أيضًا مع نظرية الجشطالت،

فحل المشكلات من وجهة نظر الجشطالت يتمثل في القدرة على النظر إلى مكونات المجال وإدراك العلاقات التي لا يمكن تبنيها بالنظرة العابرة، ثم يحدث الاستبصار الذي يأتي فجأة حلاً للمشكلات (المشرفي، 2005م). ويتميز هذا الاستبصار بحدوث عمليات تنظيم وإعادة تركيب مفاجئة لنمط معين من المشكلات أو حتى للجوانب الجوهرية منه، مما يسمح للمرشد النفسي بالتقاط العلاقة المناسبة للحل، وهنا يمثل الاستبصار نوعًا من التعلم، ويتميز بأنه يحدث من خلال الشكل المسمى: الكل أو لا شيء، فالاستبصار إما أن يحدث أو لا يحدث، كذلك فإن عمليات الفحص الدقيقة للسلوك الاستبصاري تكشف عن أنه يحدث، تدريجيًّا خطوةً خطوةً من خلال التنظيم وإعادة التنظيم، وإدراك المشكلة كاملة، ومن ثم تأتي حلول عديدة للمشكلات عن طريق الاستبصار (الكناني، 2005م).

ورغم تعدد البحوث والدراسات التي تناولت مهارة حل المشكلات لدى الأفراد إلا أنه في حدود علم الباحث هناك ندرة في البحوث التي تناولت بشكل مباشر علاقة مهارة حل المشكلات لدى المرشد النفسي بأدائه الإرشادي.

وقد توصلت نتائج دراسات (Konaka,1997; Faux,1992; Grubb,1991; Colangelo, 1990) إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء وكلٍّ من مهارات التفكير ومهارات حل المشكلة، كذلك توصلت دراسات كلٍّ من (Faux,1992; Miller, 1991) إلى وجود علاقة بين حل المشكلة الابتكارى وبناء المشكلة، وتوصلت نتائج دراسة (Leonard, 2006) إلى وجود علاقة بين السن ومهارة حل المشكلة وأن الأفراد الأكبر سنًّا من ذوى الخبرة أكثر قدرة على حل المشكلات من الأفراد الأصغر والأقل خبرة.

بينما هدفت دراسة عامر والصبوة (2002م) إلى معرفة دور الوعي في العمليات المعرفية والإبداعية في كفاءة حل المشكلات ضعيفة البناء ومحكمة البناء على (418) من طلاب كليات (القاهرة، عين شمس، وحلوان)، وتوصلت إلى تفوق أداء مرتفعي الوعي على منخفضي الوعي بالعمليات المعرفية والإبداعية في حل المشكلات.

وفي دراسات (Gianuzzi, 1992; Mangrum, 1993; Huffman, 1992) عن تقييم الأداء الإرشادي للمرشد النفسي في حل المشكلات توصلت نتائج هذه الدراسات إلى أن المرشدين النفسيين يقومون بوظائف إدارية فقط وأن الطلاب لا يعرفون ماذا يفعل المرشدون النفسيون وما هي وظائفهم كذلك أثبتت هذه الدراسات أنه يمكن إدخال تعديلات وتحسينات على العملية الإرشادية وأوصوا بضرورة حسن اختيار المرشدين النفسيين الذين تتوافر لديهم قدرات ابتكارية

خاصة وحساسية للمشكلات.

وهدفت دراسة جون (John, 2010) إلى التعرف علي الدور الفعلي للمرشد النفسي، وضمت عينة الدراسة (95) مرشدًا ومرشدةً من ولاية كونيتيكت الأمريكية، وكشفت نتائج الدراسة أن أكثر الأدوار ممارسةً من قِبَل المرشد النفسي هي القدرة علي حل المشكلات، يليها تقديم الاستشارات النفسية والتربوية للطلاب وأولياء الأمور والمعلمين، والقيام بالأنشطة التنسيقية كالإحالة، وإجراء التقييمات والقياسات المختلفة، والاتصال بأولياء الأمور، ثم إجراء جلسات الإرشاد الفردي والجماعي لحل المشكلات النفسية والاجتماعية والتربوية التي تواجه الطلاب.

وأجرى أرثور (Arthur, 2006) دراسةً هدفت إلى المقارنة بين ما يمارسه المرشد النفسي من أدوار ووظائف إرشادية فعلية وما يعتبر أكثر أهمية، ولتحقيق هدف الدراسة اختار الباحث عينة تكونت من (250) مرشدًا ومرشدةً؛ منهم (149) مرشدًا، و(101) مرشدةً أجابوا على استبانة أدوار ووظائف المرشد التربوي، وبعد المعالجة الإحصائية أشارت النتائج إلى أن مساعدة الطلبة في مواجهة المشكلات الخاصة بهم، ثم القدرة علي إجراء الإرشاد الفردي، هي الأدوار الأكثر ممارسة من قِبَل المرشد النفسي، بينما يعتبر المرشدون أن أهم ثلاثة أدوار يفترض أن تُمَارس هي: مساعدة المعلمين لفهم سلوك الطلبة، والتوجيه والإرشاد الجمعي لإكساب الطلبة المهارات الاجتماعية الفردية، والإرشاد الجمعي لتعزيز مفهوم الذات لدى الطلاب. أما دراسة إدلر (Edler, 2003) فقد هدفت إلى التعرف على بيئة التعلم القائم على حل المشكلات في كليات التعليم العالي وأشارت النتائج إلى أن أسلوب التعلم القائم على حل المشكلات يزود الطلاب الجامعيين بمهارات التفكير الناقد ويتيح لهم الفرصة المناسبة للتعامل مع المشكلات الحياتية وتطوير الأداء.

وتعددت الأبحاث حول دراسة الفروق بين الجنسين في كثير من الخصائص النفسية والمعرفية واختلفت نتائجها، حيث أشارت دراسة ليكر (Leiker, 1993) أنه لا توجد علاقة بين مهارات التفكير الممثلة في حل المشكلة والجنس، بينما على غرار آخر وجدت دراسة كوناكا (Konaka, 1997) علاقةً بين مهارات التفكير الممثلة في الابتكارية وبين الجنس (النوع)، كذلك أشارت دراسة آن وريشارد (Ann & Richard, 1994) إلى أن الإناث أكثر قدرة من البنين على حل المشكلات التقليدية وفي أساليب غير تقليديه أثناء الحل، كما كشفت دراسة سشانيدر (Schaneider, 1987) أن البنات يتفوقن على البنين في حل المشكلات غير المحددة جيدًا والتي تتطلب إستراتيجيات غير تقليدية.

كما أجرى (Hardin & Yanico, 1981) دراسة

تحت عنوان جنس المرشد ونوع المشكلة وتوقعات حول الإرشاد، تطرقت هذه الدراسة لجنس المرشد ونوع المشكلة، وتبيَّن من النتائج أن الطالبات سجلن أعلى رقم حول الدافعية والانفتاحية للإرشاد، بينما سجل الطلاب أعلى رقم حول التوجيه والصراحة مع المرشد وأن المرشدين الذكور تفوقوا في حل المشكلات التي تواجه المسترشدين بمعدل أكبر من المرشدات الإناث.

وأشارت دراسة العدل وعبدالوهاب (2003م) إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في القدرة على حل المشكلات لصالح الذكور، وهذه النتيجة تتناقض مع نتائج دراسات أخرى مثل دراسة (Zimmeman & Pons, 1995; Fitzpatrick, 1994).

ويستخلص الباحث مما سبق أن مهارة حل المشكلة لدى المرشد النفسي قد تكشف عن وجود فروق بين المرشدين والمرشدات في أدائهم الإرشادي وطريقة تعاملهم مع مشكلات المسترشدين وليس فقط على أساس مجالاتهم المعرفية والمجالات الأخرى المرتبطة بها كالتذكر والتفكير وتكوين المفاهيم واتخاذ القرار، ولكن في ضوء أدائهم أيضًا والفنيات والإستراتيجيات التي سيمارسونها عند حل مشاكل وقضايا المسترشدين التي تُعرض عليهم يوميًّا.

مشكلة الدراسة:

يمثل الاهتمام بالمرشد النفسي صاحب مهارة حل المشكلة حتميةً حضاريةً يفرضها التحدي العلمي والتكنولوجي وتنوع المشكلات والأفكار التي يتعرض لها الطالب يوميًّا، والمرشد النفسي الذي يمتلك هذه المهارة يمثل كنزًا للمجتمع وأحد عوامل نهضته وتقدمه، ولما كانت خدمات الإرشاد ضرورةً ملحةً في تحقيق أهداف التعليم الرامية إلى حفز مواهب الطلاب المتباينة لتنمو نموًا متكاملاً أكاديميًّا وأخلاقيًّا ونفسيًّا واجتماعيًّا وسلوكيًّا وكل ما يتوافق مع ميولهم وقدراتهم، واكتشاف قدراتهم وتحديد أهدافهم ومساعدتهم على رسم الخطط المحققة لها بما يتلاءم مع استعداداتهم وتزويدهم بالمهارات الأساسية التي يحتاجون إليها، ولذلك أصبحت هناك حاجة ماسة لإنشاء رابطة سببية بين مهارة حل المشكلة لدى المرشد النفسي وأدائه الإرشادي (محمد، 2010م).

ومن هنا يرى الباحث أن المرشد النفسي الذي يمتلك مهارة حل المشكلات في تعامله مع مشكلات المسترشدين يتميز بتنوع أفكاره وأصالتها ويستطيع أن يبتكر نظريات جديدة، ويحل مشكلات بطرق جديدة، ويصل إلى تنظيمات وتعميمات وأساليب مبسطة ومبتكرة، ولديه مرونة في التفكير والامتداد بالأفكار في حل مشكلات الطلاب من المألوف إلى غير المألوف، ولديه من البصيرة أن يرى في مشكلات الطلاب المعلومة ما هو مجهول وكامن يقبع خلفها، وفي هذه الحالة يكون

المرشد النفسي لديه قدرة كبيرة على الاستجابات المتعددة للمواقف والأفكار والمشكلات وعمل ارتباطات للأفكار البعيدة بعضها عن بعض وإعادة بناء التنظيمات والتركيبات لحل المشكلات غير العادية والتوسع في الأفكار، ولديه حساسية عالية بالمشكلات والعلاقات والأخطاء، ويمتلك القدرة على صنع القرارات في المواقف المعقدة والتجديد والتعميم والقدرة على تطبيق التعميمات في المواقف الجديدة. فهل يتأكد ذلك ويتضح من خلال دراسة الباحث لمهارة حل المشكلات لدى المرشد وعلاقتها بأدائه الإرشادي.

أهداف الدراسة:

1. التعرف على العلاقة الارتباطية بين مهارة حل المشكلات لدى المرشد النفسي وأدائه الإرشادي في حل المشكلات لدى الطلاب.

2. الكشف عن إمكانية التنبؤ بالأداء الإرشادي لدى المرشد النفسي الكفء وماهيته ودوره وكفايته وإعداده من خلال معرفة قدراته ومهارته في حل المشكلات.

3. التعرف على مدى اختلاف مهارة حل المشكلات لدى المرشد النفسي باختلاف النوع، والعمر، والمستوى التعليمي، وسنوات الخبرة في المجال الإرشادي، والمرحلة التعليمية التي يعمل بها المرشد حاليًا.

أسئلة الدراسة:

من خلال ما تم عرضه في الإطار النظري والدراسات السابقة تتضح مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

1. هل توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائيًّا بين مهارات حل المشكلة لدى المرشد النفسي وبين أدائه الإرشادي في حل مشاكل الطلاب؟

2. هل يمكن التنبؤ بالأداء الإرشادي لدى المرشد النفسي من خلال مهارته في حل المشكلات؟

3. هل تختلف مهارة حل المشكلات لدى المرشد النفسي وأداؤه الإرشادي باختلاف النوع، والعمر، والمستوى التعليمي، وسنوات الخبرة في المجال الإرشادي، والمرحلة التعليمية التي يعمل بها المرشد حاليًا؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية من الناحية النظرية في:

1. تناولها متغير مهارة حل المشكلات لدى المرشد النفسي وعلاقته بأدائه الإرشادي. وهو متغير إستراتيجي وعلى درجة كبيرة من الأهمية، ندرت فيه البحوث العربية والأجنبية.

2. الباحث في هذه الدراسة يقدم مهارة حل المشكلات وعلاقتها بالأداء الإرشادي للمرشد النفسي في إطار جديد مستفيدًا ممن سبقوه للفت الأنظار

والانتباه إلى أهمية تنمية قدرات ومهارات المرشدين النفسيين الإبداعية في مهارة حل المشكلات مما ينعكس أثره على زيادة فرص النجاح للعملية الإرشادية داخل المؤسسة التعليمية ومن ثم تزداد ثقة المسترشدين في قدرات ومهارات مرشديهم على حل مشاكلهم.

ومن الناحية العملية:

1. تشير بعض الدراسات إلى أن تدني مستوى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة إنما يعود إلى أن المسترشدين تتلمذوا من خلال دراسات ليس لها ارتباط وثيق بمستقبلهم الوظيفي وأنهم عانوا جراء ذلك من مشكلات نفسية تختلف في الكم والنوع مما أثر سلبًا على إنتاجهم وإبداعهم لتجاهل المؤسسة التعليمية والأسرية والمجتمع لميولهم واستعداداتهم من ناحيةٍ، وفقدان المرشد النفسي التقليدي لحاسة الإبداع في حل مشكلاتهم من ناحيةٍ أخرى، مما أدى إلى فقدان الطلاب الاستفادة من كثير من خبرات الإرشاد السليمة.

2. نتائج هذه الدراسة ستدعم الارتقاء الإبداعي بقدرات ومهارات حل المشكلات لدى المرشد النفسي وما يتبع ذلك من توصيات قد تكون إضافة جديدة للمكتبة العربية والبحث العلمي نحو إعداد المرشد النفسي المبدع.

والباحث يأمل أن تكون هذه الدراسة باكورةً لسلسلةٍ من الدراسات الأخرى التي تسهم في الارتقاء بمستوى الأداء الإرشادي من خلال دراسة علاقته بالإبداع والابتكار ومهارة حل المشكلات لدى المرشدين النفسيين، وهى خطوة أساسية وهامة من وجهة نظر الباحث لنجاح العمل الإرشادي.

مصطلحات الدراسة:

1. مهارة حل المشكلة: يتبنى الباحث تعريف (نزيه، 1998م؛ الشربيني وصادق، 2010م) بأن مهارة حل المشكلة لدى المرشد النفسي هي نشاط ذهني معرفي منظم لحل صعوبة محددة يستخدم فيها المرشد النفسي الخبرات السابقة مع عناصر الموقف الحالي للوصول إلى الحل واستنتاج حلول بديلة ومتنوعة يمكن تعميمها على مواقف مشابهة من خلال الإدراك الكلى لمكونات المشكلة.

ويتحدد إجرائيًّا بالدرجة التي يحصل عليها المرشد النفسي على مقياس حل المشكلات المستخدم في الدراسة الحالية.

2. الأداء الإرشادي للمرشد النفسي: يعرف الباحث الأداء الإرشادي للمرشد النفسي بأنه مجموعة من الفنيات والخدمات التي يستخدمها ويقدمها فرد متخصص (المرشد) وفق المبادئ والأسس والنظريات النفسية، وتحليل سلوك الإنسان (المسترشد)، بهدف مساعدته على تحقيق النمو النفسي والاجتماعي والتربوي المناسب، وكذلك التعرف على ما يواجهه من تحديات في هذا العصر أو مشكلات أخرى في حياته، ومساعدته على

تحديد أسبابها، واتخاذ القرارات وتلمُّس الحلول المناسبة لها ومن ثم تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي وتقبل الذات والآخرين.

ويتحدد إجرائيًّا بالدرجة التي يحصل عليها المرشد النفسي على مقياس الأداء الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية.

منهجية البحث:

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والذي يعتمد على دراسة ووصف الظاهرة كما هي في الواقع ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا ويعبر عنها كـمًّا وكيفًا، ومدى ارتباطها بالظواهر الأخرى.

مجتمع الدراسة: يتمثل مجتمع الدراسة الحالية في جميع المرشدين والمرشدات بالمراحل الدراسية المختلفة بالمدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهم 2196 (وزارة التربية والتعليم، 1432/ 1433هـ).

عينة الدراسة:

عينة تقنين الأدوات: تم تقنين الأدوات المستخدمة في البحث الحالي وذلك بتطبيقها على 100 مرشد ومرشدة بالمدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة الأساسية: تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من عدد من المناطق المختلفة بالمملكة العربية السعودية (القصيم، جدة، الرياض)، حيث تم توزيع حوالي 400 استبانة بطريقة عشوائية وبعد استبعاد الاستبانات غير المكتملة تمثَّل العدد النهائي من الاستبانات التي تم استلامها في 225 فردًا من المرشدين والمرشدات (حوالي 10٪ من مجتمع الدراسة)، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة في ضوء متغيراتها المختلفة:

جدول (1). توزيع أفراد عينة الدراسة في ضوء المتغيرات المختلفة.

مرحلة العمل الحالية			الأسس المعتمدة للتحويل إلى مرشد			النوع		
الفئات	العدد	النسبة	الفئات	العدد	النسبة	الفئات	العدد	النسبة
ابتدائي	113	45.2٪	شهادة جامعية في التخصص	83	33.2٪	ذكور	109	43.6٪
متوسط	73	29.2٪	دورات تدريبية	132	52.8٪	إناث	141	56.4٪
ثانوي	64	25.6٪	سنوات الخبرة	35	14.0٪			
سنوات الخبرة في المجال التعليمي			**سنوات الخبرة في المجال الإرشادي**			**العمر**		
الفئات	العدد	النسبة	الفئات	العدد	النسبة	الفئات	العدد	النسبة
من 1-5	29	11.6٪	أقل من 5 سنوات	115	46.0٪			
من 6-10	39	15.6٪	من 5-10	67	26.8٪	من 20-30	23	9.2٪
من 11-15	40	16.0٪	من 10-15	33	13.2٪	من 30-40	131	52.4٪
أكثر من 15	142	56.8٪	من 15 سنة فأكثر	35	14.0٪	من 40-50	96	38.4٪

أدوات الدراسة:

1 – **مقياس حل المشكلات:**

يهدف هذا المقياس إلى الكشف عن مدى استخدام المهارات العملية في حل المشكلات الشخصية في الحياة، والمقياس من إعداد Heppner & Petersen في عام 1982م، وقام بتعريبه وتقنينه على المجتمع الأردني نزيه (1998م)، والمقياس يتكون من 40 عبارة تصف الطريقة التي يستخدمها الفرد عادةً في التعامل مع مشكلات الحياة اليومية تتم الإجابة عنها بالاختيار من خمس فئات للاستجابة تبدأ من تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة لتقابل الدرجة 5، وتنتهي بلا تنطبق عليَّ أبدًا لتقابل الدرجة 1 مع مراعاة عكس الترتيب في حالة العبارات السالبة، حيث يتكون المقياس من 20 عبارة موجبة و20 عبارة سالبة.

الشروط السيكومترية للمقياس:

تأكد مُعدُّ المقياس من صدقه بطريقة الصدق المنطقي وتم التأكد من ثباته عن طريق إعادة الاختبار فكان معامل ثباته مساويًا 0.93 وذلك بالنسبة للدرجة الكلية، وكذلك تم التأكد من ثباته باستخدام معامل ألفا كرونباخ فكان مساويًا 0.91، وفي الدراسة الحالية تم التأكد من الشروط السيكومترية للمقياس على النحو الآتي:

الصدق:

تم التأكد من صدق المقياس بعرضه على عدد 10 من أساتذة علم النفس والإرشاد النفسي لإبداء الرأي في عبارات المقياس ومدى انتمائها للمحاور الرئيسية له، وتم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق أعلى من أو تساوي 80 ٪.

الثبات:

تم التأكد من ثبات درجات المقياس الحالي باستخدام معاملات ثبات ألفا-كرونباخ فكانت كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (2). معاملات ثبات ألفا-كرونباخ لأبعاد مقياس حل المشكلات.

أبعاد حل المشكلات	التوجه العام	تعريف المشكلة	توليد البدائل	اتخاذ القرار	التقييم
ألفا-كرونباخ	0.607	0.720	0.741	0.603	0.688

من الجدول السابق يتضح أن أبعاد المقياس على قدر مقبول من الثبات، ومما سبق يتضح أن لمقياس حل المشكلات مؤشرات سيكومترية مقبولة مما يؤكد صلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

2 – **مقياس وظائف المرشد الطلابي في المدارس:**

تم إعداد المقياس الحالي بعد الاطلاع على العديد من المقاييس السابقة، التي تهدف لتحديد أدوار المرشد الطلابي في المدارس، ومن أهمها مقياس الأقرع (1992م) والذي يصلح لتحديد أدوار المرشد الطلابي في المدارس

من وجهة نظر المديرين، والاستبانة التي قام بإعدادها (الزغاليل والشرعة، 1998م)، وكذلك تم الاطلاع على الأدلة والتوجيهات الصادرة من وزارة التربية والتعليم بشأن وظائف ومهام المرشد الطلابي (وزارة التربية والتعليم، 2000م).

وبعد تحديد المحاور الرئيسية للمقياس التي تمثل المجالات الرئيسية لأدوار المرشد الطلابي تم تحديد عبارات المقياس وتوزيع المقياس على عدد 10 من أساتذة علم النفس والإرشاد النفسي لإبداء الرأي في عبارات المقياس ومدى انتمائها للمحاور الرئيسية له، وتم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق أعلى من أو تساوي 80 ٪.

في ضوء الخطوة السابقة تم تعديل صياغة عدد من العبارات وحذف عدد آخر والعبارات التي تم حذفها اتضح أن غالبيتها لا تمثل أدوار المرشد الطلابي في المدرسة، وأنها قد تكون ضمن واجبات الإدارة المدرسية، وفي ضوء ذلك تكونت النسخة النهائية للمقياس الحالي من 57 عبارة تتوزع على المحاور المختلفة لأدوار المرشد الطلابي كما يلي:

1- المحور الاجتماعي: تضمَّن 14 عبارة.

2- المحور الصحي: تضمَّن 7 عبارات.

3- المحور السلوكي: تضمَّن 8 عبارات.

4- المحور التربوي: تضمَّن 3 عبارات.

5- المحور المهني: تضمَّن 12 عبارة.

6- محور جمع المعلومات: تضمَّن 13 عبارة.

وتتم الاستجابة لعبارات المقياس بالاختيار من بين أربع فئات للاستجابة تبدأ بـ تنطبق عليَّ دائمًا لتقابل الدرجة 4 وتنتهي بـ لا تنطبق عليَّ إطلاقًا لتقابل الدرجة 1، مع ملاحظة أن جميع العبارات موجبة الاتجاه.

الثبات:

تم التأكد من ثبات درجات أبعاد مقياس وظائف المرشد الطلابي في المدارس بحساب معاملات ثبات ألفا-كرونباخ فكانت كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (3). معاملات ثبات ألفا-كرونباخ لأبعاد مقياس وظائف المرشد الطلابي في المدارس.

وظائف المرشد	المحور الاجتماعي	المحور الصحي	المحور السلوكي	المحور التربوي	المحور المهني	محور جمع المعلومات
ألفا-كرونباخ	0.840	0.822	0.697	0.683	0.849	0.814

من الجدول السابق يتضح أن أبعاد المقياس على قدر مقبول من الثبات، ومما سبق يتضح أن لمقياس وظائف المرشد الطلابي في المدارس مؤشرات سيكومترية مقبولة مما يؤكد صلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

نتائج الدراسة وتفسيراتها:

نتائج التساؤل الأول:

ينص التساؤل الأول للدراسة الحالية على «هل توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائيًّا بين مهارات حل

المشكلات لدى المرشد النفسي وأدائه الإرشادي في حل مشاكل الطلاب؟».

وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام معامل ارتباط بيرسون في الكشف عن دلالة العلاقة بين مهارات حل المشكلات لدى المرشد النفسي وبين أدائه الإرشادي فكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (4):

جدول (4). دلالة العلاقة بين مهارات حل المشكلات لدى المرشد الطلابي وأدائه الإرشادي.

الأداء الإرشادي / مهارات حل المشكلات	المحور الاجتماعي	المحور الصحي	المحور السلوكي	المحور التربوي	المحور المهني	محور جمع المعلومات
التوجه العام	0.255**	0.204**	0.237**	0.204**	0.126*	0.355**
تعريف المشكلة	0.303**	0.253**	0.308**	0.271**	0.175*	0.405**
توليد البدائل	0.361**	0.199**	0.282**	0.223**	0.254**	0.410**
اتخاذ القرار	0.333**	0.212**	0.270**	0.273**	0.194**	0.326**
التقييم	0.266**	0.191**	0.225**	0.140*	0.082	0.311**

$*\alpha \leq 0.05$ $**\alpha \leq 0.01$

يتضح من الجدول السابق أنه:

– توجد علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا عند مستوى 0.01 بين التوجه العام كمهارة لحل المشكلات لدى المرشد النفسي وبين أدائه الإرشادي بجميع محاوره (المحور الاجتماعي، المحور الصحي، المحور السلوكي، المحور التربوي، المحور المهني، محور جمع المعلومات).

– توجد علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا عند مستوى 0.01 بين تعريف المشكلة كمهارة لحل المشكلات لدى المرشد النفسي وبين أدائه الإرشادي المرتبط بالمحور (الاجتماعي، الصحي، السلوكي، التربوي، جمع المعلومات)، بينما توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا عند مستوى 0.05 بين مهارة تعريف المشكلة والمحور المهني.

– توجد علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا عند مستوى 0.01 بين مهارة توليد البدائل كمهارة لحل المشكلات لدى المرشد النفسي وبين أدائه الإرشادي بجميع محاوره (المحور الاجتماعي، المحور الصحي، المحور السلوكي، المحور التربوي، المحور المهني، محور جمع المعلومات).

– توجد علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا عند مستوى 0.01 بين اتخاذ القرار كمهارة لحل المشكلات لدى المرشد النفسي وبين أدائه الإرشادي بجميع محاوره (المحور الاجتماعي، المحور الصحي، المحور السلوكي، المحور التربوي، المحور المهني، محور جمع المعلومات).

– توجد علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا عند مستوى 0.01 بين مهارة التقييم كمهارة لحل المشكلات لدى المرشد النفسي وبين أدائه الإرشادي المرتبط بالمحور (الاجتماعي، الصحي، السلوكي، جمع المعلومات) بينما توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا عند مستوى 0.05 بين مهارة التقييم والمحور التربوي، بينما كانت علاقة مهارة التقييم والمحور المهني علاقة غير دالة إحصائيًّا.

ويعزو الباحث وجود العلاقات الارتباطية القوية بين مهارة حل المشكلات بأبعادها المختلفة (التوجه العام، وتعريف المشكلة، وتوليد البدائل، واتخاذ القرار، والتقييم) وبين الأداء الإرشادي بمحاوره المتعلقة بأدوار المرشد النفسي في المدارس (الاجتماعي، والصحي، والسلوكي، والتربوي، والمهني، وجمع المعلومات) إلى أن مهارة حل المشكلة هي نشاط يشترك في كل جوانب السلوك الإنساني للمرشد النفسي وينعكس أثره إيجابيًّا وبشكل قوى على الأداء الإرشادي ودور المرشد النفسي في المدارس المتعلق بمحاوره (الاجتماعي، والصحي، والسلوكي، والتربوي، والمهني، وجمع المعلومات) وبتوافر مهارة حل المشكلة لدى المرشد النفسي جعلت له منهجًا منفردًا في أدائه الإرشادي وعلى مختلف المحاور المتعلقة بأدواره في المدارس سلوكيًّا وتربويًّا واجتماعيًّا ومهنيًّا وفي طريقة جمع المعلومات والتعامل مع الحياة وأصبحت موجهًا ونموذجًا لتنمية العلاقات بين المرشد والطلاب والمرشدين أنفسهم مما قلل التوتر الذي يلحق بالمرشد أحيانًا ، وتصبح بذلك حل المشكلات طريقة للتفكير والسلوك، ومن ثم عندما تسود مهارات حل المشكلة جوَّ المؤسسة التعليمية في مجال الأداء الإرشادي يصبح ذلك هو الطريق الذي يساعد المرشدين والمسترشدين على النمو التدريجي في كل المجالات ، وعلى نمو الثقة بأنفسهم وفي فاعليتهم، وبذلك تصبح مهارة حل المشكلة لدى المرشد النفسي أداة تتيح له فرصة تكوين منهج شخصي خاص به في مساعدة المسترشدين على حل مشاكلهم كافة ومساعدة المرشد النفسي على التكيف مع المعطيات الجديدة والتأقلم مع المشكلات التي تعترض حياة المسترشدين بهدف التوصل إلى حالة اتزان معرفي، وتعتبر حالة الاتزان المعرفي هذه حالةً دافعيةً يسعى المرشد النفسي إلى تحقيقها.

وبذلك يكون حل المشكلة جهدًا معرفيًّا وسلوكيًّا موجهًا ذاتيًّا لإيجاد حلول فعالة لمشكلات محددة يواجهها الفرد في حياته اليومية مما يؤدي إلى التكيف وتؤدي إلى التعلم وتغيير قدرات الأداء (D'Zurella & Nezu, 1999).

ويتفق ذلك التفسير مع ما أشار إليه Fisher (1987) في التراث النفسى من أن مهارة حل المشكلات

يستطيع من خلالها الأفراد التطبيق العملي لمعارفهم بناءً على ما لديهم من مهارات ومفاهيم لصالح أنفسهم وتصبح مهارات أساسية في جميع جوانب الحياة، وهي مهارات تعبِّر عن كيفية التعايش الناجع، وتضمن هذه المهارات مهارات التفكير العام إضافة إلى إستراتيجيات محددة مثل الملاحظات والتصميم والعمل ضمن فريق والعصف الذهني ومهارات تعريف المشكلة والتقييم واتخاذ القرار وتوليد البدائل.

نتائج التساؤل الثاني:

نصُّ التساؤل الثاني للدراسة الحالية هو: «هل يمكن التنبؤ بالأداء الإرشادي لدى المرشد النفسي من خلال مهاراته في حل المشكلات؟».

وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد في الكشف عن إمكانية التنبؤ بالأداء الإرشادي لدى المرشد النفسي من خلال مهاراته في حل المشكلات فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول (5):

جدول (5). تحليل الانحدار المتعدد لأداء المرشد النفسي على مهاراته في حل المشكلات.

المتغير التابع		معامل الانحدار	الثابت	التوجه العام	تعريف المشكلة	توليد البدائل	اتخاذ القرار	التقييم	R	R^2	ف ودرجات الحرية
أدوار المرشد الطلابي في المدارس	المحور الاجتماعي	B	38.96			0.38**			0.36	0.13	36.84** (1، 246)
		Beta				0.36					
	المحور الصحي	B	20.65		0.16**				0.26	0.07	17.42** (1، 246)
		Beta			0.26						
	المحور السلوكي	B	23.02		0.19**				0.31	0.10	26.01** (1، 246)
		Beta			0.31						
	المحور التربوي	B	6.31		0.7*		0.07*		0.30	0.09	12.24** (2، 245)
		Beta			0.18		0.16				
	المحور المهني	B	29.68			0.32**			0.25	0.06	16.90** (1، 246)
		Beta				0.25					
	محور جمع المعلومات	B	29.49		0.27**	0.25**			0.45	0.20	30.72** (2، 245)
		Beta			0.24	0.25					

$*\alpha \leq 0.05$ $**\alpha \leq 0.01$

يتضح من هذا الجدول أنه:

- بالنسبة لدور المرشد الطلابي في المدارس المتعلق بالمحور الاجتماعي: تسهم مهارة توليد البدائل، كمهارة لحل المشكلات لدى المرشد النفسي، إسهامًا موجبًا دالاً إحصائيًّا في التنبؤ بدوره في المدارس والمرتبط بالمحور الاجتماعي، وبلغت قيمة التباين المفسر في دور

المرشد المرتبط بالمحور الاجتماعي والراجع لتأثير هذه المهارة حوالي 13 ٪، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو الآتي:

أداور المرشد الطلابي المرتبطة بالمحور الاجتماعي = 38.96 + 0.38 × مهارة توليد البدائل

– بالنسبة لدور المرشد الطلابي في المدارس المتعلق بالمحور الصحي: تسهم مهارة تعريف المشكلة كمهارة من مهارات حل المشكلات لدى المرشد الطلابي إسهامًا موجبًا دالاً إحصائيًّا في التنبؤ بدوره في المدارس والمرتبط بالمحور الصحي، وبلغت قيمة التباين المفسر في دور المرشد المرتبط بالمحور الصحي والراجع لتأثير هذه المهارة حوالي 7 ٪، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو التالي:

أداور المرشد الطلابي المرتبطة بالمحور الصحي = 20.65 + 0.16 × مهارة تعريف المشكلة

– بالنسبة لدور المرشد الطلابي في المدارس المتعلق بالمحور السلوكي: تسهم مهارة تعريف المشكلة كمهارة من مهارات حل المشكلات لدى المرشد الطلابي إسهامًا موجبًا دالاً إحصائيًّا في التنبؤ بدوره في المدارس والمرتبط بالمحور السلوكي، وبلغت قيمة التباين المفسر في دور المرشد المرتبط بالمحور السلوكي والراجع لتأثير هذه المهارة حوالي 10 ٪، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ بهذه الصورة:

أداور المرشد الطلابي المرتبطة بالمحور السلوكي = 23.02 + 0.19 × مهارة تعريف المشكلة

– بالنسبة لدور المرشد الطلابي في المدارس المتعلق بالمحور التربوي: تسهم مهارتا تعريف المشكلة واتخاذ القرار، كمهارتين لحل المشكلات لدى المرشد الطلابي، إسهامًا موجبًا دالاً إحصائيًّا في التنبؤ بدوره في المدارس والمرتبط بالمحور التربوي، وبلغت قيمة التباين المفسر في دور المرشد المرتبط بالمحور التربوي والراجع لتأثير هاتين المهارتين حوالي 9 ٪، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ بهذا الشكل:

أداور المرشد الطلابي المرتبطة بالمحور التربوي = 6.31 + 0.07 × مهارة تعريف المشكلة + 0.07 × مهارة اتخاذ القرار

– بالنسبة لدور المرشد الطلابي في المدارس المتعلق بالمحور المهني: تسهم مهارة توليد البدائل كمهارة من مهارات حل المشكلات لدى المرشد الطلابي إسهامًا موجبًا دالاً إحصائيًّا في التنبؤ بدوره في المدارس والمرتبط بالمحور المهني، وبلغت قيمة التباين المفسر في دور المرشد المرتبط بالمحور المهني والراجع لتأثير هذه المهارة حوالي 6 ٪، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كما يلي:

أداور المرشد الطلابي المرتبطة بالمحور التربوي = 29.68 + 0.32 × توليد البدائل

– بالنسبة لدور المرشد الطلابي في المدارس المتعلق بمحور جمع المعلومات: تسهم مهارتا تعريف المشكلة وتوليد البدائل، كمهارتين لحل المشكلات لدى المرشد الطلابي، إسهامًا موجبًا دالاً إحصائيًّا في التنبؤ بدوره في المدارس والمرتبط بمحور جمع المعلومات، وبلغت قيمة التباين المفسر في دور المرشد المرتبط بمحور جمع المعلومات والراجع لتأثير هاتين المهارتين حوالي 20 ٪، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو الآتي:

أداور المرشد الطلابي المرتبطة بالمحور التربوي = 29.49 + 0.27 × مهارة تعريف المشكلة + 0.25 × مهارة توليد البدائل

ومجمل ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا التساؤل يؤكد على أن أكثر مهارات حل المشكلات لدى المرشد النفسي تأثيرًا في أدائه الإرشادي يتمثل في مهارات تعريف المشكلة وتوليد البدائل واتخاذ القرار. وتؤكد هذه النتائج أن مهارات حل المشكلة هي دالة التغير في الأداء الإرشادي، وهو يؤدي إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في مهارات حل المشكلات لدى المرشد النفسي راجعة لتأثير العمر أو دور المرشد المرتبط بالمحور (الاجتماعي – السلوكي – التربوي – المهني – جمع المعلومات).

ويعزو الباحث ذلك إلى أن المرشد النفسي عندما يمتلك هذه المهارات يتميز بالاستبصار وإحداث عمليات تنظيم وإعادة تركيب مفاجئة لنمط معين من المشكلات أو حتى للجوانب الجوهرية منها مما يسمح للمرشد النفسي بالتقاط العلاقة المناسبة للحل، كذلك فإن عمليات الفحص الدقيق للسلوك الاستبصاري للمرشد النفسي تكشف عن أنه يحدث تدريجيًّا خطوةً خطوةً من خلال التنظيم وإعادة التنظيم وإدراك المشكلة كاملة ومن ثم يأتي التنبؤ بالأداء الإرشادي والتنبؤ بدور المرشد النفسي في المدارس المرتبط بمحاوره المختلفة (المحور الاجتماعي – الصحي – السلوكي – التربوي – المهني – جمع المعلومات) وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Henry , 1988).

نتائج التساؤل الثالث:

نصُّ التساؤل الثالث للدراسة الحالية هو «هل تختلف مهارات حل المشكلات لدى المرشد النفسي وأداؤه الإرشادي باختلاف (النوع، العمر، المستوى التعليمي، سنوات الخبرة في المجال الإرشادي، المرحلة التعليمية التي يعمل بها المرشد حاليًا)؟».

أولاً: بالنسبة لتأثير النوع (ذكور، إناث):

تم استخدام اختبار ت للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test للمقارنة بين الذكور والإناث من المرشدين في مهارات حل المشكلات لدى المرشد النفسي وأدائه الإرشادي فكانت النتائج الآتية:

الجدول (6). دلالة الفروق بين الذكور والإناث في مهارات حل المشكلات لدى المرشد النفسي وأدائه الإرشادي.

المتغير التابع	المجموعة	متوسط	انحراف معياري	درجات الحرية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
التوجه العام	ذكور	31.64	4.18	248	1.63	غير دالة
	إناث	32.49	3.98			
تعريف المشكلة	ذكور	32.47	4.22	248	2.02	0.05
	إناث	33.52	4.00			
توليد البدائل	ذكور	31.08	4.81	248	1.40	غير دالة
	إناث	31.92	4.60			
اتخاذ القرار	ذكور	30.60	4.08	248	2.59	0.01
	إناث	31.86	3.59			
التقييم	ذكور	29.79	5.04	248	2.05	0.05
	إناث	31.07	4.79			
المحور الاجتماعي	ذكور	49.87	5.06	248	2.86	0.01
	إناث	51.64	4.67			
المحور الصحي	ذكور	25.52	3.03	248	1.69	غير دالة
	إناث	26.06	2.03			
المحور السلوكي	ذكور	28.52	2.72	248	4.59	0.01
	إناث	29.96	2.22			
المحور التربوي	ذكور	10.48	1.64	248	1.46	غير دالة
	إناث	10.78	1.62			
المحور المهني	ذكور	40.34	5.49	248	1.46	غير دالة
	إناث	39.24	6.18			
محور جمع المعلومات	ذكور	45.61	5.16	248	2.69	0.01
	إناث	47.20	4.19			

يتضح من الجدول السابق أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مهارتي التوجه العام وتوليد البدائل كمهارتين لحل المشكلات لدى المرشد النفسي.

- توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مهارتي تعريف المشكلة والتقييم كمهارتين لحل المشكلات لدى

المرشد النفسي والفروق لصالح الإناث.

– توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مهارة اتخاذ القرار كمهارة من مهارات حل المشكلات لدى المرشد النفسي والفروق لصالح الإناث.

– لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في أدوار المرشد النفسي المرتبطة بالمحور (الصحي، التربوي، المهني).

– توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات الذكور والإناث في أدوار المرشد النفسي المرتبطة بالمحور (الاجتماعي، السلوكي، جمع المعلومات) والفروق لصالح الإناث.

ويعزو الباحث وجود فروق بين الذكور والإناث في بعض مهارات حل المشكلة والأداء الإرشادي وعدم وجود هذه الفروق في بعضها الآخر إلى التفاوت في درجات المهارات المتوافرة لدى المرشدين والمرشدات واختلافها كمًّا وكيفًا ، وأن هذا الاختلاف من الاستحواذ على مهارات حل المشكلات لديهم يؤدي إلى هذه النتائج المتفاوتة. والباحث هنا يعول على مدى أهمية امتلاك المرشد النفسي لمهارات حل المشكلة التي يعتبرها المرشد النفسي دالة التغير والاختلاف في الأداء الإرشادي لدى المرشدين والمرشدات التي أوضحتا هذه النتائج سابقة الذكر بغض النظر عن الجنس. ولهذا يرى الباحث هنا أن خصائص المسترشد وطبيعته لها أثر في تقبل المرشد وعطائه الإرشادي في حل المشكلات.

كذلك تعددت البحوث حول دراسة الفروق بين الجنسين في كثير من الخصائص النفسية والمعرفية، حيث أشارت دراسة ليكر (Leiker, 1993) إلى عدم وجود فروق بين مهارات التفكير المتمثلة في حل المشكلة والجنس، بينما من جانب آخر وجدت نتائج دراسة كوناك (Konak, 1978) علاقةً بين مهارات التفكير المتمثلة في الابتكارية وبين الجنس (النوع). كذلك أشارت دراسة آن وريشارد (Anne & Richard, 1994) إلى أن الإناث أكثر قدرةً من الذكور على حل المشكلات التقليدية وفي استخدام أساليب غير تقليدية أثناء الحل، كما أكدت نتائج دراسة سشنايدر (Schaneider, 1987)، على أن الإناث يتفوقن على الذكور في المشكلات غير المحددة جيدًا والتي تتطلب إستراتيجيات غير تقليدية.

ثانيًا: بالنسبة لتأثير العمر:

تم استخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لمعرفة دلالة الفروق في مهارات حل المشكلات لدى المرشد النفسي وأدائه الإرشادي والراجعة لتأثير العمر (أقل من 30 سنة، من 30 سنة لأقل من 40 سنة، من 40 لـ 50 سنة) فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول (7):

جدول (7). دلالة الفروق في مهارات حل المشكلات لدى المرشد النفسي وأدائه الإرشادي والراجعة لتأثير العمر.

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
التوجه العام	بين المجموعات	85.31	2	42.65	2.59	غير دالة
	داخل المجموعات	4065.09	247	16.46		
	المجموع الكلي	4150.40	249			
تعريف المشكلة	بين المجموعات	99.09	2	49.54	2.96	غير دالة
	داخل المجموعات	4131.89	247	16.73		
	المجموع الكلي	4230.98	249			
توليد البدائل	بين المجموعات	91.48	2	45.74	2.09	غير دالة
	داخل المجموعات	5412.24	247	21.91		
	المجموع الكلي	5503.72	249			
اتخاذ القرار	بين المجموعات	25.91	2	12.95	0.87	غير دالة
	داخل المجموعات	3671.37	247	14.86		
	المجموع الكلي	3697.28	249			
التقييم	بين المجموعات	56.64	2	28.32	1.17	غير دالة
	داخل المجموعات	5999.82	247	24.29		
	المجموع الكلي	6056.46	249			
المحور الاجتماعي	بين المجموعات	15.22	2	7.61	0.31	غير دالة
	داخل المجموعات	5995.43	247	24.27		
	المجموع الكلي	6010.64	249			
المحور الصحي	بين المجموعات	42.68	2	21.34	3.42	0.05
	داخل المجموعات	1540.93	247	6.24		
	المجموع الكلي	1583.60	249			
المحور السلوكي	بين المجموعات	0.02	2	0.01	0.01	غير دالة
	داخل المجموعات	1615.42	247	6.54		
	المجموع الكلي	1615.44	249			
المحور التربوي	بين المجموعات	0.11	2	0.06	0.02	غير دالة
	داخل المجموعات	660.91	247	2.68		
	المجموع الكلي	661.02	249			
المحور المهني	بين المجموعات	25.57	2	12.78	0.36	غير دالة
	داخل المجموعات	8654.83	247	35.04		
	المجموع الكلي	8680.40	249			

تابع جدول (7).

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
محور جمع المعلومات	بين المجموعات	29.69	2	14.85	0.67	غير دالة
	داخل المجموعات	5460.80	247	22.11		
	المجموع الكلي	5490.50	249			

يتضح من هذا الجدول أنه:

– لا توجد فروق دالة إحصائيًّا في مهارات حل المشكلات لدى المرشد النفسي راجعه لتأثير العمر.

– لا توجد فروق دالة إحصائيًّا في الأداء الإرشادي للمرشد النفسي المرتبط بالمحور (الاجتماعي، السلوكي، التربوي، المهني، جمع المعلومات) راجعة لتأثير العمر.

– توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى 0.05 في أداء المرشد النفسي المرتبط بالمحور الصحي راجعة لتأثير العمر.

ولمعرفة الفروق الدالة في أداء المرشد النفسي المرتبط بالمحور الصحي بين الأعمار المختلفة (أقل من 30 سنة، من 30 سنة لأقل من 40 سنة، من 40 لـ 50 سنة) تم استخدام اختبار أقل فرق دال LSD للمقارنة بين متوسطات هذا الدور لدى الأعمار المختلفة فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول (8):

جدول (8). دلالة الفروق في أداء المرشد النفسي المرتبط بالمحور الصحي لدى الأعمار المختلفة.

العمر	أقل من **30** سنة (م= **24.96**)	من **30** إلى **40** سنة (م= **25.64**)
من 30 إلى 40 سنة (م= 25.64)	0.68	
من 40 إلى 50 سنة (م= 26.29)	*1.33	0.65

* $\alpha \leq 0.05$

يتضح من هذا الجدول أن أعلى الفئات العمرية في القيام بالأدوار المرتبطة بالمحور الصحي تمثل في مجموعة عمر من 40 إلى 50 سنة وأن أقل المجموعات في القيام بهذا الدور هم مجموعة عمر أقل من 30 سنة، وتحتل مجموعة عمر من 30 إلى 40 سنة مكانةً متوسطةً بينهما.

إلا أن هذه الفروق ظهرت في أداء المرشد النفسي المرتبط بالمحور الصحي راجعة لتأثير العمر لصالح المجموعة العمرية من 40 إلى 50، ويرجع الباحث ذلك إلى أن الزيادة في قدرة المرشدين النفسيين الأكبر سنًّا على القيام بالأدوار المرتبطة بالمحور الصحي ترجع إلى زيادة النمو المعرفي لديهم في هذا الجانب، وميل بنائهم المعرفي

لأن يكون أكثر شمولاً واتساعًا وتصنيفًا، ومن ثم تصبح استفادتهم من مختلف الخبرات وتوظيفها وفقًا لطبيعة الموقف، ويتفق هذا مع نتائج دراسة ليكر (Leiker, 1993) التي وجدت علاقة بين العمر ومهارة حل المشكلة، وأن الأفراد الأكبر سنًّا من ذوي الخبرة أكثر قدرةً على حل المشكلات من الأفراد الأصغر سنًّا وأقل خبرةً.

ثالثًا: بالنسبة لتأثير المستوى التعليمي:

تم استخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لمعرفة دلالة الفروق في مهارات حل المشكلات لدى المرشد النفسي وأدائه الإرشادي والراجعة لتأثير المستوى التعليمي (بكالوريوس، دبلوم تربوي، دبلوم التوجيه والإرشاد، ماجستير ودكتوراه) فجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول (9):

الجدول (9). دلالة الفروق في مهارات حل المشكلات لدى المرشد النفسي وأدائه الإرشادي والراجعة لتأثير المستوى التعليمي.

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
التوجه العام	بين المجموعات	73.07	4	18.27	1.10	غير دالة
	داخل المجموعات	4077.33	245	16.64		
	المجموع الكلي	4150.40	249			
تعريف المشكلة	بين المجموعات	76.22	4	19.06	1.12	غير دالة
	داخل المجموعات	4154.75	245	16.96		
	المجموع الكلي	4230.98	249			
توليد البدائل	بين المجموعات	34.74	4	8.69	0.39	غير دالة
	داخل المجموعات	5468.98	245	22.32		
	المجموع الكلي	5503.72	249			
اتخاذ القرار	بين المجموعات	86.65	4	21.66	1.47	غير دالة
	داخل المجموعات	3610.63	245	14.74		
	المجموع الكلي	3697.28	249			
التقييم	بين المجموعات	153.06	4	38.27	1.59	غير دالة
	داخل المجموعات	5903.40	245	24.10		
	المجموع الكلي	6056.46	249			
المحور الاجتماعي	بين المجموعات	119.58	4	29.89	1.24	غير دالة
	داخل المجموعات	5891.07	245	24.05		
	المجموع الكلي	6010.64	249			

تابع الجدول (9).

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
المحور الصحي	بين المجموعات	7.16	4	1.79	0.28	غير دالة
	داخل المجموعات	1576.44	245	6.43		
	المجموع الكلي	1583.60	249			
المحور السلوكي	بين المجموعات	25.40	4	6.35	0.98	غير دالة
	داخل المجموعات	1590.04	245	6.49		
	المجموع الكلي	1615.44	249			
المحور التربوي	بين المجموعات	18.70	4	4.68	1.78	غير دالة
	داخل المجموعات	642.32	245	2.62		
	المجموع الكلي	661.02	249			
المحور المهني	بين المجموعات	163.52	4	40.88	1.18	غير دالة
	داخل المجموعات	8516.88	245	34.76		
	المجموع الكلي	8680.40	249			
محور جمع المعلومات	بين المجموعات	27.98	4	6.99	0.31	غير دالة
	داخل المجموعات	5462.52	245	22.30		
	المجموع الكلي	5490.50	249			

يتضح من هذا الجدول أنه:

– لا توجد فروق دالة إحصائيًّا في مهارات حل المشكلات لدى المرشد النفسي راجعه لتأثير المستوى التعليمي.

– لا توجد فروق دالة إحصائيًّا في الأداء الإرشادي للمرشد النفسي المرتبط بالمحور (الاجتماعي، الصحي، السلوكي، التربوي، المهني، جمع المعلومات) راجعة لتأثير المستوى التعليمي.

وهذا يؤكد أن المستوى التعليمي غير ذي دلالة أو تأثير في الأداء الإرشادي بمحاوره المختلفة.

رابعًا: بالنسبة لتأثير المرحلة التعليمية التي يعمل بها المرشد حاليًا:

تم استخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لمعرفة دلالة الفروق في مهارات حل المشكلات لدى المرشد النفسي وأدائه الإرشادي والراجعة لتأثير المرحلة التي يعمل بها المرشد حاليًا (ابتدائي، متوسط، ثانوي) فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول (10):

جدول (10). دلالة الفروق في مهارات حل المشكلات لدى المرشد النفسي وأدائه الإرشادي والراجعة لتأثير المرحلة التعليمية التي يعمل بها المرشد حاليًا.

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
التوجه العام	بين المجموعات	80.10	2	40.05	2.43	غير دالة
	داخل المجموعات	4070.30	247	16.48		
	المجموع الكلي	4150.40	249			
تعريف المشكلة	بين المجموعات	102.73	2	51.37	3.07	0.05
	داخل المجموعات	4128.25	247	16.71		
	المجموع الكلي	4230.98	249			
توليد البدائل	بين المجموعات	90.82	2	45.41	2.07	غير دالة
	داخل المجموعات	5412.89	247	21.91		
	المجموع الكلي	5503.72	249			
اتخاذ القرار	بين المجموعات	85.28	2	42.64	2.92	غير دالة
	داخل المجموعات	3612.00	247	14.62		
	المجموع الكلي	3697.28	249			
التقييم	بين المجموعات	125.63	2	62.81	2.62	غير دالة
	داخل المجموعات	5930.84	247	24.01		
	المجموع الكلي	6056.46	249			
المحور الاجتماعي	بين المجموعات	102.51	2	51.25	2.14	غير دالة
	داخل المجموعات	5908.13	247	23.92		
	المجموع الكلي	6010.64	249			
المحور الصحي	بين المجموعات	52.84	2	26.42	4.26	0.05
	داخل المجموعات	1530.77	247	6.20		
	المجموع الكلي	1583.60	249			
المحور السلوكي	بين المجموعات	27.26	2	13.63	2.12	غير دالة
	داخل المجموعات	1588.18	247	6.43		
	المجموع الكلي	1615.44	249			
المحور التربوي	بين المجموعات	1.60	2	0.80	0.30	غير دالة
	داخل المجموعات	659.43	247	2.67		
	المجموع الكلي	661.02	249			
المحور المهني	بين المجموعات	169.47	2	84.73	2.46	غير دالة
	داخل المجموعات	8510.93	247	34.46		
	المجموع الكلي	8680.40	249			

تابع جدول (10).

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
محور جمع المعلومات	بين المجموعات	212.97	2	106.49	4.98	0.01
	داخل المجموعات	5277.52	247	21.37		
	المجموع الكلي	5490.50	249			

يتضح من الجدول السابق أنه:

– لا توجد فروق دالة إحصائيًّا في مهارات التوجه العام وتوليد البدائل واتخاذ القرار والتقييم كمهارات لحل المشكلات لدى المرشد النفسي راجعة لتأثير المرحلة التعليمية التي يعمل بها المرشد حاليًا.

– توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى 0.05 في مهارة تعريف المشكلة كمهارة لحل المشكلات لدى المرشد النفسي راجعة لتأثير المرحلة التعليمية التي يعمل بها المرشد حاليًا.

– لا توجد فروق دالة إحصائيًّا في أداء المرشد النفسي المرتبط بالمحور (الاجتماعي، السلوكي، التربوي، المهني) راجعة لتأثير المرحلة التعليمية التي يعمل بها المرشد حاليًا.

– توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى 0.05 في أداء المرشد النفسي المرتبط بالمحور الصحي راجعة لتأثير المرحلة التعليمية التي يعمل بها المرشد حاليًا.

– توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى 0.01 في أداء المرشد النفسي المرتبط بمحور جمع المعلومات راجعة لتأثير المرحلة التعليمية التي يعمل بها المرشد حاليًا.

ولمعرفة الفروق الدالة في مهارة تعريف المشكلة كمهارة لحل المشكلات لدى المرشد الطلابي وفي أدائه المرتبط بالمحور الصحي ومحور جمع المعلومات بين المراحل الدراسية المختلفة التي يعمل بها المرشد النفسي (ابتدائي، متوسط، ثانوي) تم استخدام اختبار أقل فرق دال LSD فكانت النتائج الآتية:

الجدول (11). دلالة الفروق في مهارة تعريف المشكلة بين المراحل الدراسية المختلفة التي يعمل بها المرشد حاليًا.

المرحلة التعليمية	ابتدائي (م= **33.57**)	متوسط (م= **33.22**)
متوسط (م= 33.22)	0.35	
ثانوي (م= 32.00)	*1.57	1.22

* $\alpha \leq 0.05$

يتضح من هذا الجدول أنه:

توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى 0.05 في مهارة تعريف المشكلة مهارة لحل المشكلات لدى المرشد النفسي بين المرشدين ممن يعملون في المرحلة الابتدائية

ومن يعملون في المرحلة الثانوية لصالح المرشدين ممن يعملون بالمرحلة الابتدائية.

ويعني ذلك أن هذه المهارة تستخدم بكثرة لدى المرشدين ممن يعملون بالمرحلة الابتدائية ويقل استخدامها لدى المرشدين من يعملون بالمرحلة الثانوية.

جدول (12). دلالة الفروق في أداء المرشد النفسي المرتبط بالمحور الصحي بين المراحل الدراسية المختلفة التي يعمل بها المرشد حاليًا.

المرحلة التعليمية	ابتدائي (م= **26.06**)	متوسط (م= **26.15**)
متوسط (م= 26.15)	0.09	
ثانوي (م= 25.05)	1.02**	1.10**

** $\alpha \leq 0.01$

يتضح من الجدول السابق أنه:

توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى 0.01 في أداء المرشد النفسي المرتبط بالمحور الصحي بين المرشدين العاملين في المرحلة الابتدائية والمرشدين العاملين في المرحلة الثانوية لصالح المرشدين العاملين بالمرحلة الابتدائية، كذلك توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى 0.01 في أداء المرشد النفسي المرتبط بالمحور الصحي بين المرشدين العاملين في المرحلة المتوسطة والمرشدين العاملين في المرحلة الثانوية لصالح المرشدين العاملين بالمرحلة المتوسطة.

والنتيجة هنا في مجملها تؤكد أن الدور الصحي للمرشد الطلابي يزداد في المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة، ويقل في المرحلة الثانوية وهو ما يرتبط تفسيره مباشرةً بطبيعة طلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة وطبيعة احتياجاتهم الإرشادية في النواحي الصحية.

الجدول (13). دلالة الفروق في أداء المرشد النفسي المرتبط بمحور جمع المعلومات بين المراحل الدراسية المختلفة التي يعمل بها المرشد حاليًا.

المرحلة التعليمية	ابتدائي (م= **47.12**)	متوسط (م= **46.92**)
متوسط (م= 46.92)	0.21	
ثانوي (م= 44.94)	2.19**	1.98*

* $\alpha \leq 0.05$ ** $\alpha \leq 0.01$

يتضح من هذا الجدول أنه:

توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى 0.01 في أداء المرشد النفسي المرتبط بمحور جمع المعلومات بين المرشدين العاملين في المرحلة الابتدائية والمرشدين العاملين في المرحلة الثانوية لصالح المرشدين العاملين بالمرحلة الابتدائية، كذلك توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى 0.05 في أداء المرشد النفسي المرتبط بمحور جمع المعلومات بين المرشدين العاملين في المرحلة المتوسطة والمرشدين العاملين في المرحلة الثانوية لصالح المرشدين العاملين بالمرحلة المتوسطة.

والنتيجة هنا في مجملها تؤكد أن الدور الاجتماعي للمرشد النفسي يزداد في المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة ويقل في المرحلة الثانوية. ويرجع ذلك إلى خصائص وطبيعة طلاب المرحلة التعليمية ذاتها التي تسهل أو تعوق هذا الدور، وبطبيعة الحال فإن دور

المرشد يكون سهلاً في هذا الجانب مع المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة القريبة منها في الخصائص نتيجةً لسهولة التشكيل والتعديل وتنميط السلوك في هذه المراحل، ومن ثم على العكس يصعب هذا الدور في المرحلة الثانوية ويواجه المرشد صعوبات تعوق الدور الاجتماعي للمرشد.

التوصيات:

1- ضرورة اختيار من يتقدمون إلى مهنة الإرشاد النفسي بعناية فائقة ممن تتوافر لديهم قدرات ومهارات خاصة في التفكير الابتكاري وحل المشكلة، لِمَا لهذه المهارات من تأثير قوي على الأداء الإرشادي ونجاح العملية الإرشادية كلها.

2- ضرورة تصميم برامج إرشادية خاصة للارتقاء بمستوى مهارات حل المشكلة لدى المرشدين النفسيين واطلاعهم من خلالها على المستجدات العالمية في برامج تنمية التفكير الابتكاري ومهارات حل المشكلة من أجل الارتقاء بالعملية الإرشادية وحل مشكلات المسترشدين بطرق حديثة ومبتكرة ومن خلال الدورات التدريبية المستمرة والمكثفة.

3- التوسع في إنشاء المعامل الخاصة التي تنمي الابتكارية ومهارة حل المشكلة لدى المرشدين والمرشدات.

4- عقد ندوات ومؤتمرات تجمع كل المعنيين في اتجاه تنمية الابتكارية وحل المشكلات لدى المرشدين والمرشدات لتبادل الخبرات.

5- ضرورة تغيير مفهوم تعليم المرشدين النفسيين من وسيلة الحصول على الشهادة إلى التدريب على الابتكار وحل المشكلات بطرق جديدة ومبتكرة يتعرف المرشد من خلالها على المشكلات وتساعده على معالجة المعلومات واتخاذ القرارات وتوليد البدائل والتقييم وتكوين بنية معرفية توصله بشكل أو بآخر إلى الحل.

6- ضرورة تنمية القدرات العقلية وإدارة العلاقات والاستبصار لدى المرشدين النفسيين.

***

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبوالمعاطي، وليد. (2001م). *القدرة العقلية وإستراتيجيات حل المشكلات لدى ذوي صعوبات تعلم الرياضيات من طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

أبوجادو، صالح. (2008م). *تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الابتكاري للمشكلات*. الأردن، عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

الأعسر، صفاء. (2000م). *الإبداع في حل المشكلات*. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

الأقرع، عائشة. (1992م). *توقعات المرشدين والمديرين والمعلمين لدور المرشد في مديرية عمان الأولى*. رسالة ماجستير، غير

منشوره عمان: الجامعة الأردنية.

برزيس، باربرا. (1997م). *مهارات التفكير، إعادة النظر في المعاني والنماذج، قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي*. ترجمة فيصل يونس. القاهرة: دار النهضة العربية.

بلخير، عبدالرحمن. (2008م). *فاعلية أسلوب حل المشكلات في إدارة الغضب لدى طلبة كلية التربية بجامعة أسيوط*. رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

جروان، فتحي. (2002م). *الإبداع مفهومه، معاييره، مكوناته، نظرياته، خصائصه، مراحله، قياسه، وتدريبه*. الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الزغاليل، أحمد؛ والشرعة، حسين. (1998م). الأدوار والوظائف الإرشادية للمرشد التربوي في المدرسة الأردنية والاختلاف في ممارستها تبعًا للجنس والعمر والمؤهل العلمي والخبرة والتخصص. *مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، 4*(7)، 165-190.

الزيات، فتحي. (1984م). نمذجة العلاقات السببية بين السن والذاكرة والمستوى التعليمي ومستوى الأداء في حل المشكلات. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 4*(6)، 9-84.

الزيات، فتحي. (1995م). *الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات*. المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر.

سولسو، روبرت. (2011م). *علم النفس المعرفي*. ترجمة: محمد نجيب الصبوة، ومصطفى محمد كامل، ومحمد الحسانين الدق، الكويت: دار الفكر الحديث.

الشربيني، زكريا. وصادق، يسرية. (2010م). *أطفال عند قمة الموهبة والتفوق العقلي والإبداع*. القاهرة: دار الفكر العربي.

الطنطاوي، رمضان. (2008م). *الموهوبون – أساليب رعايتهم وأساليب تدريسهم*. الأردن، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عامر، أيمن. والصبوة، محمد. (2002م). دور الوعي بالعمليات الإبداعية في كفاءة حل المشكلات ضعيفة البناء ومحكمة البناء. *مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم)، 12*(2)، 167-205.

العدل، عادل؛ وعبدالوهاب، صلاح. (2003م). القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقليًّا. *مجلة دراسات نفسية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 2*(27)، 118-258.

قطامي، نايفه. والزوين، فرتاج. (2009م). *دمج الكورت في المنهج المدرسي*. الأردن، عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

القطان، سامية. (2009م). *كيف تقوم بالدراسة الإكلينيكية*، مجلد1، ط3. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الكناني، ممدوح. (2005م). *سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

محمد، زاهر. (1993م): *تصميم وإعداد المواد التعليمية لرياض الأطفال*. القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

محمد، صلاح. (2010م). *فاعلية اللعب التخيلي وألعاب الواقع الافتراضي في تنمية حل المشكلات لدى الأطفال*. رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.

المشرفي، إنشراح. (2005م). آفاق تربوية متجددة، تعليم التفكير الإبداعي لطفل الروضة. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

نزيه، حمدي. (1998م). علاقة مهارة حل المشكلات بالاكتئاب

لدى طلبة الجامعة الأردنية. *مجلة الدراسات النفسية*، *1*(25)، 90-100.

الهويدي، زيد. (2004م). *الإبداع ماهيته – اكتشافه – تنميته*. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

وزارة التربية والتعليم. (1432/ 1433هـ). *خلاصة إحصائية عن التعليم العام بالمملكة*. المركز الوطني للمعلومات التربوية، إدارة المعلومات، الرياض.

وزارة التربية والتعليم. (2000م). *دليل المرشد الطلابي في مدارس التعليم العام*. الرياض، المملكة العربية السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Aladel, A. & Abdul Wahab, S. (2003). Ability to solve problems and Wa skills beyond the knowledge of ordinary and talented mentally (in Arabic). *Journal of Psychological Studies, Faculty of Education, Ain Shams University, 2*(27), 118-258.

Alzgaleil, A & Alshara, H. (1998). Roles and functions indicative guide education in the school of Jordan and the difference in practice depending on sex, age, qualification and experience and specialization (in Arabic). *Journal of Educational Research Center, University of Qatar, 7*(4), 165-190.

Amer, A. & Asaboh, M. (2002). The role of awareness creative processes in efficient problem solving weak building and construction court (in Arabic). *Journal of Psychological Studies, the Association of Egyptian psychologists (Ranem), 2*(12), 167-205.

Ann, M. & Richard, D. (1994). Gender differences in scholastic aptitude test-mathematics problem solving among high-ability students. *Journal of Educational Psychology, 86*(2), 204-211.

Arthur, A (2006). How elementary counselors see their role: An empirical study. *Journal of Elementary School Guidance and Counseling* , 23, 55-61.

Catron, R. (2010). A metacognitive awareness of gifted fifth grade students. *Dissertation abstract international*, *46*(1), 322(B).

Colangelo, R. (1990). A mta-analysis and confirmatory factor analysis of the relationship between intelligence and divergent think based creative abilities. Ph. D., The George Washington University, *Dissertation abstract international*. no. AA19020293.

D'Zurrilla, T. & Nezu, A. (1999). *Problem solving therapy: A social competence approach to clinical intervention*. New York: Springer Publishing Company.

Edler, L. (2003). The use of problem-based learning in graduate programs of higher education, *Dissertation Abstract International*. A64/08. P2762.

Faux, B. (1992). An analysis of The Interaction of Critical Thinking Creative Thinking, and Intelligence with Problem Solving. Ph. D., Temple University, *Dissertation abstract international*. AA19227458.

Fisher, R. (1987). *Problem solving in primary schools*. Basil Blackwell. Ltd. Oxford. G.B

Fitzpatrick, C. (1994). *Adolescent mathematical problem solving: The role of metacognition, strategies and beliefs.* Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April 4-8

Gagne, R. (1985). *The conditions of learning*, (4th ed.). New York: Holt, Rhinehart & Winston, P. 80.

Gianuzzi, I. (1992). Evaluating the effectiveness of the counseling services at selected suburban high school. Ph. D., Walden University, *Dissertation abstract*. (ERUC. ED 354455).

Goldstein, J. (1994). Sex differences in toy play and use of video games. In Jeffrey H. Goldstein (Ed.), *Toys play and child development*. pp. 110-129. Cambridge: Cambridge University Press.

Grubb, D. (1991). Processing capacity and Intelligence As Mediators of Elementary School and College Level Student (Elementary School Students). Ph. D., The Ohio State University, *Dissertation abstract international*. no. AA19201669.

Guilford, J. (1986). *Creative talents: Their nature, uses and development*. Buffalo, New York: Bearly Limited.

Hardin, S. & Yanico, B. (1981). Counselor gender, type of problems, and expectations about counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 30, 294-297.

Henry, w. (1988). A student and teacher perceptions of the role and function of secondary school Counselor". *Dissertation Abstracts International*, 50, 628-A

Huffman, J. (1993). *Perception of the role of middle school counselor*. Annual meeting of south eastern psychological association, 39th , Atlanta, GA, March 24-27

Jausovec, N. (1992). Difference in cognitive process between gifted, intelligence, creative, and average individuals while solving complex problems: An EEG Study. *Intelligence*, *28*(3), 213-237.

John, B. (2010). Perceived roles and perception experiences of elementary counselors: suggestions for change. *Journal of Elementary School Guidance and Counseling*, 27, 216-226.

Jonassen, D. & Tessmer, M. (1996). An outcomes-based taxonomy for the design, evaluation, and research of instructional systems. *Training Research Journal*, 2, 11-46.

Konaka, K. (1997). The relationship between degree of bilingue alism and geneder to divergent thinking ability among native Japanese speaking children in the new york area. Ph. D., New York University. *Dissertation abstract international*. No. AA19718715.

Leiker, V. (1993). *The relationship between an integrated learning system, reading and mathematics achievement, higher order thinking and certain demographic variables: A study conducted in two school districts.* Unpublished doctoral dissertation, Baylor University.

Leonard, A. (2006). *Problem solving: Teaching mathematics to students in a changing world.* Masters Research project, The College of William & Mary.

Mangrum, D. (1992). Preservic teacher training: apiece is missing (Reports)**.** *(ERUC.ED355228).*

Miller, K. (1991). Interpersonal cognitive problem solving and creativity: a longitudinal study ideational fluency flexibility. Ph. D., The Ohio State University. *Dissertation abstract international*. No. AA19120700.

Nazeh, H. (1998). Relationship problem solving skills depression among the students of the university of jordan (in Arabic). *Journal of Psychological Studies, 25*(1),90-100.

Piaget, J. (1951). *Play, dreams, and imitation in childhood*. (C. Gattegno and F. M. Hodgson, Trans.) London: Routledge and Kegen Paul, Ltd, PP. 111-140.

Schaneider, K. (1987). Subjective uncertainty and exploratory behavior in preschool children. In D. Gorlitz & J.F. Wohlwill (Eds), *curiosity, imagination and play: on the development of spontaneous cognitive and motivational processes*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. PP. 180-197.

Slavin, R.E. (1994). *"Educational psychology", theory and practice*. Boston: Allyn & Bacon, P. 251.

Thornton, S. (2011). *Children problem solving*. London: England.

Torrance, E. (1993). The nature of creativity as manifest testing. In R.J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (PP. 43-75) – New York: Press Syndicate of the University of Cambridge.

Zayat, F. (1984). Modeling causal relationships between age and memory and educational level and the level of performance in problem solving (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, Mansoura University, 6*(4), 9-84.

Zimmeman, B. & Pons, M. (1990). Student differences in self regulated learning: Relating grade, Sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 51-59.

❊ ❊ ❊