كلية التربية
كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم
إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)
=======

فعالية برنامج إرشادي سلوكي في تنمية مهارات حل المشكلات لدى المرشدين التربويين في منطقة مكة المكرمة

إعـداد

الباحث / فيصل بن صالح بن حسن الزهراني *

باحث دكتواره

جامعة الملك خالد –التوجيه والارشاد النفسي

﴿ المجلد الثالث والثلاثين– العدد الرابع – يونيه ٢٠١٧م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة إلي التعرف على فعالية البرنامج الإرشادي السلوكي لتنمية مهارة حل المشكلات لدى المرشدين التربويين في منطقة مكة المكرمة .

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي وذلك بعد تطبيق الأداة على مجتمع الدراسة الأصلي والذي تكون من مرشدي ومرشدات مدارس منطقة مكة المكرمة والبالغ عددهم(٢٠٣) ، حيث تكونت عينته النهائية من (٦٩) مرشداً ومرشدة تم توزيعهم علي مجموعتين إحداهما تجريبية (٣٥)فرداً والتي تم تطبيق البرنامج الارشادي عليها، والأخري ضابطة(٣٤) فرداً لم تخضع للبرنامج الارشادي .

قام الباحث بتصميم أداة للدراسة، وهي مقياس مهارات حل المشكلات لدي المرشدين، حيث تكونت هذه الأداة من جزأين: تناول الجزء الأول البيانات الشخصية: الجنس، المستوي التعليمي، مدة الخدمة، في حين تكون الجزء الثاني من:(٢٠) فقرة تقيس مهارة حل المشكلات لدى المرشدين التربويين .

كما قام الباحث بتصميم البرنامج الارشادي السلوكي لتنمية مهارة حل المشكلات حيث تكون البرنامج الارشادي من (١٠) جلسات تدريبية بواقع ساعة واحدة لكل جلسة استمرت لمدة (٤) أسابيع .

وقد أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج أهمها:

- وجود فروق في مهارات حل المشكلات، لدي المرشدين التربويين تعزي إلي البرنامج الإرشادي الذي تم التدريب عليه بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية مما يشير لنجاح البرنامج الارشادي في تنمية مهارات حل المشكلات لدى المرشدين التربويين .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠.٠٥ ≤ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة علي مقاس مهارات حل المشكلات تعزي إلى التفاعل بين المؤهل العلمي والبرنامج الإرشادي، او التفاعل بين الجنس والبرنامج الإرشادي، او التفاعل بين مدة الخدمة والبرنامج الإرشادي.

وقد أوصى الباحث بعدة توصيات أهمها: قيام وزارة التربية والتعليم بعقد دورات تدريبية للمرشدين من أجل تنمية مهارات حل المشكلات وإجراء دراسات مستقبلية حول ذلك.

مقدمة:

تعتبر المشكلة سؤالاً أو موقفًا يتطلب إجابة أو تفسيرًا أو معلومة أو حلاً. وهي موقف ينشأ عندما يواجه الفرد عقبات أو صعوبة أو أمرًا يحول بينه وبين وصوله إلي هدف معين، أو عندما لايتمكن الفرد بما لديه من وسائل ومعلومات وخبرات من تخطي العقبات أو إجتيازها أو التغلب عليها، مما يخلق حالة من عدم الأتزان والقلق في مواجهة المشكلة حيث عرفها (محمود ، ٢٠٠٩) : بأنها عائقًا أو مانعًا يحول بين الفرد والهدف الذي يسعي إلي تحقيقه، وبعبارة أخري فإن المشكلة عبارة عن تعارض في النتائج أو نقص في الأدلة، وتؤدي المشكلة إلي حالة انعدام التوازن مما يؤدي إلي إعاقة عملية التفكير.

وتعتبر المشكلات جزءًا لا يتجزأ من حياتنا اليومية، لذا يجب أن لا نصرف وقتًا طويلاً من تفكيرنا ووقتنا في دراسة المشكلة والتعرف علي أسبابها، ولكن يجب أن نصرف معظم الوقت في وضع الحلول واقتراح البدائل وعلينا أن نعلم بأنه لا يمكن لأي شخص مهما بلغ أن يتلخص من المشكلات بصورة نهائية، ولكن الإنسان كلما نما تفكيره وازداد ذكاؤه استطاع الوصول إلي أفضل الحلول لما يواجهه من مشكلات وتفادي الكثير من السلبيات والأضرار الناتجة عنها. فالمشكلات حسب درجة ظهورها قد تكون: إما بارزة أو خفيه أو كامنة (أبو أسعد، ٢٠٠٩).

ولحل المشكلات علينا استخدم الأسلوب العلمي لحل المشكلات : (Scientific problem Solving) وهذا الأسلوب يعرف بأنه توظيف عدد من الاستراتيجيات والمهارات المختلفة باستخدام مبدأ المحاولة والخطأ بهدف الوصول إلي حلول ممكنة من خلال اختيار أحد البدائل أو الحلول المناسبة (Goodson,et al., 2006).

وعليه فان هنالك حاجة لتعلم تلك الأساليب العلمية والتدرب عليها وتصبح الحاجة اكثر الحاحاً للتدخلات الارشادية المدروسة والمخطط لها والتي من شأنها التنمية الكلية لمهارات مواجهة وحل تلك المشكلات وفق الأنماط العلمية لدى المرشدين والمرشدات في المدارس .

مشكلة الدراسة:

إن الغرض الأساس من هذه الدراسة هو تحديد مدي فاعلية برنامج إرشادي سلوكي مقترح في تنمية مهارات حل المشكلات لدى المرشدين التربويين في منطقة مكة المكرمة، ويتم استخدام الإرشاد السلوكي كإرشاد علاجي لحل المشكلات السلوكية من خلال ضبط وتعديل السلوك المشكلة ، والتعلم والتدرب على أنماط تفكير مختلفة ناشئة من النظرة السلوكية القائلة بان "الخطاء سلوك متعلم" وبالتالي فإن تصحيح الأفكار سلوكيات تحتاج للتعلم والتدرب عليها، ومن هنا فقد جاءت مشكلة الدراسة للإجابة عن التساؤلات التالية:

- هل يوجد أثر للبرنامج الإرشادي السلوكي في تنمية مهارات حل المشكلات للمرشدين التربويين ؟
- هل يختلف تأثير البرنامج الإرشادي السلوكي في تنمية مهارات حل المشكلات باختلاف الجنس؟
- هل يختلف أثر البرنامج الإرشادي السلوكي في تنمية مهارات حل المشكلات باختلاف المؤهل العلمي؟
- هل يختلف أثر البرنامج الإرشادي السلوكي في تنمية مهارات حل المشكلات باختلاف الخبرة ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على الفروق في مستوى مهارة حل المشكلات بين أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي.
- التعرف على الاختلاف في اثر البرنامج الارشادي تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة لدى أفراد المجموعة التجريبية.
- إعداد برنامج إرشادي سلوكي لتنمية مهارة حل المشكلات لعينة من المرشدين والمرشدات التربويين.

فروض الدراسة:

١- لا توجد فروق ذات دلاله أحصائية عند مستوي (a ≤ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة علي مقياس مهارات حل المشكلات تعزي إلي البرنامج الإرشادي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (a ≤ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة علي مقياس مهارات حل المشكلات تعزي إلي التفاعل بين الجنس والبرنامج الإرشادي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (a ≤ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة علي مقياس مهارات حل المشكلات تعزي إلي التفاعل بين المؤهل العلمي والبرنامج الإرشادي.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (a ≤ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة علي مقياس مهارات حل المشكلات تعزي التفاعل بين سنوات الخبرة والبرنامج الإرشادي.

أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة في جانبين:

أولاً: الأهمية النظرية:

يأمل الباحث أن يمثل هذا البحث بداية لبحوث أخرى، ويساعد في إثراء الدراسات والبحوث العلمية والتربوية والبرامج الإرشادية المهتمة بتطوير عمل المرشدين التربويين، ويرى أن إلقاء البحث المزيد من الضوء حول مشكلة تدني مهارات حل المشكلات لدى المرشدين وانعكاسهما على عمل المرشد التربوي مجملًا سوف يعطي أثرًا إيجابيًا ويقودنا الى تحقيق جودة العملية الارشادية .

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

في ضوء ما يسفر عنه البحث من نتائج يمكن الاستفادة من هذه النتائج في:

١. استخدام البرنامج الإرشادي السلوكي المُعد بغرض مهارات حل المشكلات لدى المرشدون التربويون الشبيهيون بالعينة وتعميمه على جميع المعلمين ان أمكن.

٢. توصيات متوقع الخروج بها من البحث في توجيه التربويين والمرشدين الطلابيين نحو دعم العوامل المساهمة في وصول المرشد التربوي إلى حالة التوافق المهني.

مصطلحات الدراسة:

البرنامج الإرشادي Counseling Program:

هو مجموعة من الإجراءات المخططة والمنظمة في ضوء أسس نظرية وقواعد علمية، بهدف تقديم الخدمات الإرشادية على المستويات الوقائية والعلاجية والنمائية، ويتسم بأنه دراسة للواقع وتحديد للمشاكل والأهداف والحلول، وأنه ثابت نسبيا ولكنه يتطلب مراجعة مستمرة، ويعتبر الأساس لبناء الخطط الإرشادية (عبد الله؛ وخوجه ، ٢٠١٤).

ويعرف البرنامج الإرشادي إجرائياً بأنه: عبارة عن برنامج تدريبي إرشادي يتكون من مجموعة من الجلسات وعددها عشر جلسات ومدة كل جلسة ستون دقيقة تتضمن تنمية بعض مهارات أسلوب حل المشكلات للمرشدين التربويين في منطقة مكة المكرمة.

الإرشاد السلوكي Behavioral Counseling :

يري الاتجاه السلوكي أن حل المشكلة هو موقف يمكن أن يخضع إلي التعلم، ويكون ذلك عن طريق تقسيم أجزائه وعناصره إلي خطوات يسير فيها المتعلم خطوة بخطوة، ويجد لكل خطوة معيارًا للنجاح فيها، وعندما يتحقق ذلك ينتقل إلي الخطوة الثانية، ويفترض السلوكيون أنه يمكن تصميم نموذج دليل لتعليم مهارة حل المشكلات، بحيث تتحدد فيه خطوات للمسير (زريقي ، ٢٠٠٠).

مهارات حل المشكلات Problem Solving Skills :

يقصد بها مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدمًا المعلومات والمعارف التي سبق له أن تعلمها والمهارات التي يقوم بها الفرد مستخدمًا المعلومات والمعارف التي سبق له أن تعلمها والمهارات التي اكتسبها في التغلب علي موقف بشكل جديد وغير مألوف له في السيطرة عليه، والوصول إلي حل له ان أسلوب حل المشكلة هو أسلوب يضع المتعلمين في موقف حقيقي يعملون فيه أذهانهم بهدف الوصول إلي حالة اتزان معرفي، وتعتبر حالة الاتزان المعرفي حالة دافعية يسعب الفرد إلي تحقيقها، وتتم هذه الحالة عند وصوله إلي حل أو إجابة أو اكتشاف. (أبو أسعد، ٢٠٠٩).

وتتحدد مهارات حل المشكلات إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة الكلية للمرشد على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية (من اعداد الباحث).

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على تصميم وبناء برنامج إرشادي سلوكي، والتحقق من فاعليته في تنمية متغير: مهارات حل المشكلات، وإيجاد الفروق وفقاً لمتغيرات الجنس ، المؤهل ، سنوات الخبرة .

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الاول للعام الدراسي ١٤٣٧ /١٤٣٨هـ
- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة الحالية على مدارس مدينة مكة المكرمة.
- **الحدود البشرية:** اشتملت عينة البحث الكلية على مرشدي ومرشدات الطلاب بمنطقة مكة المكرمة والبالغ عددهم (٢٠٣) ،وتم تحديد عدد (٦٩) مرشداً و مرشدة يمثلون اقل المرشدين حصولاً على درجات على مقياس مهارات حل المشكلات –اعدا الباحث – تم تقسيمهم لمجموعتين متكافئتين بطريقة عشوائية (تجريبية–ضابطة).

الاطار النظري :

مفهوم حل المشكلات :

عرفه كل من كارواليك و راوديناك مفهوم "حل المشكلات" بكونه عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات من أجل الإستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوف له حيث تكون الإستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حل الغموض أو اللبس الذي يتضمنه الموقف(Hulme, Hirsch& Stopa, 2012, 163).

أسلوب حل المشكلات :

وفقاً لشارما وجاجيديف(Sharma& Jagdev,2011) فإن هنالك طريقتان لحل المشكلات التي يواجهها الفرد تختلف حسب طبيعة تفكيرة ونمط اداءه العقلي ، قد تتشابه هاتان الطريقتان في الأسلوب العام لكنهما مختلفتان جوهراً وهما :

١–طريقة حل المشكلات بالأسلوب العادي أو النمطي:

وهي أقرب إلى أسلوب الفرد في التفكير بطريقة علمية عندما تواجهه مشكلة ما ، وعلى ذلك تعرف بأنها : كل نشاط عقلي هادف مرن بتصرف فيه الفرد بشكل منتظم في محاولة لحل المشكلة

٢–طريقة حل المشكلات بالأسلوب الابتكاري ، أو الإبداعي :

تحتاج إلى درجة عالية من الحساسية لدى المتعامل مع المشكلة في ادراك حدودها وهذه الطريقة لا يتقنها الافراد العاديون ومن اهم شروط نجاحها احتياجها لحساسية كبيرة للربط والاستنباط وادراك وتفسير العلاقات وصولاً للحلول الابتكارية .

نماذج التدريب علي حل المشكلات:

ذكر كارلسون (Carison1997) المشار إليه في:(بنات. ٢٠٠٤) أنه ظهرت العديد من النماذج الخاصة بالتدريب علي حل المشكلات، ومن هذه النماذج: نموذج كانفر وبوزيمير حيث يمكن استخدام هذا النموذج بنجاح في العلاج السلوكي وهو النموذج الذي سنطبقه بعون الله في هذه الدراسة ، وهو يتكون من الخطوات التالية :

١- تحديد المشكلة.

٢- توليد البدائل.

٣- الموازنة بين البدائل واتخاذ القرار.

٤- التنفيذ.

٥- تقييم الحل.

وهناك نماذج عديدة أخري منها : نموذج دي زوريلا وجولد فرايد (Dzurrilla and Goldfried) ونموذج أريان وفورد (Urban & Ford)، ونموذج بولايا (Polya)، ونموذج هايس (Hayes)، وأيضاً نموذج ستين وبرنسفورد (Stein & Bransford) وكل هذه النماذج تتمحور تقريباً حول الخطوات نفسها (بنات، ٢٠٠٤).

وقد اتفقت معظم النماذج علي الخطوات التالية لأسلوب حل المشكلات:

١- إدراك المشكلة.

٢- تعريف المشكلة.

٣- جمع المعلومات الضرورية.

٤- تحليل المعلومات.

٥- وضع البدائل الممكنة.

٦- تقييم البدائل.

٧- تطبيق البديل الأنسب.

٨- تقييم النتائج (سويد، ٢٠٠٣).

الدراسات السابقة:

أجريت عدة دراسات حول موضوع مهارات حل المشكلات منها دراسة كوينجهام وبرمنار وبويل (Cunningham & Bremner & Boyle .1995) والتي هدفت إلي تدريب الوالدين علي مجموعة من مهارات الاتصال وحل المشكلات الأسرية، وأشارت نتائج التقارير التي قدمها الوالدان إلي تحسن أداء الأباء علي مهارات الاتصال ومهارات حل المشكلات والإصغار، وخفض التوتر بين الأفراد في المجموعتين التجريبيتين مقارنة بالمجموعة الضابطة.

أما دراسة عفاق و باسم (1998) والتي هدفت إلي استكشاف مدي فاعلية برنامج أرشادي جمعي في حل المشكلات وبرنامج إرشادي جمعي في الاسترخاء العضلي علي ضبط التوتر النفسي وقد كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في القياس المباشر والاحتفاظ لصالح المجموعتين التجريبيتين.

وفي دراسة (بنات ،٢٠٠٤) والتي هدفت إلي قياس أثر التدريب علي مهارات الاتصال ومهارات حل المشكلات في تحسين تقدير الذات والتكيف لدي النساء المعنفات وخفض مستوي العنف الأسري، فقد أشارت الدراسة إلي فعالية التدريب علي برنامجي مهارات الاتصال وحل المشكلات حيث ظهرت فروق دالة إحصائيًا لصالح المجموعتين التجريبتين بالمقارنة مع المجموعة الضابطة في تقدير الذات، وفي مستوي التكيف، وفي مستوي العنف الأسري، وهذا ولم تظهر فروق ذات دلالة بين المجموعتين التجريبيتين.

فيما هدفت دراسة (إبراهيم ، ٢٠٠٧) إلي بناء برنامج إرشادي جمعي لتدريب الأمهات علي مهارات الاتصال وحل المشكلات وقياس أثره في تحسين العلاقات الأسرية لدي أسرهن وأظهرت نتائج تحليل التباين المشترك للعلاقات الأسرية وجود فروق ذات دلالة أحصائية بين المجموعة التجريبية التي لقت تدريبًا علي مهارات الاتصال وحل المشكلات والمجموعة الضابطة التي لم تتلق تدريبا علي تلك المهارات، لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة سعيد (Smead , 1988) والتي هدفت إلي التعرف علي الأزمات. التي يواجهها الطلبة وما هي المهارات التي يجب أن يمتلكها المرشد أو الأخصائي الاجتماعي من أجل التعامل معها وكيفية التعامل مع الأزمة أثناء حدوثها فقد خرجت الدراسة بأنه يجب علي المتخص سواء أكان المرشد أم الأخصائي الاجتماعي أم المعالج النفسي أن يكون لديهم بدائل من أجل التعامل مع الأزمات وبأسرع وقت ممكن ومن هذه البدائل: التعريف والتخمين والمقابلة والتدخل.

أما دراسة (مهيدات وشعبان، ١٩٩٧) والتي هدفت إلي معرفة الأساليب والاستراتيجيات التي يستخدمها المرشدون التربويون في التعامل مع الأزمات الناتجة عن إصابات الحريق لتقليل الأثار السلبية الناجمة عن هذه الأزمة، وتوصلت الدراسة إلي أن المرشدين التربويين يمليون إلي استخدام الأساليب والاستراتيجيات التي تحتاج إلي مهارات عالية وهي العلاج النفسي والسلوكي والعائلي والجمعي، بالإضافة إلي استخدام المقابلات الفردية ومهارة المواجهة، كما توصلت الدراسة إلي ضرورة تدريب المرشدين علي كيفية إجراء المقابلات الإرشادية المتضمنة المهارات الأساسية من أجل إنجاح عمله.

بينما استهدفت دراسة (حمدي، ١٩٩٧) استقصاء العلاقة بين مهارة حل المشكلات والاكتئاب لدى عينة من طلبه جامعتين عربيتين هما: الجامعة الأردنية وجامعة البحرين، وقد استخدم الباحث قائمة بيك للاكئتاب، ومقياس حل المشكلات الذي طوره لهذا الدراسة وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين في الدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات وفي كل درجة من الدرجات الفرعية في عينة الجامعة الأردنية وعينة جامعة البحرين والعينة الكلية، ووجدت ارتباطات سالبة ذات دلالة تراوحت بين ٠.٥٤ – ٠.٣٤٧ بين درجة الاكتئاب من جهة ومتغيرات حل المشكلات من جهة أخري.

أما دراسة (العطيوي، ٢٠٠٦) فقد هدفت إلي التعرف علي مدي امتلاك المرشد التربوي لمهارات التعامل مع إرشاد الأزمات في مدارس المملكة العربية السعودية، حيث قام الباحث بتطبيق أداة قد طورها من أجل قياس الهدف المراد، وقد توصلت الدراسة إلي أن المرشدين يمتلكون مهارات التخطيط لإدارة الأزمات ومهارات التعرف علي الطلبة الذين لديهم أعراض قلق ما بعد الأزمة ومهارات التدخل أثناء الأزمة ومهارة إدارة التقييم والمتابعة بدرجة منخفضة ودون الوسط.

كما هدفت دراسة (Horton 1990) إلي معرفة أثر أسلوب حل المشكلات علي خفض مستوي التوتر النفسي لدي عينة مكونة من ٧٢ طالبًا تم تدريبهم علي كيفية استخدام تقنيات حل المشكلات وقد أشارت نتائج الدراسة إلي فاعلية أسلوب حل المشكلات في خفض التوتر لدي العينة التجريبية.

نستنتج من استعراض الدراسات السابقة ونتائجها أنها هدفت وبشكل رئيسي إلي تطوير مهارات حل المشكلات من خلال البرهنة والكشف عن أثر نماذج متعددة لتحسين هذه المهارة.

الطريقة والإجراءات:

يتضمن هذا الجزء وصفًا للإجراءات المنهجية التي استخدمت في هذه الدراسة من حيث مجتمعها وعينتها وأدوات جمع البيانات، والمعالجات الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات، بالإضافة إلي أهم الاختبارات الإحصائية التي استخدمت من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة والتأكد من فرضياتها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من بعض المرشدين والمرشدات العاملين في المدارس الحكومية في منطقة مكة المكرمة والبالغ عددهم ٢٠٣ مرشدًا ومرشدة ، حيث كان عدد الذكور ٧٦ في حين كان عدد الإناث ١٢٧ والجدول رقم ١ يوضح ذلك:

جدول رقم (١)

خصائص مجتمع الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	٧٦	%٣٧
	اناث	١٢٧	%٦٣
المستوي التعليمي	بكالوريوس	١٧١	%٨٤
	دراسات عليا	٣٢	%١٦
مدة الخدمة	٥ سنوات فاقل	٩٧	%٤٨
	٦ سنوات فاكثر	١٠٦	%٥٢

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من ٦٩ مرشدًا ومرشدة من مكاتب التربية والتعليم في منطقة مكة المكرمة، حيث تم اختيارهم باستخدام العينة العشوائية المنتظمة ويبين الجدول رقم ٢ خصائص العينة.

جدول رقم (٢)

خصائص عينة الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	٢٦	٣٧.٧
	إناث	٤٣	٦٢.٣
المستوي التعليمي	بكالوريوس	٦٢	٨٩.٩
	دراسات عليا	٧	١٠.١
مدة الخدمة	٥ سنوات فاقل	٣٤	٤٩.٣
	٦ سنوات فأكثر	٣٥	٥٠.٧

وقد تم توزيع عينة الدراسة علي مجموعتين أحداهما ضابطة والأخري تجريبية، بحيث تم توزيع أفراد المجموعتين عشوائيًا، وقد بلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة ٣٤ مرشدًا ومرشدة في حين بلغ عدد المجموعة التجريبية ٣٥ مرشدًا ومرشدة ، حيث قام الباحث بتدريب الباحثة : هدى بنت صالح للقيام بعملية تدريب المرشدات التربويات بينما تولى الباحث بنفسه تطبيق البرنامج فيما يخص المرشدين.

أدوات الدراسة:

قام الباحث بتطوير أداة من أجل قياس مهارات حل المشكلات، وذلك من خلال الرجوع إلي عدة دراسات سابقة تضمنت قياس هذه المهارات، منها دراسة حمدي ١٩٩٨ ودراسة حداد ودحادحة ١٩٩٨ ودراسة بنات ٢٠٠٤ حيث كانت الأداة الأولية مكونة من ٢٥ فقرة .

وتم تطبيق صدق المحكمين (الخارجي) للأداة بعد عرضه علي نخبة من أساتذة الجامعات المتخصصين في علم النفس والإرشاد والقياس والتقويم ، حيث تم عرضة على (٧) محكمين من أعضاء هيئة التدريس بجامعتي الملك عبدالعزيز وام القرى ، وذلك من أجل تحكيمه من حيث مدي ملائمة الفقرات للمجال، ومدي مناسبة صياغة الفقرات لغويًا بالإضافة إلي ملائمة الاختبارات والإحصائية لإختبار الفروض، وأية اقتراحات أخري يرونها مناسبة ولقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين من حذف أو تعديل أو إضافة، بحيث تكونت الأداة بصورتها النهائية من ٢٠ فقرة وللتحقق من ثبات الأداة تم توزيعها علي ١٥ مرشدًا ومرشدة من مجتمع الدراسة، وتم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي كبروميخ ألفاً للمقياس الكلي ولكل مجال من المجالات الثلاثة، حيث بلغت قيمة كرومباخ الفا للأداة ٠.٧٨٠ ويمكن القول إن الأداة كانت مناسبة لقياس هذه المهارات والجدول رقم ٣ يبين معاملات ثبات الأداة.

جدول رقم (٣)

معاملات الثبات لمجالات الأداة

المجال	قيمة كرومباخ الفا
مجال مهارات حل المشكلات	٠.٧٨٠

تصحيح المقياس:

اعتمد الباحث علي تدريج ليكرت الخماسي لتصحيح الإجابات. علمًا بأنه توجد مجموعة من الفقرات سلبية، حيث تمت معالجتها بطريقة عكسية.

البرنامج الإرشادي:

من أجل تصميم البرنامج الإرشادي التدريبي، والذي استخدمته هذه الدراسة قام الباحث بالإطلاع علي الأبحاث والدراسات التي تناولت موضوع مهارات أسلوب حل المشكلات والأساليب المستخدمة لتنمية هذه المهارات وعلي ضوء ذلك تم إعداد البرنامج الإرشادي التدريبي وبناؤه بصورته المبدئية القائمة علي الأساس النظري لأساليب النظرية السلوكية، وتكون البرنامج من عشر جلسات إرشادية مدة كل جلسة ٦٠ دقيقة بمعدل ٣ جلسات للأسبوع الأول ، جلستان للأسبوع الثاني ، جلستان للأسبوع الثالث ، ٣ جلسات للأسبوع الرابع ، وفي بداية كل جلسة تم

تخصيص ١٠ دقائق لتذكير المشاركين بأهم نقاط الجلسة السابقة، ومناقشة الواجب البيتي الذي تلقونه والاستماع إلي ملاحظاتهم، وقد اشتملت كل جلسة علي عدد من الأهداف فكان محور الجلسة الأولي هو التمهيد والتعارف والترحيب بالأعضاء وتعريفهم بالبرنامج وأهدافه ومحتواه أما الجلسة الثانية فقد هدفت إلي تعريف المشاركين بالمشكلات وأسبابها وأعراضها وآثارها علي الفرد والمجتمع أما الجلسات من ٣-٩ فقد هدفت إلي تعريف الأعضاء بالخطوات العلمية لأسلوب حل المشكلات ومراحله وخطواته، كتدريب المشاركين علي أسلوب حل المشكلات، وتحديد المشكلة وعملية جمع المعلومات وأهميتها ومهارة توليد البدائل ومهارة توليد البدائل وزن البدائل واتخاذ القرار وأخيرًا تنفيذ الحل وتقيمه وفيما كانت الجلسة العاشرة والختامية لتقييم مدي اكتساب الأعضاء لمهارة حل المشكلات وإنهاء الجلسات.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة وذلك للتعرف علي أثر البرنامج الارشادي السلوكي علي تنمية مهارات حل المشكلات لدي المرشدين التربويين في منطقة مكة المكرمة.

متغيرات الدراسة:

أولاً : المتغير المستقل :

البرنامج الإرشادي .

ثانياً : المتغيرات الوسيطة أو التصنيفة :

- الجنس وتكون من مستويين (ذكور، إناث)
- المستوي التعليمي ويتكون من مستويين (بكالوريوس ، دراسات عليا) وقد تم جمع الماجستير والدكتوراه في مستوي دراسات عليا لقة عددهم.
- مدة الخدمة وتتكون من مستويين ٥ سنوات فأقل، أكثر من ٥ سنوات.

ثالثاً : المتغير التابع :

يتكون المتغير التابع من مهارات المرشدين والمتمثلة بمهارات حل المشكلات.

المجموعة التجريبية:

قياس قبلي ⟸ تلقي البرنامج التدريبي ⟸ قياس بعدي

المجموعة الضابطة:

قياس قبلي ⟸ لم يتلق البرنامج التدريبي ⟸ قياس بعدي

التحليل الإحصائي:

لأغراض اختبار فرضيات الدراسة والإجابة عن أسئلتها فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة عن أداتها، لكل من القياس القبلي والبعدي، كما تمت مقارنة المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة للاختبار البعدي بعد أن تم ضبط الاختبار القبلي عن طريق استخدام تحليل التباين .

هذا وقد تم استخدام نفس الاختبار – تحليل التباين المصاحب لمعرفة أثر البرنامج التدريبي علي تنمية مهارات حل المشكلات للمرشدين التربويين باختلاف المتغيرات: الشخصية الجنس، المؤهل العلمي، مدة الخدمة.

نتائج الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلي اختبار أثر برنامج إرشادي سلوكي علي تنمية مهارات حل المشكلات لدي المرشدين التربويين، بالإضافة إلي معرفة فيما إذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف المتغيرات الشخصية: الجنس، المؤهل العلمي، مدة الخدمة ولإختبار فرضيات الدراسة كان لابد أن نبين مستوي مهارات المرشدين في حل المشكلات قبل وبعد البرنامج التدريبي الذي طبق عليهم، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للمهارات كما في الجدول رقم (٥) .

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات المرشدين التربويين قبل وبعد البرنامج التدريبي

المهارات الإرشادية	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارات حل المشكلات	٢.٩٠٨	٠.٢٩٨	٣.٣١٣	٠.٣٤٧

وحسب المقياس الموضح في الجدول رقم (٥) فإن مستوي مهارات حل المشكلات التي كان يمتلكها المرشدون متوسطة.

أما فيما يتعلق باختبار فروض الدراسة فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) ولإيجاد الفروق بين مستويات المتغيرات المستقلة فقد تم حساب الأوساط الحسابية والإنحرافات المعيارية لمستويات هذه المتغيرات كما يلي:

- لإختبار صحة الفرض الأول فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب، بالإضافة إلي حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة للاختبار البعدي كما في الجداول ذات الأرقام ٦-٧.

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعيارية للقياسات القبلية والبعدية للمجموعتين الضابطة والتجريبية

المجالات	المجموعة	القياس البعدي	
المهارات		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
حل المشكلات	التجريبية	٧١.٣٧١	٣.٦٨٦
	الضابطة	٦١.٠٢٩	٥.٤٦٣

جدول رقم (٧)

تحليل التباين المصاحب لمعرفة أثر البرنامج التدريبي علي تنمية مهارات حل المشكلات البعدي مع إلغاء أثر القبلي

المهارات الإرشادية	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوي الدلالة
مهارات حل المشكلات	المصاحب	٤٢٧.٢٦٥	١	٤٢٧.٢٦٥	٢٧.٦٥٠	≥ ٠.٠٠١
	المجموعة	٢١٢٣.٤٧١	١	٢١٢٣.٤٧١	١٣٧.٤١٨	≥ ٠.٠٠١
	الخطأ	١٠١٩.٨٧٧	٦٦	١٥.٤٥٣		

وهذا ويبين الجدول رقم (٧) أن هناك فروقًا فى مهارات حل المشكلات لدى المرشدين التربويين تبعا للبرنامج الإرشادى الذى تم التدريب عليه من قبل المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة ف للمجموعات (١٣٧,٤١٨) وهى داله إحصائيا أقل من (٠,٠٥)، مما يعني أن البرنامج التدريبي كان له أثر فى تنمية مهارات حل المشكلات لدى المرشدين التربويين.

ولمعرفة الفرق بين المجموعتين فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الجدول رقم (٦)، حيث تبين من خلال هذا الجدول أن هناك فروقًا بين الوسط الحسابى للمجموعة التجريبية والوسط الحسابى للمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان الوسط الحسابى للمجموعة التجريبية (٧١,٣٧١) وبإنحراف معيارى (٣,٦٨٦) فى حين كان الوسط الحسابى للمجموعة الضابطة (٦١,٠٢٩) وبإنحراف معيارى (٥,٤٦٣).

الأمر الذى يعنى رفض الفرض القائل لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات حل المشكلات البعدى تعزى إلى البرنامج الإرشادى.

ثانياً: الفرض الثاني والذي نصه : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات حل المشكلات البعدى تعزى للتفاعل بين الجنس والبرنامج الإرشادى.

لإختبار صحة هذا الفرض فقد تم استخدام إختبار تحليل التباين المصاحب، بالإضافة إلى حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة للإختبار البعدى كما فى الجداول ذات الأرقام : (٩) (٨)

جدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات متغيري الجنس والمجموعة علي مقياس مهارات حل المشكلات البعدي

المهارات	المجموعة	الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارات حل المشكلات	الضابطة	ذكر	٦١.١٥٣	٨.١٨٣
		انثي	٦٠.٩٥٢	٣.٠٠٧
		الكلي	٦١.٠٢٩	٥.٤٦٣
	التجريبية	ذكر	٧١.١٧٦	٣.٧٧٤
		انثي	٧١.٥٤٥	٣.٧١٢
		الكلي	٧١.٣٧١	٣.٦٨٦

جدول رقم (٩)

تحليل التباين المصاحب لمعرفة أثر الجنس والمجموعة والتفاعل بينهما علي مقياس مهارات حل المشكلات البعدي مع إلغاء أثر القبلي

المهارات	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوي الدلالة
مهارات حل المشكلات	المجموعة	١٩٦٤.٧٩١	١	١٩٦٤.٧٩١	١٢٥.١٥٧	≥٠.٠١
	الجنس	١٠.٧٢٢	١	١٠.٧٢٢	٠.٦٨٣	٠.٤١٢
	المصاحب	٤٤٠.٣٠٩	١	٤٤٠.٣٠٩	٢٨.٠٤٨	≥ ٠.٠١
	المجموعة الجنس	٤.٣٨٧	١	٤.٣٨٧	٠.٢٧٩	٠.٥٩٩
	الخطأ	١٠٠٤.٧١٤	٦٤	١٥.٦٩٩		
	الكلي	٣٠٦٣٦٩	٦٩			

يتبين من الجدول رقم ٩ أنه توجد فروق بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية والضابطة علي الاختبار البعدي لمهارات حل المشكلات، حيث بلغت قيمة ف لهما (١٢٥)، (١٥٧) وهي دالة إحصائياً عند مستوي دلالة أقل من ٠.٠٥ .

ومن خلال الجدول رقم (٨) يتبين إن الأثر كان لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ الوسط الحسابى لمهارات حل المشكلات لهذه المجموعة (٧١,٦٨٣) ، فى حين كان الوسط الحسابى للمجموعة الضابطة (٦١,٠٢٩)

وهذا يبين الجدول رقم (٩) أنه لا توجد فروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مستويات مهارات حل المشكلات؛ حيث بلغت قيمة ف لهما (٠,٦٨٣) وهما غير دالتين إحصائيًا عند مستوى دلالة اقل من ٠,٠٥

ويوضح الجدول (٩) أنه لا يوجد أثر للتفاعل بين متغيرى الجنس والمجموعة على مستوى مهارات حل المشكلات، حيث بلغت قيمة ف لهما (٠,٢٧٩) وهى غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥ بمعنى أن الذكور والإناث إستفادوا من البرنامج الارشادي بنفس الدرجة، ونتيجة لذلك فإننا نقبل الفرض القائل: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات حل المشكلات البعدى تعزى إلى التفاعل بين الجنس والبرنامج والإرشادى.

ثالثاً: الفرض الثالث والذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات حل المشكلات البعدى تعزى إلى التفاعل بين المؤهل العلمى والبرنامج الإرشادى.

لإختبار صحة هذا الفرض فقد تم استخدام إختبار تحليل التباين المصاحب، بالإضافة إلى حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة للإختبار البعدى كما فى الجداول ذات الأرقام (١١) (١٠)

جدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات متغيري المؤهل العلمي والمجموعة علي مقياس مهارات حل المشكلات البعدي

المهارات	المجموعة	المؤهل العلمي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارات حل المشكلات	الضابطة	بكالوريوس	٦٠.٢٦٦	٣.٠٦١
		دراسات عليا	٦٦.٧٥٠	١٣.٧٢٠
		الكلي	٦١.٠٢٩	٥.٤٦٣
	التجريبية	بكالوريوس	٧١.٧١٨	٣.٦٢١
		دراسات عليا	٦٧.٦٦٦	٢.٣٠٩
		الكلي	٧١.٣٧١	٣.٦٨٦

جدول رقم (١١)

تحليل التباين المصاحب لمعرفة أثر المؤهل العلمي والمجموعة والتفاعل بينهما علي مقياس مهارات حل المشكلات البعدي مع إلغاء أثر القبلي

المهارات	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوي الدلالة
مهارات حل المشكلات	المجموعة	٤٥٥.٧٩٧	١	٤٥٥.٧٦٧	٣١.٩٦١	≥٠.٠١
	المؤهل العلمي	٦٢.٨٢١	١	٦٢.٨٢١	٤.٤٠٥	٠.٤٠
	المصاحب	٣٤١.٠٤٨	١	٣٤١.٠٤٨	٢٣.٩١٥	≥ ٠.٠١
	المجموعة المؤهل العلمي	٣٤.٠٩١	١	٣٤.٠٩١	٢.٣٩١	٠.١٢٧
	الخطأ	٩١٢.٧٠٤	٦٤	١٤.٢٦١		
	الكلي	٣٠٦٣٦٩	٦٩			

يبين الجدول (١١) أنه توجد هناك فروق بين المرشدين الذين يحملون درجة البكالوريوس وبين المرشدين الذين يحملون درجة الدراسات العليا علي مستوي مهارات حل المشكلات، حيث كانت قيمة ف لها ٤,٤٠٥ وهى دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥ وتبين من الجدول (١٠) أن هذا الفرق كان لصالح المرشدين الذين يحملون درجة البكالوريوس حيث بلغ الوسط الحسابى لدرجات المرشدين الذين يحملون درجة البكالوريوس على مستوى مهارات حل المشكلات فى المجموعة التجريبية ٧١,٧١٨ وبإنحراف معيارى ٣,٦٢١ فى حين كان الوسط الحسابى لدرجات المرشدين الذين يجملون درجة الدراسات العليا على المستوى مهارات حل المشكلات فى نفس المجموعة ٦٧,٦٦٦ وبإنحراف معيارى ٢,٤٤٦.

ويوضح الجدول (١١) أنه لا يوجد أثر للتفاعل بين متغيرى المؤهل العلمى والمجموعة على مستوى مهارات حل المشكلات، حيث بلغت قيمة ف لهما (٢,٣٩١) وهى غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥ بمعنى أن المرشدين جميعًا سواء الذين يحملون درجة بكالوريوس أو الذين يحملون درجة الدراسات العليا قد استفادوا من البرنامج الارشادي بنفس الدرجة، ونتيجة لذلك فإننا نقبل الفرض الذي يقول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات حل المشكلات البعدى تعزى إلى التفاعل بين المؤهل العلمى والبرنامج الإرشادى .

رابعاً : الفرض الرابع والذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات حل المشكلات البعدى تعزى إلى التفاعل بين الخدمة والبرنامج الإرشادى.

لإختبار صحة هذا الفرض فقد تم استخدام إختبار تحليل التباين المصاحب، بالإضافة إلى حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة للإختبار البعدى كما فى الجداول ذات الأرقام (١٢) (١٣) .

جدول رقم (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات متغيري مدة الخدمة والمجموعة علي مقياس مهارات حل المشكلات البعدي

المهارات	المجموعة	مدة الخدمة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارات حل المشكلات	الضابطة	٥ سنوات فأقل	٥٩.٤٦٦	٢.٨٢٥
		٦ سنوات فأكثر	٢٦٣.٦٢	٦٩٨.٦
		الكلي	٦١.٠٢٩	٥.٤٦٣
	التجريبية	٥ سنوات فأقل	٧١.٢١٠	٤.٥٨٣
		٦ سنوات فأكثر	٧١.٥٦٢	٣.٩١٥
		الكلي	٧١.٣٧١	٣.٦٨٦

جدول رقم (١٣)

تحليل التباين المصاحب لمعرفة أثر مدة الخدمة والمجموعة والتفاعل بينهما علي مقياس المهارات الإرشادية البعدي مع إلغاء أثر القبلي

المهارات	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوي الدلالة
مهارات حل المشكلات	المجموعة	٢١٢٤.٤٦١	١	٢١٢٤.٤٦١	١٣٥.٢٦٨	≥٠.٠١
	مدة الخدمة	١.٢٩٨	١	١.٢٩٨	٠.٨٣	٠.٧٧٥
	المصاحب	٣٧٥.٣٥٦	١	٣٧٥.٣٥٦	٢٣.٩٠٠	≥ ٠.٠١
	المجموعة مدة الخدمة	١٣.٧٠٢	١	١٣.٧٠٢	٠.٨٧٢	٠.٣٥٤
	الخطأ	١٠٠٥.١٥٧	٦٤	١٥.٧٠٦		
	الكلي	٣٠٦٣٦٩	٦٩			

ويوضح الجدول رقم (١٣) أنه لا يوجد أثر للتفاعل بين متغيري مدة الخدمة والمجموعة علي مستوي مهارات حل المشكلات، حيث بلغت قيمة ف لهما (٠.٨٧٢) وهي غير

دالة إحصائيًا عند مستوي دلالة أقل من ٠.٠٥ بمعني أن المرشدين جميعًا سواء الذين خدمتهم ٥ سنوات فأقل أو ٦ سنوات فأكثر قد أستفادوا من البرنامج الارشادي بنفس الدرجة، ونتيجة لذلك فإننا نقبل الفرض القائل لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات حل المشكلات البعدى تعزى إلى التفاعل بين مدة الخدمة والبرنامج الإرشادى.

مناقشة النتائج :

النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

بعد اختبار المقياس إحصائيًا فقد خرج الباحث بنتيجة مفادها إن هناك فروقًا فى هذه المهارات لدى المرشدين التربويين تبعًا للبرنامج الإرشادى عند مستوى دلالة أقل من مما يعنى ذا أثر فى تنمية مهارات حل المشكلات لدى المرشدين التربويين في منطقة مكة المكرمة، حيث كان هناك فروق فى مهارات حل المشكلات لدى المرشدين التربويين تبعًا للبرنامج الإرشادى الذى تم التدريب عليه من قبل المجموعة التجريبية ولصالح المجموعة التجريبية.

وهذا يعنى أن البرنامج الارشادي كان ذا أثر فى تنمية مهارات حل المشكلات لدى المرشدين التربويين في منطقة مكة المكرمة، والأمر الذى يدل على رفض فرضية الدراسة.

ويمكن عزو ذلك إلى إدراك المرشدين لمثل هذه المهارات أثناء التعامل مع المسترشدين، الأمر الذى أدى إلى تغيير مفاهيم المرشدين حول هذه المهارات وتنميتها، والتركيز والتفاعل مع البرنامج الارشادي الذى تم تطبيقه على المجموعة التجريبية، حيث تناول البرنامج الارشادي مهارات حل المشكلات مع مهارات تحديد المشكلة ومهارات أسلوب حل المشكلة وكيفية اتخاذ القرار لحل المشكلة بعد أن تتم دراستها وتجميع المعلومات حولها ودراسة البدائل وتمحيصها.

وهذا يتفق بشكل عام مع العديد من الدراسات السابقة التى أشارت إلى فاعلية مثل هذه البرامج مثل دراسة كوينجهام وبرمناروبويل Cunningham & Bremner 1995) (Boyle ودراسة حمدي (١٩٩٧) ودراسة ابراهيم (٢٠٠٧) بنات (٢٠٠٤) حداد ودحادحة (١٩٩٨) ودراسة Smead 1988).

يدعم نتائج هذه الدراسة أيضًا الإتجاه النظرى الذى يرى أن المرشد التربوى يجب أن يستخدم الأسلوب العلمى لمساعدة الفرد فى حل مشكلاته وهذا يجب أن يستعمل من قبل مرشدين مهرة يمتلكون الخبرة الكافية، حيث يحتاج المرشد إلى مجموعة من المهارات التى ينبغى

إن تتوافر لديه ويتقنها كمهارات حل المشكلات، بالإضافة إلى المهارات العامة مثل اختيار طريقة الإرشاد وتقويم النتائج.

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مستويات مهارات حل المشكلات. كما كشفت على أنه لا يوجد أثر التفاعل بين متغيرى الجنس والمجموعة على مستوى مهارات حل المشكلات، بمعنى أن الذكور والإناث أستفادوا من البرنامج الارشادي بنفس الدرجة، ونتيجة لذلك فإننا نقبل الفرضية التى تقول لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات حل المشكلات تعزى إلى التفاعل بين الجنس والبرنامج والإرشادى.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج الإرشادى الذى تم تطبيقه اشتمل على تدريبات متنوعة لتنمية المهارات الإشادية بغض النظر عن متغير الجنس، إذ ان البرنامج لا يفرق في تدريباته بين الذكور و الإناث من حيث تلقى البرنامج بالرغم من عدم كونهم في موقع واحد او زمن واحد ، هذا بالإضافة إلى تلقى الذكور والإناث البرنامج الارشادي من مدربين متساويين تقريباً في القدرات والدرجة العلمية ، الأمر الذى أدى إلى تنمية المهارات الإؤشادية لكلا الجنسين بنفس الدرجة تقريبا.

وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع بعض نتائج الدراسات فى حين اتفقت مع بعض النتائج فى عدم وجود اثر للجنس على تنمية المهارات الإرشادية لدى المرشدين مع العديد من الدراسات مثل (العموش ،٢٠٠٢)

النتائج المتعلقة بالفرض الثالث:

لقد تم استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب لإختبار فيما إذا كانت هناك فروق بين متوسطات درجات المجوعتين الضابطة والتجريبية على مقياس المهارات الإرشادية البعدى مع إلغاء أثر القبلى إلى التفاعل بين المؤهل العلمى والبرنامج ، وقد خرج الباحث بالنتائج التالية:

كان هناك فروق بين المرشدين الذين يحملون درجة البكالوريوس وبين المرشدين الذين يحملون درجة الدراسات العليا على المستوى مهارات حل المشكلات، وكان هذا الفرق لصالح المرشدين الذين يحملون درجة البكالوريوس.

لا يوجد أثر للتفاعل بين متغيرى المؤهل العلمى والمجموعة على مستوى مهارات حل المشكلات، بمعنى أن المرشدين جميعًا سواء الذين يحملون درجة بكالوريوس أو الذين يحملون درجة الدراسات العليا قد أفادوا من البرنامج الارشادي بنفس الدرجة، ونتيجة لذلك فإننا نقبل الفرضية التى تقول لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات حل المشكلات البعدى تعزى إلى التفاعل بين المؤهل العلمى والبرنامج الإرشادى.

وقد يكون السبب أيضًا هو طريقة بناء البرنامج الارشادي فى التعامل مع المرشدين دون النظر إلى مستواهم العلمى، إذ تم التعامل مع المرشدين كوحدة واحدة دون التمييز على أساس المؤهل العلمى، وكانت عملية التدريب واحدة لجميع المتدربين، الأمر الذى أبعد تاثير المستوى العلمى للمرشدين، هذا بالإضافة إلى دور البرامج التدريبية فى تأهيل وتنمية مهارات المرشدين بغض النظر عن المستوى العلمى للمرشدين، لما لهذه البرامج التدريبية من أهمية فى تحسين مهارات المرشدين، إذ أن المتتبع لحركة تطور برامج إعداد المرشدين فى الولايات المتحدة الأمريكية كمركز جوهرى فى هذا الميدان، يلاحظ نموًا سريعًا يرافقه العديد من الأبحاث كما ونوعاً، لدرجة أصبحت معها إمكانية إعداد برامج تدريبية متخصصة لإعداد مرشدى الزواج والأسرة وبرامج أخرى متخصصة لإعداد المرشدين للعمل مع المسترشدين من ثقافات مختلفة وذلك لمواجهة حاجات المجتمع المستجدة.

وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة العموش (٢٠٠٢)، إذ توصلت دراسة العموش إلى عدم وجود فروق ذات دلالة فى إجابات أفراد العينة عن المقياس ترجع إلى المؤهل العلمى، باستثناء مجال التقييم وإصدار الأحكام.

النتائج المتعلقة بالفرض الرابع:

لإختبار صحة هذه الفرضية فقد تم استخدام إختبار تحليل التباين المصاحب، للمجموعتين على مقياس مهارات حل المشكلات البعدى ، حيث توصل الباحث إلى النتائج التالية:

لا يوجد أثر التفاعل بين متغيرى مدة الخدمة والبرنامج على مستوى مهارات حل المشكلات، بمعنى أن المرشدين جميعاً سواء الذين خدمتهم ٥ سنوات فأقل أو ٦ سنوات فأكثر قد أفادوا من البرنامج الارشادي بنفس الدرجة، ونتيجة لذلك فإننا نقبل الفرضية التى تقول لا

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ≥ a بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات حل المشكلات البعدى تعزى إلى التفاعل بين مدة الخدمة والبرنامج الإرشادى.

يبدو أن البرنامج الارشادي قد حاول تخطى متغير الخبرة من خلال إلغاء أثره فى تنمية مهارات حل المشكلات، وقد يكون سبب عدم وجود أثر لمتغير الخبرة فى تنمية مهارات حل المشكلات هو حداثة الموضوع نسبياً فى المملكة العربية السعودية، هذا بالإضافة إلى حداثة الدراسات والإبحاث فى هذا المجال خاصة التى تتعلق بفاعلية برامج تدريبية من أجل إعداد مرشدين ذوى كفاءة عالية، الأمر الذى قد ابعد اثر الخبرة فى تنمية مهارات حل المشكلات.

وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة العموش (٢٠٠٢) التى توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة فى إجابات المرشدين عن بعض فقرات المقياس واتفقت فى عدم وجود فروق على بعض فقرات المقياس الأخرى تعزى إلى الخبرة، وهذا يدل على أن البرنامج الارشادي الذى صمم لتنمية مهارات حل المشكلات قد اثبت فعاليته فى توحيد المرشدين وتنمية قدراتهم الإشادية بغض النظر عن جنسهم ومستواهم العلمى وخبرتهم، حيث تمت إتاحة المجال للتعارف بين المشاركين مع بعضهم بعضًا بهدف إيجاد جو للتواصل بين المرشدين، كما أن المواد التدريبية التى اشتمل عليها البرنامج أسهمت فى تنمية مهارات حل المشكلات، إذ تم التدريب على هذه المهارات لجميع المرشدين بنفس المستوى بغض النظر عن المتغيرات المستقلة.

التوصيات

على ضوء ما تتبعته هذه الدراسة أنطلاقًا من أسئلتها وفروضها ومرورًا بإطارها النظرى المتمثل بالدراسات السابقة وطرح الأدبيات الفكرية من رؤاها لهذا الموضوع، وبعد تحليل النتائج ومناقشتها يوصى الباحث بما يلى:

- قيام وزارة التربية والتعليم بعقد دورات تدريبية للمرشدين من أجل تنمية مهارات حل المشكلات.
- إجراء دراسات مستقبلية حول برامج التدريبية للمرشدين على بيئات مختلفة ومهارات مختلفة ومتغيرات لم تتناولها هذه الدراسة.
- تفعيل البرامج التدريبية وتدريسها للطلبة ضمن برنامج البكالوريوس على مستوى الجامعات السعودية، بالإضافة إلى توحيد برامج إعداد المرشدين وتأهيلهم فى جميع الجامعات السعودية.
- عمل استطلاع حول المهارات المتدنية للمرشدين، بالإضافة إلى الدورات التى ترغب المرشد فى الخضوع لها.

المراجع

١- إبراهيم، سهام (٢٠٠٧) بناء برنامج إرشادى جمعى لتدريب الأمهات على مهارات الاتصال وحل المشكلات وقياس أثره فى تحسين المعاملات الأسرية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدرسات العليا: عمان، الأردن.

٢- أبو أسعد، احمد عبد اللطيف (٢٠٠٩) المهارات الإرشادي . عمان: المسيرة للنشر والتوزيع .

٣- بنات ، سهيلة (٢٠٠٤) اثر التدرب على مهارات الاتصال وحل المشكلات فى تحسين تقدير الذات والتكيف لدى النساء المعنفات وخفض مستوى العنف الأسرى . دكتوراه غير منشورة ، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

٤- جاد الله، محمود(٢٠٠٩) . إدارة الأزمات. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

٥- حداد، عفاف و دحادحة، باسم (١٩٩٨) فاعلية برنامج إرشادي مجمعي في التدريب على حل المشكلات والاسترخاء العصبي في ضبط التوتر، مجلة مركز البحوث التربوية، ١٣ (٧)، جامعة قطر، ص ٥١ -٧٦.

٦- حمدي، نزيه (١٩٩٨) علاقة مهارة حل المشكلات الاكتئاب لدى طلبة الجامعة، دراسات العلوم التربوية، المجلد ٢٥، العدد ١.

٧- الدحاحة، باسم (١٩٩٥) أثر التدريب على حل المشكلات والاسترخاء العضلي في ضبط التوتر النفسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الأردن.

٨- الزريقي، سيف الدين (٢٠٠٠) أثر التدريب على مهارة حل المشكلات في الضغط النفسي وتقدير الذات لدى المراهقين في مدينة عمان، رسالة ماجستير، غير منشورة الجامعة الأردنية.

٩- زيادة، أحمد رشيد (١٩٩٨) مدى أمتلاك المرشد التربوي للمهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

١٠- سويد، عبدالمعطي (٢٠٠٣) مهارات التفكير ومواجهة الحياة، العين: دار الكتاب الجامعي.

١١- الصمادي، أحمد عبدالمجيد (١٩٩٤): فعالية برنامج تدريبي على مهارات المرشدين، سلسلة أبحاث اليرموك، م ١٠، ع ١، جامعة اليرموك.

١٢- العموش، سميرة (٢٠٠٢) الكفايات الإرشادية لدى مرشدي المدارس الرسمية وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

١٣- عبدالله، هشام محمد، خوجة، خديجة محمد (٢٠١٤): الإرشاد النفسي الجماعي الأسس – النظريات – البرامج، جدة، خوارزم العلمية.

١٤- مهيدات، محمد وشعبان، فائق (١٩٩٧) الظواهر النفسية والاجتماعية لمرضى الحروق، مجلة الثقافة النفسية المتخصصة، المجلد ٨، العدد ٢٩، ص ٩٤ – ١٠٢.

المراجع الأجنبية :

- Goodson, P., Buhi, E.& Dunsmore, S. (2006). Self-esteem and adolescent sexual behaviors, attitudes, and intentions: a

systematic review. **Journal of Adolescent Health**, 38(2), 310–319.

- Hulme, N., Hirsch, c. & Stopa, L. (2012). Images of the Self and Self-Esteem: Do Positive Self-Images Improve Self-Esteem in Social Anxiety? **Cognitive Behaviour Therapy**, 41(2), 163-173
- Sharma, M.& Jagdev, T. (2011). Use of music therapy for enhancing self-esteem among academically stressed adolescents. **Pakistan journal of psychological research**, 27 (1), 53-64.