الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس

رقم التسجيل: D.SE/3C/04/16

الرقم التسلسلي:

درجة ممارسة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لمهارة حل المشكلات.

أطروحة مكملة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في علوم التربية

تخصص: توجيه وإرشاد

إعداد الطالب: تيطرا وي رضوان

إشراف: أ.د عمور عمر

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
1				
2				
3				
4				
5				
6				

السنة الجامعية: 2022-2023

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

- إلى روحي **أبي وأمي** الطاهرتين... طيب الله ثراهما.
- إلى رفيقة الدرب... زوجتي الغالية.

شكر وعرفان

نحمد الله عزّ وجلّ أن وفقنا لإنجاز هذا العمل.

كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير للأستاذ المشرف البروفيسور عمور عمر على كل ما قدّمه لنا من توجيهات ومعلومات قيّمة، والشكر موصول لأعضاء لجنة المناقشة كل باسمه وجميل وصفه لقاء مساهمتهم في إثراء هذا البحث.

كل الشكر لأفراد العائلة على دعمهم المستمر لنا طيلة فترة البحث.

كل الشكر لكل من ساهم في إنجاح هذا العمل.

رضوان تيطراوي

فهرس المحتويات

المحتـــويات	الصفحة
إهداء	
شكر وعرفان	
فهرس المحتويات	
فهرس الأشكال	
فهرس الجداول	
ملخص الدراسة	
مقدمة	أ _ ج
الجانب النظري	
الفصل التمهيدى.	
1. إشكالية الدراسة وتساؤلاتها	5
2. أهمية الدراسة	10
3. أهداف الدراسة	11
4. التحديد الإجرائى لمصطلحات الدراسة	12
5. الدراسات السابقة	13
6. التعليق على الدراسات السابقة	16
7. فرضيات الدراسة	18
مستشار التوجيه والإرشاد المدرسى والمهنى.	
تمهيد	20
1. تعريف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسى	21
2. مستشار التوجيه المدرسى والمهنى فى الجزائر	23
3. الحاجة إلى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسى	24
4. مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسى	27
5. الخدمات التى يقدمها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسى	31
6. الإطار المكانى لعمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسى	31
7. خصائص مستشار التوجيه والإرشاد المدرسى	33
8. بعض الصعوبات التى يواجهها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسى	35
9. بعض مشكلات التلاميذ التى يتعامل معها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسى	37
10. مهارات العملية الإرشادية	37
خلاصة	39

مهارة حل المشكلات.	
تمهيد	**41**
1. مفهم مهارة حل المشكلات وبعض المفاهيم ذات الصلة	**42**
2. خصائص مهارة حل المشكلات	**48**
3. أهمية حل المشكلات	**50**
4. الاتجاهات النظرية المفسرة لعملية حل المشكلات	**51**
5. العوامل التي تحكم النشاط العقلي عند حل المشكلات	**56**
6. بعض نماذج حل المشكلات	**57**
7. معوقات حل المشكلات	**62**
خلاصة	**63**
الجانب الميداني	
منهجية الدراسة إجراءاتها الميدانية	
تمهيد	**65**
1. الدراسة الاستطلاعية	**66**
2. الدراسة الأساسية	**75**
خلاصة	**85**
عرض وتحليل النتائج، ومناقشتها في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة	
تمهيد	**87**
1. عرض وتحليل النتائج	**88**
2. مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات والدّراسات السابقة	**100**
3. توصيات	**109**
خاتمة	**110**
قائمة المراجع	
الملاحق	

فهرس الأشكال

الأشــكال	الصفحة
شكل رقم (1) مكونات القدرة على حل المشكلات.	45
شكل رقم (2) خصائص مهارة حل المشكلة.	48
شكل رقم (3) حجم ونسبة العينة المسترجعة في الدراسة الاستطلاعية حسب النوع	66
شكل رقم (4) يمثل نسبة تمثيل العينة الأساسية من المجتمع الأصلي	75
شكل رقم (5) توزيع أفراد العينة الأساسية حسب النوع (الجنس)	76
شكل رقم (6) يوضح توزيع العينة الأساسية حسب التخصص الدراسي	77
شكل رقم (7) يوضح توزيع أفراد العينة الاساسية حسب مؤسسة العمل	78
شكل رقم (8) يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب سنوات العمل	79

فهرس الجداول

الجـــداول	الصفحة
جدول رقم(1): يوضح حجم ونسبة العينة المسترجعة في الدراسة الاستطلاعية حسب النوع	66
جدول رقم(2): يوضح ثبات أداة الدراسة من خلال معامل ألفا كرومباخ	68
جدول رقم(3): يوضح ثبات أداة الدراسة عن طريق التجزئة النصفية	69
جدول رقم(4): يوضح معامل الارتباط "بيرسون" بين درجات الأفراد على بنود المقياس مع درجاتهم على الأبعاد المكونة لهذا المقياس، ثم بين درجاتهم على بنود المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس ككل	70-71
جدول رقم(5): يوضح مصفوفة ارتباط المحاور مع الدرجة الكلية للمقياس ككل	72
جدول رقم(6): يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس مهارة حل المشكلات	73
جدول رقم(7): يوضح نسبة تمثيل العينة الأساسية من المجتمع الأصلي	75
جدول رقم(8): يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب النوع (الجنس)	76
جدول رقم(9): يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب التخصص الدراسي	77
جدول رقم(10): توزيع أفراد العينة الأساسية حسب مؤسسة العمل	78
جدول رقم(11): يوضح تزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب سنوات الخبرة	79
جدول رقم(12): يوضّح توزيع فقرات مقياس مهارة حل المشكلات على محاوره	82
جدول رقم(13): يمثل مفتاح الإجابة على بنود أداة الدراسة ذات الاتجاه الموجب	82
جدول رقم (14) الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لمحور التوجه العام نحو المشكلة	88
جدول رقم (15) الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لمحور مهارة تعريف المشكلة	89
جدول رقم (16) الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لمحور المهارة توليد بدائل الحلول للمشكلة	91

جدول رقم (17) الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لمحور مهارة اتخاذ القرار حول حل المشكلة	**92**
جدول رقم (18) الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لمحور مهارة تقويم حلول المشكلة	**93**
جدول رقم (19) يوضح دلالة الفروق في مقياس مهارة حل المشكلات تبعا لمتغير الجنس	**94**
جدول رقم (20) يوضح دلالة الفروق بين أفراد العينة في ممارسة مهارة حل المشكلات تبعا لمتغير سنوات الخبرة	**95**
جدول رقم (21) يوضح دلالة الفروق في مقياس مهارة حل المشكلات تبعا لمتغير الطور التعليمي	**96**
جدول رقم (22) يوضح دلالة الفروق في مقياس مهارة حل المشكلات تبعا لمتغير التخصص الدراسي	**97**
جدول رقم (23) الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لمقياس مهارة حل المشكلات	**98**

ملخص الدراسة:

هدفت دراستنا هذه إلى التعرف على درجة ممارسة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي لمهارة حل المشكلات، إضافة إلى التعرف على درجة اختلاف هذه الممارسة باختلاف بعض المتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، مكان العمل، التخصص الأكاديمي)، حيث قمنا بتطبيق مقياس مهارة حل المشكلات في نسخته العربية على عينة من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي العاملين في متوسطات وثانويات ولاية المسيلة قوامها 97 مستشارا من الجنسين (ذكور 30/ إناث 67) من أصل 139 مستشارا وهذا بعد التأكد من الثقل العلمي للمقياس، تم اختيار عينة الدراسة وفق أسلوب الحصر الشامل مستخدمين في ذلك المنهج الوصفي، وبعد المعالجة الإحصائية للمعلومات التي تحصلنا عليها من استجابات أفراد العينة على المقياس أظهرت النتائج أنّ مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي يمارسون مهارة حل المشكلات بدرجة كبيرة، كما لا توجد فروق بينهم في درجة ممارسة هذه المهارة تبعا لمتغيرات الدراسة (الجنس، سنوات الخبرة، مكان العمل، التخصص الأكاديمي).

الكلمات المفتاحية: المهارة، حل المشكلات، مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي.

Abstract:

Our study aimed to identify the degree of school guidance counselor practices of problem-solving skill, in addition to identifying the degree of variation of this practice according to some variables (gender, years of experience, workplace, academic specialization), where we applied the problem-solving skill scale in its Arabic version on a sample of 97 counselors out 139 from both genders (30 males and 67 females) which was selected according to the comprehensive inventory way using the descriptive method, after statistical processing of the data we obtained from the responses of the sample members on the scale, the results showed that the school guidance counselors practices the problem-solving skill are greatly, and there are no statistically significant differences between them in the degree of practicing this skill according to the study variables (gender, years of experience, workplace, academic specialization).

Key words: skill, problem-solving, school guidance counselor.

Résumé:

Notre étude vise la connaissance du degré de compétence des conseillers d'orientation scolaire dans la résolution de problèmes ainsi que le degré de différence de quelques variables (sexe, années d'expérience, lieux de travail et spécialisation académique) où nous avons procédé à l'application de l'échelle de compétence de la résolution des problèmes selon la version en arabe sur un échantillon de conseillers d'orientation scolaire travaillant dans les collèges et lycées de la wilaya de M'sila constitué de 97 conseillers des deux sexes (30 males et 67 femelles) sur 139 conseillers et ce après la vérification du poids scientifique de l'échelle. L'échantillon a été testé selon la méthode globale adoptant l'approche descriptive. Après le traitement statistique des données obtenues à partir des réponses des membres de l'échantillon, les résultats ont montré que les conseillers d'orientation scolaire exercent une grande compétence pour la résolution de problèmes. En outre, il n'existe pas de différence distinctive entre eux en termes de pratique de cette compétence selon les variables de l'étude (genre, années d'expérience, lieux de travail et spécialisation académique).

Mots clés : compétence, résolution de problèmes, conseiller d'orientation scolaire.

مقدمة:

لا تكاد تخل حياة الفرد في عصرنا هذا من التحديات اليومية الناتجة في الغالب عن تسارع الأحداث والمواقف وتشابكها ما يؤدي في كثير من الأحيان إلى ظهور عديد المشكلات التي يمكن أن تعكر صفو حياته وتضطره للوقوف عاجزا أمام إيجاد حل لها حيث أن التطور العلمي والتكنولوجي الحاصل في العالم وفي شتى مجالات الحياة سيما في الوسط التربوي قد ألقى بظلاله على مختلف عناصر الحياة، حيث تفاقمت بعض المشكلات المدرسية والتربوية فيما ظهرت أخرى جديدة داخل الوسط المدرسي تختلف من حيث الكم والنوع عن كل ما كان سائدا في السابق، كل هذا جعل القائمين على قطاع التربية والتعليم في الجزائر وفي محاولة منهم لمواكبة التطور الحاصل في العالم يسارعون إلى محاولة إصلاح القطاع بغية بث روح جديدة وعصرية تلبي متطلبات المجتمع ومحاولة بناء الإنسان المتوازن الذي يتمتع بقدر كاف من الصحة النفسية والاتزان الانفعالي والنمو المتكامل.

وعليه يمكن اعتبار عملية الإصلاح التربوي التي شهدتها المنظومة التربوية الجزائرية ما هي إلا ضرورة ملحة فرضتها الظروف والواقع التربوي الذي تعيشه المدرسة الجزائرية في جميع أطوارها التعليمية عموما وفي الطورين المتوسط والثانوي خصوصا نظرا لحساسية الفئة المتمدرسة من جهة وأهمية هاتين المرحلتين في حياة الطفل المتمدرس من جهة أخرى.

وقصد التكفل الأمثل بهؤلاء التلاميذ من جميع الجوانب وجب وجود شخص متخصص في المجال التربوي ممثلا في مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي يستطيع التعامل مع هذه الفئة من التلاميذ ومع مختلف المشكلات التي تواجههم؛ حيث أن التكوين الأكاديمي الذي يتلقاه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في الجامعة لم يعد كافيا لممارسة العمل الإرشادي داخل المؤسسة التربوية، بل أصبح مطالبا أكثر من ذي قبل بالإلمام والتحكم بمجموعة من المهارات الأساسية واللازمة لمواجهة المواقف المختلفة على غرار مهارة حل المشكلات التي تعتبر من المواضيع المدروسة والمستخدمة على نطاق واسع كونها تسمح باختبار المعرفة وتطويرها على نحو أفضل من أجل فهم القضايا، فاكتساب هذا النوع من المهارات يمكّن صاحبه من مساعدة التلاميذ على تجاوز المشكلات التي تواجههم والمساهمة بفعالية في رفع مستواهم التعليمي وتوافقهم النفسي والدراسي والاجتماعي من خلال محاولة الوصول بهم إلى

أكبر قدر ممكن من الاستقلالية الذاتية في حل مشكلاتهم المختلفة، وبالتالي محاولة التخفيف من المشكلات التربوية السائدة في الوسط المدرسي، وعليه فإن قدرة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي على حل مختلف المشكلات التي تصادفه أثناء تأدية مهامه من خلال احتكاكه المستمر بالتلاميذ تقاس بدرجة تحكمه في المراحل الأساسية لمهارة حل المشكلات مما يسهل عليه أداء مهامه المختلفة على أكمل وجه ممكن، إضافة إلى جعل البيئة المدرسية أكثر مواءمة للنشاط البيداغوجي بغية تحسين المردود التربوي بالنسبة للتلميذ من جهة والقائمين على العملية التربوية من جهة أخرى.

كل هذا دفعنا إلى محاولة البحث عن مدى توفر هذه الممارسات لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي.

ولمعالجة موضوع الدراسة قمنا بتصميم خطة بحثية تضمّنت جانبين جانب نظري وآخر ميداني حيث شمل **الجانب النظري** ثلاثة فصول هي:

الفصل التمهيدي والذي تضمن تحديد إشكالية الدراسة، أهمية وأهداف الدراسة والمفاهيم الأساسية لمصطلحات الدراسة إضافة إلى الدراسات السابقة وفرضيات الدراسة.

وفصل خاص بمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي تضمّن التعريف بمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والحاجة إليه في المؤسسات التربوية، إضافة إلى تعداد المهام الموكلة إليه وفق ما نصّت عليه القوانين، كما عرّجنا على مختلف الخدمات التي يقدمها والخصائص التي يجب أن تتوفر في شخصيته، وفي الأخير قمنا بالإشارة لبعض الصعوبات التي تواجه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي، وبعض مشكلات التلاميذ التي يتعامل معها.

وفصل مهارة حل المشكلة تناولنا فيه أهمية حل المشكلات، وخصائص مهارة حل المشكلات، وكذا بعض الاتجاهات النظرية المفسرة لعملية حل المشكلات، والعوامل التي تحكم النشاط العقلي عند حل المشكلات وبعض معوقات حل المشكلات، بالإضافة إلى بعض النماذج الخاصة بحل المشكلات.

أما **الجانب الميداني** فتضمن فصلين: فصل منهجية الدراسة وإجراءاتها الميدانية خصّص للدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية تناولنا فيه مجتمع وعينة الدراسة، المنهج المتبع، وكذا حدود الدراسة.

وفصل تم فيه عرض وتحليل النتائج ومناقشتها على ضوء فرضيات الدراسة والدراسات السابقة، لنخلص في الأخير إلى استنتاج عام لخّص حوصلة ما تمّ التطرق إليه في هذا الفصل.

الفصل التمهيدي

- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.
- أهمية الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- التحديد الإجرائي لمصطلحات الدراسة.
- الدراسات السابقة.
- التعليق على الدراسات السابقة.
- فرضيات الدراسة.

1. إشكالية الدراسة وتساؤلاتها:

يعتبر الإنسان أثمن ثروة يمتلكها المجتمع، فهو يشكل في حد ذاته قيمة عالية له، وكل فرد في هذا المجتمع يحاول أن يلعب دورا أساسيا في هذه الحياة، حيث يتوجب عليه تأدية دوره بكفاية وعلى أكمل وجه، ولكن لن يتأتى ذلك ما لم تنم جوانب شخصيته بشكل متوازن ومتكامل، الأمر الذي جعل من التربية الحديثة تسعى جاهدة إلى بلوغ هذا الهدف.

فالمتغيرات الجديدة التي طرأت على حياة الإنسان في هذا العصر أدت إلى تغيرات كبيرة في دور المدرسة من أجل مسايرة هذا التغيير، حيث لم يعد دورها يقتصر على نقل المعلومات والمعارف للتلميذ فحسب وإنما امتد إلى العمل على إعداد الإنسان الذي يستطيع التعامل مع التغيرات المعرفية الدائمة.

فالعمل التربوي والبيداغوجي في مؤسساتنا التعليمية لم يعد كما عهدناه في أزمنة سابقة حيث أن التطور العلمي والتكنولوجي الحاصل في العالم، وفي شتى مجالات الحياة قد ألقى بظلاله على مختلف عناصر العملية التعليمية التعلمية، الأمر الذي عجل بظهور العديد من المشكلات المدرسية، والتربوية داخل الوسط المدرسي واختلافها عن كل ما كان سائدا فيما سبق، كل هذا جعل القائمين على قطاع التربية والتعليم في الجزائر يسارعون إلى محاولة إصلاح القطاع بغية بث روح جديدة وعصرية تلبي متطلبات المجتمع ومحاولة بناء الإنسان المتوازن الذي يتمتع بقدر كاف من الصحة النفسية والاتزان الانفعالي والنمو المتكامل.

وعليه يمكن اعتبار عملية الإصلاح التربوي التي شهدتها المنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال ما هي إلا ضرورة ملحة فرضتها الظروف والواقع التربوي الذي تعيشه المدرسة الجزائرية في جميع أطوارها التعليمية سيما في الطورين المتوسط والثانوي نظرا لأهمية وحساسية هاتين المرحلتين في حياة التلميذ المتمدرس.

حيث لم تعد مشكلات التلاميذ في هاتين المرحلتين مقصورة على المشكلات السلوكية والأكاديمية فقط بل تتعداه إلى المشكلات الانفعالية والنفسية التي تتسم في كثير من الأحيان بالتعقيد والتشابك، كون فترة البلوغ والمراهقة التي يمر بها التلميذ في حياته وما يصاحبهما من تغيرات سريعة في مختلف جوانب شخصيته _على غرار التغيرات الجسمية والانفعالية والسلوكية والذهنية وغيرها_ هي نتاج النشاط الهرموني المرتفع في هذه الفترة، فهي تعتبر

مرحلة من مراحل النمو السريع الأمر الذي يجعل من الصعوبة بمكان التنبؤ بما قد يصدر عن هذا التلميذ من سلوكيات أو ردود أفعال حول ما يعيشه أو ما يشعر به، وبالتالي يصعب التعامل معه بشكل مباشر مما يتطلب توفير خدمات التوجيه والإرشاد الضرورية واللازمة لتلبية متطلبات كل مرحلة من مراحل نمو المتعلم، والاهتمام بدراسة مشكلاته في بدايات ظهورها والتركيز على معرفة أسباب تلك المشكلات بدلا من محاولة علاج مظاهرها وأعراضها، وكذا محاولة التخفيف من حدتها والحيلولة دون تفاقمها وتطورها.

فوجود هذه المشكلات لدى التلميذ يمثل له تحديا صعبا في الحياة على اعتبار أن عملية حل المشكلات عموما تعتبر أكثر أشكال السلوك الإنساني تعقيدا وأهمية لأنها تعبر في الغالب عن موقف صعب أو عائق يقف أمام الفرد في تحقيق هدف معين، فهي تثير حالة من عدم التوازن المعرفي لديه ذلك ما يدفعه إلى السعي جاهدا بما يمتلك من معرفة إلى محاولة إعادة هذا التوازن، وغالبا ما تؤدي خبرة الفشل في حل المشكلات إلى شعور الفرد بفقدان التحكم في حياته، ويترتب عن تكرار هذه الخبرة اعتقاده بأن حصيلة سلوكه ومجهوداته تتحكم فيها قوى أخرى خارج نطاق سيطرته وفهمه مما يدفع به الى القلق والاكتئاب.

من هنا برزت ضرورة وجود مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي داخل المؤسسات التربوية كونه الشخص المؤهل والمتخصص في المجال التربوي الذي يستطيع التعامل مع هذه الفئة من التلاميذ ومع هذا النوع من المشكلات تحديدا.

حيث أشار **Mandell & Schram (1986)** إلى أنّ: "كل العاملين في مجال مهن المساعدة الإنسانية بمن فيهم المرشد النفسي يعملون على مساعدة مسترشديهم للتعبير عن مشاعرهم المرتبطة بموقف أو مشكلة معينة وتوضيحها لهم، كما يعملون أيضا من خلال البحث عن الموارد الضرورية لمقابلة حاجات مسترشديهم واستخدامها وتحسينها". (أبو عباة، ونيازي، 2000، ص30)

إذن فمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي هو ذلك الشخص المؤهل علميا لتقديم المساعدة المتخصصة للأفراد والجماعات الذين يواجهون بعض الصعوبات والمشكلات النفسية، والاجتماعية، فهو بذلك المورد البشري الذي يمكنه جلب قدر من الرضا لاحتياجات

التلميذ، حين يساعده على إعداد مشروعه الدراسي والمهني. (Andréani & Boyé, 1991, p. 7)

كما بيّن **(البهدل، 2014، ص222)** أنّ مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي هو: "ذلك الشخص المعتمد من طرف هيئات أكاديمية مهنية، يمارس عمله المهني من خلال علاقة إرشادية مع المسترشدين، من أجل مساعدتهم في التغلب على المعوقات التي تعترض نموهم الشخصي، وكذا مساعدتهم على تحقيق النمو الأمثل لمصادرهم الشخصية، يجيد فن توظيف مهارات حل المشكلات لديه، وتوظيف معرفته العلمية، وخبرته الشخصية في تحقيق الجدوى من عملية الإرشاد والتوجيه".

وبذلك تكون الإصلاحات المتوالية على المنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا –خاصة في مجال التوجيه والإرشاد المدرسي– قد أفسحت المجال واسعا لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي كي يساهم بفعالية في رفع المستوى التعليمي للتلاميذ وتوافقهم النفسي والدراسي والاجتماعي، من خلال محاولة الوصول بهم إلى أكبر قدر ممكن من الاستقلالية الذاتية في حل مشكلاتهم المختلفة، وبالتالي محاولة التخفيف من المشكلات التربوية السائدة في الوسط المدرسي، وحتى يتمكن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي من تحقيق هذه الأهداف فهو مطالب بالإلمام والتحكم بمجموعة من المهارات الأساسية واللازمة لمواجهة المواقف المختلفة التي تصادفه خلال عمله على غرار مهارة حل المشكلات التي تعتبر من المواضيع المدروسة والمستخدمة على نطاق واسع كونها تسمح باختبار المعرفة وتطويرها على نحو أفضل من أجل فهم القضايا، وعليه فمن المهم على الفرد فهم عمليات الحل المختلفة للمشكلات التي تواجهه في حياته اليومية.

فمهارة حل المشكلات هي عبارة عن عملية يسعى من خلالها الفرد إلى تخطي العوائق التي تواجهه أثناء محاولته الوصول إلى الحل، أو سعيه لتحقيق الهدف مستخدما في ذلك كافة الجهود الذهنية الموجهة نحو فهم المشكلة وتحديدها ومن ثم البحث فيما لديه من وسائل ومعارف ومفاهيم ليختار منها ما يساعده على تجاوز العقبات والوصول للهدف المنشود. (Docktor, 2006, p. 7)

حيث يعتبر **ديزوريلا، وغولدفريد (1971) , D'Zurilla & Goldfried** أول من قدما نموذجا لحل المشكلات الاجتماعية يتضمن ثلاثة مفاهيم أساسية هي: المشكلة، طرق حل المشكلة (التوجه نحو حل المشكلة)، والحل.

وقد تم تعديل هذا النموذج سنة 2002 من قبل **ديزوريلا، نيزو، ومايدو (D'Zurilla, Nezu, & Maydeu)** أين تم تحديد مكونين للقدرة على حل المشكلات الاجتماعية بشكل عام هما: التوجه نحو المشكلة، ومهارة حل المشكلة التي تشير إلى تلك النشاطات المعرفية والسلوكية التي يحاول الفرد من خلالها فهم المشكلة، وإيجاد حل فعال للتعامل معها وتشتمل مهارة حل المشكلات بحسب **(أبو غزال، و فلوه، 2014، ص353)** على ثلاثة أساليب أساسية هي:

-أسلوب حل المشكلة العقلاني

-أسلوب حل المشكلة الاندفاعي

-أسلوب حل المشكلة التجنبي

في حين يشير نموذج "**هبنر**" **(Heppner, 1982)** _وهو النموذج الذي اخترنا الاعتماد عليه في دراستنا هذه_ إلى أنه مهما كانت درجة تعقيد المشكلة التي يمكن أن يواجهها الفرد، فإن التخطيط لحلها يمر عبر خمس مراحل أساسية هي (أبو أسعد، 2011، ص12):

-التوجه العام نحو المشكلة.

-تعريف المشكلة.

-توليد البدائل الممكنة للحل.

-اتخاذ قرار يتعلق بالبدائل الفاعلة.

-تقييم النتائج.

وعليه فإن قدرة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي على حل مختلف المشكلات التي تصادفه أثناء تأدية مهامه من خلال احتكاكه المستمر بالتلاميذ تقاس بدرجة تحكمه في المراحل الأساسية لمهارة حل المشكلات، مما يسهل عليه أداء مهامه المختلفة على أكمل وجه ممكن سعيا منه للوصول بهؤلاء التلاميذ إلى وعي تام بمختلف مشكلاتهم والوصول بهم

إلى أقصى قدر ممكن من التوافق النفسي والاجتماعي والصحة النفسية وجعلهم أكثر استقلالية، إضافة إلى جعل البيئة المدرسية أكثر مواءمة للنشاط البيداغوجي بغية تحسين المردود التربوي بالنسبة للتلميذ من جهة، والقائمين على العملية التربوية من جهة أخرى.

كل هذا دفعنا إلى محاولة البحث في مدى توفر هذه الممارسات لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي من خلال طرح التساؤل التالي: **ما درجة ممارسة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي لمهارة حل المشكلات، وهل تختلف درجة الممارسة باختلاف متغيرات الدراسة؟**

وتتفرع عن التساؤل الرئيسي التساؤلات التالية:

- ماهو التوجه العام الذي يسلكه مستشار التوجيه والإرشاد لمدرسي نحو المشكلة التي تواجهه؟
- ما درجة ممارسة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي لمهارة تعريف المشكلة؟
- ما درجة ممارسة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي لمهارة توليد بدائل الحلول للمشكلة التي تواجهه؟
- ما درجة ممارسة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي لمهارة اتخاذ القرار حول حل المشكلة التي تواجهه؟
- ما درجة ممارسة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي لمهارة تقويم حلول المشكلة التي تواجهه؟
- هل توجد فروق في درجة ممارسة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي لمهارة حل المشكلات تعزى لمتغير جنس المستشار(ذكر/أنثى)؟
- هل توجد فروق في درجة ممارسة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي لمهارة حل المشكلات تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟
- هل توجد فروق في درجة ممارسة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي لمهارة حل المشكلات تعزى لاختلاف الطور التعليمي(متوسط/ثانوي) الذي يعمل به؟
- هل توجد فروق في درجة ممارسة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي لمهارة حل المشكلات تعزى لاختلاف التخصص الأكاديمي للمستشار؟

2. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في الوقوف على أهمية مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية التي تحاول جاهدة مواكبة التطورات الحاصلة في العالم، فعملية تكيف الفرد مع البيئة التي يعمل بها ترتبط ارتباطا وثيقا مع ما كان يعيشه وما كان يسعى للوصول إليه كتلميذ في بيئته المدرسية، من خلال محاولة التوفيق بين استعداداته وقدراته المدرسية من جهة وميولاته ورغباته نحو الشعبة المفضلة لديه من جهة أخرى، الأمر الذي يستدعي البحث عن الشخص المناسب الذي يساعده على تحقيق هذا النوع من التوافق سواء كان توافقا مدرسيا أو مهنيا لدى التلميذ الذي سيصبح رجل المستقبل.

كما تكمن أهمية هذه الدراسة كذلك في كونها تتناول أدوار مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي داخل المؤسسة التربوية التي يشتغل بها وهذا من خلال الوقوف على المستوى الحقيقي لفعاليته في كيفية التعامل مع مشكلات التلاميذ المختلفة التي يمكن أن يواجهها خاصة في ظل وجود العديد من المشكلات التربوية والسلوكية التي تعيق العملية التعليمية والتي تؤثر سلبا على المردود التربوي بشكل عام، وهو ما يمثل فرصة حقيقية تساعد المستشارين على تقويم أنفسهم من خلال تشخيص مستوى أدائهم الراهن من أجل مردود تربوي أحسن في المستقبل.

كما وتتناول هذه الدراسة كذلك أهمية متغير مهارة حل المشكلات لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي الذي يعتبر متغيرا استراتيجيا وعلى درجة كبيرة من الأهمية كونه يتعلق بميدان التوجيه والإرشاد المدرسي، من خلال تطرقنا لمختلف العناصر المكونة لمهارة حل المشكلات وبعض خصائصها، وكذا الأهمية التي تتمتع بها، فالآراء التي تؤكد على أهمية حل المشكلات التي تواجه الفرد في حياته اليومية متعددة أين أشار **(بن ناصر، 2015، ص،ص 52،51)** إلى أنّ حل المشكلات نشاط مهم يمثل نوعا من الأداء الذي يمكن الفرد من التغلب على المعيقات الخارجية التي تحول بينه وبين تحقيق أهدافه، فتمكين الفرد من تنمية قدراته ومهاراته على الحل والاستكشاف والابتكار تتيح له فرصة اكتساب أسلوب فعال لتنمية الجوانب الوجدانية لديه، والتي تعمل على إثارة الفضول الفكري وحب الاستطلاع وكذا اكتساب القيم والاتجاهات المرغوبة؛ وبذلك يتيح حل المشكلات للفرد فرصة استخدام طرق

التفكير المختلفة وكذا تعلم واكتشاف معلومات ومفاهيم جديدة تمكنه من إعادة توازنه النفسي وتحقيق الهدف المنشود من خلال محاولة إزالة حالة التوتر الناتجة عن الشعور بالمشكلة وهو ما يدفع به إلى البحث عن طرق جديدة لإشباع حاجاته.

فمحاولة فهم واكتشاف مهارة حل المشكلات كمهارة حياتية تساهم في مساعدة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي على تصميم برامج إرشادية تستهدف تعديل سلوكات التلاميذ وتزويدهم بأساليب حل المشكلات الفعالة، وتعديل غير الفعالة منها، وهو ما يعطي صورة واضحة عن الدور المحوري الذي يؤديه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في مساعدة التلاميذ على اتخاذ قراراتهم بأنفسهم، ومواجهة مختلف التحديات المستقبلية.

3. أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي لمهارة حل المشكلات، وهل تختلف درجة الممارسة باختلاف متغيرات الدراسة تحديدا، وذلك من خلال:

- معرفة التوجه العام الذي يسلكه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي نحو المشكلة التي تواجهه.
- معرفة درجة ممارسة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي لمهارة التعريف بالمشكلة.
- معرفة درجة ممارسة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي لمهارة توليد بدائل الحلول للمشكلة التي تواجهه.
- معرفة درجة ممارسة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي لمهارة اتخاذ القرار حول المشكلة التي تواجهه.
- معرفة درجة ممارسة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي لمهارة تقويم حلول المشكلة التي تواجهه.
- معرفة فيما اذا كانت هناك فروق في درجة ممارسة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي لمهارة حل المشكلات تعزى لمتغير جنس المستشار(ذكر/أنثى).
- معرفة فيما اذا كانت هناك فروق في درجة ممارسة مستشار والإرشاد التوجيه المدرسي لمهارة حل المشكلات تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

- معرفة فيما اذا كانت هناك فروق في درجة ممارسة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي لمهارة حل المشكلات تعزى لاختلاف الطور التعليمي الذي يعمل به (متوسط/ ثانوي).
- معرفة فيما اذا كانت هناك فروق في درجة ممارسة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي لمهارة حل المشكلات تعزى لاختلاف التخصص الأكاديمي.

4. التحديد الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

يلجؤ الباحث إلى التحديد الإجرائي لمصطلحات الدراسة بغرض تحديد كيفية التعبير عن متغيراته بشكل محسوس وكذا كيفية قياسها؛ ودراستنا هذه تشتمل على متغيرين أساسيين هما: مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي، ومهارة حل المشكلات.

4. 1 مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي:

هو أحد موظفي قطاع التربية، يشرف على مؤسسة أو عدة مؤسسات تربوية في إطار ما يسمى بمقاطعة التدخل التي يشرف عليها، وهو الذي يسهر على تنفيذ برنامج التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المسطر من طرف مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، كما ويعتبر المسؤول الأول على تنفيذ عملية التوجيه المدرسي والمهني، يعمل تحت وصاية مركز التوجيه المدرسي والمهني، ودراستنا هذه تخص مستشاري التجيه والإرشاد المدرسي العاملين بصفة رسمية بولاية المسيلة التابعين لمركزي التوجيه المدرسي والمهني(المسيلة/بوسعادة).

4. 2 مهارة حل المشكلات:

"هي عبارة عن مهارة من المهارات الحياتية الأساسية، التي تمثل مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدما المعلومات التي سبق له تعلمها والمهارات التي اكتسبها، في التغلب على موقف ما بشكل جديد، وغير مألوف له في السيطرة عليه، والوصول إلى حل له".(مقدادي، وأبو زيتون، 2010، ص 528)

وتتضمن مهارة حل المشكلات حسب نموذج "**هيبنر**"**(Heppner, 1982)** الذي قمنا باعتماده في هذه الدراسة على خمسة أبعاد رئيسية هي:

- **التوجه العام نحو المشكلة.**
- **تعريف المشكلة.**
- **توليد بدائل الحلول للمشكلة.**

- **اتخاذ القرار حول حل المشكلة.**
- **تقويم الحلول للمشكلة.**

بينما تشير في دراستنا هذه إلى الدرجة الكلية التي يتحصل عليها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي على مقياس مهارة حل المشكلات _في نسخته العربية لصاحبه **حمدي نزيه (1998)**_ بأبعاده الخمسة.

5. الدراسات السابقة:

1.5. دراسة لكحل طارق سمير(2018) حل المشكلات لدى الطلبة الجامعيين الجزائريين:

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من تأثير بعض العوامل كالجنس، المستوى الأكاديمي وبيئة المنشأ (السكن) في القدرة على حل المشكلات بناء على نموذج هيبنر (Heppner) لحل المشكلات لدى الطلبة الجامعيين الجزائريين، وقد شملت الدراسة على 103 طالبا جامعيا بنسبة 25% تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجمل مجتمع دراسة تعداده 410 طالبا موزعين على عدة مؤسسات جامعية جزائرية، استخدم الباحث المنهج الوصفي في معالجة موضوعه معتمدا على مقياس مهارة حل المشكلات في نسخته العربية (لصاحبه حمدي نزيه 1998)، حيث توصل في الأخير إلى مجموعة من النتائج مفادها أن جميع العوامل التي راهن عليها والمذكورة سابقا لا تؤثر البتة في قدرة الطلبة الجامعيين الجزائريين على حل المشكلات، وأن هذا الاعتدال في درجات قياس حل المشكلات قد يرجع لعوامل أخرى.

2.5. دراسة المنصوري أمل عبد الرزاق و سالم ضحى عادل (2018) بناء مقياس مهارة حل المشكلات لدى طلبة الإرشاد النفسي في كلية التربية للعلوم الإنسانية بجامعة البصرة:

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة تصميم مقياس مهارة حل المشكلات لدى طلبة الإرشاد النفسي في كلية التربية للعلوم الإنسانية بجامعة البصرة، وكذا التعرف على دلالة الفروق وفقا لمتغيري النوع الاجتماعي (الذكور/الإناث)، والمرحلة الدراسية (السنة الأولى، السنة الثانية، السنة الثالثة، السنة الرابعة)، أين تم تطبيق مقياس مهارة حل المشكلات من إعداد الباحثتين

على عينة قدرها 300 طالبا وطالبة من مختلف المستويات في كلية التربية للعلوم الانسانية بجامعة البصرة تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية معتمدين في ذلك على المنهج الوصفي كما تم تحليل البيانات باستعمال برنامج الحقيبة الإحصائية SPSS للعلوم الاجتماعية حيث أظهرت النتائج أن طلبة الإرشاد النفسي يتمتعون بمهارة حل المشكلات بدرجة متوسطة، كما وجدت فروق دالة إحصائيا وفق متغيري النوع الاجتماعي، والمرحلة الدراسية.

3.5. دراسة البهدل دخيل بن محمد (2014) مهارة حل المشكلات لدى المرشد النفسي وعلاقتها بأدائه الإرشادي:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مهارة حل المشكلات لدى المرشد النفسي وبين أدائه الإرشادي، حيث تكونت عينة الدراسة من 225 فردا من المرشدين والمرشدات من عدة مناطق من المملكة العربية السعودية (القصيم، جدة، الرياض) تم اختيارهم بطريقة عشوائية أين طبق عليهم مقياس حل المشكلات في نسخته العربية لصاحبه (حمدي نزيه، 1998)، ومقياس وظائف المرشد الطلابي في المدارس وفق المنهج الوصفي فأظهرت النتائج في الأخير وجود علاقة ارتباطية بين مهارة حل المشكلات بأبعادها المختلفة وبين الأداء الإرشادي بكل محاوره، إضافة إلى ذلك فإن مهارة حل المشكلات بأبعادها تسهم في التنبؤ بالأداء الإرشادي بمحاوره المختلفة.

كما أظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المرشدين والمرشدات في مهارة حل المشكلات ما عدا مهارة اتخاذ القرار، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين والمرشدات في أدوار المرشد المرتبطة بالمحور الاجتماعي والسلوكي، وجمع المعلومات لصالح الإناث، بينما لا توجد فروق تعزى لتأثير العمر إلا المرتبطة بالمحور الصحي، لصالح المجموعة العمرية من 40 سنة إلى 50 سنة وكذلك عدم وجود فروق تعزى لتأثير المستوى التعليمي، بينما تؤكد النتائج وجود فروق راجعة لتأثير المرحلة التعليمية التي يعمل بها المرشد في مهارة تعريف المشكلة، ومحور جمع المعلومات.

4.5. دراسة عربيات أحمد عبد الحليم (2005) فعالية برنامج إرشادي يستند إلى استراتيجية حل المشكلات في تخفيف الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج إرشادي يستند إلى استراتيجية حل المشكلات في تخفيف الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، حيث تألفت عينة الدراسة من 415 طالبا من بين طلاب خمس مدارس للذكور في مدينة السلط (السلط، الفحيص، السيفية، الصبيحي، ماحص) تم اختيارهم بطريقة قصدية، توزع أفراد العينة على عشرة شعب من شعب الصف الأول الثانوي تم اختيارهم عشوائيا، بحيث اختيرت شعبتان من كل مدرسة، ثم وزعتا عشوائيا إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية.

طبق على جميع أفراد عينة الدراسة مقياس الضغوط النفسية (قياس قبلي)، ثم طبق برنامج التوجيه والإرشاد الجمعي حول التدريب على استراتيجية حل المشكلات على أفراد المجموعة التجريبية في كل مدرسة، وبعد الانتهاء من البرنامج أعيد تطبيق المقياس مرة أخرى على جميع أفراد الدراسة (قياس بعدي). ولتحقيق أغراض الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة ما إذا كان هناك فروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه.

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية، أي أن هناك أثر للبرنامج التدريبي على العينة، ثم استخدام تحليل التباين (ANOVA) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق في المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في كل مدرسة من المدارس الخمس فأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الضغوط النفسية في جميع المدارس.

6. التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق لبعض الدراسات والأبحاث المرتبطة بدراستنا هذه أنها تناولت موضوع مهارة حل المشكلات من زوايا مختلفة، فدراسة (عربيات، 2005) مثلا ركزت على فعالية البرامج الإرشادية المبنية على استراتيجية حل المشكلات في معالجة الضغوط النفسية، أما دراسة (لكحل، 2018) فهدفت إلى التحقق من تأثير بعض العوامل كالجنس، المستوى الأكاديمي، وبيئة المنشأ (السكن) في القدرة على حل المشكلات لدى الطلبة الجامعيين كذلك؛ في حين أن (البهدل، 2014) قام بربط مهارة حل المشكلات بالمرشد النفسي وعلاقتها بإدائه؛ أما كل من(المنصوري، وسالم، 2018) فقد ذهبتا إلى محاولة بناء مقياس لمهارة حل المشكلات لدى طلبة الإرشاد.

لكن دراستنا نحن جاءت لتبحث درجة ممارسة مستشار التوجيه المدرسي لمهارة حل المشكلات.

ويمكن الإشارة كذلك إلى أن الدراسات التي سبق عرضها أجريت على عينات مختلفة الأحجام والخصائص؛ أما عن طرق اختيار العينة فكانت متباينة من دراسة لأخرى حسب ما تقتضيه طبيعة موضوع كل دراسة فمنها من لجأ إلى اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة كما هو الحال في دراسات (البهدل، 2014)، (لكحل، 2018)؛ وبطريقة عشوائية طبقية في دراسة (المنصوري، وسالم، 2018)، في حين لجأ (عربيات، 2005) إلى اعتماد الطريقة القصدية.

أما فيما يتعلق بطريقة اختيار عينة دراستنا هذه بغرض جمع البيانات اللازمة فإننا قمنا بالتطبيق على جميع أفراد مجتمع الدراسة وفق أسلوب الحصر الشامل وهذا راجع لصغر حجم مجتمع الدراسة نسبيا، علما أنّ العينة التي اعتمدناها تمثلت في مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي وهو ما ينطبق على دراسة (البهدل، 2014) ويختلف مع عينات باقي الدراسات الأخرى.

هذا ونشترك مع أغلب الدراسات التي ذكرناها سابقا في استخدامنا المنهج الوصفي كل من (البهدل، 2014)، (المنصوري، وسالم، 2018)، (لكحل، 2018)، عدا دراسة (عربيات، 2005) التي اعتمدت المنهج التجريبي.

كما وتنوعت الأدوات المستخدمة في جمع البيانات في كل الدراسات السابقة حيث نجد هناك من صمم برنامجا إرشاديا يستند إلى استراتيجية حل المشكلات، إضافة إلى استخدام مقياس للضغوط النفسية في دراسة (عربيات، 2005)، وهناك من لجأ إلى محاولة تصميم مقياس لمهارة حل المشكلات وفق نموذج (Dzurilla & Nezu, 1991) في دراسة (المنصوري، وسالم، 2018)، في حين لجأت دراسات كل من (البهدل، 2014)، (لكحل، 2018) إلى استخدام مقياس مهارة حل المشكلات المكيف إلى النسخة العربية لصاحبه (حمدي نزيه، 1998) وهو المقياس الذي اعتمدناه في دراستنا هذه.

و ما تفردت به دراستنا هذه عن باقي الدراسات السابقة في أن البيئة التي عولجت فيها تختلف كثيرا عن البيئات التي أجريت فيها الدراسات السابقة عدا دراسة (لكحل، 2018) التي أجريت في البيئة الجزائرية كما هو الحال في دراستنا هذه.

هذا ويمكن القول أن الدراسات التي قمنا بالاطلاع عليها كانت لنا عوناً على وجه الخصوص في:

- الفهم العميق لمشكلة الدراسة والوقوف على مستجداتها.
- حسن اختيار وسائل جمع البيانات.
- كيفية اختيار عينة الدراسة وكيفية التعامل مع عناصرها.
- تحديد المنهج المناسب لهذه الدراسة.
- انتقاء أفضل الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات بغرض تحليل النتائج المحصل عليها.
- محاولة الكف عن بعض الجوانب التي لم يتم التطرق لها في السابق.

7. فرضيات الدراسة:

7. 1 الفرضية العامة: يستخدم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي مهارة حل المشكلات بدرجة ضعيفة، وتوجد فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسته لمهارة حل المشكلات تعزى لمتغيرات الدراسة.

7. 2 الفرضيات الجزئية:

- التوجه الذي يسلكه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي نحو المشكلة التي تواجهه توجه سلبي.
- يستخدم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي مهارة تعريف المشكلة بدرجة ضعيفة.
- يستخدم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي مهارة توليد بدائل الحلول للمشكلة بدرجة ضعيفة.
- يستخدم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي مهارة اتخاذ القرار حول حل المشكلة بدرجة ضعيفة.
- يستخدم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي مهارة تقويم حلول المشكلة بدرجة ضعيفة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي لمهارة حل المشكلات تعزى لمتغير جنس المستشار(ذكر/أنثى).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي لمهارة حل المشكلات تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي لمهارة حل المشكلات تعزى لاختلاف الطور التعليمي الذي يعمل به (متوسط/ ثانوي).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي لمهارة حل المشكلات تعزى لاختلاف التخصص الأكاديمي.

مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

- تعريف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي.
- مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في الجزائر.
- الحاجة إلى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي.
- مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي.
- الخدمات التي يقدمها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي.
- الإطار المكاني لعمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي.
- خصائص مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي.
- بعض الصعوبات التي يواجهها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي.
- بعض مشكلات التلاميذ التي يتعامل معها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي.
- مهارات العملية الإرشادية.

تمهيد:

لعل ضغوطات الحياة اليومية، التغيرات الأسرية، التقدم التقني والتكنولوجي، الغزو الثقافي، انحراف بعض وسائل الإعلام عن القيام بأدوارها الحقيقية، وبروز بعض المشاكل النفسية، الاجتماعية، أو الصحية عند بعض التلاميذ، انخفاض المستوى التحصيلي عند البعض الآخر، أو غيرها من المشكلات المدرسية، كلها عوامل تبرز الحاجة الماسة لخدمات مستشار التوجيه والارشاد المدرسي، الذي أصبح تواجده داخل المؤسسات التربوية يشكل ضرورة ملحة لما له من دور فعال يلعبه في مساعدة التلاميذ على بناء وتنمية شخصيتهم المتينة والمتوازنة في جميع جوانبها المشبعة بالقيم، وكذا المساهمة في الرفع من مستوى التحصيل الدراسي، إضافة إلى رعاية المتأخرين دراسيا، والموهوبين.

كما يسهم في مساعدة التلاميذ على فهم أنفسهم وكيفية التعامل مع تحديات الحياة التي يعيشونها، وكذا مساعدتهم على حل مشاكلهم النفسية والتعليمية، وذلك من خلال مجموعة من الأنشطة والبرامج التي تسعى إلى تحقيق الأهداف العامة للتوجيه والإرشاد، والتي تكمن في بناء إنسان صالح ذو شخصية قوية ومتوازنة، قادرة على مجابهة تحديات هذه الحياة.

حيث سنحاول في هذا الفصل تسليط الضوء على مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي، وكذا أهم الخدمات التي يقدمها داخل المؤسسة التربوية، مع التعريج على أبرز الخصائص التي يجب أن تتوفر في شخص المستشار، إضافة إلى بعض الصعوبات التي يواجهها هذا الأخير في تأدية مهامه المنوطة به.

1. تعريف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي:

إن المتتبع للأدب النظري في المراجع التي كتبت باللغة العربية، فيما يتعلق بموضوع التوجيه والإرشاد المدرسي، قد يلاحظ ذلك الاختلاف الواضح في تسمية الشخص القائم بعملية التوجيه والإرشاد المدرسي داخل المؤسسة التربوية، فهناك من يطلق عليه تسمية المرشد النفسي، أو المرشد التربوي، أو المرشد الاجتماعي المدرسي، وهناك من يسميه أخصائي الإرشاد النفسي، والبعض الآخر كما هو الحال في الجزائر يصطلح على تسميته مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي، كلها تسميات مختلفة لكنها تدل على شخص واحد، له مجموعة من الأهداف، والمهام، يسعى من خلالها دوما إلى تقديم المساعدة للمسترشد، حيث يمكن لهذا الاختلاف في التسمية أن يكون راجعا في الأساس إلى عملية الترجمة من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية، وفي هذا الصدد سنحاول سرد بعض التعريفات كمايلي:

- المرشد هو الشخص المؤهل علميا لتقديم المساعدة المتخصصة للأفراد والجماعات الذين يواجهون بعض الصعوبات، والمشكلات النفسية، والاجتماعية؛ حيث أشار **Schram and Mandell (1986)** أن "كل العاملين في مجال مهن المساعدة الإنسانية بمن فيهم المرشد النفسي يعملون على مساعدة مسترشديهم للتعبير عن مشاعرهم المرتبطة بموقف أو مشكلة معينة وتوضيحها لهم، كما يعملون أيضا من خلال البحث عن الموارد الضرورية لمقابلة حاجات مسترشديهم واستخدامها وتحسينها". (أبو عباة، و نيازي، 2000، ص.30)
- وعرّف **(Andréani & Boyé, 1991, p.7)** مستشار التوجيه بأنه: "المورد البشري الذي يمكنه جلب قدر من الرضا لاحتياجات التلميذ، فهو يساعده على إعداد مشروعه الدراسي والمهني".
- أما مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي حسب المنشور الوزاري 91/1241/219 الصادر في 1991/09/18 فهو: "عضو من الطاقم التربوي يعمل تحت إشراف إدارة مدرسية على المتابعة النفسية والتربوية، من خلال الإسهام الفعلي في رفع مستوى الأداء التربوي للمؤسسات التعليمية، والأداءات الفردية للتلاميذ وذلك بالعمل المستمر على:
  - التعرف على التلاميذ وطموحاتهم.
  - تقويم استعدادهم ونتائجهم الدراسية.

- تطوير قنوات التواصل الاجتماعي والتربوي داخل المؤسسة التربوية وخارجها.
- المساهمة في تسيير المسار التربوي للتلاميذ وإرشادهم.
- قيامه بنشاطات تقنية، وإدارية من خلال عملية انتقال التلاميذ من السنة التاسعة أساسي إلى السنة الأولى ثانوي، عن طريق معالجة بطاقة القبول، وكذا ملاحظة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من خلال بطاقة المتابعة".(الأعور، 2005، ص80)

- وهو أيضا: "أحد أعضاء هيئة التدريس العاملين بالمدرسة، المؤهل لدراسة المشكلات النفسية والتربوية والاجتماعية والسلوكية التي تظهر عند طالب المدرسة من خلال التعامل الوثيق بين المدرسة والاسرة والعمل على حلها بصورة مناسبة بما يحقق للتلميذ التوافق النفسي والتربوي والاجتماعي."(الزعبي، 1994، ص238)
- ويعتبر مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي المسؤول الأول على تنفيذ خدمة التوجيه المدرسي، والتي يمكن تقديمها للطلبة، بحكم وجوده في مركز هام، وحساس في النظام التربوي، باعتباره همزة وصل بين السلطة التربوية، والمؤسسة التي يشرف عليها والساهر على تطبيق الأهداف المخطط لها.(القاضي، وآخرون، 2002، ص75)
- كما يمكن القول أن المرشد النفسي هو: "شخص مختص يجيد فن توظيف مهارات حل المشكلات لديه وتوظيف معرفته العلمية وخبرته الشخصية في تحقيق الجدوى من عملية الإرشاد والتوجيه، معتمد من طرف هيئات أكاديمية مهنية يمارس عمله المهني من خلال علاقة إرشادية مع المسترشدين من أجل مساعدتهم في التغلب على المعوقات التي تعترض نموهم الشخصي، وكذا مساعدتهم على تحقيق النمو الأمثل لمصادرهم الشخصية." (البهدل، 2014، ص222)
- ويعرّف كذلك بأنه الشخص الذي يتولى رسميا القيام بالتوجيه المدرسي على مستوى المؤسسات التعليمية، يمارس نشاطه تحت اشراف مدير المؤسسة، ويندرج ضمن نشاطات الفريق التربوي التابع للمؤسسة وتحدد النصوص الرسمية المهام الرئيسية لمستشار التوجيه حيث ينشط مستشار التوجيه، والإرشاد في مجالات الاعلام التقويم، والإرشاد، والتوجيه والاستقصاء. (بن فليس، 2014، ص80)

استنادا على ما سبق من تعريفات مختلفة لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي يمكننا تعريفه على أنه أحد موظفي قطاع التربية بالجزائر، مختص في التوجيه والإرشاد المدرسي يسهر على تنفيذ البرامج المسطرة من طرف مركز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، حيث يشرف على مؤسسة تربوية أو أكثر(متوسط/ثانوية)، تكمن مهمته في تقديم المساعدة للتلميذ من خلال تبصيره بطبيعة مشكلاته المختلفة خاصة الدراسية منها، وكيفية التعامل معها بإيجابية، محاولة الرفع من تحصيله الدراسي، إضافة إلى تزويده بالمعلومات الكافية والضرورية حول مختلف الشعب والتخصصات العلمية والمهنية، التي يمكن أن يصادفها خلال مساره الدراسي ومحاولة توجيهه التوجيه السليم الذي يتماشى مع رغباته وميوله الشخصية، كل هذا بغرض جعله قادرا على الاعتماد على نفسه، والوصول به إلى تحقيق الاستقلالية، وكذا الصحة النفسية والعقلية.

2. مستشار التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر:

أشارت **براهمية، (2006، ص،ص:4،42)** إلى أن ظهور التوجيه والإرشاد المدرسي في الجزائر مرّ عبر ثلاث مراحل أساسية حيث كان يحوز على اهتمام متزايد توّج في الأخير بإدماج عضو تربوي جديد في المؤسسة التربوية ممثلا في شخص مستشار التوجيه المدرسي والمهني، تكمن مهمته في تحسين الأداء التربوي في المؤسسات التعليمية من خلال القيام بمجموعة من المهام التي تضمن التكفل الأحسن بالتلميذ.

ففي أوائل سنة 1962 وبعد مغادرة الفرنسيين القائمين بهذه العملية آنذاك تولّت الجزائر بإطاراتها المحدودة الإشراف على عملية التوجيه أين عرفت هذه الأخيرة نوعا من التراجع الذي يعود في الأساس إلى عدم مواءمة برامجها مع خصائص ومتطلبات التلميذ والطالب الجزائري، وكذا متطلبات البلاد آنذاك، كما أن هذا الميدان كان يعاني نقصا كبيرا في القائمين عليه، حيث وأثناء الاستقلال لم تكن الجزائر تتوفر سوى على 09 مراكز للتوجيه، و 53 مستشارا.

ونظرا للوضعية المتدهورة التي آلت إليها مصالح التوجيه المدرسي والمهني بعد ذلك قامت وزارة التربية بفتح معهد علم النفس التطبيقي عام 1964، حيث تخرجت أول دفعة من المستشارين، كانت مدة التكوين حينها لا تتعدى السنتين، بعد ذلك اتسع مجال التوجيه

وتوسعت مرافقه ومؤسساته فزاد عدد المراكز حينها ليصل إلى 34 مركزا على المستوى الوطني بحسب التقسيم الإداري لعام 1974، ومنذ ذلك الحين يمكن القول أن عدد مراكز التوجيه المدرسي والمهني في تزايد بعد أن أولت الدولة عناية خاصة بهذا القطاع، رافقه تزايد مطرد في عدد المستشارين، حيث بلغ عدد مراكز التوجيه المدرسي والمهني في الموسم الدراسي 1997/1996 على سبيل المثال 60 مركزا، يوظفون ما يقارب 910 موظفا منهم المفتشون، المستشارون والمستشارون الرئيسيون؛ حتى أصبحت لا تخل أي ولاية من ولايات الوطن من مركز خاص بها على أقل تقدير، حيث صار تنصيب مستشار التوجيه المدرسي والمهني بالمؤسسة التربوية ضرورة ملحة لتكامل أدوار المتعاملين التربويين، سعيا لضمان رفع المردود التربوي للتلميذ وللمؤسسة بصفة عامة.

3. الحاجة إلى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي:

ظهرت الحاجة إلى استحداث منصب مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية في محاولة جادة نحو مواكبة التطورات الحاصلة في العالم، وكذا البحث عن الشخص المناسب الذي يمكنه تحقيق نوع من التوافق المدرسي، أو المهني لدى التلميذ الذي سيصبح رجل المستقبل، ويمكن أن نعزو ذلك لعدة عوامل مختلفة، فالحاجة إلى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي حسب **(براهمية، 2006، ص-ص:43-45)** تعود للأسباب التالية:

3. 1 التزايد المستمر في عدد التلاميذ:

إن التزايد المستمر في عدد التلاميذ في أطوار التعليم الثلاث، كان سببا رئيسا في ظهور عديد المشكلات المدرسية على غرار الرسوب المدرسي، التسرب، العنف المدرسي وكذا مشكلة سوء التكيف، سواء مع الوسط المدرسي، أو مع الشعبة التي يوجه إليها التلميذ كل هذه المشكلات تظهر الحاجة إلى توفر منصب مستشار التوجيه، والإرشاد المدرسي الذي يسعى بدوره إلى مساعدة التلميذ في التغلب على المشكلة التي يتعرض لها، ومحاولة التكيف معها.

3. 2 تطور الفكر التربوي:

إن التوجهات الحديثة في مجال التربية، والتعليم تؤكد على ضرورة جعل التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية، بدل التركيز على المحتوى الدراسي، بغية رفع مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ، وتنمية شخصيته بشكل متكامل من جميع جوانبها، الأمر الذي أدى إلى ضرورة الاستعانة بخدمات مستشار التوجيه، والإرشاد المدرسي، من خلال جعله عضوا فعالا في المؤسسة التربوية.

3. 3 التقدم التكنولوجي السريع:

أدى التقدم التكنولوجي السريع إلى ظهور الكثير من التخصصات، وبالتالي تعددت مجالات العمل، وتباينت مطالبها، وشروط التوظيف فيها، الأمر الذي أدى إلى تعديل برامج تدريب الأيدي العاملة، والتركيز على مستويات التربية، وبرامج الدراسة، حتى تخدم التنمية الاجتماعية، وسوق العمل، من خلال توفير الخريجين المناسبين له، كل هذه التغيرات أدت إلى ظهور مشكلات سوء التكيف مع العمل، ومشكلات التأهيل المهني المناسب.

هذا ويضيف **(عجرود، 2007، ص،ص:28،29)** أسبابا أخرى نذكر منها:

3. 4 تقلص دور الأسرة التوجيهي:

كانت الأسرة قديما تتسم بكبر حجم أفرادها، حيث لم تكن تقتصر على الأب، والأم فقط، وإنما تتعداهما إلى الجد، والجدة، والعم والعمة، وغيرهم، حيث كانت مسؤولية تربية الأولاد، وتوجيههم مسؤولية مشتركة لا تقتصر على الوالدين فقط، كما أن أهداف التربية وقيم المجتمع آنذاك كانت تتسم بالبساطة، والوضوح، حيث تعتمد على تقليد الصغير للكبير.

لكن عند خروج كل من الأب، والأم للعمل، أنتج ذلك فراغا واضحا في تربية الأبناء ومتابعتهم، فأسند الأمر للمدرسة، التي لم تكتف بدور توجيه الأبناء من الناحية العقلية والنفسية، والاجتماعية، وكذا المهنية، بل أخذت على عاتقها حتى دور الأسرة.

كل هذه الظروف سالفة الذكر، وكذا التغيرات المستمرة في الأطر الاقتصادية والاجتماعية، جعلت الأسرة لا تستطيع تلبية حاجات، ومتطلبات أبنائها في التربية، والتوجيه نظرا لكثرة انشغالاتها الخارجية، وعليه ظهرت الحاجة الملحة لخدمات مستشار التوجيه

والإرشاد المدرسي محاولة تدارك هذا القصور الحاصل في دور الأسرة، لإعداد أبنائها من أجل مواجهة تحديات المستقبل.

3. 5 تنوع برامج التعليم الثانوي:

أنشأت البرامج المتنوعة في التعليم الثانوي لتواجه أساسا الاحتياجات التربوية لمختلف القدرات، والاهتمامات لدى التلاميذ، أين يكون التلميذ مطالبا بالاختيار بين مختلف الشعب والتخصصات التي تتماشى مع رغباته وميولاته وتلائم قدراته واستعداداته، إلا أن افتقاره للخبرة اللازمة يجعله مضطرا للاستعانة بمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي الذي تم تعيينه خصيصا في الثانويات من أجل توفير المعلومات اللازمة حول مختلف الشعب والتخصصات العلمية والمهنية ومساعدة التلميذ على حسن الاختيار المناسب وفق أسس علمية وموضوعية تعود بالفائدة المرجوة على التلميذ نفسه والمدرسة والمجتمع.

3. 6 التخفيف من حدة الفشل الدراسي والرسوب والإعادة:

تعود حالات الفشل الدراسي والرسوب والإعادة في حالات كثيرة إلى عدة أسباب مختلفة، حيث يمكن لخدمات التوجيه والإرشاد المدرسي أن تساعد في تجنبها أو التخفيف من حدتها، إضافة إلى ظاهرة الغيابات الكثيرة وغير المبررة والغش أثناء الامتحانات والانقطاع عن الدراسة لفترة زمنية معينة والنفور من الدراسة كلها عوامل تمثل مشاكل مدرسية تعاني منها أغلب مؤسساتنا التربوية _خاصة في المرحلة الثانوية_ وهو الأمر الذي يستوجب اهتمام القائمين على التوجيه والإرشاد المدرسي والسعي جاهدين لتكريس معارفهم ووسائلهم المتاحة لمحاولة حل هذه المعضلات توفيرا للجهد والمال والوقت بالنسبة للعملية التربوية والمستفيدين منها.

4. مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي:

يسعى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي إلى مساعدة التلميذ خلال مساره الدراسي من خلال تقديم العديد من الخدمات التي يستفيد منها هذا الأخير، حيث حددت مهامه بناء على القرار الوزاري 827 الصادر بتاريخ 1991/11/13، سيما المواد من 6 إلى 14 التي تحدد مهام المستشارين والمستشارين الرئيسيين في التوجيه المدرسي والمهني ونشاطاتهم في المؤسسات التعليمية، علما أن مستشاري التوجيه المدرسي والمهني يكلفون بجميع الأعمال المرتبطة بتوجيه التلاميذ، وإعلامهم، ومتابعة عملهم المدرسي، وبالتالي يندرج نشاطهم في إطار نشاطات الفريق التربوي التابع للمؤسسة، وفيما يلي نحاول تعداد أبرز المهام التي يقوم بها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي حسب القرار الوزاري 827 الصادر بتاريخ 1991/11/13 (وزارة التربية الوطنية، 1991):

1.4. في مجال الإعلام المدرسي:

يعتبر مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي بحكم وظيفته المنتج الأول للإعلام في المؤسسة التربوية من خلال خدمات الإعلام المختلفة، التي تقوم بتزويد كل من التلاميذ الأساتذة والأولياء بالمعلومات اللازمة وآخر المستجدات حول مختلف الجوانب الدراسية والمهنية، حيث يلعب هذا الأخير دورا هاما في ربط المؤسسة التربوية بالبيئة الاجتماعية والاقتصادية كما يساعد التلميذ على رسم الخطط الأساسية لمستقبله العلمي والعملي وتحديد صورة حياته العامة وذلك من خلال ما يلي:

- الإعلام المنظم لجميع المستويات.
- الإعلام المستمر الفردي والجماعي للجمهور الواسع.
- الإعلام المهني وذلك بعد القيام بالتحقيقات الوطنية حول التكوين المهني.
- إعداد دليل التكوينات المهنية والجامعية.
- الإعداد والمشاركة في مجالس القبول والتوجيه.
- تنظيم الأسبوع الوطني للإعلام.
- تنظيم زيارات ميدانية لفائدة التلاميذ في إطار تنظيم أبواب مفتوحة على المؤسسات.

- ضمان سيولة الإعلام وتنمية الاتصال داخل مؤسسات التعليم وإقامة مداومات لاستقبال التلاميذ، والأولياء، والأساتذة، وكذا الجمهور الباحث عن المعلومات.
- تنشيط حصص إعلامية جماعية، وتنظيم لقاءات بين التلاميذ، والأولياء والمتعاملين والمهنيين، طبقا لرزنامة تعد بالتعاون مع مدير المؤسسة المعنية.
- تنظيم حملات إعلامية حول الدراسات، والمهن، والمنافذ المهنية المتوفرة.
- تنشيط خلية الإعلام، والتوثيق في المؤسسات التعليمية.
- هذا ويهدف النشاط الإعلامي إلى تمكين التلميذ من إعطاء معنى لدراسته، وإقامة علاقة بين التدريبات الدراسية، والاندماج الاجتماعي المهني في المستقبل، كما يهدف إلى اكسابه السلوكيات، والمهارات التي تسمح له بالتكفل بنفسه، فيما يخص توجيهه المدرسي واختياره.

2.4. في مجالي الإرشاد والتوجيه:

تعد عمليتي الإرشاد والتوجيه من العمليات السيكولوجية التي لا يمكن أن تكون ناجحة إلا إذا تمكنت من إيجاد صيغة توافق بين رغبات المتمدرسين من جهة، ونتائجهم المدرسية من جهة ثانية، ومتطلبات الخريطة المدرسية من ناحية أخرى، حيث حددت مهام مستشار التوجيه، والإرشاد المدرسي في هذا المجال تطبيقا لما جاء به القرار الوزاري 827 المؤرخ في 1991/11/13 فيما يلي (وزارة التربية الوطنية، 1991):

- القيام بالإرشاد النفسي التربوي، قصد مساعدة التلاميذ على التكيف مع النشاط التربوي.
- إجراء الفحوص النفسية الضرورية، قصد التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من مشاكل خاصة.
- المساهمة في عملية استكشاف التلاميذ المتخلفين مدرسيا، والمشاركة في تنظيم التعليم المكيف، ودروس الاستدراك، وتقييمها.
- المشاركة في مجالس الأقسام بصفة استشارية، وتقديم كافة المعلومات المستخلصة من متابعة المسار الدراسي للتلاميذ.

- تعد خدمات التوجيه، والإرشاد التي يقدمها مستشار التوجيه، والإرشاد المدرسي بمثابة الركيزة الأساسية التي يستند إليها التلميذ في بناء مشروعه الشخصي فهو يهدف من تقديم هذه الخدمات إلى توضيح الصورة، وتقريبها للتلميذ وتمكينه من اكتشاف قدراته وإمكاناته ومواءمتها مع اختياره الدراسي أو المهني مشبعا بذلك رغباته وطموحاته.

3.4. في مجال التقويم التربوي:

يمثل التقويم التربوي جانبا مهما من العملية التربوية حيث يشكل عنصرا أساسيا من عناصر المنهاج الدراسي، فهو يهدف إلى معرفة مدى تكامل شخصية المتعلم من جميع جوانبها، وبالتالي فإن الدور الكبير الذي يبذله مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في السعي إلى إحراز التقدم في العملية التعليمية والكشف عن نقاط القوة، من أجل تعزيزها ومحاولة تدارك النقائص سواء كانت في المنهاج الدراسي، أو في مستوى أداء المتعلمين من خلال خطوات علمية منظمة، ومخططة، تهدف في الأساس إلى الكشف عن مدى تحقيق الأهداف التعليمية المسطرة من خلال اقتراح البدائل والوسائل المناسبة لذلك، كما أن التقويم كمحور في عمل مستشار التوجيه يتضمن مختلف النشاطات التقييمية التي يقوم بها خلال السنة الدراسية بهدف الوصول إلى توجيه موضوعي، إضافة إلى رفع المردود التربوي وتحسين النتائج المدرسية من خلال اقتراح البدائل المناسبة لذلك.

وحسب **(خماد، 2014، ص116)** فإنّ أهم النشاطات التي يقوم بها مستشار التوجيه في هذا المحور والتي يقوم ببرمجتها سنويا هي:

- تحليل نتائج امتحان البكالوريا، وشهادة التعليم المتوسط، وتقييم أداء المؤسسات التعليمية وتحليل المضامين.
- القيام بدراسات أحادية حسب الطلب من المصالح المحلية والمركزية.
- الاطلاع على البرنامج السنوي، وعلى بيداغوجية التدريس، والتقويم، والإلمام بالتقنيات والأساليب الحديثة في التقييم والتقويم لبناء الاختبارات.

- المشاركة في الندوات المحلية التي لها علاقة بمواضيع الساعة، ويستحسن إدراج دراسة ميدانية في كل موسم دراسي تستدعي البحث للتعود على آليات البحث في مثل هذه المواضيع.

هذا وأضاف **(القاضي وآخرون، 2002، ص20)** على المهام سالفة الذكر جملة من الأهداف التي ترمي إليها عملية التقويم التربوي نذكر منها:

- الاهتمام بالتلميذ وتحسيسه بوجود من يهتم به، ولا يبخل عليه بنصائحه وإرشاداته.
- يلعب التقويم دورا هاما في تشخيص التلاميذ المقصرين دراسيا من خلال متابعة نتائجهم الدراسية، حيث يمكن أن يعود سبب التقصير إلى عدم الرغبة في دراسة المادة أو عدم التفاهم مع أستاذ ما أو قد يرجع ذلك إلى تأخر المستوى الفكري للتلميذ.

إضافة إلى ما سبق فإنّ مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي "عادة ما يلجأ إلى التعاون مع مجموعة من الأساتذة بغرض إعداد قائمة لمجموعة من التلاميذ من أجل الاستفادة من دروس الدعم أو حصص الاستدراك، وهذا لمحاولة استدراك النقص وتحسين مستواهم الدراسي".(القاضي وآخرون، 2002، ص30)

5. الخدمات التي يقدمها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي:

يسعى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي إلى مساعدة التلميذ خلال مساره الدراسي من خلال تقديمه العديد من الخدمات التي يستفيد منها هذا الأخير، والتي حددها **(زهران، 1992، ص38)** في ثلاث خدمات أساسية هي:

1.5.خدمات إنمائية:

يمكن من خلال هذه الخدمات تعريف المتعلم بالشروط المعرفية الضرورية لتفتح موهبته، واستغلال قدراته واستعداداتها وتنميتها، وتنمية ميوله واهتماماته.

2.5. خدمات وقائية:

إن دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي لا يقتصر على مساعدة التلاميذ الذين يعانون من مشاكل فقط، بل يتكفل ويتعامل مع التلاميذ العاديين فيقدم لهم المساعدة في المجال الدراسي والعملي وذلك من خلال تفعيل الإمكانيات المتوفرة لديهم.

3.5. خدمات إرشادية:

يساعد مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي المتعلم على التأقلم مع الوسط المدرسي الجديد بغرض التكيف السليم.

6. الإطار المكاني لعمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي:

تتكفل النصوص القانونية الصادرة في الجريدة الرسمية الجزائرية بتحديد مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي وكيفية تأدية هذه المهام، كما وتحدد أيضا المؤسسات التي يتردد عليها أثناء تأدية مهامه والتي تمثل الإطار المكاني لعمله أو ما يسمى في ميدان التوجيه والإرشاد بمقاطعة التدخل، حيث تتمثل هذه المؤسسات فيما يلي:

1.6.مركز التوجيه المدرسي والمهني:

يمثل مركز التوجيه المدرسي والمهني مركزا عموميا، يقدم خدمات تربوية إعلامية للجمهور الواسع على غرار الجمهور المدرسي على وجه التحديد، كما أن الخدمة التي يقدمها فردية وجماعية في آن واحد، حيث تتم بالتنسيق مع مراكز التكوين المهني ومؤسسات الإنتاج والشغل ومؤسسات التعليم، فهو يشكل حلقة الوصل بين عالم الدراسة والتكوين وعالم

الشغل، أين يوجد في كل ولاية من ولايات الوطن مركز للتوجيه المدرسي والمهني على الأقل يوضع تحت وصاية مدير التربية للولاية ويسيّره مدير برتبة مفتش التوجيه المدرسي والمهني يعمل تحت سلطته طاقم إداري لتأمين السير الإداري للمركز وطاقم تقني يتشكل من مستشاري التوجيه المدرسي والمهني.(براهمية، 2006، ص45)

2.6. الثانوية (المتقن):

إن التعليم الثانوي معد لاستقبال التلاميذ بعد نهاية التعليم في المرحلة المتوسطة وفقا لشروط تحددها وزارة التربية الوطنية، فمهمته زيادة على مواصلة المهمة التربوية المسندة في التعليم المتوسط يقوم المستشار بدعم المعارف المكتسبة للتلميذ وإدراج التخصص تدريجا في مختلف الميادين وفقا لمؤهلات التلاميذ وحاجات المجتمع، وهذا المستوى من التعليم يهيئ التلاميذ لمواصلة الدراسة في التعليم العالي أو الانضمام إلى الحياة المهنية، ونظرا لأن اهتمامات التلاميذ تنمو عبر مختلف مراحل التعليم فإن الثانوية تقدم لهم مجموعة كبيرة ومتنوعة من المقررات الدراسية لكي تواجه الاحتياجات المختلفة لهم من ناحية وللاقتصاد الوطني والتنمية الشاملة للبلاد من ناحية أخرى.(خماد، 2014، ص118)

ووفقا للمنشور الوزاري رقم 219 المؤرخ في 18 سبتمبر 1991 تم تعين مستشاري التوجيه المدرسي والمهني بالثانويات من أجل الاهتمام بالتلميذ وتحسين مردود المؤسسة التربوية ككل.

3.6. المتوسطة:

تعتبر حجر الزاوية في بناء منظومة التربية والتكوين، حيث يمر التلميذ في هذه المرحلة بحدثين بارزين أولهما هو انتقاله إلى المتوسطة بحكم أنها وسط جديد يتكون من مجموعة من المتعاملين التربويين الجدد، هذا الانتقال يمكن أن يشكل لدى التلميذ نوع من عدم التكيف مع الوسط الجديد بكل محدداته وهذا يتطلب تدخل مستشار التوجيه لمساعدته على التكيف من خلال تعريفه بمكونات هذا الوسط، وأهمية ودور كل مكون منها، أما الحدث الثاني الذي يمر به التلميذ والذي يستدعي تدخل مستشار التوجيه هو انتقاله إلى السنة الرابعة متوسط والتي تعد سنة حاسمة في المشوار الدراسي والمهني للتلميذ، حيث أن هذا الأخير يوجه إلى أحد الجذوع المشتركة الثلاثة المتوفرة في الطور الثالث من التعليم

ولكي يختار الجذع الذي يتلاءم مع قدراته الدراسية ومع رغبته يقدم مستشار التوجيه مجموعة من الحصص الإعلامية موزعة خلال السنة الدراسية يشرح فيها المستشار مختلف الجذوع المشتركة، وامتداداتها، وموادها الأساسية ومعاملاتها، وغيرها، وللإشارة فإن مستشار التوجيه يتعامل مع المتوسطات التي تصب في الثانوية أو المتقن الذي يقيم فيه.(براهمية، 2006، ص47)

7. خصائص مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي:

تتعدد المواصفات التي يعتمدها المتخصصون في ميدان التوجيه والإرشاد على مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي بتعدد المدارس والنظريات التي يبنون عليها نماذجهم الإرشادية، ولا شك في أن بعض الخصائص التي يقررها هؤلاء المتخصصون تصلح للاسترشاد بها عبر الزمان والمكان في تحديد خصائص مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي.(جميل، 2005، ص135)

حيث ينبغي عليه أن يتصف بعدة خصائص أساسية ليمارس عمله الإرشادي كون تلك الخصائص لا تزال قوية وملازمة له أساسها الاحترام المتبادل والتقبل الإيجابي غير المشروط للعميل التطابق والانسجام بين القول والفعل والأصالة وتفهم مشكلات العميل. (برو، 2009، ص154)

هذا وأكّد **(Brenner, 1982)** مثلا على وجود خمس خصائص أساسية وضرورية ينبغي أن تتوفر في المرشد ذكرها **(أبو عباة، ونيازي، 2000، ص،ص:33،34)** كما يلي:

أ) التعاطف والمشاركة الوجدانية:

حيث أن كل مسترشد بحاجة إلى من يسمع أفكاره ويفهمها، فهو بحاجة إلى الشعور بأن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي منصت إليه، ومهتم بمشكلته ومقدر لمشاعره وما يمر به من أزمات نفسية، وعليه فالتعاطف هنا يعني قدرة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي على معرفة وإدراك وفهم الحالة النفسية للمسترشد.

ب) الهدوء ورباطة الجأش:

فمن الضروري أن يكون مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي مرتاحا لعلاقته بالمسترشد بغض النظر عن رأيه فيه أو فيما يقوله أو يفعله أو يشعر به.

ج) الاستعداد التام:

ينبغي على مستشار التوجيه، والإرشاد المدرسي أن يكون مستعدا لمناقشة أي موضوع يطرحه المسترشد، وهذا لا يعني بالضرورة أن يكون مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي قادرا على التعامل مع كل موضوع أو مشكلة، ولكن الاستعداد هنا يعني عدم ادخار أي جهد في محاولة مساعدة المسترشد قدر الإمكان.

د) التشجيع:

مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي الناجح هو الذي يؤمن بقدرة مسترشديه على مساعدة أنفسهم، وقدرتهم على تحمل المسؤولية، وأن دوره معهم ينبغي أن يركز على تشجيعهم وتزويدهم بالدعم والمساندة.

هـ)تحديد الأهداف:

بمعنى أن يكون لكل عمل أو نشاط يقوم به مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي هدف يسعى إلى تحقيقه، وأن تكون الأهداف التي يقوم بتسطيرها موجهة نحو خدمة المسترشد بالدرجة الأولى، كما يتوجب عليه توضيح أهدافه للمسترشد، والتأكد من فهمه ذلك.

أما **(محروس الشناوي، 1996، ص،ص:30،31)** فذكر بأن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي يجب أن يتوفر على مجموعة من الخصائص الأساسية التي تمكنه من مزاولة مهامه على أكمل وجه ذكرها فيما يلي:

أ) العلم: يبني مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي عمله الإرشادي استنادا إلى مجموعة كبيرة من النظريات التي تتناول طبيعة الإنسان وخصائص نموه في كل مرحلة من مراحل حياته، وكذا سلوكه كفرد مع ذاته، وكفرد وسط الجماعة والمجتمع، كل هذا يتلقاها خلال إعداده العلمي قبل التوظيف.

ب) الصفات والخصائص الشخصية: ونذكر منها: الأمانة، الأصالة، الذكاء، الطاقة المرونة، المساندة الاجتماعية، الإخلاص، وغيرها من الصفات الأخرى.

ج) المهارات: بناء على المراحل التي تمر بها العملية الإرشادية فإنّ العلاقة الإرشادية تتطلب مهارات خاصة كالتقبل والاحترام والمشاركة؛ أما المهارات المطلوبة في تشخيص

المشكلات فتتضمن القدرة على حل المشكلات، من خلال مهارة الإصغاء والقدرة على الاستجابة، والتواصل مع المسترشد في صور لفظية، وغير لفظية والقدرة على تفسير الجوانب غير اللفظية في سلوك المسترشد، والقدرة على إدارة الحوار أثناء المقابلة، والقدرة على الملاحظة والمواجهة، وإدارة فترات الصمت، وكسب ثقة المسترشد، هذا بالإضافة إلى مهارات صياغة الفروض، وتحديد المعلومات والبيانات المطلوبة وجمعها، وتحليلها واستخلاص النتائج منها وتفسيرها، وأخيرا تقويم العلاقة الإرشادية للوقوف على مدى تحقق أهداف العملية الإرشادية.

هذا وتزيد **(جميل ،2005، ص141)** عن سابقيها الصفات التالية:

أ) **الصفات العقلية:** الذكاء العام؛ الانتباه؛ التخيل؛ الادراك والمعرفة.

ب) **الصفات الجسمية:** الصحة العامة؛ المظهر العام.

ج) **الصفات الانفعالية:** التقبل غير المشروط؛ الحب؛ التنفيس الانفعالي؛ غياب الاضطرابات الانفعالية الحادة؛ التفهم.

د) **الصفات الاجتماعية:** التفاعل الاجتماعي؛ الاحترام؛ القيم الشخصية والاجتماعية الصبر؛ الإخلاص.

8. بعض الصعوبات التي يواجهها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي:

من خلال البحث في التراث النظري توصلنا إلى أنّ الصعوبات التي يمكن أن يواجهها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي أثناء تأدية مهامه تنقسم إلى (براهمية، 2006، ص،ص:63،64):

8. 1 صعوبات معرفية (إبيستيمولوجية):

حيث كان في السابق من يشغل منصب مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي هو أحد خريجي المعهد التطبيقي لعلم النفس، ويكون قد تلقى تكوينا قاعديا في التوجيه المدرسي والمهني، بينما في الوقت الحالي عدد كبير من العاملين في هذا الميدان هم خريجي الجامعات من حملة شهادات الليسانس في علم الاجتماع أو علم النفس الذين ينقصهم التكوين القاعدي في مجال التوجيه المدرسي والمهني، وبالتالي فعند شغلهم مناصب

مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي يكونون بحاجة إلى وقت أكبر حتى يتمكنوا من إدراك كل المهام والتقنيات والوسائل المستعملة في هذا المجال.

رغم أننا في هذا الصدد نفضّل خريجي أقسام علم النفس شعبة علوم التربية تخصص التوجيه والإرشاد كونهم تلقو تكوينا أكاديميا متخصصا في مجال التوجيه والإرشاد مقارنة بخريجي علم الاجتماع تخصص العمل والتنظيم، أو حتى بعض التخصصات الأخرى في قسم علم النفس.

8. 2 صعوبات مهنية:

نظرا لأن مستشار التوجيه، والإرشاد المدرسي يمكن أن يشرف على أكثر من مؤسسة تعليمية تدخل ضمن مقاطعة عمله فهو بالتالي يتعامل مع عدد كبير من التلاميذ من مختلف المستويات التعليمية، ومن مختلف الأعمار ما يضطره لمواجهة كم هائل من المشكلات المتعلقة بالتلاميذ، ضف إلى ذلك فإن المستشار عندما ينتقل إلى مؤسسات مقاطعته وفي كثير من الأحيان تكون في أماكن بعيدة عن بعضها يدفعه هذا للتنقل من إمكاناته الخاصة وهو ما يشكل عبئا مهنيا إضافيا يثقل كاهله، كما أن طبيعة عمله تفرض عليه الاهتمام بربط وبناء العلاقات مع هيئة التدريس وأولياء التلاميذ في كل هذه المؤسسات، ما يؤدي به في الغالب إلى تشتت قدراته ونشاطاته والتقليص من فعاليته، ناهيك عن طغيان الجوانب التقنية في عمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي مما يبعده عن ممارسة دوره الفعلي في عمليتي الاعلام والتوجيه المدرسيين، هذا الأخير الذي يطغى عليه في غالب الأمر الاعتماد على الكم على حساب النوعية.

9. بعض مشكلات التلاميذ التي يتعامل معها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي:

يمكن أن تصادف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي أثناء قيامه بمهامه في إطار البرامج الإرشادية المسطرة لكل موسم دراسي، بعضا من المشكلات التي تعتبر شائعة لدى التلاميذ في الوسط المدرسي، والتي يمكن أن تكون سببا مباشرا في التأثير السلبي على الحالة النفسية للتلميذ، وعلى مساره الدراسي، أين تستدعي منه التعامل معها باحترافية وحكمة بغرض الوصول إلى الحل، وكذا تجنب تفاقمها مستقبلا، حيث حددت **(كامل أحمد، 2000، ص،ص:150،149)** جملة من المشكلات كما يلي:

- المشكلات المتعلقة بالتغذية (فقدان الشهية، الشراهة في الأكل، التقيؤ...).
- المشكلات المتعلقة بالنوم (الأرق، كثرة النوم، المشي أثناء النوم...).
- التبول اللاإرادي.
- الحركات العصبية كمص الأصابع، أو قضم الأظافر، وغيرهما.
- صعوبات النطق (التأتأة، التلعثم، الحبسة الكلامية...).
- الخوف، وضعف الثقة بالنفس.
- الكذب.
- السرقة.
- السلوك العدواني، والميل للتشاجر، والاعتداء على الغير...
- الميل إلى السلوك التخريبي.
- صعوبات التعلم.

10. مهارات العملية الإرشادية:

لخّص **(الخالدي، والعلمي، 2008، ص35)** العديد من المهارات الأساسية التي يشترك فيها جميع المتخصصين في مهن المساعدة الإنسانية كما يلي:

- القدرة على الاستماع، والإنصات للآخرين.
- القدرة على فهم الآخرين وإبداء التسامح، والتعاطف معهم.
- القدرة على استنباط، واستخراج المعلومات، وجمع الحقائق ذات الصلة وتركيبها لإعداد التقرير النفسي الاجتماعي، ,والقيام بعملية التقدير.

- القدرة على تكوين علاقة المساعدة، والمحافظة عليها.
- القدرة على إيجاد حلول جديدة، ومبتكرة تتفق مع حاجات الفرد والجماعة.
- القدرة على تنظيم العمل مع الحالات، وتحمل مسؤوليتها.

خلاصة:

حاولنا جاهدين من خلال هذا الفصل توضيح مدى أهمية مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي بالنسبة للتلميذ في حياته المدرسية، وكذا أهمية الخدمات المقدمة والتي من شأنها مساعدة التلميذ في تحديد وتسطير مساره الدراسي والمهني، من خلال مساعدته على اختبار الفروع المناسبة وفق ما يتماشى مع إمكانياته الدراسية، وميوله، واستعداداته؛ والعمل على محاولة إدماج التلميذ في محيطه الدراسي، من خلال عمليات الإعلام، والتوجيه، والتقويم.

إضافة إلى مساعدته على تقويم ذاته، وتقبلها كما هي، واكتشاف قدراته واستعداداته واتخاذ القرار السليم في شأن مشروعه الدراسي والمهني.

هذا وحاولنا كذلك إبراز أهم الصفات والخصائص التي تتوافر في مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي، وكذا أهم المهارات الواجب إجادتها، كما تطرقنا إلى المشكلات، والعراقيل التي قد تحول دون قيامه بعمله على أكمل وجه.

كل ذلك كان بالعودة إلى القرار الوزاري بالدرجة الأولى، وبعض الدراسات عن التوجيه والإرشاد عامة، وبعض الدراسات الجزائرية التي تناولت منصب مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي.

مهارة حل المشكلات

- مهارة حل المشكلة وبعض المفاهيم ذات الصلة.
- خصائص مهارة حل المشكلة.
- أهمية حل المشكلات.
- الاتجاهات النظرية المفسّرة لعملية حل المشكلات.
- العوامل التي تحكم النشاط العقلي عند حل المشكلات.
- بعض نماذج حل المشكلات.
- معوقات حل المشكلات.

تمهيد:

يعتبر موضوع حل المشكلات من المواضيع المدروسة والمستخدمة على نطاق واسع كونه يسمح باختبار المعرفة وتطويرها على نحو أفضل من أجل فهم القضايا، وعليه فمن المهم على الفرد فهم عمليات الحل المختلفة للمشكلات التي تواجهه في حياته اليومية.

وعند اطلاعنا على بعض الأدبيات التي كتبت حول موضوع حل المشكلات في مختلف المراجع التي تحصلنا عليها وجدنا أنّ هناك عدة مفاهيم تتعلق بمصطلح حل المشكلات تتشابه فيما بينها، فتارة نجد تسمية القدرة على حل المشكلات، وتارة أخرى نجد تسمية مهارة حل المشكلات، ومرة نجد تسمية أسلوب حل المشكلات، ومرة أخرى نجد استراتيجية حل المشكلات، وعليه ارتأينا مراجعة بعض مما تطرق إليه المختصون حول هاته المفاهيم كل في مجال تخصصه بغرض إزالة بعض اللبس الذي يشوب هذا الموضوع وتكوين فكرة أكثر وضوحا لدى القارئ، هذا من جهة وسنعرج أيضا في هذا الفصل على خصائص مهارة حل المشكلات وأهمية هذه المهارة، والنماذج المفسرة لها، وما يحول دون عدم حل المشكلات.

1. مفهم مهارة حل المشكلات وبعض المفاهيم ذات الصلة:

قبل التطرق إلى مفهوم مهارة حل المشكلة، يرى الباحث ضرورة التطرق إلى مفهوم المصطلحات المكونة لمهارة حل المشكلة كل على حدى من أجل تيسير الفهم لدى القارئ وتكوين فكرة أكثر شمولية حول متغير مهارة حل المشكلة، وعليه ارتأى الباحث الانطلاق بشرح مفهوم المشكلة، ثم مفهوم حل المشكلة، وصولا إلى مفهوم مهارة حل المشكلة.

1.1 مفهوم المشكلة:

- "هي كل موقف يراه الفرد عبارة عن تعارض بين الوقائع الراهنة، والأهداف المرجوة التي يرغب في تحقيقها". (عامر، 2003 ، ص356)
- وهي أيضا: "موقف مربك أو سؤال محير يواجه الفرد أو مجموعة من الأفراد حيث يشعرون تجاه هذا الموقف أو هذا السؤال بالحاجة إلى الحل". (زيتون، 2003، ص 325)
- وهي كذلك: "حالة من الاختلال في الوضع الراهن أو المدرك للفرد، وبين الوضع الذي يسعى للوصول إليه".(الريماوي، وآخرون، 2008، ص376)
- وعرفها (العتوم وآخرون، 2014، ص285) بأنها: "موقف يشكل عائقا أمام الفرد ويمنعه من تحقيق أهدافه، ويسبب له حالة من الاختلال وعدم التوازن".
- والمشكلة هي: "موقف جديد مميز يواجه الفرد ولا يمتلك له حلا جاهزا في حينه".(علوان، 2009، ص32)

مما سبق يمكننا القول بأن مفهوم المشكلة يعبر عن موقف يتعرض له الفرد في حياته يجعله في حيرة وتساؤل دائمين حول كيفية إيجاد مخرج له، فيدفعه ذلك إلى السعي جاهدا لإيجاد حل لذلك المشكل.

أو هي ذلك الموقف الذي يعترض الفرد ويحتاج فيه إلى حل، الأمر الذي يجعله في حالة من عدم التوازن العقلي، وبالتالي يجبره ذلك على البحث عن حلول بغرض إعادة ذلك التوازن إلى مستواه الطبيعي.

2.1 مفهوم حل المشكلات:

يعتبر سلوك حل المشكلة من بين أهم جوانب توظيف التفكير واستخدامه في الحياة اليومية للأشخاص، حيث يشتمل في الأساس على محاولة استحضار التمثلات المعرفية للخبرات السابقة ومطابقتها مع العناصر المكونة للمشكلة بغية الوصول إلى الحل المنشود ويمكن لهذا الحل أن يتدرج تبعا لدرجة تعقيد المشكلة من المستوى البسيط إلى الأكثر تعقيدا.

أشار **Harris (1988)** إلى أنّ "الكثير من الناس يعتقدون بأن حل المشكلة يكمن في التخلص منها نهائيا بحيث لا يعود لها وجود، غير أن واقع ذلك لا يعد أن يتجاوز كونه نوع واحد من الحلول"، وفي ظل هذه النظرة وغيرها لمفهوم حل المشكلات تعددت التعاريف التي تحدد هذا المفهوم ولعل من أبرزها ما سرده (العتوم وآخرون، 2014، ص،ص:285،286) على النحو التالي:

- حسب الباحثين **Rulik & Randnilc (1980)** مصطلح حل المشكلات على أنه: "عملية تفكيرية يوظف فيها الفرد كل ما لديه من معارف ومكتسبات سابقة استجابة لمتطلبات موقف غير مألوف لديه بغرض حل التناقض أو اللبس أو الغموض الذي يتضمنه هذا الموقف".
- وحسب **سولسو (1988) ,Solso:** "هو التفكير من أجل اكتشاف حل لمشكلة محددة."
- وحسب **هاريس (1988) ,Harris:** "هو إدارة المشكلة بطريقة تحقق الأهداف الموضوعية لمعالجتها بنجاح".

- وحسب **سالفيا Salvia, (1994)** حل المشكلة هو: "التطبيق الكافي للمعرفة والمهارة من أجل بلوغ أهداف محددة." (عبد المجيد، 2010، ص57)
- تعريف **ستيرنبيرغ Sternberg, (2003):** "حل المشكلة هو عملية يسعى من خلالها الفرد إلى تخطي العوائق التي تواجهه أثناء محاولته الوصول إلى الحل أو سعيه لتحقيق الهدف." (بن ناصر، 2015، ص49)
- وهو أيضا: "تلك الجهود الذهنية التي يبذلها الفرد في فهم المشكلة، وتحديدها ومن ثم البحث فيما لديه من وسائل ومعارف ومفاهيم ليختار منها ما يساعده على تجاوز العقبات والوصول للهدف المنشود".(Docktor, 2006, p7)

❖ وعليه فالباحث يرى أن سلوك حل المشكلة هو ذلك الأداء الذي يمكّن الفرد من التغلب على العقبات التي تحول بينه وبين تحقيق الهدف المنشود.

3.1 مفهوم مهارة حل المشكلات:

تأتي **المهارة** في اللغة بمعنى الكفاءة، الاتقان والخبرة في نشاط معين، حيث نوّه **(حمدي و خطاطبة، 2013، ص220)** إلى أنّ "العنصر الأساسي في أي مهارة كانت يتمحور حول قدرة الفرد على تطبيق الخبرات المكتسبة بشكل فعال."

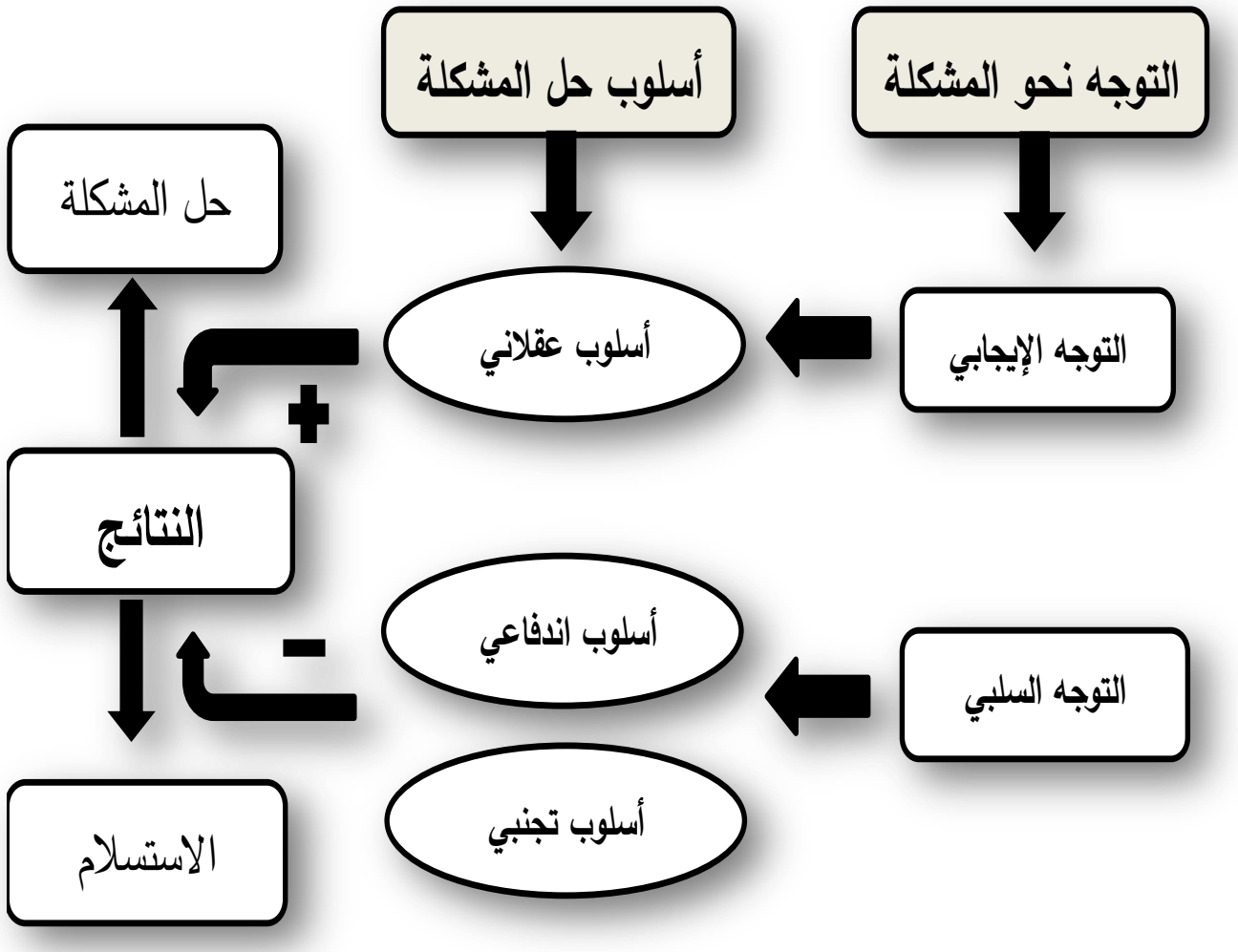
ويعتبر **D'Zurilla & Goldfried, (1971)** أول من قدما نموذجا لحل المشكلات الاجتماعية يتضمن ثلاثة مفاهيم هي: **المشكلة، طرق حل المشكلة (التوجه نحو حل المشكلة)، والحل**؛ وقد تم تعديل هذا النموذج سنة 2002 من قبل (D'Zurilla, Nezu, & Maydeu) أين تم تحديد مكونين **للقدرة على حل المشكلات الاجتماعية** بشكل عام هما: **التوجه نحو المشكلة، ومهارة حل المشكلة** التي تشير إلى تلك النشاطات المعرفية، والسلوكية التي يحاول الفرد من خلالها فهم المشكلة وإيجاد حل فعال للتعامل معها وتشتمل مهارة حل المشكلات على ثلاثة أساليب أساسية بحسب (أبو غزال و فلوه، 2014، ص353) هي:

أ) **أسلوب حل المشكلة العقلاني:** ويتميز أصحاب هذا النمط بالقدرة على استخدام أسلوب حل المشكلات بشكل بناء، من خلال مهارات رئيسة لحل المشكلة هي: تحديد المشكلة، وجمع المعلومات، ثم توليد البدائل والتركيز على الهدف لحل المشكلة، فهو يحاول حتى إذا كانت البدائل مستحيلة، ولديه القدرة على اتخاذ القرار، واختيار أفضل الحلول، وأكثرها تأثيرا، ويقيم البدائل، ولديه القدرة على وصف المهارات بالتفصيل.

ب) **أسلوب حل المشكلة الاندفاعي:** فهو أسلوب غير وظيفي في حل المشكلات، ولدى صاحبه عدد قليل من المحاولات، والبدائل للوصول لحل للمشكلة، فهو اندفاعي، وعجول يأخذ أول فكرة تخطر في ذهنه، ويطبق الحلول بشكل سريع، واندفاعي، وتطبيقه لأي استراتيجية يكون ناقصا وغير منظم، ويقسم البدائل بشكل غير متقن.

ج) **أسلوب حل المشكلة التجنبي:** هو أسلوب غير وظيفي في حل المشكلات ويمتاز الفرد الذي يتبنى هذا الأسلوب بالتأجيل، والاستسلام، والاعتمادية حيث يفضل تجنب المشكلة بدلا من مواجهتها، وينتظر أن تحل المشكلة بنفسها، ويحاول أن يحول اتجاه حل المشكلة إلى الآخرين.

وفيما يلي مخطط يوضح مكونات القدرة على حل المشكلات حسب النموذج المقترح من طرف (D'zurilla,et al. 2004):



شكل رقم (1) مكونات القدرة على حل المشكلات. (D'zurilla,et al. 2004, p17)

وعليه فإن **مهارة حل المشكلة** تعتبر إحدى المهارات القابلة للتطور والنمو لدى الأفراد فهي تتطلب توافر مجموعة من المعارف والخبرات القبلية لاستخدامها وقت الحاجة كما أنها تستدعي من الفرد التدرب على ممارسة مجموعة من العمليات والمعالجات الذهنية التي تساهم في ارتقاء حلوله ومهاراته. (قطامي، 2001، ص267)

وفيما يلي استعراض لبعض التعاريف المتعلقة بمهارة حل المشكلة:

- عرّفها **(D`Zurilla & al., 2004, p.212)** بأنها: "عملية معرفية سلوكية موجهة ذاتيا، يحاول الشخص من خلالها تحديد أو اكتشاف حلول فعالة وقابلة للتكيف لمشكلات محددة يواجهها في حياته اليومية".
- وعرفها **(زكري، 2007، ص16)** على أنها: "تطبيق المعارف أو الخبرات السابقة لينتج عن ذلك شيء من الإبداع الذي لم يكن موجوداً من قبل لدى الشخص الذي يقوم بحل المشكلة".
- وهي: "مجموعة من الأساليب التي يستخدمها المرشد لمساعدة المسترشد على تحقيق أهداف العملية الإرشادية".(حمدي و خطاطبة، 2013، ص222)
- وحسب **(دريب، 2014، ص339)** فهي: "نشاط عقلي يحوي الكثير من العمليات العقلية المتداخلة مثل التصور، والتذكر، والتخيل، والتجريد، والتحليل والتركيب، وسرعة البديهة والاستبصار، بالإضافة إلى توظيف المعلومات والمهارات، والقدرات، والعمليات المختلفة عند مواجهة الفرد لمشكلة ما محاولا التغلب على الصعوبات التي تحول دون الوصول إلى حل ذلك الموقف".
- وأشار **(بخيت، 2017، ص353)** إلى أنّ مهارة حل المشكلات: "عبارة عن مجموعة العمليات العقلية التي تشتمل على التوجه نحو حل المشكلة وتحديدها ومن ثم اختيار الاستجابة المناسبة لإيجاد الحل والتحقق منها، وتقييمها، وصولا إلى الهدف المنشود".

أما عن **حل المشكلات كطريقة** فهي "إحدى طرق التفكير أو البحث العلمي التي تتطلب المعرفة الواضحة والصحيحة للمشكلة بغرض الوصول إلى نتيجة مقنعة".(الكبيسي، 2010، ص58)

بينما **استراتيجيات حل المشكلة** فتعني: "مجموعة الأساليب التي يستخدمها الفرد لفهم واستحضار المعلومات المرتبطة بالموقف المشكل والتي ينتج عنها بناء خطط الحل وتقييمها بشكل أكثر فاعلية ومرونة". (بن ناصر، 2015، ص 55)

مما سبق يمكننا أن نخلص إلى أن مهارة حل المشكلات بعد من أبعاد القدرة على حل المشكلات، وهي كفاءة الفرد في استخدام مجموعة المعارف والمكتسبات القبلية التي يمتلكها والقابلة للتطوير والنمو كنسق منظم وفق تصور عقلي خاص من خلال تنشيط سلسلة من العمليات والممارسات العقلية المنظمة لمواجهة المواقف التي تجعل الفرد في حيرة من أمره باحثا عن حلول لها.

والباحث في هذه الدراسة يتبنى تعريف **(D`Zurilla & al., 2004)** لمهارة حل المشكلة على أنها **عملية معرفية سلوكية موجهة ذاتيا يحاول الشخص من خلالها تحديد أو اكتشاف حلول فعالة وقابلة للتكيف لمشكلات محددة يواجهها في حياته اليومية.**(D`Zurilla, et al ,2004, p.212)

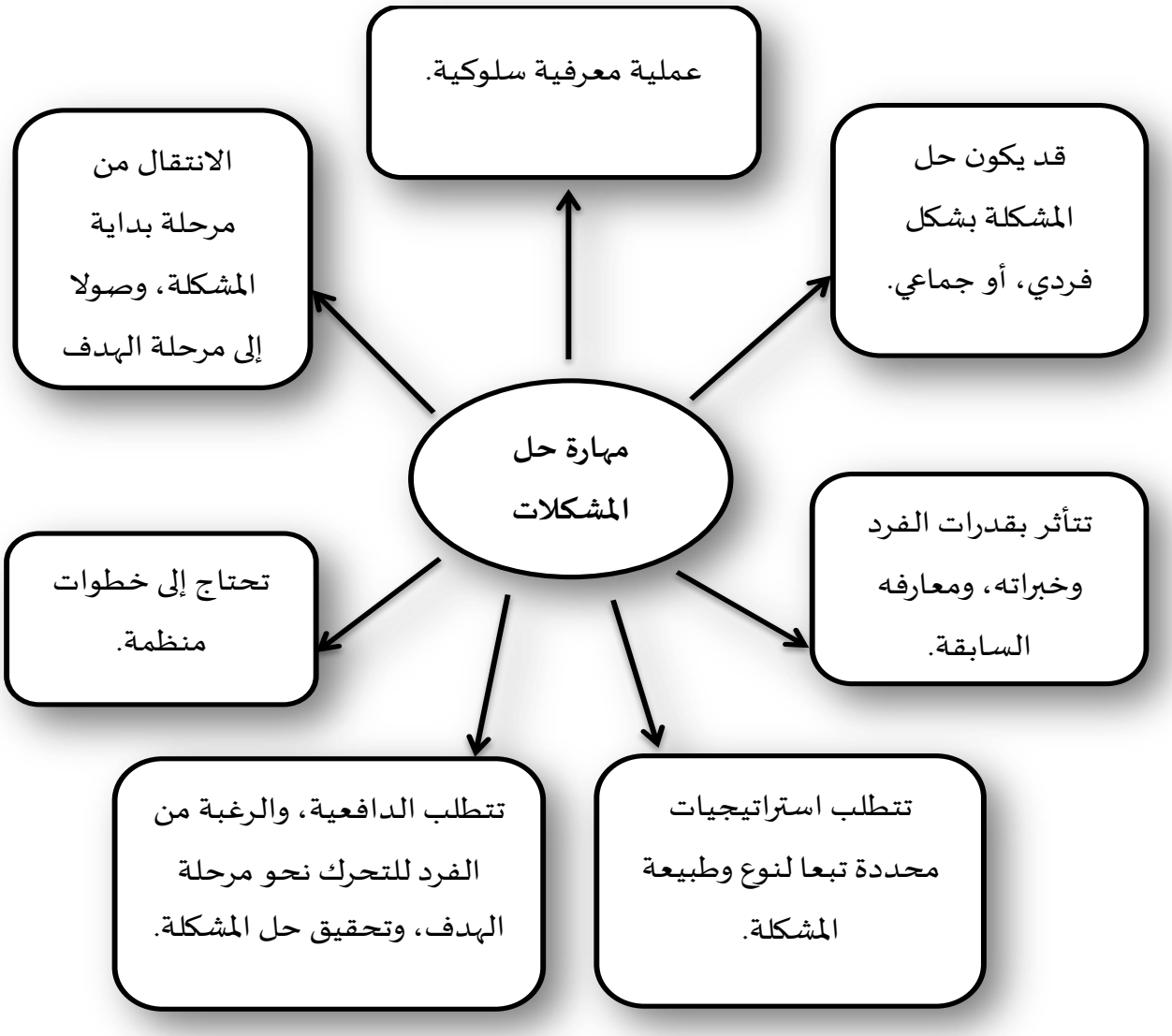
2. خصائص مهارة حل المشكلات:

حسب **سلامة (1995)** فإنّ خصائص حل المشكلات يمكن أن تتضمن على نوعين من العوامل صنّفها (بن ناصر، 2014، ص،ص:50،51) كما يلي:

أ) **المعرفة العقلية:** وتشمل المعارف العقلية الضرورية (حقائق، مفاهيم، قوانين ونظريات) اللازمة لحل المشكلة.

ب) **استراتيجيات الحل:** وتتعلق بالعمليات، أو الخطوات التي يتبعها الفرد مستخدما المعرفة العقلية من أجل الوصول إلى الحل المطلوب للمشكلة.

كما ويمكن اختصار خصائص مهارة حل المشكلة في المخطط الذي أشار إليه **العتوم وزملاؤه** كما يلي:



شكل رقم (2) خصائص مهارة حل المشكلة. (العتوم وآخرون، 2014، ص287)

مما سبق يرى الباحث أن عملية حل المشكلات ليست سوى عملية يمكن تعلمها وإجادتها بالممارسة والتدريب حيث يتميز الشخص البارع في حل المشكلات بمجموعة من **الخصائص** نذكر منها:

- الاتجاهات الإيجابية نحو المواقف الصعبة والثقة الكبيرة بإمكانية التغلب عليها.
- الحرص على الدقة والعمل على فهم الحقائق التي تنطوي عليها المشكلة.
- تجزئة المشكلة والعمل عليها وعلى تحليليها إلى مكونات أكثر بساطة.
- التأمل في حل المشكلة وتجنب التخمين والإسراع في إعطاء الاستنباطات قبل استكمال الخطوات اللازمة للوصول إلى إجابات دقيقة.
- يظهر الأشخاص المتميزون في حل المشكلات نشاطا وفاعلية بأشكال متعددة.
- أن يكون خبيرا قادرا على توظيف استراتيجية حل المشكلات وملما بالمبادئ والأسس اللازمة لذلك.
- القدرة على تحديد الأهداف المنشودة لكل خطوة من خطوات حل المشكلة.
- استخدام التقويم الجيد لخطوات حل المشكلة وتنظيم الوقت لتوفير فرص أكبر للتدريب والممارسة المناسبة.

3. أهمية حل المشكلات:

تعددت الآراء التي تؤكد على أهمية حل المشكلات التي تواجه الفرد في حياته اليومية لخصها (بن ناصر، 2015، ص،ص: 52،51) فيما يلي:

- حل المشكلات نشاط مهم يمثل نوعا من الأداء الذي يمكن الفرد من التغلب على المعيقات الخارجية التي تحول بينه، وبين تحقيق أهدافه.
- تمكين الفرد من تنمية قدراته، ومهاراته على الحل، والاستكشاف والابتكار.
- حل المشكلات أسلوب فعال لتنمية الجوانب الوجدانية للفرد، والتي تعمل على إثارة الفضول الفكري وحب الاستطلاع، وكذا اكتساب القيم والاتجاهات المرغوبة.

- حل المشكلات يتيح للفرد فرصة استخدام طرق التفكير المختلفة، وكذا تعلم واكتشاف معلومات، ومفاهيم جديدة.
- محاولة إعادة التوازن النفسي لدى الفرد، وتحقيق الهدف المنشود، من خلال محاولة إزالة حالة التوتر الناتجة عن الشعور بالمشكلة.
- جعل الفرد يقوم بعملية التكيف استجابة للتغييرات الحاصلة في بيئته، ما يدفعه إلى الميل إلى تغيير نشاطه، وتعديل سلوكه، وفقا لهذا التغير.
- دفع الفرد إلى البحث عن طرق جديدة لإشباع حاجاته، والعمل على استبعاد حالات التوتر.

4. الاتجاهات النظرية المفسرة لعملية حل المشكلات:

برز الاهتمام بحل المشكلات في بدايات القرن العشرين من خلال أعمال العديد من علماء النفس أمثال **ثورندايك، وكوهلر**، وغيرهما، وتنامى هذا الاهتمام فيما بعد إلى أن تكونت بذلك اتجاهات رئيسية في دراسات حل المشكلات، حيث اختلفت نماذج التفكير حول موضوع حل المشكلات باختلاف الاتجاهات التي أنطلق منها أصحابها، والنظرة النفسية التي اعتمدوا عليها في تفسير العمل الذهني والمعالجة الذهنية التي يفترض توظيفها في المواقف المختلفة، وخاصة في حل المشكلة(الزغلول والزغلول، 2003، ص267)

وقد استمد موضوع حل المشكلات أساسه النظري من مجموعة متنوعة من الاتجاهات النظرية نذكر أهمها فيما يلي:

1.4 الاتجاه الوظيفي:

يعتبر **جون ديوي (J.Dewey)** من المنظرين الأمريكيين الذين أثروا في طريقة حل المشكلات، فهو الذي أسس فكرة الوظيفية عام 1896 والتي تقوم على ثلاث جوانب أساسية ذكرها (الزغلول والزغلول، 2003، ص267) كما يلي:

- أن علم النفس الوظيفي يهتم بالعمليات العقلية في الموقف الذي تحدث فيه.
- تركز الوظيفية على توافق الكائنات في بيئتها.

- تهتم الوظيفية بالتفاعلات بين الجسم، والعقل.

ومن هذا المنطلق طوّر **جون ديوي** مجموعة من الخطوات التي يمكن ملاحظتها خلال عملية حل المشكلات عددها (الشناوي، 1996، ص443) فيما يلي:

- عرض المشكلة.
- تحديد المشكلة.
- توليد الفروض حول المشكلة.
- تقويم تلك الفروض.
- اختيار أكثر الفروض ملاءمة لحل المشكلة.

2.4 الاتجاه السلوكي (الارتباطي):

ركّز أصحاب هذا الاتجاه على أسلوب المحاولة والخطأ الذي تمثله نظرية **ثورندايك** والتي تؤكد على أن الفرد حين يواجه موقفا يمثل مشكلة لديه فإنه يسعى جاهدا لإيجاد حل له من خلال القيام بعدة محاولات خاطئة إلى أن يتوصل إلى الحل الصحيح. (عبد الهادي، 2004، ص153)

وقد نقل **ثورندايك** مناقشته هذه فيما بعد إلى مجال التعلم موضحا أن حل مشكلات البشر يماثل ذلك الذي حدث في تجاربه مع الحيوان من أنه محاولة وخطأ وأنه يحدث بالتدريج دون تفكير، هذه الفكرة أفسحت المجال واسعا للأفكار السلوكية المعاصرة في حل المشكلات. (الشناوي، 1996، ص 442)

أي أن عملية التفكير في الحل حسب هذا الاتجاه تقوم أساسا على الارتباط الذي يعتبر سلوكا متضمنا في عمليات المحاولة، والخطأ؛ فعندما يواجه الفرد مشكلة ما يحاول حلها بالاستجابات، أو العادات المتوفرة لديه (التي تعلمها في السابق) هذا ما يعني أن الفرد يحاول الوصول إلى حل للمشكلة باستخدام العادات الضعيفة والبسيطة، وينتقل تدريجيا إلى العادات الأكثر تعقيدا حتى يصل إلى الحل المناسب.

لكن الملاحظ لهذا الاتجاه يرى أنّه يقيد الفرد ويجعله لا يستطيع اكتشاف أي جديد فحسب هذا الاتجاه سوف يعتمد الفرد دائما على ما يملكه من خبرة ومعلومات فقط من أجل حل المشكلة التي تصادفه، وهو الأمر الذي يمكن أن لا يتماشى مع المشكلات المعقدة التي تحتاج إلى تفكير عميق لاكتشاف حلول لها.

4. 3 الاتجاه المعرفي:

حسب أصحاب هذا الاتجاه فإنّ سلوك حل المشكلات ينطوي على عمليات معرفية داخلية لدى الأفراد، فهو ليس مجرد تكوين ارتباط بين السلوك والموقف المشكل أين يتقوى ويتكرر هذا الارتباط وفقا لإجراءات التعزيز وإنما هو ذلك النشاط الذهني المعرفي الذي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة ومكونات المشكلة وذلك من أجل تحقيق الهدف، بحيث يتم هذا النظام وفق استراتيجية الاستبصار التي يتم من خلالها محاولة اكتشاف نظام علاقات يؤدي إلى حل المشكلة.

حيث اعتبر **بياجيه (J.Piaget)** _وهو أحد أبرز رواد هذا الاتجاه_ أن حل المشكلة من وجهة نظره هي ناتج متوقع ومنطقي لتعلم المفاهيم والمبادئ، وتعلم عمليات متتابعة ومتتالية تعتمد على المخزون اللازم من المعارف والمهارات التي تعد متطلبات مسبقة في تعلم ما هو أكثر تعقيدا وصعوبة. (غانم، 2004، ص 204)

هذا واعتبر "**جانييه**" كذلك أنّ حل المشكلات من العمليات العقلية العليا التي تتضمن تحليل وتركيب المعرفة واستدعائها، فهي بمثابة متطلبات أساسية لحدوث هذا النوع من التعلم لدى الأفراد والمتمثل في المعرفة بالمبادئ والمفاهيم والقدرة على التمييز والتعميم. (الزغلول، 2012، ص209)

مما سبق يمكننا القول أن حل المشكلات حسب هذا الاتجاه هو موقف يمكن أن يواجه الفرد فيتفاعل معه مستحضرا كل ما لديه من خبرات سابقة من أجل المعالجة الذهنية لهذا الموقف، وصولا إلى حل المشكلة.

4. 4 الاتجاه الجشطالتي:

ركّز رواد هذا الاتجاه في أبحاثهم على محاولة فهم الادراك وحل المشكلات، حيث اهتم **كوهلر(Köhler)** اهتماما بالغا بحل المشكلات حين قام عامي (1913- 1914) بتجاربه على قردة الشمبانزي، أين استنتج في الأخير أن عملية حل المشكلات تأتي بصورة فجائية وكاملة وأنها قائمة على الاستبصار، والمنطق؛ ولما أعاد **كوهلر(Köhler)** تجاربه على الأطفال افترض أن حل المشكلات يشتمل على ثلاث خطوات عامة ذكرها (الشناوي، 1996، ص442) كما يلي:

- ينبغي على القائم بحل المشكلة أن يتعرف على المشكلة أولا.
- يحاول القائم على حل المشكلة بتجريب مجموعة من الحلول الممكنة في عقله وهو ما يسمى بمرحلة ما قبل الحل.
- يحقق القائم على حل المشكلة الاستبصار عندما يفكر في الحل.

من خلال ما سبق ذكره كان رأي **كوهلر** في أن الانتقال من مرحلة ما قبل الحل إلى الاستبصار يكون فجائيا وكاملا وهو ما كان له الأثر البالغ في وجهات النظر الحديثة في حل المشكلات، حيث يعود لها الفضل كثيرا في نشوء المدرسة المعرفية المعاصرة في علم النفس.

4. 5 اتجاه معالجة المعلومات:

أكّد أصحاب هذا الاتجاه الافتراض القائل بوجود تشابه بين المعلومات الفكرية والنشاط المعرفي الإنساني وما بين عمل الحاسبات الإلكترونية فأنصار هذا الاتجاه يحاولون تفسير عمليات التفكير وحل المشكلات باستخدام بعض التصميمات المتبعة في برامج الكمبيوتر وذلك بتحديد الخطوات في أي نشاط تفكيري ومن ثم تجريب هذه الخطوات في كمبيوتر تمثيلي لمعرفة مدى نجاحه في محاكاة نشاط التفكير الإنساني.

وعلى الرغم من المعرفة التي يمكن أن توفرها نماذج معالجة المعلومات والتي تساهم في زيادة معرفتنا وفهمنا للسلوك البشري فإنها تبرر صحة الافتراض الذي تقوم عليه ألا وهو التشابه بين عمل الكمبيوتر والنشاط السيكولوجي للإنسان.

إن هذا الافتراض لا يمكن قبوله على نحو مطلق لوجود العديد من المتغيرات الأخرى: كالدافعية، واللغة، والخبرات، والشخصية، والتي تساهم بدرجات متفاوتة في التأثير على نشاط التفكير البشري. (مخلوفي، 2009، ص،ص: 28،29)

ومهما بلغ الكمبيوتر من تفوق في أدائه التمثيلي للعمل الفكري الانساني فإنه لا يمكن أن يضاهي قدرات التفكير البشري الطبيعية، على اعتبار أن هذا الأخير تتحكم فيه عوامل عدة لا يمكن أن تتواجد في الحواسيب الإلكترونية.

مما سبق نستنتج أن الاتجاهات النظرية التي تم التطرق إليها سابقا تختلف في تصوراتها لموضوع حل المشكلات، حيث نجد **جون ديوي** مؤسس فكرة الوظيفية هو أول من وضع الأطر النظرية الأساسية لمفهوم عملية حل المشكلات الأمر الذي فتح المجال واسعا أمام التوجهات الفكرية الأخرى التي جاءت بعده من أجل الخوض في هذا الموضوع حيث نجد بعض الاختلافات بين الاتجاهين السلوكي والمعرفي أين يذهب الاتجاه السلوكي إلى أن حل المشكلات موقف يمكن أن يخضع للتعلم، ويكون ذلك بتقسيم أجزائه إلى خطوات يسير فيها الفرد خطوة تلو الأخرى؛ أما الاتجاه المعرفي الكلاسيكي فيفترض أن حل المشكلات موقف يواجه الفرد، ويتفاعل معه، فيستحضر فيه خبراته السابقة، ومعارفه من مخزون الذاكرة، بغية الوصول إلى حل لهذه المشكلة، ومن ثم الحصول على خبرة جديدة.

وأما عن التوجه الجشطالتي فلم يقدم تفسيرا عقليا واضحا لعملية الربط بين المعطيات والأهداف في موضوع حل المشكلة.

في حين كان لاتجاه معالجة المعلومات نموذج قد يكون إيجابيا إلى حد بعيد في الربط بين المعطيات والأهداف المتعلقة بالمشكلة، حيث يركز على التشابه الكبير بين النشاط الفكري الإنساني وعمل الحاسبات الإلكترونية.

5. العوامل التي تحكم النشاط العقلي عند حل المشكلات:

تتم عملية حل المشكلة لدى الفرد ومعالجة المعلومات المتعلقة بها على مستوى الذاكرة قصيرة المدى وهذا بعد الحصول على المعلومات الضرورية من خلال استدعائها من الذاكرة طويلة المدى كونها الخزان الرئيسي لكم هائل من المعارف والمعلومات التي يحتاجها الفرد أثناء مواجهة مشكلة ما، حيث يمكن أن يعجز أو يفشل هذا الفرد في اختيار وتحديد المعلومات التي يريدها من الذاكرة طويلة المدى نتيجة ظرف معين، فحسب **الزيات (1984)** يمكن القول بوجود عدة عوامل تتحكم في النشاط العقلي عند حل المشكلات لدى الفرد حددها (العتوم، وآخرون، 2014، ص289) في:

1.5 مدى قابلية المشكلة للحل: حيث يجب أن تكون المشكلة قابلة للحل باستخدام استراتيجية واحدة، أو عدة استراتيجيات.

2.5 محدودية السعة: يواجه الأفراد عند حل المشكلات صعوبات متعددة ومتباينة بسبب محدودية السعة التي تتمثل في الفشل في استخدام المعلومات المتعلقة بالموقف المشكل ونسيان المحاولات المبكرة للوصول إلى الحل. حيث تكتنف عملية حل المشكلات عدة صعوبات منها ما يكون نابعا من الفرد ذاته مثل نقص التوافق الذهني، والاجتماعي للشخصية، ونقص القدرة العقلية، أو استخدام حلول قديمة في مواجهة المشكلات الجديدة ومنها ما يتعلق بطبيعة المشكلة قبل وجود أكثر من حل مقبول لها، أو عدم وضوحها، أو تعدد الأهداف التي يسعى إليها الفرد، وتناقضها.

3.5 مستوى الخبرة ودرجة المعرفية: حيث أن الأفراد ذوي الخبرة والمعرفة في التعامل مع المشكلات التي تواجههم يكون استيعابهم لها أسهل بسبب أن مهاراتهم تسمح لهم بحل المشكلة بقليل من الضغط على سعة تجهيز ومعالجة المعلومات.

4.5 الذاكرة العاملة المتاحة: وتتوقف فاعلية النشاط العقلي في حل المشكلات إلى حد ما على السعة التذكرية المتاحة للذاكرة العاملة.

6. بعض نماذج حل المشكلات:

نظرا لظهور عدة توجهات فكرية منذ بداية الاهتمام بموضوع عملية حل المشكلات لدى الفرد كما أسلفنا الذكر فقد نتج عن ذلك عدد لا بأس به من التصورات الفكرية لمراحل وخطوات حل المشكلة وفيما يلي عرض لبعض أهم هذه النماذج:

1.6 نموذج جون ديوي (John Dewey):

يعتبر نموذج **جون ديوي** من بين أول وأهم النماذج التي ارتكزت عليها دراسات حل المشكلات فيما بعد حيث قدم تصورا واضحا لحل المشكلات، ووضع له طريقة تتضمن خطوات متسلسلة في إطار منهجي، ومنظم تظهر في خمس مراحل مترابطة أوردها **(مخلوفي، 2009، ص 32)** في:

- الشعور بالمشكلة، وتحديدها.
- صياغة الفروض.
- جمع البيانات، والمعلومات ذات الصلة بالمشكلة.
- اختبار الفرض وتجريبه.
- التحقق من صحة الحل.

2.6 نموذج ديزوريلا، وغولدفرايد (1971) , D'Zurilla & Goldfried:

حيث قدم الباحثان نموذجا لحل المشكلات الاجتماعية يتضمن ثلاثة مفاهيم رئيسة هي: **المشكلة**؛ طرق **حل المشكلة (التوجه نحو حل المشكلة)**؛ و**الحل**. وقد تم تعديل هذا النموذج سنة 2002 من قبل **ديزوريلا، نيزو، ومايدو** (**D'Zurilla, Nezu &**

Maydeu-Oliveras) أين تم تحديد مكونين **للقدرة على حل المشكلات الاجتماعية** بشكل عام أولهما: **التوجه نحو المشكلة:** ويشتمل على توجهين أساسيين إما أن يكون **توجها إيجابيا، وإما أن يكون سلبيا**، أما الثاني فهو **مهارة حل المشكلة** التي تشير إلى تلك النشاطات المعرفية، والسلوكية التي يحاول الفرد من خلالها فهم المشكلة، وإيجاد حل فعال للتعامل معها، وتشتمل مهارة حل المشكلات على ثلاثة أساليب أساسية ذكرها (أبو غزال، وفلوه، 2014، ص353) كما يلي:

أولًا: أسلوب حل المشكلة العقلاني: ويتميز أصحاب هذا النمط بالقدرة على استخدام أسلوب حل المشكلات بشكل بناء من خلال مهارات رئيسة لحل المشكلة هي: تحديد المشكلة، وجمع المعلومات، ثم توليد البدائل، والتركيز على الهدف لحل المشكلة، فهو يحاول حتى إذا كانت البدائل مستحيلة، ولديه القدرة على اتخاذ القرار، واختيار أفضل الحلول، وأكثرها تأثيرا، ويقيم البدائل ولديه القدرة على وصف المهارات بالتفصيل.

ثانياُ: أسلوب حل المشكلة الاندفاعي: فهو أسلوب غير وظيفي في حل المشكلات، ولدى صاحبه عدد قليل من المحاولات، والبدائل للوصول لحل للمشكلة، فهو اندفاعي، وعجول يأخذ أول فكرة تخطر في ذهنه، ويطبق الحلول بشكل سريع، واندفاعي، وتطبيقه لأي استراتيجية يكون ناقصا، وغير منظم ويقسم البدائل بشكل غير متقن.

ثالثاً: أسلوب حل المشكلة التجنبي: هو أسلوب غير وظيفي في حل المشكلات ويمتاز الفرد الذي يتبنى هذا الأسلوب بالتأجيل، والاستسلام، والاعتمادية حيث

يفضل تجنب المشكلة بدلا من مواجهتها، وينتظر أن تحل المشكلة بنفسها ويحاول أن يحول اتجاه حل المشكلة إلى الآخرين.

3.6 نموذج هبنر (Heppner, (1982:

أشار صاحب هذا النموذج إلى أنه مهما كانت درجة تعقيد المشكلة التي يمكن أن يواجهها الفرد فإن التخطيط لحلها يمر عبر خمس مراحل أساسية ذكرها (أبو أسعد، 2011، ص12) كما يلي:

1. التوجه العام نحو المشكلة.
2. تعريف المشكلة.
3. توليد البدائل الممكنة للحل.
4. اتخاذ قرار يتعلق بالبدائل الفاعلة.
5. تقييم النتائج.

هذا وذكر **(الشناوي، 1996، ص-ص:445-447)** نماذج أخرى نذكر منها:

4.6 نموذج كانفر، وبوزيمير (Kanfer & Busemeyer, (1982:

تكّون هذا النموذج من ست خطوات لحل المشكلة ويمكن استخدامه في مجال العلاج السلوكي:

1. اكتشاف المشكلة.
2. تحديد المشكلة.
3. توليد البدائل.
4. اتخاذ القرارات.

5. التنفيذ.

6. التحقق من الحل.

يماثل هذا النموذج في مضمونه كثيرا النموذج الأول **لديزوريلا**، و**غولدفرايد** قبل تطويره، فيما عدا أنه أضاف له مرحلة التنفيذ التي تعتبر مرحلة ضمنية غير ظاهرة عند **ديزوريلا**، و**غولدفرايد**.

5.6 نموذج يوربان، وفورد (1984) ,Urban & Ford:

اقترح هذا النموذج لحل المشكلات من أجل استخدامه في العلاج النفسي وهو يشتمل على خمس خطوات هي:

أولاً: تعريف المشكلة، وتحديدها: وتشتمل هذه الخطوة على تخصيص السلوكيات التي تعتبر خاطئة.

ثانياً: :تحليل المشكلة: وتشتمل الانتقال من ماهية المشكلة إلى فهم أبعاد المشكلة والظروف المحددة لها.

ثالثاً: اختيار الأهداف: وفيها يكون التحديد الصريح للنتائج التي يبحث عنها الفرد ما تنجر عنه استخدام الجهد بكفاءة، واقتراح الوسائل الممكنة لتحقيق الهدف.

رابعاً: تطبيق حل المشكلة.

خامساً: التقويم: هذه الخطوة تكشف عن الدرجة التي أمكن بها القضاء على المشكلة ومدى تحقيق الأهداف المنشودة، وبناء على المعلومات التي تتوافر في هذه الخطوة يمكن مراجعة خطوات حل المشكلة السالفة الذكر.

6.6 نموذج ديكسون، وغلوفر (Dixon & Glover, (1984:

قدم **ديكسون**، و**غلوفر** نموذجا لحل المشكلات يتكون من خمس مراحل:

المرحلة الأولى: تحديد المشكلة.

المرحلة الثانية: اختيار الهدف.

المرحلة الثالثة: اختيار استراتيجية.

المرحلة الرابعة: استخدام استراتيجية.

المرحلة الخامسة: التقويم.

7.6 نموذج ستيرنبيرغ (Sternberg, (2003:

حيث أشار صاحبه إلى أنّ حل المشكلة يمر عبر سبع مراحل تسير في شكل دائري سماها حلقة حل المشكلات، وهي تشمل المراحل التالية (العتوم، 2012، ص 272):

المرحلة الأولى: التعرف على المشكلة.

المرحلة الثانية: تحديد المشكلة.

المرحلة الثالثة: بناء استراتيجية الحل.

المرحلة الرابعة: تنظيم المعلومات حول المشكلة.

المرحلة الخامسة: تجميع مصادر المعلومات.

المرحلة السادسة: مراقبة حل المشكلة.

المرحلة السابعة: تقييم حل المشكلة.

ورغم الاختلاف الملاحظ حول نماذج خطوات حل المشكلات التي أتينا على ذكرها فيما سبق والموجودة في التراث النظري إلاّ أن المتأمل في هذه النماذج يرى أن ذلك الاختلاف لا يمكن أن يتعدى حدود مسميات خطوات الحل وتسلسلها وعددها، كما أن كل تلك التصورات ترجع في أصلها إلى الخطوات والمراحل التي اقترحها **جون ديوي** في نموذجه الأولي.

7. معوقات حل المشكلات:

هناك مجموعة من المعيقات التي من شأنها أن تعرقل الفرد عند محاولة حل المشكلات التي تواجهه، فبعضها قد يعود إلى طبيعة المشكلة وخصائصها والبعض الآخر قد يرجع إلى طبيعة الفرد وإمكانياته، حيث تنشأ هذه المعوقات خلال أي مرحلة أو خطوة من خطوات البحث عن الحل، وفيما يلي سرد لبعض هذه المعيقات حسب (العتوم، وآخرون، 2014، ص،ص: 315،316):

- عدم دراسة المشكلة بشكل دقيق يعيق الوصول إلى الحل بسهولة.
- الخمول والضعف في تحليل المشكلة.
- عدم المثابرة، والاستمرارية في البحث عن الحل.
- ضعف الدقة في التفكير.
- التثبيت الوظيفي.
- التهيؤ الذهني.

خلاصة:

حاولنا خلال هذا الفصل إزالة بعض اللبس المتعلق بمفهوم مهارة حل المشكلات من خلال التطرق بنوع من التفصيل لبعض المفاهيم ذات الصلة بمهارة حل المشكلات حتى تتضح الرؤية لدى القارئ ويصبح قادرا على التمييز بين مختلف هذه المفاهيم المتشابهة من حيث الشكل، كما حاولنا كذلك الوقوف على أهمية اكتساب مهارة حل المشكلات لدى الأفراد عامة ولدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي بصفة خاصة لما لها من أهمية بالغة في مساعدته على تأدية مهامه الإرشادية في الوسط التربوي على أكمل وجه ممكن، معرجين في ذلك على تبيان أبرز خصائص مهارة حل المشكلات وكذا مختلف الاتجاهات النظرية التي تناولت موضوع حل المشكلات ومختلف العوامل التي تحكم النشاط العقلي عند حلها.

كما قمنا في الأخير بسرد لبعض النماذج التي تتضمن الخطوات المناسبة لحل المشكلات بالاعتماد على أبرز الاتجاهات الفكرية التي تناولت هذا الموضوع وكذا محاولة الوقوف على أكثر المعيقات التي تحول دون حل المشكلة.

ولقد تبنّينا في دراستنا هذه تعريف **(D`Zurilla & al., 2004)** لمهارة حل المشكلات على النحو التالي:"**هي عملية معرفية سلوكية موجهة ذاتيا يحاول الشخص من خلالها تحديد أو اكتشاف حلول فعالة وقابلة للتكيف لمشكلات محددة يواجهها في حياته اليومية**"، كما نميل إلى تبّني نموذج **هبنر (1982) ,Heppner**.

منهجية الدراسة إجراءاتها الميدانية

- الدراسة الاستطلاعية.
- الدراسة الأساسية.

تمهيد:

يمثل الجانب التطبيقي عملية التحقق من الدراسة وإثبات ما تم التوصل إليه نظريا، وهذا من خلال التعامل مع عينة مستخدمين عليها أدوات بحثية صمّمت للغرض المطلوب بعد أن نعيد التأكّد من خصائصها السيكومترية، لتصبح بذلك أداة يمكن أن يعتدّ بها في جمع المادة العلمية للبتّ في الفرضيات التي أنارت لنا الطريق، محاولين التغلب على مختلف الصعوبات التي تعترضنا من توزيع لأداة البحث واسترجاعها بغية الوصول إلى نتائج لتفسيرها على ضوء الدراسات السابقة.

1. الدراسة الاستطلاعية:

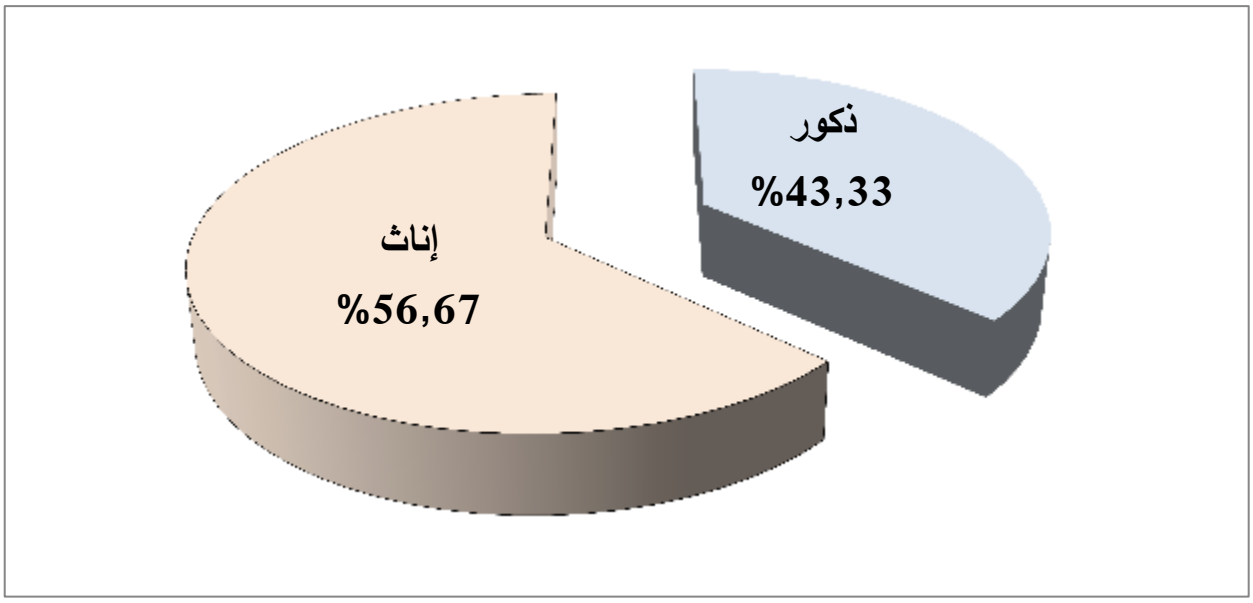
قمنا بدراسة استطلاعية للمكان الذي ستُجرى فيه الدراسة الأساسية بغية تحقيق مجموعة من الأهداف لعل أبرزها:

- تحديد ميدان الدراسة والتّعرف على خصائصه.
- محاولة التقرب من العيّنة والتعرف على مميزاتها.
- التأكد من صلاحية ودقة أداة جمع المعلومات في هذه الدراسة من خلال التأكد من خصائصها السيكومترية.
- التعرف على مختلف الصعوبات التي يمكن أن تواجهنا خلال الدراسة الأساسية ومحاولة تجنبها.
- محاولة تطبيق الأداة على عيّنة الدراسة الاستطلاعية.

1.1 عينة الدراسة الاستطلاعية:

من الناحية العملية قمنا بإجراء الدراسة الاستطلاعية خلال الموسم الدراسي 2019-2020 الذي تزامن مع جائحة (كوفيد-19) التي اجتاحت العالم، الأمر الذي صعّب علينا الاحتكاك المباشر مع مجتمع الدراسة المتمثل في مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي لولاية المسيلة وهو ما دفع بنا إلى اللجوء إلى توزيع أداة الدراسة المتمثلة في مقياس مهارة حل المشكلات في نسخته العربية لصاحبها حمدي نزيه عن طريق البريد الإلكتروني، ونظرا لصغر مجتمع الدراسة الأصلي نسبيا والمتمثل في مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي لولاية المسيلة المقدر عددهم 139 مستشارا من الجنسين لجأ الباحث وبالاعتماد على علاقاته الاجتماعية الخاصة إلى توزيع المقياس على عينة عشوائية من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي لولاية سطيف قوامها 100 مستشارا من الجنسين وذلك بحكم تشابه العديد من الظروف والخصائص مع ولاية الباحث، مع الإبقاء على مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي لولاية المسيلة من أجل الدراسة الأساسية، حيث كان حجم ونسبة العينة المسترجعة في الدراسة الاستطلاعية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (1) يوضح حجم ونسبة العينة المسترجعة في الدراسة الاستطلاعية حسب النوع				
	حجم عينة التوزيع		حجم العينة المسترجعة	
	100		60	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث
	37	63	26	34
النسبة المئوية	37%	63%	43,33%	56,67%



شكل رقم (3) حجم ونسبة العينة المسترجعة في الدراسة الاستطلاعية حسب النوع

2.1 الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

"قام **حمدي نزيه 1998** صاحب مقياس مهارة حل المشكلات باسخراج صدق المقياس بطريقة صدق المحكمين حيث عرضه على 18 محكما فأبقى على العبارات التي كانت نسبة الاتفاق عليها من طرف المحكمين 90% أو أكثر، أمّا حساب الثبات فكان عن طريق إعادة التطبيق حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0.86 للدرجة الكلية، كما جاءت قيمة ألفا كرومباخ للمقياس تقدر بـ0.91."(مقدادي، وأبو زيتون، 2010، ص537)

وقد تبنّينا هذا المقياس في دراستنا هذه _بعد استنفاذ كافة الطرق المتاحة من أجل الحصول على المقياس الأصلي لصاحبه **Heppner**_ لعدة اعتبارات لعلّ أهمها كونه مطبّق على بيئة عربية مشابهة لبيئة التطبيق في هذه الدراسة، إضافة إلى كونه مناسبا لموضوع وعيّنة الدراسة.

وبغرض التّأكّد من الخصائص السيكومترية للمقياس على البيئة الجزائرية قمنا في بتوزيعه عن طريق البريد الإلكتروني على عينة استطلاعية عشوائية قوامها 100 مستشارا للتوجيه والإرشاد المدرسي من الجنسين، يتوزعون على مختلف المؤسسات التربوية لولاية سطيف (أنظر الجدول رقم1).

وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا من خلال برنامج معالجة الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية **SPSS** (الإصدار 26) توصلنا إلى مايلي:

1.2.1 الثبات:

تم تقدير قيمة ثبات أداة الدراسة بطريقتين هما: معادلة ألفا كرونباخ، وبطريقة التجزئة النصفية كمايلي:

1.1.2.1 معامل ثبات ألفا كرونباخ:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة الممثلة في مقياس مهارة حل المشكلات قام الباحث باستخدام معادلة ألفا كرومباخ، والتي تقوم على أساس تقدير معدل ارتباط العبارات فيما بينها.

حيث وجدنا أن معاملات ثبات ألفا كرومباخ لمحاور المقياس تتراوح بين 0,376 كحد أدنى، و 0,664 كحد أعلى، في حين كان معامل ثبات إجمالي فقرات المقياس ككل حسب

معادلة ألفا كرومباخ يقدر بـ **(0,855)** وهو ما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات بشكل يدل على أنه **ثابت** فيما يقيسه فعلا، وعليه يمكننا الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (2) يوضح ثبات أداة الدراسة من خلال معامل ألفا كرومباخ		
المحاور	**عدد الفقرات**	**ثبات المحاور**
محور التوجه العام نحو المشكلة	08	0,664
محور تعريف المشكلة	08	0,537
محور توليد البدائل	08	0,376
محور اتخاذ القرار	08	0,440
محور التقييم	08	0,564
الثبات العام للمقياس	**40**	**0,855**

2.1.2.1 معامل ثبات التجزئة النصفية:

كما قمنا بحساب ثبات هذا المقياس عن طريق التجزئة النصفية، والتي تفترض تقسيم عبارات المقياس إلى نصفين، حيث بلغ معامل الارتباط بين النصفين **(0,796)**، وبتعويضه في معادلة تصحيح الطول "**لسبيرمان براون SPEARMAN BROWN**" بلغ الثبات الكلي لهذا المقياس **(0,887)**، وهذه القيمة لا تختلف كثيرا عن قيمة "**جوتمان GUTTMAN**" والتي بلغت بدورها **(0,885)** وهي قيمة عالية نسبيا تمكننا من القول بأن هذا المقياس **ثابت فيما يقيس** فعلا، والجدول التالي يوضح ما سبق شرحه:

جدول رقم (3) يوضح ثبات أداة الدراسة عن طريق التجزئة النصفية			
محاور أداة الدراسة	معامل الارتباط بين النصفين	معامل سبيرمان براون Spearman-Brown	معامل الارتباط جاتمان Guttman
محور التوجه العام نحو المشكلة	0,417	0,589	0,469
محور تعريف المشكلة	0,117	0,209	0,178
محور توليد البدائل	0,154	0,267	0,259
محور اتخاذ القرار	0250	0,401	0,383
محور التقييم	0,258	0,411	0,400
الثبات العام للمقياس	**0,796**	**0,887**	**0,885**

2.2.1 الصدق:

قام الباحث بالتحقق من صدق أداة الدراسة بطريقتين كذلك هما: صدق الاتساق الداخلي وصدق المقارنة الطرفية، كمايلي:

1.2.2.1 صدق الاتساق الداخلي:

يعتمد هذا النوع من الصدق على حساب معامل الارتباط "**بيرسون Pearson**" بين درجات الأفراد على بنود المقياس مع درجاتهم على الأبعاد المكونة لهذا المقياس، ثم بين درجاتهم على بنود المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، وحساب معامل ارتباط الأبعاد فيما بينها. والجدول التالي يوضح ذلك بشيء من التفصيل:

جدول رقم (4) يوضح معامل الارتباط "بيرسون" بين درجات الأفراد على بنود المقياس مع درجاتهم على الأبعاد المكونة لهذا المقياس، ثم بين درجاتهم على بنود المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس ككل

البنود	معامل الارتباط مع المحور1	معامل الارتباط مع المحور2	معامل الارتباط مع المحور3	معامل الارتباط مع المحور4	معامل الارتباط مع المحور5	معامل الارتباط مع المقياس ككل
بند 1	0,225	0,169	0,201	,344**	−0,006	**0,227**
بند6	0,086	0,062	0,009	,261*	−0,036	**0,092**
بند11	0,201	0,188	0,005	,333**	0,059	**0,198**
بند16	0,715**	0,517**	0,623**	0,202	0,475**	**0,642****
بند21	0,680**	0,597**	0,453**	0,155	0,387**	**0,580****
بند26	0,652**	0,383**	0,259*	0,315*	0,332**	**0,502****
بند31	0,667**	0,357**	0,445**	0,315*	0,622**	**0,619****
بند36	0,756**	0,475**	0,550**	0,280*	0,588**	**0,678****
بند2	0,127	0,265*	0,326*	0,163	0,224	**0,268***
بند7	0,136	0,215	0,167	0,153	0,023	**0,168**
بند12	0,120	0,289*	0,123	0,407**	0,136	**0,260***
بند17	0,125	0,419**	0,102	0,216	0,428**	**0,570****
بند27	0,502**	0,652**	0,481**	0,216	0,428**	**0,570****
بند22	0,085	0,458**	0,110	0,443**	0,107	**0,286***
بند32	0,565**	0,633**	0,310*	0,016	0,432**	**0,503****
بند37	0,650**	0,720**	0,624**	0,256*	0,443**	**0,674****
بند3	0,026	0,070	0,080	0,190	−0,184	**0,035**
بند8	0,418**	0,205	0,549**	0,099	0,307*	**0,396****
بند13	0,448**	0,303*	0,585**	0,109	0,406**	**0,465****
بند18	0,321*	0,311*	0,595**	0,037	0,460**	**0,429****
بند23	0,040	0,032	0,367**	0,176	0,054	**0,153**
بند28	0,244	0,431**	0,157	0,389**	0,182	**0,345****
بند33	0,019	0,280*	0,244	0,536**	0,126	**0,281***
بند38	0,460**	0,439**	0,606**	0,202	0,445**	**0,536****
بند4	0,178	0,158	0,104	0,525**	0,028	**0,241**
بند39	0,172	0,125	0,169	0,491**	0,132	**0,266***

بند34	0,135	0,379**	0,259*	0,587**	0,100	**0,346**
بند29	0,126	0,488**	0,250	0,500**	0,087	**0,343**
بند24	0,610**	0,359**	0,376**	0,555**	0,502**	**0,611**
بند19	0,030	0,240	0,089	0,427**	−0,030	**0,174**
بند14	0,416**	0,393**	0,367**	0,462**	0,315*	**0,486**
بند9	−0,086	−0,300*	−0,016	0,372**	0,045	**−0,001**
بند5	−0,093	−0,251	−0,011	−0,053	0,189	**−0,049**
بند10	0,372**	0,263*	0,425**	0,336**	0,680**	**0,525**
بند15	0,284*	0,405**	0,209	0,229	0,467**	**0,403**
بند20	0,072	0,225	0,099	0,337**	0,296*	**0,253**
بند25	0,084	0,130	0,039	0,302*	0,312*	**0,218**
بند30	0,710**	0,638**	0,559**	0,303*	0,700**	**0,740**
بند35	0,368**	0,152	0,379**	0,062	0,619**	**0,409**
بند40	0,661**	0,605**	0,607**	0,127	0,664**	**0,678**

****الارتباط دال عند (0.01)** ***الارتباط دال عند (0.05)**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن أغلب بنود المقياس كانت متسقة مع البعد الذي تنتمي إليه حيث كانت جلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) أو (0,05).

كما وأكدت النتائج على أن جل بنود المقياس كانت متسقة مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، فكانت في أغلبها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) أو (0,05)، ما عدا البنود (1،3،5،9،23،4،19،25،20،6،11،7) التي جاءت غير دالة إحصائيا، وتراوح معامل ارتباطها بين(0,049− و 0,253)

أما فيما يتعلق بمعامل ارتباط أبعاد المقياس الخمسة مع الدرجة الكلية للمقياس فقد كانت كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (5) يوضح مصفوفة ارتباط المحاور مع الدرجة الكلية للمقياس ككل

	التوجه العام نحو المشكلة	التعريف بالمشكلة	توليد البدائل	اتخاذ القرار	التقييم	الدرجة الكلية
التوجه العام نحو المشكلة	**1**	0,680**	0,647**	0,468**	0,642**	**0,877**
التعريف بالمشكلة	0,680**	**1**	0,621**	0,449**	0,528**	**0,815**
توليد البدائل	0,647**	0,621**	**1**	0,440**	0,612**	**0,819**
اتخاذ القرار	0,468**	0,449**	0,440**	**1**	0,382**	**0,672**
التقييم	0,642**	0,528**	0,612**	0,382**	**1**	**0,805**
الدرجة الكلية	**0,877**	**0,815**	**0,819**	**0,672**	**0,805**	**1**

****الارتباط دال عند (0.01)** ***الارتباط دال عند (0.05)**

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن كل الأبعاد الفرعية للمقياس كان لها اتساق داخلي مع بعضها البعض، حيث تراوحت معاملات ارتباطها بين (0,382 و 0,680) وكلها دالة عند مستوى الدلالة (0,01).

كما أكدت النتائج على أن كل أبعاد المقياس كان لها اتساق داخلي مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، حيث تراوحت معاملات ارتباطها بين (0,672 و 0,877) وهي الأخرى دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، وعليه ومما سبق شرحه يمكننا القول أن المقياس المستعمل **صادق** فيما يقيس فعلا.

2.2.2.1 صدق المقارنة الطرفية:

كما تم حساب صدق هذا المقياس كذلك باستخدام طريقة المقارنة الطرفية، أين نلاحظ من خلال الجدول أسفله أن قيمة (T_{test}) بلغت (2,884-)، ومستوى الدلالة sig(bil) =0,007 وهي قيمة أقل من 0,01 وعليه فإننا نرفض الفرض الصفري، ونقبل الفرض البديل القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد العينة، بناء على المجوعتين العليا والدنيا. (أنظر الملاحق)

إذن فمقياس مهارة حل المشكلات يتوفر على صدق تمييزي كاف بين طرفيه، وهو قادر على التمييز بين الأشخاص في سماتهم، وعليه فهو **صادق**، ويقيس ما وضع لقياسه فعلا والجدول التالي يوضح ما سبق شرحه:

جدول رقم (6) يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس مهارة حل المشكلات

الطرفين		إختبار التجانس ليفين F	مستوى الدلالة Sig	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	df	قيمة ت T_{test}	مستوى الدلالة Sig(bil)	القرار
الدرجات	مجموعة عليا	9.787	0.004	16	104,19	8,735	30	-2,884	0,007	دال عند 0,01
	مجموعة دنيا			16	117,56	16,367				

2. الدراسة الأساسية:

1.2 منهج الدراسة:

نظرا لطبيعة موضوع دراستنا هذه "درجة ممارسة مستشار التوجيه المدرسي لمهارة حل المشكلات" فإنَّنا نرى أن أنسب منهج لدراسة هذا الموضوع هو المنهج **الوصفي**، الذي يقوم على وصف الظاهرة، و تحليل جوانبها، و أبعادها المختلفة وصفًا كمّيًا و كيفيًا و التعرف على العوامل المختلفة المسؤولة عن حدوث الظاهرة، و هذا من أجل التحسين و التعديل.

كما ويعتبر أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظّم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمّيًا عن طريق جمع البيانات والمعلومات المقنّنة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة.(ملحم، 2000، ص324)

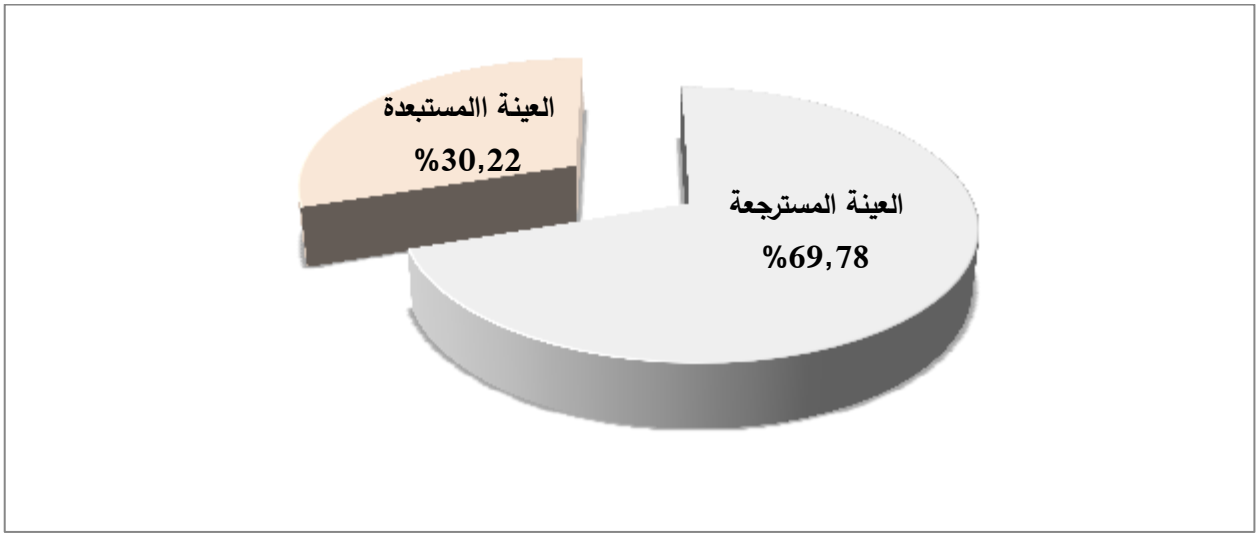
2.2 مجتمع وعيّنة الدّراسة الأساسية:

تعتبر خطوة اختيار العيّنة من أهم الخطوات المنهجية التي يقوم بها الباحث كون اختيار العيّنة يضمن له النجاح في باقي خطوات دراسته ممّا يؤدّي إلى مصداقية أكبر.

وكان مجتمع دراستنا هذه ممثلا في جميع مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي لولاية المسيلة، والتابعين لمركزي التوجيه المدرسي والمهني (المسيلة– بوسعادة)، ونظرا لصغر حجم مجتمع الدراسة نسبيا والمقدر بـ 139 مستشارا من الجنسين(حسب المعلومات التي صرّح بها مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني لولاية السيد مبروك دحدوح من خلال مقابلة خصنا بها بتاريخ 14/04/2020) قمنا بالتطبيق على جميع أفراده في عينة الدراسة الأساسية وفق أسلوب الحصر الشامل وهذا خلال لقاء دوري يجمع مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي لولاية المسيلة بمدير المركز.

1.2.2 نسبة تمثيل العينة الأساسية من المجتمع الأصلي:

جدول رقم (7) يوضح نسبة تمثيل العينة الأساسية من المجتمع الأصلي		
	التكرارات	نسبة تمثيل العينة الأساسية من المجتمع الأصلي
المجتمع الأصلي	139	100%
العينة المسترجعة	97	69,78%
العينة المستبعدة	42	30,22%



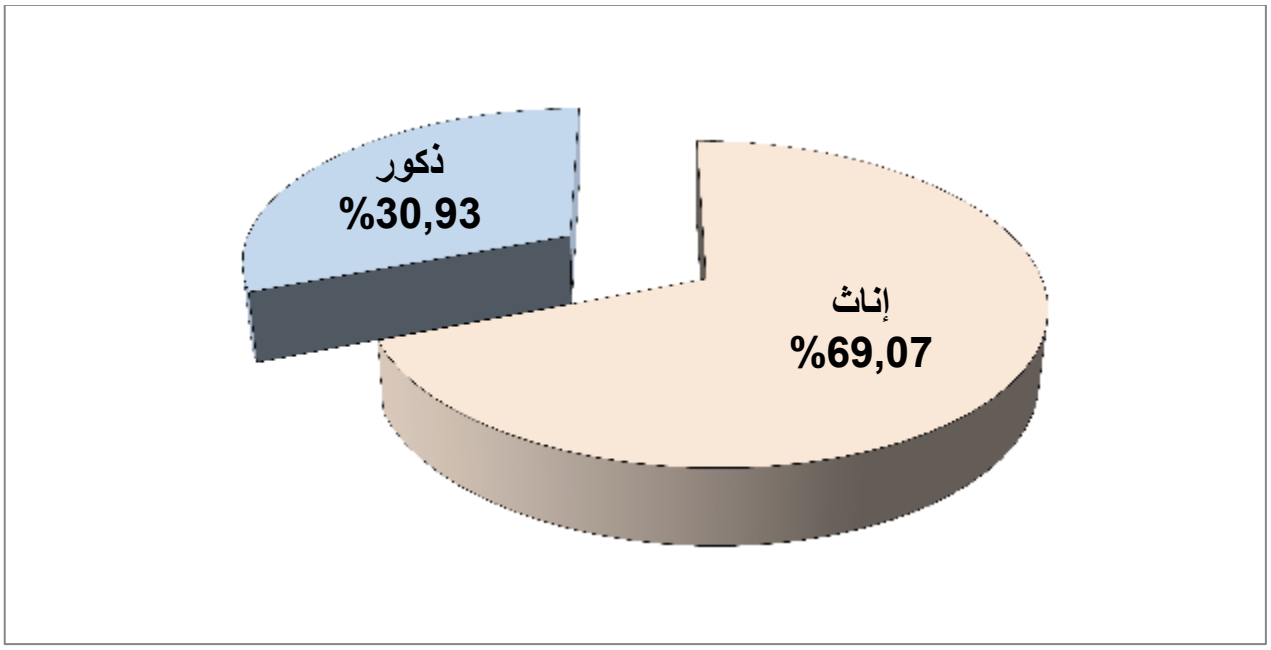
شكل رقم (4) يمثل نسبة تمثيل العينة الأساسية من المجتمع الأصلي

❖ هذا وترجع أسباب استبعاد 42 مستشاراً من عينة الدراسة الأساسية –من أصل 139– لعدّة أسباب لعلّ أهمها:

- عدم تعبئة كامل الاختيارات الخاصة بالمقياس.
- عدم تعبئة المعلومات الأولية الخاصة بالمفحوص.
- عدم الالتزام بالمدة المخصصة للإرسال.
- تعبئة أكثر من خيار في الفقرة الواحدة.

2.2.2 وصف خصائص العينة الاساسية:

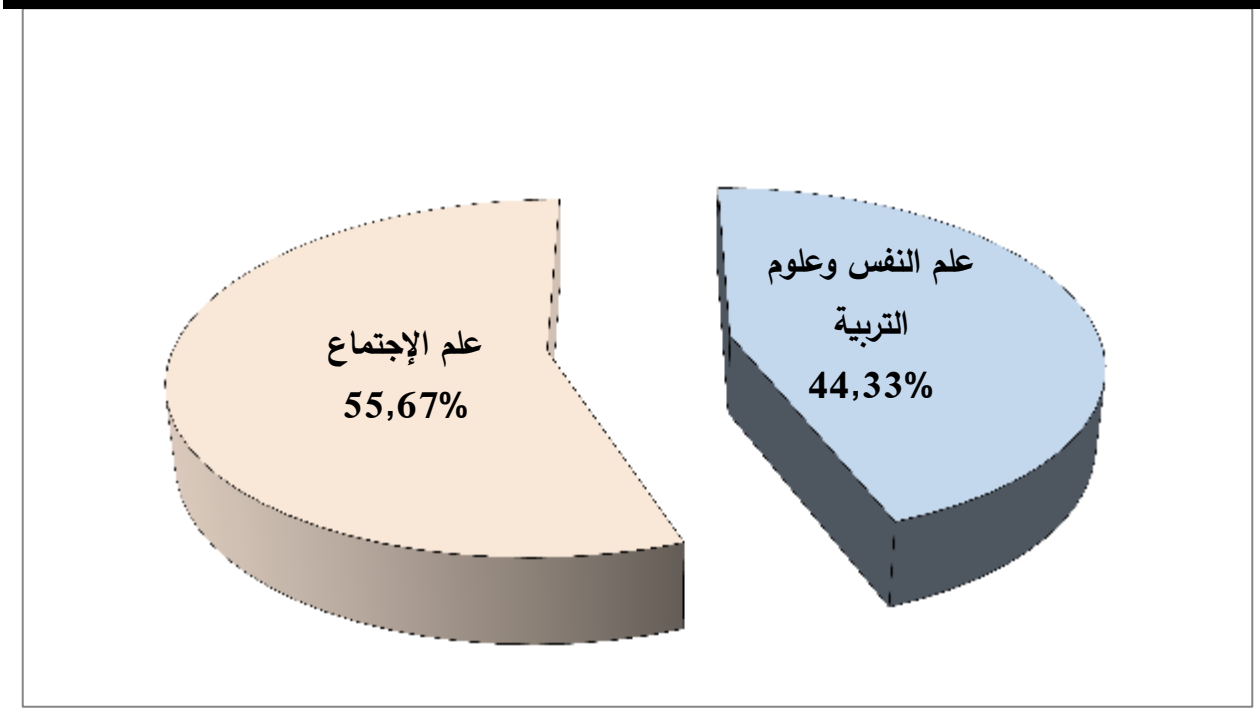
جدول رقم (8) يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب النوع (الجنس)		
النوع	التكرارات	النسبة المئوية
ذكور	30	30,93%
إناث	67	69,07%
المجموع	97	100%



شكل رقم (5) توزيع أفراد العينة الأساسية حسب النوع (الجنس)

❖ نلاحظ من خلال ما جاء في الجدول أعلاه أنّ عيّنة الدراسة الاساسية قد غلبت عليها فئة الإناث مقارنة بالذكور، حيث بلغت نسبة الإناث 69,07% مقارنة بنسبة الذكور التي بلغت 30.93%.

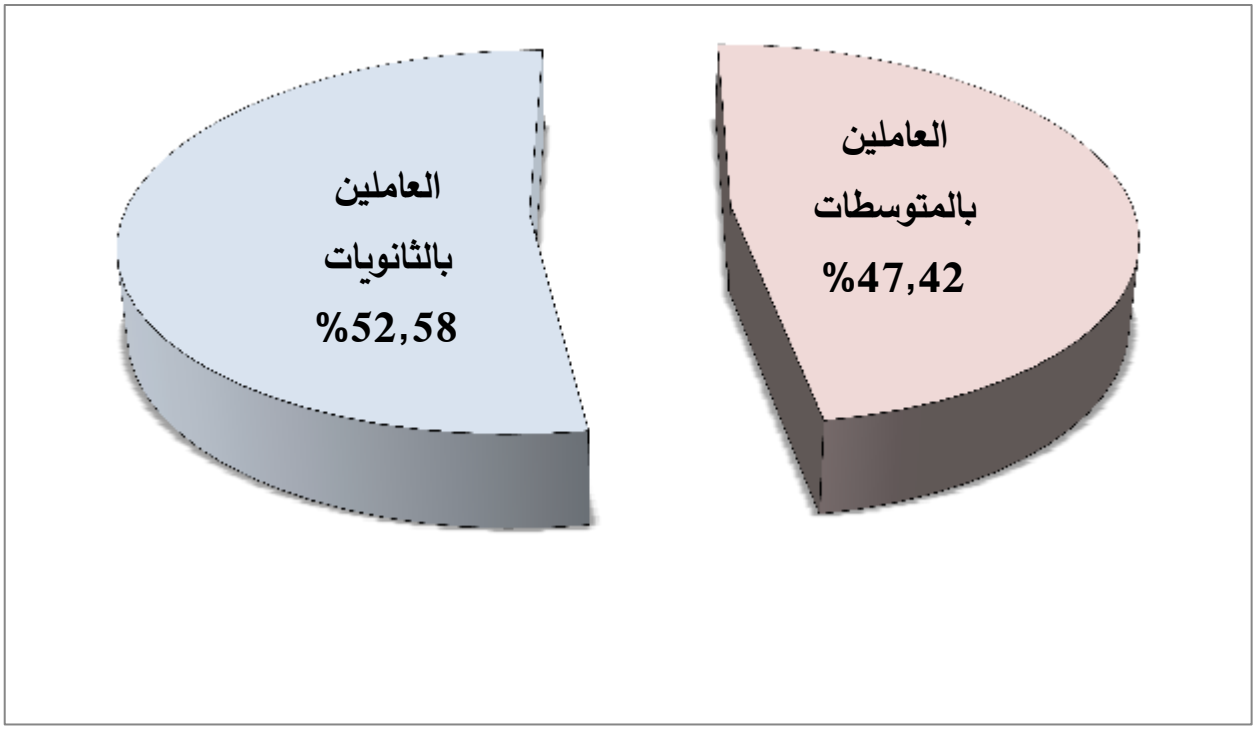
جدول رقم (9) يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب التخصص الدراسي				
	علم الإجتماع	علم النفس وعلوم التربية		
		توجيه وإرشاد مدرسي	علم النفس	تربية علاجية
التكرارات	54	38	04	01
النسبة المئوية	55,67%	44,33%		



شكل رقم (6) يوضح توزيع العينة الأساسية حسب التخصص الدراسي

❖ نلاحظ في الجدول أعلاه أنّ نسبة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي المنحدرين من تخصص علم الاجتماع أكبر من نسبة المستشارين المنحدرين من باقي التخصصات الأخرى على غرار تخصص التوجيه والإرشاد الذي كنا نراهن عليه كون العيّنة في دراستنا تتطلب أشخاصا متخصصين في التوجيه والإرشاد.

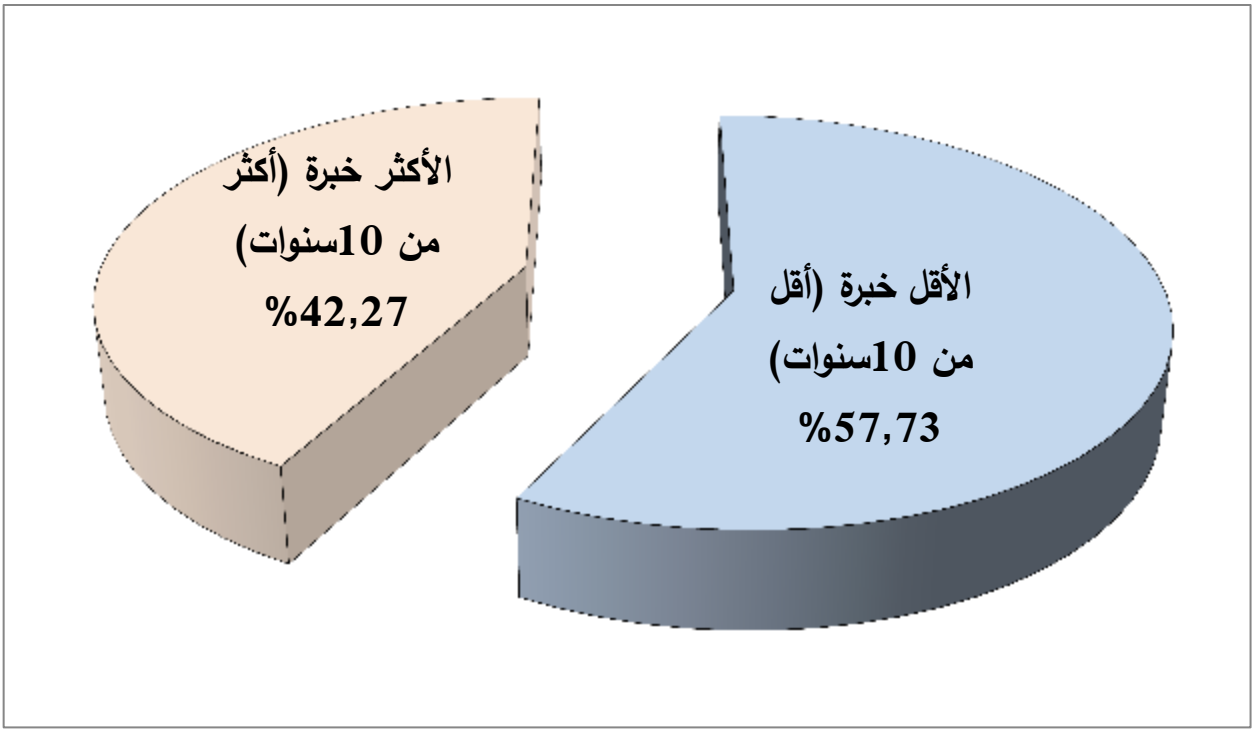
جدول رقم (10) توزيع أفراد العينة الأساسية حسب مؤسسة العمل		
	المجموع	النسبة المئوية
العاملين بالمتوسطات	46	47,42%
العاملين بالثانويات	51	52,58%



شكل رقم (7) يوضح توزيع أفراد العينة الاساسية حسب مؤسسة العمل

❖ يلخص الجدول أعلاه أنّ نسبة المستشارين العاملين بالمتوسطات مقاربة نسبيا لنسبة المستشارين العاملين بالثانويات، حيث بلغت نسبة العاملين في الثانويات 52.58% في حين كانت نسبة العاملين بالمتوسطات 47.42%.

جدول رقم (11) يوضح تزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب سنوات الخبرة		
	أقل من 10سنوات (أقل خبرة)	أكثر من 10 سنوات (أكثر خبرة)
التكرارات	56	41
النسبة المئوية	57,73%	42,27%



شكل رقم (8) يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب سنوات العمل

❖ يوضح لنا الجدول أعلاه والمتعلق بتوزيع أفراد العينة الأساسية حسب سنوات العمل أنّ مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي الذين يمتلكون خبرة أقل من 10 سنوات بنسبة 57.73% أكبر نسبيا مقارنة بمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي الذين يحوزون خبرة تتجاوز العشر سنوات والذين بلغت نسبتهم 42.27%

3.2 حدود الدراسة: تتحدّد هذه الدراسة تبعا لكل من:

1.3.2 مكانياً: أجريت الدراسة الميدانية بمركز التوجيه المدرسي والمهني لولاية المسيلة خلال اجتماع دوري يجمع مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي للولاية بمدير المركز.

2.3.2 زمانياً: أُجريت الدّراسة الأساسية التي قمنا بها في شقها التطبيقي خلال الموسم الدراسي 2020-2021.

3.3.2 بشرياً: تكونت عينة الدراسة الأساسية من 97 مستشارا للتوجيه والإرشاد المدرسي من أصل 139 مستشارا من الجنسين، موزعين على مختلف متوسطات، وثانويات ولاية المسيلة.

4.3.2 أداة الدراسة: استخدمنا في دراستنا هذه مقياس مهارة حل المشكلات المترجم والمكيّف على البيئة العربية من طرف حمدي نزيه (1998) والمصمّم وفق نموذج (Heppner & Peterson, 1982) يحتوي على خمس محاور (التوجه العام نحو المشكلة/ التعريف بالمشكلة/توليد البدائل/اتخاذ القرار/تقييم الحلول)، حيث قمنا بتوزيعه إلكترونيا على العينة الاستطلاعية، وورقيا على العينة الأساسية.

4.2 متغيّرات الدّراسة:

تضمّنت دراستنا الأساسية على مجموعة من المتغيّرات المستقلة ومتغير تابع كما يلي:

1.4.2 المتغيرات المستقلة: وتشتمل على المتغيرات التالية:

1.1.4.2 الجنس: ذكور، وإناث.

2.1.4.2 التخصص الدراسي: بعد فرز مختلف إجابات أفراد عينة الدراسة توصلنا إلى أنها تتضمن التخصصات التالية: علم النفس ويشمل علم النفس العيادي وعلم النفس المدرسي. علوم التربية وتشمل التوجيه والإرشاد المدرسي، التربية العلاجية، والتنظيم والعمل؛ أما علم الاجتماع فيشمل علم الاجتماع التربوي، والتنظيم والعمل.

لكننا في دراستنا هذه سنأخذ هذا المتغير على مستويين اثنين هما: **خريجو علم النفس وعلوم التربية؛ وخريجو علم الاجتماع.**

3.1.4.2 مؤسسة العمل: وتشمل: **الثانويات، والمتوسطات.**

4.1.4.2 سنوات الخبرة: حيث قمنا بتقسيمها إلى فئتين هما: **فئة الأقل خبرة (أقل من 10 سنوات عمل)، وفئة الأكثر خبرة (أكثر من 10 سنوات عمل).**

2.4.2 المتغير التابع: ويتمثل في مهارة حل المشكلات التي تتضمن خمس محاور فرعية هي:

- التوجه العام نحو المشكلة.
- التعريف بالمشكلة.
- توليد بدائل الحلول للمشكلة.
- اتخاذ القرار حول المشكلة.
- تقويم حلول المشكلة.

5.2 وصف أداة الدّراسة:

تمثّلت أداة الدراسة في مقياس مهارة حل المشكلات في نسخته العربية لصاحبه **حمدي نزيه(1998)** معتمدا على نموذج **(Heppner & Peterson, 1982)**، حيث ترجمه وكيفه على البيئة الأردنية، أين تحقق من ثباته (0,89)، وصدقه (بين 0,89 و 0,91) وقدرته على قياس ما أعد لقياسه.(البهدل، 2014، ص233)

وهو الأمر الذي أكده **محمد كامل محمد عمران(2014)** من جامعة الأزهر(غزة) حين قام بتكييف المقياس هو الآخر على البيئة الفلسطينية حيث تحصل على معاملات صدق بين (0.71 و 0.87) وثبات بقيمة (0.885) ليؤكد هو الآخر جودة هذا المقياس وتقارب النتائج التي تحصل عليها مع تلك التي قدمها **حمدي نزيه**.(لكحل، 2018، ص167)

يهدف مقياس مهارة حل المشكلات إلى قياس مدى قدرة الفرد على استخدام مهارات واستراتيجيات معرفية وعملية في حل المشكلات الشخصية في واقع الحياة اليومية حيث يتكون من (40) فقرة، موزعة على 05 محاور كما يلي:

جدول رقم (12) يوضّح توزيع فقرات مقياس مهارة حل المشكلات على محاوره	
المحور	**عدد الفقرات**
التوجه العام نحو المشكلة	**08 فقرات (11،6،1، 36،31،26،21،16)**
التعريف بالمشكلة	**08 فقرات (32،37،22،7،2،17،12،27)**
توليد بدائل حلول المشكلة	**08 فقرات (38،33،28،23،18،13،8،3)**
اتخاذ القرار	**08 فقرات (4،9،14،19،24،29،34،39)**
التقييم	**08 فقرات (40،35،30،25،20،15،10،5)**
المجموع	**40**

حيث تتم الاستجابة على فقرات هذا المقياس وفق سلم من أربع درجات، حسب طريقة **ليكرت** كمايلي: **تنطبق علي تماما/تنطبق علي بدرجة كبيرة/تنطبق علي نوعا ما/لا تنطبق علي إطلاقا.** والتي تعطى القيم: **04؛ 03؛ 02؛ 01** على التوالي في حالة الفقرات ذات **الاتجاه الموجب:**

39/34/33/29/28/25/23/22/20/19/17/15/12/11/7/6/4/3/2/1

ويتم عكس الأوزان في حال الفقرات ذات **الاتجاه السالب:**

40/38/37/36/35/32/31/30/27/26/24/21/18/16/14/13/10/9/8/5

جدول رقم (13) يمثل مفتاح الإجابة على بنود أداة الدراسة ذات الاتجاه الموجب			
تنطبق علي تماما	**تنطبق علي بدرجة كبيرة**	**تنطبق علي نوعا ما**	**لا تنطبق علي إطلاقا**
04 درجات	03 درجات	درجتين	درجة واحدة
جدول رقم(14): يمثل مفتاح الإجابة على بنود أداة الدراسة ذات الاتجاه السالب			
تنطبق علي تماما	**تنطبق علي بدرجة كبيرة**	**تنطبق علي نوعا ما**	**لا تنطبق علي إطلاقا**
درجة واحدة	درجتين	03 درجات	04 درجات

تتراوح **الدرجة الكلية** لمقياس مهارة حل المشكلات بين **(40-160)**، بينما تتراوح الدرجة الفرعية لكل محور من محاور المقياس بين **(08-32)**.

كما أن تفسير العلامات المحصل عليها من خلال هذا المقياس تكون كالآتي:

- (40-80) درجة مؤشر على ضعف في مهارة حل المشكلات.
- 80 درجة فما فوق مؤشر على وجود كفاءة في مهارة حل المشكلات.

6.2 أساليب المعالجة الإحصائية:

بعد جمع نتائج الدراسة الأساسية و تفريغها، قمنا بتحليلها إحصائيا مستخدمين في ذلك برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS (**statistical package for social science) في نسخته 26.**

حيث تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- اختبار **T** test للعينات المستقلة.

خلاصة:

من المتعارف عليه أنّ جودة الدراسات العلمية تقاس بمدى تمكن الباحث من التحكم في منهجية البحث العلمي بغرض الحصول على نتائج علمية صادقة، حيث أوضحنا في هذا الفصل كافة الاجراءات الميدانية المتبعة في معالجة موضوع هذه الدراسة، فكانت نتائج الدراسة الاستطلاعية منطلقا مهما وأساسيا مكّننا من التعرف على عينة الدراسة والاحتكاك بها، إضافة إلى تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة الاستطلاعية بغرض التأكد من خصائصها السيكومترية من صدق وثبات، ثم محاولة تطبيقها على أفراد العينة الأساسية كل ذلك من أجل الحصول على أداة يعتدّ بنتائجها لاسيما إذا ما تتفاعل أفراد عينة الدراسة بشكل فعلي وأجابوا عن ما هو سائد فعلا لا عن ما ينبغي أن يكون.

عرض وتحليل النتائج، ومناقشتها في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة

- عرض وتحليل النتائج.
- مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة.
- توصيات

تمهيد:

تكتسي عملية عرض وتحليل النتائج المتوصّل إليها أهمية بالغة في الحكم على مدى إثبات أو نفي الفرضيات، حيث يمثّل ذلك الركن الأساسي في اختبار فروض الدراسة لأنّ الاكتفاء بعرض البيانات دون الاعتماد على المناقشة والتفسير الكمّي يفقد البحث قيمته ويقلّل من أهمّيته ولهذا سنحاول فيما يلي عرض البيانات ومناقشتها في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة، ومنه الخروج ببعض التوصيات.

1. عرض وتحليل النتائج:

بما أنّ مقياس مهارة حل المشكلات الذي قمنا باستخدامه في هذه الدراسة يحوي أربع بدائل للإجابة وفق سلم "**ليكرت**" كمايلي: **لا تنطبق علي إطلاقا– تنطبق علي بدرجة ضعيفة– تنطبق علي بدرجة كبيرة – تنطبق علي تماما.**

أي أنّنا نحتكم إلى المحك التالي:

$$\frac{\text{عدد احتمالات الإجابة} - \mathbf{1}}{\text{عدد احتمالات الإجابة}} = \frac{\mathbf{3}}{\mathbf{4}} = \mathbf{0,75}$$

وعليه فإن احتمالات إجابات الأفراد على المقياس تكون محصورة في المجالات التالية:

- [1 ، 1+0.75[أي [1 ، 1.75[توافق الإجابة **لا تنطبق علي اطلاقا.**
- [1.75 ، 1.75+0.75[أي [1.75 ، 2.5[توافق الإجابة **تنطبق علي بدرجة ضعيفة.**
- [2.5 ، 2.5+0.75[أي [2.5 ، 3.25[توافق الإجابة **تنطبق علي بدرجة كبيرة.**
- [3.25 ، 3.25+0.75[أي [3.25 ، 4[توافق الإجابة **تنطبق علي تماما.**

1.1 عرض نتائج الفرضية العامة:

نصت الفرضية العامة على أنّ **مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي يستخدم مهارة حل المشكلات بدرجة ضعيفة.**

وبما أنّ عدد بنود مقياس مهارة حل المشكلات هو 40 فإنّ إجابات الأفراد على هذا المقياس تكون محصورة في المجالات التالية:

- [1 × 40 ، 1.75× 40[أي [40، 70[لا تنطبق علي اطلاقا
- [1.75 × 40 ، 2.5 × 40[أي [70 ، 100[تنطبق علي بدرجة ضعيفة
- [2.5 × 40 ، 3.25 × 40[أي [100 ، 130[تنطبق علي بدرجة كبيرة
- [3.25 × 40 ، 4 × 40[أي [130 ، 160[تنطبق علي تماما

وعليه يكون المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا المقياس في هذا المحور هو 80، والجدول التالي يوضح الفروق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لمقياس مهارة حل المشكلات:

جدول رقم (14) الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لمقياس مهارة حل المشكلات

الدرجة الكلية	حجم العينة	المتوسط الحسابي للأفراد	الانحراف المعياري	الفرق بين متوسط الأفراد والمتوسط الفرضي	المتوسط الفرضي للمقياس 80			
					T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
مهارة حل المشكلات	97	113,82	116,75	33,82	66,92	96	0.000	دال عند 0.01

من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه، نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على مقياس مهارة حل المشكلات والذي قدر بـ 113,82 أعلى من المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا المقياس والمقدر بـ 80، وهذا ما أكدته قيمة "**ت**" بالنسبة للعينة الواحدة التي بلغت قيمتها 66,92 وهي قيمة **موجبة**، أي أن "**الفروق لصالح المتوسط الأعلى**" **وهي دالة إحصائيا** عند مستوى الدلالة (α=0.01)، كما أنّ قيمة المتوسط الحسابي على هذا المقياس تقع ضمن المجال [100 ، 130[فهذا يدفعنا إلى القول بأن **مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي يقوم باستخدام مهارة حل المشكلات بدرجة كبيرة** وبالتالي عدم تحقق الفرض العام.

ولمزيد من التفصيل ارتأينا عرض نتائج الفرضيات الجزئية لهذه الدراسة بغية تعزيز ما تم التوصل إليه من نتائج في الفرض العام كما يلي:

2.1 عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

نصت الفرضية الجزئية الأولى على أنّ **التوجه الذي يسلكه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي نحو المشكلة التي تواجهه هو توجه سلبي.**

و بما أنّ عدد بنود محور مهارة تعريف المشكلة هو 08، فإنّ إجابات الأفراد على هذا المحور تكون محصورة في المجالات التالية:

- [1 × 8 ، 1.75× 8[أي [8 ، 14[لا تنطبق علي اطلاقا
- [1.75 × 8 ، 2.5 ×8[أي [14 ، 20[تنطبق علي بدرجة ضعيفة
- [2.5 ×8 ، 3.25 ×8[أي [20 ، 26 [تنطبق علي بدرجة كبيرة
- [3.25 ×8 ، 4 ×8[أي [26 ، 32 [تنطبق علي تماما

وعليه يكون المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا المقياس في هذا المحور هو 16 والجدول التالي يوضح الفروق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لمحور التوجه العام نحو المشكلة:

جدول رقم (15) الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لمحور التوجه العام نحو المشكلة

الدرجة الكلية	حجم العينة	المتوسط الحسابي للأفراد	الانحراف المعياري	الفرق بين متوسط الأفراد والمتوسط الفرضي	المتوسط الفرضي للمقياس 16			
					قيمة "ت" t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التوجه العام نحو المشكلة	97	21,76	4,446	5,76	48,211	96	0.000	دال عند 0.01

من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه، نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على **محور التوجه العام نحو المشكلة** والذي قدر بـ 21,76 أعلى من المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا المقياس والمقدر بـ 16، وهذا ما أكدته قيمة "**ت**" بالنسبة للعينة الواحدة التي بلغت قيمتها 48,211 وهي قيمة **موجبة**، أي أن "**الفروق لصالح المتوسط الأعلى**" وهي **دالة إحصائيا** عند مستوى الدلالة (α=0.01)، كما أنّ قيمة المتوسط الحسابي على هذا المحور تقع ضمن المجال [20 ، 26 [فهذا يدفعنا إلى القول بأن التوجه العام لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي نحو المشكلة التي تواجهه هو **توجه إيجابي** وبالتالي عدم تحقق الفرضية.

3.1 عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

نصت الفرضية الجزئية الثانية على: **يستخدم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي مهارة تعريف المشكلة بدرجة ضعيفة.**

و بما أنّ عدد بنود محور مهارة تعريف المشكلة هو 08، فإنّ إجابات الأفراد على هذا المحور تكون محصورة في المجالات التالية:

- [1 × 8 ، 1.75× 8[أي [8 ، 14[لا تنطبق علي اطلاقا
- [1.75 × 8 ، 2.5 ×8[أي [14 ، 20[تنطبق علي بدرجة ضعيفة
- [2.5 ×8 ، 3.25 ×8[أي [20 ، 26 [تنطبق علي بدرجة كبيرة
- [3.25 ×8 ، 4 ×8[أي [26 ، 32 [تنطبق علي تماما

وعليه يكون المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا المقياس في هذا المحور هو 16 والجدول التالي يوضح الفروق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لمحور مهارة تعريف المشكلة:

جدول رقم (16) الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لمحور مهارة تعريف المشكلة								
الدرجة الكلية	حجم العينة	المتوسط الحسابي للأفراد	الانحراف المعياري	الفرق بين متوسط الأفراد والمتوسط الفرضي	المتوسط الفرضي للمقياس 16			
					قيمة "ت" T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
مهارة تعريف المشكلة	97	24,23	4,079	8,23	58,50	96	0.000	دال عند 0.01

من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه، نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على **محور مهارة توليد بدائل الحلول للمشكلة** والذي قدر بـ 24,23 أعلى من المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا المقياس والمقدر بـ 16، وهذا ما أكدته قيمة "**ت**" بالنسبة للعينة الواحدة التي بلغت قيمتها 58,50 وهي قيمة **موجبة**، أي أن "**الفروق لصالح المتوسط الأعلى**" وهي **دالة إحصائيا** عند مستوى الدلالة (α=0.01)، كما أنّ قيمة المتوسط الحسابي على هذا المحور تقع ضمن المجال [20 ، 26 [فهذا يدفعنا إلى القول بأن **مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي يقوم باستخدام مهارة تعريف المشكلة بدرجة كبيرة** وبالتالي عدم تحقق الفرضية.

4.1 عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

نصت الفرضية الجزئية الثالثة على: **يستخدم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي مهارة توليد بدائل الحلول للمشكلة بدرجة ضعيفة.**

و بما أنّ عدد بنود محور مهارة توليد بدائل الحلول للمشكلة هو 08، فإنّ إجابات الأفراد على هذا المحور تكون محصورة في المجالات التالية:

- [1 × 8 ، 1.75× 8[أي [8 ، 14[لا تنطبق علي اطلاقا

- [1.75 × 8 ، 2.5 ×8[أي [14 ، 20[تنطبق علي بدرجة ضعيفة
- [2.5 ×8 ، 3.25 ×8[أي [20 ، 26 [تنطبق علي بدرجة كبيرة
- [3.25 ×8 ، 4 ×8[أي [26 ، 32 [تنطبق علي تماما

وعليه يكون المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا المقياس في هذا المحور هو 16 والجدول التالي يوضح الفروق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لمحور مهارة توليد بدائل الحلول للمشكلة:

جدول رقم (17) الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لمحور المهارة توليد بدائل الحلول للمشكلة

الدرجة الكلية	حجم العينة	المتوسط الحسابي للأفراد	الانحراف المعياري	الفرق بين متوسط الأفراد والمتوسط الفرضي	المتوسط الفرضي للمقياس 16			
					"ت" t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
مهارة توليد بدائل الحلول للمشكلة	97	22,42	3,923	6,42	56,29	96	0.000	دال عند 0.01

من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه، نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على **محور مهارة اتخاذ القرار حول حل المشكلة** والذي قدر بـ 22,42 أعلى من المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا المقياس والمقدر بـ 16، وهذا ما أكدته قيمة "**ت**" بالنسبة للعينة الواحدة التي بلغت قيمتها 56,29 وهي قيمة **موجبة**، أي أن "**الفروق لصالح المتوسط الأعلى**" وهي **دالة إحصائيا** عند مستوى الدلالة (α=0.01)، كما أنّ قيمة المتوسط الحسابي على هذا المحور تقع ضمن المجال [20 ، 26 [فهذا يدفعنا إلى القول بأن **مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي يقوم باستخدام مهارة اتخاذ القرار حول حل المشكلة بدرجة كبيرة** وبالتالي عدم تحقق الفرضية.

5.1 عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

نصت الفرضية الجزئية الرابعة على: **يستخدم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي مهارة اتخاذ القرار حول حل المشكلة بدرجة ضعيفة.**

وبما أنّ عدد بنود محور مهارة اتخاذ القرار حول حل المشكلة هو 08، فإنّ إجابات الأفراد على هذا المحور تكون محصورة في المجالات التالية:

- [1 × 8 ، 1.75× 8[أي [8 ، 14[لا تنطبق علي اطلاقا
- [1.75 × 8 ، 2.5 ×8[أي [14 ، 20[تنطبق علي بدرجة ضعيفة
- [2.5 ×8 ، 3.25 ×8[أي [20 ، 26 [تنطبق علي بدرجة كبيرة
- [3.25 ×8 ، 4 ×8[أي [26 ، 32 [تنطبق علي تماما

وعليه يكون المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا المقياس في هذا المحور هو 16، والجدول التالي يوضح الفروق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لمحور مهارة اتخاذ القرار حول حل المشكلة:

جدول رقم (18) الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لمحور مهارة اتخاذ القرار حول حل المشكلة

الدرجة الكلية	حجم العينة	المتوسط الحسابي للأفراد	الانحراف المعياري	الفرق بين متوسط الأفراد والمتوسط الفرضي	المتوسط الفرضي للمقياس 16			
					"ت" t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
مهارة اتخاذ القرار حول حل المشكلة	97	24,20	3,158	8,20	75,46	96	0.000	دال عند 0.01

من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه، نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على **محور مهارة اتخاذ القرار حول حل المشكلة** والذي قدر بـ 24,20 أعلى من المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا المقياس والمقدر بـ 16، وهذا ما أكدته قيمة "**ت**" بالنسبة للعينة الواحدة التي بلغت قيمتها 75,46 وهي قيمة **موجبة**، أي أن "**الفروق لصالح**

المتوسط الأعلى" وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01)، كما أنّ قيمة المتوسط الحسابي على هذا المحور تقع ضمن المجال [20 ، 26 [فهذا يدفعنا إلى القول بأن **مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي يقوم باستخدام مهارة اتخاذ القرار حول حل المشكلة بدرجة كبيرة** وبالتالي عدم تحقق الفرضية.

6.1 عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

نصت الفرضية الجزئية الخامسة على: **يستخدم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي مهارة تقويم حلول المشكلة بدرجة ضعيفة.**

وبما أنّ عدد بنود محور مهارة اتخاذ القرار حول حل المشكلة هو 08، فإنّ إجابات الأفراد على هذا المحور تكون محصورة في المجالات التالية:

- [1 × 8 ، 1.75× 8[أي [8 ، 14[لا تنطبق علي اطلاقا
- [1.75 × 8 ، 2.5 ×8[أي [14 ، 20[تنطبق علي بدرجة ضعيفة
- [2.5 ×8 ، 3.25 ×8[أي [20 ، 26 [تنطبق علي بدرجة كبيرة
- [3.25 ×8 ، 4 ×8[أي [26 ، 32 [تنطبق علي تماما

وعليه يكون المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا المقياس في هذا المحور هو 16، والجدول التالي يوضح الفروق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لمحور مهارة اتخاذ القرار حول حل المشكلة:

جدول رقم (19) الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لمحور مهارة تقويم حلول المشكلة

الدرجة الكلية	حجم العينة	المتوسط الحسابي للأفراد	الانحراف المعياري	الفرق بين متوسط الأفراد والمتوسط الفرضي	المتوسط الفرضي للمقياس 16			
					"ت" t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
مهارة تقويم حلول المشكلة	97	21,22	4,189	5,22	49,88	96	0.000	دال عند 0.01

من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه، نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على **محور مهارة اتخاذ القرار حول حل المشكلة** والذي قدر بـ 21,22 أعلى من المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا المقياس والمقدر بـ 16، وهذا ما أكدته قيمة "**ت**" بالنسبة للعينة الواحدة التي بلغت قيمتها 49,88 وهي قيمة **موجبة**، أي أن "**الفروق لصالح المتوسط الأعلى**" وهي **دالة إحصائيا** عند مستوى الدلالة (α=0.01)، كما أنّ قيمة المتوسط الحسابي على هذا المحور تقع ضمن المجال [20 ، 26 [فهذا يدفعنا إلى القول بأن **مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي يقوم باستخدام مهارة تقويم حلول المشكلة بدرجة كبيرة** وبالتالي عدم تحقق الفرضية.

7.1 عرض نتائج الفرضية الجزئية السادسة:

نصت الفرضية الجزئية السادسة على: **وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي لمهارة حل المشكلات تعزى لمتغير جنس المستشار.**

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا باستخدام **اختبار "ت"** لحساب دلالة الفروق في مقياس مهارة حل المشكلات تبعا لمتغير **الجنس** كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (20) يوضح دلالة الفروق في مقياس مهارة حل المشكلات تبعا لمتغير الجنس

الجنس	عدد أفراد العينة N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري S	قيمة "ت" T	درجة الحرية ddl	القيمة الاحتمالية Sig
ذكور	30	112.30	16.68	**-0,598**	95	**0,954**
إناث	67	114.51	16.863			

من خلال الجدول رقم (20) نلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الذكور بلغت $\overline{X}$ =112,30 وهي قيمة مساوية بالتقريب لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات الإناث التي بلغت $\overline{X}$ =114,51.

ومن خلال نتائج **اختبار "ت"** لدلالة الفروق الذي بلغت قيمته 0,598- =t بقيمة احتمالية (sig = 0,954) أي 95,4٪ وهي أكبر من مستوى الدلالة (sig =0.05) أي 5٪، وعليه فإننا **نقبل الفرض الصفري القائل بعدم وجود فروق دالة إحصائيا في استخدام مهارة حل المشكلات لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس**، وبالتالي عدم تحقق فرضية الدراسة.

8.1 عرض نتائج الفرضية الجزئية السابعة:

نصت الفرضية الجزئية السابعة على: **وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي لمهارة حل المشكلات تعزى لمتغير سنوات الخبرة.**

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا باستخدام اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق في مقياس مهارة حل المشكلات تبعا لمتغير سنوات الخبرة كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (21) يوضح دلالة الفروق بين أفراد العينة في ممارسة مهارة حل المشكلات تبعا لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العينة N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري S	قيمة "ت" T	درجة الحرية ddl	القيمة الاحتمالية Sig
الأقل خبرة(أقل من 10 سنوات)	55	114,6	16,72	**0,52**	95	**0,730**
الأكثر خبرة(أكثر من 10 سنوات)	42	112,81	16,94			

من خلال الجدول رقم (21) نلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات مستشاري التوجيه المدرسي الذين يملكون خبرة أقل بلغت $\overline{X}$ =114,60 وهي قيمة متقاربة مع قيمة المتوسط الحسابي لدرجات المستشارين الذين يملكون خبرة أكثر والتي بلغت $\overline{X}$ =112,81.

كما بلغت قيمة **اختبار "ت"** لدلالة الفروق t= 0,52 بقيمة احتمالية (sig = 0,730) أي 73٪ وهي أكبر من مستوى الدلالة (sig =0.05) أي 5٪، وعليه فإننا **نقبل الفرض الصفري** القائل **بعدم وجود فروق دالة إحصائيا في استخدام مهارة حل المشكلات لدى أفراد العينة تعزى لمتغير سنوات الخبرة**، وبالتالي عدم تحقق فرضية الدراسة.

9.1 عرض نتائج الفرضية الجزئية الثامنة:

نصت الفرضية الجزئية الثامنة على: **وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي لمهارة حل المشكلات تعزى لمتغير الطور التعليمي الذي يعمل به المستشار.**

وبغرض التحقق من صحة هذه الفرضية قمنا باستخدام اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق في مقياس مهارة حل المشكلات تبعا لمتغير الطور التعليمي كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (22) يوضح دلالة الفروق في مقياس مهارة حل المشكلات تبعا لمتغير الطور التعليمي

الطور التعليمي	عدد أفراد العينة N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري S	قيمة "ت" t	درجة الحرية	مستوى الدلالة Sig
متوسط	65	113,85	16,884	**0,018**	95	**0,919**
ثانوي	32	113,78	16,744			

من خلال الجدول رقم (22) نلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات مستشاري التوجيه المدرسي الذين يزاولون عملهم في الطور المتوسط بلغت $\overline{X}$ =113,85 وهي قيمة تكاد

تطابق قيمة المتوسط الحسابي لدرجات مستشاري التوجيه المدرسي الذين يزاولون عملهم في الطور الثانوي والتي بلغت $\overline{X}$ =113,78.

ومن خلال نتائج **اختبار** "**t**" لدلالة الفروق الذي بلغت قيمته t= 0,018 بقيمة احتمالية (sig = 0,919) أي 91,9٪ وهي أكبر من مستوى الدلالة (sig =0.05) أي 5٪، وعليه فإننا **نقبل الفرض الصفري** القائل **بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام مهارة حل المشكلات لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الطور التعليمي الذي يعمل به مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي**، ونرفض الفرض البديل، وبالتالي عدم تحقق فرضية الدراسة.

10.1 عرض نتائج الفرضية الجزئية التاسعة:

نصت الفرضية الجزئية التاسعة على: **وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي لمهارة حل المشكلات تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي.**

وبغرض التحقق من صحة هذه الفرضية قمنا باستخدام **اختبار** "**ت**" لحساب دلالة الفروق في مقياس مهارة حل المشكلات تبعا لمتغير التخصص الأكاديمي لمستشار التوجيه المدرسي كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (23) يوضح دلالة الفروق في مقياس مهارة حل المشكلات تبعا لمتغير التخصص الأكاديمي

التخصص الدراسي	العينة N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري S	قيمة "ت" T	درجة الحرية	مستوى الدلالة Sig
علم النفس وعلوم التربية	43	110,14	17,325	-1,962	95	**0,770**
علم الاجتماع	54	116,76	15,829			

من خلال الجدول رقم (23) نلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات مستشاري التوجيه المدرسي الذين يحملون تخصص علم النفس وعلوم التربية بلغت $\overline{X}$ =110,14 وهي قيمة

تقارب نوعا ما قيمة المتوسط الحسابي لدرجات مستشاري التوجيه المدرسي الذين يحملون تخصص علم الاجتماع والتي بلغت $\overline{X}$ =116,76.

ومن خلال نتائج **اختبار "t"** لدلالة الفروق الذي بلغت قيمته 1,962- =t بقيمة احتمالية (sig = 0,770) أي 91,9٪ وهي أكبر من مستوى الدلالة (sig =0.05) أي 5٪، وعليه فإننا **نقبل الفرض الصفري** القائل **بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام مهارة حل المشكلات لدى أفراد العينة تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي**، ونرفض الفرض البديل وبالتالي عدم تحقق فرضية الدراسة.

2. مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات والدّراسات السابقة:

1.2 مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

بالرجوع إلى الجدول رقم (14) الذي يمثل قيمة الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لمحور **التوجه العام نحو المشكلة** أظهر أن الفرق لصالح المتوسط الحسابي الذي بلغت قيمته 21,76 وهي قيمة تنحصر في المجال [20 ، 26 [-**تنطبق علي بدرجة كبيرة**- وهو ما أكدته قيمة "**ت**" للعينة الواحدة التي كانت موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) ما يدل على وجود فروق لصالح المتوسط الأعلى درجة ومنه يمكننا القول أن التوجه العام لمستشار التوجيه المدرسي نحو المشكلة **توجه إيجابي** وهو ما يقودنا إلى القول بأن فرضية البحث القائلة بأن **التوجه الذي يسلكه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي نحو المشكلة التي تواجهه توجه سلبي غير محققة**، ويمكن أن نعزو هذه النتيجة إلى إمكانية امتلاك مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي لبناء معرفي منظم نابع من الاعتقاد بأنّ لكل مشكلة حل وأنّ مواجهة المشكلة أفضل من تجنبها، ما يكوّن لديهم قدرة بناءة على حل المشكلات، كما ويمكن أن تفسر النتائج المحصل عليها من استجابات المستشارين على هذا المحور إلى طبيعة ونوعية التكوين القاعدي الذي يتلقاه المستشار حيث يجعله أكثر قابلية واستعداد لمجابهة مختلف المشكلات، وما يعزز اعتقادنا بذلك كون أغلب أفراد العينة من خريجي تخصصي علم الاجتماع والتوجيه والإرشاد، ما يجعله السبب الرئيس لسلوك أغلب مستشاري التوجيه المدرسي التوجه الإيجابي نحو المشكلات المختلفة التي يمكن أن تصادفهم خلال احتكاكهم بالتلاميذ.

2.2 مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

بالنظر إلى الجدول رقم (15) الذي يمثل قيمة الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لمحور **التعريف بالمشكلة،** أظهر أن الفرق لصالح المتوسط الحسابي الذي بلغت قيمته 24,23 وهي قيمة تنحصر في المجال [20 ، 26 [–**تنطبق علي بدرجة كبيرة**– وهو ما أكدته قيمة "**ت**" للعينة الواحدة التي كانت موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) ما يدل على وجود فروق لصالح المتوسط الأعلى درجة، ومنه يمكننا القول أن **مستشار التوجيه المدرسي يستخدم مهارة تعريف المشكلة بدرجة كبيرة،** وهو ما يقودنا إلى القول بأن فرضية البحث القائلة بأن **مستشار التوجيه المدرسي يستخدم مهارة تعريف المشكلة بدرجة ضعيفة غير محققة.** ويمكن أن نعزو هذه النتيجة إلى أن أغلب المستشارين يمتلكون القدرة على تعريف المشكلة التي يواجهونها من خلال تحديدهم لأفضل المصادر المتاحة لجمع المعلومات والبيانات في الميدان المتعلق بالمشكلة، وتصنيفها، ثم تحليلها.

فامتلاك مستشار التوجيه المدرسي لهذه المهارة قد يكون نتاج تراكم خبراته السابقة حول مختلف المواقف والسلوكات والمشكلات المدرسية التي عايشها في السابق خلال مراحل تمدرسه، ما يزوده بالخبرة الكافية التي تساعده على التعامل مع مختلف مشكلات التلاميذ السلوكية منها والتربوية، خاصة وأن أغلب أفراد العينة هم حديثو التوظيف.

3.2 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

بالنظر إلى الجدول رقم (16) الذي يمثل قيمة الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لمحور **توليد بدائل الحلول للمشكلة** أظهر أن الفرق لصالح المتوسط الحسابي الذي بلغت قيمته 22,42 وهي قيمة تنحصر في المجال [20 ، 26 [–تنطبق علي بدرجة كبيرة– وهو ما أكدته قيمة "**ت**" للعينة الواحدة التي كانت موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) ما يدل على وجود فروق لصالح المتوسط الأعلى درجة، ومنه يمكننا القول أن **مستشار التوجيه المدرسي يستخدم مهارة توليد بدائل الحلول للمشكلة بدرجة كبيرة** وهو ما يقودنا إلى القول بأن فرضية البحث القائلة بأن **مستشار التوجيه المدرسي يستخدم مهارة توليد بدائل الحلول للمشكلة بدرجة ضعيفة غير محققة.**

يمكن أن نعزو هذه النتيجة إلى أنّ أغلب أفراد عينة الدراسة من مستشاري التوجيه المدرسي لديهم القدرة الكافية على توليد بدائل الحلول الممكنة لأي مشكلة قد تواجههم وهو دليل قاطع على أن تراكم الخبرات التي اكتسبوها في الوسط المدرسي من خلال احتكاكهم بالتلاميذ كان لها الدور البارز في صقل هذه المهارة ما يجعل من مشكلات التلاميذ أمرا مألوفا لديهم وبالتالي فهم يمتلكون رصيدا كافيا من الحلول المختلفة للمشكلة الواحدة، وهو ما من شأنه أن ينعكس بشكل إيجابي على العمل الإرشادي الذي يقوم به المستشار.

4.2 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

بالنظر إلى الجدول رقم (17) الذي يمثل قيمة الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لمحور **اتخاذ القرار حول حل المشكلة** أظهر أن الفرق لصالح المتوسط الحسابي الذي بلغت قيمته 24,20 وهي قيمة تنحصر في المجال [20 ، 26] –**تنطبق علي بدرجة كبيرة**– وهو ما أكدته قيمة "**ت**" للعينة الواحدة التي كانت موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) ما يدل على وجود فروق لصالح المتوسط الأعلى درجة ومنه يمكننا القول أن **مستشار التوجيه المدرسي يستخدم مهارة اتخاذ القرار حول حل المشكلة بدرجة كبيرة**، وهو ما يقودنا إلى القول بأن فرضية البحث القائلة بأن **مستشار التوجيه المدرسي يستخدم مهارة اتخاذ القرار حول حل المشكلة بدرجة ضعيفة غير محققة.**

حيث يمكن أن نعزو هذه النتيجة إلى كون مستشار التوجيه المدرسي قادر على اتخاذ القرارات المناسبة حول حلول المشكلة التي تواجهه وهو ما يشير لحالة الاتزان المعرفي التي وصل إليها، وبالتالي يتكون لديه الدافع للاستمرار في العمل حتى يصل إلى الحل فالمعارف والخبرات التي اكتسبها سابقا تمنحه قاعدة معرفية ومفاهيمية صلبة تسمح له بالربط بين مختلف عناصر المشكلة المطروحة من أجل اختيار أفضل الحلول المتاحة لذلك وأكثرها نجاعة.

5.2 مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

بالنظر إلى الجدول رقم (18) الذي يمثل قيمة الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لمحور **تقويم حلول المشكلة** أظهر أن الفرق لصالح المتوسط

الحسابي الذي بلغت قيمته 21,22 وهي قيمة تنحصر في المجال [20 ، 26 [–**تنطبق علي بدرجة كبيرة**– وهو ما أكدته قيمة "**ت**" للعينة الواحدة التي كانت موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) ما يدل على وجود فروق لصالح المتوسط الأعلى درجة، ومنه يمكننا القول أن **مستشار التوجيه المدرسي يستخدم مهارة تقويم حلول المشكلة بدرجة كبيرة،** وهو ما يقودنا إلى القول بأن فرضية البحث القائلة بأن **مستشار التوجيه المدرسي يستخدم مهارة تقويم حلول المشكلة بدرجة ضعيفة غير محققة.** يمكن أن نعزو هذه النتيجة إلى كون مستشار التوجيه المدرسي قادر على تقويم الحلول التي توصل إليها من خلال الوقوف على مراجعة كل ما تم تقديمه، وكذا تقويم مدى ملاءمة الحل للشكلة القائمة والتأكد من صحة كل خطوة من خطوات الحل، ومحاولة إجراء التعديلات المناسبة على الحلول المتوفرة.

6.2 مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

بالنظر إلى الجدول رقم (19) الذي يوضح دلالة الفروق في مقياس مهارة حل المشكلات تبعا لمتغير **الجنس،** وبناء على نتائج الاختبار "**ت**" نجد أن قيمة احتمال معنوية (sig=0,954) أي بنسبة 95,4% وهي نسبة أكبر من مستوى الدلالة (sig=0,05) أي 5%، وهو ما يدل على **عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مهارة حل المشكلات تبعا لمتغير الجنس،** بالتالي فإننا نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل، وعليه فإن فرضية الدراسة القائلة **بوجود فروق دالة إحصائيا في مهارة حل المشكلات تعزى لمتغير جنس المستشار (ذكر/أنثى) غير محققة.**

توافقت هذه النتيجة في دراستنا مع ما جاء في نتائج دراسة (لكحل، 2018)، ونتائج دراسة (البهدل، 2014) ماعدا في مهارة اتخاذ القرار، لكنها تتعارض مع ما جاء في نتائج دراسة (المنصوري، وسالم، 2018) التي أشارت لوجود فروق دالة إحصائيا وفق متغير النوع الاجتماعي.

حيث يمكن أن نعزو هذه النتيجة إلى كون أغلب أفراد عينة الدراسة هم من الإناث إذ يمثلون ما يقارب 69% من إجمالي الأفراد في مقابل حوالي 31% من الذكور ما يمكن أن يرجح عدم بروز فروق بين الجنسين في امتلاك مهارة حل المشكلات.

كما يمكن أن يرجع السبب في الوصول لهذه النتيجة كذلك إلى عامل الاحتكاك المستمر بين مستشاري التوجيه المدرسي (من الجنسين) خلال اللقاءات الدورية التي ينظمها مركزي التوجيه المدرسي والمهني (مركز المسيلة/ مركز بوسعادة) ما يسمح بتبادل الخبرات فيما بينهم وبالتالي تتقارب لديهم الأفكار والأساليب المتعلقة بحل المشكلات التي يواجهونها في الغالب.

ومن جهة أخرى قد تعزى هذه النتيجة كذلك إلى كون أغلب المشكلات التي يواجهها مستشارو التوجيه المدرسي مع التلاميذ متشابهة لدرجة قد توحد لديهم مفهوم المشكلة وبالتالي التعود على التعامل معها بأسلوب موحد.

7.2 مناقشة نتائج الفرضية السابعة:

بالنظر إلى الجدول رقم (20) الذي يوضح دلالة الفروق في مقياس مهارة حل المشكلات تبعا لمتغير **سنوات الخبرة**، وبناء على نتائج الاختبار "**ت**" نجد أن قيمة احتمال معنوية (sig=0,73) أي بنسبة 73% وهي نسبة أكبر من مستوى الدلالة (sig=0,05) أي 5% وهو ما يدل على **عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مهارة حل المشكلات تبعا لمتغير سنوات الخبرة**، وبالتالي فإننا نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل، وعليه فإن فرضية الدراسة القائلة **بوجود فروق دالة إحصائيا في مهارة حل المشكلات تعزى لمتغير سنوات الخبرة غير محققة.**

هذه النتيجة تتعارض مع ما جاء في دراسة (المنصوري، وسالم، 2018) التي أثبتت أنّ عامل الخبرة يلعب دورا بارزا في اكتساب مهارة حل المشكلات فكلما تقدم الفرد في العمر زادت مكتسباته وخبرته في القدرة على حل المشكلات التي تواجهه في حياته.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى محدودية المشكلات التربوية داخل الوسط المدرسي ما جعلها تأخذ منحى نمطي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي وبالتالي فهم لا يحتاجون إلى توظيف كم كبير من المعلومات والخبرة لمواجهة أغلب هذه المشكلات بالرغم من أن أغلب أفراد عينة الدراسة هم من قليلي الخبرة، هذه النتيجة تتنافى تماما مع ما نجده في أدبيات البحث العلمي التي تقر في معظمها على أهمية الخبرة كعامل مؤثر في استيعاب المشكلة التي يواجهها الأفراد وتسييرها بأقل ضغط على سعة تجهيز ومعالجة المعلومات

وهو ما تم التطرق إليه في الجانب النظري من هذه الدراسة حين فصّلنا في الاتجاهات النظرية المفسرة لعملية حل المشكلات سيما ما ذهب إله أصحاب الاتجاه المعرفي، حيث أشار (حمدي، وخطاطبة، 2013، ص20) إلى أنّ العنصر الأساسي في أي مهارة كانت يتمحور حول قدرة الفرد على تطبيق خبراته المكتسبة بشكل فعال، وقد عزّز هذه الفكرة كل من (قطامي، 2001) و (زكري، 2007) حين يعتبران كذلك بأنّ مهارة حل المشكلات تتطلب توافر مجموعة معارف وخبرات قبلية تستخدم وقت الحاجة.

8.2 مناقشة نتائج الفرضية الثامنة:

بالنظر إلى الجدول رقم (21) الذي يوضح دلالة الفروق في مقياس مهارة حل المشكلات تبعا لمتغير **الطور التعليمي الذي يعمل به مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي،** وبناء على نتائج الاختبار "**ت**" نجد أن قيمة احتمال معنوية (sig=0,919) أي بنسبة 91,9% وهي نسبة أكبر من مستوى الدلالة (sig=0,05) أي 5%، وهو ما يدل على **عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مهارة حل المشكلات تبعا لمتغير الطور التعليمي الذي يعمل به مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي** وبالتالي فإننا نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل وعليه فإن فرضية الدراسة القائلة **بوجود فروق دالة إحصائيا في مهارة حل المشكلات تعزى لمتغير الطور التعليمي غير محققة.**

هذه النتيجة تتعارض مع ما توصل إليه (البهدل، 2014) في دراسته التي بيّنت وجود فروق في مهارة تعريف المشكلة مصدرها تأثير المرحلة التعليمية التي يعمل بها المستشار.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى إمكانية التشابه الكبير في نوعية المشكلات التربوية التي يمكن أن يواجهها مستشاري التوجيه المدرسي في مرحلتي التعليم المتوسط أو الثانوي حيث لا يوجد لها تأثير على درجة ممارستهم لمهارة حل المشكلات وبالتالي عدم وجود فروق دالة تعزى لذلك.

9.2 مناقشة نتائج الفرضية التاسعة:

بالنظر إلى الجدول رقم (22) الذي يوضح دلالة الفروق في مقياس مهارة حل المشكلات تبعا لمتغير **التخصص الأكاديمي لمستشار التوجيه المدرسي**، وبناء على نتائج الاختبار "**ت**" نجد أن قيمة احتمال معنوية (sig=0,770) أي بنسبة 77% وهي نسبة أكبر من مستوى الدلالة (sig=0,05) أي 5%، وهو ما يدل على **عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مهارة حل المشكلات تبعا لمتغير التخصص الدراسي الذي تكوّن فيه مستشار التوجيه المدرسي**، وبالتالي فإننا نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل، وعليه فإن فرضية الدراسة القائلة **بوجود فروق دالة إحصائيا في مهارة حل المشكلات تعزى لمتغير التخصص الدراسي غير محققة.**

هذا وتتعارض النتيجة المتوصّل إليها مع ما جاء في دراسة (المنصوري، وسالم، 2018) والتي أكدت على أنّ من يدرسون تخصص التوجيه والإرشاد في الجامعة يمتلكون الخلفية الضرورية لحل المشكلات التي تواجههم عكس التخصصات الأخرى.

ويمكن أن نرجح عدم وجود تعزى لمتغير التخصص الدراسي في هذه الدراسة إلى كون عينة الدراسة الاساسية غلبت عليها نسبة خريجي تخصص علم الاجتماع مقارنة بخريجي باقي التخصصات الأخرى (أنظر الجدول رقم 9) سيما تخصص التوجيه والإرشاد الذي كنا نراهن عليه، والتالي صعوبة بروز فروق حقيقية بين أفراد العينة.

أو أنّ النتيجة تعزى لكون نوعية التكوين الأكاديمي الذي يتلقاه مستشارو التوجيه المدرسي مهما كان تخصصهم يسمح لهم بامتلاك مهارة حل المشكلات بدرجة تمكنهم من ممارسة وظيفتهم في المؤسسة التربوية بأكثر أريحية، وهو ما من شأنه أن يسهم في الدفع بالعملية الإرشادية إلى جودة ونوعية أكثر.

مما سبق وبالنظر إلى الجدول رقم (23) الذي يمثل قيمة الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لمقياس **مهارة حل المشكلات** أظهر أن الفرق لصالح المتوسط الحسابي الذي بلغت قيمته 113,82 وهي قيمة أعلى من المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا المقياس والمقدر بـ80، وهو ما أكدته قيمة "**ت**" بالنسبة للعينة الواحدة التي بلغت قيمتها 66,92 وهي قيمة **موجبة**، أي أن "الفروق لصالح المتوسط الأعلى" وهي **دالة إحصائيا** عند مستوى الدلالة (α=0.01) كما أنّ قيمة المتوسط الحسابي على هذا المقياس تقع ضمن المجال [100 ، 130[فهذا يدفعنا إلى القول بأن **مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي يمارس مهارة حل المشكلات بدرجة كبيرة**، إضافة إلى أن نتائج محاور المقياس الخمسة التي تم عرضها سابقا تأكّد ذلك وبالتالي يقودنا هذا إلى قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل.

ومنه فإن فرضية البحث القائلة بأن **ممارسة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي لمهارة حل المشكلات بدرجة ضعيفة غير محققة**، وهو ما توافق إلى حد بعيد مع دراسة (المنصوري، وسالم، 2018) التي أظهرت نتائجها كذلك تمتع طلبة الإرشاد النفسي بمهارة حل المشكلات بدرجة متوسطة، غير أنها لم توافق دراستنا في وجود فروق دالة إحصائيا وفق متغيري النوع الاجتماعي والطور التعليمي.

وبالتالي فالنتائج التي توصلنا إليها في دراستنا هذه يمكن تفسيرها بأن نوعية التكوين الأكاديمي وكذا المهني الذي يتلقاه مستشاري التوجيه المدرسي قد أصبح أكثر نوعية ويساعد على ممارسة العمل الإرشادي داخل المؤسسات التربوية بأريحية، إضافة إلى مساهمة عمليات التوظيف التي انتهجتها وزارة التربية في مجال التوجيه والإرشاد المدرسي خلال السنوات الأخيرة كان لها الأثر الإيجابي على قطاع التربية بصفة عامة وعلى مجال التوجيه والإرشاد بصفة خاصة، حيث أصبح هناك شبه اكتفاء تام في مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي على مستوى المتوسطات والثانويات في ولاية المسيلة أين أصبح يشرف على كل مؤسسة تربوية إما في المتوسط أو الثانوي مستشار توجيه وإرشاد مدرسي، عكس ما كان سائدا في السابق أين كان المستشار يشرف على مقاطعة كاملة تتكون من ثانوية ومجموعة

من المتوسطات التابعة لها، الأمر الذي جعل الأعمال الإدارية التي كانت على عاتقه أقل وتوجيه تركيزه نحو العمل الإرشادي أكثر.

كما لا يستثني الباحث احتمالية وجود تحيّز في استجابات أفراد العينة على المقياس المطبق وعدم التزامهم الموضوعية ما يمكن أن يؤثر بشكل مباشر على النتائج النهائية للدراسة.

في الأخير ومن خلال العمل الميداني الذي قمنا به، والنتائج التي تم التوصل إليها نستنتج ما يلي:

- التوجه الذي يسلكه مستشار التوجيه المدرسي نحو المشكلة التي تواجهه توجه إيجابي.
- يستخدم مستشار التوجيه المدرسي مهارة تعريف المشكلة بدرجة كبيرة.
- يستخدم مستشار التوجيه المدرسي مهارة توليد بدائل الحلول للمشكلة بدرجة كبيرة.
- يستخدم مستشار التوجيه المدرسي مهارة اتخاذ القرار حول حل المشكلة بدرجة كبيرة.
- يستخدم مستشار التوجيه المدرسي مهارة تقويم حلول المشكلة بدرجة كبيرة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مستشار التوجيه المدرسي لمهارة حل المشكلات تعزى لمتغير جنس المستشار (ذكر/أنثى).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مستشار التوجيه المدرسي لمهارة حل المشكلات تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مستشار التوجيه المدرسي لمهارة حل المشكلات تعزى لاختلاف الطور التعليمي الذي يعمل به (متوسط/ ثانوي).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مستشار التوجيه المدرسي لمهارة حل المشكلات تعزى لاختلاف التخصص الدراسي الذي تكوّن فيه.

3. توصيات:

في ضوء أهداف البحث وتساؤلاته وبعد مناقشة النتائج يقترح الباحث مجموعة من التوصيات يمكن تلخيصها كما يلي:

- ضرورة بناء مقياس لمهارة حل المشكلات مرتبط بالبيئة الجزائرية.
- ضرورة حصر توظيف مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي على خريجي التوجيه والإرشاد المدرسي كونهم الأقرب إلى التخصص من غيرهم.
- الاهتمام بإدراج مقاييس بيداغوجية على مستوى الجامعات خاصة بمهارة حل المشكلات سيما طلبة التوجيه والإرشاد المدرسي.
- التأكيد على التكوين المستمر والنوعي لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي.
- فتح المجال للقيام بدراسات أخرى مماثلة لكن من وجهة نظر أطراف أخرى (أولياء، تلاميذ، مفتشي التوجيه والإرشاد المدرسي...)
- توفير الوسائل التقنية والاختبارات النفسية الضرورية التي يحتاجها مستشارو التوجيه والإرشاد المدرسي سواء في مكان العمل أو خلال مسار التكوين الأكاديمي.
- العمل على التوعية المستمرة والدائمة لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي من خلال برمجة لقاءات وندوات علمية وأيام دراسية تهتم بمجال التوجيه والإرشاد المدرسي سواء للطلبة أو المستشارين أنفسهم، ما يتيح فرصة الاحتكاك بالمختصين في هذا المجال وتبادل الخبرات.
- التخفيف من الأعمال الإدارية الموجهة لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والتي تشكل حملا ثقيلا، خاصة في ظل نقص التكوين، ومحاولة توجيه عمل المستشار نحو التركيز على المتابعة النفسية للتلاميذ.

خاتمة:

في ختام الزاوية التي عالجنا بها موضوع درجة ممارسة مستشار التوجيه والارشاد المدرسي لمهارة حل المشكلات الذي نعتبره موضوعا غاية في الأهمية في ميدان التعليم عامة وميدان التوجيه والإرشاد المدرسي بصفة خاصة كونه يحاول الوقوف على مدى جاهزية مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي في معالجة مختلف مشكلات تلاميذ الطورين المتوسط والثانوي التي تصادفهم خلال تأدية مهامهم، وذلك بغرض تحسين المردود التعليمي والحد من مختلف المشكلات المدرسية الشائعة.

ومن خلال تناولنا النظري لمتغيرات الدراسة وكذا التطبيق الميداني، إضافة إلى القراءة الإحصائية ومناقشة وتحليل النتائج استطعنا الوصول إلى نتائج مثالية وهي أنّ مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي الذين يمثلون مجتمع الدراسة يقومون بممارسة مهارة حل المشكلات بدرجة كبيرة، وأن درجة الممارسة لا تختلف باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، سنوات الخبرة، مكان العمل)، هذه النتائج المتوصل إليها جاءت معاكسة تماما لما افترضناه في بداية بحثنا هذا حيث لم تتحقق ولا فرضية واحدة.

كما وجب علينا التنويه إلى أنّنا واجهنا خلال مسيرتنا البحثية هذه العديد من الصعوبات التي عرقلت السير الحسن لخطة مشروع البحث لعلّ أهمها صعوبة حصولنا على مقياس مهارة حل المشكلات في صورته الأصلية بعد بحث طويل استغرق منا الكثير من الوقت إلى غاية تحصلنا على النسخة المعربة منه، إضافة إلى ذلك تزامن الدراسة الميدانية وإجراءاتها مع جائحة **كوفيد-19** والتي صعبت علينا عملية الاحتكاك مع مجتمع الدراسة وصعوبة الحصول على المعلومات الكافية المتعلقة بخصائصه ومميزاته.

هذا وتجدر الإشارة إلى أنّ طبيعة البحوث والدراسات في العلوم الانسانية والاجتماعية تبقى نسبية وتقريبية الأمر الذي يدفعنا إلى القول بأن هذه الفئة من الأفراد (مستشاري التوجيه والإرشاد) تحتاج دائما لدراسات وأبحاث أخرى تعالج متغيرات أخرى ذات صلة الهدف منها الوصول إلى أقصى قدر ممكن من الجودة في التعليم.

وعليه نكون قد فتحنا المجال لمن يرغب في معالجة مواضيع أخرى ذات صلة من مثل:

- قياس درجة ممارسة مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي لمهارة حل المشكلات من جهة نظر (المدراء، التلاميذ، أولياء الأمور...)
- الحاجات التدريبية لمستشاري التوجيه والارشاد المدرسي.

وغيرها من المواضيع التي من شأنها إثراء خزانة البحث العلمي، والنهوض بميدان التوجيه والإرشاد المدرسي للأفضل.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- أبو أسعد، أحمد. (2011). *دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية. ج 2، ط2.* عمان، الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- أبو عباة، صالح بن عبد الله، و نيازي، عبد المجيد بن طايش. (2000). *الإرشاد النفسي الاجتماعي.* الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- أبو غزال، معاوية؛ و فلوه، عايدة. (2014). أنماط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين وفقا لمتغيري النوع الاجتماعي والفئة العمرية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 10*(3)، الصفحات 351-368.
- أحمد، سهير كامل. (2000). *التوجيه والإرشاد النفسي، ط1.* مصر: مركز الاسكندرية للكتاب.
- الأعور، اسماعيل. (2005). *واقع الاعلام التربوي في مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر من منظور مستشاري التوجيه المدرسي والمهني للتلاميذ [رسالة ماجيستر غير منشورة]*: كلية العلوم الانسانية والاجتماعية جامعة ورقلة.
- بخيت، محمد السيد. (2017). القدرة على حل المشكلات، واتخاذ القرارات الحاسمة في ضوء الصلابة النفسية لدى موظفي الجامعة من ذوي المناصب الإدارية من الجنسين. *دراسات تربوية ونفسية، 01*(97).
- براهمية، صونية. (2006). *تأثير الوضعية المهنية على أداء مستشار التوجيه المدرسي و المهني حالة ولايتي قالة-سوق أهراس [رسالة ماجستير غير منشورة]*: جامعة الإخوة منتوري بقسنطينة.
- برو، محمد. (2009). *أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية [أطروحة دكتوراه غير منشورة]*: كلية العلوم الاجتماعية والانسانية جامعة الجزائر.
- بن فليس، خديجة. (2014). *المرجع في التوجيه المدرسي والمهني.* الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

- بن ناصر، فرحات. (2015). *علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الثانية ثانوي [رسالة ماجستير غير منشورة]*. جامعة قاصدي مرباح بورقلة.
- البهدل، دخيل بن محمد. (2014). مهارة حل المشكلات لدى المرشد النفسي وعلاقتها بأدائه الإرشادي، مجلة العلوم التربوية. *26*(1)، الصفحات 221-252.
- حمدي، محمد نزيه، و خطاطبة، مبارك. (2013). أثر التدريب الميداني في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة والمهارات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعتي اليرموك والأردنية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، 33*(4)، الصفحات 213-234.
- الخالدي، عطا الله فؤاد، و العلمي، دلال سعد الدين. (2008). *الإرشاد الجامعي والدرسي، ط1*. الأردن: دار الصفاء.
- خماد، محمد. (2014). تأثير الوضعية المهنية على أداء مستشار التوجيه والإرشاد. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، الجزائر، 2*(5)، الصفحات 109-124.
- دريب، محمد جبر. (2014). التفكير الجانبي ومهارات حل المشكلات لدى طلبة مدارس المتميزين والعاديين. *مجلة مركز دراسات الكوفة الدراسات الميدانية والتطبيقية*، الصفحات 308-381.
- الريماوي، محمد عدودة، التل، شادية أحمد، العتوم، عدنان يوسف، علاونة، شفيق فلاح، البطش، محمد وليد، الزغلول، رافع عقيل، . . . الجراح، عبد الناصر. (2008). *علم النفس العام، ط3*. عمان: دار المسيرة.
- الزعبي، أحمد محمد. (1994). *الارشاد النفسي، ط1*. اليمن: دار الحكمة.
- الزغلول، رافع النصير، و الزغلول، عماد عبد الرحيم. (2003). *علم النفس المعرفي*. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الزغلول، عماد عبد الرحيم. (2012). *مبادئ علم النفس التربوي، ط2*. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

- زكري، نرجس. (2007). *التعليم بالحاسوب وأثره على تنمية مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ الثانية ثانوي علوم تجريبية [رسالة ماجستير غير منشورة].* جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- زهران، حامد عبد السلام. (1992). *التوجيه والإرشاد النفسي، ط5.* القاهرة: دار عالم الكتب.
- زيتون، حسن حسين. (2003). *استراتيجيات التدريس (رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم).* القاهرة: عالم الكتب.
- شاهين، محمد أحمد. (2013). مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، 33*(4).
- الشناوي، محمد محروس. (1996). *العملية الإرشادية والعلاجية.* القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبد المجيد، إيمان خلف. (2010). *عمليات ما وراء الذاكرة والاستراتيجيات المعرفية لحل المشكلات التعليمية.* مصر: العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- عبد الهادي، نبيل أحمد. (2004). *نماذج تربوية تعليمية معاصرة، ط2.* عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- العتوم، عدنان يوسف؛ علاونة، شفيق فلاح؛ الجراح، عبد الناصر ذياب؛ و أبو غزال، معاوية محمود. (2014). *علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، ط5.* عمان، الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- عجرود، صباح. (2007). *التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي حسب اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية [رسالة ماجستير غير منشورة].* جامعة منتوري بقسنطينة. الجزائر.
- عربيات، أحمد عبد الحليم. (2005). فعالية برنامج إرشادي يستند إلى استراتيجية حل المشكلات في تخفيف الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة*

جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، 17(2)، الصفحات 246-290.

- علوان، مصعب محمد شعبان. (2009). *تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية [رسالة ماجستير غير منشورة]*. الجامعة الاسلامية غزة.
- غانم، محمود محمد. (2004). *التفكير عند الأطفال* . عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- القاضي، يوسف مصطفى، فطيم، لطفي محمد، و حسين، محمود عطا. (2002). *الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، ط1*. المملكة العربية السعودية: دار المريخ.
- قطامي، نايفة. (2001). *تعليم التفكير للمرحلة الأساسية*. دمشق: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الكبيسي، وهيب مجيد. (2010). *المدخل في علم النفس التربوي*. العراق: دار الجامعية للطباعة والنشر والترجمة.
- لكحل، طارق سمير. (2018). حل المشكلات لدى الطلبة الجامعيين الجزائريين. *المجلة العربية نفسانيات*(58)، الصفحات 165-171.
- مخلوفي، فاطمة. (2009). *علاقة أسلوب حل المشكلات في مادة الرياضيات بالإبداع لدى تلاميذ الثالثة متوسط بورقلة [رسالة ماجستير غير منشورة]*. الجزائر: جامعة قاصدي مرباح بورقلة.
- مقدادي، يوسف موسى، و أبو زيتون، جمال عبد الله. (يونيو, 2010). أثر برنامج تدريبي مستند إلى التربية العقلانية الانفعالية في تحسين الكفاءة الاجتماعية ومهارة حل المشكلات لدى طلبة الصفين السابع والثامن الأساسيين. *مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات الإنسانية، 18*(2)، الصفحات 521-555.
- المنصوري، أمل عبد الرزاق، و سالم، ضحى عادل. (2018). بناء مقياس مهارة حل المشكلات لدى طلبة الإرشاد النفسي. *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، 43*(4)، الصفحات 86-104.

- وزارة التربية الوطنية. (1991). المنشور الوزاري 91/1241/219 المتضمن تعيين مستشاري التوجيه في الثانويات . *الصادر في 18-09-1991*. الجزائر: المديرية الفرعية للتوجيه.
- وزارة التربية الوطنية. (1991). مهام المستشارين والمستشارين الرئيسيين في التوجيه المدرسي والمهني ونشاطاتهم في المؤسسات التعليمية بالثانويات. *قرار وزاري رقم827 بتاريخ 13-11-1991*، المواد 6-14. الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية;. (2001). دليل منهجي للإعلام المدرسي. الجزائر: المديرية الفرعية للتوجيه والاتصال.

المراجع الأجنبية:

- Andréani, F., & Boyé, F. (1991). *Le Conseiller d'Orientation, Psychologue.* Paris: Edition Nathan.
- Docktor, J. (2006). *Physics problem solving (Unpublished doctoral dissertation)*. Texas: University of Minnesota.Retrieved from: http://groups.physics.umn.edu/physed/People/Docktor/talks_papers/docktor_oral_paper_final.pdf.
- D'zurilla T, J, Nezu A, M, & Maydeu-Olivares A. (2004). social Problem Solving: Theory Research, and Training . *American Psychological Association*, pp. 11-27.

الملاحق

ملحق رقم(1): أداة الدراسة في صورتها الأولية

الرقم	الفقرة		تنطبق علي تماما	تنطبق علي بدرجة كبيرة	تنطبق علي نوعا ما	لا تنطبق علي إطلاقا
1	أنظر إلى المشكلات على أنها أمر طبيعي في حياة الفرد.	التوجه العام نحو المشكلة				
6	أعتقد بأن لدي القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية					
11	أحاول استخدام أسلوب منظم في حل المشكلات التي تواجهني					
21	عندما تواجهني مشكلة ما فإنني أتصرف دونما تفكير.					
16	أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عندما تواجهني مشكلة ما.					
26	أحرص على تأجيل التفكير في أي مشكلة تواجهني.					
31	أتجنب الحديث في الموضوع الذي يتعلق بالمشكلة التي تواجهني.					
36	أشعر باليأس عندما أواجه مشكلة يصعب علي حلها.					
7	أحاول تحديد المشكلة بشكل واضح.	تعريف المشكلة				
12	عندما أحس بوجود مشكلة ما فإن أول ما أفعله هو محاولة التعرف على ماهية المشكلة بالضبط.					
32	لا أعرف كيفية وصف المشكلة التي تواجهني.					
37	عندما تواجهني مشكلة ما فإنني لا أعرف من أين أبدأ لحلها.					
17	أحرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة التي تواجهني.					
2	أعمل على جمع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني.					
22	أتفحص العناصر المختلفة للموقف المشكل.					
27	عندما توجهني مشكلة ما فإنني لا أعرف كيف أحددها بالضبط.					
3	أفكر بالجوانب الإيجابية، والسلبية لكافة الحلول الممكنة.	توليد بدائل الحلول				
8	يصعب علي التفكير في حلول متعددة للمشكلة.					
13	أجد تفكيري محصوراً في حل واحد للمشكلة.					
38	عندما تواجهني مشكلة ما فإنني استخدم أول فكرة تخطر في بالي من أجل حلها.					

23		أستشير بعض الزملاء عن آرائهم في المشكلة كي أتعرف على الاحتمالات المختلفة للحل.				
18		أجد نفسي منفعلاً حيال المشكلة التي تواجهني لدرجة تعيق قدرتي على التفكير.				
28		لدي القدرة على التفكير في حلول جديدة لأية مشكلة.				
33		أفكر بكافة الحلول الممكنة للمشكلة قبل أن أتبنى واحداً منها.				
4	التفكير الإبداعي	أركز على جميع البدائل التي قد تصلح لحل المشكلة.				
19		أحاول التنبؤ بما ستكون عليه النتائج قبل أن أتبنى حلاً معيناً.				
9		أحصر تفكيري بالجوانب الإيجابية للحل الذي أميل إليه.				
14		أحصر تفكيري بالجوانب السلبية للحل الذي لا أميل إليه.				
24		أختار الحل الذي يُرضي الآخرين بغض النظر عن فاعليته.				
29		أفكر بما يمكن أن يترتب على الحل في المدى القريب، والبعيد.				
39		عندما تواجهني مشكلة ما فإنني أختار الحل الأكثر احتمالا للنجاح.				
34		أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة.				
5	التفكير النقدي	أركز انتباهي على النتائج الفورية للحل، لا على النتائج البعيدة.				
10		أختار الحل الأسهل بغض النظر عما يترتب عن ذلك.				
15		أحرص على تقييم الحلول بعد تجريبها في الواقع.				
20		أعيد النظر في الحلول بعد تطبيقها بناء على مدى نجاحها.				
25		عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجع فأنني احاول معرفة سبب ذلك.				
30		أصر على تنفيذ الحل الذي توصلت إليه حتى وإن ثبت فشله في حل المشكلة.				
35		ينتابني شعور بالغضب والعصبية عندما أعرف أن الحل الذي توصلت إليه كان فاشلا.				
40		عندما تواجهني مشكلة ما فإنني لا أشغل نفسي بتقييم الحلول التي توصلت إليها.				

ملحق رقم(2): أداة الدراسة في صورتها النهائية

الرجاء وضع علامة × أمام العبارة التي تراها تنطبق عليك، وشكرا على تعاونكم مسبقا.

النوع (الجنس): ذكر ☐ أنثى ☐

التخصص الدراسي: علم النفس وعلوم التربية ☐ علم الاجتماع ☐

مؤسسة العمل: متوسطة ☐ ثانوية ☐

سنوات العمل:

الرقم	العبارة	تنطبق علي تماما	تنطبق علي بدرجة كبيرة	تنطبق علي نوعا ما	لا تنطبق علي إطلاقا
1	أنظر إلى المشكلات على أنها أمر طبيعي في حياة الفرد.				
2	أعمل على جمع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني.				
3	أفكر بالجوانب الإيجابية، والسلبية لكافة الحلول الممكنة.				
4	أركز على جميع البدائل التي قد تصلح لحل المشكلة.				
5	أركز انتباهي على النتائج الفورية للحل، لا على النتائج البعيدة.				
6	أعتقد بأن لدي القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية				
7	أحاول تحديد المشكلة بشكل واضح.				
8	يصعب علي التفكير في حلول متعددة للمشكلة.				
9	أحصر تفكيري بالجوانب الإيجابية للحل الذي أميل إليه.				
10	أختار الحل الأسهل بغض النظر عما يترتب عن ذلك.				
11	أحاول استخدام أسلوب منظم في حل المشكلات التي تواجهني				
12	عندما أحس بوجود مشكلة ما فإن أول ما أفعله هو محاولة التعرف على ماهية المشكلة بالضبط.				
13	أجد تفكيري محصوراً في حل واحد للمشكلة.				
14	أحصر تفكيري بالجوانب السلبية للحل الذي لا أميل إليه.				
15	أحرص على تقييم الحلول بعد تجريبها في الواقع.				
16	أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عندما تواجهني مشكلة ما.				
17	أحرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة التي تواجهني.				
18	أجد نفسي منفعلاً حيال المشكلة التي تواجهني لدرجة تعيق قدرتي على التفكير.				
19	أحاول التنبؤ بما ستكون عليه النتائج قبل أن أتبنى حلاً معيناً.				
20	أعيد النظر في الحلول بعد تطبيقها بناء على مدى نجاحها.				
21	عندما تواجهني مشكلة ما فإنني أتصرف دونما تفكير.				
22	أتفحص العناصر المختلفة للموقف المشكل.				

23	أستشير بعض الزملاء عن آرائهم في المشكلة كي أتعرف على الاحتمالات المختلفة للحل.				
24	أختار الحل الذي يُرضي الآخرين بغض النظر عن فاعليته.				
25	عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجع فأنني احاول معرفة سبب ذلك.				
أقلب الصفحة					
26	أحرص على تأجيل التفكير في أي مشكلة تواجهني.				
27	عندما توجهني مشكلة ما فإنني لا أعرف كيف أحددها بالضبط.				
28	لدي القدرة على التفكير في حلول جديدة لأية مشكلة.				
29	أفكر بما يمكن أن يترتب على الحل في المدى القريب، والبعيد.				
30	أصر على تنفيذ الحل الذي توصلت إليه حتى وإن ثبت فشله في حل المشكلة.				
31	أتجنب الحديث في الموضوع الذي يتعلق بالمشكلة التي تواجهني.				
32	لا أعرف كيفية وصف المشكلة التي تواجهني.				
33	أفكر بكافة الحلول الممكنة للمشكلة قبل أن أتبنى واحداً منها.				
34	أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة.				
35	ينتابني شعور بالغضب والعصبية عندما أعرف أن الحل الذي توصلت إليه كان فاشلا.				
36	أشعر باليأس عندما أواجه مشكلة يصعب علي حلها.				
37	عندما تواجهني مشكلة ما فإنني لا أعرف من أين أبدأ لحلها.				
38	عندما تواجهني مشكلة ما فإنني استخدم أول فكرة تخطر في بالي من أجل حلها.				
39	عندما تواجهني مشكلة ما فإنني أختار الحل الأكثر احتمالا للنجاح.				
40	عندما تواجهني مشكلة ما فإنني لا أشغل نفسي بتقييم الحلول التي توصلت إليها.				

ملحق رقم(3): النتائج الخام لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة الأساسية على مقياس مهارة حل المشكلات

المفحوص	النوع	التخصص	مؤسسة_العمل	الخبرة	Q1	Q6	Q11	Q16	Q21	Q26	Q31	Q36	مجموع المحور_1
1	1	2	1	1	4	3	4	2	2	2	2	2	**21**
2	1	2	2	1	4	3	3	4	4	2	4	4	**28**
3	2	1	2	2	4	3	3	2	1	2	2	2	**19**
4	2	2	2	1	3	4	4	2	4	4	1	2	**24**
5	2	2	1	1	4	4	4	4	2	4	4	4	**30**
6	2	2	1	2	4	4	4	1	2	2	2	2	**21**
7	2	2	1	2	3	4	4	2	4	4	2	1	**24**
8	2	2	1	1	3	3	3	4	4	2	2	2	**23**
9	2	2	2	1	3	4	4	2	1	2	2	2	**20**
10	1	2	1	1	3	4	4	2	2	2	2	2	**21**
11	2	1	1	1	4	3	3	2	2	2	1	2	**19**
12	2	1	1	1	4	3	3	2	2	4	2	2	**22**
13	2	2	1	1	3	4	3	1	1	1	1	1	**15**
14	2	2	2	1	4	3	3	2	1	4	4	2	**23**
15	2	2	1	1	3	4	4	1	4	4	1	1	**22**
16	2	1	1	1	4	4	4	4	4	4	2	4	**30**
17	2	2	1	1	4	3	4	1	1	4	2	2	**21**
18	2	2	1	1	3	3	3	4	4	1	4	4	**26**
19	2	2	1	1	4	4	4	4	4	4	4	4	**32**
20	1	2	2	2	4	3	4	2	4	2	2	4	**25**
21	1	2	2	1	3	3	4	2	2	2	4	2	**22**
22	1	1	2	2	4	3	4	2	1	4	4	2	**24**
23	2	2	1	1	4	4	3	2	4	4	4	4	**29**
24	1	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	**19**
25	1	2	2	2	4	4	4	4	4	2	2	2	**26**
26	2	1	1	1	4	4	4	2	4	2	2	1	**23**
27	2	1	2	2	4	3	4	2	4	4	2	2	**25**
28	2	2	1	2	4	3	4	2	2	2	2	2	**21**
29	2	1	1	1	4	4	3	2	2	1	1	2	**19**
30	2	1	1	1	3	4	3	2	1	1	1	2	**17**
31	1	1	1	1	3	3	3	1	4	4	2	2	**22**
32	2	1	2	2	4	3	3	2	2	2	4	2	**22**
33	2	1	2	2	3	4	4	1	2	2	2	2	**20**
34	2	1	1	1	4	3	3	2	4	2	2	2	**22**
35	2	2	2	1	3	4	3	1	1	4	4	4	**24**
36	2	2	1	1	4	4	4	4	4	2	2	2	**26**
37	2	1	1	1	1	4	4	1	1	2	2	1	**16**

38	2	1	1	1	1	3	3	2	4	2	2	2	**19**
39	2	2	1	1	4	3	4	1	4	4	1	1	**22**
40	2	1	1	1	4	3	4	2	2	1	4	2	**22**
41	2	2	2	2	3	3	4	2	4	4	4	4	**28**
42	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	**19**
43	2	1	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	**19**
44	2	2	2	2	4	4	4	4	4	2	4	4	**30**
45	1	1	1	1	3	4	4	4	4	4	2	4	**29**
46	2	1	2	1	4	4	4	1	1	1	1	2	**18**
47	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4	2	4	**30**
48	2	2	1	1	4	4	4	4	4	4	4	4	**32**
49	2	1	1	2	3	4	4	4	2	2	2	2	**23**
50	2	1	1	1	4	4	4	2	4	4	1	1	**24**
51	2	1	1	1	3	4	3	2	4	4	2	4	**26**
52	2	2	1	1	3	3	4	1	4	1	1	1	**18**
53	2	1	1	1	1	3	4	1	1	2	2	1	**15**
54	2	1	1	1	4	4	4	4	4	4	4	4	**32**
55	2	2	1	1	3	4	4	1	4	4	1	1	**22**
56	2	1	1	1	3	3	3	1	2	1	4	1	**18**
57	2	2	1	1	3	3	4	2	4	2	4	2	**24**
58	2	1	1	1	3	3	4	2	4	4	2	2	**24**
59	2	2	1	1	3	3	3	2	2	2	1	1	**17**
60	2	1	1	1	3	3	3	2	2	2	1	1	**17**
61	2	1	2	2	3	4	4	4	4	4	4	4	**31**
62	1	1	1	2	4	3	4	4	4	2	4	1	**26**
63	1	2	1	1	3	3	3	4	2	1	4	4	**24**
64	2	2	2	1	3	1	3	2	2	2	2	2	**17**
65	1	1	1	1	4	3	4	1	1	1	2	1	**17**
66	2	1	2	2	4	4	4	2	1	1	2	2	**20**
67	2	2	2	1	4	4	4	2	1	1	2	1	**19**
68	2	1	2	2	4	3	3	2	1	1	1	2	**17**
69	1	2	1	1	4	4	4	1	1	1	2	1	**18**
70	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	**19**
71	2	2	2	1	4	4	3	2	1	1	4	1	**20**
72	1	1	2	2	4	4	4	1	1	1	1	1	**17**
73	2	2	2	1	3	3	3	2	1	4	4	4	**24**
74	2	1	1	2	4	4	4	2	2	1	2	4	**23**
75	1	1	1	2	4	4	4	1	1	1	1	1	**17**
76	2	2	2	2	3	3	3	1	1	1	2	1	**15**
77	1	2	1	2	4	4	4	1	1	1	1	1	**17**
78	1	1	1	2	1	3	3	2	2	2	2	2	**17**
79	2	2	1	2	3	4	4	1	1	1	4	4	**22**

80	1	2	1	2	4	3	4	2	4	1	2	4	**24**
81	1	1	1	2	4	4	4	1	1	1	1	2	**18**
82	1	1	1	2	4	4	3	1	1	4	1	1	**19**
83	2	2	1	2	4	4	4	1	1	1	1	1	**17**
84	2	1	1	1	3	4	3	1	2	1	2	1	**17**
85	1	2	1	2	3	3	3	2	2	2	1	2	**18**
86	2	2	2	1	4	4	4	2	1	1	2	2	**20**
87	1	1	1	2	4	3	4	1	1	1	1	1	**16**
88	1	2	1	2	4	3	4	4	4	4	4	4	**31**
89	1	1	1	2	3	4	4	1	1	4	4	2	**23**
90	1	2	1	2	3	4	4	1	1	1	2	2	**18**
91	2	1	1	2	4	4	4	1	1	1	1	2	**18**
92	1	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	**19**
93	1	2	1	2	3	3	4	4	2	4	4	1	**25**
94	1	2	1	2	3	3	3	2	2	1	2	1	**17**
95	2	2	1	1	4	4	4	1	1	4	4	4	**26**
96	1	2	1	1	3	4	4	1	1	1	2	1	**17**
97	2	1	1	1	3	3	3	2	1	1	2	2	**17**

المفحوص	**النوع**	**التخصص**	**مؤسسة _العمل**	**الخبرة**	**Q2**	**Q7**	**Q12**	**Q17**	**Q27**	**Q22**	**Q32**	**Q37**	**مجموع المحور_2**
1	1	2	1	1	4	4	4	4	4	3	2	2	**27**
2	1	2	2	1	3	4	4	4	4	3	4	4	**30**
3	2	1	2	2	4	4	3	4	2	3	2	2	**24**
4	2	2	2	1	4	4	4	4	4	4	2	2	**28**
5	2	2	1	1	4	4	4	3	4	4	2	4	**29**
6	2	2	1	2	3	3	3	3	2	3	2	2	**21**
7	2	2	1	2	4	4	4	3	4	4	4	2	**29**
8	2	2	1	1	4	4	1	3	2	3	2	2	**21**
9	2	2	2	1	4	4	4	3	2	4	2	2	**25**
10	1	2	1	1	4	4	4	4	2	4	2	2	**26**
11	2	1	1	1	4	4	3	3	2	3	2	2	**23**
12	2	1	1	1	3	3	3	3	2	3	2	1	**20**
13	2	2	1	1	4	4	3	3	2	4	2	1	**23**
14	2	2	2	1	4	4	3	1	2	3	4	2	**23**
15	2	2	1	1	1	4	3	3	4	4	2	4	**25**
16	2	1	1	1	4	4	4	3	2	3	4	4	**28**
17	2	2	1	1	4	1	4	4	4	4	2	2	**25**
18	2	2	1	1	4	4	4	1	4	4	4	4	**29**
19	2	2	1	1	4	4	4	4	1	4	4	4	**29**
20	1	2	2	2	4	4	4	3	2	4	4	4	**29**

21	1	2	2	1	4	3	3	3	1	3	4	2	**23**
22	1	1	2	2	4	4	3	4	2	4	2	1	**24**
23	2	2	1	1	4	4	4	4	4	4	4	4	**32**
24	1	2	2	2	3	3	3	3	2	3	2	2	**21**
25	1	2	2	2	4	4	4	4	2	3	2	2	**25**
26	2	1	1	1	4	4	4	4	1	4	1	2	**24**
27	2	1	2	2	4	4	4	4	4	4	2	4	**30**
28	2	2	1	2	4	4	4	3	2	4	2	4	**27**
29	2	1	1	1	3	3	4	3	2	3	2	2	**22**
30	2	1	1	1	4	4	3	3	2	4	1	2	**23**
31	1	1	1	1	3	3	3	4	4	1	2	2	**22**
32	2	1	2	2	3	4	3	3	2	4	1	1	**21**
33	2	1	2	2	3	3	3	3	2	4	2	2	**22**
34	2	1	1	1	3	4	4	1	2	4	2	2	**22**
35	2	2	2	1	4	4	4	4	2	1	4	2	**25**
36	2	2	1	1	4	4	4	4	2	4	2	2	**26**
37	2	1	1	1	4	4	4	3	1	3	2	4	**25**
38	2	1	1	1	3	3	4	3	4	3	4	2	**26**
39	2	2	1	1	4	4	4	4	2	4	4	2	**28**
40	2	1	1	1	4	4	4	4	4	3	4	4	**31**
41	2	2	2	2	4	4	4	1	4	4	4	4	**29**
42	2	2	2	2	1	3	3	3	2	3	2	2	**19**
43	2	1	2	2	3	3	3	3	2	3	2	2	**21**
44	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	**32**
45	1	1	1	1	4	4	4	4	4	4	4	4	**32**
46	2	1	2	1	1	1	1	1	2	4	2	1	**13**
47	2	2	2	2	3	4	4	3	1	3	4	4	**26**
48	2	2	1	1	4	4	4	4	4	4	4	4	**32**
49	2	1	1	2	4	4	4	3	2	4	2	2	**25**
50	2	1	1	1	4	4	4	4	4	4	4	4	**32**
51	2	1	1	1	4	4	3	4	4	3	2	4	**28**
52	2	2	1	1	4	4	3	3	2	4	1	1	**22**
53	2	1	1	1	3	3	3	4	2	4	2	1	**22**
54	2	1	1	1	4	4	4	4	4	4	4	4	**32**
55	2	2	1	1	1	4	4	4	4	4	4	4	**29**
56	2	1	1	1	3	4	4	3	1	1	4	2	**22**
57	2	2	1	1	4	4	4	3	2	3	4	2	**26**
58	2	1	1	1	3	3	4	3	4	4	2	2	**25**
59	2	2	1	1	1	3	1	3	2	3	1	1	**15**
60	2	1	1	1	1	3	1	3	2	3	1	1	**15**
61	2	1	2	2	4	4	4	3	4	3	4	4	**30**
62	1	1	1	2	4	4	4	4	4	4	4	4	**32**

63	1	2	1	1	3	3	3	4	4	3	4	2	**26**
64	2	2	2	1	3	3	3	3	2	3	2	2	**21**
65	1	1	1	1	4	4	4	4	1	4	1	1	**23**
66	2	1	2	2	4	4	4	3	2	4	1	2	**24**
67	2	2	2	1	4	4	4	3	1	4	1	1	**22**
68	2	1	2	2	3	3	4	3	1	3	1	2	**20**
69	1	2	1	1	3	4	4	4	1	4	1	1	**22**
70	2	2	2	2	4	4	4	3	1	4	1	1	**22**
71	2	2	2	1	4	4	4	4	1	4	2	1	**24**
72	1	1	2	2	4	4	4	4	1	4	1	1	**23**
73	2	2	2	1	3	3	3	3	2	3	2	2	**21**
74	2	1	1	2	3	4	4	1	1	1	1	1	**16**
75	1	1	1	2	4	4	4	1	1	4	1	1	**20**
76	2	2	2	2	3	4	4	3	1	3	1	1	**20**
77	1	2	1	2	4	4	4	4	1	4	1	1	**23**
78	1	1	1	2	3	4	3	3	2	3	2	2	**22**
79	2	2	1	2	4	4	4	3	1	4	1	1	**22**
80	1	2	1	2	4	4	4	3	1	4	4	1	**25**
81	1	1	1	2	4	4	4	4	1	4	1	1	**23**
82	1	1	1	2	3	4	4	3	1	4	1	1	**21**
83	2	2	1	2	4	4	4	1	1	4	1	1	**20**
84	2	1	1	1	4	3	3	1	2	1	1	1	**16**
85	1	2	1	2	4	4	3	3	1	3	2	2	**22**
86	2	2	2	1	4	4	4	4	2	4	2	2	**26**
87	1	1	1	2	3	4	4	4	1	4	1	1	**22**
88	1	2	1	2	4	4	4	4	4	4	1	4	**29**
89	1	1	1	2	3	4	4	4	1	4	1	1	**22**
90	1	2	1	2	3	4	4	4	1	4	1	1	**22**
91	2	1	1	2	3	4	3	4	1	4	1	4	**24**
92	1	2	2	2	4	3	4	3	2	3	2	2	**23**
93	1	2	1	2	3	4	4	4	2	4	1	1	**23**
94	1	2	1	2	4	3	3	3	2	3	2	2	**22**
95	2	2	1	1	4	4	4	3	1	4	1	2	**23**
96	1	2	1	1	3	4	4	3	1	4	1	1	**21**
97	2	1	1	1	4	3	4	3	2	3	2	2	**23**

المفحوص	النوع	التخصص	مؤسسة _العمل	الخبرة	Q3	Q8	Q13	Q18	Q23	Q28	Q33	Q38	مجموع المحور_3
1	1	2	1	1	4	2	2	2	4	3	4	4	**25**
2	1	2	2	1	4	4	4	2	3	4	4	1	**26**
3	2	1	2	2	4	1	1	2	4	3	3	2	**20**
4	2	2	2	1	4	2	2	4	4	3	4	2	**25**
5	2	2	1	1	4	4	4	1	4	4	3	4	**28**
6	2	2	1	2	4	2	1	1	1	3	3	2	**17**
7	2	2	1	2	4	2	1	1	1	3	4	2	**18**
8	2	2	1	1	4	2	4	2	3	3	3	2	**23**
9	2	2	2	1	4	1	2	4	3	3	3	2	**22**
10	1	2	1	1	4	1	2	2	4	3	3	2	**21**
11	2	1	1	1	3	2	2	2	4	3	4	1	**21**
12	2	1	1	1	3	1	2	1	4	3	3	2	**19**
13	2	2	1	1	3	1	1	1	4	4	4	2	**20**
14	2	2	2	1	4	2	4	2	4	3	4	1	**24**
15	2	2	1	1	4	1	1	1	3	4	4	1	**19**
16	2	1	1	1	4	1	1	2	3	4	3	4	**22**
17	2	2	1	1	3	1	4	1	3	4	4	1	**21**
18	2	2	1	1	1	2	4	4	4	4	4	4	**27**
19	2	2	1	1	4	4	1	4	4	4	4	4	**29**
20	1	2	2	2	4	2	4	2	3	3	3	4	**25**
21	1	2	2	1	3	1	1	2	3	4	1	2	**17**
22	1	1	2	2	4	2	1	2	4	4	4	1	**22**
23	2	2	1	1	4	2	4	2	4	4	4	4	**28**
24	1	2	2	2	3	2	2	2	3	3	3	2	**20**
25	1	2	2	2	4	4	4	2	3	3	3	2	**25**
26	2	1	1	1	4	4	4	4	4	4	4	4	**32**
27	2	1	2	2	4	4	4	2	3	3	4	2	**26**
28	2	2	1	2	4	1	2	2	3	3	4	2	**21**
29	2	1	1	1	3	2	2	2	3	3	3	2	**20**
30	2	1	1	1	4	2	1	2	3	3	4	2	**21**
31	1	1	1	1	3	2	1	1	1	1	3	2	**14**
32	2	1	2	2	3	1	1	2	1	3	3	1	**15**
33	2	1	2	2	3	2	2	2	3	4	3	2	**21**
34	2	1	1	1	3	4	2	2	4	3	3	2	**23**
35	2	2	2	1	4	4	2	4	4	3	3	1	**25**
36	2	2	1	1	4	2	2	2	4	3	3	2	**22**
37	2	1	1	1	4	2	2	1	4	4	1	2	**20**
38	2	1	1	1	3	2	2	2	4	3	4	4	**24**
39	2	2	1	1	3	1	4	1	4	4	4	4	**25**

40	2	1	1	1	4	1	1	1	1	3	4	2	**17**
41	2	2	2	2	4	2	4	4	4	4	4	4	**30**
42	2	2	2	2	3	2	2	2	3	3	3	2	**20**
43	2	1	2	2	3	2	2	2	3	3	3	2	**20**
44	2	2	2	2	4	4	2	2	4	4	4	2	**26**
45	1	1	1	1	4	4	4	4	4	4	4	4	**32**
46	2	1	2	1	4	2	1	1	3	1	4	2	**18**
47	2	2	2	2	4	1	4	4	4	4	3	4	**28**
48	2	2	1	1	4	4	4	2	4	4	4	4	**30**
49	2	1	1	2	4	4	2	2	3	3	3	2	**23**
50	2	1	1	1	4	4	4	1	1	4	4	4	**26**
51	2	1	1	1	4	1	2	1	3	4	4	1	**20**
52	2	2	1	1	4	2	2	1	4	4	4	2	**23**
53	2	1	1	1	4	2	2	1	4	4	3	1	**21**
54	2	1	1	1	4	4	4	4	4	4	4	4	**32**
55	2	2	1	1	4	2	4	2	4	4	4	1	**25**
56	2	1	1	1	4	2	1	1	4	3	3	2	**20**
57	2	2	1	1	4	2	2	2	4	3	3	2	**22**
58	2	1	1	1	3	2	4	2	4	3	3	2	**23**
59	2	2	1	1	1	2	2	1	3	3	3	1	**16**
60	2	1	1	1	1	2	2	1	3	3	3	1	**16**
61	2	1	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	**32**
62	1	1	1	2	4	4	4	2	4	4	4	4	**30**
63	1	2	1	1	3	2	2	4	4	3	3	4	**25**
64	2	2	2	1	3	2	2	2	3	3	3	2	**20**
65	1	1	1	1	4	2	1	1	4	3	4	1	**20**
66	2	1	2	2	4	1	1	2	4	4	4	1	**21**
67	2	2	2	1	4	2	2	4	4	3	4	2	**25**
68	2	1	2	2	4	1	1	1	4	4	4	1	**20**
69	1	2	1	1	4	1	1	2	3	4	4	1	**20**
70	2	2	2	2	4	2	1	2	3	3	3	1	**19**
71	2	2	2	1	4	2	1	1	3	4	4	2	**21**
72	1	1	2	2	4	1	1	1	4	4	4	1	**20**
73	2	2	2	1	4	2	2	2	3	4	4	2	**23**
74	2	1	1	2	3	4	4	1	3	1	1	2	**19**
75	1	1	1	2	4	1	1	1	4	4	4	1	**20**
76	2	2	2	2	4	2	1	1	3	3	3	2	**19**
77	1	2	1	2	4	1	1	1	4	4	4	1	**20**
78	1	1	1	2	3	2	2	2	3	3	3	2	**20**
79	2	2	1	2	4	1	1	1	4	4	4	2	**21**
80	1	2	1	2	4	1	2	1	4	4	4	1	**21**
81	1	1	1	2	4	1	2	1	4	4	4	1	**21**

82	1	1	1	2	3	2	1	1	4	3	4	1	**19**
83	2	2	1	2	4	4	1	1	4	4	4	1	**23**
84	2	1	1	1	4	1	2	4	4	1	3	4	**23**
85	1	2	1	2	4	4	2	2	3	3	3	2	**23**
86	2	2	2	1	4	2	2	4	3	4	4	1	**24**
87	1	1	1	2	4	1	1	1	3	3	4	2	**19**
88	1	2	1	2	4	4	4	4	4	4	4	4	**32**
89	1	1	1	2	4	1	2	1	4	4	4	1	**21**
90	1	2	1	2	4	2	2	1	3	4	3	1	**20**
91	2	1	1	2	4	2	2	1	4	3	4	4	**24**
92	1	2	2	2	4	2	4	2	3	3	3	2	**23**
93	1	2	1	2	4	2	2	2	4	3	4	1	**22**
94	1	2	1	2	3	2	4	2	3	3	3	2	**22**
95	2	2	1	1	3	2	2	2	4	4	4	1	**22**
96	1	2	1	1	3	2	1	2	3	3	4	1	**19**
97	2	1	1	1	4	2	1	2	4	3	3	2	**21**

المفحوص	النوع	التخصص	مؤسسة _العمل	الخبرة	Q4	Q39	Q34	Q29	Q24	Q19	Q14	Q9	مجموع المحور_4
1	1	2	1	1	3	4	4	4	2	4	4	1	**26**
2	1	2	2	1	3	4	4	4	1	4	2	1	**23**
3	2	1	2	2	3	3	3	3	1	4	2	2	**21**
4	2	2	2	1	4	4	4	4	2	4	2	1	**25**
5	2	2	1	1	4	4	4	4	4	4	4	2	**30**
6	2	2	1	2	4	3	3	3	4	4	4	1	**26**
7	2	2	1	2	4	4	4	3	4	3	2	1	**25**
8	2	2	1	1	3	3	3	3	1	3	4	1	**21**
9	2	2	2	1	4	3	3	3	4	3	2	2	**24**
10	1	2	1	1	4	3	3	3	1	3	1	1	**19**
11	2	1	1	1	4	3	4	3	1	3	1	1	**20**
12	2	1	1	1	3	3	4	3	1	4	2	1	**21**
13	2	2	1	1	4	4	4	4	1	4	4	1	**26**
14	2	2	2	1	4	4	3	3	1	4	4	2	**25**
15	2	2	1	1	4	4	3	4	1	4	2	1	**23**
16	2	1	1	1	4	4	4	3	4	4	4	1	**28**
17	2	2	1	1	4	4	3	4	4	3	4	1	**27**
18	2	2	1	1	4	4	4	4	4	1	4	1	**26**
19	2	2	1	1	4	4	4	4	4	3	1	1	**25**
20	1	2	2	2	4	4	4	4	4	4	2	1	**27**
21	1	2	2	1	3	3	1	3	2	3	2	1	**18**
22	1	1	2	2	4	4	3	3	2	4	1	1	**22**

23	2	2	1	1	4	3	4	4	4	4	4	1	**28**
24	1	2	2	2	3	3	3	3	2	3	2	2	**21**
25	1	2	2	2	4	3	3	3	4	3	4	4	**28**
26	2	1	1	1	4	4	4	4	4	4	1	2	**27**
27	2	1	2	2	4	4	4	4	4	3	4	2	**29**
28	2	2	1	2	4	4	4	3	2	3	4	1	**25**
29	2	1	1	1	3	3	3	3	2	3	2	1	**20**
30	2	1	1	1	4	4	4	3	2	4	2	2	**25**
31	1	1	1	1	3	3	3	3	4	3	1	2	**22**
32	2	1	2	2	3	4	3	4	1	3	1	2	**21**
33	2	1	2	2	3	4	4	4	2	3	2	1	**23**
34	2	1	1	1	4	3	3	3	2	4	1	2	**22**
35	2	2	2	1	4	4	3	1	2	3	4	1	**22**
36	2	2	1	1	4	3	3	3	1	4	2	1	**21**
37	2	1	1	1	3	4	4	3	1	4	4	1	**24**
38	2	1	1	1	3	3	4	3	1	3	1	2	**20**
39	2	2	1	1	4	4	4	3	2	3	1	2	**23**
40	2	1	1	1	4	4	4	4	4	4	2	1	**27**
41	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4	1	**29**
42	2	2	2	2	3	3	3	3	2	3	2	2	**21**
43	2	1	2	2	3	3	3	3	2	3	2	2	**21**
44	2	2	2	2	4	4	4	4	4	3	4	2	**29**
45	1	1	1	1	4	4	4	4	4	4	4	2	**30**
46	2	1	2	1	3	1	3	4	1	4	2	2	**20**
47	2	2	2	2	4	4	1	4	4	4	4	1	**26**
48	2	2	1	1	4	4	4	4	2	4	4	1	**27**
49	2	1	1	2	4	3	3	3	4	3	4	2	**26**
50	2	1	1	1	3	4	4	4	1	4	4	2	**26**
51	2	1	1	1	4	4	4	4	1	4	4	1	**26**
52	2	2	1	1	4	4	3	4	1	4	1	4	**25**
53	2	1	1	1	4	3	3	3	2	4	2	1	**22**
54	2	1	1	1	4	4	4	4	4	4	4	1	**29**
55	2	2	1	1	4	4	4	4	1	4	1	1	**23**
56	2	1	1	1	4	4	3	4	2	4	1	1	**23**
57	2	2	1	1	4	4	4	4	4	3	2	1	**26**
58	2	1	1	1	4	3	3	3	2	3	2	1	**21**
59	2	2	1	1	3	4	3	3	2	3	2	1	**21**
60	2	1	1	1	3	4	3	3	2	3	2	1	**21**
61	2	1	2	2	4	1	4	4	4	4	4	4	**29**
62	1	1	1	2	4	4	3	3	2	3	4	1	**24**
63	1	2	1	1	3	4	3	3	1	4	2	2	**22**
64	2	2	2	1	3	3	3	3	2	3	2	2	**21**

65	1	1	1	1	4	4	4	4	2	4	1	4	**27**
66	2	1	2	2	4	4	4	4	2	4	1	1	**24**
67	2	2	2	1	4	4	3	3	1	4	2	4	**25**
68	2	1	2	2	4	4	4	4	1	4	2	4	**27**
69	1	2	1	1	4	4	4	4	1	4	1	1	**23**
70	2	2	2	2	4	4	3	3	1	3	1	2	**21**
71	2	2	2	1	4	4	4	4	2	4	2	4	**28**
72	1	1	2	2	4	4	4	4	1	4	2	1	**24**
73	2	2	2	1	4	4	3	4	4	3	1	2	**25**
74	2	1	1	2	4	4	1	1	2	1	1	4	**18**
75	1	1	1	2	3	4	4	4	1	1	1	2	**20**
76	2	2	2	2	3	3	3	3	1	3	2	2	**20**
77	1	2	1	2	4	4	4	4	1	4	2	4	**27**
78	1	1	1	2	4	3	3	3	2	3	1	2	**21**
79	2	2	1	2	4	4	4	4	4	4	1	4	**29**
80	1	2	1	2	4	4	4	4	1	4	4	2	**27**
81	1	1	1	2	4	4	4	4	1	4	1	2	**24**
82	1	1	1	2	4	4	4	4	1	4	1	4	**26**
83	2	2	1	2	4	4	4	4	1	4	1	1	**23**
84	2	1	1	1	4	4	3	1	4	3	2	2	**23**
85	1	2	1	2	3	3	3	3	2	3	2	2	**21**
86	2	2	2	1	4	4	4	4	2	4	2	2	**26**
87	1	1	1	2	4	4	4	4	1	4	1	1	**23**
88	1	2	1	2	4	4	4	4	4	4	4	4	**32**
89	1	1	1	2	4	4	4	3	4	1	1	4	**25**
90	1	2	1	2	4	4	3	3	1	3	1	4	**23**
91	2	1	1	2	4	4	3	4	1	4	1	4	**25**
92	1	2	2	2	3	3	3	3	2	3	2	2	**21**
93	1	2	1	2	4	4	4	3	4	4	4	4	**31**
94	1	2	1	2	3	3	3	3	1	3	2	1	**19**
95	2	2	1	1	4	4	4	4	4	4	1	4	**29**
96	1	2	1	1	3	4	4	3	1	4	1	4	**24**
97	2	1	1	1	4	3	3	3	2	3	2	2	**22**

المفحوص	النوع	التخصص	مؤسسة _العمل	الخبرة	Q5	Q10	Q15	Q20	Q25	Q30	Q35	Q40	مجموع المحور_5
1	1	2	1	1	4	2	3	4	3	2	2	2	**22**
2	1	2	2	1	1	2	4	1	4	2	2	4	**20**
3	2	1	2	2	1	1	4	3	3	2	2	2	**18**
4	2	2	2	1	2	2	4	3	4	4	2	2	**23**
5	2	2	1	1	1	1	3	4	1	4	1	2	**17**

6	2	2	1	2	2	1	3	3	3	2	2	2	**18**
7	2	2	1	2	2	2	4	4	4	4	1	2	**23**
8	2	2	1	1	1	2	3	4	3	2	2	2	**19**
9	2	2	2	1	1	2	3	4	4	2	2	2	**20**
10	1	2	1	1	2	2	3	3	4	2	2	2	**20**
11	2	1	1	1	2	1	3	3	3	2	2	2	**18**
12	2	1	1	1	2	2	3	3	3	2	1	2	**18**
13	2	2	1	1	1	1	3	3	4	2	2	2	**18**
14	2	2	2	1	2	4	3	4	4	4	1	4	**26**
15	2	2	1	1	1	1	4	4	3	1	1	1	**16**
16	2	1	1	1	1	1	3	4	4	4	4	4	**25**
17	2	2	1	1	2	4	4	4	3	2	2	2	**23**
18	2	2	1	1	1	4	4	4	4	4	4	4	**29**
19	2	2	1	1	2	1	4	3	4	4	4	4	**26**
20	1	2	2	2	2	4	3	3	3	4	2	2	**23**
21	1	2	2	1	2	2	3	3	3	2	2	2	**19**
22	1	1	2	2	2	2	4	2	4	4	4	1	**23**
23	2	2	1	1	2	4	4	4	4	4	4	4	**30**
24	1	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	**19**
25	1	2	2	2	2	4	3	4	4	2	2	2	**23**
26	2	1	1	1	2	4	4	4	4	4	2	2	**26**
27	2	1	2	2	2	4	4	3	4	4	2	4	**27**
28	2	2	1	2	2	2	4	3	4	4	2	4	**25**
29	2	1	1	1	2	2	3	3	3	2	2	2	**19**
30	2	1	1	1	2	1	4	4	3	2	1	2	**19**
31	1	1	1	1	2	2	4	1	1	2	2	2	**16**
32	2	1	2	2	2	2	4	3	4	1	2	2	**20**
33	2	1	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	**19**
34	2	1	1	1	4	4	4	3	3	2	2	2	**24**
35	2	2	2	1	1	2	1	4	4	4	4	2	**22**
36	2	2	1	1	1	1	4	4	4	2	2	2	**20**
37	2	1	1	1	1	2	4	4	4	1	1	4	**21**
38	2	1	1	1	4	2	3	3	3	2	2	2	**21**
39	2	2	1	1	1	4	3	4	4	2	1	2	**21**
40	2	1	1	1	1	2	3	4	4	1	2	1	**18**
41	2	2	2	2	4	4	4	4	4	2	4	4	**30**
42	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	**19**
43	2	1	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	**19**
44	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4	1	**29**
45	1	1	1	1	4	4	4	4	4	4	4	4	**32**
46	2	1	2	1	1	1	1	3	3	2	1	2	**14**
47	2	2	2	2	4	4	4	3	3	4	4	2	**28**

48	2	2	1	1	4	2	4	4	4	2	4	4	**28**
49	2	1	1	2	2	2	3	3	4	2	2	2	**20**
50	2	1	1	1	4	4	1	3	3	1	1	4	**21**
51	2	1	1	1	2	2	3	3	4	2	4	2	**22**
52	2	2	1	1	1	4	4	4	4	1	2	2	**22**
53	2	1	1	1	1	1	3	4	3	2	1	2	**17**
54	2	1	1	1	2	4	4	4	4	4	4	4	**30**
55	2	2	1	1	1	1	4	4	4	1	1	4	**20**
56	2	1	1	1	2	1	4	4	3	2	2	4	**22**
57	2	2	1	1	2	1	4	4	4	4	2	4	**25**
58	2	1	1	1	2	2	3	3	3	2	2	2	**19**
59	2	2	1	1	4	2	1	3	1	2	1	1	**15**
60	2	1	1	1	4	2	1	3	1	2	1	1	**15**
61	2	1	2	2	4	2	1	3	4	4	4	4	**26**
62	1	1	1	2	4	2	4	4	4	4	2	4	**28**
63	1	2	1	1	2	4	4	4	3	4	4	4	**29**
64	2	2	2	1	2	2	3	3	3	2	2	2	**19**
65	1	1	1	1	1	2	3	4	4	1	1	1	**17**
66	2	1	2	2	2	1	4	4	4	1	2	2	**20**
67	2	2	2	1	2	2	3	4	4	1	1	1	**18**
68	2	1	2	2	1	1	4	4	4	1	2	1	**18**
69	1	2	1	1	1	1	3	4	4	1	2	1	**17**
70	2	2	2	2	4	1	3	3	3	1	2	1	**18**
71	2	2	2	1	4	2	4	3	4	1	2	1	**21**
72	1	1	2	2	1	1	4	4	4	1	1	1	**17**
73	2	2	2	1	2	2	4	3	4	2	4	2	**23**
74	2	1	1	2	4	1	3	3	3	1	4	2	**21**
75	1	1	1	2	4	2	3	3	3	1	1	1	**18**
76	2	2	2	2	4	2	3	3	3	1	2	1	**19**
77	1	2	1	2	2	1	4	4	4	1	1	1	**18**
78	1	1	1	2	2	2	3	3	3	2	2	2	**19**
79	2	2	1	2	2	4	4	4	4	2	4	1	**25**
80	1	2	1	2	1	1	4	4	4	1	2	1	**18**
81	1	1	1	2	1	1	3	4	4	1	1	1	**16**
82	1	1	1	2	4	1	1	1	3	1	1	1	**13**
83	2	2	1	2	4	1	4	4	4	1	1	1	**20**
84	2	1	1	1	2	2	1	1	3	2	4	1	**16**
85	1	2	1	2	2	4	3	3	3	1	2	2	**20**
86	2	2	2	1	2	2	3	4	3	2	4	2	**22**
87	1	1	1	2	1	1	3	4	4	1	1	1	**16**
88	1	2	1	2	4	4	4	4	4	4	4	4	**32**
89	1	1	1	2	4	4	4	1	4	1	1	1	**20**

90	1	2	1	2	4	2	3	4	4	1	1	1	**20**
91	2	1	1	2	4	2	4	3	3	1	2	1	**20**
92	1	2	2	2	4	2	4	3	3	2	2	2	**22**
93	1	2	1	2	2	4	4	4	4	1	2	2	**23**
94	1	2	1	2	2	2	3	3	3	1	4	2	**20**
95	2	2	1	1	4	4	3	4	4	4	2	1	**26**
96	1	2	1	1	4	2	4	4	4	2	4	1	**25**
97	2	1	1	1	1	1	3	3	3	2	2	2	**17**