

وجد أن ٣١٪ من المرشدين يرون أن السجلات الخاصة بالطلاب لا تتضمن المعلومات المهمة والمناسبة. أما الأسلوب الثالث الأكثر شيوعاً في استخدامات المرشدين فهو أسلوب السير الذاتية حيث أفاد ٤٠ مرشداً (٩٠,٣٥٪) بممارستهم لهذا الأسلوب وهي نتيجة يستغربها الباحث إلى حد ما، ليس في كونها أحد الأساليب المستخدمة من قبل المرشدين ولكن في احتلالها لمرتبة متقدمة على أساليب مألوفة مثل أسلوب الملاحظة ودراسة الحالة ولا يستبعد الباحث وجود سوء فهم لدى المرشدين عن مفهوم هذا الأسلوب. كذلك فقد أظهرت بيانات الجدول (٤) أن ٨٦,٥٪ من المرشدين يقومون باستخدام أسلوب الملاحظة في عملهم الإرشادي وهي نتيجة تتفق مع ما توصل إليه الشناوي (١٩٩١م) الذي وجد أن ٧٦٪ من المرشدين يرون أهمية أسلوب الملاحظة في العملية الإرشادية. أما بالنسبة للأسلوب الخامس فتشير بيانات الجدول إلى أن ١٣١ مرشداً طلابياً (٨٢,٤٪) يطبقون أسلوب متابعة الحالة الفردية والمتضمن قيام المرشد بتسجيل بعض المعلومات وتدوين بعض البيانات عن الحالة في استمارة مختصرة لا تتضمن بنوداً متعددة كاستمارة دراسة الحالة الخاصة. أيضاً أظهرت نتيجة التحليل أن ١٢٣ من المرشدين (٨٠,٤٪) يقومون باستخدام أسلوب التقارير في عملهم الذي يتضمن تقارير خاصة بالطلاب صادرة من معلمهم أو الإدارة المدرسية أو المراكز الصحية أو أولياء الأمور أو غيرهم. أما الأسلوب الأخير فهو أسلوب دراسة الحالة الخاصة حيث أفاد ١١٥ مرشداً طلابياً (٧٣,٧٪) باستخدام هذا الأسلوب ولعل وقوعه في المرتبة الأخيرة يعود للبنود المتعددة والإجراءات الكثيرة المطلوبة لاستكمالها والتي من ضمنها تطبيق بعض المقاييس والاختبارات النفسية والمهنية والتي - في الغالب - لا يتم التعامل معها عند دراسة الحالات، بل يتم تحويلها إلى الوحدات الإرشادية أو الوحدات الصحية والتي يتواجد بها بعض من المرشدين الذين تم توفير بعض المقاييس لهم وتدريبهم عليها.

ثانياً: فيما يتعلق بفروض الدراسة المرتبطة بالسؤال الأول والتي نص الفرض الأول فيها على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين الطلابيين في استخدامهم لمختلف أساليب التقويم النفسي العشرين يمكن أن تعزى لوجود اختلاف في تخصصاتهم العلمية، وقد قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي لفحص هذا الفرض وقد أظهرت بيانات الجدول (٥) صحة الفرض بوجود فروق دالة إحصائية حيث بلغت قيمة (ف) ٣,٢٦ عند مستوى ٠,٠٥.

الجدول (٥)

تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق بين المرشدين في استخداماتهم لأساليب التقويم النفسي باختلاف التخصص العلمي

| الإجراءات      | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|----------------|----------------|-------------|----------------|--------|---------------|
| بين المجموعات  | ٤٥,٧١          | ٢           | ٢٢,٨٦          | ٣,٢٦*  | دالة          |
| داخل المجموعات | ١٠٧٢,٤٦        | ١٥٣         | ٧,٠٠٩          |        |               |
| المجموع        | ١١١٨,١٧        | ١٥٥         |                |        |               |

\* دالة عند ٠,٠٥

وهي نتيجة تتفق مع ماتوصل إليه الطويرقي (١٩٩٥م) من وجود فروق دالة بين المرشدين المؤهلين والمرشدين غير المؤهلين في إدراكهم للعملية الإرشادية كما تتفق مع ماتوصل إليه الدليم (٢٠٠١م) من وجود فروق دالة لصالح المرشدين المتخصصين في علم النفس والخدمة الاجتماعية مقارنة بالمرشدين غير المتخصصين في مجال الممارسات الإرشادية الطلابية بصفة عامة. كذلك فإن هذه النتيجة تتفق إلى حد كبير مع ماتوصل إليه الغامدي (١٩٩٥م) من وجود فروق دالة بين المرشدين المتخصصين وغيرهم من المرشدين في خصائصهم الإرشادية المهنية، لكنها تختلف مع ماتوصل إليه الصبيحي (١٩٩٩م) في دراسته التي أجراها على ١٦٥ مرشداً طلابياً بقصد معرفة اتجاهاتهم نحو مهنة الإرشاد النفسي من عدم وجود فروق دالة



بين المرشدين المتخصصين والمرشدين غير المتخصصين في اتجاهاتهم. ومن أجل الكشف عن مصدر التباين وتحديد الفروق في بيانات الجدول (٥)، قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه للمقارنات الثنائية ولكنه لم يظهر فروقاً لها دلالة إحصائية بين أي فئتين من فئات متغير التخصص العلمي، وهي نتيجة لا يرى المتخصصون في الإحصاء فيها غرابة خاصة عندما يكون مستوى الدلالة عند ٠,٠٥.

أما بالنسبة للفرض الثاني الذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين الطلابيين في استخدامهم لمختلف أساليب التقويم النفسي العشرين يمكن أن تعزى للاختلاف في خبراتهم العملية. فقد استخدم الباحث أسلوب تحليل التباين الأحادي للتحقق من صحة هذا الفرض وقد جاءت نتيجة التحليل المعروضة في الجدول (٦) لتظهر أن قيمة (ف) التي بلغت ٠,٦٦٩ غير دالة عند مستوى ٠,٠٥ مما يعني صحة الفرض الثاني.

الجدول (٦)

تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق بين المرشدين في استخداماتهم لمختلف أساليب التقويم النفسي باختلاف الخبرة العملية

| الإجراءات      | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|----------------|----------------|-------------|----------------|--------|---------------|
| بين المجموعات  | ١٥,٣٣          | ٣           | ٥,١١           | ٠,٦٦٩  | غير دالة      |
| داخل المجموعات | ١١٥٢,٩٧        | ١٥١         | ٧,٦٣           |        |               |
| المجموع        | ١١٦٨,٣٠        | ١٥٤         |                |        |               |

وبالتالي فإن اختلاف سنوات الخبرة العملية لدى المرشدين لا يعكس تبايناً له دلالة إحصائية في استخداماتهم للأساليب التقويمية وهي نتيجة تتفق إلى حد ما، مع ماتوصل إليه الطويرقي (١٩٩٥م) الذي لم يجد فروقاً دالة بين ذوي الخبرة الطويلة وزملائهم ذوي الخبرة القصيرة في

مدركاتهم للعمل الإرشادي، وكذلك فهي تتفق إلى حد كبير مع ماتوصل إليه الدليم (٢٠٠١م) من عدم وجود فروق دالة بين المرشدين في ممارساتهم الإرشادية لها علاقة بسنوات خبرتهم المهنية، أيضاً فهذه النتيجة تتوافق مع ما توصل إليه الزغاليل والشرعة (١٩٩٨م) من عدم وجود فروق مهمة بين مستويات الخبرة الثلاثة في ممارسة المهام والأدوات الإرشادية عند المرشدين الطلابيين في بعض مدارس الحكومة الأردنية. كما أنها تتفق مع ماتوصل إليه الصبيحي (١٩٩٩م) من عدم وجود فروق دالة بين المرشدين ذوي الخبرة الطويلة ونظرائهم ذوي الخبرة القصيرة في اتجاهاتهم نحو مهنة الإرشاد النفسي بمختلف ممارساتها وتطبيقاتها. إن التفسير المحتمل لعدم وجود فروق بين المرشدين في استخداماتهم لأساليب التقويم النفسي على الرغم من تباين سنوات الخبرة بينهم يمكن أن يعزى لنمطية العمل ورتابته المملة وروتينه الخانق لسنوات طويلة حيث لا توجد حوافز للتطوير ولا دافعية للتجديد عند الأفراد، علاوة على أن طبيعة النشاط والبرامج الإرشادية ليست دقيقة ومتخصصة بحيث تتحدى قدرات المرشدين وتبرز الفروق الفردية وجوانب التميز بينهم في الأداء الإرشادي الذي تتطلبه الممارسات المهنية المتنوعة في مجالات التقويم النفسي خلال سنوات العمل الإرشادي.

أما فيما يتعلق بالفرض الثالث والذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين في استخداماتهم لمختلف أساليب التقويم النفسي العشرين يمكن أن تنسب لاختلاف المرحلة التعليمية التي يعملون بها، فقد قام الباحث بتطبيق أسلوب تحليل التباين الأحادي الذي تظهر بيانات الجدول (٧) فيه أن قيمة (ف) قد وصلت إلى ١,٣٤ وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥.



## الجدول (٧)

تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق بين المرشدين في استخداماتهم لمختلف أساليب التقويم النفسي باختلاف المرحلة التعليمية

| الإجراءات      | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|----------------|----------------|-------------|----------------|--------|---------------|
| بين المجموعات  | ١٩,٣٩          | ٢           | ٩,٧٠           | ١,٣٤   | غير دالة      |
| داخل المجموعات | ١٠٦٦,١٢        | ١٤٨         | ٧,٢٠           |        |               |
| المجموع        | ١٠٨٥,٥١        | ١٥٠         |                |        |               |

مما يعني صحة الفرض الثالث بعدم وجود فروق ذات دلالة جوهريّة بين المرشدين في تطبيقاتهم لأساليب التقويم النفسي يمكن أن يكون لها علاقة بالمستوى التعليمي الذي يزاولون فيه مهامهم الإرشادية وهي نتيجة تتفق مع ما توصل إليه الطويرقي (١٩٩٥م) الذي لم تظهر دراسته وجود فروق دالة بين المرشدين العاملين في المرحلة المتوسطة ونظرائهم في المرحلة الثانوية في نظرهم للعمل الإرشادي المدرسي، كما أنها تتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة الصبيحي (١٩٩٩م) من عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المرشدين العاملين في المرحلة المتوسطة وزملائهم في المرحلة الثانوية في اتجاهاتهم نحو مهنة الإرشاد النفسي. كذلك فإن هذه النتيجة لا تختلف عن النتيجة التي توصل إليها الدليم (٢٠٠١م) حول عدم وجود فروق دالة بين المرشدين الطلابيين في ممارساتهم الإرشادية يمكن أن تنسب لاختلاف المراحل التعليمية الثلاث. إن الباحث في محاولته تفسير هذه النتائج، يعتقد بأن عدم وجود أهداف إرشادية محددة لكل مرحلة تعليمية تأخذ في عين الاعتبار الخصائص المتعلقة بكل مرحلة عمرية علاوة على التجانس السائد في الخدمات والبرامج الإرشادية في كل مرحلة تعليمية وعمرية، يعني تقليص فرص التباين الفردي في الممارسات، فما يمارس من إجراءات وتطبيقات وما ينفذ من برامج وخدمات في المرحلة الابتدائية لا يختلف عما يتم في المرحلة الثانوية أو المتوسطة وبالتالي فاختفاء جوانب التمايز

التخصصي الدقيق بين مرشدي المراحل الثلاث أمر متوقع في ظل هذه الأوضاع الإرشادية.

ثالثاً: فيما يتعلق بالسؤال الثالث الذي يهدف إلى معرفة مدى أهمية الاختبارات والمقاييس المهنية والنفسية للعمل الإرشادي المدرسي من وجهة نظر المرشدين الطلابيين، فقد قسم الباحث استجابات المرشدين إلى فئتين تتضمن الأولى، الأفراد الذين يرون أن هذه الاختبارات والمقاييس مهمة لهم في عملهم الإرشادي مع تفنيد أسباب أهميتها والفئة الأخرى هي التي تعتقد بأنها غير مهمة منوهة لأسباب ذلك وتظهر بيانات الجدول (٨) أن ١٢٤ (٧٩,٥٪) من أفراد العينة يرون أهمية للاختبارات والمقاييس في ممارساتهم الإرشادية وهي نسبة كبيرة، تتفق مع ما توصل إليه الشناوي (١٩٩١م) والزهراني (١٩٩١م) اللذان وجدا في دراستيهما أن أعداداً كبيرة من المرشدين الطلابيين ترى ضرورة توافر أدوات القياس النفسي في عملهم الإرشادي حتى تتاح لهم فرصة أداء مهامهم بالصورة المناسبة والمأمولة.

الجدول (٨)

النسب والتكرارات التي تمثل درجة أهمية الاختبارات والمقاييس من وجهة نظر المرشدين مصنفين حسب مناطقهم التعليمية

| درجة الأهمية | الرياض |        | مكة المكرمة |        | الدمام |        | المجموع |        |
|--------------|--------|--------|-------------|--------|--------|--------|---------|--------|
|              | العدد  | النسبة | العدد       | النسبة | العدد  | النسبة | العدد   | النسبة |
| مهمة         | ٤٨     | ٣٨,٧٪  | ٤٢          | ٣٣,٩٪  | ٣٤     | ٢٧,٤٪  | ١٢٤     | ٧٩,٥٪  |
| غير مهمة     | ١٤     | ٤٣,٨٪  | ١٥          | ٤٦,٩٪  | ٣      | ٩,٤٪   | ٣٢      | ٢٠,٥٪  |
| المجموع      | ٦٢     | ٣٩,٧٪  | ٥٧          | ٣٦,٥٪  | ٣٧     | ٢٣,٨٪  | ١٥٦     | ١٠٠٪   |

أما على صعيد المسوغات التي أبداهها المرشدون في الدراسة الحالية بشأن أهمية الاختبارات والمقاييس في ممارساتهم الإرشادية المدرسية، فقد جاءت كثيرة ومتعددة لذلك فقد لجأ الباحث إلى تحليلها وتجميعها بناء على بعض الخصائص المشتركة بينها ومن ثم تصنيفها حسب أهميتها



معتمداً في ذلك على النسب المئوية والتكرارات، علماً بأن الباحث لن يتناول بالعرض والمناقشة إلا تلك الأسباب التي يتفق ٣٠٪ أو أكثر من المرشدين على أنها تحدد درجة أهمية المقاييس والاختبارات للممارسات الإرشادية في المدارس.

وتُظهر بيانات الجدول (٩) ترتيباً تنازلياً لهذه المسوغات أو الأسباب.

الجدول (٩)

مسوغات أهمية الاختبارات والمقاييس  
في العمل الإرشادي المدرسي مرتبة ترتيباً تنازلياً

| م  |  | محددات درجة أهمية المقاييس والاختبارات | مرئيات المرشدين |        |
|----|--|--|-----------------|--------|
|    |  |  | العدد           | النسبة |
| ١. | مساعدة المرشد في عملية التشخيص             |  | ٧٧              | ٦٢٪    |
| ٢. | فهم شخصية الطالب بصورة دقيقة               |  | ٦٢              | ٥٠٪    |
| ٣. | الوصول إلى تقويم صحيح وموضوعي للطلاب       |  | ٥٧              | ٤٦٪    |
| ٤. | التعرف على ميول واتجاهات واستعدادات الطلاب |  | ٥١              | ٤١٪    |
| ٥. | المساعدة في وضع الخطط الإرشادية والعلاجية  |  | ٤٧              | ٣٨٪    |
| ٦. | دراسة حالات الطلاب بشكل علمي               |  | ٤٣              | ٣٥٪    |
| ٧. | المساعدة في الكشف عن الموهوبين والمتفوقين  |  | ٤١              | ٣٣٪    |

إن الأسباب التي ذكرها المرشدون بقصد توضيح أهمية الاختبارات والمقاييس للخدمة الإرشادية النفسية المدرسية تأتي في مجملها متسقة مع ماورد في أدبيات علم النفس الإرشادي، كما أن مجيء التشخيص في المرتبة الأولى من الأهمية في رأي المرشدين، أمر غير مستغرب فمعظم الاتجاهات النظرية والممارسات التطبيقية في الإرشاد تؤيد توظيف هذه الأدوات القياسية لخدمة المرشدين عند تناولهم للبعد التشخيصي مع العلم بأن مفهوم التشخيص لم يكن مألوفاً في غير مجالات الطب حتى قام عدد من رواد الفكر الإرشادي باستخدامه أداة لتصنيف المشكلات والصعوبات، فهذا هانسن وآخرون (Hansen et al. , 1982)، على سبيل