View metadata, citation and similar papers at core.ac.uk
brought to you by CORE
provided by Directory of Open Access Journals

فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى نموذج تطوير المهارة في رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين المتدربين في الأردن

أحمد عبد الله الشريفين*
جامعة اليرموك، الأردن

استُلم بتاريخ: ٢٠١٣/٩/١٠ عُدل بتاريخ: ٢٠١٤/١/٣٠ قُبل بتاريخ: ٢٠١٤/٢/٣٠

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى نموذج تطوير المهارة في رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين المتدربين في الأردن. تكونت عينة الدراسة من ٦٢ طالباً وطالبة من طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك في مستوى السنتين الثالثة والرابعة، وزعوا عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية دربت بالبرنامج التدريبي القائم على نموذج تطوير المهارة، وضابطة اقتصر التعامل معها وفق الأساليب التدريسية الاعتيادية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية ٠،٠٥ بين متوسطات الأداء على مقياس الكفاءة الذاتية المهنية ككل تعزى للمجموعة ولصالح أفراد المجموعة التجريبية. كذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المهنية تعزى للجنس ولصالح الذكور.

كلمات مفتاحية: برنامج إشراف إرشادي، نموذج تطوير المهارة، نماذج الإشراف، الكفاءة الذاتية، الكفاءة المهنية، الإشراف الإرشادي.

The Effect of a Counseling Supervision Program -Based on the Skill Development Model- on Raising the Professional Self – Efficacy Level among Counselor Trainees in Jordan

Ahmad A. Al- Shraifin*
Yarmouk University, Jordan

This study aimed at investigating the effectiveness of a training program based on the Skill Development Model in increasing the Professional self–efficacy among counselor-trainees in Jordan. The sample consisted of (62) male and female 3rd and 4th year students in counseling psychology at Yarmouk University, who were randomly assigned to an experimental group trained by the program, and a control group trained by conventional methods. The results of the study revealed that the Professional self– efficacy level of the experimental group was statistically higher than that the control group. That there were statistically significant differences in the level of professional self-efficacy attributed to gender in favor of males. Differences in the professional self-efficacy attributed to the interaction between the level of study and gender. The results also pointed out differences on the first and the third subscales attributed to gender in favor of males, and differences attributed to the interaction between the level of study and gender on the second subscale. There were no differences attributed to the rest of the study variable.

Key Words: Supervision program, professional self – efficacy, self – efficacy, supervision counseling.

*al_shreffen@yahoo.com

تمتد فكرة الإشراف بالإرشاد إلى تاريخ الإرشاد النفسي، وعند الحديث عن تاريخ الإشراف يقول المختصون في مجال الإشراف والإعداد إن الجهود كانت واضحة عند الحديث عن فرويد في محاولته تدريب المختصين على امتلاك مهارات كالتي يمتلكها للتأثير في الآخرين. وفي أواسط الأربعينيات والخمسينيات من القرن الماضي كشف "روجرز" جهوده في تدريب المرشدين ذوي الخبرة، لا من أجل إعدادهم، فحسب بل من أجل إعدادهم للالتحاق في مجال المختصين كمشرفين. ومن الممكن الحديث بأنه في فترة الخمسينيات والستينيات شهد إعداد المرشدين وتدريبهم انطلاقة بطيئة إلا أنها ليست بالمستوى المطلوب، ومن الملاحظ بأن الإرشاد النفسي- في تلك الفترة واجه خلطا واضطرابا في هويته، مما اضطر العديد من المختصين إلى الوقوف، وكان شغلهم الشاغل في البحث عن هوية الإرشاد والتمييز ما بين الإرشاد النفسي- والعلاج النفسي، وقد انعكس ذلك سلبا على تطور الإشراف وفي النهاية البطء في نموه.

بدأت الصحوة في مجال الإشراف في السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي، ففي بريطانيا توجهت الجمعية البريطانية للإرشاد النفسي- لتبني منحى جديدا في إعداد المرشدين وتدريبهم، وفي الولايات المتحدة الأمريكية بدأت الجهود لوضع منهج واضح يستند إلى الأسس العلمية في إعداد المرشدين وتدريبهم، واستخدام الوسائل التكنولوجية في العملية الإشرافية. وعلى الرغم من هذا الظهور، إلا أنه لم يحقق حتى اليوم المكانة المهنية نفسها التي يتمتع بها الإرشاد، كما مر الإشراف في الإرشاد بتطورات نظرية وعملية كثيرة، حيث ظهرت العديد من الاتجاهات والنماذج، مما أدى إلى وجود خلط وغموض في مفهوم الإشراف الإرشادي، ومهامه، وأهدافه، لهذا يلاحظ تعدد مفاهيم الإشراف في الإرشاد، فالبعض ينظر إليه على أنه عملية تعلم، وبعضهم يعتقد أنه عملية تدريب، وبعضهم الآخر ينظر إليه باعتباره عملية إدارية (Gazzola & Theriault, 2007).

إن الإشراف بشكل عام هو تدخل يقدمه شخص رفيع المستوى والتدريب إلى شخص أقل خبرة في المهنة نفسها، ويهدف إلى تعزيز الخصائص المهنية والوظيفية، ومتابعة نوعية الخدمات التي تقدم،وهو عملية فنية محضة، مبني أساساً على مجموعة من العلاقات والنشاطات الإنسانية، ويوجد من أجل مساعدة الآخرين على أداء دورهم الوظيفي بشكل أفضل، إلا أن الإشراف بالإرشاد يختلف من حيث إنه يتضمن مجموعة من الأنشطة الإشرافية هي: الاستشارة، والإرشاد، والتدريب وتقديم المعلومات، والتقييم. ويعرف هارت (Hart, 1982) الإشراف بالإرشاد بأنه:خبرة تعليمية مهنية تنطوي على خبرة عميقة في الإرشاد، حيث يحرص من خلاله المشرف على مساعدة المرشد المتدرب على اكتساب مهارات مهنية، وسمات شخصية مختلفة؛ لكي يكون بمقدوره مساعدة المسترشدين، وتحقيق أهداف الإرشاد النفسي-. أما جيزارا وفورست (Gizara, & Forrest, 2004) فيريا أنه علاقة تحالفية بين اثنين الأول خبير متخصص والآخر أقل خبرة يعمل على زيادة قدرة المرشد على اكتساب المعرفة العلمية والعملية ذات الصلة بالإرشاد. في حين يعرفه هيز (Hess, 1987) بأنه عمل يقوم به مشرفون خبراء وناجحون يتم إعدادهم في منهجية الإشراف؛ بهدف تسهيل عملية تطور المرشد في الجانب الشخصي- والمهني للارتقاء بكفاءته ومهارته عبر مجموعة من الأنشطة الإشرافية. ويعرف برنارد وجوديير (Bernard, & Goodyear, 2009) الإشراف على أنه تدخل يقدمه عضو متخصص في الإرشاد النفسي- إلى مرشد آخر؛ بهدف تعزيز الخصائص المهنية، أو الوظيفية، ومتابعة نوعية الخدمات التي تقدم للمسترشدين.

من جانب آخر يرى الشريفين (٢٠١١) أن الإشراف عملية تعليمية مستمرة، يقوم من خلالها المشرف بمساعدة المرشد المتدرب على اكتساب السلوك المهني الملائم، فالإشراف الملائم والفاعل يعني رعاية التطور المهني والشخصي- وتغذيته لدى المرشد. كما عرفه برادي ولادانى (Bradley, & Ladany, 2001) بأنه: عمل يقوم به مشرفون خبراء وناجحون أعدوا ضمن منهجية الإشراف؛ بهدف تسهيل عملية تطور المرشد المتدرب الشخصي والمهني، للارتقاء بكفاءته ومهارته عبر مجموعة من الأنشطة الإشرافية. أما كروكت (Crocket, 2007) فقد عرفه بأنه:عملية تعليمية، حيث يتعلم المرشد المتدرب مهارات جديدة، ويكتسب السلوك المهني الملائم عبر دراسة النشاطات المهنية للمشرف عليه.

من خلال تحليل التعريفات السابقة يتبين أن عملية الإشراف تنفذ من خلال مشرفين ذوي خبرة تم إعدادهم على أساس

المنهج الإشرافي، وأن المشرف يعمل على تسهيل التطور الذاتي والمهني للمرشد؛ بهدف رفع كفاءته، وزيادة تقديم مستوى الخدمات الإرشادية للمسترشدين، كما أن وظيفة المشرف باستمرار هي تعليم المشرف وتدريبه عليه؛ بهدف المحافظة على مستوى مهاراتهم وتقديم التدخل المناسب للمشرف عليه في حالة عدم توفر المهارات والسمات الكافية.

ويرى كروكت (Crocket, 2007) أن الإشراف على الإرشاد النفسي- خبرة تربط بين نوعي التعليم: التلقيني والتجريبي، إذ إنه بناء لخطط التعلم الفردي للمشرف عليهم (المرشدين) مع مسترشديهم، ويسمى الأسلوب أو النظام المتبع في الإشراف بالنموذج. وتعد معرفة هذا النموذج عاملا أساسيا في الممارسة الأخلاقية للإشراف (Thieslsen & Leahy, 2001). فالقرار المتعلق باختيار نموذج للإشراف لا يخلو من مؤثرات ظاهرية وأخرى داخلية، ولكن اختيار نموذج للإشراف يعتمد على المشرف، والمرشد الخاضع للتدريب (المشرف عليه)، والسياق البيئي (Context)، هذه العناصر الثلاثة تقلل من حرية المشرف في اختيار النموذج لكنها لا تقيده كليا، ولأن المشرف والمرشد قد يتغير لديهما مستوى الخبرة؛ مما يحتم تغير نموذج الإشراف المستخدم في العملية الإشرافية بهدف مساعدة المرشد على اكتساب مهارات وفنيات محددة في الجلسة الإرشادية، أو معرفة سلوك المسترشد وتحليله.

ويعتمد نجاح العمل الإرشادي بدرجة كبيرة على فاعلية المرشد، وترتبط فاعلية المرشد بعوامل متعددة منها: مستوى الإعداد النظري، ومستوى تدريبه على المهارات والفنيات الإرشادية، ومستوى الكفاءة الذاتية المهنية المدركة في مجال العمل الإرشادي، وهذه العوامل قابلة للتعديل والاكتساب عن طريق برامج تدريب وإعداد المرشدين المناسبة، وهذا ما تؤكده نتائج دراسة كل من لامبي وفاكارو (Lambie & Vaccaro, 2010)، والتي أشارت نتائجها إلى أن أنه كلما كانت مستويات الكفاءة الذاتية لدى الطلبة مرتفعة من المتوقع أن تزداد كفاءتهم في التدريب، وإتقان المهارات الإرشادية. أما جعفر ومحمد وبكار وترميزي (Jaafar, Mohamed, Bakar, & Tarmizi, 2009) فتشير نتائج دراستهم إلى وجود علاقة بين مستوى الكفاءة الذاتية لدى المرشدين المتدربين ومستوى المهارات الإرشادية الأدائية لديهم.

من جانب آخر يرى كل من إيلس وكرنجل وبيك (Ellis, Krengel, & Beck, 2002) أن الممارسات الإشرافية المباشرة قد تعمل على زيادة مستوى القلق لدى المرشدين المتدربين، وبالتالي انخفاض مستوى الأداء لديهم، وأن المرشد المتدرب كلما كان أكثر وعياً بما لديه من معرفة نظرية من المتوقع أن يتحسن أداؤه. في حين يرى هافركامب (Haverkamp, 1994) أن هناك علاقة ارتباطية بين مستوى الرقابة الذاتية وكل من مدة التدريب وسنوات الخبرة في الإرشاد، وأن مستوى القلق يرتفع لدى الطلبة ذوي الرقابة الذاتية المتدنية.

ومن هنا جاء الاهتمام من قبل المختصين في مجال الإشراف بالإرشاد كمجال متخصص له مكانته، وقد وجد أن بعض الطلبة المرشحين للعمل كمرشدين يتكيفون مع الدور المهني الجديد لما يمتلكونه من مهارات إرشادية مختلفة، بينما يبدو بعضهم الآخر في حالة ارتباك وقلق دائم وعدم استقرار؛ نتيجة لعدم قدرتهم على التكيف في ممارسة دور المرشد الفعال من خلال توظيف المهارات الإرشادية المختلفة، لذا فإن عملية رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين المتدربين تبقى مجالا للدراسة والبحث من أجل وضع البرامج التدريبية والإشرافية الفاعلة، والتي تنعكس نتائجها على مستوى الخدمة الإرشادية المقدمة للأفراد (Costa, 1994).

وينظر للكفاءة الذاتية باعتبارها حالة ذهنية تسهم في زيادة التطبيق الناجح للمهارات التكيفية لدى الفرد، فهي تعبر عن إدراك الفرد لمستوى قدراته على أداء المهام في مواقف معينه وإمكانية نجاحه فيه (Cormier & Nurius, 2003). ويعتمد الإحساس بالكفاءة الذاتية المهنية من قبل المرشدين على التجارب والخبرات الحياتية الناجحة في التغلب على الصعوبات والمشكلات، والنماذج الايجابية من المرشدين الناجحين التي تستثيرهم وتشجعهم على الأداء والعمل الإرشادي، إضافة للتدريب والتشجيع والدعم المعنوي للمرشد المتدرب الذي يمتلك الإمكانيات المطلوبة، وأخيرا تقديم التغذية الراجعة الإيجابية التي تهدف إلى تعديل ردود فعل المرشد السلبية والتي تؤثر على الأداء.

ويؤكد كل من كوزينا وجرابوفاري وستيفانو ودرابياو (Kozina, Grabovari, Stefano, & Drapeau, 2010) أن الكفاءة الذاتية المهنية للمرشدين من الممكن اكتسابها

وتعلمها من خلال تعريض الفرد لسلسلة من الخبرات والتجارب الحياتية المختلفة وما يرافقها من دعم اجتماعي من الآخرين، وفي العملية الإرشادية من الممكن العمل على رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية من خلال تعريض المرشدين لسلسلة مختلفة من الخبرات الإرشادية التي يتم من خلالها توظيف المهارات والفنيات الإرشادية، ويرى الباحث أنه من الممكن تحديد دور المشرف هنا بمساعدة المرشد على إتقان استخدام فنيات ومهارات العملية الإرشادية. من هنا تتضح أهمية تدريب المرشدين المتدربين والإشراف عليهم وفق استراتيجيات محددة في الإشراف بالإرشاد.

إن مستوى الكفاءة الذاتية المهنية للمرشدين تجعلهم يختارون المهام الإرشادية التي فيها يستشعرون أنهم أكفاء واثقون، وفي المقابل يتجنبون المواقف التي يستشعرون أنهم فيها محدودو الكفاءة. كما تلعب الكفاءة الذاتية المهنية للمرشدين دورا مهما ليس في مجال تبني الاتجاه النظري الذي سينطلقون من خلاله في التعامل مع المسترشدين فحسب، ولكن في تحديد حجم الجهود الذي سيبذلونه في مواجهة الصعوبات في أثناء الجلسات الإرشادية، وتؤثر أيضا في أنماط التفكير، ومن ثم ردود الفعل الانفعالية والسلوكية (Owens, Bodenhorn & Bryant, 2010).

وإن تمتع المرشدين بكفاءة ذاتية مرتفعة من المحتمل أن يسهم في دفع المرشدين نحو استخدام الأساليب الإرشادية المختلفة، وتجريب أفكار جديدة لا سيما الأساليب الإرشادية صعبة التطبيق. ويسهم هؤلاء المرشدون من خلال معتقداتهم بما يمتلكون من كفاءة ذاتية في تنمية توقعات متفائلة لدى المسترشدين حول نجاحاتهم المتوقعة في المستقبل، وفي المقابل فإن المرشدين الذين لا يملكون معتقدات إيجابية عن كفاءتهم الذاتية من المحتمل أن تعيق معتقداتهم السلبية قدرتهم على التأثير في مسترشديهم (Jaafar, Mohamed, Bakar & Tarmizi, 2009).

ويرى كل من أوينز وبودينهورن وبرينت (Owens, Bodenhorn & Bryant, 2011)، أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الكفاءة الذاتية لدى المرشد ومتغير الخبرة، بحيث كلما زادت عدد سنوات الخبرة زاد مستوى الكفاءة الذاتية لدى المرشدين، وأن مستوى الكفاءة الذاتية تختلف باختلاف الجنس والعمر. وهذا ما يعارضه كل من بكار وزكريا ومحمد (Bakar, Zakaria & Mohamed, 2011) حيث أشاروا الى أن مستوى مستوى الكفاءة الذاتية لا يختلف بإختلاف الجنس، وأن هناك علاقة بين خبرة المرشد ومستوى كفاءته الإرشادية، وأنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للمرشد كان أكثر فاعلية.

في حين يؤكد كوزيت وجرايوفاري وستيفانو ودرابياو (Kozina, Grabovari, Stefano & Drapeau, 2010) على فاعلية الإشراف والتدريب في رفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة الإرشاد وتحسن مستوى المهارات الإرشادية لديهم والقدرة على التعامل مع السلوكيات الصعبة للمسترشدين.

ويعتقد بعض المشرفين أن تطوير مهارات المرشدين من خلال نموذج تطوير المهارة هو الهدف الأول الذي يجب تحقيقه، بينما ينظر بعضهم الآخر إلى أن نموذج النمو الشخصي هو الأساس الذي يجب أن ينطلق من خلاله العمل الإشرافي، ويرى كثير من المتخصصين أن هذين الهدفين يجب تحقيقها عن طريق استخدام النموذج التكاملي. ولكي تتحقق هذه الأهداف لابد من أن تتوفر لدى المشرف فئتان لنماذج الإشراف هما: نماذج الإشراف المبنية على نظريات العلاج النفسي، والنماذج الخاص بالإشراف (Reichelt & Skjerve, 2001).

فالنماذج المبنية على نظريات العلاج النفسي تستخدم أساليب وفنيات نظرية محددة لتدريب المرشد المتدرب مثل: النظرية السلوكية، ونظرية التحليل النفسي، والنظرية المعرفية، وغيرها، في حين أن النماذج الخاصة يتم تطويرها بشكل خاص للإشراف والتدريب، وتشمل نموذج تطوير المهارات، ونموذج النمو الشخصي، والنموذج التكاملي، وغيرها من النماذج الخاصة (Coll, 1995).

وقد أجريت العديد من الدراسات بهدف الكشف عن فاعلية نماذج الاشراف بالارشاد، فقد حاول الشريفين (٢٠١١) الكشف عن فاعلية برنامج إشرافي يستند إلى نموذج تطوير المهارة في الإشراف بالإرشاد في خفض مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين المتدربين في الأردن. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قلق الأداء لدى أفراد المجموعة التجريبية كان أقل بشكل دال إحصائيا مما هو لدى أفراد المجموعة الضابطة. كذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية

بين متوسطات الأداء على مقياس قلق الأداء ككل تعزى إلى المجموعة والتفاعل بين المجموعة والجنس، والتفاعل بين المستوى الدراسي والجنس، والتفاعل بين المجموعة والمستوى الدراسي والجنس.

وفي دراسة حول أثر الممارسات الإشرافية في تحسين أداء المرشدين المتدربين أجراها كل من إيلس وكرنجل وبيك (Ellis, Krengel, & Beck, 2002)، أشارت نتائجها إلى أن الممارسات الإشرافية المباشرة قد تعمل على زيادة مستوى القلق لدى المرشدين المتدربين، وبالتالي انخفاض مستوى الأداء لديهم، وأن المرشد المتدرب كلما كان أكثر وعيا بما لديه من معرفة نظرية من المتوقع أن يتحسن أداؤه. من جانب آخر يؤكد ري والتكروس (Ray & Altekrus, 2000) على فاعلية برامج الإشراف الفردية والجماعية في رفع مستوى فاعلية طلبة الإرشاد النفسي، وأن لبرنامج الإشراف الجماعي الأثر الأكبر في جعل المرشدين أقل اعتماد على مشرفيهم وأكثر اعتمادا على أنفسهم. في حين يشير بيس وسبرنثل (Peace & Sprinthall, 1998) فاعلية برامج التدريب في زيادة مستوى امتلاك المهارات الإشرافية لدى المرشدين، وأن هناك علاقة طردية بين فترة التدريب مع مهارات المرشدين المتدربين.

نموذج تطوير المهارة Skill Development Model

ينظر إلى نموذج تطوير المهارة على أنه أسهل النماذج الإشرافية من حيث الفهم والتطبيق، ويمتاز هذا النموذج بالأبعاد الثلاثة التالية: العلاقة الوظيفية بين المشرف والمشرف عليه (المرشد)، ومقدار المسافة الهرمية بين المشرف والمشرف عليه، ومحور الجلسة الإشرافية. ويمكن وصف العلاقة الوظيفية بين المشرف والمشرف عليه في نموذج تطوير المهارة بالعلاقة بين المعلم والطالب، وتسمح هذه العلاقة للمشرف أن يستفسر عن طبيعة عمل المشرف عليه، وتحقيق مطالبه، ويحق للمشرف عليه أن يسأل المشرف عن تحليلاته وتقييماته التي تتعلق بعمله. أما العامل الثاني الذي يميز نموذج تطوير المهارة عن النماذج الأخرى فهو مدى المسافة الهرمية بين المشرف والمشرف عليه، ويمكن أن تختلف المسافة في هذا النموذج من مقدار منخفض –كما في الدليل بالنسبة للمسافرين- إلى مقدار مرتفع –كما في العلاقة بين المعلم الروحي لدى الهنود وأحد تلاميذه-. وبناء على التفاعل بين المشرف والمشرف عليه (المرشد)، فإن المشرف يقيم المسافة الهرمية بوضوح، أما محور الجلسة في نموذج تطوير المهارة فهو يقوم على مدى فهم المشرف عليه (المرشد) للمسترشد والتطبيق الفعال لذلك الفهم من خلال فنيات ومهارات إرشادية مناسبة.

ويهدف نموذج تطوير المهارة إلى تحقيق هدفين أساسيين هما: مساعدة المشرف عليهم (المرشدين) على فهم الجوانب المختلفة للمسترشدين الذين يراجعونهم، وتحديد الأساليب الإرشادية المراد توظيفها مع هؤلاء المسترشدين واكتسابها. وهذا يتطلب عملية تعلم فاعلة، وينظر إلى هدفي النموذج على أنهما كلٌ متكامل، فيمتاز فهم الحالة (المسترشد) كهدف بإجراء مناقشات بين المشرف والمرشد بهدف زيادة فهم المرشد لسلوك المسترشد، وتتضمن المناقشات السلوكيات العامة والخاصة للمسترشد ودافعيته، وحاجاته، وديناميات الشخصية، وأي وسائل أخرى ذات فائدة في وصف المسترشد وفهمه. من جهة أخرى يشير الهدف من تحديد المهارة واكتسابها إلى المناقشات بين المشرف والمرشد (المشرف عليه) حول استراتيجيات وأساليب الإرشاد المراد تطبيقها من قبل المرشد على المسترشد، فالهدف من اكتساب المهارة يمتاز بتقديم اقتراحات من المشرف عن أساليب الإرشاد المستخدمة، وجوانب نقد لفنيات المرشد (المشرف عليه).

ويشير كل من كوربيوس وبيكر (Kurpius & Baker) (as cited in Hart, 1982) إلى أن نموذج تطوير المهارة يتضمن العديد من الفنيات أبرزها: ملاحظات الحالة (Case Notes)، والتقرير النفسي (Psychological Report)، ولعب الدور (Role- Playing)، والجلوس الجماعي (Sitting-In)، والملاحظة (Observation)، والتسجيل الصوتي والمرئي (Audiotape & Videotape Recording)، والتدريب (Coaching)، والعلاج المرافق (Co-Therapy)، والعمل الجماعي (Group Work)، والرفاق (Peers)، وهي الفنيات التي اعتمد عليها الباحث في بناء البرنامج الإشرافي.

يستخدم نموذج تطوير المهارة في الإشراف على المرشدين المتدربين (الطلاب قبل التخرج) والمرشدين العاملين بغض

النظر عن مستوى الخبرة والتدريب لديهم، فعلى المشرف أن يحدد سلوكيات المرشد غير الفاعلة، وفي هذا الإطار فإن المشرفين يختارون الاتجاه التعليمي المباشر أو غير المباشر، فمن خلال الاتجاه المباشر يعطي المشرف ردود فعل تقييمية لتكنيكات المشرف عليه (المرشد) التي استخدمها مع مسترشديه، إضافة إلى تقديم اقتراحات لما ينبغي أن يقوم به المرشد ليكون أكثر فاعلية. أما الاتجاه غير المباشر فيتضمن مكافأة السلوكيات غير الإيجابية، وتجاهل السلوك غير الفاعل. ويستطيع المشرف وفق هذا النموذج أن يضع قائمة من المهارات التي يحتاج المرشد للتدرب عليها ليكون أكثر فاعلية مع المسترشدين، ويعد هذا النموذج مناسبا للتطبيق مع طلبة الإرشاد المتدربين حيث يوفر لهم الحد الأدنى من الكفاءة الذاتية المهنية.

ومن المهم أن لا يبالغ المشرف في تقديم الدعم الزائد للمتدرب؛ لأنه يحرمه من فرصة إبداء سلوكيات وأساليب جديدة وتجربتها، في حين أن الدعم القليل قد يؤدي إلى إرهاق المتدرب، وإحساسه بعدم الكفاءة. في ضوء ما تقدم ومن خلال استعراض الدراسات التي أجريت في ميدان الإشراف بالإرشاد يلاحظ ندرة الدراسات العلمية التجريبية وشبه التجريبية، كما يلاحظ أن هناك نقصا واضحا في الدراسات العربية التي تناولت موضوع الإشراف بالإرشاد، وأن الدراسات الأجنبية كانت تتناول في برامجها الإشرافية عينات مختلفة مثل طلبة الدراسات العليا والمرشدين المتمرسين في مجال الإرشاد النفسي، لذا أصبح من الضرورة بمكان إجراء مثل هذه الدراسات لبحث فاعلية مثل هذه البرامج الإشرافية في رفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى المرشدين المتدربين، مما يوفر للمعنيين والمهتمين بموضوع الإشراف بالإرشاد برنامجا قد يساعد على تنمية المهارات والفنيات الإرشادية وصقلها لدى طلبة الإرشاد النفسي.

مشكلة الدراسة

من خلال خبرة الباحث بوصفه مرشدا نفسيا ومشرفا في مجال الإرشاد النفسي-، ومدرسا لطلبة الإرشاد النفسي- في مساقات متعددة، لاحظ أن هناك حالة من الشعور بعدم الكفاءة والعجز يعانيها طلبة الإرشاد النفسي- (بوصفهم مرشدين متدربين) عند تدريبهم على آلية استخدام مهارات الجلسة الإرشادية في أثناء إجراء مقابلات الإرشاد الفردية والجماعية، مما ينعكس بشكل واضح على مستوى فاعليتهم في استخدام المهارات والفنيات الإرشادية المتوقع أن يتقنوها. وهذا بدوره يؤثر سلبا في مستوى تقييمهم الأدائي على الرغم من امتلاكهم للإطار النظري الخاص بمهارات الجلسة الإرشادية. وقد أكد ذلك نتائج دراسة الشريفين (٢٠١١)، ونتائج دراسة أويينز وبودينهورن وبرينت (Owens, Bodenhorn & Bryant, 2011)، ونتائج دراسة كوزيت وجرايوفاري وستيفانو ودرابياو (Kozina, Grabovari, Stefano & Drapeau, 2010)، وتأتي هذه الدراسة نتيجة للنقص الواضح في الدراسات العربية التي تناولت موضوع الإشراف بالإرشاد، وأن الدراسات الأجنبية كانت تتناول في برامجها الإشرافية عينات مختلفة عن عينة الدراسة الحالية، لذا أصبح من الضرورة بمكان إجراء مثل هذه الدراسات. لذلك تهدف الدراسة الحالية إلى اختبار فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى نموذج تطوير المهارة في رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين المتدربين في الأردن. وبالتحديد حاولت هذه الدراسة اختبار الفرضيتين التاليين:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسطات الأداء على كل مجال من مجالات مقياس الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين المتدربين تعزى للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، والجنس (ذكور، اناث)، والمستوى الدراسي (ثالثة، رابعة). وينبثق عن هذه الفرضية الفرضيات الفرعية الآتية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠،٠٥ بين متوسطات الأداء على كل مجال من مجالات مقياس الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين المتدربين تعزى للمجموعة (تجريبية، ضابطة).

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسطات الأداء على كل مجال من مجالات مقياس الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين المتدربين تعزى للجنس (ذكور، اناث).

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسطات الأداء

على كل مجال من مجالات مقياس الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين المتدربين تعزى للمستوى الدراسي (ثالثة، رابعة).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسطات الأداء على مقياس الكفاءة الذاتية المهنية ككل لدى المرشدين المتدربين تعزى للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، والجنس (ذكور، اناث)، والمستوى الدراسي (ثالثة، رابعة). وينبثق عن هذه الفرضية الفرضيات الفرعية الآتية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسطات الأداء على مقياس الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين المتدربين تعزى للمجموعة (تجريبية، ضابطة).
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسطات الأداء على مقياس الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين المتدربين تعزى للجنس (ذكور، اناث).
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسطات الأداء على مقياس الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين المتدربين تعزى للمستوى الدراسي (ثالثة، رابعة).

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية هذه الدراسة من جانبين: الأول نظري والثاني تطبيقي:

الأهمية النظرية: تعد الدراسة الحالية بمثابة خطوة في توفير إطار نظري للإشراف بالإرشاد، حيث يلاحظ افتقار دراسات علم النفس الإرشادي إلى هذا الإطار محليا وعربيا، مما يعكس حاجة شديدة لدى الباحثين إليه، ولعل مما يؤكد أهمية الدراسة أنه لا توجد دراسة أردنية أو عربية- في حدود علم الباحث- تناولت فاعلية برنامج إشرافي يستند إلى نموذج تطوير المهارة في الإشراف بالإرشاد يتوقع أن يسهم في رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين المتدربين، كما حاولت الدراسة تقديم برنامج إشرافي قائم على نموذج تطوير المهارة، والكشف عن فاعليته في رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين المتدربين، قد تقود نتائج هذه الدراسة الى دراسات لاحقة وتقترح طرقاً جديدة للمشرفين، يمكن استخدامها لتحسين مستوى مهاراتهم الارشادية، تنبه هذه الدراسة الباحثين الى ضرورة اجراء المزيد من الدراسات في البيئة العربية.

الأهمية العملية: فإن الدراسة الحالية حاولت توفير مقياس لقياس الكفاءة الذاتية المهنية يسهم في التعرف إلى هذه الفئة من المرشدين المتدربين والمرشدين العاملين، وبالتالي توجيههم وإرشادهم والإشراف عليهم بشكل فعال وعلى أساس علمي، وتقديم برنامج عملي قائم على نموذج تطوير المهارة في الإشراف يمكن استخدامه من المشرفين على المرشدين في الجامعات الأردنية، والمشرفين التابعين لمديريات التربية في وزارة التربية والتعليم لتحسين مستوى الخدمات الارشادية المقدمة اذا اثبت البرنامج فاعليته في رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية.

التعريفات الإجرائية للمفاهيم والمصطلحات

الاشراف بالارشاد: خبرة تعليمية مهنية تنطوي على خبرة عميقة في الإرشاد، حيث يحرص من خلاله المشرف على مساعدة المرشد المتدرب على اكتساب مهارات مهنية، وسمات شخصية مختلفة؛ لكي يكون بمقدوره مساعدة المسترشدين، وتحقيق هدف الإرشاد (Hart , 1982).

الكفاءة الذاتية المهنية: تعرف الكفاءة الذاتية المهنية بأنها مجموعة متمايزة من المعتقدات أو الإدراكات المرتبطة أو المتدخلة يرى المرشد أنها تؤثر في المسترشدين وتساعده على ما يواجهه من مشكلات وعقبات، وهي معتقدات المرشد المتدرب حول أدائه المتوقع من جانبه الشخصي- في مجال مهنة الإرشاد النفسي، ومدى رضاه وقناعته بدوره في محيط هذه المهنة من خلال قدرة المرشد في التأثير على المسترشدين، وحل مشكلاتهم (Cormier & Nurius, 2003). ويعبر عنه إجرائيا من خلال الدرجة التي يحصل عليها المرشد المتدرب على مقياس الكفاءة الذاتية المهنية الذي يشتمل على الأبعاد الفرعية الآتية: بعد الانجاز في مجال العمل، وبعد تطوير الأداء في أثناء العمل، وبعد التفاعل الاجتماعي مع المسترشدين، وبعد طرق التصرف أمام المواقف الضاغطة.

البرنامج الإشرافي: هو عبارة عن تصميم مخطط ومنظم وفق نموذج تطوير المهارة في الإشراف بالإرشاد يحتوي على مجموعة

من الجلسات التدريبية التي من المتوقع أن تسهم في رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين المتدربين، وتسهيل تنمية ممارساتهم الإرشادية ومسؤولياتهم في العملية الإشرافية. ويضم البرنامج مجموعة من الأنشطة والخبرات التعليمية المتنوعة التي تسعى إلى تحقيق عدد من الأهداف المتوقعة، التي تساعد المرشدين على ضبط سلوكهم، وتحسين مهارات الاتصال والتواصل لديهم عن طريق مساعدة المرشدين المتدربين (المشرف عليهم) على صياغة الجوانب المتعددة للحالات وفهمها، وتحديد المهارات الإرشادية المراد استخدامها مع هذه الحالات (لشريفين، ٢٠١١). وتعرف الدراسة الحالية البرنامج الإشرافي إجرائيا بأنه: خطة عمل تتضمن مهارات محددة تم اختيارها، تنفذ من خلال أنشطة وطرائق محددة، موزعة على مجموعة من الجلسات التدريبية ١٣ جلسة مدة كل جلسة ٦٠-٩٠ دقيقة.

محددات الدراسة

- اقتصرت عينة الدراسة على مجموعة من طلبة السنة الثالثة والسنة الرابعة في برنامج البكالوريوس في الإرشاد النفسي (المرشدين المتدربين).
- الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة، وهي: مقياس كفاءة الذات المهنية والبرنامج الإشرافي وفق نموذج تطوير المهارة هي من إعداد الباحث؛ لذا فإن إمكانية تعميم النتائج تتحدد بمدى صدق هذه الأدوات وثباتها.

تصميم الدراسة والمعالجات الإحصائية

تعد هذه الدراسة من الدراسات التجريبية استخدم فيها تصميم قبلي بعدي لمجموعتين متكافئتين، حيث طبق البرنامج الإشرافي على المجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فقد التزم الباحث في أثناء العمل معها بخطة مساق مهارات الجلسة الإرشادية المقررة من قبل قسم علم النفس الإرشادي والتربوي، وهي الطريقة المعتادة في تدريس الطلبة بها. وكانت متغيرات الدراسة على النحو الآتي:

المتغير المستقل الرئيس: أسلوب المعالجة المستخدم (مجموعات الدراسة): وله مستويان: (مجموعة طبق عليها البرنامج القائم على نموذج تطوير المهارة في الإشراف بالإرشاد، ومجموعة طبق عليها طريقة التدريب الاعتيادية.

المتغيرات المستقلة الثانوية (المعدلة): الجنس: وله مستويان: (ذكور، وإناث).

المستوى الدراسي: وله مستويان: (السنة الثالثة، والسنة الرابعة).

المتغير التابع: مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين المتدربين باستخدام المقياس المعد من قبل الباحث حسب تقديراتهم الذاتية.

المعالجة الإحصائية

لاختبار الفرضية الأولى للدراسة تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثلاثي المتعدد بدون تفاعلات (عديم التفاعلات) (3- way MANOVA). و ولاختبار الفرضية الثانية تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثلاثي بدون تفاعلات (عديم التفاعلات) (3- way ANOVA).

الطريقة والإجراءات

أفراد الدراسة: تضمنت الدراسة ٦٢طالباً ٢٢ من الذكور، و٤٠ من الإناث من طلبة السنة الثالثة والرابعة، ممن حصلوا على درجة ٢،٤٩ فأقل على مقياس الكفاءة الذاتية المهنية الذي أعده الباحث، علما بأن مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لديهم كان منخفضاوقد قسموا عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وفق متغيري الدراسة الجنس والمستوى الدراسي، بحيث تم استخدام العشوائية الكاملة (Randomization)؛ ليكون التصميم المستخدم تجريبيا حقيقيا، ويوضح جدول ١ توزيع أفراد الدراسة بحسب متغيراتها.

جدول ١

توزيع أفراد الدراسة بحسب متغيرات المجموعة والجنس والمستوى الدراسي

الصف	السنة الثالثة		السنة الرابعة		المجموع
الجنس	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
المجموعة					
المجموعة الضابطة	٥	٧	٥	١٤	٣١
المجموعة التجريبية	٧	٩	٥	١٠	٣١
المجموع	١٢	١٦	١٠	٢٤	٦٢

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدمت الأدوات الآتية:

أولا: البرنامج الإشرافي: وهو برنامج تعليمي يقوم من خلاله الباحث بدور المشرف يساعد مجموعة من المرشدين المتدربين؛ ليكتسبوا سلوكا مهنيا ملائما من خلال تفحص مهاراتهم وفنياتهم المهنية، ويتكون من مجموعة من التدريبات والأنشطة والخبرات التعليمية التي أعدها الباحث استنادا إلى نموذج تطوير المهارة، بحيث يُتيح للمرشدين المتدربين فرصة اكتساب مهاراتهم الإرشادية وتنميتها. ولإعداد هذا البرنامج قام الباحث بالخطوات الآتية: إجراء مسح للدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع الإشراف في الإرشاد النفسي، والاطلاع على البرامج التدريبية والتعليمية التي اهتمت بنموذج تطوير المهارة في الإشراف بالإرشاد والنماذج الإشرافية والتدريبية الأخرى؛ وذلك بهدف التمكن من فهم العناصر الأساسية للبرنامج الإشرافي، ومن هذه البرامج: البرنامج الوارد في دراسة الشريفين (٢٠١١)، ودراسة كوزيت وجرايوفاري وستيفانو ودرابياو (Kozina, Grabovari, Stefano & Drapeau, 2010)، ودراسة بكار وزكريا ومحمد (Bakar, Zakaria & Mohamed, 2011)، ودراسة أويتز وبودينهورن وبرينت (Owens, Bodenhorn & Bryant, 2011)، ودراسة وديان (٢٠٠٤)، إضافة إلى أنه تم الالتزام بالفنيات الخاصة بنموذج تطوير المهارة المشار إليها من قبل هارت (Hart, 1982).

إجراءات صدق البرنامج: تم التحقق من صدق المحتوى للبرنامج في هذه الدراسة بعرض الصورة الأولية (قبل التطبيق) على لجنة من المحكمين المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي وذوي المعرفة في مجال النماذج الإشرافية، بلغ عددهم ٨ محكمين، حيث طلب منهم تحديد مدى ملاءمة كل جلسة للمرشدين والوقت المخصص لها، كما طلب إبداء أيه تعديلات أخرى على الجلسات الإشرافية. حيث تم اعتماد إجماع ما نسبته ٨٠%من المحكمين وهذا بدوره كافياً لتعديل إجراءات كل جلسة إشرافية، حيث اقتصر التعديل على الصياغة النحوية وترتيب الجلسات وإضافة بعض المهارات والفنيات وحذف أخرى، إلى أن استقر البرنامج بصورته النهائية على ١٤ جلسة إشرافية. تراوحت مدة الجلسة الواحدة ما بين ٦٠-٩٠ دقيقة. هذا بالإضافة إلى انه كان يتم عقد جلسات إشرافية فرديه وبعد تسجل المقابلات الإرشادية من قبل المرشدين المتدربين، وفيما يلي توضيح لهذه الجلسات:

الجلسة الأولى: هدفت هذه الجلسة إلى التعارف بين الباحث (المشرف) والمرشدين المتدربين، والتعارف بين الأعضاء أنفسهم، وزيادة مستوى اندماج الأعضاء بالبرنامج مع بعضهم بعضاً ومع الباحث بما يتناسب وظروف الجلسات الإشرافية، والتعرف إلى البرنامج وأهدافه، والتعرف على توقعات الأعضاء وتعريفهم بقوانين الجلسات.

الجلسة الثانية: هدفت هذه الجلسة إلى تدريب المرشدين على آلية ملاحظة الحالة (Case notes) من خلال البيانات الخاصة بالمسترشد، حيث تساعد ملاحظة الحالة المرشد (المشرف عليه) على التركيز على سلوك المسترشد والأساليب المستخدمة في كل جلسة، وبذلك فانه يكون لدى المشرف عليه وقتاً كافياً للتفكير بما يحدث في الجلسة وبالتالي فهم الحالة وتقييم استراتيجيات الإرشاد المستخدمة مع المسترشد.

الجلسة الثالثة: هدفت هذه الجلسة إلى مساعدة المشرف عليهم في تشكيل وكتابة التقرير النفسي وتعلم آلية البحث عن المعلومات والحصول عليها وكيف يتم تمثيلها وكيف يطور المرشد خطة علاج للمسترشد قائمة على التقرير الذي تم تشكيله، وهذا قد يعزز التطور المهني لدى المرشدين المتدربين.

الجلسة الرابعة: هدفت هذه الجلسة إلى تدريب المرشدين المتدربين على لعب الأدوار (Role - Playing) وذلك بهدف تحسين مستوى فهم الحالة وزيادة مستوى فاعلية المشرف عليهم في استخدام الأساليب الإرشادية، إن الافتراض الأساسي الذي تستند إليه هذه الجلسة هو أن المهارات المحددة يمكن أن تكتسب بسرعة وبدقة من خلال الملاحظة والممارسة الفعلية للمهارة.

الجلسة الخامسة: يسبق هذه الجلسة العديد من الجلسات الإشرافية الفردية والتي يقوم من خلالها الباحث (المشرف) مع المشرف عليهم وبشكل فردي وجماعي بلعب الأدوار كمرشد ومسترشد ويتم تبادل الأدوار، بعد ذلك يتم الجلوس الجماعي (Sitting-in) ويتم لعب الأدوار بين أعضاء المجموعة، ويكون الهدف من هذه الجلسة هو تزويد المشرف عليهم بدعم وتعليقات وملاحظات تصحيحية موقفية إذا لزم الأمر ويتبع لعب الدور مناقشة جماعية بين المشرف والمشرف عليهم.

الجلسة السادسة: هي استمرار للعمل على ما تم التدرب عليه في الجلسة الخامسة.

الجلسة السابعة: تم في هذه الجلسة تعريف المشرف عليهم ببعض الحالات الإرشادية وتعريفهم بالمعلومات الضرورية حول الحالة التي سيتم العامل معها في أثناء الجلسة، ويتم مراجعة حالة المسترشد والأساليب المستخدمة معه سابقاً، إضافة إلى انه تم مناقشة الأهداف الخاصة بالجلسة التي ستعقد بين المشرف عليه (المرشد) والمسترشد. وقام المشرف بأخذ الملاحظات الخاصة بالجلسة الإرشادية ومناقشتها مع أفراد المجموعة (المشرف عليهم) مباشرة بعد انتهاء الجلسة الإرشادية.

الجلسة الثامنة: هدفت هذه الجلسة إلى زيادة التدريب والوعي بما تم العمل عليه في الجلسة السابعة.

الجلسة التاسعة: هدفت هذه الجلسة إلى توظيف أدوات التسجيل المختلفة (التسجيل الصوتي، التسجيل المرئي) من قبل المشرف عليهم أثناء الجلسات الإرشادية، وقد تم في البداية التركيز على ضرورة استخدام التسجيل الصوتي من قبل المشرف عليهم ومن ثم التسجيل المرئي، وذلك بهدف محاولة خفض مستوى القلق لديهم، وإتاحة المجال أمامهم لحضور الأشرطة قبل الجلسة الإشرافية والتعرف أكثر على ما يمتلكون من نقاط قوة ونقاط ضعف.

الجلسة العاشرة: تعتبر هذه الجلسة امتداد للجلسة السابقة حيث تم تدريب على التسجيل مع بعض المسترشدين وقد تم مراعاة اختلاف المسترشدين في الجوانب الشخصية، والمشكلات، والعرق، والجنس، والعمر وذلك بهدف تزويد المشرف عليهم بقدر كبير من الخبرة، وليتحقق الفائدة القصوى تم العمل على تسجيل العديد من الحالات الإرشادية التي تم العمل معها.

الجلسة الحادية عشرة: تعتبر هذه الجلسة امتداد للجلسة السابقة، وقد هدفت إلى تدريب المرشدين (المشرف عليهم) على التعامل مع حالات أكثر تعقيدا مما تم التعامل معه في الجلسة السابقة، وقد تم مراعاة استمرارية وجود بعض المسترشدين المتطوعين الذين تم التعامل معهم مسبقاً من قبل المشرف عليهم وذلك بهدف التركيز على تطوير مهارات المشرف عليهم (لمرشدين) دون الحاجة إلى التكيف المستمر مع المسترشدين المختلفين، وبذلك يكون المشرف عليهم أكثر فهماً لمراحل العملية الإرشادية من خلال تتبع مسترشد واحد خلال مراحل العملية الإرشادية.

الجلسة الثانية عشرة: استمر العمل مع المشرف عليهم من خلال الجلسات الإرشادية التي ينفذونها أما الأعضاء وقد كان الباحث يلجاً في هذه الجلسة إلى التدخل المباشر في سير مجريات الجلسة الإرشادية وذلك وفق ما يشير إليه نموذج تطوير المهارة، مع مراعاة خفض الجوانب السلبية التي ينطوي عليها هذا التدخل بقدر الإمكان.

الجلسة الثالثة عشرة: هدفت هذه الجلسة إلى تدريب تفعيل إشراف الزملاء (الرفاق) بين أعضاء المجموعة التجريبية. إن الأساس المنطقي الذي يستند إليه إشراف الزملاء يكمن في أن المشرف عليهم يتفاعلون دون مشرف (الباحث) بدرجة كبيرة من الثقة المتبادلة التي تحقق أفضل النتائج مما لو كان هناك مشرف موجود، وهذا الافتراض يقوم على فكرة ان الناس المتشابهين لا يشكلون أي تهديد أثناء عملية التقييم لبعضهم بعضاً مما يؤدي إلى بناء درجة أكبر من الثقة مقارنة بأولئك الناس غير المتشابهين كما في حالة المشرف والمشرف عليهم، ومن أجل تفعيل هذا التكنيك والتخفيض من السلبيات المترتبة عليه تم تسجيل بعض الجلسات الخاصة بأعضاء المجموعة والمستخدم بها إشراف الزملاء ومناقشتها مع أعضاء المجموعة من قبل المشرف (الباحث).

الجلسة الرابعة عشرة: هدفت هذه الجلسة إلى تقييم البرنامج الإشرافي، وإنهاء العمل مع الأعضاء، وتحديد موعد لاحق من أجل المتابعة.

ثانيا: مقياس الكفاءة الذاتية المهنية: بهدف الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين المتدربين، قام الباحث ببناء مقياس خاص بهذه الدراسة بالاستناد الى مجموعة من الخطوات التي حددها هيولين ودراسجو وبيرسونس (Hulin, Drasgow & Parsons, 1983)، والتي تتلخص بالآتي:

الخطوة الأولى: تحديد أبعاد المقياس: تعد عملية تحديد أبعاد المقياس نقطة ارتكاز رئيسية، وفي هذه الخطوة يتم تحديد تعريف مفهوم الكفاءة الذاتية المهنية، ومكوناته، وأبعاده بالاستفادة من الأدب التربوي، وعدد من المقاييس ذات العلاقة. **الخطوة الثانية: كتابة فقرات المقياس** اعتمادا على خبرة الباحث، وبالاستعانة بطلبة الماجستير في تخصصي الإرشاد وعلم النفس التربوي وطلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك في كتابة المواقف التي تشعرهم بالكفاءة الذاتية المهنية أثناء تعاملهم

مع المسترشدين. كما تم الاستفادة من المقاييس والدراسات ذات الصلة ومن أبرزها: المقياس الوارد في دراسة جعفر ومحمد وبكار وترميزي (Jaafar, Mohamed, Bakar & Tarmizi, 2009)، ودراسة لامبي وفاكارو (Lambie & Vaccaro, 2010)، ودراسة كوزينا وجرابوفاري وستيفانو ودرابياو (Kozina, Grabovari, Stefano & Drapeau, 2010)، ودراسة الزق (٢٠٠٩)، ودراسة مقدادي (٢٠٠٩)، ودراسة حسونة (٢٠٠٩)، ودراسة بني مصطفى (٢٠٠٨).

حيث قام الباحث بترجمة جميع الفقرات المقتبسة من المقاييس الأجنبية آنفة الذكر إلى اللغة العربية، وتم عرضها على عدد من المتخصصين في اللغة الإنجليزية؛ وذلك للتحقق من دقة الترجمة، وقد تم الأخذ بالملاحظات التي أجمع عليها المتخصصون في اللغة الإنجليزية، وقد بلغ المقياس في صورته الأولية **٣٥** فقرة موزعة على الأبعاد الآتية: الإنجاز في العمل، وتطوير الأداء، والتفاعل الاجتماعي، والتعامل مع المواقف الضاغطة.

دلالات صدق المقياس وثباته

الصدق الظاهري: للتأكد من ملاءمة المقياس، وصحة ترجمة فقراته، ومناسبتها لتحقيق هدف الدراسة، تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرض المقياس بصورته الأولية على لجنة من المحكمين مكونة من ثمانية متخصصين في مجالات القياس والإحصاء التربوي، وعلم النفس الإرشادي، وعلم النفس التربوي، حيث أبدوا رأيهم في سلامة الصياغة اللغوية، ووضوح الترجمة وفقرات المقياس، ومدى ملاءمتها للبعد الذي تنتمي إليه، وإضافة أية ملاحظة من شأنها تعديل المقياس بشكل أفضل.

وفي ضوء ملاحظات المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة التي أجمع عليها ٨٠% من المحكمين، وكان أبرزها: حذف ٩ فقرات بسبب تداخلها مع فقرات أخرى في المقياس وعدم وضوحها وغموضها وعدم مناسبتها للبعد، وتعديل بعض الفقرات لتصبح أكثر وضوحا واختصارا للمعلومة، حيث بلغ عدد فقرات المقياس ٢٤ فقرة.

مؤشرات صدق البناء: بهدف التحقق من صدق البناء تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من ٣٥طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وتم حساب معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرة والدرجات على المجال، وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرة والدرجات على المقياس ككل، ويبين جدول ٢ ذلك.

جدول ٢

قيم معامل ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه وقيم معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المقياس ككل
١.	جد حلاً لكل مشكلة تواجهني.	٠,٦٩٦	٠,٦٨٨
٢.	أسعى إلى تحقيق أهدافي مهما أخفقت.	٠,٧٢٢	٠,٦١٢
٣.	أحاول انجاز الأعمال المطلوبة مني قبل وقتها.	٠,٧٩٤	٠,٤٧٤
٤.	أنجز أعمالي مهما كلفني من وقت وجهد.	٠,٢٩٥	٠,٢٥٤
٥.	أعمالي الإرشادية بدرجة كبيرة من الإتقان والنجاح.	٠,٧٥٥	٠,٥٢٩
٦.	لا أحتاج إلى المساعدة أثناء إجراء المقابلات الإرشادية.	٠,٧٢٨	٠,٦٠١
٧.	أنجز أكثر مما خططت لانجازه من أعمال.	٠,٧٠٦	٠,٥٨٧
٨.	اشعر بتحسن ملحوظ في مستوى مهاراتي الإرشادية.	٠,٧٥٣	٠,٤٤٠
٩.	أتمكن من تقييم قدراتي في التعامل مع المشكلات.	٠,٦٥٤	٠,٧٠٥
١٠.	إن معرفة كيفية التعامل مع المشكلات مهم بالنسبة لي.	٠,٧٣٧	٠,٥٠١
١١.	اقضي الكثير من وقتي في متابعة ما هو جديد في التخصص.	٠,٣٠٤	٠,٢٥٣
١٢.	عاول بذل جهداً مضاعفاً للتفوق على زملائي.	٠,٧٤٨	٠,٤٥٦
١٣.	استمتع بالعمل الإرشادي.	٠,٧٠٨	٠,٥٦٠
١٤.	افهم مشكلة المسترشد بشكل كامل.	٠,٦٨٠	٠,٦٣٢
١٥.	استطيع التعامل مع جميع المسترشدين.	٠,٦٩١	٠,٦١٢

جدول ٢

قيم معامل ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه وقيم معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المقياس ككل
١٦.	امتلك الحماس والنشاط عند تعاملي مع الآخرين..	٠,٢٥٤	٠,٢١٩
١٧.	تربطني علاقات مهنية جيدة مع الآخرين.	٠,٦٨٠	٠,٦٣٠
١٨.	أتعاون مع الآخرين بتقديم المزيد من الآراء.	٠,٨٠٩	٠,٥٤٢
١٩.	اعمل على انجاز أعمالي رغم مواجهة الصعوبات.	٠,٧٦٦	٠,٤٧٢
٢٠.	لدي القدرة على التعامل مع المواقف غير المتوقعة.	٠,٦٤٥	٠,٤٨٣
٢١.	أتعامل مع الصعوبات بهدوء لاعتمادي على قدراتي الذاتية.	٠,٦٢٢	٠,٥١٧
٢٢.	متلك أفكاراً متنوعة حول كيفية التعامل مع المشكلات التي تواجهني.	٠,٢٧٢	٠,٢٠٣
٢٣.	لدي القدرة على اتخاذ القرارات.	٠,٥٥٥	٠,٦٥٠
٢٤.	لدي القدرة على إبداء الرأي حول المشكلات الإرشادية.	٠,٦١٥	٠,٥٣٢

جدول ٣

قيم معاملات الارتباط البينية لمجالات مقياس الكفاءة الذاتية المهنية وارتباط المجالات بالمقياس ككل

المجال	الإنجاز في العمل	تطوير الأداء	التفاعل الاجتماعي	التعامل مع المواقف الضاغطة
الإنجاز في العمل	١,٠٠			
تطوير الأداء	**٠,٧١٩	١,٠٠		
التفاعل الاجتماعي	**٠,٨٣٤	**٠,٧٦٠	١,٠٠	
التعامل مع المواقف الضاغطة	**٠,٧٥٦	**٠,٧٧٠	**٠,٨٥٩	١,٠٠
المقياس ككل	**٠,٩٠٧	**٠,٨٨٨	**٠,٩٤٥	**٠,٩١٩

** ال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٠١

يلاحظ من جدول ٢ أن قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجالات التي تنتمي إليها تراوحت بين ٠,٢٥٤- ٠,٨٠٩ ، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس ككل بين ٠,٢٠٣ - ٠,٧٠٥، وقد اعتمد الباحث معياراً لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه، والمقياس ككل عن ٠,٣٠ وفق ما أشار اليه هتي (Hattie, 1985). وبناء على هذا المعيار وفي ضوء هذه القيم فقد تم حذف ٤ فقرات من المقياس، وبالتالي تكون مقياس الكفاءة الذاتية المهنية بصورته النهائية من ٢٠ فقرة موزعة على الأبعاد الأربعة على النحو الآتي: البعد الأول: الإنجاز في العمل، وتقيسه الفقرات ١، ٢، ٣، ٥، ٦، والبعد الثاني: تطوير الأداء، وتقيسه الفقرات ٧، ٨، ٩، ١٠، ١٢، والبعد الثالث: التفاعل الاجتماعي، وتقيسه الفقرات ١٣، ١٤، ١٥، ١٧، ١٨، والبعد الرابع: التعامل مع المواقف الضاغطة، وتقيسه الفقرات ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٤.كما تم حساب قيم معاملات الارتباط البينية لمجالات مقياس الكفاءة الذاتية المهنية، وقيم معاملات ارتباط المجالات بالمقياس ككل، ويوضح جدول ٣ ذلك.

يلاحظ من جدول ٣ أن قيم معاملات الارتباط بين مجالات مقياس الكفاءة الذاتية المهنية كانت مرتفعة، وتراوحت بين ٠,٧١٩ - ٠,٨٥٩، كما أن قيم معاملات الارتباط بين المجالات والمقياس ككل كانت مرتفعة أيضا، وتراوحت بين ٠,٨٨٨ -٠,٩٤٥، ويعد ذلك مؤشراً على صدق البناء للمقياس.

الصدق المرتبط بمحك: للتحقق من دلالة الصدق المرتبط بمحك خارجي فقد تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية لشوارزر (Schwarzer) والمكيف للبيئة الأردنية من قبل بني مصطفى (٢٠٠٨) ، على عينة مكونة من ٣٥طالباً وطالبة، بنفس الفترة الزمنية التي طبق فيها مقياس الكفاءة الذاتية المهنية، وتم إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة على مقياس الكفاءة الذاتية المهنية والدرجة على مقياس الكفاءة الذاتية وقد بلغت قيمته ٠,٩٤ ويعد ذلك مؤشر على تمتع مقياس الكفاءة الذاتية المهنية بما يسمى الصدق المرتبط بمحك (Criterion Related Validity).

ثبات المقياس: قدرت معاملات الثبات للمقياس بطريقتين **أولا:** باستخدام معامل ثبات الاستقرار، فبهدف التحقق من ثبات المقياس المستخدم ودقة فقراته قام الباحث بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من ٣٥طالباً وطالبة في إحدى الشعب التي يدرسها الباحث، مراعيا ألا يكون أفراد العينة الاستطلاعية ضمن أفراد عينة الدراسة الرئيسة، ثم أعيد تطبيقه على العينة الاستطلاعية نفسها بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وتم حساب معامل ثبات الإعادة (Test Retest) (معامل ثبات الاستقرار)، حيث بلغت قيمة معامل ثبات الإعادة للمقياس ككل ٠,٩٢ وللمجالات الفرعية ٠,٨٧ ، ٠,٨٥ ، ٠,٨٨ ، ٠,٩٠على التوالي**ثانياً:** تم تقدير قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، حيث بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءة الذاتية المهنية ٠,٩٥، وهي قيمة عالية. أما معاملات الثبات لمجالات المقياس فقد بلغت ٠,٩٠ ، ٠,٨٧ ، ٠,٨٩ ، ٠,٩٢ على التوالي، وهي أقل من معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل، وهي مؤشرات على تمتع المقياس بدلالات اتساق داخلي (كمؤشر على الثبات) مقبولة لأغراض الدراسة الحالية. وجدول ٤ قيم الثبات الخاصة بالمقياس.

جدول ٤

معاملات ثبات مقياس مستوى الكفاءة الذاتية المهنية ومجالاته (أبعاده)

المجال	معاملات ثبات الاستقرار	معاملات ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا
الإنجاز في العمل	٠,٨٧	٠,٩٠
تطوير الأداء	٠,٨٥	٠,٨٧
التفاعل الاجتماعي	٠,٨٨	٠,٨٩
التعامل مع المواقف الضاغطة	٠,٩٠	٠,٩٢
الثبات للمقياس ككل	٠,٩٢	٠,٩٥

تصحيح المقياس

تكون مقياس الكفاءة الذاتية المهنية من ٢٠ فقرة مصوغة جميعها بشكل سلبي، يجاب عليها بتدريج خماسي يشتمل على البدائل الآتية: (دائما وتعطى عند تصحيح المقياس ٥ درجات، غالبا وتعطى ٤ درجات، أحيانا وتعطى ٣درجات، نادراً وتعطى درجتين، ومطلقاً وتعطى درجة واحدة)، وبذلك تتراوح درجات المقياس بين ٢٠ - ١٠٠، أي كلما ارتفعت العلامة كان ذلك مؤشرا على زيادة مستوى الكفاءة الذاتية المهنية. وقد صنف الباحث استجابات أفراد العينة إلى خمس فئات على النحو الآتي: فئة الكفاءة الذاتية المهنية المنخفض جدا ، وتمثل في الحاصلين على درجة ١,٤٩ فأقل. وفئة الكفاءة الذاتية المهنية المنخفض، وتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين ١,٥- ٢,٤٩ درجة. وفئة الكفاءة الذاتية المهنية المتوسط، وتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين ٢,٥- ٣,٤٩ درجة. وفئة الكفاءة الذاتية المهنية المرتفع، وتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين ٣,٥- ٤,٤٩ درجة. وفئة الكفاءة الذاتية المهنية المرتفع جدا، وتمثل في الحاصلين على درجة ٤,٥ فأكثر.

نتائج الدراسة

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة على الاختبار القبلي لمقياس الكفاءة الذاتية المهنية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين المتدربين في الاختبار القبلي تبعا لمتغيرات الدراسة: (الجنس، والمستوى الدراسي، والمجموعة)، ولكن نتائج تحليل التباين المتعدد لم تظهر فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المرشدين المتدربين على مقياس الكفاءة الذاتية المهنية تبعا لاختلاف مستويات متغيرات الدراسة: (المجموعة، والجنس، والمستوى الدراسي). وقد بلغت قيمة هوتلنج ٠,١٠٩ (احتمال ٠,٢١٥) لمتغير المجموعة، وبلغت قيمة هوتلنج ٠,٠٥٧ (احتمال ٠,٥٤٤) لمتغير المستوى الدراسي، وبلغت ٠,٠٩٧ (غير دالة) لمتغير الجنس.

يتبين من جدول ٥ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المجالات تعزى لمتغيرات الدراسة، مما يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة في الأداء القبلي على مجالات مقياس الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين المتدربين. وللكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الأداء على مقياس الكفاءة الذاتية المهنية ككل وفق متغيرات الدراسة، على القياس القبلي تم إجراء تحليل التباين الثلاثي عديم التفاعل، ويوضح جدول ٦ ذلك.

يلاحظ من جدول ٦ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على مقياس الكفاءة الذاتية المهنية ككل تعزى لمتغيرات الدراسة، وبذلك فإنه يمكن اعتبار المجموعتين متكافئتين.

وبهدف اختبار الفرضية الإحصائية الاولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ٠,٠٥ بين متوسطات الأداء على كل مجال من مجالات مقياس الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين المتدربين تعزى للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، والجنس (ذكور، اناث)، والمستوى الدراسي (ثالثة، رابعة) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وجدول ٧ يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مجالات الأداة المستخدمة لقياس الكفاءة الذاتية المهنية على الاختبار البعدي تبعا لمتغيرات الدراسة. يلاحظ من جدول ٧ وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس الكفاءةالذاتية المهنية تبعاً لاختلاف مستويات متغيرات الدراسة: (المجموعة، والجنس، والمستوى الدراسي). وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تم استخدام تحليل التباين المتعدد عديم التفاعل، ويبين جدول ٨ نتائج التحليل.

جدول ٥

نتائج تحليل التباين المتعدد عديم التفاعل لاستجابات أفراد عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة

مصدر التباين	المجال	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف *	مربع ايتا
المجموعة	المجال الأول	١	٠,٢١١	١,٠٢٤	٠,٠١٧
	المجال الثاني	١	٠,٢١٣	١,١١٢	٠,٠١٩
	المجال الثالث	١	٠,٢٥٤	١,٢٨٤	٠,٠٢٢
	المجال الرابع	١	٠,١٢١	٠,٥٨٩	٠,٠١٠
المستوى الدراسي	المجال الأول	١	٠,٣٤٨	١,٦٩٠	٠,٠٢٨
	المجال الثاني	١	٠,٠٠٣	٠,٠١٨	٠,٠٠٠
	المجال الثالث	١	٠,٠٧٦	٠,٣٨٣	٠,٠٠٧
	المجال الرابع	١	٠,٠٩٨	٠,٤٧٥	٠,٠٠٨
الجنس	المجال الأول	١	٠,٤٥٦	٢,٢١٥	٠,٠٣٧
	المجال الثاني	١	٠,٢٤٧	١,٢٩٠	٠,٠٢٢
	المجال الثالث	١	٠,٠٢٠	٠,٠٩٩	٠,٠٠٢
	المجال الرابع	١	٠,٣٠١	١,٤٦٠	٠,٠٢٥

*كل قيم ف غير دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥

جدول ٦

نتائج تحليل التباين الثلاثي على مقياس الكفاءة الذاتية المهنية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقا للمتغيرات

مصدر التباين	مجوع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف *	مربع ايتا
المجموعة	٠,٠٧٢	١	٠,٠٧٢	٠,٥٢٣	٠,٠٠٩
المستوى الدراسي	٠,٠٧٨	١	٠,٠٧٨	٠,٥٦٤	٠,٠١٠
الجنس	٠,٢١٧	١	٠,٢١٧	١,٥٦٢	٠,٠١٦
الخطأ	٨,٠٤١	٥٨	٠,١٣٩		
الكلي	٣٣٨,٢٠٠	٦٢			

* يم ف كلها غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠,٠٥

جدول ٧

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيرات الدراسة على القياس البعدي

المجال	المجموعة	المستوى الدراسي	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
			ذكور	٣,٦٨٠٠	٠,٢٦٨٣٣	٥
		السنة الثالثة	إناث	٣,٦٥٧١	٠,٤١١٧٣	٧
			الكلي	٣,٦٦٦٧	٠,٣٤٤٦٦	١٢
	الضابطة		ذكور	٣,٩٢٠٠	٠,٢٢٨٠٤	٥
		السنة الرابعة	إناث	٣,٥١٤٣	٠,٥٢٤٥٦	١٤
			الكلي	٣,٦٢١١	٠,٤٩٣٩٤	١٩
الأول			ذكور	٣,٠٢٨٦	٠,٤٥٣٥٦	٧
		السنة الثالثة	إناث	٢,٧٥٥٦	٠,٢١٨٥٨	٩
			الكلي	٢,٨٧٥٠	٠,٣٥٦٨٤	١٦
	التجريبية		ذكور	٣,٢٠٠٠	٠,٢٠٠٠٠	٥
		السنة الرابعة	إناث	٢,٦٨٠٠	٠,٣٠١١١	١٠
			الكلي	٢,٨٥٣٣	٠,٣٦٦١٩	١٥
			ذكور	٣,٤٠٠٠	٠,٤٨٩٩٠	٥
		السنة الثالثة	إناث	٣,٩١٤٣	٠,٤٨٧٩٥	٧
			الكلي	٣,٧٠٠٠	٠,٥٣٥٩٨	١٢
	الضابطة		ذكور	٣,٨٠٠٠	٠,٣١٦٢٣	٥
		السنة الرابعة	إناث	٣,٥٧١٤	٠,٣٧٥٠٥	١٤
			الكلي	٣,٦٣١٦	٠,٣٦٦٧٥	١٩
الثاني			ذكور	٢,٨٥٧١	٠,١٩٠٢٤	٧
		السنة الثالثة	إناث	٢,٧٥٥٦	٠,٢٨٤٤٢	٩
			الكلي	٢,٨٠٠٠	٠,٣٠٩٨٤	١٦
	التجريبية		ذكور	٣,٢٠٠٠	٠,٣٧٤١٧	٥
		السنة الرابعة	إناث	٢,٨٢٠٠	٠,٣٠٤٧٨	١٠
			الكلي	٢,٩٤٦٧	٠,٣٦٦١٩	١٥
			ذكور	٣,٧٢٠٠	٠,١٧٨٨٩	٥
		السنة الثالثة	إناث	٣,٧١٤٣	٠,٣٨٠٤٨	٧
			الكلي	٣,٧١٦٧	٠,٣٠١٠١	١٢
	الضابطة		ذكور	٤,٠٠٠	٠,١٤١٤٢	٥
		السنة الرابعة	إناث	٣,٥٢٨٦	٠,٥١٢٠٥	١٤
			الكلي	٣,٦٥٢٦	٠,٤٨٩١٨	١٩
الثالث			ذكور	٢,٦٨٥٧	٠,٣٠٢٣٧	٧
		السنة الثالثة	إناث	٢,٦٢٢٢	٠,٢١٠٨٢	٩
			الكلي	٢,٦٥٠٠	٠,٢٤٧٦٦	١٦
	التجريبية		ذكور	٣,٠٤٠٠	٠,٣٢٨٦٣	٥
		السنة الرابعة	إناث	٢,٧٨٠٠	٠,١٤٧٥٧	١٠
			الكلي	٢,٨٦٦٧	٠,٢٤٦٨٩	١٥

جدول ٧

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيرات الدراسة على القياس البعدي

المجال	المجموعة	المستوى الدراسي	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الرابع	الضابطة	السنة الثالثة	ذكور	٣,٤٤٠٠	٠,٢٦٠٧٧	٥
			إناث	٣,٦٥٧١	٠,١٩٠٢٤	٧
			الكلي	٣,٥٦٦٧	٠,٢٣٨٦٨	١٢
		السنة الرابعة	ذكور	٣,٨٠٠٠	٠,٣١٦٢٣	٥
			إناث	٣,٤٧١٤	٠,٥١٢٠٥	١٤
			الكلي	٣,٥٥٧٩	٠,٤٨٣٤١	١٩
	التجريبية	السنة الثالثة	ذكور	٢,٨٥٧١	٠,٢٢٢٥٤	٧
			إناث	٢,٩٣٣٣	٠,١٤١٤٢	٩
			الكلي	٢,٩٠٠٠	٠,١٧٨٨٩	١٦
		السنة الرابعة	ذكور	٣,٠٨٠٠	٠,٣٠٣٣٢	٥
			إناث	٢,٧٢٠٠	٠,٢٦٩٩٨	١٠
			الكلي	٢,٨٤٠٠	٠,٣٢٢٤٩	١٥
	الضابطة	السنة الثالثة	ذكور	٣,٥٦٠٠	٠,٢٢٤٧٢	٥
			إناث	٣,٧٣٥٧	٠,٣٤٦٠٧	٧
			الكلي	٣,٦٦٢٥	٠,٣٠٣١١	١٢
		السنة الرابعة	ذكور	٣,٨٨٠٠	٠,١٨٩٠٨	٥
			إناث	٣,٥٢١٤	٠,٤٢٥٩٤	١٤
			الكلي	٣,٦١٥٨	٠,٤٠٦٥٦	١٩
المقياس ككل		السنة الثالثة	ذكور	٢,٨٥٧١	٠,١١٣٣٩	٧
			إناث	٢,٧٦٦٧	٠,١٠٣٠٨	٩
			الكلي	٢,٨٠٦٣	٠,١١٣٨٣	١٦
	التجريبية	السنة الرابعة	ذكور	٣,١٣٠٠	٠,٢٧٥٢٣	٥
			إناث	٢,٧٥٠٠	٠,١٨١٠٥	١٠
			الكلي	٢,٣٧٦٧	٠,٢٧٧٦٦	١٥

جدول ٨

نتائج تحليل التباين المتعدد عديم التفاعل لاستجابات أفراد عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة على القياس البعدي

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مربع ايتا
المجموعة	المجال الأول	٩,٥٧٤	١	٩,٥٧٤	٦٨,٤٧٥ **	٠,٥٤١
هوتلنج = ٠,٠٤٦	المجال الثاني	٩,٣٧٥	١	٩,٣٧٥	٦٠,٤٥٩ **	٠,٥١٠
الاحتمالية = ٠,٣٦٨	المجال الثالث	١٢,٩٣٣	١	١٢,٩٣٣	١١٠,٩٧٢**	٠,٦٥٧
	المجال الرابع	٧,٤٤٧	١	٧,٤٤٧	٦٥,٢٠٧**	٠,٥٢٩
المستوى الدراسي	المجال الأول	٠,٠٠١	١	٠,٠٠١	٠,٠٠٥	٠,٠٠٠
هوتلنج = ٠,٠٣١	المجال الثاني	٠,٠٣٩	١	٠,٠٣٩	٠,٢٥٤	٠,٠٠٤
الاحتمالية = ٠,٨١٥	المجال الثالث	٠,١٧٠	١	٠,١٧٠	١,٤٥٥	٠,٠٢٤
	المجال الرابع	٠,٠٠٧	١	٠,٠٠٧	٠,٠٦٠	٠,٠٠١

جدول ٨

نتائج تحليل التباين المتعدد عديم التفاعل لاستجابات أفراد عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة على القياس البعدي

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مربع ايتا
الجنس	المجال الأول	١,٣٧٨	١	١,٣٧٨	٩,٨٥٩**	٠,١٤٥
هوتلنج = ٠,١١٧	المجال الثاني	٠,٠٧٩	١	٠,٠٧٩	٠,٥١١	٠,٠٠٩
الاحتمالية = ٠,٢٢٠	المجال الثالث	٠,٦١٥	١	٠,٦١٥	٥,٢٨٠*	٠,٠٨٣
	المجال الرابع	٠,١٥٥	١	٠,١٥٥	١,٣٥٩	٠,٠٢٣
	المجال الأول	٨,١٠٩	٥٨	٠,١٤٠		
	المجال الثاني	٨,٩٩٤	٥٨	٠,١٥٥		
الخطأ	المجال الثالث	٦,٧٥٩	٥٨	٠,١١٧		
	المجال الرابع	٦,٦٢٤	٥٨	٠,١١٤		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ ** ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١

يتبين من جدول ٨ وجود فروق ذات دلالة إحصائية ٠,٠٥ تعزى للمجموعة على مجالات المقياس الأربعة، وكان مستوى الشعور بالكفاءة الذاتية المهنية لدى أفراد المجموعة الضابطة أقل من مستوى الشعور بالكفاءة الذاتية المهنية لدى أفراد المجموعة التجريبية، أي أن للبرنامج أثرا ايجابيا في رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المجموعة التجريبية. كذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية على المجال الأول والمجال الثالث تعزى للجنس ولصالح الذكور، أي أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث، وبذلك يتم رفض الفرضية الإحصائية.

وللإختبار الفرضية الاحصائية الثانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ٠,٠٥ بين متوسطات الأداء على مقياس الكفاءة الذاتية المهنية ككل لدى المرشدين المتدربين تعزى للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، والجنس (ذكور، اناث)، والمستوى الدراسي (ثالثة، رابعة)". ولاختبار هذه الفرضية تم إجراء تحليل التباين الثلاثي عديم التفاعل، ويبين جدول ٩ نتائج التحليل.

يلاحظ من جدول ٩ وجود فروق ذات دلالة إحصائية ٠,٠١ بين متوسطات الأداء على مقياس الكفاءة الذاتية المهنية ككل تعزى للمجموعة ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، أي أن مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لديهم كان أعلى من مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى أفراد المجموعة الضابطة، كذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية ٠,٠٥ في مستوى الكفاءة الذاتية المهنية تعزى للجنس ولصالح الذكور، أي أن مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لديهم كان أعلى من مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى الإناث، وبذلك تم رفض الفرضية الإحصائية.

جدول ٩

نتائج تحليل التباين الثلاثي عديم التفاعل لاستجابات أفراد عينة الدراسة للمقياس ككل بحسب متغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجوع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	مربع ايتا
المجموعة	٩,٧٣٦	١	٩,٧٣٦	١١٥,٧٦٩**	٠,٦٦٦
المستوى الدراسي	٠,٠١٩	١	٠,٠١٩	٠,٢٢٩	٠,٠٠٤
الجنس	٠,٤٣٤	١	٠,٤٣٤	٥,١٥٦*	٠,٠٨٢
الخطأ	٤,٨٧٨	٥٨	٠,٠٨٤		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ ** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠١

وللكشف عن حجم الاثر (Effect Size) للدلالة على اثر المعالجة المستخدمة (البرنامج الاشرافي)، فقد تبين من نتائج التحليل بأن قيمة مربع ايتا (Partial Eta Squared) فقد بلغت للمعالجة ٠،٦٦٦، ويرى هاشي وسولومون (Hasse & Solomon) (المشار اليه في الكيلاني والشريفين، ٢٠٠٧) أن مربع ايتا (Partial Eta Squared) هو مؤشر إحصائي يمثل النسبة من التباين الكلي للمتغير التابع في العيناتفي العينات موضع البحث التي ترجع الى أثر المتغير المستقل، ويرى ماراشيلو (Marascuilo, 1971) أنه اذا ارتفعت نسبة التباين المفسر الى ٥٠% في العلوم الانسانية فإنها تعتبر مرتفعة

وتدل على تأثير مرتفع للمتغير المستقل. وعليه يعد ذلك دليلاً على قوة أثر البرنامج في رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين المتدربين. في حين كان حجم الأثر ضعيف وفقاً لكل من متغير المستوى الدراسي والجنس.

مناقشة النتائج

أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإشرافي في رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة على المقياس ككل ومجالاته: الإنجاز في العمل، وتطوير الأداء في أثناء العمل، والتفاعل الاجتماعي، والتصرف أمام المواقف الضاغطة. وتؤكد نتائج الدراسة ضرورة العمل على تدريب المرشدين العاملين والمرشدين المتدربين، من خلال برامج إشرافية تستند إلى الأطر العلمية والنماذج الإشرافية المختلفة سواء أكانت نماذج مبنية على نظريات العلاج والإرشاد النفسي- التي تستخدم أساليب وفنيات نظرية محددة لتدريب المرشد مثل: النظرية السلوكية، ونظرية التحليل النفسي-، والنظرية المعرفية، وغيرها، أم النماذج الخاصة التي تم تطويرها بشكل خاص للإشراف على المرشدين وتدريبهم، وتشمل نموذج تطوير المهارات، ونموذج النمو الشخصي، والنموذج التكاملي، وغيرها من النماذج الخاصة التي يقوم من خلالها المشرف بتطبيق العديد من الأساليب الإشرافية، ولعب العديد من الأدوار الفاعلة التي تساعد في رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية للمرشدين التربويين، وإكسابهم خبرات نوعيه من خلال التعامل مع المواقف الحقيقية وشبه الحقيقية، وإتاحة المجال أمامهم لتطبيق الأساليب الإرشادية الفاعلة في ضوء جلسات إشرافية حقيقية مخطط لها تستند إلى أطر نظرية خاصة بالإشراف بالإرشاد.

حيث تم العمل مع المرشدين المتدربين في البداية وفي أثناء الجلسات الإشرافية على تحديد أهداف الإشراف بشكل عام المتمثلة في هذه الدراسة بتسهيل تنمية التطور الشخصي- والمهني للمرشدين المتدربين، وتشجيع الكفاءة الذاتية المهنية، وتشجيع روح المساءلة في الإرشاد النفسي. ومن أجل تحقيق التطور الشخصي والمهني للمرشدين المتدربين التزم الباحث بما أشار إليه هارت (Hart, 1982) من استراتيجيات تساعد على تحقيق هذا الهدف وهي: أولا: عدم التطفل على المرشدين في أثناء جلسات الإشراف، وعلى المشرف أن يقدم للمرشدين أفضل الإمكانات، ومن ثم يترك لهم الحرية للاستفادة من الفرص المتاحة، ثانيا: يقتصر التدخل الإشرافي عندما تكون هناك ضغوط نفسية واضحة تؤثر سلبا في أداء المرشد، ثالثا: التنمية الشخصية والمهنية مترابطان والاهتمام بأحدهما على حساب الآخر سيؤدي إلى نتائج سلبية.

أما فيما يتعلق بتشجيع الكفاءة الذاتية والتطور المهني فقد تم العمل مع المرشدين المتدربين على تقبل مهنة الإرشاد باعتبارها جزءا من مفهومهم ذاتهم، والتعريف بوظائف المرشد والأدوار المتوقعة منه، وحث المرشدين المتدربين على ضرورة الالتزام بهذه الأدوار، إضافة إلى تشجيع المرشدين المتدربين على تقدير أهمية خدمات الإرشاد النفسي- المقدمة من قبلهم، وضرورة الالتزام بالمعايير الأخلاقية التي نص عليها الميثاق الأخلاقي للعاملين في مهن علم النفس بالأردن من أجل تعزيز مبدأ المساءلة لديهم.

كما تم تطبيق البرنامج الإشرافي بأسلوبين متكاملين في التدريب، أحدهما يقوم على شرح المهارة وتوضيحها، والتدرب عليها داخل الجلسة الإشرافية والآخر يشتمل على تدريبات تتعلق بهذه المهارة على شكل جلسات إرشادية يتم تسجيلها بشكل فردي من قبل كل عضو من أعضاء المجموعة التجريبية وحصوله على تغذية راجعة فورية من خلال الإشراف المباشر في التعامل مع الحالات، ومن ثم مناقشة الجلسات الإرشادية بشكل فردي وجماعي مع أعضاء المجموعة التجريبية.

وقد كان لجلسات الإرشاد الفردي دور فاعل في جعل المرشد يعي جوانب ضعفه وقوته خاصة فيما يتعلق بمراقبة الذات، وممارسة ما تم تعلمه خلال الجلسات الإشرافية وتطبيقه على أرض الواقع وملاحظة نواتج ذلك. وتنسجم هذه الإجراءات مع ما أشار إليه كيلمينستفير وجولي (Kilminster & Jolly, 2000) إلى أن نموذج تطوير المهارة يتضمن مجموعة من إجراءات التعليم المباشرة وغير المباشرة، بحيث تركز الإجراءات المباشرة على التفسير والتوضيح بالشرح الكافي للمهارات، أما الإجراءات غير المباشرة فهي تتضمن مجموعة من الأسئلة التي تستثار حول الجلسات الإرشادية التي يقوم بها المرشدون المتدربون وتقديم تعليقات تساعد المرشدين على إيجاد إجابات حول النقاط الغامضة لديهم.

وتنسجم هذه الإجراءات مع ما أشار إليه (Baker, Exum, & Tyler, 2002 , Ray & Altekruse, 2000) حول أساليب الإشراف الفعالة في النماذج الإشرافية، حيث يرى بأن على المشرفين الذين يتعاملون مع مرشدين جدد أن يركزوا على مواطن القوة لديهم، والبدء بتدريبهم على التعامل مع الحالات الإرشادية الأكثر تعقيدا، والمراقبة المباشرة والمتكررة مع أهمية استخدام التسجيل بأنواعه للجلسات الإرشادية التي يجريها المرشد. ويهدف تقليل الشعور بعدم الارتياح لدى المرشدين خلال عملية الإشراف، يجب على المشرفين أن يقوموا بإجراء المراقبة المباشرة وبشكل متكرر بحيث يشعر المرشد المتدرب بأن هذه المتابعة جزء من الروتين المستخدم في أثناء الجلسات الإشرافية، ويتجنب مقاطعة المرشد في أثناء إجرائه للجلسة الإرشادية، والتقليل من تعابير الوجه السلبية، وتجنب أخذ الملاحظات المبالغ بها عن المرشد، إضافة إلى أهمية أن يتبع كل مقابلة إرشادية لقاء مباشر بين المشرف والمرشد بحيث يتشاركان في مناقشة حالة المسترشد بشكل تعاوني وبناء، وهذا ما كان يتم في البرنامج الإشرافي المستند إلى نموذج تطوير المهارة المستخدم في هذه الدراسة.

وبذلك فقد تم مساعدة المرشدين المتدربين بتطوير مهاراتهم من خلال الفهم الأفضل لمسترشدين، وتنمية الوعي الكافي بردود أفعالهم واستجاباتهم نحو المسترشدين، وفهم ديناميات التفاعل بينهم وبين المسترشدين، وتحديد طرق التدخل الإرشادي والنتائج المترتبة عليها، ومساعدة المرشدين المتدربين في استكشاف طرق وأساليب أخرى في التعامل مع المسترشدين وهذا ما قد يسوغ حصول أفراد المجموعة التجريبية على درجات أعلى على مقياس الكفاءة الذاتية المهنية بعد تطبيق البرنامج الإشرافي وفق نموذج تطوير المهارة.

وكان لإسهام المرشدين من خلال تعاونهم في تطبيق المهارات التي تدربوا عليها في المواقف الإرشادية المختلفة الأثر الواضح لإنجاح البرنامج الإشرافي المستخدم في الدراسة، حيث الاعتقاد بأن هناك نتائج ملموسة يحصلون عليها في كل جلسة، حيث اشترك المرشدون المتدربون بالعمل الجماعي في جو آمن وودي معزز لفرص الاتصال الناجح وزيادة الوعي بالخبرة الشخصية لآلية التعامل مع المشكلات، والاستفادة من خبرات بقية أعضاء المجموعة الإرشادية.

في ضوء ما تقدم من الممكن القول إن البرنامج الإشرافي المستخدم في هذه الدراسة المستند إلى نموذج تطوير المهارة قد حقق أهدافه، وساعد المرشدين المتدربين في زيادة مستوى الشعور بالكفاءة الذاتية المهنية لدى أفراد المجموعة التجريبية. لذا فإنه من الممكن للمشرفين والعاملين مع طلبة الإرشاد في الجامعات تطبيق هذا البرنامج على عينات مماثلة لعينة الدراسة، وذلك من أجل رفع مستوى أداء طلبة الإرشاد باعتبارهم مرشدو المستقبل.

مما يدل على أن أفراد المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب وفق البرنامج المعد من قبل الباحث قد ارتفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لديهم، وهذا بدوره قد ينعكس على مستوى توظيف المهارات الإرشادية، حيث إن البرنامج أعد بعناية من حيث التخطيط وتنظيم محتوياته، كذلك فان عملية الإشراف التي تمت داخل الجلسات ساعدت على إكساب المرشدين معلومات ايجابية حول ذواتهم وقدراتهم، وبالتالي قد ينعكس ذلك على تفاعلهم مع المسترشدين في المواقف المهنية. وتزويدهم بمجموعة من التوقعات التي تحدد سلوكياتهم في المواقف المختلفة، وتحدد أيضا ما يتوقعه الآخرون منه، وبالتالي زيادة فاعلية البرنامج.

وتتفق هذه النتيجة بشكل عام مع ما أشارت إليه العديد من الدراسات السابقة، فقد اتفقت مع نتائج دراسة الشريفين (٢٠١١) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إشرافي يستند إلى النموذج المعرفي في الإشراف بالإرشاد في خفض مستوى قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين في الأردن، التي أظهرت نتائجها أن مستوى قلق الأداء لدى أفراد المجموعة التجريبية كان أقل بشكل دال إحصائيا مما لدى أفراد المجموعة الضابطة. وتتفق كذلك مع نتائج دراسة كوزيت وجرايوفاري وستيفانو ودرابيو (Kozina, Grabovari, Stefano & Drapeau, 2010) التي هدفت إلى قياس التغيرات في مستوى الكفاءة الذاتية لدى المرشدين نتيجة الإشراف والتدريب المقدم من المشرفين، وأشارت نتائجها إلى فاعلية الإشراف والتدريب في رفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة ماجستير الإرشاد، إضافة إلى تحسن مستوى المهارات الإرشادية لديهم والقدرة على التعامل مع السلوكيات الصعبة للمسترشدين.

كذلك تتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة لامبي وفاكارو (Lambie & Vaccaro, 2010) التي أشارت نتائجها إلى أن هناك تأثيرا لمستوى الكفاءة الذاتية المدركة من قبل الطلبة على مستوى التدريب لديهم، بحيث كلما كانت مستويات الكفاءة الذاتية مرتفعة من المتوقع أن تزداد كفاءتهم في التدريب وإتقان المهارات الإرشادية. وتتفق كذلك مع نتائج دراسة بيس وسبرنثل (Peace & Sprinthall ,1998) التي أشارت إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقدم للمجموعة التجريبية في إكساب المرشدين الممارسات الإشرافية، وبالتالي تحسن أدائهم الإرشادي والإشرافي. واتفقت كذلك مع نتائج دراسة ري والتكروس (Ray & Altekruse, 2000) التي أشارت إلى فاعلية برامج الإشراف الفردي والجماعي في زيادة فاعلية طلبة الإرشاد من خلال اكتسابهم للمهارات الإرشادية.

كذلك أشارت النتائج المتعلقة بأثر الجنس إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المهنية ككل وكل من المجال الأول والمجال الثالث تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، أي أن مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لديهم كان أعلى من مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى الإناث، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة أوينز وبودينهورن وبرينت (Owens, Bodenhorn & Bryant, 2011) التي أشارت نتائج دراستهم إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس.

وتتعارض نتائج الدراسة مع نتائج دراسة بكار وزكريا ومحمد (Bakar, Zakaria & Mohamed, 2011)، ونتائج دراسة الشريفين (٢٠١١)، ونتائج دراسة موزي وهاريز وتروسي (Mauzey, Harris, & Trusty, 2000) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠،٠٥ تعزى لاختلاف الجنس، أي أن التدريب كان مناسبا لكلا الجنسين، وتجدر الإشارة إلى أن التدريب الذي أعده الباحث بالاستناد إلى نموذج تطوير المهارة في الإشراف بالإرشاد كان من المتوقع أن يساعد على تخفيف درجة التفاوت في درجة التأثير بين الذكور والإناث للجلسات التدريبية المختلفة، وبالتالي فان ظهور الفروق بين الجنسين قد يرجع سببه إلى وجود إشراف حي ومباشر على المرشدين المتدربين وبالتالي قد يكون أداء الإناث أكثر تأثر من الذكور لا سيما أن الباحث كان يلمس ذلك من خلال التغذية الراجعة التي يحصل عليها مباشرة من المرشدات المتدربات بأن وجود الباحث ومتابعة الآخرين للجلسة قد يؤثر في مستوى الكفاءة الذاتية، ولا يظهر ما لديهن من مهارات إرشادية نتيجة لذلك، إضافة إلى أن الإناث كن أكثر ترددا في عملية التسجيل للجلسات الإرشادية لا سيما أن التسجيل كان باستخدام الفيديو. في حين لمس الباحث السلوك المختلف لدى المرشدين الذكور حيث الإقدام على القيام بالجلسات الإرشادية وبشكل مباشر أمام الباحث وبقية الأعضاء، وقد يكون لجنس الباحث دور في ظهور الفرق في الأداء بين الذكور والإناث.

كما أظهرت النتائج المتعلقة بأثر المستوى الدراسي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي على مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين المتدربين، وتتفق نتائج هذه الدراسة بشكل عام مع نتائج دراسة بكار وزكريا ومحمد (Bakar, Zakaria & Mohamed, 2011) التي أشارت إلى وجود علاقة بين خبرة المرشد ومستوى كفاءته الإرشادية، وأنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للمرشد كان أكثر فاعلية. كما تتفق مع نتائج دراسة الشريفين (٢٠١١) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الأداء تعزى للمستوى الدراسي، من هنا فانه يمكن القول إن مشكلة الكفاءة الذاتية المهنية غير مقتصرة على مستوى دراسي دون آخر، لذلك قام الباحث بتطبيق البرنامج على كلا المستويين، وفحص الفروق بينهما في نتائج المعالجة، ولم تظهر فروق بينهما نتيجة تشابه ظروف التطبيق لمحتويات البرنامج الإشرافي لكلا المستويين.

ولم تبحث معظم الدراسات أثر المستوى الدراسي في خفض مستوى الكفاءة الذاتية المهنية، حيث ركزت على المرشدين بغض النظر عن المستوى الدراسي سواء لطلبة البكالوريوس أو الماجستير، وبالتالي لم يكن هذا المتغير موضوعا للدراسة بشكل واضح في ضوء اطلاع الباحث ومراجعة الأدب التربوي موضوع الدراسة، وقد يعزى عدم وجود فرق يعزى للمستوى الدراسي إلى تشابه الاستراتيجيات في هذه الدراسة في خطوات التنفيذ وأسلوب التطبيق لجميع فئات الطلبة.

التوصيات والمقترحات

- التوصية بتصميم برامج تدريبية وفق النماذج الإشرافية المختلفة، لرفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين المتدربين والمرشدين التربويين العاملين، وتطبيقها للكشف عن أثرها في رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين.
- العمل على دراسة سمات المرشدين المتدربين ومستوى امتلاكهم للمهارات الإرشادية، ليتم مراعاة سماتهم الشخصية ومستوى امتلاكهم للمهارات الإرشادية عند تصميم البرامج التدريبية والإشرافية لهم.
- العمل على وضع برامج تدريبية خاصة بمشرفي الإرشاد في مديريات التربية والتعليم.
- نظراً لفاعلية البرنامج الاشرافي كما اشارت نتائج الدراسة فإن الباحث يقترح تنفيذ وتطبيق البرنامج على طلبة الإرشاد النفسي لتحسين مستوى امتلاكهم للمهارات الإرشادية المختلفة.
- التوصية بتعميم البرنامج الإشرافي على مشرفي الإرشاد في مديريات التربية والتعليم التابعة لوزارة التربية والتعليم من اجل تطبيقه على المرشدين.

المراجـــع

بني مصطفى، منار (٢٠٠٨). **القدرة التنبؤية للتكيف الزواجي والكفاءة الذاتية في مستوى ضغوط الأمومة لدى الأمهات العاملات في قطاع التعليم في محافظة جرش**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.

حسونة، سامي (٢٠٠٩). الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة. **مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، ١٣**(٢)، ١٢٢- ١٤٩.

الزق، أحمد (٢٠٠٩). الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي. **مجلة العلوم النفسية والتربوية، ١٥**(١)، ٣٧ - ٥٨.

الشريفين، أحمد (٢٠١١). فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى النموذج المعرفي في خفض قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين في الأردن. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٧**(٣)، ٢٣٣ – ٢٥١.

الكيلاني، عبدالله والشريفين، نضال (٢٠٠٧). **مدخل الى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية**. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: عمان.

مقدادي، يوسف (٢٠٠٩). علاقة الكفاءة الذاتية المدركة بالشخصانية والتكيف النفسي لدى طلبة الجامعات. **مجلة المنارة، ١٦**(٣)، ٢٩– ٥٠.

وديان، محمد (٢٠٠٤). **برنامج لتنمية الممارسات الإشرافية لدى مشرفي الإرشاد في الأردن ومدى فاعليته**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.

Bakar, A., Jaafar, W., Mohamed, O., & Tarmizi, R. (2009). The influence of counseling self-efficacy towards trainee counselor performance. *International Journal of Learning, 16*(8), 247-260.

Bakar, A., Zakaria, N., & Mohamed, S. (2011) .Malaysian counselors' self-efficacy: Implication for career counseling. *Journal of Business and Management, 6*(9), 141 – 147. doi:10.5539/ijbm.v6n9p141.

Baker, S., Exum, H., & Tyler, R. (2002). The developmental process of clinical supervisor in training an investigation of the supervisor complexity model. *Journal of Counselor Education & Supervisor, 42* (1), 15-30. doi: 10.1002/j. 1556- 6978. 2002.tb01300.x.

Baker, S., Robichaud, T., Westforth Dietrich, V. C., Wells, S. C., & Schreck, R. E. (2009) . School counselor consultation: A pathway to advocacy, collaboration, and leadership. *Journal of Professional School Counseling, 12*(3), 200-206.

Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2009*). Fundamentals of clinical supervision (4th ed.).* Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Bodenhorn, N., Wolfe, W., & Airen, E. (2010). School counselor's programs choice and self-efficacy: Relationship achievement gap and equity**.** *Journal of Professional School Counseling, 13*(3), p165-174.

Bradley, L., & Ladany, N. (2001). *Counselor supervision: principles process & practice.* Philadelphia: Brunner Rutledge.

Coll, K. (1995). Clinical supervision of community college counselors: Current and preferred practices. *Journal of Counselor Education & Supervision, 35(2*), 111-118. Doi: 10.1002/j.1556-6978.1995.tb00215.x.

Cormier, S., & Nurius, P. (2003**).** *Intervening and change strategies for helpers: Fundamental skills and cognitive behavioral interventions*. (5th ed). Thomson Brooks/ Cole.

Costa, L. (1994). Reducing anxiety in live supervision. *Journal of Counselor Education and Supervision, 34*(1), 30-40. doi: 10.1002/j.1556-6978.1994.tb00308.x.

Crocket, K. (2007). Counselling supervision and the production of professional selves. *Journal of Counselling and Psychotherapy Research, 7*(1), 19_25. doi**:** 10.1080/14733140601140402.

Mauzey, E., Harris, N., & Trusty, J. (2000). Comparing the effects of live supervision intervention or novice trainee anxiety and anger**.** *Journal of Clinical Supervisor, 19*(2), 109-122. doi: 10.1300/J001v19n02_06.

Ellis, M., Krengel, M., & Beck, M. (2002). Testing self-focused attention theory in clinical supervision: Effects of supervisee anxiety and performance. *Journal of Counseling Psychology, 49(1),* 101-116.

Eric, C., & Xiaofang, M. (2010) .The influence of individual factors, supervision and work environment on creative self-efficacy aim. *Journal of Creativity and innovation management, 19* (3), 233-247. doi:10.1111/j.1467-8691.2010.00557.x.

Gazzola, N., & Theriault, A. (2007). Relational themes in counseling supervision: Broadening and narrowing processes. *Canadian Journal of Gauntleting, 41*(4), 228 - 243.

Gizara, S., & Forrest, L. (2004). Supervisors' experiences of trainee impairment and incompetence at APA-accredited internship sites. *Professional Psychology: Research and Practice, 35,* 131–140. doi:10.1037/0735-7028.35.2.131.

Hart, G. (1982). *The process of clinical supervision.* Location University Park Press.

Hattie, J.(1985). Methodology review : Assessing unidimensionality of tests and items. *Applied Psychological Measurement, 9,* 139- 164.

Haverkamp, B. (1994). Using assessment in counseling supervision individual deference's in self- monitoring. *Measurement & Evaluation in counseling & Development, 27* (1), 316-325.

Hess, A. (1987). Psychotherapy supervision: Stages, Buber, and a theory of relationship. *Professional Psychology: Research and Practice, 18* (3), 251-259. doi/10.1037/0735-7028.18.3.251.

Huling, C., Drasgow, F. & Parsons. K. (1983). *Item response theory: Application to psychological measurement(1st ed.).* Illinois: Dow Jones- Irwin.

Huston, L. (1993**).** *Meaningfulness, statistical significance, effect size, and power analysis: A general discussion with implications for MANOVA*. Retrieved March, 2013, from http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED364608

Kilminster, S., & Jolly, B. (2000). Effective supervision in clinical practice settings: A literature Review. *Medical Education, 34*(1), 827 – 840. doi:10.1046/j.1365-2923.2000.00758.x.

Kozina, K., Grabovari, N., Stefano, J., & Drapeau, M. (2010). Measuring changes in counselor self-efficacy: Further validation and implications for training and supervision. *The Clinical Supervisor, 29(*1), 117–127. doi:10.1080/07325223.2010.517483.

Lambie, G., & Vaccaro, N. (2010). Doctoral Counselor Education Students' Levels of Research Self-Efficacy, Perceptions of the Research Training Environment, and Interest in Research. *Counselor Education & Supervision, 50* (1), 243 – 258. doi: 10.1002/j.1556-6978.2011.tb00122.x.

Marascuil, L. A. (1971). *Statistical methods for behavioral science research*. New York: McGraw- Hill Book Company.

Owens, D., Bodenhorn, N., & Bryant, R. (2010). Self-Efficacy and Multicultural Competence of School Counselors. *Journal of School Counseling, 8* (17), 1 – 20.

Peace, S., & Sprinthall, N. (1998). Training school counselors to supervise beginning counselors: Theory, research, and practice. *Professional School Counseling, 1* (5), 2-9.

Ray, D., & Altekruse, M. (2000). Effectiveness of group supervision versus combined group and individual supervision. *Counselor Education & Supervision, 40* (1), 19 – 31. doi: 10.1002/j.1556-6978.2000.tb01796.x.

Reichelt, S., & Skjerve, J. (2001). Supervision inexperienced therapists a qualitative analysis. *Clinical Supervisor, 19 (2),* 25-43. doi: 10.1300/J001v19n02_02.

Thieslsen, V., & Leahy, M. J. (2001). Essential knowledge and skill for effective clinical supervision in rehabilitation counseling. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 44* (4), 196-209. doi: 10.1177/003435520104400402.