المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 7، عدد 3، 2011، 233- 251

فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلي النموذج المعرفي في خفض قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين في الأردن

احمد الشريفين*

تاريخ تسلم البحث 2010/9/26 تاريخ قبوله 2011/6/22

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على النموذج المعرفي في الإشراف بالإرشاد في خفض مستوى قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة من طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك في مستوى السنتين الثالثة والرابعة المسجلين في مساقي مهارات وفنيات الإرشاد النفسي وتدريبات ميدانية في الإرشاد النفسي، وزعوا عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية دربت بالبرنامج التدريبي القائم على النموذج المعرفي في الإشراف بالإرشاد، وضابطة اقتصر التعامل معها وفق الأساليب التدريسية الاعتيادية. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قلق الأداء لدى أفراد المجموعة التجريبية كان أقل بشكل دال إحصائيا مما لدى أفراد المجموعة الضابطة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في المجال السلوكي تعزى إلى التفاعل بين المجموعة والجنس، والتفاعل بين السنة الدراسية والجنس، والتفاعل بين المجموعة والجنس والسنة الدراسية، ووجود فروق دالة في المجال المعرفي، تعزى إلى تفاعل المجموعة والجنس والسنة الدراسية، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على مقياس قلق الأداء ككل تعزى إلى المجموعة والتفاعل بين المجموعة والجنس، والتفاعل بين السنة الدراسية والجنس، والتفاعل بين المجموعة والسنة الدراسية والجنس. (**الكلمات المفتاحية:** برنامج تدريبي، قلق الأداء، النموذج المعرفي، الإشراف الإرشادي).

Effects of a Counseling Supervision Program Based on the Cognitive Model on Reducing Performance Anxiety among Counselor trainees in Jordan

Ahmad Al- Shraifin, *Faculty of Education, Yarmouk University.*

Abstract*: This study aimed at investigating the effects of a training program based on the cognitive model of supervision in reducing performance anxiety level among counselor trainees in Jordan. The sample of the study consisted of (60) male and female 3rd and 4th year students in counseling psychology at Yarmouk University, who were registered in the courses of Skills and Techniques of Psychological Counseling and Practicum of Psychological Counseling. They were randomly assigned into an experimental group which was trained by the program based on the cognitive model in counseling supervision, and a control group trained by conventional methods. The results of the study revealed that the performance anxiety level of the experimental group was statistically lower than the control group. The results also revealed that there were statistical significant differences in the behavioral domain due to the interaction between group and gender, study year and gender and group, and gender and study year, and there were statistically significant differences in the cognitive domain and overall scale due to the interaction of group, gender and study year. (****Keywords****: Training Program, Anxiety Performance, Cognitive Model, Supervision by Counseling).*

مقدمة: مر الإشراف بمراحل عدة خلال القرن العشرين، حيث كان ينظر إليه في بداية الأمر على أنه امتداد للإدارة التربوية، وكان ظهوره خلال النصف الثاني من القرن العشرين بوصفه ميدانا أساسيا من ميادين الإرشاد وعلى الرغم من هذا الظهور، إلا أنه لم يحقق حتى اليوم المكانة المهنية نفسها التي يتمتع بها الإرشاد (Patricia, 2010). كما مر الإشراف بالإرشاد 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 يعتقدون أنه عملية تدريب، وبعضهم الآخر ينظر إليه باعتباره عملية إدارية (Gazzola and Theriault, 2007). إن الإشراف بشكل عام هو عملية فنية محضة، مبني أساساً على مجموعة من العلاقات والنشاطات الإنسانية؛ بهدف المراقبة والتوجيه لشخص أو لأشخاص أقل مهارة. كما أنه نشاط ذو غاية، يوجد من أجل معونة الآخرين على أداء وظيفتهم بطريقة أفضل، إلا أن الإشراف بالإرشاد يختلف من حيث إنه يتضمن تقديم التدريب والتعليم المستجد. ويعرف برنارد وجوديير (Bernard and 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.

في حين عرفه هارت (Hart , 1982) 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 هدف الإرشاد. كما عرفه برادي ولاداني (Bradley and Ladany, 2001) على أنه 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.

* كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

أما كروكت (Crocket, 2007) فقد عرفه على أنه 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 تتميز بمميزات كثيرة، فهي تعتمد على التفاعل بين المشرف والمرشد المتدرب؛ بهدف تزويد المرشد المتدرب بكل جديد مما يساعد على التطور الشخصي والمهني، فالمشرف يسهل التطور الذاتي والمهني للمرشد، ويرفع من كفايات المرشد، ويزيد من تقديم الخدمات الإشرافية والبرامج المساعدة. ويرى الباحث بأن 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.

إن ظهور العديد من التحديات في المدارس والمؤسسات المختلفة، بالإضافة إلى زيادة التعقيدات في التطور المهني أدى لبروز الحاجة إلى مساعدة ماهرة في إدارة المواقف والمشكلات المختلفة (Thomas, 2005). فقد انتشرت الكثير من الأزمات الاجتماعية مثل الانتحار لدى الشباب، والانضمام للعصابات، والإساءة للأطفال، واستخدام أشكال العنف المختلفة. وبهدف إيجاد المساعدة الفاعلة يسعى المدرسون للحصول على الإرشاد من مرشدين متخصصين، وهذا ما يحفز أهمية توظيف المرشدين لجميع مهاراتهم الإرشادية، والسعي لتطويرها بشكل مستمر (Nelson and Johnson, 1999).

إن الإشراف البناء ذو فائدة عظيمة لكل المشاركين فيه سواء أكانوا مبتدئين أم ذوي خبرة، متدربين بشكل كاف أم لا. ونظراً لزيادة الحاجة للمرشدين الجدد، فإنه يتوقع منهم أن يكونوا على قدر كبير من المسؤولية كما المرشدين ذوي الخبرة، فهم يواجهون المشكلات المعقدة نفسها لدى الطلبة بالإضافة إلى المشكلات الأخلاقية، ومثل هذه المشكلات تتطلب المساعدة المتخصصة (Henderson , 1995).

ويعد الإشراف الإرشادي عنصراً أساسياً في برامج تعليم الإرشاد أو إعداد المرشدين (Counselor Education)، كما أنه يدعم عملية التغيير والإثراء الذاتي للطلاب في مجال الإرشاد النفسي، ويساعد في التعلم الفعال للمعرفة الإرشادية، ويرى كروكت (Crocket, 2007) أن الإشراف على الإرشاد النفسي خبرة تربط بين نوعي التعليم: التلقيني والتجريبي، إذ أنه بناء لخطط التعلم الفردي للمشرف عليهم (المرشدين) مع مسترشديهم، ويسمى الأسلوب أو النظام المتبع في الإشراف بالنموذج. وتعد معرفة هذا النموذج عاملاً أساسياً في الممارسة الأخلاقية للإشراف (Thieslsen and Leahy, 2001). وقد كان التركيز في الإشراف سابقاً على فعالية نظرية معينة (السلوكية، والمعرفية، والتحليلية،...)، ومدى ممارسة المرشد للعمل الإرشادي بالاعتماد على هذه النظريات.

يعتمد نجاح العمل الإرشادي بدرجة كبيرة على فاعلية المرشد، وترتبط فاعلية المرشد بعوامل متعددة منها مهاراته في الاتصال، مستوى تدريبه على المهارات الإرشادية ومستوى قلق الأداء لديه وهذه العوامل قابلة للتعديل والاكتساب عن طريق برامج التدريب المناسبة، وإذ شغلت دراسة المرشد وزيادة فاعليته اهتمام المختصين في مجال الإشراف بالإرشاد كمجال متخصص له مكانته، وقد وجد أن بعض الطلبة المرشحين للعمل مرشدين يتكيفون مع الدور بينما يبدو البعض الآخر في حالة قلق دائم وعدم استقرار نتيجة لعدم قدرتهم على التكيف في ممارسة دور المرشد الفعال من خلال توظيف المهارات الإرشادية المختلفة، لذا فإن عملية خفض قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين تبقى مجالاً للدراسة والبحث من أجل التشخيص ووضع البرامج الفاعلة التي تهدف إلى خفض مستوى قلق الأداء الأمر الذي قد يساهم في الارتقاء بالعملية الإرشادية إلى أكمل وجه (Costa, 1994).

والقلق بالمعنى اللغوي هو الاضطراب والانزعاج، وقلق قلقاً: أي لم يستقر على حال، وقد نظر فرويد إلى القلق على انه حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يمتلك الإنسان ويسبب له كثيراً من الكدر والضيق والألم. كما نظرت هورني إلى القلق على انه استجابة انفعالية لخطر يكون موجهاً إلى المكونات الأساسية للشخصية، ويتداخل مع القلق اضطرابات نفسية كثيرة كالخوف والاكتئاب والضغط، ويعد مكوناً مهماً من مكوناتها ولكنه في الوقت ذاته يختلف عنها اختلافاً بيناً. ويعد القلق في درجاته العادية والمتوسطة استجابة طبيعية للإنسان نحو مثيرات أو مواقف معينة، كما يعد إحدى وسائل الدفاع عن النفس والمحافظة على البقاء، إلا أن القلق حين يتجاوز حدوده الطبيعية ويمتلك المرشد، أو يسيطر عليه، يصبح مصدراً للانزعاج، وقد يسبب الكثير من الكدر والضيق والألم (ميخائيل، 2003).

تعد دراسة قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين على جانب كبير من الأهمية؛ إذ يمكن أن يؤثر في مستوى توظيف المهارات والفنيات الإرشادية أثناء الجلسات الإرشادية، وهذا ما لاحظه الباحث أثناء تدريبه للمرشدين في مساق مهارات الجلسة الإرشادية، ولاضطراب القلق لدى المرشدين المتدربين مكونات معرفية وسلوكية وفسيولوجية، ومن نماذج المكونات المعرفية الأفكار التي تمر في ذهن المرشد المتدرب مثل: إنني على وشك الإغماء، ربما سأصاب بنوبة ذعر عند إجراء المقابلة الإرشادية، سيفكر بي المشرف بشكلٍ سلبي، ومن المكونات الفسيولوجية: اضطرابات البطن، والتعرق وجفاف الحلق والصداع، أما المكونات السلوكية فقد تظهر على شكل سلوك انسحابي، والبحث عن المبررات لتمنع المرشد من حضور المقابلات الإرشادية، والشعور بفقدان التحكم وغيرها من المكونات.

يرى اليس وكرينجل وبيك (Ellis, Krengel and Beck, 2002) أن الفرد عندما يتخلص من القلق ويفكر ويسلك بطريقة عقلانية فإنه يصبح ذا فاعلية ويشعر بالكفاءة، كما يعتقد أن هناك

أفكاراً غير عقلانية وليست ذات معنى وأهدافاً لا يمكن تحقيقها يحملها الفرد في تفكيره وتؤدي إلى الإحباط والخوف الدائم من الفشل ولوم الذات مما يؤدي إلى ضعف الذات والتعرض للأمراض العصابية، ويرى الباحث انه من الممكن تحديد دور المشرف هنا بمساعدة المرشد المتدرب على التخلص من الأفكار والاتجاهات غير العقلانية واستبدالها بأخرى عقلانية. وتوضيح العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وما يشعر به من إحباط وعدم كفاءة، إضافة أن على المشرف أن يوضح للمرشد المتدرب الآثار المترتبة على التفسيرات غير المنطقية في استمرارية حالة القلق لديه. من هنا تتضح أهمية تدريب المرشدين المتدربين والإشراف عليهم وفق استراتيجيات محددة في الإشراف بالإرشاد.

ونظراً لزيادة أهمية الإشراف ظهرت ثلاثة نماذج للإشراف وهي: النماذج التطورية والنماذج المتكاملة، والنماذج محددة الاتجاه (Baker, Exum and Tyler, 2002). ويعتمد اختيار القرار المتعلق باختيار نموذج خاص للإشراف على مؤثرات ظاهرية وأخرى داخلية، ويعتمد هذا الاختيار على المشرف نفسه، والمرشد المتدرب، وطبيعة السياق البيئي. وهذه المصادر الثلاثة المؤثرة تقلل من حرية المشرف في اختيار النموذج، لكنها لا تقيده كلياً؛ فالمشرف يجب أن يقيم خصائصه، وخصائص المرشد المتدرب، وكذلك السياق البيئي؛ وذلك بهدف تحديد أكثر للنماذج الإشرافية الملائمة في أي وقت من الأوقات (Patricia, 2010). ويعتقد بعض المشرفين أن نموذج تطوير المهارة هو الهدف الأول الذي يجب تحقيقه عند المرشد، بينما ينظر البعض الآخر إلى أن نموذج النمو الشخصي هو الهدف الأول والأساسي، ويرى الكثيرون من المتخصصين أن هذين الهدفين يجب تحقيقهما عن طريف استخدام النموذج التكاملي. ولكي تتحقق هذه الأهداف لابد من أن تتوفر لدى المشرف فئتان لنماذج الإشراف للمشرف هما: نماذج الإشراف المبنية على نظريات العلاج النفسي والنماذج الخاص بالإشراف (Reticent and Skjerve, 2000).

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 أشار برنارد وجودير (Bernard and Goodyear, 2009) إلى أبرز الميزات والانتقادات الموجهة لنماذج الإشراف القائمة على العلاج النفسي، إذ إنه عندما يتقاسم كل من المشرف والمرشد المتدرب التوجه النظري نفسه، فإن ذلك يزيد من مجال تطبيق النموذج، وتصبح النظرية أكثر تكاملا عند التدريب. أما عندما تختلف التوجهات النظرية، فيظهر عندها الصراع، وتهيمن قضايا العملية المتوازية Parallel process (الظاهرة التي تنعكس فيها سلوكيات وديناميكيات العلاقة بين المسترشد والمرشد على العلاقة بين المرشد والمشرف).

النموذج المعرفي في الإشراف:

يميل العديد من المشرفين المتدربين إلى تبني النموذج المعرفي؛ لأن البعض يكملون تدريبهم بوصفهم مرشدين، وهذا النموذج يناسب العمل الإرشادي، وبعضهم يظهرون مشكلات لم يتم علاجها بشكل فعال ضمن تدريبهم، وبعضهم يرغبون في تعليم التقنيات المعرفية. وأخيرا، يلاحظ أنه ما زال هناك من يرغب بنموذج علاجي موجز نتيجة لارتباطات العمل وقيوده. وفي هذا النموذج يسلك المشرف سلوكاً يشبه إلى حد كبير سلوك المعلم، حيث يتم العمل على تعليم المتدرب طبيعة التفكير العقلاني، وإمكانية تعليم هذه الأفكار للمسترشدين، بالإضافة إلى ذلك يتضمن العديد من الأساليب مثل التعرف إلى الأفكار المرتبطة بالقلق، وتدقيق الاستجابات، وتغيير القواعد، والتفسير، واظهر الذات وتحديد الأفكار اللاعقلانية وتعديلها، وإعادة البناء المعرفي، ومراقبة الذات.

ويعتمد هذا النموذج على الإقناع الجدلي التعليمي بما يضمنه من فنيات عديدة في تقديم منطق الإشراف، وشرحه للمشرف عليه، وإقناعه بضرورة الالتزام في الإشراف، وقيامه بالدور المنوط به، وتوضيح العلاقة بين الأفكار المشوهة والاعتقادات اللاعقلانية من ناحية، وبين ما يعاني المرشد المتدرب من اضطرابات، أو ما يترتب عليها من مشاعر سلبية تحد من أدائه الوظيفي في مختلف المجالات، ويتم مثل هذا الإقناع من خلال عملية تعلم وتعليم تستند في المقام الأول على العلاقات الإشرافية التي تنشأ بين المشرف والمرشد المتدرب ومدى القوة التي تتسم بها هذه العلاقة (Ellis, Krengel and Beck, 2002).

وتتمثل الأطر النظرية لهذا النموذج الإشرافي في تلك الأساليب التي قدمها كل من ألبرت أليس (A.Ellis)، وأرون بيك (A.Beek)، وقد عمل كلاهما على توضيح كيفية إدراك المرشد للمثيرات المختلفة وتفسيراته لها، وإعطاء المعاني لخبراته المتعددة. ويستند هذا النموذج الإشرافي على نموذج التشغيل المعرفي للمعلومات (العمليات العقلية) الذي يرى أنه خلال فترات التوتر النفسي والقلق يصبح تفكير المرشد المتدرب أكثر جموداً وتشويشاً، وتصبح أحكامه مطلقة، ويسيطر عليها التعميم الزائد، كما تصبح المعتقدات الأساسية للمرشد محددة بدرجة كبيرة (Chen and Chang, 2009).

وتتحدد أهداف هذا النموذج الإشرافي في تعليم المرشد المتدرب أن يصحح إدراكاته المعرفية الخاطئة والمشوهة، وفي تغيير معتقداته المختلفة وظيفياً التي تعرضه لخبرات مشوهة، أي أن تلك الأهداف تتمثل في تصحيح التشغيل الخاطئ للمعلومات، وفي تعديل الأفكار والاعتقادات والافتراضات المختلفة وظيفياً التي تعمل على الإبقاء على أنماط السلوك والانفعالات. ولهذا فإن تدريب

المتدربين على كيفية التفكير بأنفسهم وتوقعاتهم يعطي معنى لردود فعل المسترشدين ورغم أن ذلك قد يخلق مشكلات من التفكير اللاعقلاني لدى المتدربين (Bradley and Ladany, 2001).

ويعتمد دور المشرف على إكساب المتدربين للمهارات السابقة، والعمل على إظهار الأفكار اللاعقلانية، بحيث يتمكن المتدربون من إرشاد مسترشديهم في المستقبل، وكما هو الحال في الإرشاد يجب أن تكون العلاقة الإشرافية دافئة وصادقة، ويعمل المشرف على مخاطبة القضايا الشخصية للمتدربين. ولهذا يصبح من الضروري أن يقوم المشرف بإجراء علاقة تعاونية من أجل حل المشكلات، وتكون مشكلات المتدربين بسبب نقص الخبرة والمهارات غير الملائمة، أو المعتقدات السلبية، أو ردود الفعل العاطفية المبالغ فيها (Fitch and Marshall, 2002).

ومن الممكن النظر إلى ثلاثة أهداف رئيسية للإشراف المعرفي هي: المعرفة وإتقان المهارات والأساليب المطلوبة في العلاج المعرفي، وتطبيقها في المواقف الإرشادية. والتعرف إلى القضايا والمعتقدات الخاطئة، والعمل على تعديلها، وأخيراً التعرف إلى القضايا الشخصية للمتدرب (المرشد) والبحث مع المشرف عن الطرق المناسبة لحل تلك المشكلات.

ويرى إليس (Ellis) أن المعتقدات أو الأفكار اللاعقلانية يمكن أن تؤدي إلى حدوث القلق، ويرى أن المرشدين يتعلمون طرقا أو اتجاهات للتفكير حول عالمهم هي التي تسبب لهم القلق، فحجم القلق الذي يمكن أن يسببه المرشد لنفسه ينشأ ويتزايد لو اعتقد انه يجب أن يكون على درجة كبيرة من الكفاءة والمنافسة والإنجاز في كل شيء؛ حتى يمكن أن نعده شخصاً ذا أهمية. ويرى بيك (Beck) أنه يجب إشراك المرشد في بحث تعاوني عن دليل يمكن أن يناقض بعض الإدراكات الخاطئة المسببة للمشكلات، في حين يستخدم أليس الإقناع المنطقي واللفظي كمحاولة لجعل المرشدين يغيرون من نظرتهم إلى الأشياء (Chen and Chang, 2009). ومن أهم الفنيات التي يمكن استخدامها في خفض القلق: المناقشة، ومراقبة الذات، وتحديد الأفكار اللاعقلانية وتعديلها، وإعادة البناء المعرفي، والتدريب على حل المشكلات، والتدريب على المهارات الاجتماعية، والتحكم بالقلق، وضبط الذات.

الصراعات في الإشراف:

توجد بعض الصراعات بين المشرف والمرشد المتدرب أو بين الآخرين في البيئة المهنية خلال عملية الإشراف، وتعد خبرة الإشراف ضاغطة، حيث يوجد لكل من المشرف والمرشد والآخرين توقعات محددة حول النشاطات المناسبة والقلق المرتبط بالعملية نفسها. وتعود التوقعات المتعلقة بالنشاطات المناسبة إلى الأفكار التي يحملها كل شخص حول أي النشاطات مجدية وملائمة أكثر خلال الإشراف. فالمرشدون المبتدئون يتوقعون اكتساب المهارات، والمشرفون ذوو الخبرة المتقدمة يتوقعون العمل، من أجل أهداف تكاملية، وعندما تتشابه التوقعات بين الأشخاص تتقدم عملية الإشراف بطريقة سلسة لكن التوقعات المتناقضة تسبب الصراع، وتركز المناقشات في الإشراف على القلق عند المرشد (Wheeler and King, 2000).

وقد ينشأ القلق عند المرشد لخوفه من نتائج سلوك محدد، ورغم أن القلق جزء من التفاعلات الإنسانية، إلا أن المشرف يجب أن يلاحظه باعتباره عاملا مؤثرا في العملية الإرشادية، ويرى كوستا (Costa, 1994) أن القلق لدى المرشدين من الممكن أن ينخفض في الإشراف المباشر عن طريق تشجيع الاستقلالية لديهم، وتعزيز النظرة الايجابية للتقييم، وتطوير مبادئ الإشراف التعاوني بين المشرف والمرشدين المتدربين، وإرشادهم في حال كانت لديهم مشكلات مثل الخوف والقلق، وأخيراً لا بد أن تكون أسس التدريب والإشراف واضحة لكل من المشرف والمرشد المتدرب.

إن إحساس المرشد بالكفاءة مرتبط بكفاءته الفعلية. وبسبب قلقه، قد يشعر المرشد المتدرب بضعف مهاراته عندما تتم مراقبته. وعلى أي حال، فإنه إذا ما تم الضبط والسيطرة على المهارة وتعلمها فمن المحتمل أن يتمكن المتدرب من تحسين أدائه، لذا يجب تعزيز المهارات وممارستها إلى أن يتمكن المرشد المتدرب من تطبيق هذه المهارة تلقائيا.

وقد يشكو المرشد المتدرب من أن السلوكيات أو الأساليب المستخدمة غير مريحة أو مصطنعة، وقد يتذبذب سلوك المرشد المتدرب ما بين الثقة وعدم الأهلية، ويأتي هنا دور المشرف في مساعدة المتدرب على الإحساس بالأمان حول قضية الاعتراف أو البوح بالفشل. وهو أمر يصعب على المرشد المتدرب الاعتراف به. ويستطيع المشرف أن يقوم بذلك عن طريق الدعم المستمر والتشجيع، لذا يجب على المشرف أن يتجنب خلق القلق المعطل للعملية الإشرافية سواء له أو للمشرف عليهم (Huberty, 2009).

وهناك بعض استراتيجيات التحكم بالقلق أو التوتر عن طريق تحديد معايير التوقعات والتقويم في العلاقة الإشرافية، ويجب أن يتجنب المشرفون ممارسة النماذج الإشرافية المرفوضة، كالإشراف الغامض، والإشراف غير الداعم، والإشراف العلاجي؛ ذلك لأن الإشراف الغامض يقدم القليل من التوضيح مع القليل من القواعد والتركيب، أما الإشراف غير الداعم فيركز على اللوم والنقد السلبي مع المرشد المتدرب، أما الإشراف العلاجي فهو يعتبر أن سبب وجود النقص في مهارات المرشد المتدرب يعزى إلى ضعف شخصيته.

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.

وبهدف التعرف إلى العلاقة بين البناء المعرفي للمشرف عليهم، ومستوى قلق الأداء لديهم، أجرى شين وشانج (Chen and Chang, 2009) دراسة على (88) طالبا من طلبة الجامعات

التايوانية، أشارت نتائجها إلى وجود علاقة عكسية بين مستوى القلق والفهم والاستيعاب لدى الطلبة، إضافة إلى أنه كلما ارتفع مستوى القلق لدى الطلبة انخفض معدل الأداء لديهم.

وقد أجرى دوبا وجراينللو وكندزواتر (Kindusuatter, Granello and Duba, 2008) دراسة حول فاعلية الوسائل والتقنيات المعرفية في تنمية وتسيير التنمية المهنية لدى المشرف عليهم، أشارت نتائج الدراسة إلى ان هناك معاناة نفسية تواجه الأفراد المشرف عليهم نتيجة لوجود أفكار وأنماط تفكير سلبية والتي بدورها تؤثر بشكل سلبي وتؤخر التنمية المهنية، وبذلك فإن استخدام النموذج المعرفي يساعد كلاً من المشرف والمشرف عليه في تعديل الأفكار السلبية الناتجة عن التجارب وإحلال محلها أفكار ايجابية.

وحول العلاقة الإشرافية وعلاقتها بالأساليب التعبيرية أجرى جاكسون ومورو وتينغ لي ودي اورنيلاز (Jackson, Muro, Ting Lee, DeOrnellas, 2008) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأساليب الإشرافية المعرفية ذات فائدة في إحداث النمو الشخصي وتحديد الأفكار اللاواعية التي تدور في ذهن المشرف عليهم.

وفي دراسة حول أثر الممارسات الإشرافية في خفض مستوى القلق، وتحسين أداء المرشدين المتدربين أجراها كل من إيلس وكرنجل وبيك (Ellis, Krengel and 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 وعياً بما لديه من معرفة نظرية انخفض مستوى قلق الأداء لديه، وبالتالي من المتوقع أن يتحسن أداؤه.

أما عن دور البرامج التدريبية في مجال الإشراف بالإرشاد، فقد قام ري والتكروس (Ray and Altekrus, 2000) بدراسة فاعلية برنامج للإشراف الفردي بالإرشاد وبرنامج للإشراف الجماعي بالإرشاد، تكونت عينة الدراسة من (64) طالباً في تخصص الإرشاد النفسي بمستوى الماجستير لمدة عشرة أسابيع. أظهرت نتائج الدراسة أن كلا البرنامجين أديا إلى تقدم وزيادة في فاعلية طلبة ماجستير الإرشاد النفسي، وكان لبرنامج الإشراف الجماعي الأثر الأكبر في جعل المرشدين أقل اعتماداً على مشرفيهم وأكثر اعتماداً على أنفسهم.

في حين أجرى بيس وسبرنثل (Peace and Sprinthall, 1998) دراسة هدفت إلى تقديم برنامج تدريبي للمرشدين أثناء الخدمة من أجل تشجيع النمو المعرفي وتطوير مهاراتهم الإشرافية ليكونوا مشرفين للمرشدين الجدد، تكونت عينة الدراسة من 13 مرشداً، أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك أثراً للبرنامج التدريبي في زيادة مستوى امتلاك المهارات الإشرافية لدى المرشدين، وقد ارتبطت زيادة فترة التدريب بشكل طردي مع مهارات المرشدين المتدربين.

أما أدموزي وهاريز وتروستي (Edmauzey, Harris and Trusty, 2000) فقد اجروا دراسة هدفت إلى معرفة أثر كل من التدخلات الإشرافية المؤجلة والتدخلات المباشرة من قبل المشرف في حالة القلق والغضب لدى المرشدين المتدربين، وقد تكونت عينة الدراسة من (65) طالباً في برنامج الماجستير في تخصص الإرشاد النفسي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى القلق والغضب لدى المرشدين المتدربين(الطلبة) تعزى لاختلاف الجنس وطريقة الإشراف.

وفي دراسة أجراها هافركامب (Haverkamp, 1994) هدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى الرقابة الذاتية لدى طلبة الدراسات العليا وكل من القلق والارتباك. تكونت عينة الدراسة من (65)طالباً في برنامج الدكتوراه في الإرشاد النفسي، وأشارت نتائجها إلى أن الطلبة لديهم مستوى متدن من الرقابة الذاتية، ولم توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى الرقابة الذاتية وكل من مدة التدريب وسنوات الخبرة في الإرشاد. وكان مستوى القلق مرتفعا لدى الطلبة ذوي الرقابة الذاتية المتدنية، في حين كان مستوى القلق منخفضا لدى الطلبة ذوي الرقابة الذاتية المرتفعة.

من خلال استعراض الدراسات السابقة 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 خفض مستوى قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين، ، مما يوفر للمعنيين والمهتمين بموضوع الإشراف بالإرشاد برنامج قد يساعد على تنمية وصقل المهارات والفنيات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد النفسي.

مشكلة الدراسة:

من خلال خبرة الباحث بوصفه مرشداً نفسياً ومشرفاً في مجال الإرشاد النفسي، ومدرساً لطلبة الإرشاد النفسي في مساق مهارات الجلسة الإرشادية، لوحظ أن هناك حالة من القلق يعانيها المرشدون التربويون أثناء تدريبهم على آلية استخدام مهارات الجلسة الإرشادية أثناء إجراء المقابلات الإرشادية الفردية والجماعية، مما ينعكس بشكلٍ واضح على مستوى فاعليتهم في استخدام المهارات والفنيات الإرشادية المتوقع أن يتقنوها. وهذا بدوره يؤثر سلباً على مستوى تقييمهم الأدائي على الرغم من امتلاكهم للإطار النظري الخاص بمهارات الجلسة الإرشادية. لذلك تهدف الدراسة الحالية إلى اختبار فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلي النموذج المعرفي في خفض قلق الأداء لدى المرشدين

المتدربين في الأردن. وبالتحديد جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤالين التاليين:

هل هناك فروق ذات دلالة بين متوسطات الأداء على كل مجال من مجالات مقياس قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين يعزى للبرنامج الإشرافي، والجنس والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما ؟

هل هناك فروق ذات دلالة بين متوسطات الأداء على مقياس قلق الأداء ككل لدى المرشدين المتدربين يعزى للبرنامج الإشرافي، والجنس والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما؟

الفرضيات:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الأداء على كل مجال من مجالات مقياس قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين تعزى للبرنامج الإشرافي والجنس والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الأداء على مقياس قلق الأداء ككل لدى المرشدين المتدربين تعزى للبرنامج الإشرافي والجنس والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية هذه الدراسة من جانبين: الأول نظري والثاني تطبيقي فمن حيث الأهمية النظرية، حاولت الدراسة: تقديم برنامج إشرافي قائم على النموذج المعرفي، والكشف عن أثره في خفض قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين، والكشف عن دور بعض المتغيرات مثل: الجنس، المستوى الدراسي، والتفاعل بينهما. في التأثير على قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين. أما من حيث الأهمية العملية، فإن الدراسة حاولت: توفير مقياس لقياس قلق الأداء 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 النموذج المعرفي في الإشراف يمكن استخدامه من قبل المشرفين على المرشدين في الجامعات الأردنية والمشرفين التابعين لمديريات التربية.

التعريفات الإجرائية للمفاهيم والمصطلحات:

قلق الأداء: يعرف القلق بأنه إحدى سمات الشخصية الذي يسبب حالة مستمرة من الغموض والوجل والإحساس بالتوتر دون أن يكون هناك سبب واضح، وقلق الأداء هو عبارة عن حالة القلق التي تنتاب المرشد في أثناء عملية التقييم، وقد تستمر معه خلال فترة العمل بشكل متواصل، ويسمى ذلك عندئذ سمة القلق. مقاسه من خلال الدرجة التي يحصل عليها المرشد على مقياس قلق الأداء والذي يشتمل العديد من الأبعاد الفرعية والمتمثلة في: البعد السلوكي ويتجلى في سلوك الهرب من المواقف الضاغطة ومواقف التقييم والاتصال بالمسترشدين والمشرفين، والبعد المعرفي ويتمثل في أفكار تقييميه للذات والانشغال بالتفكير بالمهارات والفنيات المتوقعة وعما يعتقده المرشدون حول أنفسهم والقلق الدائم من ارتكاب الأخطاء، والبعد الفسيولوجي ويتضح من معاناة المرشد من مجموعة مختلفة من الأعراض الجسدية المرتبطة بالمواقف التقييمية بالنسبة للمرشد كالشعور بالغثيان والأرق والإحساس بالارتجاف، والتعرق وزيادة ضربات القلب، وقد تم إعداد هذا المقياس من قبل الباحث.

البرنامج التدريبي: هو تصميم مخطط ومنظم وفق النظرية المعرفية يحتوي على مجموعة من الجلسات التدريبية التي من المتوقع أن تسهم في خفض مستوى قلق الأداء 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، والتي تساعد المرشدين على ضبط سلوكهم، وتحسين مهارات الاتصال والتواصل لديهم عن طريق زيادة مستوى أو معدل الانتباه، وخفض مستوى القلق. كما يضم البرنامج الأبعاد التالية: إعادة البناء المعرفي، وتوجيه الذات المعرفية، وإدارة الذات المعرفية، والممارسات العقلية، والنموذج الخفي. وتعرف الدراسة الحالية البرنامج التدريبي إجرائياً بأنه: خطة عمل تتضمن مهارات محددة تم اختيارها، تنفذ من خلال أنشطة وطرائق محددة، موزعة على مجموعة من الجلسات التدريبية (13) جلسة مدة كل جلسة (60-90) 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 قلق الأداء والبرنامج الإشرافي وفق النموذج المعرفي 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 أثناء العمل معها بخطة مساق مهارات الجلسة الإرشادية والمقررة من قبل قسم علم النفس الإرشادي والتربوي والمتضمنة للموضوعات التالية: المقابلة الإرشادية ومفهومها وأهميتها ومراحلها(الابتدائية، التشخيصية، العلاجية)، خصائص المرشد النفسي الشخصية والمهنية، خصائص غرفة الإرشاد النفسي، مهارات التسجيل الكتابي والسمعي والمرئي، كتابة التقارير، مهارات استخدام المقاييس والاختبارات النفسية، فنيات التساؤل

والمواجهة والصمت والإنصات والتغذية الراجعة والمسؤولية، إضافة إلى الحديث عن أسباب الاضطرابات النفسية وفقاً لكل نظرية من نظريات الإرشاد النفسي، وحث الطلبة على تبني نظرية معينة من نظريات الإرشاد النفسي. حيث يتم تدريس الطلبة بهذا المساق بشكلٍ نظري دون تفعيل الجانب العملي (التطبيقي)، وهي الطريقة المعتادة في تدريس هذا المساق.

ويعبر عن ذلك بالرموز: G1exp. R O X O.

G2cont. R O – O.

حيث R: عشوائية الاختيار للعينة، O : القياس، X: المعالجة المستخدمة، وكانت متغيرات الدراسة على النحو الآتي:

المتغيرات المستقلة:

المتغير المستقل الرئيس: أسلوب المعالجة المستخدم (مجموعات الدراسة): وله مستويان: (مجموعة طبق عليها البرنامج القائم على النموذج المعرفي في الإشراف، 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 قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين باستخدام المقياس المعد من الباحث حسب تقديراتهم الذاتية.

المعالجة الإحصائية

للإجابة على السؤال الأول تم وضع الفرضية الأولى ولاختبار الفرضية تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثلاثي المتعدد (3- way MANOVA)، وللإجابة على السؤال الثاني تم وضع الفرضية الثانية ولاختبار الفرضية تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثلاثي (3- way ANOVA).

الطريقة والإجراءات:

أفراد الدراسة: تضمنت الدراسة (60) طالباً (24) من الذكور، و(36) من الإناث من طلبة السنة الثالثة والرابعة، ممن حصلوا على درجة (2.50) فأكثر على مقياس قلق أداء الذي أعده الباحث، علماً بان مستوى قلق الأداء لديهم كان مرتفعاً. وقد قسموا عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وفق متغيري الدراسة الجنس والسنة الدراسية، بحيث تم استخدام العشوائية الكاملة (Randomization)؛ ليكون التصميم المستخدم تجريبياً حقيقياً، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد الدراسة بحسب متغيرات الدراسة.

الجدول 1 : توزيع أفراد الدراسة بحسب متغيرات المجموعة والجنس والسنة الدراسية.

الصف	السنة الثالثة		السنة الرابعة		المجموع
الجنس	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
المجموعة					
المجموعة الضابطة	4	10	6	10	30
المجموعة التجريبية	6	10	8	6	30
المجموع	10	20	14	16	60

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدمت الأدوات الآتية:

أولاً: البرنامج الإشرافي: وهو برنامج تعليمي يقوم من خلاله الباحث بدور المشرف يساعد مجموعة من المرشدين المتدربين؛ ليكتسبوا سلوكاً مهنياً ملائماً من خلال تفحص مهاراتهم وفنياتهم المهنية، ويتكون من مجموعة من التدريبات والأنشطة والخبرات التعليمية التي أعدها الباحث استنادا إلى النظرية المعرفية، بحيث يُتيح للمرشدين المتدربين فرصة اكتساب وتنمية مهاراتهم الإرشادية، ولإعداد هذا البرنامج قام الباحث بالخطوات الآتية: إجراء مسح للدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع الإشراف في الإرشاد النفسي. والاطلاع على البرامج التدريبية والتعليمة التي اهتمت بالنموذج المعرفي في الإشراف بالإرشاد والنماذج الإشرافية والتدريبية الأخرى، والواردة في الدراسات التالية: دراسة الصمادي (1994)، دراسة الحديثي (1997)، ودراسة وديان (2004)، ودراسة كامبلي (Campbell, 2000)، ودراسة ري والتكروس (Ray and Altekruse, 2000)، ودراسة ليتشن وجولدبير(Lichtenberg and Goodyear, 2000)، بهدف التمكن من فهم العناصر الأساسية للبرنامج الإشرافي، ومن هذه البرامج .

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 الاشرافية، بلغ عددهم (9) محكمين، حيث طلب منهم تحديد مدى ملاءمة كل جلسة للمرشدين والوقت المخصص لها، كما طلب إبداء أيه تعديلات أخرى مناسبة، يرون ضرورة إجرائها على الجلسات الإشرافية. حيث تم إجماع ما نسبته (90%) من المحكمين وهذا بدوره كافٍ لتعديل إجراءات كل جلسة إشرافية، حيث اقتصر التعديل على الصياغة النحوية وترتيب الجلسات وبعض المهارات والفنيات، إلى أن استقر البرنامج بصورته النهائية على (13) جلسة إشرافية. تراوحت مدة الجلسة الواحدة ما بين (60-90) دقيقة. وفيما يلي توضيح لهذه الجلسات:

الجلسة الأولى: هدفت هذه الجلسة إلى التعارف بين الباحث (المشرف) والمرشدين المتدربين، والتعارف بين الأعضاء أنفسهم، والتعرف إلى البرنامج وأهدافه.

الجلسة الثانية: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف المرشدين المتدربين بالمهارات والفنيات المفترض أن تتوفر في المرشد التربوي الفاعل (خصائص المرشد الفاعل)، وبالتالي محاولة إيجاد مفهوم ذات مهني إيجابي لديهم.

الجلسة الثالثة: هدفت هذه الجلسة إلى تعزيز التطور المهني لدى المرشدين المتدربين من خلال مساعدتهم على تبني نظرية معينة في الإرشاد تنسجم مع توجهاتهم النظرية، باستخدام أسلوب المناقشة الذي تشير إليه النظرية المعرفية.

الجلسة الرابعة: هدفت هذه الجلسة إلى تدريب المرشدين المتدربين على مراقبة الذات.

الجلسة الخامسة: هدفت هذه الجلسة إلى تدريب المرشدين على تحديد الأفكار اللاعقلانية.

الجلسة السادسة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف المرشدين المتدربين بمعوقات الاتصال الناجح مع المسترشدين، وآلية التعامل معها، بعد أن تم تدريبهم على القبول غير المشروط (Unconditional acceptance) للذات والآخرين.

الجلسة السابعة: هدفت هذه الجلسة إلى تدريب المرشدين على مهارات السلوك الحضوري المختلفة ذات الفاعلية في العمل الإرشادي. وتدريبهم على استراتيجيات الإيحاء والإيحاء الذاتي.

الجلسة الثامنة: تم في هذه الجلسة الاستمرار بالتدريب على مهارات السلوك الحضوري، مع التركيز على استراتيجيات الاتصال غير اللفظي، إضافة إلى تدريبهم على تقديم الخيارات البديلة والأفعال البديلة؛ حيث يمتلك المرشد المتدرب خيارات عديدة يعمل المشرف على جعل المرشد المتدرب يرى جميع الخيارات الحقيقية التي يمتلكها بشكل مثالي، لذا فإنه يشجع على توليد هذه الخيرات بنفسه.

الجلسة التاسعة: هدفت هذه الجلسة إلى التعرف على آلية التعامل مع الصراعات المختلفة وذلك من خلال مناقشة توقعات المرشدين بشكل مستقل؛ بهدف خفض مستوى القلق لديهم فيما بعد، وتدريبهم على ضبط الذات، من خلال استخدام إستراتيجية استعمال الألفاظ الدقيقة، لأن الألفاظ الدقيقة ناتجة عن تفكير مشوه كما تشير النظرية المعرفية.

الجلسة العاشرة: هدفت هذه الجلسة إلى تدريب المرشدين على مهارة التحكم بالقلق، وعرض العديد من أشرطة الفيديو التي تحتوي على بعض الحالات المفترضة، ومناقشة أداء المرشدين المتدربين السابقين، مع التركيز على استخدام وسائل التسلية واستخدام استراتيجيات المرح والنكات من أجل السخرية من الأفكار اللاعقلانية التي يحملها المرشد المتدرب.

الجلسة الحادية عشرة: هدفت هذه الجلسة الى تدريب المرشدين على إعادة البناء المعرفي

الجلسة الثانية عشرة: هدفت هذه الجلسة إلى إعطاء فرصة للمرشدين المتدربين من أجل لعب الأدوار بوصفهم مرشدين حقيقيين يتعاملون مع مشكلات واقعية (مفترضة)، ومناقشة أدائهم مع مراعاة التركيز على النقد البناء.

الجلسة الثالثة عشرة: هدفت هذه الجلسة إلى تقييم البرنامج التدريبي، وتحديد موعد لاحق من أجل المتابعة.

ثانياً: مقياس قلق الأداء: بهدف الكشف عن مستوى قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين، قام الباحث ببناء مقياس خاص بهذه الدراسة مستنداً إلى عدد من المقاييس ذات العلاقة، ومن أبرزها: المقاييس الوارد في دراسة ديوقاس وآخرون (Dugas *et al.*, 2007)، ودراسة ايلس وكرنجل وبيك (Ellis, Krengel and Beck, 2002)، ودراسة كوستا (Costa, 1994)، ودراسة هيوبرتي (Huberty,2009.)، ودراسة رضوان (2001)، ودراسة الصمادي وغوانمة (2005)، ودراسة عبدالخالق واليحفوفي (2004)، ودراسة مخائيل (2003)، ودراسة حداد(1995).

حيث قام الباحث بترجمة جميع الفقرات المقتبسة من المقاييس الأجنبية آنفه الذكر إلى اللغة العربية، وتم عرضها على عدد من المتخصصين في اللغة الإنجليزية؛ وذلك للتحقق من دقة الترجمة، كما تم الأخذ بالملاحظات التي أجمع عليها المتخصصون في اللغة الإنجليزية، وقد بلغ المقياس في صورته الأولية (45) فقرة موزعة على الأبعاد الآتية: المعرفي، الوجداني، والجسدي (الفسيولوجي)، والسلوكي، وفق ما أشارت إليه العديد من الدراسات السابقة والمنسجمة مع الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع (DSM-IV).

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 عشرة متخصصين في مجالات القياس والإحصاء التربوي، وعلم النفس الإرشادي، وعلم النفس التربوي، والتربية الخاصة، 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 90% من المحكمين، وكان أبرزها: حذف (15) فقرة بسبب تداخلها مع فقرات أخرى في المقياس وعدم وضوحها وغموضها وعدم مناسبتها للبعد، وتعديل بعض الفقرات لتصبح أكثر وضوحاً من حيث صياغتها وتعريبها من الإنجليزية إلى العربية، حيث بلغ عدد فقرات المقياس في صورته النهائية (30) فقرة موزعة على الأبعاد الثلاثة على النحو الآتي: البعد الأول: المعرفي الوجداني، وتقيسه الفقرات من (1-10)، والبعد الثاني: الجسدي

(الفسيولوجي)، وتقيسه الفقرات من (11-20)، والبعد الثالث: السلوكي، وتقيسه الفقرات من (21-30).

مؤشرات صدق البناء: بهدف التحقق من صدق البناء تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (30) طالبا 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، والجدول 2 يبين ذلك.

الجدول 2: قيم معامل ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه وقيم معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المقياس ككل	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المقياس ككل	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المقياس ككل
1	.430	.391	11	.767	.738	21	.662	.660
2	.657	.621	12	.528	.409	22	.610	.578
3	.306	.264	13	.568	.500	23	.416	.398
4	.630	.621	14	.644	.544	24	.467	.399
5	.649	.620	15	.459	.374	25	.479	.401
6	.328	.281	16	.458	.285	26	.709	.642
7	.594	.551	17	.533	.281	27	.664	.527
8	.576	.485	18	.482	.480	28	.345	.231
9	.698	.655	19	.342	.294	29	.578	.574
10	.455	.413	20	.649	.540	30	.715	.471

يلاحظ من خلال الجدول 2 أن قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجالات التي تنتمي إليها تراوحت بين (.738 - .306)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس ككل بين (.767 - .231)، وقد اعتمد الباحث معياراً لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه، والمقياس ككل عن (.20). وبناءً على هذا المعيار وفي ضوء هذه القيم فقد تم قبول فقرات المقياس جميعها، وبالتالي تكون مقياس قلق الأداء بصورته النهائية من (30) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات. كما تم حساب قيم معاملات الارتباط البينية لمجالات مقياس قلق الأداء، وقيم معاملات ارتباط المجالات بالمقياس ككل، كما هو موضح في الجدول 3.

الجدول 3: قيم معاملات الارتباط البينية لمجالات مقياس قلق الأداء وارتباط المجالات بالمقياس ككل.

المجال	معرفي وجداني	فسيولوجي	سلوكي	المقياس ككل
معرفي وجداني	*	*	*	*
فسيولوجي	.862	*	*	*
سلوكي	.834	.881	*	*
المقياس ككل	.965	.825	.873	*

يلاحظ من خلال الجدول 3 أن قيم معاملات الارتباط بين مجالات مقياس قلق الأداء كانت مرتفعة، وتراوحت بين (.834 - .881)، كما أن قيم معاملات الارتباط بين المجالات والمقياس ككل كانت مرتفعة أيضاً وتراوحت بين (.965 - .825)، ويعد ذلك مؤشر على صدق البناء للمقياس.

ثبات المقياس: قدرت معاملات الثبات للمقياس بطريقتين أولاً: باستخدام معامل ثبات الاستقرار فبهدف التحقق من ثبات المقياس المستخدم ودقة فقراته قام الباحث بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً 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 (0.93) وللمجالات الفرعية (0.88) (0.85) (0.90) على الترتيب. ثانياً: تم تقدير قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، حيث بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس قلق الأداء (0.91) وهي قيمة عالية، وأما معاملات الثبات لمجالات المقياس فقد بلغت (0.87) (0.89) (0.84) على الترتيب، وهي اقل من معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل، ولكنها عالية أيضا، وهي مؤشرات على تمتع المقياس بدلالات اتساق داخلي (كمؤشر على الثبات) عالية. ويبين الجدول 4 قيم الثبات الخاصة بالمقياس.

الجدول 4: معاملات ثبات مقياس مستوى قلق الأداء ومجالاته (أبعاده).

المجال	معاملات ثبات الاستقرار	معاملات ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ α
معرفي وجداني	0.88	0.87
جسدي فسيولوجي	0.85	0.89
السلوكي	0.90	0.84
الثبات للمقياس ككل	0.93	0.91

تصحيح المقياس:

تكون مقياس قلق الأداء من (30) فقرة مصوغة جميعها بشكل سلبي، يجاب عليها بتدريج خماسي يشتمل على البدائل الآتية: (دائماً وتعطى عند تصحيح المقياس 5درجات، غالباً وتعطى 4 درجات، أحياناً وتعطى 3درجات، نادراً وتعطى درجتين، ومطلقاً وتعطى درجة واحدة). وبذلك تتراوح درجات المقياس بين (30-150)، أي كلما ارتفعت العلامة كان ذلك مؤشراً على زيادة مستوى القلق، وقد صنف الباحث استجابات أفراد العينة إلى خمس فئات على النحو الآتي: فئة قلق الأداء المنخفض جداً ، وتتمثل في الحاصلين على درجة (1.49) فأقل. وفئة قلق الأداء المنخفض، وتتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين (1.5-2.49) درجة. وفئة قلق الأداء المتوسط، وتتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين (2.5-3.49) درجة. وفئة قلق الأداء المرتفع، وتتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين (3.5-4.49) درجة. وفئة قلق الأداء المرتفع جدا، وتتمثل في الحاصلين على درجة (4.5) فأكثر.

نتائج الدراسة: للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة على الاختبار القبلي لمقياس قلق الأداء، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين في الاختبار القبلي تبعا لمتغيرات الدراسة: (الجنس، والسنة الدراسية، والمجموعة) والجدول 5 يوضح هذه القيم.

الجدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس قلق الأداء لدى المرشدين التربويين تبعا لمتغيرات الدراسة على الاختبار القبلي.

المجال	المجموعة	السنة الدراسية	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
			ذكور	3.4167	.13472	4
		السنة الثالثة	إناث	3.7933	.27253	10
			الكلي	3.6857	.29460	14
	الضابطة		ذكور	4.0000	.17889	6
		السنة الرابعة	إناث	3.6667	.35066	10
			الكلي	3.7917	.33500	16
المعرفي			ذكور	3.8222	.24099	6
		السنة الثالثة	إناث	3.8200	.28337	10
			الكلي	3.8208	.25988	16
	التجريبية		ذكور	3.9417	.36111	8
		السنة الرابعة	إناث	3.8111	.48197	6
			الكلي	3.8857	.40504	14
			ذكور	3.3000	.23094	4
		السنة الثالثة	إناث	3.7800	.33599	10
			الكلي	3.6429	.37563	14
	الضابطة		ذكور	3.8333	.18619	6
		السنة الرابعة	إناث	3.5600	.33731	10
			الكلي	3.6625	.31385	16
الفسيولوجي			ذكور	3.8000	.26833	6
		السنة الثالثة	إناث	3.8000	.40552	10
			الكلي	3.8000	.35024	16
	التجريبية		ذكور	3.8000	.42088	8
		السنة الرابعة	إناث	3.6667	.31411	6
			الكلي	3.7429	.37151	14
			ذكور	3.5000	.23094	4
		السنة الثالثة	إناث	3.8200	.20440	10
			الكلي	3.7286	.25246	14
	الضابطة		ذكور	4.0000	.15492	6
		السنة الرابعة	إناث	3.5600	.36878	10
			الكلي	3.7250	.37148	16

السلوكي			ذكور	3.8333	.27325	6
		السنة الثالثة	إناث	3.7200	.41846	10
			الكلي	3.7625	.36492	16
	التجريبية		ذكور	3.9500	.50427	8
		السنة الرابعة	إناث	3.9333	.50859	6
			الكلي	3.9429	.27325	6
			ذكور	3.3325	.37102	4
		السنة الثالثة	إناث	3.7343	.26178	10
			الكلي	3.6195	.33865	14
	الضابطة		ذكور	3.9519	.21151	6
		السنة الرابعة	إناث	3.5888	.39488	10
			الكلي	3.7250	.37608	16
المقياس ككل			ذكور	3.8392	.26942	6
		السنة الثالثة	إناث	3.7378	.30467	10
			الكلي	3.7758	.28716	16
	التجريبية		ذكور	3.8229	.41218	8
		السنة الرابعة	إناث	3.7553	.48361	6
			الكلي	3.7940	.42736	14

الفروق، تم استخدام تحليل التباين المتعدد، والجدول 6 يبين نتائج التحليل .

يلاحظ من خلال جدول 5 وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المرشدين المتدربين على مقياس قلق الأداء تبعا لاختلاف مستويات متغيرات الدراسة: (المجموعة، والجنس، والسنة الدراسية). وللكشف عن الدلالة الإحصائية هذه

الجدول 6: نتائج تحليل التباين المتعدد لاستجابات أفراد عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة.

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجموعة/ هوتلنج = .058. Hotelling's Trace الاحتمالية = .415.	المعرفي	.229	1	.229	2.342	.132
	الفسيولوجي	.300	1	.300	2.620	.112
	السلوكي	.264	1	.264	1.987	.165
المستوى الدراسي/ هوتلنج = .141. Hotelling's Trace الاحتمالية = .084.	المعرفي	.274	1	.274	2.805	.100
	الفسيولوجي	.028	1	.028	.241	.625
	السلوكي	.277	1	.277	2.083	.155
الجنس/ هوتلنج = .019. Hotelling's Trace الاحتمالية = .818.	المعرفي	.007	1	.007	.070	.793
	الفسيولوجي	.005	1	.005	.040	.842
	السلوكي	.053	1	.053	.401	.529
المجموعة والمستوى الدراسي/هوتلنج= .173. Hotelling's Trace الاحتمالية = .045.	المعرفي	.102	1	.102	1.044	.312
	الفسيولوجي	.170	1	.170	1.485	.229
	السلوكي	.007	1	.007	.052	.821
المجموعة والجنس/ هوتلنج= .027. Hotelling's Trace الاحتمالية = .713.	المعرفي	.026	1	.026	.270	.605
	الفسيولوجي	.098	1	.098	.860	.358
	السلوكي	8.51	1	8.51	.001	.980
المستوى الدراسي والجنس/ هوتلنج= .148. Hotelling's Trace الاحتمالية = .073.	المعرفي	.598	1	.598	6.126	.017
	الفسيولوجي	.669	1	.669	5.851	.019
	السلوكي	.374	1	.374	2.821	.099
المجموعة والمستوى الدراسي والجنس./	المعرفي	.288	1	.288	2.949	.092

هوتلنج= 146.	الفسيولوجي	.327	1	.327	2.861	.097
Hotelling's Trace	السلوكي	.625	1	.625	4.705	.035
الاحتمالية = 076.						
	المعرفي	5.077	52	.098		
الخطأ	الفسيولوجي	5.947	52	.114		
	السلوكي	6.903	52	.133		
الكلي	المعرفي	871.131	60			
	الفسيولوجي	834.520	60			
	السلوكي	868.760	60			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتبين من الجدول 6 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المجالات تعزى لمتغيرات الدراسة وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة في الأداء القبلي على مجالات مقياس قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين. وللكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الأداء على مقياس قلق الأداء ككل وفق متغيرات الدراسة، على القياس القبلي تم إجراء تحليل التباين الثلاثي، كما هو موضح في الجدول7.

الجدول 7: نتائج تحليل التباين الثلاثي غير التفاعلي على مقياس قلق الأداء لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات.

مصدر التباين	مجموع درجات المربعات	الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجموعة	.160	1	.160	1.240	.270
السنة الدراسية	.042	1	.042	.326	.570
الجنس	.045	1	.045	.351	.556
الخطأ	7.207	56	.129		
الكلي	842.269	60			

يلاحظ من خلال الجدول 7 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على مقياس قلق الأداء ككل تعزى لمتغيرات الدراسة، وبذلك فإنه يمكن اعتبار المجموعتين متكافئتين.

وبهدف الإجابة عن السؤال الأول: هل هناك فروق ذات دلالة بين متوسطات الأداء على مجالات مقياس قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين يعزى للبرنامج الإشرافي، والجنس والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما ؟ تم وضع الفرضية الإحصائية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الأداء على كل مجال من مجالات مقياس قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين تعزى للبرنامج الإشرافي والجنس والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما. ولاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، والجدول 8 يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مجالات الأداة المستخدمة لقياس قلق الأداء على الاختبار البعدي تبعا لمتغيرات الدراسة: (الجنس، والسنة الدراسية، والمجموعة).

الجدول 8: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيرات الدراسة على القياس البعدي.

المجال	المجموعة	السنة الدراسية	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
			ذكور	3.4500	.51962	4
		السنة الثالثة	إناث	3.8800	.24404	10
			الكلي	3.7571	.37970	14
	الضابطة		ذكور	3.7667	.22509	6
		السنة الرابعة	إناث	3.5000	.34641	10
			الكلي	3.6000	.32660	16
المعرفي			ذكور	2.6000	.17889	6
		السنة الثالثة	إناث	2.3000	.14907	10
			الكلي	2.4125	.21564	16
	التجريبية		ذكور	2.4750	.17525	8
		السنة الرابعة	إناث	2.5333	.20656	6
			الكلي	2.5000	.18397	14
			ذكور	3.4000	.11547	4
		السنة الثالثة	إناث	3.7800	.18135	10

		الكلي	3.6714	.23996	14
	الضابطة	ذكور	3.5333	.41312	6
	السنة الرابعة	إناث	3.6200	.20440	10
		الكلي	3.5875	.28954	16
الفسيولوجي		ذكور	2.2667	.20656	6
	السنة الثالثة	إناث	2.3000	.11547	10
		الكلي	2.2875	.15000	16
	التجريبية	ذكور	2.3750	.13887	8
	السنة الرابعة	إناث	2.2667	.13663	6
		الكلي	2.3286	.14373	14
		ذكور	3.3000	.34641	4
	السنة الثالثة	إناث	4.0000	.18856	10
		الكلي	3.8000	.40000	14
	الضابطة	ذكور	3.7333	.05164	6
	السنة الرابعة	إناث	3.6000	.33333	10
		الكلي	3.6500	.26833	16
السلوكي		ذكور	2.4667	.13663	6
	السنة الثالثة	إناث	2.4000	.11547	10
		الكلي	2.4250	.12383	16
	التجريبية	ذكور	2.4500	.09258	8
	السنة الرابعة	إناث	2.3333	.05164	6
		الكلي	2.4000	.09608	14
		ذكور	3.3833	.32717	4
	السنة الثالثة	إناث	3.8867	.14160	10
		الكلي	3.7429	.30702	14
	الضابطة	ذكور	3.6778	.21976	6
	السنة الرابعة	إناث	3.5733	.27343	10
		الكلي	3.6125	.25236	16
المقياس ككل		ذكور	2.4444	.11287	6
	السنة الثالثة	إناث	2.3333	.10423	10
		الكلي	2.3750	.11769	16
	التجريبية	ذكور	2.4333	.09085	8
	السنة الرابعة	إناث	2.3778	.10470	6
		الكلي	2.4095	.09734	14

يلاحظ من خلال الجدول 8 وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس قلق الأداء تبعا لاختلاف مستويات متغيرات الدراسة: (المجموعة، والجنس، والسنة الدراسية). وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تم استخدام تحليل التباين المتعدد، والجدول 9 يبين نتائج التحليل.

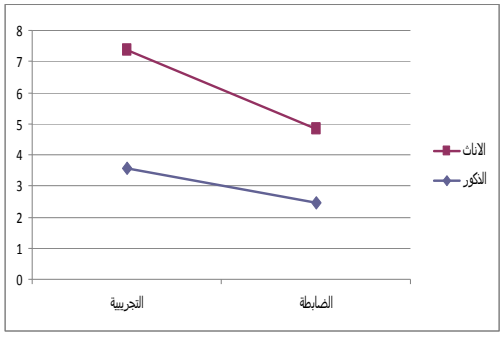
جدول 9: نتائج تحليل التباين المتعدد لاستجابات أفراد عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة على القياس البعدي.

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجموعة، هوتلنج = 15.757	المعرفي	18.707	1	18.707	280.521	.000
Hotelling's Trace	الفسيولوجي	22.354	1	22.354	546.494	.000
الاحتمالية = .000	السلوكي	21.135	1	21.135	555.060	.000
المستوى الدراسي، هوتلنج = .005	المعرفي	.002	1	.002	.026	.873
Hotelling's Trace	الفسيولوجي	.002	1	.002	.049	.826
الاحتمالية = .969	السلوكي	.002	1	.002	.056	.814
الجنس، هوتلنج = .212	المعرفي	.005	1	.005	.078	.781

Hotelling's Trace الاحتمالية = .021	الفسيولوجي	.131	1	.131	3.192	.080
	السلوكي	.125	1	.125	3.284	.076
المجموعة والمستوى الدراسي، هوتلنج= .037	المعرفي	.025	1	.025	.376	.542
	الفسيولوجي	.009	1	.009	.215	.645
Hotelling's Trace الاحتمالية = .604	السلوكي	.012	1	.012	.304	.584
المجموعة والجنس، هوتلنج= .324	المعرفي	.140	1	.140	2.093	.154
	الفسيولوجي	.250	1	.250	6.105	.017
Hotelling's Trace الاحتمالية = .003	السلوكي	.479	1	.479	12.573	.001
المستوى الدراسي والجنس، هوتلنج= .435	المعرفي	.097	1	.097	1.461	.232
	الفسيولوجي	.161	1	.161	3.937	.053
Hotelling's Trace الاحتمالية = .000	السلوكي	.664	1	.664	17.440	.000
المجموعة والمستوى الدراسي والجنس. هوتلنج= .374 Hotelling's Trace الاحتمالية = .001	المعرفي	.947	1	.947	14.205	.000
	الفسيولوجي	.020	1	.020	.479	.492
	السلوكي	.522	1	.522	13.715	.001
الخطأ	المعرفي		52	3.468	.067	
	الفسيولوجي		52	2.127	.041	
	السلوكي		52	1.980	.038	
الكلي	المعرفي		60	590.220		
	الفسيولوجي		60	556.880		
	السلوكي		60	593.560		

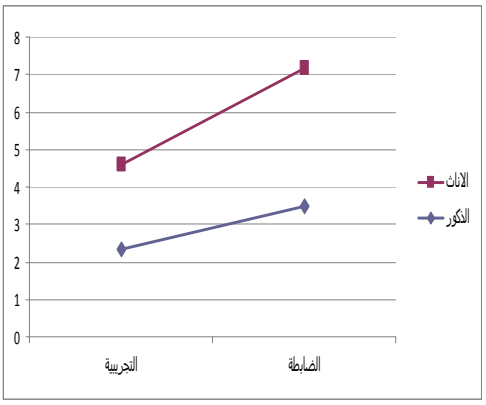
* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتبين من الجدول 9 وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى للمجموعة على مجالات المقياس الثلاثة، ، ومستوى القلق لدى أفراد المجموعة الضابطة أعلى من مستوى القلق لدى أفراد المجموعة التجريبية، أي أن للبرنامج أثراً ايجابياً في خفض مستوى قلق الأداء لدى المجموعة التجريبية. كذلك وجدت فروق ذات دلالة تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس تبعا للمجال السلوكي والمجال الفسيولوجي، ولتوضيح اثر التفاعل تم تمثيل التفاعل بين المجموعة والجنس بيانيا كما في الشكل 1.



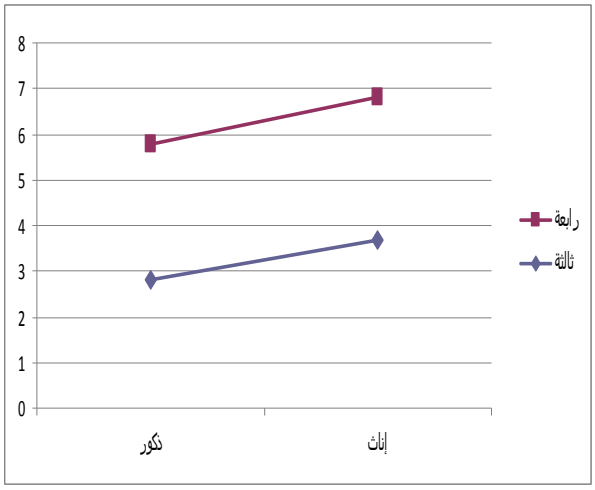
الشكل 1: التمثيل البياني للتفاعل بين المجموعة والجنس على المجال السلوكي

يلاحظ من الشكل 1 وجود تفاعل رتبي حيث تفوقت الإناث على الذكور في كلا المجموعتين التجريبية والضابطة. كذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس على المجال الفسيولوجي، ولتوضيح اثر التفاعل تم تمثيل التفاعل بين المجموعة والجنس بيانيا كما في الشكل 2.



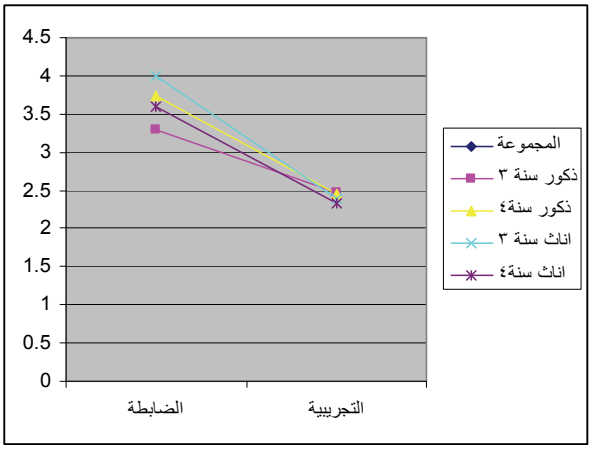
الشكل 2: التمثيل البياني للتفاعل بين المجموعة والجنس على المجال الفسيولوجي

يلاحظ من الشكل 2 وجود تفاعل رتبي حيث تفوقت الإناث على الذكور في كلا المجموعتين التجريبية والضابطة. كذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين السنة الدراسية والجنس على المجال السلوكي، ولتوضيح أثر التفاعل، تم تمثيل التفاعل بين السنة الدراسية والجنس بيانيا كما في الشكل 3.



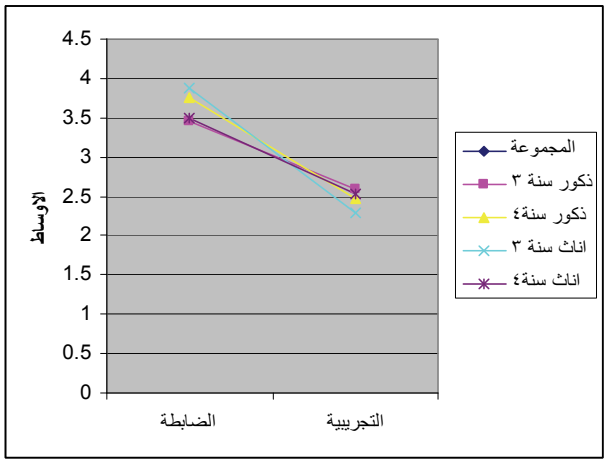
الشكل 3: التمثيل البياني للتفاعل بين السنة الدراسية والجنس على المجال السلوكي.

يلاحظ من الشكل 3 وجود تفاعل رتبي حيث تفوقت الإناث على الذكور في كلا السنتين الثالثة والرابعة. كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين المجموعة والسنة الدراسية والجنس، على المجال المعرفي. ولتوضيح أثر التفاعل تم تمثيل التفاعل بين المجموعة والسنة الدراسية والجنس وفق المجال المعرفي بيانيا كما في الشكل 4.



الشكل 4: التمثيل البياني للتفاعل بين المجموعة والسنة الدراسية والجنس على المجال المعرفي

يلاحظ من الشكل 4 وجود تفاعل لا رتبي، وأن الإناث في السنة الثالثة كن الأكثر قلقاً في المجموعة الضابطة، ومن ثم الذكور في السنة الرابعة يليهم الإناث في السنة الرابعة وأخيراً الذكور في السنة الثالثة، في حين كان الذكور في السنة الثالثة الأكثر قلقاً في المجموعة التجريبية وكان الفرق بينهم وبين الذكور في السنة الرابعة والإناث في السنة الثالثة والرابعة طفيفاً جداً. كذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين المجموعة والسنة الدراسية والجنس، على المجال السلوكي، ولتوضيح أثر التفاعل تم تمثيل التفاعل بين المجموعة والسنة الدراسية والجنس وفق المجال السلوكي بيانيا كما في الشكل 5.



الشكل 5: التمثيل البياني للتفاعل بين المجموعة والسنة الدراسية والجنس على المجال السلوكي

يلاحظ من الشكل 5 وجود تفاعل لا رتبي، وأن الإناث في السنة الثالثة كن الأكثر قلقاً في المجموعة الضابطة، ومن ثم الذكور في السنة الرابعة يليهم الإناث في السنة الرابعة وأخيراً الذكور في السنة الثالثة، في حين كان الذكور في السنة الثالثة الأكثر قلقاً في المجموعة التجريبية، وكان الفرق بينهم وبين الذكور في السنة الرابعة والإناث في السنة الثالثة والرابعة طفيفة جداً.

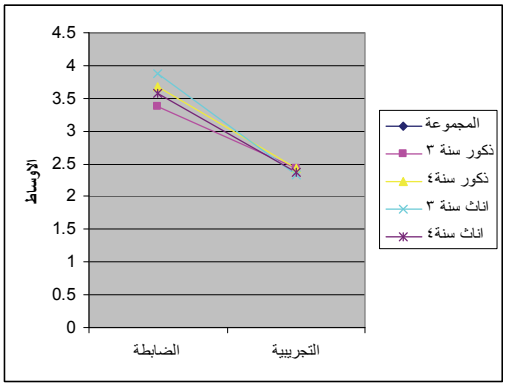
وللإجابة عن السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة بين متوسطات الأداء على مقياس قلق الأداء ككل لدى المرشدين المتدربين يعزى للبرنامج الإشرافي، والجنس والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما؟ تم وضع الفرضية الإحصائية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الأداء على مقياس قلق الأداء ككل لدى المرشدين المتدربين تعزى للبرنامج الإشرافي والجنس والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما. ولاختبار هذه الفرضية تم إجراء تحليل التباين الثلاثي، والجدول 10 يبين نتائج التحليل.

جدول 10: نتائج تحليل التباين الثلاثي لاستجابات أفراد عينة الدراسة للمقياس ككل بحسب متغيرات الدراسة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالة
المجموعة	20.704	1	20.704	637.036	.000
السنة الدراسية	.000	1	.000	.005	.941
الجنس	.046	1	.046	1.412	.240
المجموعة والسنة الدراسية	.002	1	.002	.071	.790
المجموعة والجنس	.272	1	.272	8.376	.006
السنة الدراسية والجنس	.260	1	.260	7.986	.007
المجموعة والسنة الدراسية والجنس	.374	1	.374	11.522	.001
الخطأ	1.690	52	.033	-	-
الكلي	578.971	60	-	-	-

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يلاحظ من خلال الجدول 10 وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على مقياس قلق الأداء ككل وكل من المجموعة والتفاعل بين المجموعة والجنس، والتفاعل بين السنة الدراسية والجنس، والتفاعل بين المجموعة والسنة الدراسية والجنس. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لبقية المتغيرات والتفاعلات. ولتوضيح اثر التفاعل تم تمثيل التفاعل بين المجموعة والسنة الدراسية والجنس وفق المقياس ككل بيانيا كما في الشكل 6.



الشكل 6: التمثيل البياني للتفاعل بين المجموعة والسنة الدراسية والجنس على المقياس ككل

يلاحظ من الشكل 6 وجود تفاعل لا رتبي، وأن الإناث في السنة الثالثة كن الأكثر قلقاً في المجموعة الضابطة، ومن ثم الذكور في السنة الرابعة يليهم الإناث في السنة الرابعة وأخيراً الذكور في السنة الثالثة، في حين كان الذكور في السنة الثالثة الأكثر قلقاً في المجموعة التجريبية، وكان الفرق بينهم وبين الذكور في السنة الرابعة والإناث في السنة الثالثة والرابعة طفيفا جداً. وأخيراً لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين بقية المتغيرات ومجالات مقياس قلق الأداء.

مناقشة النتائج:

أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في خفض مستوى قلق الأداء لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة على المقياس ككل ومجالاته: المعرفي، والسلوكي، والفسيولوجي. وتؤكد نتائج الدراسة أهمية العمل مع المرشدين المتدربين، من خلال برنامج تدريبي إشرافي وفق نموذج في الإشراف بالإرشاد يقوم من خلاله المشرف بلعب العديد من الأدوار الفاعلة التي تساعد في رفع مستوى كفاءة المرشد المتدرب، وإكسابه خبرات نوعيه من خلال التعامل مع المواقف شبه الحقيقية. وأن لا يكون استخدام الأساليب دون تخطيط مسبق.

حيث تم تعليم المرشدين المتدربين المهارات التي يمكن أن تزودهم بالأدوات اللازمة لتحديد ورفض معتقداتهم اللاعقلانية التي اكتسبوها وحافظوا عليها من خلال عملية التلقين الذاتي، حيث يتم تعليمهم كيف يستبدلوا الوسائل غير الفعالة في التفكير بوسائل أخرى فعالة وعقلانية. وكان التركيز في البرنامج على التفكير والعمل بدلاً من التعبير بشكل رئيسي عن المشاعر، وينظر للإشراف وفق النموذج المعرفي كعملية تربوية يقوم بها المشرف بدور مشابه لدور المعلم خاصة من حيث إعطاء الواجبات البيتية، وفي أساليب تعليم التفكير بالمستقبل، بينما يقوم المرشد المتدرب بممارسة مهارات وأساليب مختلفة تم اكتسابها من خلال البرنامج الإشرافي.

وقد استند كذلك في إعداد جلسات البرنامج على الأفكار التي طرحها أليس كجزء من عملية الإشراف وفق النموذج المعرفي، حيث كان التركيز على أفكار المرشدين المتدربين التي تتوسط انفعالاتهم، باعتبار أن لدى الإنسان استعداد موروث لأن يفكر وينفعل ويسلك، ومن هنا كان التركيز في النموذج المعرفي بعمق على الافتراض القائل بأن إعادة تنظيم المرشد المتدرب لأفكاره يؤدي إلى إعادة سلوكه.

كما تجدر الإشارة إلى انه اعتمد بعض الافتراضات التي يقوم عليها العلاج المعرفي وتوظيفها في عملية الإشراف وهي ذات صلة بطبيعة الإنسان منها: الإنسان يولد ولديه إمكانية للتفكير العقلاني والتفكير اللاعقلاني فعندما يفكر ويتصرف بشكل عقلاني يصبح فعالاً وسعيداً وراضياً، وعندما يفكر بطريقة غير عقلانية فإنه سيعاني من مشاعر الاضطراب، كما أن الإنسان غير معصوم عن الخطأ وأن الاضطرابات الانفعالية أو النفسية هي نتاج للتفكير غير المنطقي المتعلم منذ سن مبكرة، إضافة إلى أن الاضطرابات الانفعالية لا ترجع إلى الظروف الخارجية أو الأحداث ولكنها ترتبط بكيفية إدراك الفرد لتلك الأحداث واتجاهاته نحوها، أي أن نوع التفكير هو الذي يجعل الأشياء تبدو جيدة أو قبيحة ويجب مواجهة الأفكار السلبية والانهزامية عن طريق إعادة تنظيم الإدراك والتفكير ليصبح منطقياً.

تتفق هذه النتيجة بشكل عام مع ما تشير إليه العديد من الدراسات السابقة، فقد اتفقت مع نتائج دراسة بيس وسبرنثل (Peace and 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 and Altekruse, 2000) التي أشارت إلى فاعلية برامج الإشراف الفردي والجماعي في زيادة فاعلية طلبة الإرشاد من خلال اكتسابهم للمهارات الإرشادية.

مما يدل على أن أفراد المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب وفق البرنامج المعد من قبل الباحث قد انخفض مستوى قلق الأداء لديهم، وهذا بدوره قد ينعكس على مستوى توظيف المهارات الإرشادية، حيث إن البرنامج أعد بعناية من حيث التخطيط وتنظيم محتوياته، كما تمت الاستفادة من المقترحات العلاجية التي قدمتها النظرية المعرفية عند التعامل مع المرشدين المتدربين، حيث تشير إلى أن الأفراد يعلمون أنفسهم الاضطراب أكثر من تعليم أنفسهم التكيف مع الظروف الخارجية، وأنه يوجد لديهم نزعة بيولوجية وثقافية للتفكير الخاطئ لذا فهم يتسببون بالاضطراب لأنفسهم بشكل غير واعٍ، إضافة إلى وجود قدرة لدى الأفراد لإحداث تغيرات في العمليات الانفعالية المعرفية والسلوكية، إذ يستطيعون التصرف بطرق مختلفة عن النماذج التي اعتادوا عليها وهم يستطيعون رفض أن يكونوا قلقين، وحريصون على إبقاء الاضطراب في درجاته الدنيا.

كذلك فان عملية الإشراف التي تمت داخل الجلسات ساعدت على إكساب المرشدين معلومات ايجابية عن ذواتهم وقدراتهم، وبالتالي قد ينعكس ذلك على تفاعلهم مع المسترشدين في المواقف المهنية. والاستجابة مع المواقف التقييمية بأساليب إيجابية تساعدهم على تحقيق توافق نفسي أفضل، وتزويدهم بمجموعة من التوقعات التي تحدد سلوكياتهم في المواقف المختلفة، وتحدد أيضا ما يتوقعه الآخرون منه، وبالتالي زيادة فاعلية البرنامج.

اشتملت نشاطات البرنامج على تقديم المعلومات من المشرف (الباحث) للمشاركين في كل جلسة، وإعطاء المشاركين الفرصة لمناقشة وطرح الأسئلة والنقاش الحر ضمن المجموعات، وتقديم التغذية الراجعة البناءة لما يدور من نقاش وأسئلة ومواقف من خلال لعب الأدوار التي كانت تنقل المشاركين إلى تخيل مواقف إرشادية مع المسترشدين ومناقشتها وتقديم التغذية الراجعة.

وقد لاحظ الباحث أن المشاركين لديهم الرغبة في الاستفادة من البرنامج لتنمية ممارساتهم الإرشادية التي أكدوا جميعاً أنهم تنقصهم المعرفة العملية التي تتوفر في الجلسات التدريبية، وكان لهذا أثر واضح في نجاح البرنامج وفي تحقيق أهدافه. وفي عملية الإشراف وأثناء تطبيق البرنامج قدم المشرف (المدرب) بعض المهارات الإرشادية ومنها التعرف إلى: أسباب حدوث القلق، والأسباب المؤدية للشعور بالتوتر، وهذا يتضمن المعرفة حول الأفكار اللاعقلانية ودورها في حدوث قلق الأداء. واستراتيجيات مقاومة الأفكار اللاعقلانية وتحديدها، كما تم تطبيق ABC عند مناقشة المشكلات مع المرشدين. حيث يعد تطبيق ال ABC مرتكزاً أساسياً للنظرية المعرفية وممارسة العلاج العقلي الانفعالي وهي تعني:A (Activating Erent): تشير إلى وجود حقيقة، حدث، سلوك، أو اتجاه الفرد، B(Belief): الاعتقادات والأفكار التي تتطور لدى الإنسان حول ذلك الحدث، C (Congruence): الانفعالات والسلوكيات التي تنجم عن المعتقدات والأفكار، والانفعال هنا تفكير متحيز للفكرة التي يتبناها الفرد، D (Dispute): التغير الذي يطرأ على الانفعالات والسلوك بسبب المعالجة. وهي تطبيق المبادئ العلمية لتحدي الانهزامية، E (Effect): اكتساب فلسفة أكثر منطقية وواقعية وقبول أكبر للنفس والآخرين.

ومن الممكن تمثيل ذلك بالرسم البياني الآتي:

A الحدث ← B الأفكار ← C التوابع الانفعالية والسلوكية

↓

D التدخل ← E الأثر ← F المشاعر

كذلك أشارت النتائج المتعلقة بأثر الجنس إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس على مستوى قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة أدموزي وهاريز وتروسي (Edmauzey, Harris, and Trusty, 2000) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى القلق تعزى لاختلاف الجنس، أي أن التدريب كان مناسباً لكلا الجنسين في خفض مستوى قلق الأداء، وتجدر الإشارة إلى أن التدريب الذي أعده الباحث بالاستناد إلى النموذج المعرفي في الإشراف بالإرشاد يساعد على تخفيف درجة التفاوت في درجة التأثير بين الذكور والإناث للجلسات التدريبية المختلفة، وبالتالي لم تظهر هناك فروق بين الجنسين.

إن مشكلة قلق الأداء غير مقتصرة على جنس دون آخر، لذلك قام الباحث بتطبيق البرنامج على كلا الجنسين وقام بفحص الفروق

بينهما في نتائج المعالجة، ولم تظهر فروق بينهما نتيجة تشابه ظروف التطبيق لمحتويات البرنامج الإشرافي لكلا الجنسين.

كما أظهرت النتائج المتعلقة بأثر السنة الدراسية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير السنة الدراسية على مستوى قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين، ولم تبحث معظم الدراسات أثر السنة الدراسية في خفض مستوى قلق الأداء، حيث أنها ركزت على المرشدين بغض النظر عن السنة الدراسية سواء لطلبة البكالوريوس أو الماجستير، وبالتالي لم يكن هذا المتغير موضوعاً للدراسة بشكل واضح في ضوء اطلاع الباحث ومراجعة الأدب التربوي موضوع الدراسة. وقد يعزى ذلك إلى تشابه الاستراتيجيات في هذه الدراسة في خطوات التنفيذ وأسلوب التطبيق لجميع فئات الطلبة. وقد تضمن البرنامج ثلاثة عناصر عند التطبيق وهي:

- الاكتشاف Detecting : يتم تعليم المرشدين المتدربين كيف يتم اكتشاف معتقداته اللاعقلانية وخاصة الأحكام المطلقة (يجب، لازم) والتي تؤدي إلى تدني مفهوم الذات.
- المناقشة Debating: تتم مناقشة المرشد المتدرب للخلل الوظيفي في معتقداته اللاعقلانية عن طريق تعليمه الأسس المنطقية، طرح الأسئلة، التجريب، المناقشة المستمرة لما يعمل نتيجة معتقداته.
- التمييز Discriminating: يتم عن طريق تعليم المرشد المتدرب التمييز بين معتقداته العقلانية ومعتقداته اللاعقلانية.

التوصيات:

- العمل على تصميم برامج تدريبية وفق النماذج الإشرافية المختلفة، لتخفيض قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين والمرشدين التربويين العاملين، وتطبيقها للكشف عن أثرها في تخفيض قلق الأداء لدى المرشدين.
- العمل على دراسة خصائص المرشدين المتدربين ليتم مراعاة هذه الخصائص عند تصميم البرامج لهم.
- دراسة الصعوبات التي تواجه مشرفي الإرشاد في المشكلات التي يعاني منها المرشدون المتدربون لمحاولة التخفيف من أثرها.
- تعميم فكرة تنفيذ وتطبيق البرنامج التدريبي على طلبة الإرشاد النفسي لتحسين مستوى أدائهم في العمل الإرشادي.

تعميم البرنامج الإشرافي على مشرفي الإرشاد في مديريات التربية المختلفة وتدريبهم عليه بهدف اكتساب الخبرة الإشرافية النظرية والعملية.

المراجع

حداد، عفاف. (1995). سمة القلق وعلاقتها بمستوى الدعم الاجتماعي. **دراسات (العلوم الإنسانية)**،22 (2)، 929 – 950.

الحديثي، زينات. (1997). **أثر برنامج تدريبي لتطوير مهارات الاتصال الإرشادية في المقابلة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.

رضوان، سامر.(2001). القلق الاجتماعي: دراسة ميدانية لتقنين مقياس للقلق الاجتماعي على عينات سورية. **مجلة مركز البحوث التربوي**، جامعة قطر، 10(19)، 47 - 77.

الصمادي، أحمد وغوانمة، مأمون. (2005). قلق الموت لدى عينة من مرضى القلب. **مجلة العلوم الاجتماعية**، 33(3)، 649 – 772.

الصمادي، أحمد. (1994). أثر برنامج تدريبي على مهارات المرشدين. **مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، 10(1)، 373 – 410.

عبدالخالق، أحمد واليحفوفي، نجوى.(2004). معدلات انتشار القلق وارتباطاته ومنبئاته لدى عينات من الطلاب اللبنانيين. **المجلة التربوية**، 71، 11 – 54.

مخائيل، امطانيوس. (2003). دراسة لمقياس القلق بوصفه حالة وسمة على عينات من طلبة الجامعات السورية. **مجلة جامعة دمشق**، 19(2)، 11 – 70.

مخائيل، امطونيوس. (2003). دراسة لمقياس القلق بوصفه حالة وسمة على عينات من طلبة الجامعات السورية. مجلة جامعة دمشق، 19 (2)، 11- 71.

وديان، محمد. (2004). **برنامج لتنمية الممارسات الإشرافية لدى مشرفي الإرشاد في الأردن ومدى فاعليته.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.

Baker, S., Exum, H., and Tyler, R. (2002). The developmental process of clinical supervisor in training an investigation of the supervisor complexity model. *Counselor Education and Supervisor*, 42 (1), 15-30.

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

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

Campbell, J.M. (2000). *Becoming an effective aupervisor, A workbook for counselors and psychotherapists*. Accelerated Development, USA.

Chen, I. and Chang, C. (2009). Cognitive Load Theory: An Empirical Study of Anxiety and Task Performance in Language Learning. Electronic

Supervision. *Journal of Creativity in Mental Health,* 3(3), 201 – 211.

Kindsvatter, Granello, and Duba. (2008). *Cognitive Techniques as a Means for Facilitating Supervisee Development.* Counselor Education and Supervision, 47(1), 179 – 192.

Lichtenberg, J.W. and Good year, R.K. (2000). *The structure of supervisor –supervisee interaction*. Clinical Supervisor, 19, (2), 1-24.

Nelson, M, and Johnson, B. (1999). School counselor as supervisors: An integrated approach for supervising school counseling interns. *Counselor Education and Supervision*, 34(2), 89-101.

Patricia, H. (2010*). Supervision of School Counselors. ERIC Digest.* , (ERIC Document Service No. ED372353).

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

Ray, D, and Altekruse, M. (2000). *Effectiveness of group supervision versus combined group and individual supervision*. Counselor Education and Supervision , 40 (1), 19 – 31.

Reichelt, S, and Skjerve, J. (2000) *Supervision inexperienced therapists a qualitative analysis*. Clinical Supervisor, 19 (2), 25-43.

Sullivan, S, and Glans, J. (2000). *Supervision that improves teaching: strategies and techniques*. California: Grewin Press.

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

Thomas, S. (2005). The school counselor alumni peer consultation group. *Counselor Education and Supervision*, 45(1), 16-29.

Watkins, J.C.E. (1997). *Hand book of psychotherapy supervision*. New York: John Wiley and sons, Ins.

Wheeler, S.and King D. (2000). Do counseling supervisors want or need to have their supervised ? An exploratory study . *British Journal of Guidance and Counseling* , 28(2), 279 – 291.

Journal of Research in Educational Psychology, 7(2), p729-7.

Coll, K.(1995). *Clinical supervision of community college counselors: Current and preferred practices. Counselor Education and Supervision*, 35(2), 111-118.

Costa, L. (1994). Reducing Anxiety in Live Supervision. *Counselor Education and Supervision*, 34 (1), p30-40.

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

Dugas, M., Savard, P., Gaudet, A., Turcotte, J., Laugesen, N., Robichaud, M., Francis, K., and Koerner, N.(2007). *Can the Components of a Cognitive Model Predict the Severity of Generalized Anxiety Disorder?. Behavior Therapy,38* (2), 169-178.

Edmauzey, E., Harris, N, and Trusty, J. (2000). *Comparing the effects of live supervision intervention or novice trainee anxiety and anger*. Clinical Supervisor, 19(2), 109-122.

Ellis, M., Krengel, M, and Beck, M. (2002). Testing Self-Focused Attention Theory in Clinical Supervision: Effects of Supervisee Anxiety and Performance. *Journal of Counseling Psychology*, 49(1), p101-116.

Fitch, T, and Marshall, J. (2002) using cognitive interventions with counseling practicum students during group supervision. *Counselor Education and Supervision,* 41(4), 335-343.

Gazzola, N. and Theriault, A.(2007). Relational Themes in Counseling Supervision: Broadening and Narrowing Processes. *Canadian Journal of Gauntleting*, 41(4), 228 - 243.

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

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

Henderson , P. (1995) . Supervision of school counselors . *The School Counselor* , 42(2), 150-154

Huberty, T.(2009) *Test and Performance Anxiety*. Principal Leadership, 10 (1) p12-16.

Huberty, T.(2009). Test and Performance Anxiety. *Journal Articles Principal Leadership*, 10(1), p12-16.

Jackson, Muro, Ting Lee, and DeOrnellas (2008) .The Sacred Circle: Using Mandalas in Counselor