فعالية برنامج إشرافي يستند إلى نموذج التمييز في تحسين المهارات الإرشادية لدى عينة من طالبات الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك

سمر صيتان الصمادي * ورعد لفته الشاوي *

تاريخ تسلم البحث 2014/5/18 تاريخ قبوله 2014/7/8

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج إشرافي مستند إلى نموذج التمييز في تحسين المهارات الإرشادية لدى عينة من طالبات الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك. وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبة، قُسمن إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وضمت (15) طالبة، ومجموعة ضابطة وضمت (15) طالبة. وللتأكد من تحقق الأهداف تم بناء مقياس للمهارات الإرشادية واستخدامه، ولمعالجة بيانات الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية و وتحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA)، وتحليل التباين المشترك (ANCOVA). وأظهرت النتائج وجود فروق دالّة إحصائياً عند المستوى (α= 0.05) بين المجموعتين، ولصالح المجموعة التجريبية في تحسن المهارات الإرشادية في المجالات الفرعية، وانتهت الدراسة بالتوصيات.

الكلمات المفتاحية: فاعلية برنامج إشراف إرشادي، الإشراف الإرشادي، نموذج التمييز).

مقدمة: يعد الإشراف في الإرشاد النفسي مكوناً أساسياً لا يمكننا الإستغناء عنه في برامج إعداد المرشدين ومتابعتهم في الميدان؛ إذ يلعب دوراً إيجابياً في رفع كفاءة المرشد، وتسهيل نموه الشخصي والمهني، ورفع مستوى الخدمات الإرشادية، وهذا يعطي مصداقية للمهنة (Bradley & Ladany, 2001).

ويعد الإشراف على طلبة الإرشاد النفسي جزءً مهماً جداً، ومكملاً للعملية التعليمية في المرحلة الجامعية الأولى (Luke, Ellis & Bernard, 2011). وهذا بدوره يؤدي إلى تلبية احتياجات واهتمامات طلبة المدارس (Swank & Tyson, 2012).

إلا أن دور الإشراف الإرشادي في الأردن لايزال غامضاً ولا تزال مهمته غير واضحة، وأشارت دراسة الوديان (2004) إلى عدة أسباب لهذا الغموض، ومنها: عدم إعداد المشرفين قبل ممارستهم لمهامهم الإشرافية، إذ يتم اختيارهم من المرشدين التربويين أو إعضاء هيئة التدريس، ويتم هذا الاختيار بناءً على كفاءاتهم السابقة كمرشدين ومعلمين ومؤهلاتهم العلمية، أو بالقرب والعلاقة مع رؤسائهم في العمل، وعدم وجود برامج متكاملة لإعداد المشرفين وتدريبهم.

كما يرى الباحثان بأن الإشراف على طلبة الإرشاد النفسي في الأردن؛ وخاصة في جامعة اليرموك يدور حول عدد من المهارات التدخلية، ومهارة دراسة الحالة، وتنظيم السجلات، وتكليف الطلبة بواجبات تهدف إلى تقييم أداء الطلبة.

The Effectiveness of a Supervisory Program Based on Discrimination Model in Improving the Counseling Skills among a Sample of Counseling Students at Yarmouk University

Samar Al-Smadi and Ra'ed Al-Shawi, *Department of Educational Psychology and Counseling, Faculty of Educational Sciences, Yarmouk University, Jordan.*

Abstract: The study aimed to examine the effectiveness of a supervisory program based on discrimination model in improving the counseling skills among a sample of counseling students at Yarmouk University. The study sample consisted of (30) female students divided into two groups: the experimental group included (15) students, and the control group included (15) students. The counseling skills scale was used to measure the degree of improving in counseling skills. The statistical analysis includes: means, standard deviations, MANCOVA and ANCOVA. Results showed a statistically significant difference between the experimental and control group. and in favor of the experimental group. The study concluded with recommendations.

Keywords: Effectiveness counseling supervisory program, Counseling Supervision, Discrimination model).

ويرى الباحثان ضرورة تبني المشرفين نموذجاً اشرافياً، واتباع أساليب هذا النموذج، وخطواته في إشرافهم على طلبة الإرشاد النفسي. وتؤكد برادلي ولاداني (Bradley & Ladany, 2001) على ضرورة تبني المشرفين نموذجاً اشرافياً؛ يساعدهم على توجيه جهودهم الإشرافية وتنظيمها، حيث يوفر النموذج الإشرافي أساساً نظرياً ومعرفياً، مما يسهل اختيار التدخلات الإشرافية، وتحسين مهارات المشرفين، وتقوية هويتهم المهنية، ولذلك وجد الباحثان الحاجة إلى إجراء بحث يقدم برنامجاً إشرافياً بالإستناد إلى نموذج إشرافي، ونظراً لمميزات نموذج التمييز فقد تم الإستناد إليه في بناء البرنامج؛ حيث يوفر هذا النموذج خيارات عديدة للتدخلات الإشرافية بناءً على الحاجات الخاصة للمتدربين. ولابد لنا من الاهتمام بالإشراف الإرشادي وتوجيه البحوث للتوسع فيه، لأن الدراسات العربية في هذا المجال محدودة، ومنها دراسة ضمرة (2004)، ودراسة الوديان (2004)، ودراسة الشريفين (2011).

* قسم علم النفس الارشادي والتربوي، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

مفهوم الإشراف:

ذكر سوليفان وغلانز (Sulivan & Glanz, 2000) بأن مفهوم الإشراف في الإرشاد النفسي يختلف باختلاف نظرة الباحثين إليه، فبعضهم ينظر إليه كعملية اجتماعية، والبعض الآخر ينظر إليه كوظيفة تعليم أو تدريب، وآخرون ينظرون إليه على أنه عملية إدارية.

فينظر هيس (Hess, 1986) إلى المشرف على أنه محاضر ينقل أنساقاً وتقنيات شاملة، ومعلم لمهارات ومحتوى محدد، ومُراجع حالات لاستكشاف طرق التفكير وصياغة الحالات مفاهيمياً، ومراقب يضمن على الأقل حداً أدنى من مستويات الكفاية، ومعالج لتنمية التطور، وزميل لتقديم الدعم وتقديم وجهة نظر مختلفة.

وعرفت برادلي ولاداني (Bradley & Ladany, 2001, p. 4) الإشراف بأنه عمل يقوم به مشرفون خبراء وناجحون أُعدوا ضمن منهجية الإشراف، بهدف تسهيل عملية تطور المرشد المتدرب الشخصي والمهني، للارتقاء بكفاءته ومهارته عبر مجموعة من الأنشطة الإشرافية.

وعرفت بيرنارد وجوديير (Bernard & Goodyear, 2004, p. 8) الإشراف بأنه تدخل يقدمه عضو متخصص في المهنة لعضو مبتدئ أو أكثر من أعضاء المهنة نفسها. وذكرت بيرنارد (Bernard, 2010) أن هذا التعريف تم اعتماده بوصفه التعريف الرسمي للإشراف العيادي من جمعية علم النفس الأمريكية.

يلاحظ مما سبق أن الباحثين اختلفوا في تعريفهم للإشراف، لاختلاف العوامل التي ركزوا عليها، فنجد أن هيس أشار إلى أن المشرف هو معلم، ومحاضر، ومراقب، ومعالج، وزميل يقدم خدمات متنوعة لتنمية المرشدين، وفي تعريف برادلي ولاداني يلاحظ تركيزهما على أن المشرفين يتم إعدادهم ضمن منهجية الإشراف قبل قيامهم بالإشراف على المرشدين، وأما تعريف بيرنارد وجوديير للإشراف فجاء عاماً ويشتمل ضمنياً على جميع التدخلات الممكنة للمشرف التي يمكنه من خلالها مساعدة المرشدين المتدربين على النمو والتطور في جوانبهم المختلفة، كما أشار إلى أن الإشراف يكون فردياً أو جماعياً، وأن المشرف لابد أن يكون عضواً في نفس المهنة التي ينوي المرشد المتدرب أن يكون عضواً فيها.

وأشار الوديان (2004) إلى أن الإشراف الإرشادي مر بتطورات نظرية وعملية كثيرة، فظهرت نماذج إشرافية متعددة. وذكر بيكر وإكسم وتايلر (Baker, Exum and Tyler, 2002) بأن نماذج الإشراف تنقسم إلى ثلاث مجموعات رئيسة، هي: النماذج التطورية، والنماذج المتكاملة، والنماذج محددة الاتجاه.

نموذج التمييز في الإشراف:

بينت برادلي ولاداني (Bradly & Ladany, 2001) أن نموذج التمييز من النماذج التكاملية في الإشراف على المرشدين النفسيين. ويهدف هذا النموذج بشكل أساسي إلى إعطاء المشرفين خارطة مفاهيمية تساعدهم على تتبع التركيز على محاور الإشراف- حول نقاط الضعف ونقاط القوة- والعمل على تحديد أفضل الطرق الإشرافية من خلال ممارسة أدوار المشرف الثلاثة (Nelson, Johnson & Thorngren, 2000). وذكرت بيرنارد وجوديير (Bernard & Goodyear, 2004) أن هذا النموذج سُمِّي بنموذج التمييز لأنه يفترض ضمنياً أن المشرفين سيقومون بالاستجابة في تدخلاتهم بناءً على الحاجات الخاصة للمتدربين.

إن العلاقة الإشرافية مهمة جداً كما هي العلاقة الإرشادية مهمة (Bradly & Ladany, 2001). وتعد العلاقة الإشرافية عنصراً حيوياً، ومهماً في تنمية الجوانب المختلفة لدى المرشد المتدرب؛ لأنها تؤثر على مقدار ما يكشفه المتدرب من التفاعلات التي تحدث بينه وبين المسترشد (Goldberg, Dixon & Wolf, 2012)، ويفرق نموذج التمييز بين جانبين أساسيين من الجوانب الحيوية للعلاقة الإشرافية أحدهما: وظيفة العلاقة الإشرافية؛ ويمكن تقسيمها إلى ثلاثة محاور، هي: المهارات التدخلية، والمهارات المفاهيمية، والمهارات الشخصية. والجانب الآخر هو الدور الذي يؤديه المشرف ويتضمن ثلاثة أدوار أساسية، هي: المعلم، والمرشد، والمستشار (Koltz, 2008).

وأكدت آرثر وبيرنارد (Arthur & Bernard, 2012) بأن محاور الإشراف الثلاثة والأدوار الثلاثة للمشرف تشكل مصفوفة لخيارات الإشراف؛ وبالتالي توفر للمشرفين تسعة خيارات مختلفة تساعدهم في تدخلاتهم الإشرافية الخاصة. وقد لقي نموذج التمييز بعض التطور حيث ذكرت كلينغيرمان وبيرنارد (Clingerman & Bernard, 2004) بأن استخدام البريد الالكتروني وسيلةً إضافية في الإشراف على طلبة الإرشاد النفسي المتدربين يزيد من التواصل ويعمل كمجلة تفاعلية ما بين المشرف والمتدربين وخاصة الطلبة الضعاف منهم الذين لا يحصلون على التفاعل الكافي في جلسات الإشراف الجماعي.

وبين نيلسون وزملاؤه (Nelson et al., 2000) أن المهارات التدخلية تنطوي على تقنيات واستراتيجيات الإرشاد النفسي؛ إلا أن التركيز يكون على التنفيذ الفعلي لهذه المهارات بدلاً من التركيز على التخطيط لها، وقد ذكرت آرثر وبيرنارد (Arthur & Bernard, 2012) أن المهارات التدخلية تبدأ من المهارات البسيطة والملموسة، مثل: الاستماع النشط، والتواصل لفهم المسترشد، وتنتهي بالتدخلات المعقدة، مثل: تحدي المسترشدين بالطرق العلاجية، كمواجهة المسترشد عندما تتناقض أقواله مع لغته الجسدية.

وبينت أرثر وبيرنارد (Arthur & Bernard, 2012) أن المهارات المفاهيمية تصف كل تلك المكونات من الممارسات العلاجية، التي تتضمنها الخطة العلاجية، مثل: اختيار التدخلات، وتنفيذ الخطة العلاجية بالشكل المناسب. أما كابوزي وستوفير (Capuzzi & Staufer, 2012)، فقد ذكرا أن المهارات المفاهيمية تعتبر مهارات معرفية، وتعكس لنا كيفية تفكير المتدربين وتحليلهم للحالات.

وبينت ارثر وبيرنارد (Arthur & Bernard, 2012) أن المشرف مسؤول عن تدريب المرشد المتدرب، وجعله قادراً على الاستفادة من صفاته الشخصية في استيعاب المسترشد، حيث تشتمل المهارات الشخصية مثلاً على: الدفء، والحساسية، وذكرت بيرنارد وجوديير (Bernard & Goodyear, 2004) بأن المهارات الشخصية تشير إلى كيفية قيام المتدربين بالمزج بين نمط شخصيتهم والدور الإرشادي، مع محافظتهم في نفس الوقت على عدم تلوث العملية الإرشادية بقضاياهم الشخصية. وتوضح كل من آرثر وبيرنارد و بايرن وسيس (Arthur & Bernard, 2012; Byrne & Sias, 2010) بأن الاختيار للدور الإشرافي المناسب من بين الأدوار الثلاثة يتم بناءً على أساسين، هما: حالة المسترشد ووضعه النفسي، والاحتياجات التعليمية الفردية لكل مرشد متدرب، وبناءً على هذين الأساسين ينتقل المشرف من دور لآخر من بين الأدوار الثلاثة.

وبينت ارثر وبيرنارد (Arthur & Bernard, 2012) أن المشرف في دور المعلم يقوم بتقديم التوجيهات المباشرة، فمن خلال هذا الدور يمكن تقديم التغذية الراجعة للمتدربين، واقتراح التدخلات الأنسب في بعض المواقف ونمذجة المهارات. وبين سوسمان (Sussman, 2012) أن المشرف يستخدم دور المستشار عندما يريد أن يعمل كمصدر معلومات متاح للمتدرب مما يسهل عملية التوجيه، أما آرثر وبيرنارد (Arthur & Bernard, 2012) فقد أوضحتا بأن المشرف في هذا الدور يشجعهم على بناء قاعدة معرفية خاصة بهم والتفكير من خلالها بالحلول المختلفة؛ من خلال إستراتيجية إثارة الأفكار (Brain Storming)، والتي تستخدم لتقديم خيارات متعددة خلال الجلسات الإشرافية. وبينت آرثر وبيرنارد (Arthur & Bernard, 2012) بأن المشرفين يركزون في دور المرشد على الواقع والتصورات الداخلية للمرشدين المتدربين والتي تتعلق بالعمل مع المسترشد. وتكمن أهمية ممارسة دور المرشد في مساعدة المتدرب عندما لا يحرز أي تقدم في التدريب نتيجة لمواجهته لمشاكل شخصية في حياته وليست نتيجة لافتقاده للمهارات الإرشادية، وأوضح غريغوار وجنغرز (Gregoire & Jungers, 2007) أن دور المرشد يساعد المتدربين على تحديد البقع العمياء لديهم ليصبحوا أكثر وعياً.

إن المتدربين المبتدئين يحتاجون غالباً للتوجيهات، لذلك فإن المشرف الذي يعمل معهم قد يستخدم دور المعلم بشكل متكرر أكثر من أي دور آخر (Stoltenberg, McNeill & Delworth, 1998)، وأكد سوسمان (Sussman, 2012) على أن المشرف يجب أن لا يتبنى هذه الأدوار بالمعنى الحرفي لها، وإنما يستمد المهارات الأساسية من هذه الأدوار ويمارسها في النشاطات الإشرافية.

المهارات الإرشادية:

يشير مفهوم المهارة إلى السلوك المتعلم أو المكتسب الذي يتوافر فيه شرطان جوهريان هما: أن يكون موجهاً لتحقيق هدف معين، وأن يكون منظماً بحيث يؤدي إلى تحقيق الهدف المنشود في أقصر وقت ممكن (صادق وأبو حطب، 1994).

ويعرف الصمادي (1994،ص380) المهارات الإرشادية بأنها "المهارات الإرشادية الأساسية المشتركة بين جميع المرشدين بغض النظر عن النظريات التي يتبنونها في عملهم الإرشادي والتي تشمل: مهارات الإصغاء، والتلخيص، والفهم الوجداني، والأصالة، والإعداد النظري، ومهارات المقابلة، والتشخيص، والمعالجة، والمتابعة".

ويلاحظ أن تعريف الصمادي (1994) للمهارات الإرشادية اشتمل على العديد من المهارات الإرشادية، وعند مراجعة الأدب النظري المتعلق بالمهارات الإرشادية لوحظ أن العديد من الباحثين عرضوا المهارات الإرشادية بصور متعددة؛ إلا أنها تدور جميعها حول هذه المهارات التي عرضها الصمادي (1994)، فقد اختلف الباحثون في تصنيف

المهارات الإرشادية في المجالات الرئيسة التي ينبثق عنها العديد من المهارات الفرعية، حيث صنفها عمر (1987) في المجالات الرئيسة الآتية: مهارات التسجيل، ومهارات دراسة الحالة، ومهارات كتابة التقارير، وفنيات المقابلة الإرشادية. بينما أشار الصمادي وحداد (1999) إلى المهارات الإرشادية بوصفها عناصراً للعلاقة الإرشادية، ومن هذه المهارات: التسامح، والتفاؤل، والصبر، والتقبل، والألفة، والأصالة، والإنفتاح، والتفهم.

في حين صنفها الشناوي (1996) في ستة مجالات رئيسة، هي: مهارات العلاقة الإرشادية، ومهارات التشخيص، ومهارات وضع الأهداف الإرشادية، ومهارات اختيار الطريقة الإرشادية، ومهارات تقويم النتائج، ومهارات اقفال الحالة.

وصنفتها بيرنارد في ثلاثة مجالات رئيسة، وهي: المهارات التدخلية، والمهارات المفاهيمية، والمهارات الشخصية (Arthur and Bernard, 2012).

ويلاحظُ أنه مهما اختلف الباحثون في تصنيف المهارات الإرشادية إلا أنهم جميعاً يتفقون على أن المهارات الإرشادية مهمة جداً في تسهيل عمل المرشد النفسي، ومن الضروري لكل مرشد نفسي إكتساب هذه المهارات وتوظيفها في خدمة العملية الإرشادية، وينبغي على المشرفين مساعدة طلبة الإرشاد النفسي على إكتسابها، ويمكنهم تحقيق ذلك من خلال إتباع خطوات تنمية المهارات واكتسابها؛ التي أشار لها روستش (Rusch) الوارد في المصري (2009)، وهي:

1- تحديد المهارات المراد التدريب عليها.
2- تقديم أنشطة فعالة لجذب انتباه المتدربين.
3- شرح تفصيلي لكل مهارة وكيفية التدرب عليها.
4- وصف الخطوات الأساسية التي يجب اتباعها عند تنفيذ أداء المهارة.
5- نمذجة المهارة.
6- التدريب على الأداء من خلال لعب الأدوار.
7- مناقشة كيفية استخدام هذه المهارة وتوظيفها لتحقيق هدف معين.

ولقد أشار المصري (2009) إلى ضرورة تعليم المرشد المهارات الإرشادية وتدريبه على ممارستها وكيفية توظيفها في خدمة العملية الإرشادية، حيث تساعد هذه المهارات المرشدين النفسيين وتوجههم أثناء الجلسة الإرشادية. ومن هذه المهارات الإرشادية مايلي:

مهارة عكس المحتوى (عمر،1987 ؛ Troy University, 2012;University of Minnesota,2012)، ومهارة التلخيص (الصمادي وحداد، 1998؛ الشناوي،1996؛ Troy University, 2012)، ومهارة المواجهة (عمر،1987؛University of Minnesota, 2012)، ومهارة التعاطف (أبو عبادة ونيازي،2001)، ومهارة الاستيضاح (الشناوي،1996 ؛عمر،1987)، ومهارة طرح الأسئلة (الصمادي وحداد، 1998؛ University of Mary Hardin-Baylor, 2010)، ومهارة عكس المشاعر(University of Minnesota, 2012؛الصمادي وحداد، 1998؛ الشناوي،1996؛ عمر،1987)،ومهارة إعادة الصياغة (الصمادي وحداد، 1998)، ومهارة جمع المعلومات (أبو عبادة ونيازي،2001)، ومهارة بناء علاقة ايجابية (University of Denver, 2012 ؛ أبو عبادة ونيازي،2001)، ومهارة احترام كرامة المسترشد وخصوصيته (الصمادي وحداد، 1998)، ومهارة الإرشاد الجمعي (غانم،2009؛ أبو عبادة ونيازي،2001)، ومهارة التعامل بلطف واحترام مع الآخرين (الصمادي وحداد، 1998)، ومهارة الصبر والهدوء (الصمادي وحداد، 1998)، ومهارة التفاؤل (الصمادي وحداد، 1999)، ومهارة التسامح (الصمادي وحداد، 1999؛ أبو عبادة ونيازي،2001)، ومهارة مساعدة الآخرين (الصمادي وحداد، 1998)، ومهارة الألفة (الصمادي وحداد، 1999؛ University of Minnesota, 2012، ومهارة الثبات والاتزان الانفعالي (الصمادي وحداد، 1998).

وهناك مجموعة أخرى من المهارات الإرشادية توضح قدرة المرشد على تحليل سلوكيات المسترشد اللفظية وغير اللفظية، وتحديد النقاط الرئيسة في حديث المسترشدين، واختيار الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق الأهداف المناسبة للمسترشدين، وإدراك مدى تحسن حالة المسترشد (Nelson et al., 2000)، كما توضح هذه المهارات قدرة المرشد على تشخيص سبب الاضطراب لدى المسترشد، ومساعدة المسترشد على وضع أهدافه وتحقيقها، والتخلص من المشكلة التي يعاني منها، والوصول إلى نتائج ايجابية. وهذه المهارات هي: مهارة فهم المرشد للنظرية الإرشادية وأساليبها العلاجية- ومن هذه النظريات النظرية الإنسانية والنظرية السلوكية ونظرية الاختيار(العلاج الواقعي) ونظرية العلاج متعدد المحاور والنظرية العقلانية الانفعالية -، ومهارة دراسة الحالة، ومهارة التسجيل والتوثيق، ومهارة كتابة التقرير النفسي الختامي (الشناوي، 1994؛ وعمر،1987).

وبعد الإطلاع على الأدب التربوي المتعلق بالإشراف الإرشادي وتحسين المهارات الإرشادية، وجد أن عدداً من

الدراسات السابقة تناولت موضوع البرامج الإشرافية، ولكن لم يستند أي منها إلى نموذج التمييز، فقد أجرت يونغ وهاجيدورن (Young & Hagedorn, 2012) دراسة هدفت إلى فحص أثر برنامج إشرافي تدريبي في تحسين معرفة طلبة الإرشاد النفسي بالمقابلات التحفيزية وتنمية مهاراتهم، وكانت عينة الدراسة عينة قصدية، وتكونت من مجموعتين: تجريبية وضابطة. وأشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى أن البرنامج الإشرافي والذي تضمن تدريباً على المقابلات التحفيزية قد أثبت فاعليته، فقد أدى إلى تحسن ملحوظ لدى أفراد المجموعة التجريبية في معرفتهم بالمقابلات التحفيزية وتنمية مهاراتهم.

وأجرت باسكو وولاك وسارتن ودايتون (Pasco, Wallack, Sartin & Dayton, 2012) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج إشرافي تدريبي قائم على مهارات الإتصال والمهارات العلائقية في تنمية قدرات طلبة الإرشاد النفسي على منع الإنتحار. وتكونت عينة الدراسة من (65) طالباً من طلبة الإرشاد النفسي، وقُسِّمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أفراد المجموعة التجريبية قد أظهروا تحسناً ملحوظاً في استجابات التدخل لمنع الإنتحار، وقد تطورت معرفتهم ومهاراتهم المتعلقة بأزمة الإنتحار وزادت الفعالية الذاتية لديهم مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

وقام الشريفين (2011) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على النموذج المعرفي في الإشراف في خفض مستوى قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة من طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك، وزعوا عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. وأظهرت النتائج فعالية البرنامج الإشرافي في تخفيض مستوى قلق الأداء لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وأجرى ضمرة (2004) دراسة هدفت إلى فحص مدى فعالية برنامج إشرافي قائم على اكتساب المهارة على مستويات الفعالية الذاتية والقلق عند المرشدين المبتدئين، تكونت عينة الدراسة من (52) مرشداً ومرشدة من المرشدين العاملين في مديريات التربية والتعليم ضمن محافظة العاصمة عمان. وقُسِّمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الفعالية الذاتية مابين أفراد المجموعتين لصالح أفراد المجموعة التجريبية بالقياس البعدي.

وأجرى بالادينو ومنتون وكيرن (Paladino, Minton & Kern, 2011) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج إشرافي قائم على نموذج التدريب التفاعلي في تحسين المهارات الإرشادية الأساسية وتنمية الوعي الذاتي لدى عينة من طلبة الإرشاد النفسي، وتكونت العينة من (45) طالباً ممن يسجلون لمساق مهارات الإرشاد الأساسية، وشملت العينة مجموعتين: تجريبية وضابطة. وأشارت النتائج إلى ظهور تحسن ملحوظ في المهارات الإرشادية الأساسية وزيادة في الوعي الذاتي لصالح أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

يلاحظ أن جميع هذه الدراسات أظهرت أهمية الإشراف في الإرشاد النفسي، وتناولت كل دراسة جانباً من جوانب العملية الإرشادية، وبهذا تشترك هذه الدراسة مع الدراسات السابقة؛ ولكنها تميزت في تناولها للمجالات الثلاثة الآتية: المهارات التدخلية، والمهارات المفاهيمية، والمهارات الشخصية والتي يجمع بينها نموذج التمييز، كما تميزت بخيارات التدخلات الإشرافية التي تتم من خلال أدوار المشرف الثلاثة التي يقدمها هذا النموذج. وتميزت ببناء مقياس للمهارات الإرشادية، من نوع الإختيار من متعدد، حيث يعرض مواقف إرشادية تطبيقية، ويتميز بسهولة تطبيقه على المفحوصين بصورة فردية أو جماعية.

مشكلة الدّراسة:

جاءت ملاحظة الباحثين وإحساسهما بالمشكلة من طبيعة عملها في قسم علم النفس الإرشادي والتربوي في جامعة اليرموك، ومقابلة بعض طالبات الإرشاد النفسي المتدربات حيث وجدا نقصاً واضحاً في ممارسة المهارات الإرشادية لدى بعض طالبات التدريب العملي، وكان هذا النقص يتمثل في جانبين هما: أن لدى بعض الطالبات نقصاً في المعرفة النظرية حول هذه المهارات ووجود خلط بينها. والجانب الآخر وجود مجموعة أخرى من الطالبات لديهن علم ودراية كافية بهذه المهارات من الناحية النظرية لكنهن لا يستطعن تطبيق هذه المهارات في الجانب العملي بشكل جيد، ولا يستطعن توظيفها عند قيامهن بالمقابلات الفردية والجماعية مع المسترشدات.

ولذلك وجد الباحثان ضرورة إيجاد برنامج إشرافي يعمل على مساعدة هذه الفئة على مراجعة الجانب النظري للمهارات الإرشادية وربطه بالجانب العملي التطبيقي، ونظراً لمميزات نموذج التمييز فقد تم الإستناد إليه في بناء هذا البرنامج.

وبالتحديد جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الآتي:

هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المفحوصات البعدية على كل مجال من مجالات مقياس المهارات الإرشادية يعزى لمتغير المجموعة (التجريبية، الضابطة)؟

أهمية الدّراسة:

إن أهمية هذه الدراسة تكمن في جانبين أساسيين هما: الجانب النظري، حيث توفر هذه الدراسة مصدراً إضافياً للمعلومات حول العملية الإشرافية؛ لقلة الدراسات العربية التي تناولت موضوع الإشراف في الإرشاد النفسي، واقتصارها على بعض جوانب الممارسة الإرشادية، ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة، حيث تناولت مجالات أوسع مما تناولته الدراسات العربية السابقة لها وذلك لأن نموذج التمييز يجمع بين ثلاثة مجالات للمهارات، ويعطي خيارات عديدة لتدخلات المشرف

وفي الجانب التطبيقي، تقدم هذه الدراسة للمشرفين برنامجاً يمكن استخدامه لتحسين المهارات الإرشادية لدى عينات مشابهة في إطار نموذج التمييز في الإشراف على المرشدين، وتزودهم بأداة لقياس المهارات الإرشادية لدى المرشدين اعتماداً على نموذج التمييز.

محددات الدّراسة

اقتصرت الدراسة على اختيار العينة من طالبات بكالوريوس الإرشاد النفسي المسجلات في مساق التدريبات الميدانية في جامعة اليرموك، فيمكن تعميم النتائج على عينات مشابهة فقط.

كما اقتصرت الدراسة على الفترة الزمنية التي تدربت فيها الطالبات في مساق التدريبات الميدانية خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2014/2013.

تعريف المصطلحات إجرائياً:

البرنامج الإشرافي المستند إلى نموذج التمييز: هو مجموعة من الخبرات الإشرافية التي تتعرض لها المرشدات المتدربات خلال فترة تدريبهن، والتي تركز بشكل أساسي على المجالات الثلاثة الآتية: المهارات التدخلية، والمهارات المفاهيمية، والمهارات الشخصية، حيث تُنمّى من خلال أدوار المشرف الثلاثة، وهي: المعلم، والمرشد، والمستشار.

البرنامج الاعتيادي: هو البرنامج الإشرافي المتبع في تدريس مساق التدريبات الميدانية وهو مجموعة من الخبرات الإشرافية التي تتعرض لها المرشدات المتدربات خلال فترة تدريبهن، والتي تركز بشكل أساسي على بعض المهارات التدخلية المتعلقة بالإرشاد الفردي والإرشاد الجماعي، وتناول الجانب النظري لكيفية تنظيم سجلات الإرشاد الفردي والجماعي ودراسة الحالة، ولا تتطرق للنظريات الإرشادية والأساليب المستخدمة فيها، ولا يتم تدريب الطلبة على كيفية تطبيق هذه المهارات؛ وإنما يتم تكليفهم بواجبات تهدف إلى تقييم أداء الطلبة وتتضمن هذه الواجبات اجراء جلسات ارشاد فردي وجلسات ارشاد جماعي وتنظيم سجلاتهما، وإجراء دراسة حالة.

المرشدات المتدربات: هن طالبات البكالوريوس في الإرشاد النفسي اللواتي شارفن على إنهاء تعليمهن الجامعي ويسجلن في مساق التدريبات الميدانية.

التحسين: هو تزويد المرشدة المتدربة بإطار كامل من المعارف والمهارات والاتجاهات والخبرة الضرورية، لإكسابها القدرة على ممارسة المهارات الإرشادية في العملية الإرشادية بفاعلية، حيث يقاس مدى التحسن بمقياس المهارات الإرشادية.

المهارة: هي آلية العمل التي يتم القيام بها من المرشدات المتدربات أثناء تأديتهن للعمل الإرشادي مع أطراف العملية الإرشادية.

الطريقة وإجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة: تكون من جميع طالبات بكالوريوس الإرشاد النفسي المسجلات لمساق التدريبات الميدانية في جامعة اليرموك، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2014/2013، والبالغ عددهن (176).

عينة الدراسة: تم اختيار عينة متيسرة، وتكونت من (30) طالبة ممن تطوعن للمشاركة في هذه الدراسة، وقُسّمت العينة إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية وضمت (15) طالبة خضعن لبرنامج الإشراف المستند إلى نموذج التمييز بالإضافة إلى الطريقة الإعتيادية في تدريس المساق، والمجموعة الضابطة وضمت (15) طالبة تعرضن للطريقة الإعتيادية فقط.

وتم توزيع أفراد الدراسة على المجموعتين عن طريق العينة العشوائية الطبقية لتصبح خصائص أفراد العينة من حيث

المعدل التراكمي والمساقات التي سجلت لها الطالبات في المجموعتين متماثلة تقريباً لتحقيق التكافؤ بينهما.

أدوات الدراسة: أعد الباحثان لأغراض هذه الدراسة مقياساً للمهارات الإرشادية وبرنامجاً إشرافياً بالإستناد إلى نموذج التمييز الإشرافي، وفيما يلي توضيح لهذه الأدوات:

مقياس المهارات الإرشادية: هدف إلى الكشف عن المهارات الإرشادية لدى طالبات الإرشاد النفسي، والتي تتمثل بالمجالات الثلاثة الآتية: المهارات التدخلية، والمهارات المفاهيمية، والمهارات الشخصية. حيث قام الباحثان بالاطلاع على عدد من المقاييس المتعلقة بالمهارات الإرشادية المختلفة، مثل: المقاييس الواردة في جامعة دنفر (University of Denver, 2012)، وجامعة مينسوتا (University of Minnesota, 2012)، وبعد الإطلاع على هذه المقاييس وجد أن الاستجابة عليها تتم من خلال ملاحظة المشرف لمدى امتلاك الطلبة المتدربين لهذه المهارات، ولذلك بنى الباحثان مقياساً خاصاً لهذه الدراسة؛ يتميز بأن صياغة فقراته تمت بصورة تطبيقية، حيث يتم عرض مواقف إرشادية ويقوم المفحوص باختيار الاستجابة المناسبة من بين ثلاثة بدائل لكل فقرة من فقراته، ويتميز بسهولة تطبيقه على المفحوصين بصورة فردية أو جماعية، وبلغ عدد فقراته (28) فقرة، موزعة على مجالات المقياس الثلاثة ويوضحها الجدول (1).

جدول 1: مجالات مقياس المهارات الإرشادية والفقرات التي تقيسها وعددها.

المجال	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
المهارات التدخلية	3، 7، 8، 14، 15، 21، 22، 24.	8
المهارات المفاهيمية	1، 2، 5، 10، 17، 23، 27، 28.	8
المهارات الشخصية	4، 6، 9، 11، 12، 13، 16، 18، 19، 20، 25، 26.	12

ويتم تصحيح المقياس وفقاً لمفتاح التصحيح المرافق للمقياس، وتعتبر العلامة الكلية للمقياس هي (28) حيث يتم احتساب نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة على كل فقرة.

صدق المقياس: قام الباحثان بالتحقق من صدق المحتوى للمقياس، من خلال عرض فقراته موزعة حسب المهارات والمجالات الثلاثة التي تنتمي لها كل فقرة؛ على مجموعة بلغت (10) من المحكمين المختصين في الإرشاد النفسي، والقياس والتقويم، من ذوي الخبرة والكفاءة، للحكم على مدى انتماء الفقرات وتمثيلها للمهارات والمجالات التي صنفت فيها، ومدى انسجام الفقرة مع معايير صياغة الفقرات، ووضوحها وسلامة اللغة المستخدمة، وطلب من المحكمين إبداء رأيهم وتسجيل ملاحظاتهم على الفقرات غير المناسبة للمساعدة في تعديلها، وبعد عرض المقياس على المحكين قام الباحثان بتثبيت الفقرات التي حظيت بموافقة (80%) فأكثر من المحكمين، وأدى هذا الإجراء إلى إبقاء 24 فقرة على حالها وتعديل 4 فقرات.

وللمزيد من التحقق تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (30) طالبة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وحُسب معامل الإرتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على المجال وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.301 - 0.902)، وتم قبول جميع الفقرات حيث أن معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه (0.30) فأكثر ، وهو دال احصائياً عند ($\alpha=0.05$) ، كما تم حساب معامل الإرتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على المقياس الكلي وتراوحت قيم معاملات الإرتباط بين (0.329 - 0.826)، ويوضحها الجدول (2).

جدول 2: قيم معامل إرتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه وقيم معامل إرتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

الفقرة	الارتباط مع المجال	الإرتباط مع المقياس الكلي	الفقرة	ارتباط الفقرة مع المجال	كلي	الفقرة	ارتباط الفقرة مع المجال	كلي
1	.677(**)	.620(**)	11	.415(*)	.360(*)	21	.669(**)	.452(*)
2	.301(*)	.422(*)	12	.476(**)	.411(*)	22	.739(**)	.758(**)
3	.715(**)	.670(**)	13	.755(**)	.826(**)	23	.880(**)	.826(**)
4	.536(**)	.442(*)	14	.559(**)	.329(*)	24	.669(**)	.452(*)
5	.856(**)	.750(**)	15	.739(**)	.758(**)	25	.584(**)	.492(**)
6	.600(**)	.588(**)	16	.587(**)	.471(**)	26	.659(**)	.589(**)
7	.591(**)	.439(*)	17	.902(**)	.797(**)	27	.376(*)	.363(*)
8	.614(**)	.500(**)	18	.769(**)	.748(**)	28	.784(**)	.661(**)
9	.574(**)	.659(**)	19	.514(**)	.537(**)			
10	.880(**)	.826(**)	20	.429(*)	.367(*)			

*دال عند مستوى الدلالة (0.05) ** دال عند مستوى الدلالة (0.01)

وتم حساب معاملات الإرتباط بين مجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، ويوضحها الجدول (3).

جدول 3: معاملات الإرتباط البينية لمجالات المقياس وارتباط المجالات مع الدرجة الكلية للمقياس.

المجال	المهارات التدخلية	المهارات المفاهيمية	المهارات الشخصية	كلي
المهارات التدخلية	1			
المهارات المفاهيمية	.601(**)	1		
المهارات الشخصية	.654(**)	.817(**)	1	
الكلي	.811(**)	.912(**)	.945(**)	1

** دال عند مستوى الدلالة (α = 0.01).

*دال عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

يلاحظ من الجدول (3) أن قيم معاملات ارتباط المجال مع غيره من المجالات؛ وارتباطه مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.601- 0.945)، وتعتبر هذه القيم مؤشرات على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الصدق لأغراض هذه الدراسة.

ثبات المقياس: لتقدير معامل ثبات مقياس المهارات الإرشادية؛ قام الباحثان باستخدام عينة الصدق نفسها لتقدير معامل ثبات الإتساق الداخلي للمقياس، وذلك من خلال استخدام معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (4) يبين قيم معامل ثبات الإتساق الداخلي.

جدول 4: قيم الثبات حسب معادلة كرونباخ ألفا لمقياس المهارات الإرشادية الكلي ومجالاته.

المجال	قيمة معامل الثبات	عددالفقرات
المهارات التدخلية	.792	8
المهارات المفاهيمية	.876	8
المهارات الشخصية	.818	12
الكلي	.924	28

يلاحظ من الجدول (4) أن قيم معامل ثبات الإتساق الداخلي تراوحت بين (.792 - .924)، وتعتبر هذه القيم مؤشرات على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات لأغراض هذه الدراسة.

البرنامج الإشرافي: استند هذا البرنامج إلى نموذج التمييز، وهو من النماذج التكاملية في الإشراف في الإرشاد النفسي، حيث يهتم هذا النموذج بتنمية المهارات الإرشادية الثلاث الآتية: المهارات التدخلية، والمهارات المفاهيمية، والمهارات الشخصية؛ من خلال ممارسة المشرف لأدوارٍ ثلاثةٍ هي: المعلم، والمرشد، والمستشار.

وهدف هذا البرنامج إلى تحسين المهارات الإرشادية بمجالاتها الثلاثة لدى عينة من طالبات الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك، حيث تضمن هذا البرنامج عشرة جلسات إشرافية، ومدة كل جلسة إشرافية ساعتان، بمعدل جلستين اسبوعياً.

كيفية تطبيق الإشراف وأوراق العمل: تم تطبيق الإشراف وأوراق العمل من خلال التدخلات الإشرافية التي قدمها نموذج التمييز؛ التي تتعلق بممارسة أدوار المشرف الثلاثة، والتركيز على المهارات الإرشادية بمجالاتها الثلاثة، وتم ممارسة الأدوار الثلاثة بفاعلية، وتجدر الإشارة هنا إلى أن المرشدين المبتدئين يتم العمل معهم وفقاً لأدوار المشرف الثلاثة ولكن يتم التركيز أكثر على دور المعلم، وقد تم الإعتماد في دور المعلم على إكساب الطالبات المهارات الإرشادية وكيفية تطبيقها من خلال اتباع خطوات تنمية المهارات واكتسابها؛ التي أشار لها روستش (Rusch) الوارد في المصري (2009)، وهي:

1- تحديد المهارات المراد التدريب عليها.
2- تقديم أنشطة فعالة لجذب انتباه المتدربين (وتضمنت: أسلوب الندوة، والحوار والمناقشة، وإثارة الأفكار، وأوراق العمل التي تم تنفيذها من خلال :التعلم التعاوني ولعب الأدوار).
3- شرح تفصيلي لكل مهارة وكيفية التدرب عليها.
4- وصف الخطوات الأساسية التي يجب اتباعها عند تنفيذ أداء المهارة.
5- نمذجة المهارة.
6- التدريب على الأداء من خلال لعب الأدوار.
7- مناقشة كيفية استخدام هذه المهارة وتوظيفها لتحقيق هدف معين.

أهداف جلسات البرنامج الإشرافي:

الجلسة الأولى: هدفت إلى التعارف بين الباحثة وأعضاء المجموعة، وتقديم البرنامج (أهدافه، وعدد جلساته، ومدته، وزمنه، ومكانه، ومدة الجلسة الإشرافية، وتقديم معلومات حول نموذج التمييز).

الجلستان الثانية والثالثة: هدفتا إلى تعريف المتدربات بالمهارات التدخلية الآتية:(مهارة عكس المشاعر، ومهارة عكس المحتوى، ومهارة الاستيضاح، ومهارة إعادة صياغة العبارات، ومهارة التلخيص، ومهارة التعاطف، ومهارة المواجهة، ومهارة طرح الأسئلة) وأهميتها، وتدريبهن على تطبيقها من خلال المواقف التدريبية.

الجلستان الرابعة والخامسة: هدفتا إلى تعريف المتدربات بأهمية النظرية في العملية الإرشادية، وتعريفهن بالمهارات المفاهيمية المتعلقة بالنظريات الإرشادية الآتية: (نظرية الاختيار-العلاج الواقعي-، والنظرية العقلانية الانفعالية، والنظرية السلوكية، والنظرية الإنسانية، ونظرية العلاج متعدد المحاور)، وتدريبهن على تطبيقها من خلال المواقف التدريبية.

الجلسة السادسة: هدفت إلى تعريف المتدربات بالمهارات المفاهيمية الآتية:(مهارة التسجيل والتوثيق، مهارة دراسة الحالة، مهارة كتابة التقرير النفسي) وأهميتها في المقابلة الإرشادية، وتدريبهن على تطبيقها من خلال المواقف التدريبية.

الجلسة السابعة: هدفت إلى مراجعة المهارات التدخلية والمفاهيمية وتعريف المتدربات على نقاط الضعف ونقاط القوة لديهن في تطبيقهن للمهارات التدخلية والمفاهيمية من خلال عرض ومناقشة الجلسات التي تم تكليف المرشدات المتدربات بتصويرها والعمل على معالجة نقاط الضعف لديهن.

الجلستان الثامنة والتاسعة: هدفتا إلى تعريف المتدربات بالمهارات الشخصية الآتية: (مهارة الصبر والهدوء، مهارة احترام كرامة المسترشد وخصوصيته، مهارة التعامل بلطف واحترام الآخرين، مهارة مساعدة الآخرين، مهارة التفاؤل، مهارة التسامح، مهارة الألفة، مهارة بناء العلاقة الايجابية، مهارة جمع المعلومات مهارة الثبات والاتزان الانفعالي، مهارات الإرشاد الجمعي) بشكل موجز؛ وأهميتها في المقابلة الإرشادية، وتدريبهن على تطبيقها من خلال المواقف التدريبية.

الجلسة العاشرة: هدفت إلى إنهاء البرنامج الإرشادي، من خلال شكر المتدربات والثناء عليهن لحضور الجلسات الإشرافية، و تلخيص ما تم تناوله في الجلسات الإشرافية السابقة، والعمل على تقييم البرنامج الإشرافي.

صدق البرنامج: للتأكد من صدق البرنامج قام الباحثان بعرضه على مجموعة بلغت (10) من المختصين في الإرشاد النفسي، حيث قاموا بمراجعة البرنامج وإعطاء ملاحظاتهم واقتراحاتهم، وأجريت التعديلات المقترحة لتحسين البرنامج والخروج به في صورته النهائية.

منهج الدراسة وتصميمها:

استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج التجريبي، بتصميم قبلي- بعدي لمجموعتين.

وتضمنت الدراسة المتغيرات الآتية: المتغير المستقل وهو: المجموعة (طريقة المعالجة) وله مستويان: مجموعة تجريبية تعرضت للبرنامج الاشرافي المستند إلى نموذج التمييز بالإضافة إلى طريقة التدريس الاعتيادية، ومجموعة ضابطة تعرضت لطريقة التدريس الاعتيادية فقط.

والمتغير التابع وهو: مستوى المهارات الإرشادية بمجالاته الفرعية.

الأساليب الإحصائية: للإجابة عن سؤال الدراسة تم حساب الأوساط الحسابية والإنحرافات المعيارية الخاصة بالمجالات الفرعية لمقياس المهارات الإرشادية وفقاً لمتغير المجموعة، ثم تم إجراء تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) على الدرجة الفرعية لمجالات مقياس المهارات الإرشادية وفقاً

لمتغير المجموعة، متبوعاً بإجراء تحليل التباين المشترك (ANCOVA) على كل مجال من مجالات مقياس المهارات الإرشادية على حدة. وتم ذلك من خلال برنامج الرزم الإحصائية SPSS.

إجراءات الدراسة:

1- تم بناء ادوات الدراسة والتحقق من دلالات الصدق والثبات.
2- الإعلان عن الدراسة في قسم علم النفس الارشادي والتربوي في جامعة اليرموك.
3- اختيار عينة متيسرة من الطالبات المتطوعات للمشاركة في هذه الدراسة ممن يسجلن لمساق التدريبات الميدانية لطلبة بكالوريوس الإرشاد النفسي خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2014/2013.
4- تطبيق القياس القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة.
5- تطبيق البرنامج المستند إلى نموذج التمييز على المجموعة التجريبية، حيث تلقى جميع أفراد العينة البرنامج الإشرافي الإعتيادي في مساق التدريبات الميدانية، من خلال الجلسات الإشرافية التي قدمها مدرس المساق في الجامعة، وخضع أفراد المجموعة التجريبية لبرنامج الإشراف المستند إلى نموذج التمييز بالإضافة إلى الطريقة الإعتيادية في تدريس المساق؛ حيث تم عقد جلسات برنامج الإشراف المستند إلى نموذج التمييز خارج وقت جلسات البرنامج الإشرافي الإعتيادي، وبما كان يتناسب مع أوقات أفراد المجموعة التجريبية.
6- تطبيق القياس البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة واستخراج النتائج.

النتائج:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج إشرافي مستند إلى نموذج التمييز في تحسين المهارات الإرشادية لدى عينة من طالبات الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك، ولتنفيذ المعالجات الاحصائية استُخدم برنامج التحليل الإحصائي (SPSS).

وللإجابة عن سؤال الدراسة الذي نص على :

"هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المفحوصات البعدية على كل مجال من مجالات مقياس المهارات الإرشادية يعزى لمتغير المجموعة (التجريبية، الضابطة)؟"

تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للإستجابتين القبلية والبعدية على مجالات مقياس المهارات الإرشادية وفقاً لمتغير المجموعة، إضافةً إلى حساب المتوسطات الحسابية المعدلة للإستجابة البعدية والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو موضح في الجدول (5).

جدول 5: المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للإستجابتين القبلية والبعدية الخاصة بمجالات مقياس المهارات الإرشادية وفقاً لمتغير المجموعة، والمتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها.

مجالات مقياس المهارات الإرشادية	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي القبلي	الانحراف المعياري القبلي	الوسط الحسابي البعدي	الانحراف المعياري البعدي	الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
مجال المهارات التدخلية	تجريبية	15	4.27	1.387	6.00	1.069	6.067(a)	.215
	ضابطة	15	4.40	1.056	5.27	.704	5.200(a)	.215
	Total	30	4.33	1.213	5.63	.964	5.633(a)	.143
مجال المهارات المفاهيمية	تجريبية	15	3.73	.884	5.87	.743	5.874(a)	.175
	ضابطة	15	3.87	1.060	4.47	.516	4.459(a)	.175
	Total	30	3.80	.961	5.17	.950	5.167(a)	.115
مجال المهارات الشخصية	تجريبية	15	6.47	1.727	9.53	1.552	9.044(a)	.341
	ضابطة	15	5.13	2.134	5.13	1.767	5.623(a)	.341
	Total	30	5.80	2.024	7.33	2.771	7.333(a)	.226

يلاحظ من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للإستجابة البعدية، ولفحص دلالة هذه الفروق استخدم الباحثان تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA)، والجدول (6) يبين نتائج هذا التحليل.

جدول 6: نتائج تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) لمجالات مقياس المهارات الإرشادية وفقاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة).

الأثر	الإختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة ف المحسوبة	درجة حرية البسط	درجة حرية المقام	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
المهارات التدخلية (قبلي)	Wilks' Lambda	.872	1.128(a)	3.000	23.000	.358	.128
المهارات المفاهيمية (قبلي)	Wilks' Lambda	.762	2.398(a)	3.000	23.000	.094	.238
المهارات الشخصية (قبلي)	Wilks' Lambda	.547	6.353(a)	3.000	23.000	.003	.453
المجموعة	Hotelling's Trace	3.702	28.385(a)	3.000	23.000	.000	.787

يتبين من الجدول (6) وجود أثر دال احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لمتغير المجموعة على المجالات الثلاثة لمقياس المهارات الإرشادية مجتمعة، ولتحديد على أي من مجالات مقياس المهارات الإرشادية كان أثر المجموعة؛ فقد تم إجراء تحليل التباين المشترك(ANCOVA) على كل مجال من مجالات مقياس المهارات الإرشادية على حدة وفقاً لمتغير المجموعة، وذلك كما هو موضح في الجدول (7).

جدول 7: نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) على كل مجال من مجالات مقياس المهارات الإرشادية على حدة وفقاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة).

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
المهارات التدخلية بعدي	المهارات التدخلية قبلي	2.543	1	2.543	3.367	.078	.111
	المجموعة	4.386	1	4.386	5.808	.023	.177
	الخطأ	20.390	27	.755			
	الكلي	979.000	30				
المهارات المفاهيمية بعدي	المهارات المفاهيمية قبلي	1.094	1	1.094	2.846	.103	.095
	المجموعة	15.196	1	15.196	39.554	.000	.594
	الخطأ	10.373	27	.384			
	الكلي	827.000	30				
المهارات الشخصية بعدي	المهارات الشخصية قبلي	34.134	1	34.134	21.268	.000	.441
	المجموعة	88.290	1	88.290	55.012	.000	.671
	الخطأ	43.333	27	1.605			
	الكلي	1836.000	30				

يتضح من الجدول (7) وجود فرق دال احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين المعدلين. الخاصين بكل من مجالات مقياس المهارات الإرشادية (المهارات التدخلية، و المهارات المفاهيمية، و المهارات الشخصية) يعزى لمتغير المجموعة ولصالح المجموعة التجريبية؛ مما يدل على أن البرنامج الإشرافي المستند إلى نموذج التمييز كان فعالاً في تحسين مستوى المهارات الإرشادية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج الإشرافي المستند إلى نموذج التمييز في تحسين المهارات الإرشادية في المجالات الثلاث: (المهارات التدخلية، والمهارات المفاهيمية، والمهارات الشخصية) وهذا يدل على تحسن مستوى المهارات الإرشادية لدى طالبات الإرشاد النفسي اللواتي خضعن للبرنامج الإشرافي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات التي أشارت جميعها إلى فاعلية البرامج الإشرافية في تنمية مهارات المرشدين النفسيين، ومن هذه الدراسات: دراسة الشريفين (2011)، ودراسة ضمرة

(2004)، ودراسة يونغ وهاجيدورن (Young & Hagedorn, 2012)، وكذلك اتفقت مع دراسة كل من باسكو وزملائها (Pasco et al., 2012)، وبالادينو وزملاؤه (Paladino et al., 2011). ويمكن عزو هذه النتائج كما يراها الباحثان إلى البرنامج الاشرافي المستند إلى نموذج التمييز، وفيما يلي توضيح ذلك:

لقد تضمن هذا البرنامج عدداً من الفعاليات والأنشطة التي تسهم في تنمية المهارات الإرشادية لدى الطالبات المتدربات؛ فساهم مساهمة فعالة في إعطاء الفرصة لطالبات المجموعة التجريبية للتعرف على المهارات الإرشادية من الناحية النظرية والتطبيقية، حيث كان يتم عرض كل مهارة وكيفية تطبيقها، ثم قيام طالبات المجموعة التجريبية بممارسة كل مهارة من المهارات من خلال لعب الأدوار وأوراق العمل والتعلم التعاوني، وكانت مشاركة طالبات المجموعة التجريبية فعالة جداً في هذه الأنشطة كما واظبن على حضور جميع الجلسات الإشرافية. وحاول هذا البرنامج تقديم أفضل الظروف الملائمة لتحسين المهارات الإرشادية لدى طالبات المجموعة التجريبية، وقد تم تطبيقه في قاعات كلية التربية في جامعة اليرموك، واشتمل البرنامج على محورين أساسيين هما: المهارات الإرشادية والأدوار الإشرافية الثلاثة وبيان ذلك كما يلي:

المهارات الإرشادية:

وتضمنت ثلاث مجموعات أساسية للمهارات الإرشادية هي: (المهارات التدخلية، والمهارات المفاهيمية، والمهارات الشخصية)، وبالنسبة لهذه المهارات فقد تم تقديم الجانب النظري بطريقة موجزة جداً داخل الجلسات الإشرافية؛ ولكن تم توزيع المنشورات التي تثري الجانب النظري في كل جلسة اشرافية وتكليف الطالبات المتدربات في المجموعة التجريبية بقراءة هذه المنشورات ومراجعتها كواجب بيتي؛ في حين كان يتم التركيز بشكل أكبر على الجانب التطبيقي، من خلال لعب الأدوار واستثارة الأفكار، وإجراء الحوار الهادف، والمناقشة الفعالة حول تطبيق هذه المهارات، كما تم تكليف المرشدات المتدربات في المجموعة التجريبية بتصوير جلسات ارشادية تقوم بها طالبات الإرشاد المتدربات مع مسترشدات في المدارس التي يطبقن فيها. وتم مراجعة هذه الجلسات المصورة في احدى جلسات البرنامج الإشرافي، وكان تصوير الجلسات مفيداً جداً عندما تم مراجعة هذه الجلسات ومناقشتها، حيث تم عرض المقاطع التي تظهر فيها نقاط القوة ونقاط الضعف لدى طالبة الإرشاد المتدربة، ومن خلال الحوار والمناقشة واستراتيجية اثارة الأفكار تم تقديم مقترحات إلى المتدربات لتحسين المهارة الإرشادية. وقد كانت أكثر نقاط الضعف تدور حول استخدام المتدربات لمهارة المواجهة بطريقة تجعل المسترشدة تتوقف عن الكلام، ثم قيام المتدربة باستخدام مهارة طرح الأسئلة بطريقة استجوابية؛ فتم التوضيح للمتدربات كيفية استخدام مهارة المواجهة بدمجها مع مهارة عكس المشاعر ومهارة عكس المحتوى ثم إضافة عبارة "أليس كذلك" في نهاية الجملة؛ وذلك للتخفيف من حدة المواجهة. كما تم التوضيح للمتدربات كيفية البدء من حيث انتهت المسترشدة، للإبتعاد عن الطريقة الاستجوابية. وكيفية جمع المعلومات من حديث المسترشدة ثم العمل على عكس المشاعر، والمحتوى، والأفكار، وتلخيص محتوى كلام المسترشدة. وكانت الجلسة التي تم فيها مراجعة الجلسات الإرشادية المصورة ذات مساهمة فعالة في الربط القوي بين الجانب النظري والجانب التطبيقي للمهارات الإرشادية.

الأدوار الإشرافية:

وتضمنت هذه الأدوار ثلاثة أدوار أساسية يمارسها المشرف في العملية الإشرافية وهي: المعلم،والمرشد، والمستشار. حيث أن ممارسة دور المرشد كانت مفيدة جداً أثناء الحوار والمناقشة الذي كان يتم خلال جلسات البرنامج، حيث كانت طالبات المجموعة التجريبية يظهرن بعض القلق حول قدرتهن على ممارسة مهارة معينة، وكانت بعض الطالبات يظهر عليهن الارتباك أثناء لعب الأدوار؛ فكانت ممارسة دور المرشد في هذه المواقف مفيدة في تخفيف القلق، من خلال مناقشة الأفكار لدى المتدربات والتوصل إلى أن هذه الأفكار سلبية ويمكن التغلب عليها وتبني أفكار إيجابية والتدرب المستمر على المهارات الإرشادية المتعددة مما يعطي ثقة بالنفس عند ممارسة العملية الإرشادية مع المسترشدات في المدارس. كما كانت ممارسة دور المرشد مفيدة في التعرف على الواقع والتصورات الداخلية لدى طالبات المجموعة التجريبية حول العملية الإرشادية وممارستها في المدارس حيث كانت المتدربات يتصورن أن المسترشدة التي لديها مقاومة شديدة لا يمكن أن تتقبل العملية الإرشادية، ولكن من خلال ممارسة دور المرشد تم تعديل هذه التصورات لدى المتدربات في المجموعة التجريبية، والتوضيح لهن بأن المهارات الإرشادية تعمل على بناء جسور قوية من الثقة بين المسترشدات وطالبات الإرشاد المتدربات. كما كانت ممارسة دور المرشد مفيدة في التعامل مع بعض الحالات الفردية التي كانت تعاني من بعض المشاكل الشخصية التي تؤثر على أدائها في التطبيق الميداني فقد تم التواصل عبر البريد الإلكتروني،

والعمل على مساعدة الطالبة المتدربة على تخطي هذه المشاكل وإيجاد الدافعية وتوليد النشاط لديها. كما أن ممارسة دور المستشار في العملية الإشرافية كانت مفيدة جداً حيث ظهر ذلك أثناء الحوار والمناقشة خلال جلسات البرنامج الإشرافي المستند إلى نموذج التمييز، فقد كان هذا الدور يثري العملية الإشرافية بالكثير من المواقف والحالات الإرشادية وكيفية التعامل معها؛ حيث كانت كل طالبة متدربة تطرح موقفاً إرشادياً وتظهر رغبتها في الإستفسار حول كيفية التعامل مع مثل هذا الموقف، وكانت استراتيجية إثارة الأفكار مفيدة في إيجاد الحلول لكثير من المواقف. وإن دور المعلم كان ظاهراً بوضوح خلال جلسات البرنامج، فقد كانت ممارسة هذا الدور مفيدة في إكساب الطالبات المتدربات في المجموعة التجريبية ما ينقصهن من معلومات، وهذا ساعد على تزامن الحصول على المعلومة النظرية وتطبيقها في التعامل مع المسترشدات في الميدان .

الاستنتاجات والتوصيات:

إن عدم تعرض طالبات المجموعة الضابطة للبرنامج الإشرافي المستند إلى نموذج التمييز، أدى إلى أن تفوتهن الكثير من الفرص التي وفرها البرنامج لتنمية المهارات الإرشادية لديهن. وانطلاقاً من هذا الاستنتاج يوصي الباحثان بما يلي:

1- تعميم البرنامج الإشرافي المستند إلى نموذج التمييز على المشرفين؛ لتطبيقه على طلبة التدريبات الميدانية في الإرشاد النفسي لتحقيق الفائدة لهم.
2- العمل على تصميم برامج إشرافية بالإستناد إلى نماذج مختلفة في الإشراف واختبار فاعليتها وإجراء المقارنة فيما بينها لتحديد أفضل الطرق الإشرافية.
3- العمل على دراسة المشكلات التي يواجهها طلبة التدريبات الميدانية أثناء تدريبهم وإيجاد الحلول لها.
4- العمل على إجراء دراسات للوقوف على فعالية المرشدين في المدارس وخاصة المعينين حديثاً، ومدى فاعلية العملية الإشرافية في مديريات التربية والتعليم.
5- بسبب قلة البحوث في هذا المجال، واقتصار هذه الدراسة على الإناث؛ يوصي الباحثان بإجراء المزيد من الدراسات حول فعالية البرامج الإشرافية، وأثر الجنس في تحسين المهارات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد النفسي المتدربين والمرشدين العاملين في المدارس.

المراجع

أبو عبادة، صالح ونيازي، عبد المجيد.(2001). **الإرشاد النفسي والاجتماعي**. الرياض: مكتبة العبيكان.

الشريفين، أحمد.(2011). فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى النموذج المعرفي في خفض قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين في الأردن. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7** (3)، 233-251.

الشناوي، محمد محروس.(1994). **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

الشناوي، محمد محروس.(1996). **العملية الإرشادية والعلاجية**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

صادق، آمال وأبو حطب، فؤاد.(1994). **علم النفس التربوي**. ط4. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

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

الصمادي، أحمد وحداد، عفاف.(1998). المرشد: خصائصه النفسية والاجتماعية والمهنية وأخلاقياته. ورقة قدمت إلى **الورشة العربية الثانية " نحو مشروع عربي لتوصيف مهن المساعدة النفسية وتشريع خدماتها"**، 25-27 /4/ 1998.

الصمادي، أحمد وحداد، عفاف.(1999). دراسة تطوير مقياس العلاقة الإرشادية. **دراسات، العلوم التربوية 26** (2)، 483-494.

ضمرة، جلال. (2004). **أثر برنامج إشرافي قائم على اكتساب المهارة على الفعالية الذاتية والقلق عند المرشدين المبتدئين**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.

عمر، ماهر محمود.(1987). **المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

غانم، محمد حسن. (2009). **العلاج النفسي الجمعي بين النظرية والتطبيق**. الإسكندرية: المكتبة المصرية للطباعة والنشر.

المصري، ابراهيم. (2009). المرشد النفسي بين المهارة والتطبيق. **مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، 2**، 46-67.

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

Paladino, D., Minton, C.,& Kern, C. (2011). Interactive Training Model: Enhancing Beginning Counseling Student Development. *Counselor Education & Supervision, 50,* 189-206.

Pasco, S. ,Wallack, C. ,Sartin, R. ,& Dayton, R. (2012). The Impact of Experiential Exercises on Communication & Relational Skills in a Suicide Prevention Gatekeeper-Training Program for College Resident Advisors. *Journal of American College Health, 60* (2), 134-140.

Stoltenberg, C., McNeill, B., & Delworth, U. (1998). *IDM: An Integrated Developmental Model for Supervising Counselors & Therapists*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

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

Sussman, S. (2012). *Practical clinical supervision for counselors an experiential guide.* NewYork :Springer Publishing company.

Swank, J., & Tyson, L. (2012). School Counseling Site Supervisor Training: A Web-Based Approach's. asca. *Professional School Counseling. 16* (1),40-48.

Troy University. *Counseling Programs Practicum & Internship H&book.* Retrieved 29/3/2013 from Web site: http://trojan.troy.edu/education/assets/documents/counseling&psychology/Practicum_&_Internship_H&book_June_30_2011.pdf

University of Denver. (2012). *Practicum/Internship I in Counseling Psychology on-site supervisor's packet.* Retrieved 29/3/2013 from Web site: http://www.du.edu/education/resources/current-students/cp_practicum_internship_I_supervisor_packet_12-13.pdf

University of Mary Hardin-Baylor**.** *Practicum & Internship H&book.* Retrieved 29/3/2013 from Web site:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source

University of Minnesota. (2012). *Practicum Handbook***.** Retrieved 29/3/2013 from Web site:

http://www.cehd.umn.edu/edpsych/programs/CSPP/Handbooks/Practicums/CSPP_prac_comm_2012.pdf

Young, T. ,& Hagedorn, B. (2012). The Effect of a Brief Training in Motivational Interviewing on Trainee Skill Development. *Counselor Education & Supervision, 51,* 82-97.

Arthur, M. , & Bernard, J. (2012). Application of the Discrimination Model of Supervision for Residency Education*. Association for the Behavioral Sciences & Medical Education,18*(1),32-37.

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

Bernard, J., & Goodyear, R. (2004). *Fundamentals of clinical supervision*. Boston: Allyn & Bacon.

Bernard, J. (2010). Special Issue on Clinical Supervision: A Reflection. *Canadian Journal of Counselling,44* (3) 238–245.

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

Byrne, A. , & Sias, S. (2010). Conceptual Application of the Discrimination Model of Clinical Supervision for Direct Care Workers in Adolescent Residential Treatment Settings. *Child Youth Care Forum ,39* (3), 201–209

Capuzzi, D. , & Stauffer, M. ,(2012). *Career counseling: foundations, perspectives, & applications*. Routledge Taylor & Francis Group.

Clingerman, T. ,& Bernard, J. (2004). Supervision an Investigation of the Use of E-Mail as a Supplemental Modality for Clinical Supervision. *Counselor Education & Supervision, 44*, 82-95.

Goldberg, R. , Dixon, A. , & Wolf, C. (2012). Facilitating Effective Triadic Counseling Supervision: An Adapted Model for an Underutilized Supervision Approach. *The Clinical Supervisor, 31*, 42–60.

Gregoire, J. , & Jungers, C. (2007). The counselor's companion: what every beginning counselor needs to know. Lawrence Erlbaum Associates.

Hess, A. (1986). Growth in supervision on: Stages of supervisee & supervisor development. *Clinical Supervisor, 4* (1), 51-67.

Koltz, R. (2008). Integrating Creativity into Supervision Using Bernard's Discrimination Model. *Journal of Creativity in Mental Health, 3* (4), 416-427.

Luke, M., Ellis, M., & Bernard, J. (2011). School counselor supervisors' perceptions of the discrimination model of supervision. *Counselor Education & Supervision, 50* (5), 328-343.

Nelson, M., Johnson, P., & Thorngren, J. (2000). An Integrated Approach for Supervising Mental Health Counseling Interns. *Journal of Mental Health Counseling, 22* (1), 45-59.