

2020

## The effectiveness of discrimination model in supervision in improving self - efficacy among teacher counselors at UNRWA schools

Wafa' Sarhan

*The United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees(UNRWA), Amman, Jordan,*  
w.sarhan@unrwa.org

Follow this and additional works at: [https://digitalcommons.aaru.edu.jo/anujr\\_b](https://digitalcommons.aaru.edu.jo/anujr_b)

---

### Recommended Citation

Sarhan, Wafa' (2020) "The effectiveness of discrimination model in supervision in improving self - efficacy among teacher counselors at UNRWA schools," *An-Najah University Journal for Research - B (Humanities)*: Vol. 34 : Iss. 5 , Article 4.

Available at: [https://digitalcommons.aaru.edu.jo/anujr\\_b/vol34/iss5/4](https://digitalcommons.aaru.edu.jo/anujr_b/vol34/iss5/4)

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in An-Najah University Journal for Research - B (Humanities) by an authorized editor. The journal is hosted on [Digital Commons](#), an Elsevier platform. For more information, please contact [rakan@aarj.edu.jo](mailto:rakan@aarj.edu.jo), [marah@aarj.edu.jo](mailto:marah@aarj.edu.jo), [u.murad@aarj.edu.jo](mailto:u.murad@aarj.edu.jo).

فاعلية النموذج التمايزي في الإشراف في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين المرشدين في مدارس وكالة الغوث الدولية

## The effectiveness of discrimination model in supervision in improving self - efficacy among teacher counselors at UNRWA schools

وفاء سرحان

Wafa' Sarhan

وكالة الغوث الدولية (الأونروا)، عمان، الأردن

The United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees (UNRWA), Amman, Jordan

بريد الكتروني: w.sarhan@unrwa.org

تاريخ التسليم: (2018/6/25)، تاريخ القبول: (2018/11/12)

### ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى فحص مدى فاعلية النموذج التمايزي في الإشراف في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين المرشدين في مدارس وكالة الغوث الدولية، حيث بلغ عدد أفراد الدراسة المشاركين (30) معلماً مرشداً ومعلمة مرشدة من المعلمين المرشدين في منطقة جنوب عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن، وقد تم توزيع أفراد الدراسة عشوائياً وبالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. تلقى أفراد المجموعة التجريبية تدريباً على البرنامج الإشرافي بهدف تحسين الكفاءة الذاتية المدركة، وقد تم تطوير برنامج إشرافي يتبع للنموذج التمايزي ومقياس للكفاءة الذاتية المدركة. وتم استخدام التحليل الإحصائي (ANCOVA) واختبار (ت). حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الكفاءة الذاتية المدركة، ما بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين لصالح أفراد المجموعة التجريبية بالمقياس البعدي. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الكفاءة الذاتية المدركة لدى أفراد المجموعة التجريبية بين المقياس البعدي ومقياس المتابعة. وأوصت الدراسة الحالية بضرورة تصميم برامج تدريبية وفق النماذج الإشرافية المختلفة، لتحسين الكفاءة الذاتية في الإرشاد لدى المعلمين المرشدين، وتطبيقها للكشف عن أثرها في تحسين الكفاءة الذاتية في الإرشاد.

**الكلمات المفتاحية:** النموذج التمايزي في الإشراف، الكفاءة الذاتية المدركة، المعلم المرشد، مدارس وكالة الغوث الدولية.

## Abstract

The purpose of this study was to investigate the effectiveness of discrimination model in supervision in improving self-efficacy among teacher counselors of UNRWA schools, thirty male and female teacher counselors from south Amman area were assigned to two groups as follows: -The experimental group consisted of fifteen teacher counselors participated in the supervisory program based d aimed at enhancing teacher counselor's self-efficacy .The program consisted of fourteen sessions with two hours for each session, the control group consisted of fifteen teacher counselors, who were not exposed to the program. - Self-Efficacy Scale was developed and used after establishing its validity and reliability .ANCOVA and T-test were used to test the hypothesis of the study. The results of the study showed that the supervisory program based on discrimination model of supervision was effective in enhancing teacher counselor's self- efficacy on posttest. No significant difference was found among the experimental group between posttest and one month- follow up test.the current study recommended to conduct training programs based on supervision models to enhance self-efficacy for teacher counselors.

**Keywords:** Discrimination Model in Supervision, Self – Efficacy Teacher- Counselor, UNRWA Schools.

## المقدمة

يتيح العمل الإرشادي الفرصة للمرشد لممارسة المهارات الإرشادية الفردية والجماعية. وضمن المناخ المدرسي لا بد من التعاون والمشاركة ضمن عمل فريقي، مع إمكانية تولي القيادة في بعض الأمور التربوية، ولتلبية حاجات المرشد من الدعم والمشورة لا بد من توفر الإشراف الفني له، بحيث يساهم في التدريب المهني والمتخصص ويزوده بمتعة التعلم (Walz & Bleuer, 2013). ويعتبر الإشراف مكوناً أساسياً لتطوير أداء المرشد، وتتميز عملية الإشراف باعتمادها على وجود طرفين هما المشرف الخبير والمرشد الأقل خبرة؛ بهدف تزويد المرشد بكل جديد مما يساعد على التطور الشخصي والمهني، فالمشرف يسهل التطور الذاتي والمهني للمرشد، ويرفع من كفايات المرشد، ويحسن الخدمات الإشرافية. ويمكن القول بأن الإشراف عملية تعليمية مستمرة يقوم من خلالها المشرف بمساعدة المرشد على النمو المهني والشخصي بهدف تحسين الخدمات الإرشادية.

يعرف برنارد وجوديير (2004) Bernard & Goodyear الإشراف في الإرشاد بأنه تدخّل يقدمه شخص متخصص في الإرشاد النفسي وأكثر خبرة إلى مرشد أقل خبرة في التخصص ذاته، ويستمر لفترة طويلة، ويهدف إلى تعزيز الكفاءة المهنية للمرشد، بالإضافة إلى متابعة نوعية الخدمات التي تقدم للمسترشدين وتقييمها. كما عرفه برادلي ولاداني (2000) Bradley & Ladany بأنه عملية يقوم بها شخص ذو خبرة تلقى تدريباً مناسباً في الإشراف، بهدف تسهيل عملية تطور المرشد المتدرب الشخصية والمهنية، للارتقاء بكفاءته ومهارته عبر مجموعة من الأنشطة الإشرافية. في حين عرفه هارت (1982) Hart بأنه خبرة تعليمية مهنية تتطوي على خبرة عميقة في الإرشاد، حيث يحرص المشرف من خلاله على مساعدة المرشد المتدرب على اكتساب مهارات مهنية، وشخصية مختلفة؛ لكي يساعد المسترشدين، ويحقق هدف الإرشاد. أما كروكت (2007) Crocket فقد عرّف الإشراف بأنه عملية تعليمية، حيث يتعلم المرشد المتدرب مهارات جديدة، ويكتسب السلوك المهني الملائم عبر النشاطات المهنية للمشرف عليه.

ويسمى الأسلوب أو النظام المتبع في الإشراف بالنموذج، وهو عبارة عن إطار عمل يتم من خلاله تنظيم المعلومات والمهارات اللازمة لعملية الإشراف (Bradley & Ladany, 2001) وتعد معرفة هذا النموذج عاملاً أساسياً في الممارسة الأخلاقية للإشراف، وكالعديد من النظريات الإرشادية المستخدمة في الممارسات المهنية، هناك نظريات ونماذج موازية تطبق في الإشراف (Bernard & Goodyear, 2004).

ومن الجدير بالملاحظة أن اتخاذ القرار المتعلق باختيار نموذج خاص للإشراف يعتمد على عدة عوامل، حيث يعتمد على المشرف نفسه، والمرشد المتدرب، وطبيعة السياق البيئي. وهذه المصادر تقلل من حرية المشرف في اختيار النموذج، لكنها لا تقيدته تماماً؛ فالمشرف يجب أن يقيم خصائصه، وخصائص المرشد المتدرب، وكذلك السياق البيئي؛ وذلك بهدف تحديد أكثر النماذج الإشرافية ملاءمة لتحقيق أهداف الإشراف (Hart, 1982).

#### الإطار النظري والدراسات السابقة

صمم النموذج التمايزي لحالات العلاج النفسي الفردية، إلا أنه استُخدم في الإشراف العلاجي الجماعي. ويتكوّن النموذج التمايزي من ثلاثة جوانب تركيز وثلاثة أدوار للمشرف، جوانب التركيز تشمل المهارات الأدائية والمهارات المعرفية والوعي بالذات، ويستطيع المشرف من خلاله الاستجابة اعتماداً على المصنوفة (3 جوانب تركيز × 3 ادوار إشرافية) (Arthur & Bernard, 2012; Luke & Bernard, 2006).

ووضِع هذا النموذج من أجل تطبيقه في الإشراف الإكلينيكي على المعالجين النفسيين لتطوير وعيهم بحاجاتهم الشخصية الداخلية والخارجية والتحديات الثقافية والاجتماعية في عملهم، حيث وجد المشرفون أن هذا النموذج فعال في التعامل مع تعدد الثقافات لأنه لا يفضّل مستوى بيئياً على آخر، ويكون دور المشرف محورياً في التركيز على الهدف، كما أنّ المشرف يملك بعض الخيارات

الخاصة بالمسار الذي يريد أن يسلكه مع المُشرف عليه، ويعتمد اختيار الدور الإشرافي المناسب على حاجات المشرف عليهم، وعلى وضع الحالة الإرشادية الموجودة بين أيديهم (Arthur & Bernard, 2012).

إن النموذج التمايزي في الإشراف من أكثر النماذج المستخدمة في الإشراف في الإرشاد (Timm, 2015)، ويمثل نموذج برنارد (1979-1997) حالة متقدمة في هذا السياق، فهو النموذج الأكثر تدعيماً بالأدلة التجريبية (Bradley & Borden, 2005; Ladany, 2001)، بالإضافة إلى أنه نموذج يمكن مشاهدته وتعليمه في المستويات البسيطة والمستويات المعقدة، ويعتمد ذلك على استعداد المشرف (Borden & Brown, 2005; Bradley & Ladany, 2000)، إلى جانب أن النموذج التمايزي يقدم إطاراً واضح المعالم لفهم عمل المشرف، وهو نقطة انطلاق لأي شخص يسعى ليكون مشرفاً للمرة الأولى، أو للذين يسعون إلى تعزيز معرفتهم ومهاراتهم الموجودة، والوعي الذاتي كمشرف (Borden & Brown, 2005)، ويتكون النموذج التمايزي من مصفوفة أو منظومة متساوية الأبعاد في الأدوار هي:

1. **المهارات الأدائية:** وتشمل ما يقوم به المرشد خلال جلسة الإرشاد بما في ذلك المهارات الأساسية كالاستجابة العاطفية، والمواجهة، والفورية وافتتاح وإغلاق الجلسة (Bradley & Ladany, 2001) وبالنسبة للمعالجين النفسيين فإن التركيز يتم بدايةً من المهارات البسيطة إلى المجردة، مثل الاستماع والتواصل لفهم الحالة، إلى تحدي الحالة بطرق علاجية وتقديم تدخلات دقيقة (Smith, 2009).
2. **الوعي بالذات:** وتعني مدى وعي المرشد بذاته، وإدراكه لدوافعه التي قد تؤثر سلباً أو إيجاباً في العلاقة الإرشادية مع المسترشد (Bradley & Ladany, 2001)، وفي قضية الوعي بالذات يُعتبر المشرف مسؤولاً عن توعية المُشرف عليهم بإمكاناتهم، ومصادرهم الشخصية التي تساعدهم في بناء علاقة إرشادية مع المسترشد، ومن ضمن ذلك الدفاع، والحساسية، والقدرة على التعامل مع ردود الأفعال التي لا تكون واضحة لدى المسترشد، والقدرة على طُرُق حسن الدعاية بهدف استقبال الإرشاد بطريقة غير دفاعية (Smith, 2009).
3. **المهارات المعرفية:** وهي مهارات تشير إلى الطريقة التي يفكر بها المرشد قبل وأثناء وبعد الجلسة الإرشادية، من خلال الفهم والاستجابة المناسبة، والتدخل المناسب لحالة المسترشد (Bradley & Ladany, 2000)، كما تشير إلى كيفية قيام المُشرف عليهم بشرح طريقة توظيف أسلوب معين مع حالة ما (Abiddin, 2008).
4. **السلوكات المهنية:** وتشير إلى مدى التمسك والالتزام بالجانب الأخلاقي والقانوني في العلاقة الإرشادية (Bradley & Ladany, 2000). كما تشير إلى الالتزام بالأخلاق والممارسات المهنية على حدٍ سواء، مثل الالتزام بالإجراءات المهنية للتعامل مع الحالة، واللحظات الطارئة في وضع المسترشد (Borden & Brown, 2005).

لقد كان التركيز في الإشراف سابقاً على فعالية نظرية معينة (كالسلوكية، والمعرفية، والتحليلية) ومدى ممارسة المرشد للعمل الإرشادي بالاعتماد على هذه النظريات (Thieslsen & Leahy, 2001)، إلا أن النموذج التمايزي يعد من النماذج غير المبنية على نظرية معينة، وإنما يسلط الضوء على جوانب التركيز التي يجب على المشرف العمل ضمنها.

تعد الكفاءة والنجاح في تنفيذ عدد كبير من النشاطات في غاية الأهمية لاختيار المشرفين، حيث تختلف مهارات المشرفين، وتختلف سماتهم الشخصية (Hart, 1982)، كما أن قدرة المرشدين على تحديد مهاراتهم الإرشادية والثقة بقدرتهم على استخدام هذه المهارات على أرض الواقع، لها تأثير مباشر على الخدمات الإرشادية (Bradly & Fiorini, 1999).

وتستحوذ الكفاءة الذاتية على اهتمام المختصين في مجال الإشراف بالإرشاد كمجال متخصص له مكانته، ومن الأهداف الأساسية للإشراف تحسين كفايات المرشدين في العلاج والقدرة على الحكم على توظيفهم للمهارات التي تعلموها في مساعدة المسترشدين على الشعور بالتحسن (Barnes, 2004). وعلى الرغم من أن التدريب على مهارات المساعدة يعتبر الخطوة الأولى في البرامج التدريبية في الحاضر، إلا أن تأثير فعالية هذا التدريب غير واضحة تماماً، حيث يؤثر القلق سلبياً على الكفاءة الذاتية للمرشدين الجدد من حيث استخدام مهارات الإرشاد في التعامل مع الحالات الإرشادية (Bradecich, 2008).

ويرى باندورا (Bandura, 1997) أن مفهوم الكفاءة الذاتية المُدرّكة يشير إلى معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتطبيق المخططات العلمية المطلوبة لإنجاز الهدف المقصود، وهذا ما يشير إلى أنه إذا اعتقد الفرد بأنه يمتلك القدرة على إنجاز الأهداف المطلوبة منه فإنه يحاول جعل هذه الأشياء تحصل فعلاً.

وتعتبر الكفاءة الذاتية في الإرشاد مؤشراً دالاً في تحديد اتجاهات المرشد حول مهنته، كما أن الدعم النفسي من الإدارة والتعاون مع المعنيين في العملية الإرشادية والخبرة في العمل والتدريب كل ذلك يساعد في تنمية الكفاءة الذاتية لدى المرشد (Atici, 2014)، وهذا يتفق مع ما ذكره سوتون وفول (Sutton & Fall, 1995) حول أثر فريق العمل والإداريين الداعمين في تحسين الكفاءة الذاتية لدى المرشد، حيث أن النتائج المتوقعة للمرشد تتأثر بالدعم من قبل الإداريين، كما تتأثر من جانب التقليل من الأعمال غير الإرشادية التي يتم إسنادها عادةً للمرشد.

وغالباً ما يجد المرشدون المدرسون أنفسهم في مواقف مشوهة أثناء عملهم بسبب العديد من أنظمة الدعم المتوقعة والضرورية، ومن ذلك وجود مرشد مدرسي واحد عادة، كما أن هناك أهمية قليلة مرتبطة بدوره في المدرسة مقابل التركيز على قضايا المعلمين من جهة، ونقص الإشراف على المرشدين من جهة أخرى، فضلاً عن كون البيئة غير الداعمة تجعل الأمر صعباً بالنسبة للمرشد للحصول على درجة مرتفعة من الكفاءة الذاتية (Sutton & Fall, 1995).

ويمكن القول أن النموذج التمايزي هو الأقرب لطبيعة خدمات الإرشاد والتوجيه المقدمّة في مدارس وكالة الغوث الدولية، حيث يتضمن الأدوار التي يقوم بها مشرف الإرشاد

المدرسي، ويساعد النموذج التمايزي في الإشراف على تنمية الكفاءة الذاتية لدى المرشد (Graham & Peharsson, 2009).

#### الدراسات السابقة

هدفت دراسة بالسي (Balci, 2017) إلى تطوير مقياس للكفاءة الذاتية لدى المرشدين في البيئة التركية، مطورا من مقياس بودهورن (2005). اشتملت العينة على (452) مرشدا مدرسيا من مدارس أنقرة. واشتمل المقياس على 37 فقرة ضمن خمسة مجالات اشتملت النمو الشخصي والاجتماعي، القيادة، المهنة والتطوير الأكاديمي، التعاون، التقبل الثقافي. وتم احتساب معامل كرونباخ الفا للاتساق الداخلي، بالإضافة إلى التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي. وبناءً على النتائج تم اعتماد مجالات المقياس الخمسة الموجودة في المقياس الأصلي. كما حصل المقياس على درجة صدق وثبات تجعله مناسباً لقياس الكفاءة الذاتية ضمن البيئة التركية.

سعت دراسة مولي ورفاقه (Mulle, et al. 2016) إلى التعرف الى العلاقة بين الكفاءة الذاتية العامة لدى المرشدين والكفاءة تجاه التعامل مع القضايا الأخلاقية والقانونية. حيث يواجه المرشدون قضايا أخلاقية وقانونية تستلزم الوعي والثقة بقدرتهم على اتخاذ القرارات المناسبة. اشتملت عينة الدراسة على (287) مرشدا. وأثبتت النتائج أن الكفاءة الذاتية حول التعامل مع القضايا الأخلاقية والقانونية كانت مرتبطة بالكفاءة الذاتية العامة والمعرفة بالقضايا الأخلاقية والقانونية.

هدفت دراسة الشرفين (2015) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى نموذج تطوير المهارة في رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين المتدربين في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (62) طالباً وطالبة من طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك في مستوى السنتين الثالثة والرابعة، وزعوا عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية دربت بالبرنامج التدريبي القائم على نموذج تطوير المهارة، وضابطة اقتصر التعامل معها وفق الأساليب التدريسية الاعتيادية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على مقياس الكفاءة الذاتية المهنية ككل تعزى للمجموعة ولصالح أفراد المجموعة التجريبية. كذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المهنية تعزى للجنس ولصالح الذكور.

هدفت دراسة جوركزني وزملائه (Goreczny, et al. 2015) إلى فحص الكفاءة الذاتية المدركة والقلق لدى طلبة علم النفس في مستويات مختلفة من التدريب من الخريجين وغير الخريجين في جامعة أمريكية. حيث أجابوا عن استبانات لقياس المشاعر والخبرات الإكلينيكية خلال الجلسات الإرشادية كالقلق والثقة بالنفس. وتمت مقارنة الطلبة في المستويات الدراسية المختلفة من حيث الكفاءة الذاتية، ومفهوم الذات، والرضا عن الحياة، والسعادة بشكل عام. وأظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية عبر المستويات المختلفة في التدريب على كل من الكفاءة الذاتية والقلق عند رؤية المسترشد. وهذه النتائج مهمة ويجب مراعاتها عند تطبيق التدريب والإشراف.

حاولت دراسة زواوي والعلي (Zawawi, & Al-Ali, 2014) فحص أثر كل من الكفاءة الذاتية والخدمات الإرشادية على أداء مهام الإرشاد بفاعلية، وعلى بناء شخصية المرشد، من خلال عينة من طلبة الإرشاد الأردنيين في الجامعة الهاشمية. حيث تألفت العينة من (97) زوجاً من المشرفين وطلبة الإرشاد، قام طلبة الإرشاد بالإجابة على عدة مقاييس تتعلق بعناصر الإشراف والكفاءة الذاتية. أما أداء الطلبة فقد تم قياسه من خلال مقياس تقييم المرشدين من قبل المشرفين. ومن أهم النتائج ان الإشراف يؤثر في الكفاءة الذاتية بشكل مميز، والتي انعكست على أداء طلبة الإرشاد من وجهة نظر المشرفين. وبينت النتائج أيضاً أن خصائص طلبة الإرشاد تعتبر متنبأً ذا دلالة يؤثر في الكفاءة الذاتية. وقد اقترحت نتائج الدراسة أن الكفاءة الذاتية للإرشاد تعتبر متغيراً مهماً في تطوير مخرجات تدريب المرشدين، كما شملت النتائج على تطبيقات للممارسات الإرشادية في تدريب المرشدين.

بحثت (Atici 2014) أنشطة المرشدين المدرسين ومدى ادراكهم للتعاون مع كادر المدرسة ومدى شعورهم بالكفاءة لعملهم كمرشدين. تم جمع البيانات من خلال إجراء مقابلات مع (9) مرشدين في مدينة أضنة التركية. بينت النتائج أن أنشطة التوجيه الجمعي تعقد بانتظام في المدارس وخصوصاً ما يتعلق بالجانب الشخصي الاجتماعي والجانب النمائي للطلبة. ومن ضمن أنشطة الاستجابة كان يمضي المرشدون وقتهم في الإرشاد الفردي يتبعه الاستشارات، ومن ثم إرشاد الأزمات، والتحويل للمؤسسات الخارجية. كما أن محور المقابلات الفردية للمسترشدين كانت ضمن المجال الشخصي الاجتماعي، ومن ثم قضايا التوجيه المهني والأكاديمي. وأجمع المرشدون على أنهم يشعرون بالكفاءة بسبب عوامل تتعلق بالمرشد ذاته. كما أن احترام الموظفين وتقدير الطلبة للإرشاد زاد من شعور المرشدين بالكفاءة الذاتية، التي تنعكس على التعاون والتنسيق ما بين المرشدين وكادر العاملين في المدرسة.

كشفت دراسة الصمادي والشاوي (2014) عن فعالية برنامج إشرافي مستند إلى نموذج التمايزي 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. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين، ولصالح المجموعة التجريبية في تحسين المهارات الإرشادية في المجالات الفرعية.

حاولت دراسة (عنبوسي، 2013) الكشف عن مدى فاعلية برنامج سلوكي معرفي في خفض مستوى الاحتراق النفسي وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في فلسطين. تكونت عينة الدراسة من 30 مرشداً ومرشدة تم اختيارهم بناء على درجاتهم على مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي. تكونت العينة التجريبية من 15 مرشداً ومرشدة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاحتراق النفسي والكفاءة الذاتية المدركة لصالح المجموعة التجريبية التي تلقى أفرادها برنامجاً

تدريبي في العلاج السلوكي المعرفي. حيث تحسن مستوى الكفاءة الذاتية لدى أفرادها وانخفض مستوى الاحتراق النفسي.

حاولت دراسة جوندوز (2012) Gunduz فحص العلاقة بين الكفاءة الذاتية والاحتراق النفسي لدى مرشدي المدارس في تركيا، ومستويات الاحتراق النفسي والكفاءة الذاتية وعلاقتها بالمتغيرات التالية: الدعم الاجتماعي، فهم الدور، عدد الطلبة. حيث اشتملت العينة على (194) مرشد مدرسي، قاموا بتعبئة مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي ومقياس الكفاءة الذاتية للمرشدين المدرسيين. بالإضافة إلى نموذج للمعلومات الشخصية. وكشفت النتائج عن علاقة الكفاءة الذاتية ببعد الإنجاز الذاتي. كما أن المرشدين الذين تلقوا الدعم الاجتماعي كان لديهم اتجاه إيجابي نحو مهنته، وأن المرشدين الذين كان لديهم عدد أقل من الطلبة كان لديهم درجة عالية من الكفاءة الذاتية ودرجة قليلة من الاحتراق النفسي.

كما أجرى الشرفين (2011) دراسة تجريبية هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على النموذج المعرفي في الإشراف في خفض مستوى قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة من طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية دربت بالبرنامج التدريبي القائم على النموذج المعرفي في الإشراف، وضابطة اقتصر التعامل معها وفقاً لأساليب التدريس الاعتيادية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قلق الأداء لدى أفراد المجموعة التجريبية كان أقل بشكل دال إحصائياً مما لدى أفراد المجموعة الضابطة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في المجال السلوكي والمجال 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 .

أجرت لوك وزملاؤها (2011) Luke, et al. دراسة أمريكية بهدف التعرف على مدركات مشرفي الإرشاد للنموذج التمايزي في الإشراف. حيث شملت عينة الدراسة (38) من مشرفي الإرشاد المدرسي ومشرفي الصحة النفسية، (30) مشرفاً و(8) مشرفين، ممن تتوافر فيهم الشروط التالية: يقدم خدمة الإشراف المدرسي، ويحمل درجة الماجستير في الإرشاد، ويتولى منصباً في الإرشاد، ويشرف على مرشد متدرب في مستوى الماجستير. قام المشاركون بتقييم الاختلاف في أدوار المشرف في النموذج التمايزي، بالإضافة إلى مقارنة الأبعاد وجوانب التركيز التي استخدمها كل من مشرفي المدارس ومشرفي الصحة النفسية في صناعة قراراتهم. وأظهرت النتائج تشابهاً جزئياً في الخرائط المفاهيمية لدى المشرفين من كلا الطرفين، وأكدت النتائج على أن الإشراف على الإرشاد المدرسي يعتبر مكوناً مكماً في تدريب مرشدي المدارس، وأن هناك اختلافاً بين مشرفي الإرشاد المدرسي ومشرفي الصحة النفسية في إدراك النموذج التمايزي.

استكشفت دراسة ديكريف وبيرسون (2011) DeKruyf & Pehrsson الحاجات التدريبية للإشراف للمشرفين الميدانيين في برنامج الإرشاد المدرسي لمرحلة الماجستير في الولايات

المتحدة الأمريكية. تم تطوير مقياس للكفاءة الذاتية للمشرفين الميدانيين لتحقيق أهداف الدراسة. وقد اشتملت العينة على (147) مشاركا بناءً على ساعاتهم الإشرافية التدريبية، ودرجاتهم على مقياس الكفاءة الذاتية للمشرفين الميدانيين. أشارت النتائج إلى أن 54% من المشرفين الميدانيين للإرشاد المدرسي حصلوا على قليل من التدريب أو لم يحصلوا على أي تدريب. وأظهرت النتائج أن الكفاءة الذاتية كانت أعلى لدى المشرفين الذين تلقوا أكثر من 40 ساعة تدريبية في الإشراف. كما أن هناك علاقة إيجابية بين عدد الساعات التدريبية والكفاءة الذاتية المدركة للإشراف.

من خلال استعراض الدراسات السابقة والتي تناولت أثر البرامج الإشرافية والتدريبية على متغيرات إشرافية مختلفة كالكفاءة الذاتية والرضا عن الإشراف، والخدمات الإشرافية، نلاحظ الدور الإيجابي الذي تلعبه البرامج الإشرافية القائمة على النماذج المختلفة بما فيها النموذج التمايزي في تحسين مهارات المرشدين إلى جانب أثر هذه النماذج على الكفاءة الذاتية المدركة لديهم.

ومما سبق يمكن القول أن الدراسات المتعلقة بالبرامج الإشرافية اعتمدت على تصاميم البحث التجريبية التي تعتمد على المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة. وحاولت هذه الدراسة التجريبية بحث مدى فاعلية النموذج التمايزي في الإشراف في الإرشاد في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين المرشدين، وتوظيف النموذج التمايزي كمتغير مستقل. وبناءً على ذلك تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في اختيار الفئة المستهدفة والتي لم تتعرض للدراسة من قبل في حدود علم الباحثة.

#### أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:

1. فحص فاعلية النموذج التمايزي في الإشراف في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين المرشدين في مدارس وكالة الغوث الدولية.
2. تقصي استمرارية فاعلية التدريب على النموذج التمايزي في الإشراف في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين المرشدين في مدارس وكالة الغوث الدولية بعد مضي شهر من تطبيق البرنامج.

#### مشكلة الدراسة

تساعد الكفاءة الذاتية المدركة المرشد والمعلم المرشد على تقديم خدمات إرشادية فعالة، وعلى تطوير هذه الخدمات أيضاً. ولتحقيق النمو المهني والشخصي لدى المعلم المرشد يمكن توظيف النموذج التمايزي في الإشراف، وذلك لأن المعلم المرشد غير متخصص في الإرشاد فهو بحاجة لتعلم المهارات الأدائية والمعرفية في الإرشاد، بالإضافة إلى حاجته إلى تنمية وعيه بذاته كي يتمكن من تقديم الخدمة الأنسب للطلبة. حيث يمكن تقديم خدمة إشرافية مناسبة لخصوصية وضع الإرشاد والمعلمين المرشدين في مدارس وكالة الغوث الدولية. بالإضافة إلى ملاحظات الباحثة

لطبيعة الخدمات المقدمة للمعلمين المرشدين في مجال الإرشاد، وإمكانية تحسين هذه الخدمات من خلال توظيف النموذج التمايزي في الإشراف الإرشادي. والحاجة إلى الاستجابة للباحثين الذين ينادون باستقصاء فعالية النموذج التمايزي في الإشراف في البيئة الأردنية، وضمن مدارس وكالة الغوث الدولية. لذلك كان النموذج التمايزي الأقرب لحاجات المعلم المرشد في مدارس وكالة الغوث الدولية، والأنسب كنموذج إشرافي يساعد المشرف في تحقيق أهدافه سواء أكان مبتدئاً أم خبيراً.

#### أسئلة الدراسة

جاءت هذه الدراسة لاستقصاء فاعلية النموذج التمايزي في الإشراف في تحسين مستوى الكفاءة الذاتية المُدرّكة لدى المعلمين المرشدين في مدارس وكالة الغوث الدولية، حيث أنه من المتوقع تحسن شعور المعلم المرشد بالكفاءة لامتلاكه مهارات إرشادية أساسية متعددة، بالإضافة إلى إمكانية تطبيقها وتفعيلها، وذلك من خلال الإجابة على السؤالين التاليين:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ( $\alpha < 0.05$ ) في متوسطات درجات المشاركين على مقياس الكفاءة الذاتية المُدرّكة بين أفراد المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة تعزى إلى البرنامج التمايزي في الإشراف؟
2. هل يستمرّ تأثير البرنامج التمايزي في الإشراف على الكفاءة الذاتية المُدرّكة تبعاً لقياس المتابعة؟

#### أهمية الدراسة

تشمل أهمية الدراسة أهمية نظرية وأهمية عملية:

1. **الأهمية النظرية:** تبرز الأهمية النظرية لهذه الدراسة من خلال سعيها إلى استقصاء فعالية النموذج التمايزي في الإشراف في تحسين الكفاءة الذاتية المُدرّكة لدى المعلمين المرشدين، ونظراً لقلّة الدراسات العربية حول دور الإشراف في الإرشاد في تحسين الكفاءة الذاتية المُدرّكة، تُعدّ هذه الدراسة إضافة علمية تُثري المكتبة العربية في هذا المجال.
2. **الأهمية العملية:** تنبثق الأهمية العملية لهذه الدراسة من تزايد الحاجة إلى برامج تدريبية عربية مبنية على نماذج الإشراف تساعد في رفع مستوى النمو المهني لدى المرشدين، حيث تسهم هذه الدراسة في تطوير برنامج إشرافي يستهدف تحسين كفاءة المرشد في المدرسة، بالإضافة إلى تزويد المرشدين ببعض الأساليب التي تساعد في النمو الشخصي والمهني لديهم. كما توفر مقاييس يمكن توظيفها من قبل الباحثين. وتساعد في توفير بيانات حول فعالية الإشراف المقدم للمعلمين المرشدين في مدارس وكالة الغوث الدولية. وتفيد المشرفين على الإرشاد في اتخاذ قرارات، ومحاولة الحصول على توجيه معين لهم في التخطيط للتدريب على البرامج الإشرافية.

### التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

**النموذج التمايزي في الإشراف:** نموذج تعليمي يوظفه المشرف خلال العملية الإشرافية، يتم توضيحه ابتداءً بما يجب على المشرف عمله، ومن ثمَّ تحديد الأسلوب الإشرافي الأمثل. ويعطي مرونة كبيرة للمشرف في الاستجابة لحاجات المُشرف عليهم (Bradly & Ladany, 2000) ويعرف إجرائياً بأنه البرنامج التدريبي الذي تم تصميمه لغايات الدراسة الحالية.

**الكفاءة الذاتية المُدرّكة للمعلم المرشد:** معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتطبيق المخططات العلمية المطلوبة لإنجاز الهدف المقصود (Bandura, 1997) وتعرّف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المعلم المرشد على مقياس الكفاءة الذاتية المُدرّكة.

**المعلم المرشد:** هو معلّم لإحدى المواد الدراسية في مدارس وكالة الغوث الدولية، وحاصل على دورة في التوجيه والإرشاد، ويقوم بتقديم خدمات إرشادية للطلبة بالإضافة إلى عمله كمعلم.

**مدارس وكالة الغوث الدولية:** هي مدارس غير حكومية، تابعة لهيئة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين، تعمل بنظام الفترتين، وتشمل الصفوف من الأول إلى العاشر، لكل من الذكور والإناث، ويبلغ عددها 170 مدرسة ضمن أربع مناطق تعليمية تشمل جنوب عمان وشمال عمان والزرقاء وإربد (إحصاءات برنامج التربية والتعليم، 2014/2015).

### حدود الدراسة ومحدداتها

1. تقتصر هذه الدراسة على المعلمين المرشدين في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، وتحديدًا في منطقة جنوب عمان التعليمية.
2. تعتمد نتائج الدراسة على خصائص الأدوات المستخدمة من حيث الصدق والثبات.
3. تم إجراء الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2016/2015. خلال الفترة الواقعة ما بين آب وتشرين أول، وبمعدل جلستين أسبوعياً، مدة كل جلسة ساعتين.

### منهجية الدراسة

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تم اختيار عينة متيسرة من المعلمين المرشدين وتعيينها عشوائياً إلى مجموعتين؛ إحداً تجريبيّة وتم تطبيق القياس القبلي والبعدي للكفاءة الذاتية المدركة والبرنامج التدريبي عليها بالإضافة إلى تطبيق قياس المتابعة بعد شهر من انتهاء التدريب، وأخرى ضابطة تم تطبيق القياس القبلي والبعدي للكفاءة الذاتية المدركة لأفرادها، ولم تخضع للبرنامج التدريبي، وتم تصميم الدراسة وفق النموذج التالي:

O	O	X	O	التجريبية
	O		O	الضابطة

**أفراد الدراسة**

تم اختيار أفراد الدراسة من خلال العينة المتبصرة حيث تم اختيار المعلمين المرشدين الذين يعملون في (30) مدرسة، من الذين أبدوا الرغبة في المشاركة في الدراسة، وبذلك تكونت العينة من (30) معلماً ومعلمة من المرشدين، من بينهم (9) من المعلمين المرشدين، و(21) معلمة مرشدة في مدارس المنطقة الأساسية (ابتدائي وإعدادي) للعام الدراسي 2015/2014. هذا وقد تراوحت خبراتهم في التعليم ما بين (5 - 30) عاماً، وتراوحت خبراتهم في الإرشاد ما بين (2- 15) عاماً، وقد تم توزيع أفراد عينة الدراسة إلى مجموعتين عشوائياً باستخدام القرعة، تجريبية وعددها 15 فرداً (3 مرشدين)، و(12 مرشدة)، وضابطة وعددها 15 فرداً (6 مرشدين، و9 مرشدات).

**أدوات الدراسة**

استخدمت الدراسة الحالية الأدوات التاليتين:

**أولاً: مقياس الكفاءة الذاتية المدركة**

وتألف مقياس الكفاءة الذاتية المدركة المستخدم في الدراسة من (25) فقرة، تم الاستفادة من مقياس ضمرة (2004) المطور أصلاً من قبل ميلشرت وزملائها (Melchert, et al. 1996). حيث تألف المقياس بصورته الأصلية من (20) فقرة ارتبطت بالمعارف والمهارات الإرشادية المرتبطة بأداء المرشد، بينما اشتمل مقياس ضمرة المعدل على (25) فقرة، وقد قامت الباحثة بتعديل المقياس بما يتناسب مع حاجات الدراسة الحالية، وذلك بالاعتماد على مراجعة أدب البحث المرتبط بالمعلومات والمهارات التي يحتاجها المعلم المرشد للقيام بعمله، ومراجعة الوصف الوظيفي لمهام المعلم المرشد في وكالة الغوث الدولية.

وتتم الإجابة على فقرات المقياس وفقاً لميزان خماسي يتراوح ما بين دائماً (خمس درجات)، ومعظم الأحيان (أربع درجات)، وبعض الأحيان (ثلاث درجات)، وقليلاً (درجتان)، ونادراً (درجة واحدة)، وقد كانت جميع فقرات المقياس إيجابية باستثناء الفقرات (14، 18، 23) ولأغراض استخدام المقياس في الدراسة الحالية فقد قامت الباحثة بتعديل صياغة بعض الفقرات المرتبطة بالكفاءة الذاتية المدركة للمعلم المرشد لتلائم أغراض الدراسة الحالية. وبقيت فقرات المقياس المعدل (25) فقرة.

**صدق المقياس**

تم عرض المقياس بصورته الأولية على عشرة من أساتذة الجامعة الأردنية، والجامعة الهاشمية، وجامعة عمان العربية، بالإضافة إلى بعض المختصين في الإرشاد والقياس والتقويم، وتم الاعتماد على معيار اتفاق ثمانية من المحكمين على اعتبار الفقرة مناسبة أم لا، وفي نهاية إجراءات التحكيم تم اعتماد الفقرات التي أشار المحكمون إلى صلاحيتها وتعديل بعضها.

كما تم استخدام الصدق التقاربي- وهو أحد أشكال صدق البناء Convergent Validity- وذلك بحساب معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس، للتأكد من صدق الأداة بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية، واستبعاد الفقرات التي يقل معامل ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس عن (0,20)، حيث كانت معاملات الارتباط أعلى من (0,20).

### ثبات المقياس

تم حساب معامل الثبات للمقياس من خلال الاعتماد على طريقة إعادة بفاصل زمني قدره 14 يوماً ما بين التطبيق الأول والثاني، فقد تم تطبيق المقياس على (34) معلماً مرشداً ومعلمة مرشدة من خارج عينة الدراسة، من المناطق التعليمية الأخرى. وبعد 14 يوماً تم تطبيقه للمرة الثانية. وقد بلغ معامل الثبات باستخدام معامل الارتباط بيرسون ما بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني (0,81)، مما يدل على تمتع المقياس بمستويات مناسبة من الثبات، كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي للمقياس على العينة نفسها، حيث بلغ (0,83)، ويشير الملحق رقم (4) إلى درجات المعلمين المرشدين في القياس الأول والقياس الثاني.

### ثانياً: البرنامج الإشرافي المستند للنموذج التمايزي

يستند البرنامج الإشرافي المُعدّ لأغراض الدراسة الحالية على آراء برادلي ولاداني، وبوردرز وبراون (Bradley & Ladany, 2000; Borders & Brown, 2005) المتعلقة بالنموذج التمايزي في الإشراف، بالإضافة إلى اسهامات وسميث (Smith, 2011) في توظيف مجموعة من الأساليب الإشرافية في الإرشاد.

يتألف البرنامج الإشرافي في الدراسة الحالية من (14) جلسة إشرافية، الأولى منها للتعرف، والأخيرة للتقييم، وقد تم تصميمه في هذه الدراسة بالاستناد إلى النموذج التمايزي، ويشمل مجموعة من الخبرات الإشرافية التي تسمح للمشرف بممارسة أدوار المعلم والمرشد والمستشار لمجموعة من المعلمين المرشدين. بهدف تطوير قدراتهم على إدراك أنفسهم بالإضافة إلى تطوير المعرفة المهنية لديهم، ويشتمل البرنامج على أنشطة تساعد المتدربين على فهم مشاعرهم وردود أفعالهم وسلوكياتهم واتجاهاتهم، وفهم بعض المهارات الأدائية والمعرفية والمهنية، ويتألف البرنامج من (14) جلسة جماعية بمعدل جلستين كل أسبوع لمدة ساعتين للجلسة الواحدة، وعلى المتدربين القيام بواجبات إرشادية كل في مدرسته، ومناقشتها في الجلسة التالية.

### صدق البرنامج

تم تحكيم البرنامج الإشرافي من خلال عرضه على (6) من أساتذة الجامعات والمختصين في الإرشاد النفسي والتربوي ممن يحملون درجة الدكتوراه، والذين يتمتعون بخبرات إشرافية وتدريبية في مجال تدريب المرشدين، وذلك للتأكد من صدق البرنامج وقدرته على تحقيق الأهداف الإشرافية التي وضع من أجلها.

وخلال إجراءات التحكيم تم التركيز على مدى وضوح هدف الجلسة والمحتوى والأساليب المستخدمة لكل جلسة، وضمن كل جلسة، والدور الإشرافي فيما إذا كان مناسباً أو غير مناسب.

### إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم إتباع الخطوات والإجراءات الآتية:

1. تطوير مقياس الدراسة، من خلال الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة والمقاييس والاختبارات المعدة مسبقاً.
2. تصميم البرنامج التدريبي المستند للنموذج التمايزي وجلساته وتحديد خطة العمل بالجلسات التدريبية الخاصة بالمشرف عليهم.
3. إعداد دليل للبرنامج التدريبي تضمن مقدمة، وهدف عام، وأهداف خاصة، وخطة عمل لكل جلسة تدريبية متضمنة على أهداف خاصة، والوقت اللازم، والمواد والتجهيزات، وطريقة التنفيذ والتقييم لكل جلسة.
4. تحكيم أدوات الدراسة من قبل أعضاء هيئة تدريسية مختصين في الجامعات الأردنية وخبراء تربويين.
5. التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة.
6. الحصول على إذن بالموافقة على التطبيق وكتب تسهيل مهمة تطبيق الدراسة.
7. توزيع أداة الدراسة على أفراد المجموعة التجريبية والضابطة وذلك كقياس قبلي.
8. تطبيق جلسات البرنامج التدريبي على طلبة المجموعة التجريبية وتقديم الارشادات والمعلومات المتعلقة بجديتهم في التعامل مع جلسات البرنامج والسرية وتوضيح الهدف من تطبيق البرنامج لهم.
9. توزيع أداة الدراسة على أفراد المجموعة التجريبية والضابطة وذلك كقياس بعدي.
10. تطبيق القياس المتعلق بالمتابعة على المجموعة التجريبية بعد شهر من تطبيق القياس البعدي.
11. تفريغ نتائج الدراسة في برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية (SPSS) ثم معالجتها واستخراج النتائج.
12. الخروج بالمقترحات والتوصيات.

### المعالجة الإحصائية

استخدمت الباحثة لغايات الدراسة الحالية المعالجات الإحصائية التالية:

1. تم استخدام اختبار تحليل التباين المشترك لضبط الفروق القبلية والكشف عن أثر البرنامج في القياس البعدي.
2. تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لفحص الفروق بين أداء أفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي وقياس المتابعة.

### متغيرات الدراسة

1. المتغير المستقل: البرنامج الإشرافي المبني على النموذج التمايزي في الإشراف.
2. المتغيرات التابعة: وتتمثل في الكفاءة الذاتية المدركة.

### نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية النموذج التمايزي في الإشراف من أجل تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين المرشدين في مدارس وكالة الغوث الدولية، ومن أجل ذلك تمت الإجابة عن الأسئلة التي تعرضها الدراسة كما يلي:

**إجابة السؤال الأول والذي نص على:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) في متوسطات الأداء على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة في القياس البعدي بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تُعزى إلى البرنامج التمايزي في الإشراف؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس البعدي والمتابعة على مقياس الكفاءة الذاتية، والجدول رقم (1) يبين تلك المتوسطات والانحرافات المعيارية.

**جدول (1):** المتوسطات والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		المتوسطات
بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	
94.27	94.3	109.6	81.5	المتوسط
14.4	14.3	8.48	16.5	الانحراف المعياري

يتضح من الجدول رقم (1) ارتفاع متوسط الأداء البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لأفراد المجموعة التجريبية من 81.5 إلى 109.6، بينما بلغ متوسط القياس البعدي على المقياس نفسه لأفراد العينة الضابطة من 94.3 إلى 94.27.

ولاستخراج دلالة الفروق بالأداء البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة تم الاعتماد على اختبار تحليل التباين المشترك. ويوضح الجدول رقم (2) دلالة الفروق ما بين المجموعتين فيما بين الأداء القبلي والبعدي على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

**جدول (2):** نتائج تحليل التباين المشترك لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فيما بين الاختبار القبلي والبعدي على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
القياس القبلي	1	1407.4	1407.4	15.2	0.001
المجموعات	1	2846.5	2846.5	30.8	0.000
الخطأ	27	2495.1	92.4		
الكلية	30	317378			

من خلال دراسة الجدول رقم (2) أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $(\alpha \leq 0.05)$  في مستويات الكفاءة الذاتية المدركة بالقياس البعدي ما بين أفراد المجموعتين، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (30.8) وكانت ذات دلالة عند مستوى الفا  $(\alpha \leq 0.05)$ ، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقدار التحسن في مستويات الكفاءة الذاتية المدركة، وقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، التي بلغ متوسط أدائها البعدي (109.6)، مقارنة مع متوسط أداء المجموعة الضابطة (94.3) على المقياس نفسه، وبناء على النتائج السابقة، نرفض الفرضية الأولى والتي افترضت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ما بين أداء المجموعتين على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة للمعلم المرشد لصالح المجموعة التجريبية.

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن البرنامج التدريبي الإشرافي الذي تم إعداده وتطبيقه لأغراض الدراسة الحالية عمل على توظيف أساليب متنوعة في الإشراف الإرشادي وتقديمها من خلال النموذج التمايزي في الإشراف، حيث اشتمل البرنامج الإشرافي على أساليب غير تقليدية تم تقديمها وتزويد المعلمين المرشدين بها بهدف رفع مستوى الكفاءة المهنية، مما ساهم في تحسين كفاءتهم الذاتية المدركة من خلال تعرضهم لخبرات تعلم جديدة يستطيعون توظيفها في عملهم الإرشادي.

ويمكن تفسير ذلك أيضاً بأن البرنامج التدريبي الذي تم إعداده عمل على توظيف العديد من الأساليب والأنشطة الفردية والجماعية، وساهم في تزويد المعلمين المرشدين بأدوات تمكنهم من

مواجهة المشكلات والقضايا والموضوعات الإرشادية بأسلوب عملي، وساهم في تقبل المسترشدين واندماجهم في العملية الإرشادية، وبالتالي رفع مستويات الكفاءة الذاتية لدى المعلمين المرشدين.

وترى الباحثة أنه يمكن تفسير مستوى التحسن في الكفاءة الذاتية المدركة للمعلمين المرشدين بأن البرنامج الإشرافي عمل على مراعاة مصادر تنمية الكفاءة الذاتية المتمثلة في تمكين المشرف عليهم ورفع مستوى الطموح والاتجاهات نحو مهنة الإرشاد، كما عمد إلى مراعاة بعض العوامل التي أشارت الدراسات إلى دورها في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى المرشدين المدرسيين.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة جوركني وزملائه (Goreczny, et al.) 2015 التي أكدت على أثر التدريب على زيادة الكفاءة الذاتية وخفض القلق. كما تتفق أيضاً مع نتائج دراسة زواوي والعلي (Zawawi & Al-Ali, 2014) التي أظهرت أن الإشراف يؤثر في الكفاءة الذاتية بشكل وينعكس على أداء المسترشدين، وتتفق أيضاً مع نتائج دراسة ديكرينف وبيرسون (DeKruyf & Pehrsson, 2011) التي توصلت إلى أن هناك علاقة إيجابية بين عدد الساعات التدريبية في الإشراف والكفاءة الذاتية المدركة.

**إجابة السؤال الثاني والذي نص على:** هل يستمر تأثير البرنامج التمايزي في الإشراف على الكفاءة الذاتية المدركة تبعاً لقياس المتابعة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم فحص الفروق في متوسطات الأداء على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة بين القياس البعدي وقياس المتابعة لدى أفراد المجموعة التجريبية، حيث تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين القياس البعدي وقياس المتابعة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة للمجموعة التجريبية، وفحص الفروق بين القياسين من خلال اختبار (ت) للعينات المترابطة والجدول (3) يوضح ذلك:

**جدول (3):** نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية على قياس الكفاءة الذاتية المدركة البعدي وقياس المتابعة.

مستوى الدلالة	درجات الحرية	المتوسط للفروق	الانحراف المعياري	انحراف الخطأ	قيمة t	مستوى الدلالة
الكفاءة الذاتية المدركة	14	1.9	6.1	1.6	0.223	0.242

يتضح من الجدول رقم (3) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين القياس البعدي والمتابعة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة للمجموعة التجريبية، حيث لم تنخفض درجات المشاركين على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

وربما يعود السبب في ذلك إلى الاستفادة الكبيرة التي أشار أفراد المجموعة التجريبية إليها والتي تمت من خلال تقديم المعلومات وعرضها بشكل شائق ومبدع، إن الأساليب التي تعلمها

مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) المجلد 34(5)، 2020

المشرف عليهم في البرنامج لها دور كبير في العمل الإرشادي. ولعل ذلك كله ساعد في تحسين الكفاءة الذاتية للمشاركين والاستمرار في تفعيل تلك الأساليب في العملية الإرشادية، حيث أن معظم المشاركين ذكروا أنه لم يكن لديهم إطلاع على تلك الأساليب التي تم تضمينها في البرنامج التدريبي، وتعلموا أساليب وتقنيات جديدة أثرت على تفهم بأنفسهم كمعلمين مرشدين، وزادت من شعورهم بالكفاءة في تقديم خدمات إرشادية مفيدة للطلبة في جميع الجوانب النمائية والوقائية والعلاجية.

وبالنسبة للدور الإشرافي؛ فيمكن تفسير الحفاظ على مستوى المشاركين على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة على قياس المتابعة للدور الإشرافي الذي ساعد في التأكيد على بعض المفاهيم، وزيادة الوعي بالذات لدى المشاركين، وتقديم المعرفة والإرشاد والاستشارة حسب الموقف التدريبي، حيث ساعد توظيف دور المستشار خلال مرحلة التطبيق الميداني في المهارات التي تم التدرب عليها. ومن ملاحظات المشاركين حول دور المشرفة (الباحثة) أنها تمتعت بالقدرة على إيصال المعلومات بشكل واضح ومنظم، والقدرة على التواصل الفعال، وعكس أداء المشرفة والإلمام بالمادة المعروضة، وتمت الاستفادة منها بشكل كبير.

### التوصيات

في ضوء النتائج السابقة، توصي الدراسة الحالية بما يلي:

1. العمل على تصميم برامج تدريبية وفق النماذج الإشرافية المختلفة، لتحسين الكفاءة الذاتية في الإرشاد لدى المعلمين المرشدين، وتطبيقها للكشف عن أثرها في تحسين الكفاءة الذاتية في الإرشاد.
2. إجراء المزيد من الدراسات لقياس استمرار النتائج الإيجابية للبرنامج الإشرافي، وإجراء دراسات حول أثر الإشراف على فعالية الخدمة الإرشادية المقدمة من قبل المعلمين المرشدين للطلبة في الميدان.
3. كما توصي الدراسة الحالية بأخذ البحث النوعي بعين الاعتبار في البحوث المستقبلية التجريبية ذات الصلة بالبرامج التدريبية في الإشراف في الإرشاد.

### References (Arabic & English)

- Counselor Education, (2014). *School Counseling Supervisor Manual*, The Ohio State University.
- Abiddin, N. Z. (2008). Exploring Clinical Supervision to Facilitate the Creative Process of Supervision. *The Journal of International Social Research*, 1 (3), 13-32.

- AL- Shraifin, A. (2015). Effects of a Counseling Supervision Program Based on the Developmental Model in improving professional self-efficacy among Counselor trainees in Jordan. *Journal for educational & psychological studies*, 9(1), 1 -23.
- AL- Shraifin, A. (2011). Effects of a Counseling Supervision Program Based on the Cognitive Model on Reducing Performance Anxiety among Counselor trainees in Jordan, *Jordanian Journal for educational sciences*, (3), 233-251.
- Al-Smadi, S. & AL-Shawi, R. The Effectiveness of A Supervisory Program Based on Discrimination Model in Improving the Counseling Skills among a Sample of Counseling Students at Yarmouk University, *Jordanian Journal for educational sciences*, 10 (3), 369-382.
- Anbousi, B. (2013). *The Effectiveness of Cognitive-Behavioral Program for Reducing Burn out and Improving Self- Efficacy for Educational Counselors in Palestine*. (Unpublished Doctoral Dissertation), The University of Jordan, Amman, Jordan.
- Atici, M. (2014). Examination of School Counselor's Activities: From the Perspectives of Counselor Efficacy and Collaboration with School Staff, *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14 (6), 2107-2120.
- Arthur, M. & Bernard, J. (2012). Application of the Discrimination Model of Supervision for Residency Education. *Annals of Behavioral Science and Medical Education*, 18 (1), 32-37.
- Balci, S. (2017). Psychometric Properties of School Counselor Self-Efficacy Scale in Turkish Culture, *Ahi Universitesi (KEFAD)*, 18(2), P633-649.
- Barnes, K. (2004). Applying Self-Efficacy Theory to Counselor Training and Supervision: A Comparison of two Approaches. *Counselor Education and Supervision*, 44, 56-73.

- Bernard, J. & Goodyear, S. (2004). *Fudamentals of Clinical Supervision*. (3<sup>rd</sup> ed). Boston: Pearson Education Inc.
- Borders, L. D. & Brown, L. L. (2005). *The new handbook of counseling supervision*. Lawrence Publishers.
- Bradley, L. & Ladany, N. (2000). *Counselor Supervision*. Brunner-Routledge, Philadelphia.
- Bradley, C. & Fiorini, J. (1999). Evaluation of Counseling Practicum: National Study of Programs Accredited by CACREP. *Counselor Education and Supervision*, 39, 111-119.
- Bradecich, A.A (2008). *Acting Crazy: A Training Program that Strengthens Empathic Listening, Self-Awareness, and Creativity for Psychology Students*. (Unpublished Doctoral Dissertation), The Faculty of the Chicago School of Professional Psychology.
- Bradley, L. & Ladany, N. (2000). *Counselor Supervision*. Brunner-Routledge, Philadelphia.
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory of Behavior Change, *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Crocket, K. (2007). Counselling Supervision and the Production of Professional Selves. *Journal of Counselling and Psychotherapy Research*, 7(1), 19-25.
- DeKruy, L. & Pehrsson, D. (2011). School Counselling Site Supervisor Training: An Exploratory Study. *Counselor Education and Supervision*, 50, 314- 327.
- Graham, M. & Peharsson, D. (2009). Creating Space for Connection A Column for Creative Practice, *Bibliosupervision: A Creative Supervision Technique*. *Journal of Creativity in Mental Health*, 4, 366-374.

- Gunduz, B. (2012). Self - Efficacy and Burnout in Professional School Counselors. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12 (3), 1761-1767.
- Goreczny, A. Hamilton, D. Lubinski, L. & Pasquinelli, M. (2015). Exploration of Counselor Self-Efficacy Across Academic Training. *Clinical Supervisor*, 34 (1), 78-97.
- Hart, G. (1982). *The process of clinical supervision*, Location University Park Press.
- Luke, M. & Bernard, J., M. (2006), The School Counseling Supervision Model: An Extension of the Discrimination Model. *Counselor Education & Supervision*, 45, 282- 295.
- Luke, M. Michael, V. Ellis, & Bernard, J. (2011). School Counselor Supervisors' Perceptions of the Discrimination Model of Supervision, *Counselor Education & Supervision*, 50, 328-341.
- Mulle, P. Lambie, G. Griffith, C. & Sherrell, R. (2016). School Counselors' General Self-Efficacy, Ethical and Legal Self-Efficacy, and Ethical and Legal Knowledge. *Ethics & Behavior*, 26(5), 415–430.
- Smith, K. (2009). *A Brief Summary of Supervision Models*.
- Sutton, J. M. & Fall, M. (1995). The Relationship of School Climate Factors to Counselor Self- Efficacy. *Journal of Counseling and Development*, 73, 331-335.
- Thieslsen, V. A. & Leahy, M. J. (2001). Essential Knowledge and Skill for Effective Clinical Supervision in Rehabilitation Counseling. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 44 (4), 196-209.
- Timm, M. (2015). Creating a Preferred Counselor Identity in Supervision: A New Application of Bernard's Discrimination Model. *Clinical Supervisor*, 34 (1), 115-125.

- UNRWA, (2014/2015). *Education Program Statistics at UNRWA*. Amman, Jordan.
- Walz, G. & Bleuer, J. (2013). Training of school Counselors. *VISTA Online, ACAM. Professional Information Library*.
- Zawawi, J. A. & Al-Ali, T. M. (2014). Jordanian Counselor Trainee's Self-Efficacy and Performance: The Impacts of Supervision. *European Journal of Business and Social Sciences*, 3 (2) , 69-93.