دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	فعالية برنامج إشرافي إرشادي قائم علي نموذج التطوير في تنمية فاعلية الذات الإرشادية لدي الطلاب - المرشدين
المصدر:	المجلة المصرية للدراسات النفسية
الناشر:	الجمعية المصرية للدراسات النفسية
المؤلف الرئيسي:	عثمان، محمود أبو المجد حسن
المجلد/العدد:	مج28, ع99
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2018
الشهر:	أبريل
الصفحات:	391 -
رقم MD:	1011272
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
اللغة:	Arabic
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	الصحة النفسية، الإرشاد النفسي، طلبة الجامعات، البرامج الإرشادية
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/1011272

© 2020 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

فعالية برنامج إشرافي إرشادي قائم على نموذج التطوير في تنمية فاعلية الذات الإرشادية لدى الطلاب - المرشدين

د/ محمود أبو المجد حسن عثمان
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية بقنا- جامعة جنوب الوادى

الملخص:

هدف الباحث التعرف على فعالية برنامج إشرافي إرشادي قائم على نموذج التطوير في تنمية فاعلية الذات الإرشادية لدى (٦٠) طالبا وطالبة بالدبلوم المهنية شعبة الإرشاد النفسي بكلية التربية بقنا، وتكونت أداتا الدراسة من المقياس العربي لفاعلية الذات الإرشادية (إعداد: علي محمد، بشرى اسماعيل، ٢٠١٦)، وبرنامج إشرافي إرشادي قائم على نموذج التطوير (إعداد: الباحث)، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠.٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس فاعلية الذات الإرشادية (الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية) لصالح القياس البعدي، كما توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة فى القياس البعدى على مقياس فاعلية الذات الإرشادية (الدرجة الكلية، والأبعاد الفرعية)لصالح المجموعة التجريبية، فيما عدا بعدي: توقعات المرشد حول قدرته على تقويم النتائج، توقعات المرشد حول قدرته على إقفال الحالة وإنهاء الإرشاد فهي دالة عند مستوى (٠.٠٥).

الكلمات المفتاحية: الإشراف الإرشادي، نموذج التطوير، فاعلية الذات الإرشادية.

فعالية برنامج إشرافي إرشادي قائم على نموذج التطوير في تنمية فاعلية الذات الإرشادية لدى الطلاب - المرشدين

د/ محمود أبو المجد حسن عثمان
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية بقنا- جامعة جنوب الوادى

مقدمة:

يعد الإرشاد النفسي أحد المتطلبات الأساسية للأفراد بمختلف المراحل العمرية، لما يتسم به العصر الحالي من ضغوط وأعباء وقلق ومشكلات اجتماعية ونفسية وتعليمية، تتطلب التدخل والعلاج قبل تفاقمها.

ويمثل المرشد النفسي أحد الركائز الأساسية التى يرتكز عليها الإرشاد النفسي بالإضافة إلى محوري المسترشد والعملية الإرشادية؛ لذا يجب أن يحظى بالإشراف والتدريب الجيد والمستمر قبل وأثناء مزاولة المهنة.

ويجب على المرشد أن يكون واعيا بذاته، وأفكاره وقيمه ومشاعره واتجاهاته وبحاجاته الشخصية، وأن يكون قادرا على التعرف على نفسه والاتصال بها ومراجعة أفكاره وسلوكياته الشخصية (محمد محروس، ١٩٩٦، ص٤١).

حيث يعتمد نجاح العمل الإرشادي بدرجة كبيرة على فاعلية المرشد وأدائه لدوره بشكل صحيح، وهذا يرتبط بمدى ثقة المرشد في نفسه وفي قدرته على القيام بتقديم الخدمات الإرشادية بشكل جيد؛ فالمرشد في مهنة الإرشاد النفسي يتأثر بمدى وعيه بذاته الإرشادية والمهنية.

ففاعلية الذات الإرشادية هي الميكانزيم الرئيس الذي يربط بين المعرفة البسيطة حول كيفية تقديم المساعدة في موقف الإرشاد وبين واقع اجراءات الإرشاد الفعال، وترتبط بتحقيق مستويات مرتفعة من الآداء لأنها تزيد من دافعية إنجاز المهام من خلال تأثيرها على أفكار المرشد ووجدانه ودافعيته وسلوكياته التى يختارها (علي محمد، بشرى اسماعيل، ٢٠١٦، ص٨).

كما أنها ترتبط بالعديد من المتغيرات لدى المرشد؛ حيث ترتبط بقدرته على حل المشكلات، واتخاذ القرار، وأساليب الإرشاد (دخيل محمد، ٢٠١٣ ؛ نجاة عمر، ٢٠١٥).

لذا يجب الاهتمام بتدريب الطالب المرشد، والمرشد النفسي قبل وأثناء الخدمة بما يسهم في تنمية فاعلية الذات الإرشادية لديه، وتحسين مهاراته الإرشادية.

وفي حين أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى فاعلية التدريب العملي في تنمية اتجاهات

الطلاب نحو العمل الإرشادي، وتنمية المهارات الإرشادية لديهم، كدراسة نعمة محمود (٢٠٠٧)، ودراسة هناء حسين (٢٠١٥)، فإن نتائج دراسة هيام جميل (٢٠١٢) أشارت إلى أن الاستفادة من التدريب الميداني متوسطة بشكل عام، وقدرة الطلاب على وضع خطط تعديل السلوك تعد من نقاط الضعف لديهم.

كما أن الدراسات التى أجريت لتقييم واقع الإشراف والتدريب العملي للطلاب المرشدين أشارت إلى أنهم في حاجة ملحة لتطوير مهاراتهم العلمية في حقل التربية الخاصة وتنمية القدرة على حل المشكلات لديهم (مصطفى نوري، عمر محمد، ٢٠٠٩).

ورأت آمنة عبد الحميد (٢٠١٠) أن برامج الإعداد العملي للطالب المرشد وُضع في ضوء معايير تفتقر والاتجاهات المعاصرة التي أولت اهتماما كبيرا بإعداد الطالب المرشد، وتكاد تخلو من التطبيق العملي، لذا فإن التوجيه الإشرافي بها لا يتعدى دورة الإجراءات الروتينية التقويمية الدورية لبضع ساعات قليلة في العام الدراسي بأكمله.

ويمكن التغلب على ذلك من خلال نماذج الإشراف المختلفة حيث كشفت دراسة (2016) Schwartzعن الفروق في فاعلية الذات الإرشادية نتيجة لدور الإشراف لدى عينة من الأخصائيين النفسيين والبالغ عددهم (٢٥٤) تلقوا إشراف و(٨٧) لم يتلقوا الإشراف، وذلك لصالح من تلقوا الإشراف.

وفي نفس السياق أشارت الدراسات إلى فاعلية برامج نماذج الإشراف المختلفة في تنمية مستوى الكفاءة الذاتية المهنية، وتحسين المهارات الإرشادية لدى المرشدين المتدربين (أحمد عبد الله، ٢٠١٥ ؛ سمر صيتان، ورعد لفته، ٢٠١٤ ؛ عبدالله سالم، عادل جورج، ٢٠١٦).

ولهذا فإنه قد يسهم برنامج إشرافي إرشادي قائم على نموذج التطوير في تنمية فاعلية الذات الإرشادية لدى الطالب المرشد.

مشكلة الدراسة:

استرعى انتباه الباحث كثرة تساؤلات طلاب الدبلوم المهنية شعبة الإرشاد النفسي حول التدريب الميداني والأدوار المنوطين بها، والخوف من إجراء العملية الإرشادية، وعدم الثقة في قدراتهم وإمكاناتهم لأداء الدور الإرشادي، وتقديم الخدمة الإرشادية للمسترشد؛ وقد يرجع هذا إلى ضعف فاعلية الذات الإرشادية لديهم من ناحية، وكذلك قصور في برنامج الإشراف والتدريب الميداني من ناحية أخرى.

حيث اقتصر التدريب الميداني للطالب المرشد إما على حضور الطالب لفترة لا تتجاوز (١٥) يوما في إحدى مدارس ذوى الاحتياجات الخاصة بالمحافظة تحت إشراف أحد أعضاء هيئة التدريس بقسم الصحة النفسية، أو حضوره لمدة فصل دراسي كامل بإحدى مدارس العاديين وتكليفه بالكشف والتشخيص والإرشاد لأي من المشكلات والاضطرابات التى قد تواجهه بالمدرسة.

وبهذا فقد اقتصر التدريب الميداني على المتطلبات النظرية للتخصص دون الإشراف والتدريب والاهتمام بالتطبيق العملي لعملية الإرشاد ومهاراتها، وهذا ما أكدته دراسة (آمنة عبد الحميد، ٢٠١٠ ؛ هيام جميل، ٢٠١٢).

فلا بد من تدريب الطالب المرشد قبل البدء بالعملية الإرشادية على مهارات الإرشاد، حيث تعد محركا وموجها له أثناء الجلسة الإرشادية، وعندما تشبع هذه المهارات بالتدريب ويتعلمها المرشد تصبح جزءا من طريقة المرشد في التفاعل والاتصال وتزداد فاعليته بشكل ملحوظ (إبراهيم سليمان،٢٠٠٩).

حيث رأت سمر صيتان، ورعد لفته (٢٠١٤) أن الإشراف على طلبة الإرشاد النفسي يعد جزءا مهماً جداً، ومكملاً للعملية التعليمية في المرحلة الجامعية إلا أن دور الإشراف الإرشادي لايزال غامضاً ولا تزال مهمته غير واضحة.

هذا بالإضافة إلى أن المشرف قد لا يفكر أبدا في نموذج الإشراف الذي سيستخدمه إلا أن اختيار أحد نماذج الإشراف مسلمة أساسية في العمل الإشرافي (Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2009).

حيث تؤكد الأدبيات المعاصرة على الدور الحيوي للإشراف في النمو المهني للمرشدين، لما تؤديه بعض نماذج الإشراف من تحسين استقلالية المرشد وتنمية فاعلية الذات الإرشادية لديه (Datu & Mateo, 2016).

وهذا يرجع إلى أن توكيد المشرف على فاعلية الذات الإرشادية للطالب المرشد أثناء عملية الإشراف وتقديمه للتغذية راجعة له، بالإضافة إلى أن تكامل العمل الإشرافي يساعد على خفض قلق التدريب، وتحسين مهاراته الإرشادية، وتنمية فاعلية الذات الإرشادية لديه (Annette Wise, 2006 ; Clark, 2005 ; Tsai, 2015).

بالرغم من أن الأدبيات البحثية قد تناولت مجموعة واسعة من العوامل التى تنطوي على إعداد وتأهيل طلاب شعبة الإرشاد على العملية الإرشادية، إلا أن القليل منها الذي اهتم بتنمية

فاعلية الذات الإرشادية (Harris, 2007).

حيث يتوقف نجاح العملية الإرشادية بمجملها على مستوى كفاءة المرشد في استخدام فنيات ومهارات الإرشاد النفسي التى تعلمها، وثقته في القيام بالعمل الإرشادي بكافة خطواته وإجراءاته وأساليبه وفي مختلف ميادينه ومجالاته (علي محمد، بشرى اسماعيل، ٢٠١٦، ص ص ٦-٧).

بل أن سبل استخدام المرشد لفاعلية الذات الإرشادية في محيط عمله تبدو واضحةً في تفكيره النقدي، وخطوات تنفيذ خطة العمل، وقوة التحمل الذاتي، وتطوير مساره الوظيفي، كما أنها تضمن التزامه بتقديم خدمات الإرشاد والمشورة (Yusof, Ishah, Salleh, Zahidi & Abu Bakar, 2017).

كما ترتبط فاعلية الذات الإرشادية لدى المرشد إيجابيا بمستوى الإشراف والتدريب والخبرة السابقة له، كما يمكن التنبؤ بها من خلال خبرة الإشراف التى يمر بها، أو بمعتقداته نحو نظرة مشرفه له، ولقدراته الإرشادية، ولأي مدى يراه بأنه مرشد كفء (Harris, 2007 ; Morrison, 2016).

فالإشراف هو تدخل وتدريب يقدمه شخص متخصص إلى شخص أقل خبرة في المهنة نفسها، ويهدف إلى تعزيز الخصائص المهنية والوظيفية ومتابعة نوعية الخدمات التى تقدم ومساعدته على أداء دوره الوظيفي بشكل أفضل، ويتضمن مجموعة من الأنشطة الإشرافية كالاستشارة وتقديم المعلومات والإرشاد والتدريب والتقييم (أحمد عبد الله، ٢٠١٥).

لذا جاءت هذه الدراسة استجابة لتوصيات العديد من الدراسات بضرورة الإشراف والتدريب على الطلاب المرشدين لتنمية فاعلية الذات الإرشادية لديهم، لذا سعى الباحث إلى توظيف برنامج إشرافي إرشادي قائم على نموذج التطوير لتنمية فاعلية الذات الإرشادية.

مما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية من خلال السؤالين التاليين:

(١) ما فعالية برنامج إشرافي إرشادي قائم على نموذج التطوير في تنمية فاعلية الذات الإرشادية لدى الطلاب المرشدين؟

(٢) ما مدى ثبات التحسن(إن حدث) في تنمية فاعلية الذات الإرشادية لدى الطلاب المرشدين، الذين خضعوا لبرنامج الإشراف الإرشادي القائم على نموذج التطوير لشهر من انتهاء تطبيق البرنامج (فترة متابعة)؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تنمية فاعلية الذات الإرشادية لدى الطلاب المرشدين من خلال برنامج إشرافي إرشادي قائم على نموذج التطوير.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

(١) **الأهمية النظرية:** تقديم بعض المعلومات النظرية والأدبيات حول مفهوم الإشراف ونماذج الإشراف المختلفة، وشروط الإشراف الجيد، وكذلك مفهوم فاعلية الذات الإرشادية والمحددات المنهجية لنظرية فاعلية الذات، ومصادر فاعلية الذات.

(٢) **الأهمية التطبيقية:** تقديم برنامج إشرافي إرشادي قائم على نموذج التطوير لتنمية فاعلية الذات الإرشادية لدى الطلاب المرشدين.

الإطار النظري:

أولا: فاعلية الذات الإرشادية: Counseling Self Efficacy

(١) مفهوم فاعلية الذات الإرشادية:

عرف جابر عبد الحميد (١٩٩٠) الفاعلية أو الكفاءة الذاتية على أنها "توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوب فيها في موقف معين" (ص ٢٥٢).

كما تعد "إحساس شامل عند الفرد بكفاءته وفاعليته وجوانب القوة لدية أو القدرة على تحقيق النتائج المرغوبة" (جابر عبد الحميد، علاء الدين كفافي، ١٩٩٥، ص٣٤٤٣).

يتضح من مفهوم فاعلية الذات أنها ليست مجرد توقع الفرد لقدرته على أداء السلوك أو المهام وإحساسه بكفاءته وجوانب القوى لديه، وإنما هذا مرهون بشكل أساسي بتحقيق أهداف ونتائج مرغوبة.

وتعرف فاعلية الذات الإرشادية بأنها "حكم المرشد النفسي على قدراته وعلى ما يمكن أن يفعله من جهود للنجاح في إرشاد ومساعدة المسترشد وتتمثل في كفاءته الشخصية والعلمية وتوقعاته فيما يتعلق بقدرته على إقامة علاقة إرشادية ناجحة، تحديد مشكلة المسترشد وتشخيصها بدقة، تحديد وصياغة الأهداف الإرشادية، اختيار الطريقة الإرشادية المناسبة، تقويم نتائج الإرشاد، وكذلك قدرته على إنهاء الإرشاد وإقفال الحالة بفاعلية مما يساعده على النجاح في موقف الإرشاد" (علي محمد، بشرى اسماعيل، ٢٠١٦، ص ٩).

وبهذا فإن فاعلية الذات الإرشادية لا تختلف كثيرا عن فاعلية الذات بل هي امتداد لها حيث تنقل توقعات الفرد بالقدرة وإحساسه بالكفاءة إلى حقل الإرشاد بما يتضمنه من مرشد يتميز بخصائص شخصية وكفاءة علمية، وعملية إرشادية تضم العديد من المهارات كتحديد المشكلة وتشخيصها، وصياغة الأهداف الإرشادية، واختيار الطريقة المناسبة وغيرها من المهارات.

ويتبنى الباحث تعريف علي محمد، بشرى إسماعيل (٢٠١٦) تعريفا إجرائياً في دراسته الحالية

(٢) المحددات المنهجية لنظرية فاعلية الذات:

- يسعى الفرد جاهدا إلى التحكم في الأحداث التى تؤثر على حياته وضبطها.
- مستوى دافعية الفرد وحالته الانفعالية وأفعاله هي دالة لما يعتقده عن ذاته.
- تؤثر اعتقادات وإدراكات الكفاءة الذاتية للفرد على السلوك وطاقته، الجهد، المثابرة في مواجهة التحديات أو الفشل، التكيف أو التوافق مع المحن، القدرة على مواجهة الضغوط، مستوى الإنجاز الفعلي للمهام.
- يمكن للفرد أن يتحكم فيما يصدر عنه من فعل أو سلوك وهو المحدد لكفاءته الذاتية.
- تقف فاعلية الذات للفرد خلف طموحاته وتوقعاته وسلوكه وأفعاله وجهودة ومثابرته وردود أفعاله الانفعالية وعلى ذلك فان النواتج المعرفية للعقل ترتبط على نحو موجب مع الكفاءة الذاتية (فتحي مصطفى، ٢٠٠١، ص ص٥٠٦-٥٠٧).

وكأن محددات فاعلية الذات تتمثل في حلقة متصلة من المعتقدات والإدراكات، والسلوك والأحداث، والحالة الانفعالية والدافعية بينها علاقات تأثير وتأثر، حيث تمثل المعتقدات والإدراكات القوى الدافعة للسلوك من خلال الجهد والمثابرة ويمثل السلوك والأحداث نتاج هذه المعتقدات والجهد، وليس هذا فقط بل أن الفرد قد لا يرضى عن هذه الأحداث والسلوك فيسعى إلى ضبطها والتحكم فيها، كل هذا محفوف بحالة انفعالية ودافعية قوية.

(٣) مصادر فاعلية الذات:

يشير Bandura (1997, p. 197) إلى أن هناك أربعة مصادر يمكن من خلالها اكتساب فاعلية الذات وهى كما يلى:

١-الإنجازات الأدائية:

وتتكون من خبرات النجاح والفشل التي مر بها الفرد في الماضي، وتعتبر أكثر المصادر

تأثيراً في فاعلية الذات، حيث أنها تعتمد على خبرات حقيقية يمتلكها الفرد.

ويضيف فتحى مصطفى (٢٠٠١) أن المدى المحدد لاستقرار وعى الفرد بفاعليته الذاتية من خلال تحقيقه للإنجازات يتوقف على: فكرته المسبقة عن إمكاناته ومعلوماته ، وإدراك الفرد لمدى صعوبة المهمة أو المشكلة، والجهد الذاتى النشط الموجه ، وحجم أو كم المساعدات الخارجية التى يتلقاها الفرد، والظروف التى خلالها يتم الأداء أو الإنجاز، والخبرات المباشرة السابقة للنجاح أو الفشل، وأسلوب بناء الخبرة أو الوعى بها وإعادة تشكيلها فى الذاكرة (ص ص ٥١١-٥١٢)

٢. الخبرات البديلة:

حيث ينظر المرء إلى قدراته في ضوء خبرات الآخرين وتتكون الخبرات البديلة من ملاحظة خبرات النجاح والفشل لدى الآخرين في مواقف مشابه.

ساهم برنامج الإشراف الإرشادي القائم على نموذج التطوير في الدراسة الحالية في توفير إنجازات أدائية وخبرات بديلة للطلاب المرشدين؛ لتنمية فاعلية الذات الإرشادية لديهم، حيث كلف الباحث الطلاب بأداء بعض المهارات الإرشادية قبل التدريب عليها بما يسمح لهم بالمرور بخبرات نجاح وخبرات بديلة تدعم فاعلية الذات لديهم، مع مراعات تجنب خبرات الفشل خصوصا في الجلسات الأولى، حتى لا يؤثر ذلك سلباً عليهم نتيجة لضعف الثقة بالنفس لديهم، وزيادة قلق الأداء بينهم.

٣. الإقناع اللفظي:

ويعني إخبار المرء من قبل أفراد أخرين بأنه قادر أو غير قادر على إنجاز مهمة معينة.

لذلك تؤثر تقويمات التغذية المرتدة الإيجابية للإمكانات الشخصية على ارتفاع مستوى فاعلية الذات (فتحى مصطفى، ٢٠٠١، ص ٥١٦).

حيث عمد الباحث بالإضافة إلى تقديم الدعم والمساندة العلمية والمهنية للطلاب المرشدين إلى تقديم الدعم المعنوي والتغذية المرتدة الإيجابية وعبارات المدح والثناء من حين لآخر على مدار جلسات البرنامج الإشرافي الإرشادي، بما يسهم في الإقناع اللفظي وتوكيد فاعلية الذات الإرشادية لديهم.

٤. الاستثارة الانفعالية:

كون المرء مبتهجاً وانفعالاته إيجابية يكون لذلك تأثير يختلف على فاعلية الذات كما لو كان

المرء قلقاً ولا سيما إذا كان مستوى القلق عالياً، فالانفعال الشديد يخفض الأداء عادة.

ومن ثم حقق الباحث الاستثارة الانفعالية خلال جلسات البرنامج عن طريق العلاقة الإرشادية ودوره الإشرافي، حيث بدأ كمعلم ثم مرشد وموجه ثم مستشار، حيث المسافة القريبة في بداية الأمر بين المشرف والطالب المرشد؛ لتخفف من قلق الأداء لديه، ثم تزداد لتعطي مجال لاستقلالية الطالب المرشد عن المشرف.

ثانياً: الإشراف الإرشادي: Supervision Counseling

(١) مفهوم الاشراف الارشادي:

الإشراف الإرشادي هو مجال للإعداد والتحضير والممارسة للعمل الإرشادي من خلال اكتساب المعرفة والكفايات اللازمة للأداء الفعال عن طريق سلسلة من التدريب والخبرة (Borders & Brown, 2008, p.109).

كما عرف بأنه عملية وعلاقة مهنية مميزة بين المشرف، والطلاب المرشدين، يتم فيها توفير فرص الملاحظة والتقييم المستمر لعملية الإرشاد من قبل متخصص مدرب ذي خبرة وكفاءة من حيث المعرفة والمهارة المطلوبة للتنمية المهنية (Corey, Haynes, Moulton, & Muratori. 2010, p.3).

وأشار أحمد عبد الله (٢٠١٥) إليه بأنه عملية تعليمية مستمرة، يقوم من خلالها المشرف بمساعدة المرشد المتدرب على اكتساب السلوك المهني الملائم.

وبهذا يعد الإشراف الإرشادي عملية تعليمية تدريبية إرشادية لإعداد المرشد النفسي معرفيا ومهاريا ومهنيا فيما يخص العمليات والخدمات والممارسات الإرشادية تحت إشراف متخصص ذي خبرة .

(٢) نماذج الإشراف: Models of Supervision

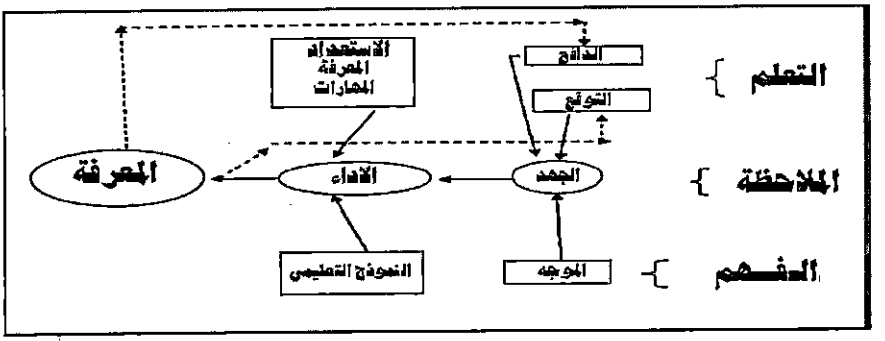
نموذج الإشراف هو وصف نظري لعملية الإشراف وما هيتها وكيف يحدث التعلم والتطوير المهني لدى الطالب المرشد، حيث يركز بعضها على وصف عملية التعلم والتطوير ككل، والبعض الآخر يركز على وصف محدد لما يحدث في الإشراف لتحقيق التعلم والتطوير، ولا بئس من الجمع بين الاثنين(Corey, et al. 2010, p.74).

(٣) عناصر نموذج الإشراف:

يرتكز نموذج الإشراف على عدة عناصر هي: التعلم والملاحظة والفهم والمعرفة والتى

تبدأ عادة بتقييم المعرفة والمهارات والسلوك المهني لدى الطالب المرشد، ويتمثل عنصر التعلم في توفير فرص للطالب المرشد لاكتساب المعرفة وتطبيق المهارات، حيث توفير العناصر الوظيفية لبيئة التعلم وفي نفس الوقت الاهتمام بدافعية وتوقعات الطلاب المرشدين، أما عنصر الملاحظة فيتمثل في حضور ومشاهدة وملاحظة الخبرة أو التجربة ويتطلب الأداء الوظيفي لهذا العنصر بذل الجهد لتوفير الأداء البصري والسمعي المناسب، ويقصد بعنصر الفهم هو قدرة الطالب المرشد على فهم معنى وأهمية المهمة أو النشاط، ويتحقق الفهم من خلال الموجه أو المشرف ونموذجه التعليمي، حيث يضع الإستراتيجيات التعليمية والبيئية التى تشمل البيئة الاجتماعية والتغذية المرتدة المناسبة، وفرص التعلم الموجهة ذاتيا، وتنوع أساليب التعلم، والمواد التعليمية والأنشطة التجريبية، يتضمن عنصر المعرفة على المعرفة الخاصة التي تم اكتسابها في عملية التعلم، والتي قد تؤدي إلى الشعور بالتمكن (Thompson & Moffett. 2010).

ويتضمن نموذج الإشراف العناصر التالية: العملية التى يتم من خلالها تعلم وتطوير الطالب المرشد، وأهداف الإشراف، ودور المشرف، والإستراتيجيات التى سيتخدمها المشرف لمساعدة الطالب المرشد في إنجاز أهداف الإشراف، وأسلوب المشرف، دور التقييم في الإشراف. (Corey, et al., 2010, p.74). والشكل التالى يوضح عناصر نموذج الإشراف.



شكل (١)

(عناصر نموذج الإشراف في: Thompson & Moffett, 2010)

وتتمثل عناصر الإشراف في البرنامج الحالي في هدف الإشراف الأساسي وهو تدريب الطالب المرشد على المهارات الإرشادية، وتحدد دور المشرف كمعلم ومرجه ومستشار، أما الإستراتيجيات المستخدمة فقد تنوعت ما بين محاضرة ومناقشة ونمذجة ولعب الأدوار.

(٤) تصنيف نماذج الإشراف:

تصنف نماذج الإشراف بصفة عامة إلى مجموعتين هما: نماذج الإشراف القائمة على نظريات العلاج النفسي، وفيها يتم تدريب المرشد المتدرب على مبادئ وافتراضات وأساليب نظريات العلاج النفسي، ونماذج الإشراف المحددة التى تركز على عمليات الإشراف، وهذا التصنيف لا يعنى الانفصال بين نماذج الإشراف بل أنها تتداخل في الواقع (Corey, et al. 2010, p.75).

النماذج القائمة على نظريات العلاج: ويتم فيها التدريب على مفاهيم ومبادئ وتطبيقات مدارس ونظريات الإرشاد كالعلاج المعرفي السلوكي، والعلاج بالتحليل النفسي، وتسعى هذه النماذج إلى فهم الطالب المرشد للنظرية والنموذج ودمج تقنياته وإستراتيجياته في العملية الإرشادية (Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2009, p.8).

بينما تتضمن نماذج الإشراف المحددة نموذج التطوير، ونموذج التمييز.

نموذج التمييز: Discrimination model of supervision

يطلق عليه ذلك لأن نهج المشرف يحدده الاحتياجات التدريبية الفردية لكل طالب مرشد، حيث يركز المشرف في هذا النموذج على ثلاثة مجالات منفصلة للإشراف هي مهارات التدخل، مهارات التصور، المهارات الشخصية في العلاج، حيث يتم تقييم هذه المهارات ومن ثم يختار المشرف دوره من بين الأدوار التى تسهل عملية تعلم وتطور الطلاب المرشدين وهي معلم، مرشد، مستشار (Corey, et al., 2010, p.91).

ويقصد بمجال التدخل أو العلاج العملية التى تسمح للمشرف من ملاحظة ومتابعة الطلاب المرشدين، أما مجال التصور فيقصد به استخدام إستراتيجات قائمة على نظرية إرشادية عند تقديم تدخلات الإرشاد، وبما يمكنه من وضع تصورات دقيقة عن حالة المسترشد، ومجال الطابع الشخصي ويقصد به مساعدة الطالب المرشد في فهم أفضل للجوانب الشخصية ولغة الجسد للمسترشد، كما يضيف البعض مجال رابع يتمثل في السلوك المهني الذي يحدد دور المرشد والمهارات الفنية لديه (Dawson, Harpster, Hoffman, & Phelan, 2011)

نموذج التطوير: Developmental Model of Supervision

يتضمن ثلاث مراحل أو خطوات لتدريب الطلاب المرشدين هي الاعتماد، المحاولة والخطأ، النضج.

١. **مرحلة الاعتماد:** يمتلك الطالب المرشد دافعية مرتفعة ورغبة قوية في الأداء الفعال ولكنه يفتقر إلى المهارات الإرشادية الأساسية، لذلك يكون تركيزه على كيفية أداء المهارة مما يستحضر لديه قلق الأداء والتخوف من أداء التدخلات الإرشادية، وهذا التخوف يدل على التركيز الذاتي منه على الجانب المعرفي فقط، كما يفتقر إلى الاستقلالية بل يكون الاعتماد بدرجة كبيرة على المشرف أو على الجوانب النظرية والمنهجية وهذا يتطلب من المشرف مساعدة الطالب المرشد وتدريبه على الانتقال من الجانب المعرفي والنظري إلى الممارسات العملية.

ونتيجة للتسلسل الهرمي لتنمية المهارات يتطلب الأمر في بادئه أن يقوم المشرف بتزويد الطلاب المرشدين بأساسيات الإرشاد كنظريات وإستراتيجيات الإرشاد، والمساعد في وضع التصور، وتقييم جلسات الإرشاد، وتقنيات التدخل النموذجية؛ وذلك لتعزيز كفاءاتهم ومهاراتهم.

٢. **مرحلة المحاولة والخطأ :** فكرة الانتقال من النظرية إلى التطبيق والممارسة الفعلية يترتب عليها تذبذب في دافعية الطالب المرشد من أعلى مستوياتها إلى أدناها، بالإضافة إلى قلق الأداء والذي يثير لديه أحكام جزافية بالفشل عن أدائه ويعيق إدراكه لتقدمه؛ لذا يكون دور المشرف في هذه المرحلة العدائية تطوير سلوكيات وقائية ودفاعية لحمايته من الفشل المتصور من خلال التأكيد على كفاءة الطالب المرشد أثناء الإشراف وتوضيح مثل هذه العواطف لديه وآليات الدفاع التى يستخدمها لجعل هذا الفشل المتصور غير فعال مما ينشأ التوازن لديه للانتقال إلى المرحلة التالية.

٣. **النضج:** يتحقق التوازن لدى الطالب المرشد ويتم التركيز على إكسابه المزيد من الثقة والاستقلالية عن المشرف (Thompson, & Moffett, 2010).

حيث يمتاز نموذج التطوير بأبعاد ثلاثة هي: البعد الأول العلاقة الوظيفية بين المشرف والطالب المرشد ويمكن وصفها بأنها علاقة بين المعلم والطالب حيث تسمح للمشرف بتحقيق مطالب الطالب المرشد، وتسمح للطالب المرشد بأن يسأل المشرف عن تحليلاته وتقيماته، البعد الثاني مدى المسافة الهرمية بين المشرف والطالب المرشد والتى يتحكم فيها المشرف، وأخيرا بعد محور الجلسة ويقوم على مساعدة الطالب المرشد على فهم الجوانب المختلفة للمسترشدين وتحديد الأساليب الإرشادية المراد توظيفها معهم (أحمد عبد الله، ٢٠١٥).

ويعمل هذا النموذج على تطوير الطلاب المرشدين بصفة مستمرة من خلال تدخلات مختلفة تتلائم واحتياجاتهم المختلفة في الجوانب المختلفة، حيث يصف هذا النموذج ثلاثة مستويات

من الإشراف التطويري ودور المشرف المناظر لكل مستوى، المستوى الأول: حيث الطلاب المرشدين يفتقرون إلى الثقة والمهارة وبالتالي فهم في حاجة إلى المزيد من التوجيه والهيكلة من المشرف، المستوى الثاني: حيث الطلاب المرشدين أكثر ثقة مع البدء في عملية اتخاذ القرار والاعتماد على قدراتهم الخاصة، وهنا يكون دور المشرف التوجيه والتركيز على الجوانب العملية وجوانب التفاعل التى تنمي من كفائتهم كمرشدين ومعالجين، المستوى الثالث: يتوافر لدى الطلاب المرشدين معظم بنية الإشراف ومستوى مرتفع من الثقة وهنا يكون دور المشرف مستشاراً .(Corey, et al. 2010, pp.76-77)

كما يضيف البعض إلى تصنيف نماذج الإشراف النماذج القائمة على الكفاءة: ومنها التدريب المصغر، والنموذج الموجه نحو المهام، وهي التى ترتكز على المهارات والاحتياجات التعليمية للطلاب المرشدين، وعلى وضع أهداف محددة ومن ثم تنفيذ إستراتيجيات لتحقيق هذه الأهداف، وتشمل هذه الإستراتيجيات مبادئ التعلم الاجتماعي كالنمذجة ولعب الأدوار والممارسة.) .Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2009, p.8)

ومن ثم اعتمد برنامج الإشراف الإرشادي في الدراسة الحالية على نموذج التطوير لمناسبته لعينة الدراسة الحالية، حيث الاشتراك في بعض الصفات وهي الثقة المنخفضة بالنفس، الخوف من أداء المهارات الإرشادية المختلفة، عدم وضوح الدور والمهام الإرشادية المنوطين بها، ولما يتميز به هذا النموذج من تسلسل هرمي في تنمية المهارات، وإتاحة فرص المحاولة والخطأ والنضج للطالب المرشد بما يسهم في دعم الثقة بالنفس، والاستقلالية لديه.

(٥) شروط نموذج الإشراف الجيد:

- دقيق وواضح ومتناسق.
- شامل ويستخدم ممارسات علمية .
- عملي يقدم مفاهيم وممارسات محددة في شروط واضحة ومفيدة وقابلة للقياس.
- النتائج موجهه نحو تحسين كفاءة الطالب المرشد وخلق شعور التمكن لديهم.
- يرتبط باحتياجات الطالب المرشد واحتياجات المسترشدين.
- يراعي الحدود الأخلاقية والقانونية للممارسات الإرشادية (Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2009, p.9).
- توافر معرفة ومهارات عن :

-التدريب على الإشراف.

-القدرة على تكوين علاقة إشرافية إيجابية والحفاظ عليها.
-القدرة على تقييم الطلاب المرشدين.
-طرق متعددة للملاحظة المباشرة للطالب المرشد.
-معرفة طرق التوثيق والاحتفاظ بالسجلات السليمة.
-خطط التقييم والتغذية الراجعة.
-ممارسة فعالة لإدارة المخاطر المحتملة (Corey, et al. 2010, pp. 4-5).

(٦) أهداف الإشراف:

ملاحظة أداء المرشد المتدرب وممارساته كمدخل للمهنة، تنمية وتطوير قدراته وإمكاناته، تشجيعه على الإشراف الذاتي وتنفيذ الأهداف بالاستقلالية كمرشد محترف (Corey, et al. 2010, p.5).

(٧) معايير المشرف الفعال:

- اكتساب المعرفة والكفاءة من خلال التعليم والتدريب وخبرة الإشراف .
- تتلائم صفاته وخصائصه الشخصية مع دوره الإشرافي.
- الدراية بالجوانب الأخلاقية والقانونية والتنظيمية للمهنة.
- المعرفة النظرية لطبيعة العلاقة الإشرافية الشخصية والمهنية وتطبيق هذه المعرفة.
- المعرفة النظرية لأساليب وتقنيات الإشراف وتطبيقها لتعزيز وتطوير المرشد المتدرب.
- المعرفة النظرية لعملية تطوير المرشدين وتطبيق هذه المعرفة.
- المعرفة والكفاءة في التصور.
- المعرفة والكفاءة في تقييم وتقويم العملاء.
- المعرفة والكفاءة في تسجيل وكتابة التقارير.
- المعرفة والكفاءة في تقييم الأداء الإرشادي.
- المعرفة والدراية فيما يتعلق بالبحوث الحديثة في مجال الإرشاد والاستشارة وإدماجها في عملية الإشراف (Borders & Brown, 2008, pp.104-109).

دراسات سابقة:

أجرى جلال كايد (٢٠٠٤) دراسته على عينة من (٥٢) مرشداً ومرشدة مبتدئين، بهدف الكشف عن أثر برنامج إشرافي قائم على اكتساب المهارة على الفعالية الذاتية والقلق، وتكونت اداتا الدراسة من مقياس الفعالية الذاتية ، ومقياس قلق المرشد من اعداد الباحث، وأظهرت النتائج وجود

فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات فعالية الذات ما بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح أفراد المجموعة التجريبية بالقياس البعدي، بينما لا توجد فروق ذات دلالة بين أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي سواء في فعالية الذات أو مستوى القلق.

اجرى احمد سيد (٢٠٠٦)، دراسته على عينة مكونة من (١٦٩) اخصائي نفسي مدرسي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج من بينها توجد فروق دالة في فعالية الذات الارشادية ترجع لمستوى التدريب لصالح الاخصائيين النفسيين ذوي مستوى التدريب الاعلى.

كما هدفت دراسة (Harris, 2007) الكشف عن الفرق في فاعلية الذات الإرشادية بين الطلاب المبتدئين والقدامى المسجلين لدرجة الماجستير والبالغ عددهم (٥٩) طالبا وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق في فاعلية الذات الإرشادية بين الطلاب المبتدئين والقدامى، بل إنها ترتبط إيجابيا بمستوى الإشراف والتدريب والخبرة السابقة.

أما دراسة أحمد الشريفين (٢٠١١) فبحثت عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على النموذج المعرفي في الإشراف بالإرشاد في خفض مستوى قلق الأداء لدى (٦٠) من المرشدين المتدربين، واستخدم الباحث مقياس قلق الاداء، وأظهرت نتائجها أن مستوى قلق الأداء لدى أفراد المجموعة التجريبية كان أقل بشكل دال إحصائيا مما لدى أفراد المجموعة الضابطة.

هدفت دراسة (Hall, 2009) البحث عن العلاقة بين القلق وفعالية الذات الارشادية والاثار المعتدلة من اليقظة العقلية ونقص التعبير عن المشاعر لدى (١٥٢) مرشد في مرحلة ما قبل التدريب واشارت نتائج الدراسة الى ان مستوى القلق السلوكي والجسدي منبأ بفعالية الذات الارشادية، وكذلك ابعاد اليقظة العقلية تنبأ بفعالية الذات الارشادية واخيرا فأن المستويات المنخفضة من عجز التعبير عن المشاعر تنبأ بفعالية ذات الارشادية.

وهدفت دراسة خليل مظلوم (٢٠١٢) إلى الكشف عن فاعلية الذات الإرشادية لدى (١٥٠) مرشداً ومرشدة، والتعرف على أثر برنامج إرشادي لتنميتها، وأظهرت النتائج وجود فاعلية الذات الإرشادية بدرجة مقبولة لدى أفراد عينة البحث، ووجود فروق ذات دلالة بين رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح مجموعة البرنامج الإرشادي.

وفي دراسة (Iarussi, Tyler, Littlebear, & Hinkle. 2013) تلقى (١٩) طالبا مرشدا مقابلات تحفيزية وتدريب على مهارات الإرشاد تبين بعدها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلاب في فاعلية الذات الإرشادية قبل وبعد التدريب لصالح بعد التدريب.

وفي نفس السياق أجرت سمر صيتان الصمادي، ورعد لفته الشاوي (٢٠١٤) دراستهما للكشف عن فعالية برنامج إشرافي مستند إلى نموذج التميز في تحسين المهارات الإرشادية لدى (٣٠) طالبة من طالبات الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك، وأظهرت النتائج وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين المجموعتين، ولصالح المجموعة التجريبية في تحسن المهارات الإرشادية وفي المجالات الفرعية لها.

أما سمر اسماعيل (٢٠١٥) فطبقت دراستها على (٢٤) مرشدا ومرشدة، مستخدمةً مقياس ضغوط العمل وتوصلت إلى فاعلية الإشراف الإرشادي في تخفيف ضغوط العمل لديهم، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ضغوط العمل بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ضغوط العمل لدى المجموعة التجريبية قبل وبعد الإشراف الإرشادي لصالح القياس البعدي.

وقد اسفرت نتائج دراسة نجاة عمر (٢٠١٥) التى اجريت على عينة مكونة من (٢٣٠) طالب وطالبة من قسمى علم النفس والارشاد النفسى بجامعة الحديدة باليمن عن وجود علاقة ارتباطية دالة لاحصائياً بين القدرة على حل المشكلات وكلا من الذات الارشادية والذكاء الوجدانى لدى الطلاب.

وتوصلت دراسة (Mullen, Uwamahoro, Blount, & Lambie, 2015) التى أجريت على (١٧٩) مرشدا بمرحلة الماجستير إلى فاعلية برنامج تدريبي يركز على توجيه الطلاّب، والتدريب العملي على الممارسات السريرية، وإنهاء المقابلة، في تنمية مستوى فاعلية الذات الإرشادية لديهم.

كما حاولت دراسة (Rabaino, 2015) الكشف عن إمكانية التنبؤ بفاعلية الذات الإرشادية من خلال بعض المتغيرات وذلك على عينة مكونة من (١٥٣) مرشدا في برنامج الماجستير، وتوصلت إلى أن كل من استكمال الساعات المعتمدة الخاصة بخبرة الإشراف، وسنوات الخبرة في الإرشاد، والتكيف النفسي والاجتماعي تتنبأ بفاعلية الذات الإرشادية.

وأجريت دراسة (Tsai, 2015) على (٢٣٥) مرشدا تحت التدريب بهدف الكشف عن العوامل المؤثرة في قلق التدريب وفاعلية الذات الإرشادية لديهم، وتوصلت إلى أن العمل الإشرافي، والشفقة بالذات يسهم في خفض قلق التدريب وهذا بدوره يساعد في تنمية فاعلية الذات الإرشادية، كما يمكن التنبؤ بفاعلية الذات الإرشادية من خلال تكامل العمل الإشرافي، والتفاعل بين كل من الشفقة بالذات وقلق التدريب.

كما أشارت دراسة عبدالله سالم، عادل جورج (٢٠١٦) التى أجريت على (٤١) مرشداً وطبق فيها مقياسي الضغوط النفسية، والمهارات الارشادية (اعداد الباحثين) إلى فاعلية برنامج إشرافي يستند إلى النموذج السلوكي المعرفي في خفض الضغوط النفسية وتنمية المهارات الإرشادية لديهم، حيث توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المهارات الإرشادية والضغوط النفسية لصالح المجموعة التجريبية.

وكشفت دراسة (Morrison, 2016) عن وجود علاقة ارتباطية قوية بين فاعلية الذات الإرشادية لدى (٢٤٠) طالب دراسات عليا بشعبة الإرشاد ممن تلقوا إشراف منتظم، وبين معتقداتهم عن كيفية رؤية مشرفهم لقدراتهم الإرشادية، حيث تزداد فاعلية الذات الإرشادية للطالب المرشد عندما يظن أن مشرفه يراه كمرشد متمكن.

تعقيب على الدراسات السابقة:

(١) أجريت معظم دراسات فاعلية الذات الإرشادية على طلاب الدراسات العليا سواء الدبلوم أو الماجستير ؛ لذا وقع اختيار عينة الدراسة على طلاب الدبلوم المهنية شعبة الإرشاد النفسي بكلية التربية بقنا ومنها (Harris, 2007 ; Morrison, 2016).

(٢) معظم الدراسات التى أجريت على فاعلية الذات الإرشادية تعد دراسات ارتباطية أو تنبؤية (Morrison, 2016 ; Rabaino, 2015 ; Tsai, 2015).

(٣) تؤكد العديد من الدراسات على أهمية الإشراف والتدريب والخبرة في تنمية المهارات الإرشادية للمرشدين قبل وأثناء الالتحاق بالعمل الإرشادي (خليل مظلوم، ٢٠١٢ ؛ سمر اسماعيل، ٢٠١٥).

(٤) أوضحت العديد من الدراسات وجود علاقة ارتباطية قوية بين فاعلية الذات الإرشادية وبين كل من مستوى الإشراف، وتحالف العمل الإشرافي، والتعلق بالمشرف، وقلق الإرشاد، واليقظة العقلية، والتدريب، وخبرة الإرشاد (Annette Wise, 2006 ; Clark, 2005 ; Tsai, 2015).

(٥) تشير الدراسات إلى إمكانية تنمية فاعلية الذات الإرشادية من خلال برامج التدريب، وبرامج الإرشاد التى تعتمد على نماذج الإشراف سواء نموذج التمييز أو التطوير أو نظريات العلاج النفسي (أحمد الشريفين، ٢٠١١ ؛ جلال كايد،٢٠٠٤ ؛ خليل مظلوم، ٢٠١٢ ؛ عبدالله سالم، عادل جورج، ٢٠١٦)، لذا حاول الباحث الكشف عن فعالية برنامج الإشراف الإرشادي القائم على نموذج التطوير في تنمية فاعلية الذات الإرشادية

لدى الطلاب المرشدين.

(٦) لا يقتصر دور برامج الإرشاد القائمة على نماذج الإشراف في تنمية فاعلية الذات الإرشادية لدى المرشدين، وإنما يمكن توظيفها في تحسين المهارات الإرشادية، وخفض ضغوط العمل، وقلق الإرشاد لديهم (سمر إسماعيل، ٢٠١٥ ؛ عبدالله سالم، عادل جورج، ٢٠١٦).

فروض الدراسة:

يمكن تحديد فروض الدراسة فيما يلى:

(١)توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس فاعلية الذات الإرشادية لدى الطلاب المرشدين وأبعاده الفرعية لصالح القياس البعدى.

(٢)توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة فى القياس البعدى على مقياس فاعلية الذات الإرشادية لدى الطلاب المرشدين وأبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبية.

(٣) لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى (بعد البرنامج مباشر) والتتبعى (بعد شهر من انتهاء البرنامج)على مقياس فاعلية الذات الإرشادية لدى الطلاب المرشدين وأبعاده الفرعية.

إجراءات الدراسة:

أولا: منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج التجريبي .

ثانيا: عينة الدراسة:

تكونت عينة تقنين الدراسة من (٢٥) طالبا من طلاب الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بقنا، بهدف التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس فاعلية الذات الارشادية.

أما عينة الدراسة الأساسية فتكونت من (٦٠) طالبا وطالبة بشعبة الإرشاد النفسي الملتحقين بالدبلوم المهنية بكلية التربية بقنا، الذين تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٢٣-٢٩) سنة، بمتوسط عمر زمني قدره (٢٤.٢٥) سنة، وانحراف معياري قدرة (١.٤٥).

تم توزيع عينة الدراسة على مجموعتين هما: الضابطة والتجريبية بواقع (٣٠) طالبا وطالبة لكل مجموعة، كما تم إجراء التجانس بين مجموعتى الدراسة فى درجة فاعلية الذات

الإرشادية. والجدول التالى يوضح نتائج التجانس بين أفراد المجموعتين باستخدام اختبار(ت) لدلالة الفروق للعينات المستقلة كما يلى:

جدول (١)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس فاعلية الذات الإرشادية وأبعاده الفرعية (ن١=ن٢= ٣٠)

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	درجة الحرية ن١+ن٢-٢	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
توقعات المرشد فيما يتعلق بكفاءته الشخصية والعلمية	تجريبية	٣٥.٩	٥٨	١.٨٤	٠.٤٢٨	غير دالة
	ضابطة	٣٥.٢		٤.١٨		
توقعات المرشد حول قدرته على اقامة علاقة إرشادية ناجحة	تجريبية	٣٦.٦		٣.٧٢	٠.٤٩٤	غير دالة
	ضابطة	٣٧.٢٦		٣.٧٧		
توقعات المرشد حول قدرته على تحديد مشكلة المسترشد وتشخيصها	تجريبية	٣٣.٥		٤.٨٨	٠.٥	غير دالة
	ضابطة	٣٤.٤٣		٥.٧٢		
توقعات المرشد حول قدرته على تحديد وصياغة الأهداف الإرشادية	تجريبية	٣١		٨.٣٥	٠.٦٩٦	غير دالة
	ضابطة	٣٠.٢٣		٦.٧		
توقعات المرشد حول قدرته على اختيار الطريقة الإرشادية	تجريبية	٣٥.٧		٧.٣٩	٠.٧٣٩	غير دالة
	ضابطة	٣٦.٣		٦.٤٦		
توقعات المرشد حول قدرته على تقويم النتائج	تجريبية	٣٦.٣		٦.٢٥	٠.٧٠١	غير دالة
	ضابطة	٣٦.٩٣		٦.٤٧		
توقعات المرشد حول قدرته على إقفال الحالة وإنهاء الإرشاد	تجريبية	٣٧.٥		٤.٧٩	٠.٣١١	غير دالة
	ضابطة	٣٨.٨		٥.٠٥		
الدرجة الكلية	تجريبية	٢٤٦.٥		٣٠.٤٧	٠.٧٢٨	غير دالة
	ضابطة	٢٤٩.٢		٢٩.٢٦		

بالنظر إلى الجدول السابق يتبين أن قيمة "ت" المحسوبة لمتوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس فاعلية الذات الإرشادية (الدرجة الكلية، والأبعاد) تتراوح ما بين(٠.٣١١- ٠.٧٣٩) وهذه القيم أصغر من قيمة "ت" الجدولية عند

مستوى دلالة(٠.٠١) عند الرجوع إلى الجداول الخاصة باختبار "ت" عند درجة حرية (٥٨) التي تساوي (٢.٤٢٣)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس القبلي وبالتالي تجانس المجموعتين.

ثالثاً: ادانا الدراسة:

تمثلت ادانا الدراسة في المقياس العربي لفاعلية الذات الإرشادية (إعداد: علي محمد، بشرى إسماعيل، ٢٠١٦) ، وبرنامج الإشراف الإرشادي القائم على نموذج التطوير.

(١) المقياس العربي لفاعلية الذات الإرشادية (إعداد: علي محمد، بشرى اسماعيل، ٢٠١٦)

وصف المقياس:

يتكون المقياس من (٧٠) عبارة مصاغة بصورة ايجابية وتتوزع على (٧) أبعاد بالتساوي هي توقعات المرشد فيما يتعلق بكفاءته الشخصية والعلمية، توقعات المرشد حول قدرته على إقامة علاقة إرشادية ناجحة، توقعات المرشد حول قدرته على تحديد مشكلة المسترشد وتشخيصها، توقعات المرشد حول قدرته على تحديد وصياغة الأهداف الإرشادية، توقعات المرشد حول قدرته على اختيار الطريقة الإرشادية، توقعات المرشد حول قدرته على تقويم النتائج، توقعات المرشد حول قدرته على إقفال الحالة وإنهاء الإرشاد.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

- **صدق المقياس:**

قام معدا المقياس بالتحقق من صدق المقياس عن طريق صدق الاتساق الداخلي بحساب معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وتراوحت ما بين (٠.٤٧١-٠.٨٥٨) وجميعها دالة، وكانت معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس تتراوح ما بين (٠.٩١٨-٠.٩٦٣) وجميعا دال أيضاً، كما تم التحقق من صدق المقياس أيضا عن طريق صدق المقارنة الطرفية.

(٢٥) طالبا من طلاب الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة وتطبيق مقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة (تعريب: سامر رضوان، ٢٠١١)(*) على نفس العينة وحساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على المقياسين حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٨٨٧).

(*) فى (أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، ٢٠١١، ص ص ٥٦- ٥٩).

ثبات المقياس:

قاما معدا المقياس بحساب ثبات الفا كرونباخ للمقياس وتراوحت معاملات الثبات للأبعاد ما بين (٠.٨٨٥ – ٠.٩٣٦).

كما قام الباحث بحساب ثبات المقياس في الدراسة الحالية بطريقة إعادة التطبيق، وذلك بفاصل زمنى مقداره (١٥) يوما على عينة بلغت (٢٥) طالبا من طلاب الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة، وكانت معاملات الثبات للأبعاد السبعة للمقياس والدرجة الكلية على التوالى هي (٠,٨٠١، ٠,٩٢، ٠,٨٧٨، ٠,٦٩ ، ٠,٧٧٨ ، ٠,٩٤ ، ٠,٩٦ ، ٠,٨٨٩)، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) .

(٢) برنامج الإشراف الإرشادي القائم على نموذج التطوير: (إعداد: الباحث)

مر بناء برنامج الإشراف الإرشادي القائم على نموذج التطوير بمجموعة من الخطوات كما يلى:

أ-الفئة المستهدفة من البرنامج.

ب-الهدف العام للبرنامج.

جـ- الأهداف الإجرائية للبرنامج.

د-الأسس العلمية والمبادئ والاعتبارات التربوية التي يستند عليها البرنامج.

هـ-مصادر بناء البرنامج.

و- الفنيات المستخدمة في البرنامج.

ز-التوزيع الزمني لجلسات البرنامج.

ح-تقويم البرنامج.

أ-الفئة المستهدفة من البرنامج:

استهدف البرنامج الحالي مجموعة من الطلاب المرشدين بالدبلوم المهنية شعبة الإرشاد النفسى بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي.

ب-الهدف العام للبرنامج:

تنمية فاعلية الذات الإرشادية لدى الطلاب المرشدين وتحسين المهارات الإرشادية لديهم.

جـ-الأهداف الإجرائية للبرنامج:

- التعارف وتوطيد العلاقة بين الباحث والطلاب المرشدين.
- تحديد مفهوم الإشراف والإرشاد وخصائص المرشد الفعال.
- توضيح خطوات التحضير والإعداد للجلسة الإرشادية.
- توعية الطلاب المرشدين بمرحلة الافتتاح وبناء العلاقة الإرشادية.
- تدريب الطلاب المرشدين على بدء العلاقة الإرشادية.
- شرح التشخيص وتحديد المشكلة وتدريب الطلاب المرشدين عليهم.
- توضيح مفهوم الأهداف ومستوياتها وتدريب الطلاب المرشدين على تحديد الأهداف وصياغتها.
- تفسير محكات اختيار طريقة الإرشاد.
- تدريب الطلاب المرشدين على اختيار طريقة الإرشاد.
- تدريب الطلاب المرشدين على المهارات الإرشادية (طرح التساؤلات، الإنصات).
- تدريب الطلاب المرشدين على المهارات الإرشادية (إعادة الصياغة، عكس المشاعر).
- تدريب الطلاب المرشدين على المهارات الإرشادية (التلخيص، الاستيضاح).
- تدريب الطلاب المرشدين على تقويم نتائج الإرشاد.
- تدريب الطلاب المرشدين على الإنهاء والغلق لعملية الإرشاد.

هـ-الأسس العلمية والمبادئ والاعتبارات التي يستند عليها البرنامج الإشرافي:

- **الأسس العلمية التي يستند عليها:**

يستند البرنامج الإشرافي الإرشادي إلى نموذج التطوير حيث تدريب الطلاب المرشدين على الانتقال من الجانب النظري إلى الممارسات العملية لمهارات الإرشاد، وتدعيم الثقة والاستقلالية لديهم .

- **المبادئ والاعتبارات التي يقوم عليها برنامج الإشراف الإرشادي:**

- توفير فرص تعلم الطلاب المرشدين للجوانب المعرفية الخاصة بالإرشاد.
- التأكيد على تطبيق المعارف والمهارات الخاصة بالإرشاد.
- الاهتمام بدافعية الطلاب المرشدين وتوقعاتهم والثقة بالنفس لديهم.
- توفير بيئة تعليمية واجتماعية مناسبة.
- تتبع التسلسل الهرمي في تنمية المهارات.

و- مصادر بناء برنامج الإشراف الإرشادي:

تم تصميم البرنامج في ضوء أسس نماذج الإشراف ومراحل نموذج التطوير وشروط

نموذج الإشراف الجيد، وتكون البرنامج من مجموعة من عروض الفيديو والعروض التقديمية والأنشطة التعليمية والصور، المتسمة بالوضوح والجاذبية.

ز- الفنيات المستخدمة في برنامج الإشراف الإرشادي:

يعتمد البرنامج على العديد من الفنيات التالية: المحاضرة، المناقشة، النمذجة، لعب الأدوار، الواجب المنزلي.

ح- التوزيع الزمني لجلسات برنامج الإشراف الإرشادي:

تتكون جلسات برنامج الاشراف الإرشادي من(١٢) جلسة، بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، لمدة أربعة أسابيع، تتراوح مدة كل جلسة مابين (٦٠-٩٠) دقيقة حسب محتواها وتفاعل الطلاب المرشدين.

ط- تقويم برنامج الإشراف الإرشادي: تم تقييم البرنامج الحالي بعدة طرق كما يلي:

- **تقويم مبدئي:** وذلك عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين في مجال الصحة النفسية وذلك بهدف معرفة مدى مناسبة الهدف، المحتوى، الفنيات المستخدمة، التوزيع الزمني والأنشطة التعليمية لما وضعت من أجله، ثم تطبيق قبلي لمقياس فاعلية الذات الإرشادية على عينة الدراسة.

- **التقويم التكويني:** وذلك من خلال تقويم تكليفات الطلاب وواجباتهم المنزلي وملاحظة مدى التحسن والتقدم الذي يحرزه الطلاب.
- **التقويم النهائي:** وذلك عن طريق تطبيق مقياس فاعلية الذات الإرشادية على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج مباشرة، لتحديد مدى تحسن المجموعة التجريبية.
- **التقويم التتبعي :** وذلك عن طريق إعادة تطبيق مقياس فاعلية الذات الإرشادية على المجموعة التجريبية للوقوف على مدى استمرارية فاعلية البرنامج بعد التوقف عن استخدامه(بعد شهر من انتهاء البرنامج).

والجدول التالى يوضح ملخصاً لجلسات برنامج الإشراف الإرشادي وأهدافها.

جدول (٢) ملخص لجلسات برنامج الإشراف الإرشادي وأهدافها

رقم الجلسة	موضوع الجلسة وهدفها	الفنيات المستخدمة
الأولى	• التعارف وتوطيد العلاقة بين الباحث والطلاب المرشدين. • تحديد مفهوم الإشراف والإرشاد وخصائص المرشد الفعال.	المحاضرة، المناقشة الجماعية، الواجب المنزلي.
الثانية	• توضيح خطوات التحضير والإعداد للجلسة الإرشادية. • توعية الطلاب المرشدين بمرحلة الافتتاح وبناء العلاقة الإرشادية.	المحاضرة، المناقشة الجماعية، الواجب المنزلي.
الثالثة	• تدريب الطلاب المرشدين على بدء العلاقة الإرشادية.	النمذجة، لعب الأدوار.
الرابعة	• شرح التشخيص وتحديد المشكلة وتدريب الطلاب المرشدين عليهم.	المحاضرة والمناقشة، ولعب الأدوار.
الخامسة	• توضيح مفهوم الأهداف ومستوياتها وتدريب الطلاب المرشدين على تحديد الأهداف وصياغتها.	المحاضرة والمناقشة، ولعب الأدوار، الواجب المنزلي.
السادسة	• تفسير محكات اختيار طريقة الإرشاد. • تدريب الطلاب المرشدين على اختيار طريقة الإرشاد.	المحاضرة والمناقشة، ولعب الأدوار، الواجب المنزلي.
السابعة	• تدريب الطلاب المرشدين على المهارات الإرشادية (طرح التساؤلات، الانصات).	النمذجة، لعب الأدوار.
الثامنة	• تدريب الطلاب المرشدين على المهارات الإرشادية (إعادة الصياغة، عكس المشاعر).	النمذجة، لعب الأدوار، الواجب المنزلي.
التاسعة	• تدريب الطلاب المرشدين على المهارات الإرشادية (التلخيص، الاستيضاح).	النمذجة، لعب الأدوار، الواجب المنزلي.
العاشرة	• تدريب الطلاب المرشدين على تقويم نتائج الإرشاد.	النمذجة، لعب الأدوار، الواجب المنزلي.
الحادية عشرة	• تدريب الطلاب المرشدين على الإنهاء والغلق لعملية الإرشاد.	النمذجة، لعب الأدوار، الواجب المنزلي.
الثانية عشرة	• عرض ملخص سريع لما تم عرضه في الجلسات السابقة. • التطبيق البعدي لأداة الدراسة.	المحاضرة والمناقشة.

رابعاً: الأساليب الإحصائية:

(١) اختبار "ت" للعينات المستقلة، والعينات المرتبطة.

(٢) حجم التأثير.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس فاعلية الذات الإرشادية لدى الطلاب المرشدين وأبعاده الفرعية لصالح القياس البعدى"، ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق للعينات المرتبطة وتتضح نتائج هذا الفرض في الجدول التالي:

جدول (٣)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس فاعلية الذات الإرشادية (الدرجة الكلية، والأبعاد) ن= ٣٠

البعد	القياس	المتوسط الحسابي	درجة الحرية ن-١	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير η^2	مستوى التأثير
توقعات المرشد فيما يتعلق بكفاءته الشخصية والعلمية	قبلى	٣٥.٩	٢٩	١.٨٤	-٨.٦١	٠.٠١	٠.٧	مرتفع
	بعدى	٤٠.٧		٢.٩١				
توقعات المرشد حول قدرته على إقامة علاقة إرشادية ناجحة	قبلى	٣٦.٦		٣.٧٢	-٦.٦٩	٠.٠١	٠.٦	مرتفع
	بعدى	٤٣.١		٥.١٣				
توقعات المرشد حول قدرته على تحديد مشكلة المسترشد وتشخيصها	قبلى	٣٣.٥		٤.٨٨	-٨.٧٩	٠.٠١	٠.٧	مرتفع
	بعدى	٤٠.٤		٣.٦٧				
توقعات المرشد حول قدرته على تحديد وصياغة الأهداف الإرشادية	قبلى	٣١		٨.٣٥	-٤.٨	٠.٠١	٠.٤٤	مرتفع
	بعدى	٣٧		٤.٠١				
توقعات المرشد حول قدرته على اختيار الطريقة الإرشادية	قبلى	٣٥.٧		٧.٣٩	-٣.٧٨	٠.٠١	٠.٣٢	مرتفع
	بعدى	٤٠		٥.١				
توقعات المرشد حول قدرته على تقويم النتائج	قبلى	٣٦.٣		٦.٢٥	-٥.٢٥	٠.٠١	٠.٤٨	مرتفع
	بعدى	٤٠.٥		٦.٩٤				
توقعات المرشد حول قدرته على إقفال الحالة وإنهاء الإرشاد	قبلى	٣٧.٥		٤.٧٩	-٤.٤	٠.٠١	٠.٤	مرتفع
	بعدى	٤١.٨		٦.٦				
الدرجة الكلية	قبلى	٢٤٦.٥		٣٠.٤٧	-٩.٧١	٠.٠١	٠.٧	مرتفع
	بعدى	٢٨٣.٥		٢٩.٠١				

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في

القياسين القبلي والبعدي على مقياس فاعلية الذات الإرشادية (الدرجة الكلية، والأبعاد) تتراوح ما بين(٣.٧٨ – ٩.٧١) وجميعهم دالة عند مستوى دلالة(٠.٠١)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، كما يتضح أن حجم التأثير من خلال حساب مربع إيتا مرتفع وهذا يدل على وجود تأثير إيجابي مرتفع للإشراف الإرشادي القائم على نموذج التطوير في تنمية فاعلية الذات الإرشادية لدى الطلاب المرشدين.

وهذا يتفق مع العديد من الدراسات التى تشير إلى فعالية برامج الإشراف في تنمية فاعلية الذات الإرشادية، والمهارات الإرشادية، وخفض قلق التدريب أو الأداء، (أحمد الشريفين، ٢٠١١ ؛ جلال كايد،٢٠٠٤ ؛ خليل مظلوم، ٢٠١٢ ؛ عبدالله سالم، عادل جورج، ٢٠١٦).

ويعزي الباحث ذلك إلى أن برنامج الإشراف الإرشادي القائم على التطوير ساعد على فهم الطلاب المرشدين لأنفسهم ولخصائصهم الشخصية، ولأدوارهم الإرشادية وساهم في تنمية الثقة بالنفس لديهم مما انعكس إيجابيا على فاعلية الذات الإرشادية لديهم، بالإضافة إلى تدرج دور المشرف خلال الجلسات من معلم ثم موجه وأخيرا مستشار للطلاب وقت الحاجة.

حيث يتحكم نموذج الإشراف التطويري في أساليب الإشراف لتتناسب ومستوى الثقة والمهارة لدى الطلاب المرشدين، فالمرشد المبتدئ يتميز بنقص الثقة والمهارات الأساسية لديه، ومن ثم يطور المشرف ثقته ومهاراته تدريجيا إلى أن يصبح مرشدا مستقلا بذاته (Corey, et al. 2010, p.75).

كما أن تنمية فاعلية الذات الإرشادية يمكن أن تتم من خلال التنمية الشخصية الشاملة، والمحفزات البيئية، وإدراك المرشد الواضح لدوره (Yusof, et al., 2017).

حيث يتيح برنامج الإشراف الإرشادي للطالب المرشد سبل تعلم الجوانب النظرية للخدمات والمهارات الإرشادية، ثم التأكيد على الممارسة الفعلية لها لينتقل الطالب المرشد من المعرفة النظرية إلى الخبرة والتطبيق وذلك من خلال التدريب على المهارات الإرشادية: بناء العلاقة الإرشادية ، تحديد المشكلة وتشخيصها، صياغة الأهداف الإرشادية، اختيار الطريقة الإرشادية، طرح التساؤلات، الإنصات، إعادة الصياغة، عكس المشاعر، التلخيص، الاستيضاح، إقفال الحالة

وإنهاء الإرشاد، وكل ذلك تحت الإشراف المستمر من قبل المشرف (الباحث).

حيث أشار أحمد سيد (٢٠٠٦)، إلى أنه توجد فروق دالة احصائيا في فعالية الذات الإرشادية ترجع لمستوى التدريب، كما أن التدريب يساعد الطالب المرشد في تكوين تصورات إيجابية عن الخبرات الإرشادية، بما يسهم في تحسين فاعلية الذات الإرشادية لديه (Rabaino, 2015).

وكشفت دراسة (Annette Wise, 2006) عن فاعلية توكيد المشرف أثناء التدريب العملى في تنمية فاعلية الذات الإرشادية لدى الطلاب.

كما قد يرجع فعالية البرنامج إلى التغذية الراجعة التى قدمها الباحث للطلاب المرشدين أثناء الجلسات الإرشادية، والتى تسهم في تصويب الأخطاء وتعزيز النجاحات لدى الطلاب المرشدين، وكذلك تنمية الثقة بالنفس وخفض قلق التدريب والإرشاد لديهم مما ينمي فاعلية الذات الإرشادية لديهم.

فقد اتفق نتائج دراستي كلا من (Clark, 2005 ; Daniel, & Larson, 2001) على أثر التغذية الراجعة في تحسين فاعلية الذات الإرشادية وخفض قلق الإرشاد لدى الطلاب بعد تلقي الإشراف والتدريب.

كما حاول الباحث جاهدا مراعاة توافر مصادر فاعلية الذات التى يمكن من خلالها اكتساب الطلاب المرشدين لفاعلية الذات خلال جلسات البرنامج وهي: الإنجازات الأدائية والخبرات البديلة والإقناع اللفظي والتى تحققت من خلال إتاحة الفرصة أمام الطلاب المرشدين للمحاولة والخطأ أثناء أداء بعض المهارات الإرشادية أمام أقرانهم عند لعب الأدوار في الجلسات الإرشادية وبالتالي تكون إنجازات أدائية لمنفذها وخبرات بديلة لمشاهديها، هذا بالإضافة إلى عبارات المدح والثناء والتشجيع والتغذية الراجعة للطلاب والتى تعد بمثابة إقناع لفظي لهم وتأكيد على قدراتهم وكفاءتهم في الأداء والإنجاز من ناحية، وتصحيح للمسار عند الخطأ في الأداء الإرشادي، وسلوك وقائي لحمايتهم من الفشل المتوقع لديهم.

نتائج الفرض الثانى وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة فى القياس البعدى على مقياس فاعلية الذات الإرشادية لدى الطلاب المرشدين وأبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبية" ولاختبار هذا

الفرض تم حساب اختبار(ت) لدلالة الفروق للعينات المستقلة، وأسفرت النتائج عن البيانات التى يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤) دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس فاعلية الذات الإرشادية (الدرجة الكلية، والأبعاد)

ن١=ن٢= ٣٠

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	درجة الحرية ٢ن-٢	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير η^2	مستوى التأثير
توقعات المرشد فيما يتعلق بكفاءته الشخصية والعلمية	تجريبية	٤٠.٧	٥٨	٣٢.٩١	٦.١٩	٠.٠١	٠.٣٩	مرتفع
	ضابطة	٣٥.١٣		٣.٩٧				
توقعات المرشد حول قدرته على إقامة علاقة إرشادية ناجحة	تجريبية	٤٣.١		٥.١٤	٥.٠١	٠.٠١	٠.٣	مرتفع
	ضابطة	٣٧.٢٧		٣.٧٧				
توقعات المرشد حول قدرته على تحديد مشكلة المسترشد وتشخيصها	تجريبية	٤٠.٤		٣.٦٧	٤.٨	٠.٠١	٠.٢٨	مرتفع
	ضابطة	٣٤.٤٣		٥.٧٣				
توقعات المرشد حول قدرته على تحديد وصياغة الأهداف الإرشادية	تجريبية	٣٧		٤	٤.٧٥	٠.٠١	٠.٢٧	مرتفع
	ضابطة	٣٠.١		٦.٨٧				
توقعات المرشد حول قدرته على اختيار الطريقة الإرشادية	تجريبية	٤٠		٥.١	٢.٤٦	٠.٠١	٠.٠٩	متوسط
	ضابطة	٣٦.٣		٦.٤٦				
توقعات المرشد حول قدرته على تقويم النتائج	تجريبية	٤٠.٥		٦.٩٥	٢.٢٦	٠.٠٥	٠.٠٨	متوسط
	ضابطة	٣٦.٤		٧.١				
توقعات المرشد حول قدرته على إقفال الحالة وإنهاء الإرشاد	تجريبية	٤١.٨		٦.٦	١.٩٨	٠.٠٥	٠.٠٦	متوسط
	ضابطة	٣٨.٨		٥.١				
الدرجة الكلية	تجريبية	٢٨٣.٥		٢٩	٤.٣٦	٠.٠١	٠.٢٥	مرتفع
	ضابطة	٢٤٨.٤٣		٢٩.٦٨				

بالنظر إلى الجدول السابق يتبين أن قيمة "ت" المحسوبة لمتوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس فاعلية الذات الإرشادية (الدرجة الكلية، والأبعاد) تتراوح ما بين(١.٩٨ – ٦.١٩)، وهي دالة عند مستوى دلالة أما (٠.٠١) أو (٠.٠٥)،

كما أن حجم التأثير يتراوح ما بين متوسط ومرتفع وبذلك يتحقق صحة الفرض الحالي.

وقد يرجع ذلك إلى أن برنامج الإشراف الإرشادي الحالي قد راعى التسلسل الهرمي لتنمية المهارات حيث يسبق أي جلسة تدريبية على مهارة إرشادية جلسة تتضمن الجوانب المعرفية لتلك المهارة ثم الانتقال إلى تدريب الطلاب المرشدين لتنفيذ هذه المهارة في محيط بيئة تعليمية اجتماعية تتضمن أساليب تعلم متنوعة من محاضرة ومناقشة ونمذجة ولعب الأدوار، ومواد تعليمية مختلفة كعروض تقديمية ومحاضرات وعروض تقديمية، وتغذية مرتدة مناسبة لكل موقف تعليمي وإرشادي.

فقد توصلت دراسة نهلة محمد (٢٠١٠)، التي أجرتها على عينة مكونة من(٦٩) مرشدا ومرشدة إلى وجود فروق في مهارات الاتصال والتواصل، ومهارات حل المشكلات، ومهارات إدارة الوقت لدى المرشدين تعزى إلى البرنامج الإرشادي.

وفي دراسة (Iarussi, et al. 2013) تلقى (١٩) طالبا مرشدا مقابلات تحفيزية وتدريب على مهارات الإرشاد تبين بعدها وجود فروق ذات دلالة احصائية لدى الطلاب في فاعلية الذات الإرشادية قبل وبعد التدريب لصالح بعد التدريب.

حيث تتيح فنيات النمذجة ولعب الأدوار أثناء التدريب على المهارات والخدمات الإرشادية الفرصة أمام الطلاب المرشدين لإتقان المهارات الإرشادية وتبادل الخبرات والاستفادة فيما بينهم وتلقى الدعم والمساندة اللازمة وقت الحاجة.

تكامل عناصر نموذج الإشراف من تعلم وملاحظة وفهم ومعرفة وتكامل العمل الإشرافي من أهداف ومهام وجوانب عاطفية يسهم في فعالية البرنامج وتحقيق أهدافه في تنمية فاعلية الذات الإرشادية لدى الطلاب.

أظهرت نتائج دراسات (Lorenz, 2009 ; Tsai, 2015) إلى أن مكونات الإشراف: أساليب الإشراف وسلوكيات المشرف، وتكامل العمل الإشرافي تتنبأ بفعالية الذات الإرشادية لدى المرشدين.

وفي نفس السياق تشير نتائج دراسة جهاد محمود (٢٠١٤) أن عنصر الأهداف في علاقة تحالف العمل الإشرافي من وجهة نظر المتدربين، كان منبئا فريداً بالإدراكات الأكبر للفاعلية الذاتية الإرشادية لديهم، فقد فسّر ١١% من التباين في هذه الفاعلية الذاتية.

كما تسمح العلاقة الوظيفية بين المشرف (الباحث) والطلاب المرشدين بأن يسأل الطلاب

ويستفسروا من المشرف عن المعلومات والمهارات التى يحتاجون إلى دعم ومساندة فيها، دون الاعتماد الكامل على المشرف وذلك لتعزيز استقلالية الطالب المرشد.

تعد العلاقة الإشرافية واحدة من أهم مكونات التطوير والتدريب المهنى للمرشدين، حيث توجد علاقة ارتباطية بين التعلق بالمشرف، وبين المستويات المنخفضة من فاعلية الذات الإرشادية لدى الطلاب (Marmarosh, et al., 2013).

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى (بعد البرنامج مباشر) والتتبعى (بعد شهر من انتهاء البرنامج) على مقياس فاعلية الذات الإرشادية لدى الطلاب المرشدين وأبعادهِ الفرعية" ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق للعينات المرتبطة وتتضح نتائج هذا الفرض في الجدول التالي:

جدول (٥) دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس فاعلية الذات الإرشادية (الدرجة الكلية، والأبعاد) ن= ٣٠

البعد	القياس	المتوسط الحسابي	درجة الحرية ن-١	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
توقعات المرشد فيما يتعلق بكفاءته الشخصية والعلمية	تتبعي	٤٠.٨	٢٩	٢.٦٨	٠.٥٩	غير دالة
	بعدى	٤٠.٧		٢.٩١		
توقعات المرشد حول قدرته على إقامة علاقة إرشادية ناجحة	تتبعي	٤٣		٥.٢٦	٠.٨١	غير دالة
	بعدى	٤٣.١		٥.١٣		
توقعات المرشد حول قدرته على تحديد مشكلة المسترشد وتشخيصها	تتبعي	٤٠.٤		٣.٧٤	١	غير دالة
	بعدى	٤٠.٤		٣.٦٧		
توقعات المرشد حول قدرته على تحديد وصياغة الأهداف الإرشادية	تتبعي	٣٧		٤.٠٧	١	غير دالة
	بعدى	٣٧		٤.٠١		
توقعات المرشد حول قدرته على اختيار الطريقة الإرشادية	تتبعي	٤٠.٣		٥.٠٥	١.٢٦	غير دالة
	بعدى	٤٠		٥.١		
توقعات المرشد حول قدرته على تقويم النتائج	تتبعي	٤٠.٦		٦.٩٢	١.٥٤	غير دالة
	بعدى	٤٠.٥		٦.٩٤		
توقعات المرشد حول قدرته على إقفال الحالة وإنهاء الإرشاد	تتبعي	٤١.٧		٦.٥٢	١.٤٣	غير دالة
	بعدى	٤١.٨		٦.٦		
الدرجة الكلية	تتبعي	٢٨٤.١٣		٢٨.٩	١.٥٨	غير دالة
	بعدى	٢٨٣.٥		٢٩.٠١		

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة لدرجات طلاب المجموعة التجريبية

في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس فاعلية الذات الإرشادية (الدرجة الكلية، والأبعاد) تتراوح ما بين(٠.٥٩ – ١.٥٨) وجميعهم غير دالة، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي وبالتالي قبول صحة الفرض الحالي مما يعني استمرار فعالية البرنامج الحالي.

ويعزي الباحث هذا إلى أن برنامج الإشراف الإرشادي القائم على نموذج التطوير ساعد على أن يصل الطالب المرشد إلى مرحل النضج التى تتمثل في اكتسابه إلى المزيد من الثقة بالنفس والاستقلالية عن المشرف وبالتالي استمرارية فاعلية الذات الإرشادية لديه.

حيث كشفت دراسة (Datu & Mateo, 2016) أن المرشدين ذوي دعم الاستقلالية المدركة المنخفضة لديهم مستويات مرتفعة من فاعلية الذات الإرشادية.

كما ساهم البرنامج الحالي في اكتساب الطالب المرشد للمعرفة النظرية للممارسات الإرشادية وسبل تطبيقها العملي، ومن ثم تحققت لديه خبرة إرشادية جيدة ونتائج إيجابية لمسها أثناء الجلسات مما عزز لديه فاعلية الذات الإرشادية.

حيث تمثل المعرفة والمهارات، والفاعلية الذاتية، والنتائج المتوقعة ثلاثة مكونات رئيسة تتبادل التأثير والتاثر وتقف خلف إمكانات الفرد أو قواه الذاتية (فتحي مصطفى، ٢٠٠١، ص ٥٠٦).

توصيات الدراسة:

بناء على ما تقدم ومن خلال نتائج الدراسة ومناقشتها يوصي الباحث بما يلى:

١. إجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية نماذج الإشراف الإرشادي القائمة على النماذج المختلفة كالتطوير والتمييز في خفض قلق الإرشاد أو تنمية المهارات الإرشادية.
٢. الاهتمام بتنمية فاعلية الذات الإرشادية لدى الطالب المرشد، والأخصائي النفسين والمرشد النفسي وذلك قبل وأثناء الالتحاق بالعمل الإرشادي.
٣. ضرورة تبني السادة أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية لأحد نماذج الإشراف الإرشادي عند الإشراف على مجموعات التربية العملية لطلاب شعبة الإرشاد النفسى.
٤. تدريب السادة اعضاء هيئة التدريس بكليات التربية على نماذج الإشراف الإرشادي المختلفة.

المراجع

آمنة عبد الحميد زقوت (٢٠١٠). تصور مقترح لتطوير برنامج الإعداد التربوي العملي للطالب/المرشد النفسي بكلية التربية - جامعة الأقصى في ضوء الاتجاهات المعاصرة. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية، ٢٤ (١)*، ٣١-٧٩ .

إبراهيم سليمان موسى (٢٠٠٩). المرشد النفسي بين المهارة والتطبيق. *مجلة دراسات نفسية وتربوية جامعة قاصدي مرباح الجزائر*، (٢)، ٤٦-٦٧.

أحمد سيد عبد الفتاح (٢٠٠٦). *فعالية الذات الإرشادية لدى الأخصائي النفسي المدرسي وعلاقتها ببعض عوامل المناخ المدرسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم.

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

أحمد عبد الله الشريفين (٢٠١٥). فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى نموذج تطوير المهارة في رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين المتدربين في الأردن. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية جامعة السلطان قابوس، ٩(١)*،١-٢٣.

أنور عبد العزيز العبادسة، عيسى محمد المحتسب(٢٠١٢). المهارات الإرشادية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى المرشدين والمرشدات في قطاع غزة. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣٦(١)*، ٦١-٩١.

بلال أحمد عودة (٢٠٠٩). *الإشراف في التربية الخاصة*. عمان: دار الشروق.

بندر محمد حسن (٢٠٠٨). *اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينه من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

جابر عبد الحميد (١٩٩٠). معجم *علم النفس والطب النفسي*، القاهرة: دار النهضة العربية.

جابر عبد الحميد، علاء الدين كفافي (١٩٩٥). معجم *علم النفس والطب النفسي* (ج٧) القاهرة: دار النهضة العربية.

جلال كايد مصطفى (٢٠٠٤). *أثر برنامج إشرافي قائم على اكتساب المهارة على الفعالية الذاتية والقلق عند المرشدين المبتدئين*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الاردنية.

جمال سعد العنزي (٢٠١١). *متنبئات النجاح في العمل لدى المرشد النفسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية .

جهاد محمود علاء الدين (٢٠١٤). تحالف العمل الإشرافي والفاعلية الذاتية الإرشادية للمتدربين : تضمينات لتطوير برامج تدريب طلبة الإرشاد، *مجلة الدراسات التربوية و النفسية*، جامعة السلطان قابوس. ٨(٢)،٢٣١-٢٤٧.

خالد محمد قليوبي، سهير محمد التوني (٢٠١٣). *التدريب العملي التطبيقي لدارسي علم النفس*. جدة: مكتبة الملك فهد الوطنية.

خليل مظلوم حسين (٢٠١٢). *أثر برنامج إرشادي لتنمية فاعلية الذات الإرشادية لدى المرشدين التربويين*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

دخيل محمد البهدل (٢٠١٣). فاعلية الذات لدى المرشد النفسي وعلاقتها باختياره للأسلوب الإرشادي المناسب لدى عينة من المرشدين والمرشدات" دراسة ميدانية في عدد من مناطق المملكة العربية السعودية. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس، ٤١*، ٩٢-١٢٤.

رامي عبدالله طشطوش، أحمد عبدالله الشريفين، منار سعيد مصطفى (٢٠١٤). مهارات العمل الإرشادي لدى المرشدين المتدربين كما يدركها المرشدون المتدربون والمرشدون المتعاونون بجامعة اليرموك، *مجلة جامعة الخليل للبحوث. ٩(٢)*، ٢٠٩-٢٤٠.

سامر رضوان (٢٠١١). مقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة. فى أحمد عبد اللطيف أبو أسعد(محرر)، *دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية "مقاييس الصحة النفسية*

مقاييس المشكلات والاضطرابات"(ص ص ٥٦- ٥٩)، (ط٢، ج١)، عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

سمر إسماعيل أبو مزيد (٢٠١٥). *فاعلية الإشراف الإرشادي في تخفيف ضغوط العمل لدى المرشدين التربويين في محافظات غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية غزة.

سمر صيتان الصمادي، رعد لفته الشاوي (٢٠١٤). فعالية برنامج إشرافي يستند إلى نموذج التمييز في تحسين المهارات الإرشادية لدى عينة من طالبات الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٠(٣)*، ٣٦٩-٣٨٢.

عبدالله سالم المهايره، عادل جورج طنوس (٢٠١٦). فعالية برنامج إشرافي يستند إلى النموذج السلوكي المعرفي في تحسين المهارات الإرشادية وخفض الضغوط النفسية لدى مرشدي مدارس الطفيلة، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، الجامعة الأردنية. ٣٤(٤)، ١٩٨١-٢٠٠١.

علي محمد، بشرى اسماعيل (٢٠١٦). *المقياس العربي لفاعلية الذات الإرشادية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠١). *علم النفس المعرفي مدخل ونماذج ونظريات (ج٢)*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

محمد أحمد شاهين (٢٠١٤). درجة امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٥(٣)، ١٨٣-٢٠٨.

محمد جدوع أبو يوسف (٢٠٠٨). *فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

محمد محروس (١٩٩٦). *العملية الإرشادية*. القاهرة: دار الغريب للطباعة والنشر.

مصطفى نوري مصطفى، عمر محمد عبدالله (٢٠٠٩). تقويم التدريب العملي الميداني لطلبة دبلوم

التربية الخاصة في كليات المجتمع الأردنية من وجهة نظر المتدربين والمعلمين المتعاونين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية البحرين*. ١٠(١)، ٣٩-٦٦.

نجاة عمر حس (٢٠١٥). *فاعلية الذات الإرشادية والذكاء الوجداني كمتغيرات منبئة بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة الحديدة باليمن*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة اسيوط.

نعمة محمود الطراونة (٢٠٠٧). *أثر التدريب الميداني لطلبة الإرشاد على اتجاهاتهم نحو العمل الإرشادي*. رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة.

نهلة محمد عوض (٢٠١٠). *فاعلية برنامج إرشادي سلوكي مقترح في تنمية المهارات الإرشادية للمرشدين التربويين في الأردن*. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

هناء حسين النمراوي (٢٠١٥) *فاعلية التدريب الميداني في رفع مستوى المهارات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك*. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة اليرموك .

هيام جميل كمال(٢٠١٢). تقييم دور التدريب الميداني والإشراف الأكاديمي في إكساب الطلبة المهارات المهنية في التربية الخاصة في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر الطلبة المتدربين. *مجلة كلية التربية بأسوان* ، (٢٦)، ٢٢٥-٢٤٩.

Annette Wise,C. (2006). *Supervisor emphasis and supervisee counseling self-efficacy in counseling*. Unpublished doctoral dissertation, Temple University

Bandura, A. (1997). *Self efficacy, the exercise of control*. New York: Stanford University W. H. Freeman and Company.

Borders, L & Brown, L. (2008). *The new handbook of counseling supervision*. London: Taylor & Francis e-Library .

Center for Substance Abuse Treatment. Clinical supervision and professional development of the substance abuse counselor.(2009) *Treatment Improvement Protocol (TIP) Series 52*. DHHS Publication No.

(SMA) 09-4435. Rockville, MD: Substance Abuse and Mental Health Services Administration.

Clark, S. L. (2005). *The effect of specific versus generalized supervisory feedback on counseling self-efficacy of counselors-in-training.* Unpublished doctoral dissertation. The University of Tennessee

Corey, G., Haynes, R., Moulton, P.,& Muratori . M. (2010). *Clinical supervision in the helping professions: A practical guide second edirion,* USA, American Counseling Association.

Daniels, J. A., & Larson, L. M. (2001). The impact of performance feedback on counseling self efficacy and counselor anxiety. *Counselor Education and Supervision*, 41(2), 120-130.

Datu, J. A. D., & Mateo, N. J. (2016). Perceived autonomy support moderates the relations between counseling self-efficacy and flow among Filipino counselors. *Current Psychology, 35(1),* 69-76.

Dawson, L., Harpster, A., Hoffman, G., & Phelan, K. (2011). A new approach to distance counseling skill development: Applying a discrimination model of supervision. Retrieved from http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas11/Article_46.pdf

Hall, K. E. (2009). *Anxiety and counseling self-efficacy among counseling students: The moderating role of mindfulness and alexithymia.* The University of North Carolina at Greensboro.

Harris, L. (2007). *An examination of the counseling self-efficacy of master's-level rehabilitation counselors-in-training.* Unpublished doctoral dissertation, The university of Iowa.

Iarussi, M., Tyler, J., Littlebear, S., & Hinkle, M. (2013). Integrating motivational interviewing into a basic counseling skills course to enhance counseling self-efficacy. *Professional Counselor, 3(3),* 161-174.

Lorenz, D. (2009). *Counseling self-efficacy in practicum students: Contributions of supervision.* Unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania State University.

Marmarosh, C., Nikityn, M., Moehringer, J., Ferraioli, L., Kahn, S.,

Cerkevich, A., Reisch, E. (2013). Adult attachment, attachment to the supervisor, and the supervisory alliance: How they relate to novice therapists' perceived counseling self-efficacy. *Psychotherapy, 50(2)*, 178-188.

Morrison, M. (2016). *Counseling self-efficacy and the relational efficacy model.* Unpublished doctoral dissertation. faculty of the graduate school of the university of maryland, college park

Mullen, P., Uwamahoro, O., Blount, A., & Lambie, G. (March, 2015). Development of counseling students' self-efficacy during preparation and training. *The Professional Counselor, 5,* 175-184. doi: 10.15241/prm.5.1.175

Rabaino, A. J. (2015). Coun*seling expertise development and healthy personal development predictors of counseling self-efficacy among counselors-in-training*, Unpublished doctoral dissertation, Northern Arizona University.

Schwartz, G. (2016). *The relationship of supervision variables to counseling self-efficacy and outcome expectations among practicing psychologists*. Unpublished doctoral dissertation, School of Education

Thompson, J., & Moffett, N. (2010). Clinical preparation and supervision of professional school counselors. *Journal of School Counseling, 8(30),* 1-24.

Tsai, P. (2015). Tra*inee's anxiety and counseling self-efficacy in counseling sessions.* Unpublished doctoral dissertation. Iowa State University.

Yusof, I, Salleh, Z, & Abu Bakar, A. (2017). Counseling self-efficacy (cse) among malaysian school counselors. *Malaysian Online Journal of Counseling, 3(2)* 73-86.

The Effectiveness of Supervision Counseling Program Based on Developmental Model in Developing Counseling Self Efficacy of Counselor-Students.

Dr. Mahmoud Abou El magd Hassan

Lecturer of Mental Health

Qena Faculty of Education

South Valley University

Abstract:

The Researcher aimed at identifying the effectiveness of supervision counseling program based on developmental model in developing counseling self efficacy of counselor -students of Qena faculty of education. The sample of study consisted of sixty (male and female) counselor-students in Qena faculty of education. Counseling self efficacy scale (Mohammed & Ismail, 2016) was applied. supervision counseling program prepared by the researcher. The results of the study showed the effectiveness of supervision counseling program in developing counseling self efficacy of students of the experimental group in the post-test, compared with the students of the control group. There is statistically significant difference at the level of .01 between means of scores of the experimental group in terms of the counseling self efficacy scale in the pre and post tests in favor of the post test. There is statistically significant difference at the level of .01 between means of scores of the control and experimental group in terms of counseling self efficacy scale in the post test in favor of the experimental group

Keywords: Supervision Counseling , Developmental Model, Counseling Self Efficacy.