دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج هيل للمساعدة فى تنمية المهارات الإرشادية لطالبات الدراسات العليا بجامعة أم القري
المصدر:	المجلة المصرية للدراسات النفسية
الناشر:	الجمعية المصرية للدراسات النفسية
المؤلف الرئيسي:	جان، نادية سراج
المجلد/العدد:	مج25, ع86
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2015
الشهر:	يناير
الصفحات:	299 - 343
رقم MD:	1012736
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
اللغة:	Arabic
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	المهارات الإرشادية، طلبة الدراسات العليا، الجامعات السعودية، النماذج المعرفية
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/1012736

© 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.

فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج هيل للمساعدة في تنمية المهارات الإرشادية لطالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى

د. ناديه سراج جان.
قسم علم النفس بكلية التربية
بجامعة أم القرى بمكة الكرمة

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى اختبار أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج هيل للمساعدة في تنمية المهارات الإرشادية عند طالبات الدبلوم العالي في التوجيه والإرشاد بكلية التربية بجامعة أم القرى. وتكونت العينة من ٤٢ طالبة متطوعة تتراوح أعمارهن بين ٢٤-٣٧، وتم تقسيم العينة بطريقة عشوائية بالتساوي إلى عينة تجريبية وعينة ضابطة. وتم استخدام مقياس سير وناتج العملية الإرشادية، ومقياس فاعلية الذات الإرشادية، واستبيان وعي الذات واستراتيجيات إدارة وعي الذات، لفحص الفروق بين المجموعة التجريبية التي تم تدريبها حسب نموذج هيل للمساعدة والمجموعة الضابطة التي تلقت التدريب التقليدي. كما هدفت الدراسة أيضا لمعرفة الفروق في كل مجموعة قبل وبعد التدريب. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في استبيان وعي الذات واستراتيجيات إدارة وعي الذات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة الضابطة في مقياس فاعلية الذات الإرشادية. كما وجدت الدراسة فروق بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية في مقياس سير وناتج العملية الإرشادية، وفي الجزء الأول من مقياس فاعلية الذات (القدرة على أداء المهارات الإرشادية).

الكلمات المفتاحية: نموذج هيل للمساعدة، التدريب، المهارات الإرشادية

فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج هيل للمساعدة في تنمية المهارات الإرشادية لطالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى

د. ناديه سراج جان.
قسم علم النفس بكلية التربية
بجامعة أم القرى بمكة الكرمة

مقدمة:

لكي يتمكن المرشد النفسي من تقديم الخدمة الإرشادية النافعة،فلا بد أن يؤهل تأهيلاً جيداً وأن يتلقى التدريب المناسب الذي يمكنه من اتقان مهارات الإرشاد النفسي، ويعده لأداء دوره الإرشادي باقتدار. فافتقار المرشد للمهارات الإرشادية ينعكس سلبا على كفاءته المهنية، مما يترتب عليه عزوف المسترشد عن العملية الإرشادية (اللقماني،٢٠١٣) كما أن المرشد غير الكفء يسهم في تدهور الحالة النفسية للمسترشد بدلاً من مساعدته (Geldard &Geldard, (2005(Hill, 2009)

مشكلة الدراسة:

لمست الباحثة أثناء عملها في مكتب الإرشاد النفسي بالجامعة، وقيامها بتدريس الإرشاد النفسي، ومن خلال الدورات التي قدمتها عن مهارات الإرشاد النفسي للمرشدات النفسيات وللأخصائيات الاجتماعيات،حاجة المرشدات للتدريب العملي على المهارات الارشادية، فعدد كبير منهن صرحن بانهن غير راضيات عن أدائهن المهني، و يشعرن بأن التدريب الذي حصلن عليه في المرحلة الجامعية لم يكن كافيا لتأهيلهن كمرشدات نفسيات. وقد دفعتها هذه الملاحظة للقيام بدراسة استطلاعية (غير منشورة)لاستيضاح أبعاد المشكلة، فقامت بمقابلة خمس وعشرين مرشدة نفسية يعملن في مؤسسات حكومية وخاصه هي: مدارس، ومراكز ايوائية، ومراكز تأهيل المعاقين، ومستشفيات، و سجن، ودور للرعاية الاجتماعية. وقامت بتوجيه سؤال مفتوح لهن عن أهم الصعوبات التي يواجهونها أثناء عملهن. كما قامت بإجراء مقابلات شخصية مع بعض مدراء ومديرات تلك الجهات. وقد أشارت نتائج تلك الدراسة الاستطلاعية إلى عدد من التحديات كان أبرزها ما يلي:

- ضعف الأداء العملي للمرشدات النفسيات وعدم كفاءتهن في أداء مهامهن الإرشادية وذلك فيما

يخص استخدام فنيات الإرشاد النفسي.

– الافتقار للموضوعية عند التعامل مع العملاء، الناتج عن عدم الفهم الصحيح لمهمة المرشدة النفسية.

– ضعف التأهيل المهني للمرشدات النفسيات، فالتدريب الذي تتلقاه المرشدة في المرحلة الجامعية لا يتناسب مع ما يطلبه واقع العمل.

– قلة الدورات التدريبية التي تعين المرشدات النفسيات على تطوير قدراتهن وتنمية خبراتهن الإرشادية.

– عدم الاهتمام ببرامج تأهيل المرشدات النفسيات على رأس العمل.

– عدم وجود فريق داعم يعاون المرشدة النفسية في أداء عملها ويوفر لها الإرشاد النفسي والمهني لتطوير قدراتها.

كما لاحظت الباحثة أن طالبات الدبلوم العالي للإرشاد والتوجيه يخرجن للتطبيق الميداني في المدارس بدون أن يتلقين تدريب عملي على أداء المهارات الإرشادية.

تأكيداً لما وجدته الباحثة في الدراسة الاستطلاعية المذكورة سابقا، أشارت نتائج عدد من الدراسات المحلية والعربية إلى وجود مشكلات في برامج التدريب وإعداد المرشدين النفسيين، فقد وجد المطوع (٢٠١٠) أن هناك تساهلاً في اختيار المرشحين لتخصص الإرشاد، وأن بعض من المرشدين والمرشدات المتدربات لديهم مفهوم خاطئ عن الإرشاد، بالإضافة إلى أن دوافعهم للالتحاق بدبلوم الإرشاد شخصية وسلبية كالبحث عن الصداقات، أو الرغبة في السيطرة، أو الفضول الشخصي. وأشار إلى أهمية وجود معايير علمية للقبول تحدد مواصفات الطلبة المناسبين لمهنة التوجيه والإرشاد، وإلى توفير التدريب المتكامل الذي يغطي الجانب النظري والعملي. كما وجد أبو حسونة (٢٠١٣) أن هناك عدد من الدوافع لاختيار الأفراد لمهنة الإرشاد، فهناك الدوافع المهنية كتطوير المعرفة في المجال العلمي، والحصول على ترقية. وهناك دوافع اقتصادية للتخلص من البطالة أو تحسين الدخل. ودوافع نفسية كالرغبة في مساعدة الآخرين والميل للمجال والاستمتاع به، ودوافع اجتماعية كخدمة المجتمع المحلي،وأشار إلى وجود علاقة طردية بين الدوافع المهنية الايجابية للطلبة المتدربين وبين كفاءة وفاعلية المتدربين كمرشدين. ووجد الدليم (١٤٣٤هـ) أنه وبالرغم من أن الطلبة الذين يستثمرون خدمات الإرشاد والتوجيه يحققون مستويات أعلى في الأداء الأكاديمي وفي التوافق النفسي والاجتماعي، الا أن معدل الاستفادة من

خدمات الارشاد في الجامعات السعودية متدني، وأن أحد العوامل المهمة التي تؤدي إلى انخفاض مستوى الاستفادة من الخدمات الإرشادية يرجع إلى ضعف التأهيل المهني لدى العاملين في مجال الإرشاد.كما وجدت الحميدي (٢٠١٣) في دراستها الاستطلاعية لآراء طالبات جامعة أم القرى حول خدمات التوجيه والإرشاد المقدمة لهن عبر مركز التوجيه والإرشاد في الجامعة أن مستوى رضى الطالبات عن الخدمات الإرشادية منخفض. واقترحت الطالبات تأهيل المرشدات وتقديم الدورات التدريبية المناسبة لهن لمساعدتهن على تطوير أدائهن المهني لتحسين مستوى استفادة الطالبات من خدمات الإرشاد النفسي بالجامعة.كما كشفت دراسة اللقماني (٢٠١٣) أن من أبرز معوقات الإرشاد الطلابي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ضعف التأهيل المهني للمرشدين الطلابيين. وذكر الطلبة أن خبرتهم مع المرشدين لا تشجعهم على تكرار طلب المساعدة منهم، وأن المرشدين يقترحون حلولاً غير مناسبة وغير فعالة.

مما سبق يتضح أن كثير من برامج التدريب على المهارات الإرشادية الحالية تعاني من قصور ينعكس على أداء المرشدين والمرشدات في مجال عملهم. ونظرا لحساسية دور المرشد النفسي وأهميته في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للعملاء فإن هناك حاجة ملحة للاهتمام ببرامج التدريب العملي على الإرشاد والتوجيه لرفع الكفاءة المهنية للمرشدين والمرشدات وتمكينهم من القيام بأدوارهم الإرشادية بفاعلية. فقد توصل ادوين(Edwin, 2009) إلى وجود علاقة ايجابية بين مستوى التدريب الذي يتلقاه المرشد النفسي وبين انجازه وفاعليته الإرشادية في ميدان عمله.ويؤكد سليمان (٢٠٠٩) على أن الوسيلة الوحيدة لاكتساب الكفاءة المهنية هي التدريب العملي المنظم وتحت الإشراف المتخصص، و أن التدريب العملي على المهارات الارشادية هو حجر الزاوية في برامج تعليم وإعداد المرشدين النفسيين. و أشار بار (١٤١٥) إلى ضرورة الاهتمام بالتدريب العملي في برامج الدبلوم في الإرشاد والتوجيه لأن التدريب العملي هو المحك الرئيس لإعداد المرشدين النفسيين لتطبيق الأساليب والفنيات المهنية في الواقع الميداني.

إن التدريب العملي على مهارات الإرشاد يتيح للمتدرب عدد من الفوائد، مثل فهم واقع العلاقة الإرشادية، والتعرض لمدى واسع من المواقف الإرشادية، والشعور بالأمن والثقة بالنفس أثناء مواجهة المواقف الإرشادية بشكل تدريجي وتحت إشراف المرشد المقيم أو المشرف الأكاديمي. كما يساعد التدريب العملي المتدرب على الربط والتكامل بين المعارف النظرية والمهارات التطبيقية. (السفاسفة، ٢٠٠٩)وقد استعرضت هيل ولينت (Hill,Lent, and Hoffman, 2006) نتائج العديد من الدراسات المتعلقة بفاعلية برامج التدريب على الإرشاد في اكتساب مهارات المساعدة والإرشاد النفسي. وتوصلت إلى أن البرامج التي يتم فيها التدريب العملي على

المهارات الإرشادية أفضل من البرامج التي لا تتيح تدريباً عمليا على المهارات الإرشادية. كما توصلت إلى أن نمذجة المهارات الإرشادية للمتدربين أكثر فاعلية في إتقان المهارات الإرشادية من مجرد الدراسة النظرية، وأن تعدد أساليب التدريب في البرنامج يعطي نتائج أفضل من حيث اكتساب المهارات الإرشادية مقارنة بالاعتماد على أسلوب واحد في التدريب.وأكدت دراسة أخرى لهيل وآخرون (Hill, Roffman, Stahl, Friedman, Hummel, and Wallace,R2008).إن تدريب الطلبة الجامعيين على المهارات الإرشادية أدى إلى تحسين قدرة المتدربين على تنظيم وإدارة المقابلات الإرشادية، وزيادة مستوى التفهم الوجداني لديهم، فأصبحوا يستمعون أكثر ويتحدثون لوقت أقصر أثناء المقابلات الإرشادية، بالإضافة إلى الأثر الايجابي للتدريب في رفع فاعلية الذات الإرشادية عند المتدربين.

من خلال ما سبق عرضه يتضح أن هناك حاجة ماسة إلى تقديم برنامج تدريبي يهتم بإكساب المتدربين المهارات الإرشادية المطلوبةويساعد على تنمية الاتجاهات الايجابية عند المرشدين المتدربين نحو مهنة التوجيه والإرشاد. وحيث أن أي برنامج تدريبي لابد أن يخضع للتقويم والاختبار للتأكد من فاعليته وقدرته على إكساب المتدربين المهارات الإرشادية المطلوبة تبرز مشكلة الدراسة الحالية في السؤال التالي :

هل يوجد أثر لبرنامج تدريبي قائم على نموذج هيل للمساعدة في تنمية المهارات الإرشادية عند طالبات الدبلوم العالي في التوجيه والإرشاد في جامعة أم القرى؟

هدف الدراسة :

قياس أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج هيل للمساعدة في تنمية المهارات الإرشادية عند الطالبات المتدربات على الإرشاد والتوجيه.

أهمية الدراسة

- تستمد الدراسة أهميتها من دعمها للصحة النفسية من خلال الاهتمام بتدريب المرشدين النفسيين لرفع كفاءتهم المهنية وتمكينهم من تحقيق الأهداف الإرشادية.

- تقديم برنامج إرشادي منهجي ومنظم لتدريب المرشدين النفسيين.

- قلة الدراسات التجريبية التي تناولت فاعلية برامج التدريب على المهارات الإرشادية حسب علم الباحثة.

مصطلحات الدراسة :

المهارات الإرشادية:

المهارة: قدرة الفرد على القيام بمهمة ما بجودة وفعالية مع اقتصاد الوقت والجهد المبذول (العبادسة، والمحتسب، ٢٠١٢)

وتعرفها الباحثة بأنها مجموعة الفنيات التي يمتلكها المرشد ويمارسها أثناء المقابلة الإرشادية لمساعدة المسترشد على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي. وتحدد إجرائيا بأنها المهارات التي يتم التدرب عليها في البرنامج التدريبي.

المرشدة المتدربة :

طالبة الدراسات العليا (الدبلوم العالي) التي تعد للعمل في مجال التوجيه والإرشاد. وتعرف إجرائيا بأنها الطالبة الحاصلة على البكالوريوس من أحد أقسام كلية التربية أو الخدمة الاجتماعية والتي تتدرب حالياً في برنامج الدبلوم العالي تحت إشراف مشرفة التدريب من قسم علم النفس بكلية التربية بجامعة أم القرى.

المرشدة المقيمة :

المرشدة التي تمارس العمل الإرشادي في المدرسة التي يتم فيها تدريب الطالبات المتدربات على الإرشاد والتوجيه.

البرنامج التدريبي:

مجموعة من الإجراءات المحددة والمنظمة في ضوء أسس ومناهج علمية وباستخدام أنشطة وأساليب مختلفة بغرض تحقيق الأهداف المنشودة (العنسي، ٢٠٠٥) وتعرفه الباحثة بأنه مجموعة الإجراءات والتطبيقات المنظمة المستندة على نموذج هيل للمساعدة لمراحل العملية الإرشادية الثلاثة (الاستكشاف-الاستبصار-التنفيذ) بهدف تمكين المرشدات المتدربات من إتقان المهارات الإرشادية. ويعرف إجرائيا بأنه مجموعة الإجراءات والأنشطة المتضمنة في جلسات التدريب.

البرنامج التقليدي:

برنامج التدريب العملي للدبلوم العالي في التوجيه والإرشاد في كلية التربية بجامعة أم القرى. ويغطي البرنامج المواضيع نفسها التي تدرسها المجموعة التجريبية من البداية وحتى المهارات الإرشادية الأساسية (مهارات مرحلة الاستكشاف). ثم وبعد دراسة مواضيع البرنامج لمدة ١٠ أسابيع بواقع ساعتين أسبوعيا وبعد إنهاء ٢٠ ساعة تخرج المتدربات للتطبيق العملي في مدارس التعليم العام في المرحلة الابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية لممارسة الارشاد النفسي تحت إشراف مرشدة مقيمة، في المدرسة التي تم اختيارها لمدة ٦ أيام، بواقع دوام يوم واحد كامل من كل أسبوع لمدة ٥ ساعات يوميا

الإطار النظري والدراسات السابقة :

في ظل التوترات التي يفرضها إيقاع حياتنا العصرية السريع، ونتيجة للتغيرات الاجتماعية التي مست الأسرة وأثرت على نمط العلاقات الاجتماعية بين الناس، ونظراً لتنامي الوعي الثقافي، أصبح الإرشاد النفسي حاجة ملحة وليست ترفا ثقافياً، فالإرشاد النفسي يقدم للأفراد والجماعات المساندة والدعم النفسي، ويساعدهم على فهم أنفسهم وعلى حل صراعاتهم النفسية وعلى التغلب على مشاعر الإحباط واليأس. ويرفع كفاءتهم في مواجهة تحديات الحياة. كما تساعد خدمات الإرشاد النفسي الأفراد على تطوير قدراتهم وامكانياتهم لكي ينجحوا في إحداث التغيرات الايجابية في سلوكهم وفي محيطهم الاجتماعي،ويساهم في تنمية مهارات الأفراد الاجتماعية وتحسين قدراتهم على التفاعل الاجتماعي الناجح(Hill,2009)

وفي العادة لا يلجأ الأفراد إلى خدمات الإرشاد النفسي إلا بعد استنفاذ جهودهم الشخصية وبعد الاستعانة بالأقارب والاصدقاء وربما بعد استشارة الأطباء أو المعالجين الروحيين. (محمد،٢٠١٣). وهذا يعني أن المسترشد يكون في وضع نفسي حرج يدفعه إلى طلب خدمات الإرشاد النفسي على الرغم من تخوفه من أمور عدة. فالنظرة للإرشاد النفسي بأنواعه المختلفة يشوبها التخوف والاعتقادات الخاطئة. مثل أن من يطلب خدمات الإرشاد النفسي غير متزن (Sheu & Sedlak, 2002)عقلياً، أو أنه ضعيف لا يقدر على حل مشاكله

وقد يخشى العميل ألا يتفهم المرشد النفسي معاناته، وغيرها من المخاوف والمحاذير التي تجعله يقدم رجلاً ويؤخر الأخرى. وما لم يجد الإذن الصاغية والبيئة النفسية الآمنة والتقبل والاحترام والتفهم فإنه سينسحب. وهنا يأتي دور المرشد النفسي الكفء الذي يستطيع بما يمتلكه من مهارات

وفنيات الإرشاد النفسي وبموقفه المتقبل وباحترامه وتشجيعه للمسترشد أن يكسر حاجز الخوف، وأن يكسب ثقة المسترشد، وأن يبني الألفة بينهما ليكونا علاقة مهنية تحالفية تقود إلى نجاح العملية الإرشادية وتحقيق أهداف المسترشد (جان،١٤٢٧)(Sperry, Carlos, & Kjos, 2003)ولكي ينجح المرشد في القيام بدوره وفي تحقيق الأهداف الإرشادية فلابد من الاهتمام بإعداده وتدريبه ليصبح مؤهلا لمزاولة مهنة التوجيه والإرشاد.

من النماذج الإرشادية التدريبية التي حازت على شهرة واسعة في مجال تدريب المرشدين على المهارات الإرشادية نموذج هيل للمساعدة، المطور من نموذج هيل وأوبرين للمساعدة (Hill&O'brien Modell, 1999) (Hill, 2009)وهو نموذج يصف مراحل العملية الإرشادية وأهدافها والمهارات المستخدمة في كل مرحلة، ومهام المرشد في كل مرحلة. ويعد النموذج إطار عمل وخارطة طريق توجه المرشدين النفسيين لاستخدام المهارات الإرشادية المناسبة أثناء مراحل العملية الإرشادية لتحقيق الأهداف الإرشادية.

إن أي برنامج مقترح لتدريب المرشدين النفسيين لا بد أن يتم التأكد من فاعليته في تنمية المهارات الإرشادية المطلوبة بطريقة علمية، وفيما يتعلق بالتأكد من فاعلية البرامج التدريبية على اكساب المتدربين المهارات الإرشادية المطلوبة فإنه يفضل تقييم مهارات المرشدين من زوايا مختلفة وبمقاييس متنوعة. فمثلا يمكن الحصول علي تقييم محكمين خارجيين، يقيمون أداء المرشد المتدرب قبل التدريب وبعد التدريب، ولكنها طريقة صعبة فهي تتطلب توفير ثلاثة أو أكثر من الحكام المؤهلين، وذوي الخبرة في التقويم، وتستغرق وقتا طويلا في الاستماع للجلسات الإرشادية، كما تتطلب تجهيزات خاصة كتوفير قاعات مزودة بمرآة مزدوجة وموصلة بأجهزة تسجيل لنقل ما يدور أثناء الجلسة الإرشادية. وهي أمور يصعب توفيرها، وبما أن الهدف الأساسي من التدريب هو إكساب المتدرب المهارات التي تساعد المسترشد، فإن تقييم إدراك المسترشد للمهارات التي استخدمها المرشد أثناء المقابلة الارشادية وقياس مستوى رضى المسترشد عن علاقته بالمرشد وتقييم مدى استفادته من المقابلة الإرشادية تعد من دلائل فاعلية التدريب. وقد قام كل من هيل وكيليمز (Hill, and. Kellems, 2002)بإعداد مقياس لهذا الغرض، هو مقياس سير وناتج العملية الإرشادية.كما يمكن التأكد من فاعلية التدريب على المهارات الإرشادية من خلال قياس مستوى فاعلية الذات الإرشادية عند المتدرب قبل وبعد التدريب. فقد أكد مارماروش وآخرون (Marmarosh, C. L., Nikityn, M., Moehringer, J., Ferraioli, L., Kahn, S., Cerkevich, A., Choi, J., and Reisch, E., 2013) أن إدراك المرشد

لكفاءته في أداء المهارات الإرشادية (فاعلية الذات الإرشادية) يعد من المؤشرات المهمة التي تستخدم لتقييم نتائج التدريب على المهارات الإرشادية.ويرى لينت وهيل وهوفمان Lent, Hill, and Hoffman, 2003) أن فاعلية الذات الإرشادية تؤثر على أداء المرشد وعلى تفكيره ومشاعره أثناء قيامه بدوره الإرشادي، بالإضافة إلى أنها منبئ جيد بنجاحه المستقبلي في مهنة الإرشاد. وتوصلوا إلى أن هناك علاقة ايجابية بين فاعلية الذات عند المرشد وبين أدائه وتطوره المهني. كما وجدوا أن فاعلية الذات الإرشادية ترتبط بالرضا الوظيفي، وأن هناك علاقة سلبية بين فاعلية الذات الإرشادية وبين الشعور بالقلق حيال المقابلة الإرشادية.

كما يمكن تقييم فاعلية البرنامج التدريبي من خلال قياس التحسن الذي طرأ على المتدرب فيما يخص قدرته على التحكم في وعيه الذاتي. فقد أشارت دراسة ماتسون(Mattison,2000)إلى أهمية أن يكون المعالج النفسي واعيا لما يدور بداخله من مشاعر وأفكار حتى لا تؤثر ديناميات الداخلية على علاقته بالعميل،الأمر الذي يعيق العملية الإرشادية.وحذر جيلسو وكارتر(Gelso,and Carter,1985) المعالجين النفسيين والمرشدين من التحويل المضاد وذلك عندما يحول المرشد مشاعره الخاصة ويسقطها على المسترشد مما يجعله غير موضوعي في سلوكه واتجاهاته نحوالعميل. وترى نوت ويليامزوآخرون (Nutt-Williams, Hurley, O'Brien, and Degregorio, 2003) أن وعي الذات أمر مهم.للمسترشد وأن هناك فرق بين وعي الذات الايجابي الذي يساعد المعالج والمرشد على الاحتفاظ بالموضوعية ويمكنه من التعامل مع العميل بطريقة ايجابية، ويتمثل في فهم المعالج لذاته ولخبراته ووعيه بالأهداف العلاجية لمداخلاته، ووجود رؤية واضحة لديه حول دوره كمعالج نفسي، وبين ما أطلقوا عليه مصطلح وعي الذات (السلبي) المشوش،وهو تركيز المعالج على الأفكار والمشاعر السلبية التي قد تدور بداخله أثناء الموقف الإرشادي كالشعور بالقلق أو التوتر أو أفكاره السلبية حول قدراته وادائه أثناء المقابلة الإرشادية، بدرجة تعيقه عن الاهتمام بالمسترشد، فالانشغال بمثل هذه الهواجس والانفعالات السلبية يزيد من حدتها ويضعف من قدرة المرشد على التركيز على المسترشد ويفسد العملية الإرشادية (Buss,1980).

ووجدت نوت ويليامز وآخرون (Nutt-Williams, Hurley, O'Brien, and Degregorio, 2003) أن المعالجين والمرشدين النفسيين يستخدمون عددا من الاستراتيجيات للسيطرة على وعي الذات السلبي (المشوش) مثل التركيزعلى العميل، توظيف وعي الذات السلبي لجعل العميل أكثر نشاطا ومشاركة في العملية العلاجية، وقمع وتجاهل المشاعر والأفكار المشوشة. كما كشفت دراستها عن بعض الفروق بين المرشدين ذوي الخبرة (المتمرسين) وبين

المرشدين المبتدئين في الاستراتيجيات التي يتبعونها للسيطرة على وعي الذات السلبي(المشوش). فالاستراتيجية الأكثر شيوعا عند المبتدئين هي التركيز على العميل ومقاومة وقمع الأفكار المشوشة. كما يقومون باستخدام تمارين الاسترخاء العضلي في بعض الأحيان. أما المرشدون ذوي الخبرة (المتمرسين) فإنهم يستخدمون مدى أوسع من الاستراتيجيات، مثل توظيف وعي الذات لفهم أفضل للعميل من خلال طرح الأسئلة والتعبيرعن مشاعرهم، والتوقف لبرهة قصيرة لاستعادة الهدوء والصفاء الذهني أثناء المقابلات الإرشادية، والإعداد المسبق قبل الجلسات العلاجية، بالإضافة إلى اهتمامهم بأنفسهم بطريقة أفضل، فهم يهتمون بأخذ إجازة من العمل ليتمكنوا من استعادة التركيز والنشاط، ويبحثون عن الاستشارات النفسيةعندما يحتاجونها. ويتبعون نمط حياة صحي في التغذية والنوم والرياضة. وهذه الممارسات تمكنهم من المحافظة على صحتهم الجسمية والعقلية وتساعدهم على السيطرة على الأفكار والمشاعر السلبية.

وصف نموذج هيل للمساعدة :

يقوم البرنامج على نموذج هيل للمساعدة ذو المراحل الثلاث. والنموذج يمثل خارطة طريق لتوجيه المرشدين لاستخدام المهارات الإرشادية المناسبة أثناء مراحل العملية الإرشادية الثلاثة: الاستكشاف، الاستبصار (تكوين البصيرة)، مرحلة التنفيذ. ويقوم هذا النموذج على خبرات اكلينيكية وتعليمية متعددة مثل نظرية الإرشاد المتمركز حول الشخص، ونظريات التحليل النفسي، والنظريات المعرفية السلوكية. ويتطلب تطبيق هذا النموذج من المرشد أن يفهم الفلسفة العامة له وللنظريات التي يقوم عليها، وتعلم المهارات اللازمة لكل مرحلة من مراحله

(الخطيب،٢٠٠٣ :٨٣) وبحسب النموذج فإن العملية الإرشادية تتكون من ثلاث مراحل وهي:

المرحلة الأولى:الاستكشاف:

يقصد بالاستكشاف مساعدة المسترشدعلى التواصل مع ذاته واستشعار ما يجول في داخله من مشاعر والوعي بما يدور في ذهنه من افكار، وتحرير انفعالاته المقموعة. ويهتم المرشد في هذه المرحلة ببناء العلاقة المهنية الايجابية بينه وبين المسترشد، مستخدما من أجل ذلك عدد من الفنيات أو المهارات:

المهارات الإرشادية المطلوبة من المرشد في مرحلة الاستكشاف:

١-الاهتمام: يتضمن الترحيب وحسن استقبال المسترشد والتواصل البصري المعتدل، توجيه الجسم والوجه نحو المسترشد، الجلوس على مقعد قريب من المسترشد، استخدام تعبيرات

الوجه والجسم المعبرة عن الاهتمام والاحترام.

٢-الانصات النشط: الاصغاء والانتباه لأقوال المسترشد وتصرفاته ونبرة صوته وتعبيرات وجه وحركات جسمه. وإشعاره بأن المرشد يستمع إليه باهتمام وأنه يتابعه ويفهم ما يقوله باستخدام كلمات بسيطة مثل: آه، نعم، حقاً، جيد، أنا معك، ومن خلال الإيماء بالرأس وترديد بعض كلمات المسترشد المهمة

٣-الدعم النفسي: تقديم المساندة النفسية والتفهم الوجداني لما يمر به المسترشدة من خبرات وما يشعر به ويشغل باله.

٤-طرح الأسئلة: توجيه أسئلة مفتوحة تساعد المسترشد على الانطلاق في التحدث عن مشاعره وأفكاره وأسئلة مغلقة للحصول على إجابات محددة بحسب حاجة الموقف الارشادي.

٥-التلخيص: إعادة بعض عبارات المسترشد المهمة أو إعادة صياغتها بإيجاز ووضوح

٦-الصمت المقصود: استخدام الصمت لإتاحة الفرصة للمسترشد للتواصل مع مشاعره وأفكاره، وللتعبير عن احترام المرشد لمشاعر المسترشد.

٧-انعكاس المشاعر: ترديد أو إعادة صياغة عبارات المسترشد مع التركيز على المشاعر.

المرحلة الثانية الاستبصار:

يساعد المرشد المسترشد في مرحلة الاستبصار على التوصل إلى رؤيا أو مفهوم جديد لما يدور في داخله، وما يحدث له. ويساعده على الوعي بالدور الذي يلعبه في إبقاء المشكلة التي يعاني منها أو في تطورها. وفي هذه المرحلة يساعد المرشد المسترشد على استشعار وتحمل مسؤولية نتائج سلوكه. ويشجعه على الخروج من دائرة الإنكار ولوم الظروف أو الآخرين إلى فهم الأسباب التي قد تكون وراء تصرفاته وانفعالاته وأفكاره،ليتمكن المسترشد من ضبط سلوكه وتطوير ذاته وتحسين علاقاته الاجتماعية.

المهارات الإرشادية المطلوبة من المرشد في مرحلة الاستبصار:

٨-الإفصاح عن الذات: تصريح المرشد ببعض خبراته، أو أفكاره أو مشاعره أو سلوكه السابق لمساعدة المسترشد على فهم ذاته بصورة أفضل.

٩-المواجهة: توضيح التناقض، والحيل الدفاعية، التفكير اللاعقلاني الذي يقوم به المسترشد وقد لا يكون واعياً به.

١٠-التفسير: تقديم تعليل محتمل لسلوك أو مشاعر المسترشدبهدف مساعدة المسترشد على فهم أبعاد المشكلة،أومساعدته لكي ينظر للموقف المشكل من زاوية مختلفة.

١١-المصارحة المباشرة: إخبار المسترشد عن مشاعر المرشد الحالية تجاهه أو تجاه العلاقة الارشادية، أو الموقف الارشادي بهدف توعية المسترشد بالأثر الذي يتركه سلوكه على الآخرين، ولإرشاده لكيفية التعامل مع مشاعرالآخرين.

المرحلة الثالثة التنفيذ:

يسعى المرشد في مرحلة التنفيذ إلى تمكين المسترشد من اتخاذ القرارات الهامة في حياته ويساعده على تنمية وتطوير المهارات التي تمكنه من إحداث التغيرات المرغوبة في حياته. كما يقوم بالتعاون مع المسترشد بتقويم الخطط العلاجية ومحاولات التغيير بهدف زيادة وتحسين سلوك المسترشد، أو لتعديل الخطط التي لم تحقق الأهداف العلاجية، أو التي لم يتمكن المسترشد من القيام بها لصعوبتها.

المهارات الإرشادية المطلوبة من المرشد في مرحلة التنفيذ:

١٢-تقديم المعلومات: إعطاء المسترشد بيانات أو حقائق أو معلومات أو إجابات على أسئلته (تستخدم أيضا في مرحلة الاستكشاف)

١٣-توجيه مباشر: إعطاء المسترشد اقتراحات، أو نصائح عماعليه القيام به

١٤-الإرشاد العملي التطبيقي والتدريب السلوكي: مساعدة المسترشد على القيام بالسلوك المرغوب في الواقع بالتدرب عليه من خلال النمذجة السلوكية ولعب الدور.

١٥-التكليفات والواجبات المنزلية: تعيين أو وصف مهام للمسترشد ليقوم بها خارج المقابلات الارشادية (Lent, Hill, & Hoffman, 2003) (Hill, 2009)

وبالرغم من أن هيل (Hill, 2009)تفضل التدرج مع المسترشد في مراحل العملية الإرشادية إلا أنها تشير إلى أن بعض الحالات قد لا تمر بهذا التسلسل، فهناك مسترشدون غير معنيين باستكشاف الذات، أو التعمق في أسباب مشاكلهم، و لديهم مشكلات محددة وواضحة يبحثون عن إرشادات عملية لحلها، مثلاً كيف يتوقفون عن التدخين. ولهذا فإن المرشد قد يبدأ معهم بمرحلة التنفيذ. ومن الممكن أن لا يكون لدى المسترشد مشكلة يحاول حلها. ولكنه مهتم بفهم نفسه والتعرف على مشاعره. وهذا النوع تكفيه مرحلتي الاستكشاف والاستبصار. وقسم ثالث قد يكون على وعي تام

بمشاعره، ولكنه يبحث عن الأسباب والدوافع المحتملة لسلوكه وهذا يستفيد من مرحلة الاستبصار. إن المهارات المستخدمة في جميع المراحل متكاملة ومتداخلة، و يبرز هذا بوضوح في المرحلة الأولى في العملية الإرشادية الاستكشاف، إذ أن المهارات الإرشادية لهذه المرحلة هي مهارات أساسية يستخدمها المرشد في جميع المراحل.

أهداف البرنامج التدريبية:

- تطوير المعرفة فيما يتعلق بمهنة الإرشاد النفسي ومتطلباتها وأخلاقياتها.

- تنمية الاتجاهات النفسية الإيجابية لمزاولة مهنة الإرشاد النفسي.

- التدريب على استخدام المهارات الإرشادية المناسبة.

أهمية البرنامج التدريبية:

- تنمية وتطوير المهارات الإرشادية للمرشدات النفسيات المتدربات وتحسين أداؤهن وكفاءتهن المهنية.

- رفع ثقة المرشدات المتدربات في قدراتهن، وتعزيز مستوى الرضى عن عملهن كمرشدات

أدوات تقويم البرنامج:

استخدمت الباحثة المقاييس النفسية التالية للتأكد من فاعلية البرنامج وسيتم وصف الأدوات بالتفصيل لاحقا عند مناقشة اجراءات الدراسة:

١-مقياس سير وناتج المقابلة الإرشادية Session Process and Outcome Measures(Hill and Kellems, 2002)

٢-مقياس فاعلية الذات للأنشطة الإرشادية Counselling Activity Self-Efficacy Scales(Lent, Hill, & Hoffman, 2003)

٣-استبيان وعي الذات واستراتيجيات إدارة وعي الذات The Self Awareness and Management Strategies Survey (SAMS)Nutt-Williams, Hurley,)O'Brien, and Degregorio, 2003)

كما استخدمت الباحثة الاستمارات التالية لتقييم أداء المتدربات أثناء الجلسات التدريبية

- استمارة تقويم المشرفة للمرشدة المتدربة .

استمارة تقويم الزميلات للمرشدة المتدربة .-

- استمارة ملاحظات المرشدة المتدربة حول المقابلة الإرشادية .

موضوعات البرنامج:

- مقدمة عن التوجيه والإرشاد.
- أهمية الإرشاد النفسي في حياتنا المعاصرة.
- سمات المرشد النفسي الناجح.
- أخلاقيات مهنة الإرشاد النفسي.
- الدوافع الذاتية والمهنية للمرشد.
- العلاقة الإرشادية.
- العملية الإرشادية.
- المهارات الارشادية.
- مراحل العملية الإرشادية الثلاث:الاستكشاف، الاستبصار، مرحلة التنفيذ.
- المهارات الإرشادية للمرحلة الأولى (الاستكشاف):الاهتمام، تقديم المعلومات، طرح الأسئلة، الصمت، الاستماع النشط، التلخيص، انعكاس المشاعر ، الدعم النفسي.
- المهارات الإرشادية للمرحلة الثانية (الاستبصار) المواجهة، التفسير،الإفصاح عن الذات، المصارحة المباشرة.
- المهارات الإرشادية للمرحلة الثالثة (التنفيذ) تقديم المعلومات، الإرشاد العملي التطبيقي(التدريب السلوكي، ولعب الدور)،التوجيه المباشر، التغذية الراجعة، الإفصاح عن الذات.

مدة تنفيذ البرنامج:

استغرق تنفيذ البرنامج فصلا دراسيا كاملا ستة عشر أسبوع لكلتا المجموعتين. بالنسبة للمجموعة التجريبية بمعدل جلسة تدريبية أسبوعياً مدة كل جلسة ساعتان. ويتكون البرنامج التدريبي التجريبي في شكله النهائي من ٣٠ ساعة. بعد إنهاء كل مرحلة من المراحل تقوم المتدربات بإجراء مقابلة إرشادية مع مسترشدة أو مسترشد متطوع. كما تقوم المتدربات بإجراء مقابلة أخيرة بعد اتمام التدريب. ويتم تسجيل المقابلة لتقييمها من قبل المشرفة على البرنامج (الباحثة).

عينة الدراسة:

طالبات متطوعات ملتحقات ببرنامج الدبلوم العالي في التوجيه والارشاد بكلية التربية في جامعة أم القرى بمكة المكرمة حاصلات على بكالوريوس من كلية التربية أو الخدمة الاجتماعية تتراوح أعمارهن من ٢٤ إلى ٣٧ والعدد الكلي للمتدربات هو ٤٢ متدربة متطوعة تم تقسيمهن بطريقة عشوائية إلى مجموعتين متساويتين.

المجموعة التجريبية:

عددها ٢١ متدربة وقد خضع أعضاء هذه المجموعة لبرنامج تدريبي قائم على نموذج هيل للمساعدة.

المجموعة الضابطة:

عددها ٢١ متدربة درست المتدربات حسب الطريقة التقليدية المتبعة في برنامج الدبلوم العالي للتوجيه والإرشاد. أي أن المجموعة الضابطة تختلف عن المجموعة التجريبية في ثلاثة أمور:

١.لم يتلقين تدريب عملي مصغرعلى ممارسة المهارات الإرشادية.

٢.لم يدرسن مهارات مرحلة الاستبصار والتنفيذ.

٣.خروج طالبات المجموعة الضابطة للتدريب الميداني في المدارس تحت إشراف مرشدة مقيمة (في حين أن أفراد العينة التجريبية كلفن بالقيام بأربع مقابلات إرشادية مع مرشدة متطوعة بعد إنهاء كل مرحلة وبعد اتمام التدريب)

استراتيجيات التدريب:

دراسة مواضيع البرنامج (مقدمة عن التوجيه والإرشاد، أهمية الإرشاد النفسي في حياتنا المعاصرة، سمات المرشد النفسي الناجح، أخلاقيات مهنة الإرشاد النفسي، الدوافع الذاتية والمهنية للمرشد، العلاقة الإرشادية، العملية الإرشادية) عن طريق المحاضرة وورش العمل والحوار والمناقشة.

- دراسة المهارات من خلال المحاضرة والمناقشة.
- عرض نماذج لاستخدام المهارة.
- تمارين كتابية لتطبيق المهارة.

- تدريبات عملية على استخدام المهارة في مقابلات إرشادية مصغرة تتكون من ٤-٦ متدربات.

- التقويم باستخدام استمارات التقويم، وملاحظات المشرفة، والزميلات، تقييم المسترشدة والتغذية الراجعة من المشرفة.

- مناقشة جماعية للصعوبات وكيفية التغلب عليها.

- التحسين بإعطاء المزيد من التدريبات، التغذية الراجعة، التزويد بمصادر ومراجع إضافية.
- التطبيق الفعلي للمهارة في موقف إرشادي مع مسترشدة أو مسترشد متطوع.

خطوات التدريب للمجموعة التجريبية:

- تم تقسيم المتدربات في خمس مجموعات تتكون من أربع متدربات والمجموعة الخامسة من خمس متدربات. وبعد دراسة المهارة تعرض المشرفة نموذج لمقابلة إرشادية توضح استخدام المهارة في جلسة إرشادية.

- تعطى المتدربات تمارين تتكون من مواقف إرشادية تتطلب من المرشدة استخدام المهارة المتعلمة، ويطلب من المتدربات العمل فرادى أولا ثم العمل كمجموعات لتقديم الاستجابات الإرشادية المناسبة التي تتضمن المهارة المتعلمة ومناقشتها بصورة جماعية، ومناقشة الاستجابات والمفاضلة بينها مع توضيح أسباب التفضيل.

_ يطلب من كل متدربة في المجموعة القيام بدور المرشدة لمدة ربع ساعة ومن العضوة الثانية القيام بدور المسترشدة بينما تقوم باقي المتدربات والمشرفة بدور الملاحظات وبدون تقديراتهن لفاعلية المرشدة بواسطة البطاقة المعدة لذلك.

_ يتم تبادل الأدوار بحيث يتسنى لكل متدربة القيام بدور المرشدة، المسترشدة، الملاحظة.

- بعد الانتهاء من الجلسة الإرشادية المصغرة يطلب من المسترشدة تقديم ملاحظاتها ومشاعرها أثناء الجلسة الإرشادية وتحديد المواقف التي شعرت فيها بأن استجابات المرشدة ساعدتها، والمواقف التي لم تستفد فيها أو ضايقتها أثناء المقابلة.

- يطلب من المرشدة تقييم مستوى رضاها عن مداخلاتها، وأي استجابة كان يمكن القيام بها بطريقة أفضل ولماذا؟ وما هي الصعوبات التي واجهتها. وكيف تغلبت عليها.

– تقدم الملاحظات (الزميلات المتدربات)، والمشرفة تقيمهن للمرشدة المتدربة، ويناقشن معها الايجابيات والسلبيات في الأداء، ومقترحات التحسين.

– بعد إنهاء الجميع للتدريب تناقش المشرفة المتدربات فيما تعلمنه، والصعوبات التي واجهتهن، وسبل تطوير أداؤهن.

– الممارسة العملية للمهارة المتعلمة مع مرشد أو مسترشدة متطوعة.

تقويم فاعلية البرنامج:

تم تقويم فاعلية البرنامج باتباع المنهج التجريبي للتحقق من أثر البرنامج على المجموعة التجريبية والمقارنة بينها وبين المجموعة الضابطة التي تتساوى مع المجموعة التجريبية في كافة المتغيرات فيما عدا التدريب على المهارات الإرشادية في كل من مرحلة الاستكشاف، الاستبصار، التنفيذ. وفي التطبيق العملي في المدارس. وقد تم تطبيق الاختبارات القبلية في اليوم الأول من بداية البرنامج للمجموعتين كما تم تطبيق الاختبارات البعدية للمجموعتين في آخر يوم من البرنامج.

تقويم المتدربات في المجموعة التجريبية والضابطة:

تم تقييم فعالية المرشدة المتدربة في البرنامج بعدة طرق:

-تقييم أداء المرشدة المتدربة بواسطة الاختبارات القبلية والبعدية التالية.

-مقياس سير وناتج المقابلة الإرشادية.

– مقياس فاعلية الذات للأنشطة الإرشادية .

– استبيان وعي الذات واستراتيجيات إدارة وعي الذات.

- استمارة تقويم المشرف للمهارات الارشادية للمرشد نموذج

<u>كما تم تقويم المتدربات في المجموعة التجريبية خلال كل جلسة تدريبية بالاستعانة بالاستمارات التالية:</u>

- استمارة تقويم المشرف للمهارات الارشادية للمرشد .
- استمارة تقويم الملاحظ(الزميلة) للمهارات الارشادية للمرشدة.
- استمارة ملاحظات المرشدة المتدربة حول المقابلة الارشادية.

- بعد انتهاء التدريب تقيم فاعلية المرشدة المتدربة وقياس التحسن الذي طرأ على أدائها.

خطوات التقويم:

-في الأسبوع الأول تطالب كل مرشدة متدربة بتقديم تسجيل لمقابلة إرشادية قامت بها مع مسترشد أو مسترشدة متطوعة لتقويم مهاراتها الإرشادية قبل التدريب. ويطلب من المسترشدة أو المسترشد تعبئة مقياس سير وناتج المقابلة الإرشادية. ويعبأ هذا المقياس من قبل المسترشدة ودون التعاون مع المرشدة المتدربة، ويسلم في ظرف مغلق للمشرفة على التدريب. كما تقوم المرشدة المتدربة بتقويم مهاراتها الإرشادية من خلال تعبئة مقياس فاعلية الذات للأنشطة الإرشادية للمرشد. واستبيان وعي الذات واستراتيجيات إدارة وعي الذات للمرشد.و تقوم المشرفة بتعبئة استمارة تقويم المشرف لمهارات المرشدالمتدرب..

- في الأسبوع الأخير تطالب المرشدة المتدربة بتقديم تسجيل آخر لمقابلة إرشادية قامت بها مع مسترشد أو مسترشدة متطوعة لتقييم المهارات الإرشادية للمتدربة بعد اتمامها للبرنامج التدريبي. ويطلب من المسترشدة أو المسترشد المتطوع تعبئة مقياس سير وناتج المقابلة الإرشادية. والذي يعبأ من قبل المسترشدة بدون التعاون مع المرشدة المتدربة، ويسلم للمشرفة مباشرة. وتقوم المرشدة المتدربة بتعبئة مقياس فاعلية الذات للأنشطة الإرشادية للمرشد وتعبئة استبيان وعي الذات واستراتيجيات إدارة وعي الذات.كما تقوم المشرفة بتعبئة استمارة تقويم المشرف لمهارات المرشد المتدرب. وتقوم المتدربة بتعبئة استمارة ملاحظات المرشدة المتدربة حول المقابلة الارشادية.

- بالنسبة للمجموعة التجريبية في نهاية كل جلسة تدريبية يتم تقييم أداءالمرشدة المتدربة في القيام بالمهارات الإرشادية من خلال استمارة تقيم المشرف للمهارات الارشادية، واستمارة تقويم الزميلات للمهارات الارشادية.

اجراءات الدراسة:

المنهج البحثي:

المنهج التجريبي للتحقق من أثر البرنامج التدريبي(متغير مستقل) على المهارات الإرشادية (متغير تابع).

فرضيات الدراسة:

١- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المرشدات المتدربات في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في كل من مقياس سيروناتج المقابلة الإرشادية، ومقياس فاعلية الذات الإرشادية، واستبيان وعي الذات واستراتيجيات إدارة وعي الذات.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المرشدات المتدربات في المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي من مقياس سير وناتج المقابلة الإرشادية ومقياس فاعلية الذات للأنشطة الإرشادية، واستبيان وعي الذات واستراتيجيات إدارة وعي الذات.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المرشدات المتدربات في المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي في كل من مقياس سير وناتج المقابلةالإرشادية ومقياس فاعلية الذات للأنشطة الإرشادية، واستبيان وعي الذات واستراتيجيات إدارة وعي الذات.

صدق وثبات أدوات الدراسة:

- جميع المقاييس التي استخدمت في الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات في الدراسات الأصلية.

- قامت الباحثة بترجمة المقاييس وروجعت الترجمة من قبل مختصين في اللغة العربية واللغة الإنجليزية وعلم النفس ممن يجيدون اللغة العربية واللغة الإنجليزية ثم عرضت المقاييس على ثلاثة من أساتذة الجامعة تخصص علم النفس وتم تعديل العبارات التي لم تحصل على نسبة اتفاق ٨٠% ثم عرضت العبارات مرة أخرى على المحكمين وحصلت العبارات على نسبة اتفاق ١٠٠% .

وفيما يلي وصف للمقاييس المستخدمة في الدراسة وطريقة التصحيح:

أولا : مقياس سير وناتج المقابلة الإرشادية: Session Process and Outcome : Measures

إعداد هيل وكيليمز(Hill and Kellems, 2002) المقياس معد لقياس المهارات الارشادية التي قامت بها المرشدة حسب ادراك المسترشدة. ويتكون المقياس من ثلاثة أجزاء الجزء الأول(المهارات الارشادية) يحتوي على ١٣ بند تقيس المهارات الإرشادية التي قامت بها المرشدة

أثناء المقابلة الارشادية. وعلى المسترشدة أن تجيب على مدى انطباق عبارات بنود المقياس على تجربتها في المقابلة الإرشادية كما يتضح في المثال التالي:

أختي الكريمة أرجو أن توضحي مدى انطباق العبارات التالية على تجربتك مع المقابلة الارشادية الحالية، مع ملاحظة أنه ليس بالضرورة أن تحدث كل هذه الأمور في مقابلة واحدة حيث أن أساليب الإرشاد متنوعة وتختلف بحسب الموقف الإرشادي.

في هذه المقابلة قامت المرشدة بـــ....

العبارات	لا أوافق بشدة	لا أوافق	لا أدري	أوافق	أوافق بشدة
١- بتوجيه أسئلة ساعدتني على استكشاف أفكاري ومشاعري					
٢- شجعتني على إعادة النظر أو فحص قناعاتي أو أفكاري السابقة					
٣- لم تساعدني على التفكير في أمور يمكنني تغييرها في حياتي					

. أما الجزء الثاني (العلاقة الارشادية) فيتكون من أربعة بنود تقيس العلاقة الإرشادية بين المرشدة والمسترشدة حسب إدراك المسترشدة ومن أمثلة عبارات هذا الجزء:

في هذه المقابلة...

العبارات	لا أوافق بشدة	لا أوافق	لا أدري	اوافق	أوافق بشدة
١- لم أشعر بارتباط مع مرشدتي					
٢- شعرت بمودة تجاه مرشدتي					
٣- وثقت بمرشدتي					

أما الجزء الثالث من المقياس (تقويم المقابلةالارشادية) فيتكون من أربعة بنود تقيس مدى استفادالمسترشدة من المقابلة الإرشادية ومن أمثلة عبارات هذا الجزء :

أنا.....

العبارات	لا أوافق بشدة	لا أوافق	لا أدري	أوافق	أوافق بشدة
١- يسعدني أني حضرت هذه المقابلة					
٢- لم أشعر بالرضا عما حصلت عليه من هذه المقابلة					
٣- أشعر أن هذه المقابلة ساعدتني					

طريقة التصحيح :

لتصحيح الاجابات تم الاعتماد على طريقة ليكرت المتدرجة من ١إلى ٥. والعبارات السلبية تحسب درجتها بطريقة عكسية.

تم التأكد من صدق وثبات مقياس سير وناتج المقابلة الارشادية بالطرق التالية:

الصدق:

- تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي لحساب الصدق كالتالي:

معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للجزء الذي تنتمي له وذلك للأجزاء الثلاثة للمقياس:

جدول رقم (١)معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للجزء الأول الذي تنتمي له (المهارات الارشادية)

رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٤٧	*٠,٠١٩
٢	٠,٦١	**٠,٠٠١
٣	٠,٥	**٠,٠١٢
٤	٠,٦٨	**٠,٠٠٠
٥	٠,٧٧	**٠,٠٠٠
٦	٠,٢٦	٠,٢١٢
٧	٠,٣٣	٠,١٠٥
٨	٠,٧	**٠,٠٠٠
٩	٠,٤	*٠,٠٥
١٠	٠,٦	**٠,٠٠١
١١	٠,٦٧	**٠,٠٠٠
١٢	٠,٦	**٠,٠٠٢
١٣	٠,٧٢	**٠,٠٠٠

*دالة عند مستوى (٠.٠٥) **دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط لمفردات الجزء الأول دالة وموجبة وتتراوح قيمها من المتوسط إلى المرتفع حيث تدرجت القيمة بين (٠,٤-٠,٧٧)، ما عدا المفردة (٦) فهي قيم غير دالة ومنخفضة. والمفردة (٧) كانت غير دالة ولكن قيمتها متوسطة.

جدول رقم (٢)معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للجزء الذي تنتمي له (العلاقة الارشادية)

رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٧١	٠,٠٠٠**
٢	٠,٧٥	٠,٠٠٠**
٣	٠,٦٧	٠,٠٠٠**
٤	٠,٦٣	٠,٠٠١**

*دالة عند مستوى (٠.٠٥) **دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط لمفردات الجزء الثاني دالة وموجبة وتتراوح قيمها من المتوسط إلى المرتفع حيث تدرجت القيمة بين (٠,٦٣-٠,٧٥).

جدول رقم (٣)معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للجزء الذي تنتمي له (تدريب المقابلة)

رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٦١	٠,٠٠١**
٢	٠,٦٦	٠,٠٠٠**
٣	٠,٨٢	٠,٠٠٠**
٤	٠,٨٠	٠,٠٠٠**

**دالة عند مستوى (٠.٠١)*دالة عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط لمفردات الجزء الثالث دالة وموجبة وتتراوح قيمها من المتوسط إلى المرتفع حيث تدرجت القيمة بين (٠,٦١-٠,٨٢).

أ- معامل الارتباط بين الدرجات الكلية للأجزاء بعضها البعض وبين الدرجة الكلية للمقياس

جدول رقم (٤)معامل الارتباط بين الدرجات الكلية للأجزاء ببعضها وبين الدرجة الكلية للمقياس

الأجزاء	الجزء الثاني	الجزء الثالث	الدرجة الكلية للمقياس
الجزء الأول	٠,٥١**	٠,٨٤**	٠,٩٨**
الجزء الثاني	-	٠,٤١*	٠,٦٤**
الجزء الثالث	-	-	٠,٨٩**

** دالة عند٠,٠١ * دالة عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات الأجزاء الثلاثة والدرجة الكلية قيم دالة وموجبة وتتراوح قيمها من المتوسط إلى المرتفع حيث تدرجت القيمة بين (٠,٦٤-٠,٩٨).

٢) أن قيم معاملات الارتباط بين الجزء الأول والجزء الثاني والجزء الثاني والثالث قيم موجبة ومتوسطة ودالة عند مستوى (٠,٠١).

٣) أن قيمة معامل الارتباط بين الجزء الأول والجزء الثالث قيمة موجبة ومرتفعة ودالة عند مستوى (٠,٠١).

الثبات:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ وذلك للأجزاء الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس. والجداول التالية توضح النتائج:

جدول رقم (٥)قيم معامل الفا كرونباخ للأجزاء الثلاثة

الأجزاء	ن	ألفا كرونباخ
الجزء الأول	١٣	٠,٨٢
الجزء الثاني	٤	٠,٦١
الجزء الثالث	٤	٠,٦٤
الدرجة الكلية	٢١	٠,٨٨

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معامل ألفا للأجزاء الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس موجبة ودالة وتتراوح قيمها من المتوسط إلى المرتفع حيث تدرجت القيمة بين (٠,٦١-٠,٨٨).

ثانياً: مقياس فاعلية الذات للأنشطة الإرشادية Counselling Activity Self-Efficacy Scales إعداد لينت وهيل وهوفمان (Lent, Hill, & Hoffman, 2003) يتكون المقياس من ثلاثة أجزاء، الجزءالأول : توقعات وتقديرات المرشدة حول قدرتها على استخدام المهارات الإرشادية ويحتوي ١٤ بند وفيما يلي أمثلة على بعض البنود.

الرجاء حددي مدى ثقتك بقدرتك على استخدام المهارات الارشادية التالية بفاعلية في الأسبوع القادم مع غالبية المسترشدات بوضع دائرة حول الرقم الذي يمثل رأيك

ثقة منخفضة بعض الثقة ثقة تامة

٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩

العبارات	مستوى الثقة									
١- الاهتمام وحسن استقبال المسترشدة (مثل التواصل البصري، توجيه الجسم والوجه نحو المسترشدة...الخ)	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
٢- الانصات (الاصغاء والانتباه لأقوال المسترشدة)	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
٣- التلخيص (إعادة بعض كلمات المسترشدة المهمة أو إعادة صياغتها بإيجاز ووضوح)	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩

والجزء الثاني: قدرة المتدربة على إدارة العملية الإرشادية ويتكون من ١٠ بنود وفيما يلي بعض الأمثلة على عبارات الجزء الثاني:

الرجاء حددي مدى ثقتك بقدرتك على القيام بالمهام التالية بطريقة فعالة في الأسبوع القادم مع غالبية المسترشدات بوضع دائرة حول الرقم الذي يمثل رأيك

ثقة منخفضة بعض الثقة ثقة تامة

٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩

العبارات	مستوى الثقة									
١- المحافظة على سير وإجراءات المقابلة الارشادية	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
٢- استخدام أفضل مهارة ارشادية مناسبة تحتاجها المسترشدة في الموقف الارشادي	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
٣- مساعدة المسترشدة على استكشاف أفكارها ومشاعرها وسلوكها	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩

أما الجزء الثالث:القدرة على التعامل مع المواقف الإرشادية الصعبة والمعقدة. ويتكون من ١٦ بند وفيما يلي مثال على بعض عبارات الجزء الثالث:

الرجاء حددي مدى ثقتك بقدرتك على العمل بفاعلية (قدرتك على وضع خطط علاجية وتقديم استجابات ارشادية مناسبة والاحتفاظ باتزانك في المواقف الصعبة لمساعدة المسترشدة على حل المشكلة التي تواجهها) في الأسبوع القادم مع المواقف التالية ومع المسترشدات التاليات فضلا ضعي دائرة حول الرقم الذي يمثل رأيك.

ثقة منخفضة بعض الثقة ثقة تامة

٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩

العبارات	مستوى الثقة									
١- لديها اكتئاب	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
٢- تعرضت لإيذاء جنسي	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
٣- لديها ميول انتحارية	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩

في الأسبوع القادم ما مدى ثقتك بقدرتك على التعامل بطريقة فعالة مع مسترشدة تتميز بأنها....

طريقة التصحيح:

تحصل المتدربة على درجة تتراوح ما بين صفر و٩ حسب إجابتها.

تم التأكد من صدق وثبات مقياس فاعلية الذات للأنشطة الارشادية بالطرق التالية:

الصدق

تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي لحساب الصدق كالتالي:

أ- معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للجزء الذي تنتمي له وذلك للأجزاء الثلاثة للمقياس:

جدول رقم (٦)معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للجزء الذي تنتمي له (المهارات الإرشادية)

رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٤٩	٠,٠١٢*
٢	٠,٢٢	٠,٢٨٤
٣	٠,٤٤	٠,٠٢٩*
٤	٠,٧١	*٠,٠٠٠
٥	٠,٣٧	٠,٠٧
٦	٠,٦١	**٠,٠٠١
٧	٠,٦٥	**٠,٠٠٠
٨	٠,٤٢	٠,٠٣٩*
٩	٠,٤٨	*٠,٠١٥
١٠	٠,٤٧	٠,٠١٧*
١١	٠,٦٧	٠,٠٧٢
١٢	٠,٦٦	٠,٠٠٠**
١٣	٠,٧٣	٠,٠٠٠**
١٤	٠,٥٣	٠,٠٠٧**

*دالة عند مستوى (٠,٠٥) **)١,٠٠(دالة عند مستوى

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط لمفردات الجزء الأول دالة وموجبة وتتراوح قيمها من المتوسط إلى المرتفع حيث تدرجت القيمة بين (٠,٣٧-٠,٧٣)، ما عدا المفردة (٢) كانت قيمتها غير دالة ومنخفضة. والمفردة (١١) كانت غير دالة ولكن قيمتها متوسطة.

جدول رقم (٧)

معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للجزء الذي تنتمي له (إدارة العملية الإرشادية)

رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٦٢	٠,٠١**
٢	٠,٦٩	٠,٠٠٠**
٣	٠,٨	٠,٠٠٠**
٤	٠,٦٩	٠,٠٠١**
٥	٠,٦٢	٠,٠٠١**
٦	٠,٦٩	٠,٠٠٠**
٧	٠,٧٧	٠,٠٠٠**
٨	٠,٦٨	٠,٠٠٠**
٩	٠,٥٩	٠,٠٠٢**
١٠	٠,٦٤	٠,٠٠١**

دالة عند مستوى (٠,٠٥ *)) ٠,٠١ **دالة عند مستوى(

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط لمفردات الجزء الثاني دالة وموجبة وتتراوح قيمها من المتوسط إلى المرتفع حيث تدرجت القيمة بين (٠,٥٩-٠,٨).

جدول رقم (٨)معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للجزءالذي تنتمي له

(التعامل مع المواقف الإرشادية الصعبة)

رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٦٦	٠,٠٠٠**
٢	٠,٧٨	٠,٠٠٠**
٣	٠,٤٧	٠,٠١٨*
٤	٠,٧٤	٠,٠٠٠**
٥	٠,٦١	٠,٠٠١**
٦	٠,٦٢	٠,٠٠١**
٧	٠,٥٣	٠,٠٠٦**
٨	٠,٧٣	٠,٠٠٠**
٩	٠,٦٨	٠,٠٠٠**
١٠	٠,٤٧	٠,٠١٨*
١١	٠,٣١	٠,١٣١*
١٢	٠,٤٩	٠,٠١٣*
١٣	٠,٧٧	٠,٠٠٠**
١٤	٠,٣٦	٠,٠٧٨
١٥	٠,٥٧	٠,٠٠٣**
١٦	٠,٣٧	٠,٠٦٦

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط لمفردات الجزء الثالث دالة وموجبة وتتراوح قيمها من المتوسط إلى المرتفع حيث تدرجت القيمة بين (٠,٣٦-٠,٧٨). ما عدا المفردات (١١، ١٤، ١٦) فهي قيم متوسطة ولكن غير دالة.

ب- معامل الارتباط بين بين درجات الأجزاء بعضها البعض والأجزاء والدرجة الكلية للمقياس

جدول رقم (٩)معامل الارتباط بين درجات الأجزاء بعضها البعض والأجزاء والدرجة الكلية للمقياس

الأجزاء	الجزء الثاني	الجزء الثالث	الدرجة الكلية للمقياس
الجزء الأول	٠,٦٩**	٠,٥٤**	٠,٨٥**
الجزء الثاني	-	٠,٥*	٠,٨٢**
الجزء الثالث	-	-	٠,٨٦**

** دالة عند٠,٠١ * دالة عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

٤)أن قيم معاملات الارتباط بين درجات الأجزاء الثلاثة والدرجة الكلية قيم مرتفعة ودالة وموجبة وتتراوح قيمها بين (٠,٨٢-٠,٨٦).

٥)أن قيمة معاملات الارتباط بين الجزء الأول والجزء الثاني قيمة موجبة ومتوسطة ودالة عند مستوى (٠,٠١).

٦)أن قيم معامل الارتباط بين الجزء الثالث وكل من الجزء الأول والثاني قيم موجبة ومتوسطة ودالة عند مستوى (٠,٠١ ، ٠,٠٥).

الثبات:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ وذلك للأجزاء الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس. والجداول التالية توضح النتائج:

جدول رقم (١٠)قيم معامل الفا كرونباخ للمحاور الثلاثة

الأجزاء	ن	ألفا كرونباخ
الجزء الأول	١٤	٠,٧٨
الجزء الثاني	١٠	٠,٨٧
الجزء الثالث	١٦	٠,٨٦
الدرجة الكلية	٤٠	٠,٩٢

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معامل ألفا للأجزاء الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس مرتفعة وموجبة ودالة وتتراوح قيمها بين (٠,٧٨-٠,٩٢).

ثالثاً: استبيان وعي الذات واستراتيجيات إدارة وعي الذات

استبيان وعي الذات واستراتيجيات إدارة وعي الذات The Self Awareness and Management Strategies Survey (SAMS . أعد المقياس كل من نوت ويليامز وهورلي وديجريجوريو (Nutt-Williams, Hurley, O'Brien, and Degregorio, 2003) ويتكون المقياس من جزئين؛ الجزء الأول: وعي المرشدة بالأفكار والمشاعر التي تدور داخلها وعدد بنوده ١٠ فقرات. وفيما يلي أمثال على عبارات المقياس:

عزيزتي المرشدة المتدربة أرجو التفكير في مشاعرك والأفكار التي خطرت بذهنك وردود أفعالك في الجلسة الارشادية التي قمت بها ثم أجيبي على الأسئلة من ١- ١٠

الأسئلة	لم يحدث أبدا	لم يحدث	أحيانا	كثيرا	دائما
١- كم مرة فكرت في قدراتك وطريقة أدائك كمرشدة أثناء المقابلة الارشادية					
٢- كم من المرات أصبحت فيها واعية بمشاعر القلق لديك أثناء المقابلة الارشادية					
٣- كم من المرات انتبهت إلى كلمات سلبية تحدثين بها نفسك (مثلا انتقادات أفكار مشتتة) أثناء المقابلة الارشادية					
٤- كم من المرات أصبحت واعية بمواضيع غير مرتبطة بالموقف الارشادي أو المسترشدة (مثلا ضغوط خارجية، حاجتك للرد على مكالمة هاتفية ، أعمال مكتبية يجب أن تنجز)					
٦- كم من المرات كان وعيك عاليا بشعورك بالتعب أو بشرود ذهنك، أو برغبتك في التثاؤب					
٧- كم من المرات تجدي أن وعيك بذاتك يشغلك عن الانتباه لما تقوله المسترشدة أو تفعله (مثلا عندما تتكلم المرشدة عن موضوع ينكرك بموقف أو شخص في حياتك)					
١٠- كم من المرات كنت واعية بوضعك الجسمي أثناء المقابلة الأرشادية (مثلا طاطأة الرأس، الابتسام، الضحك ، الدموع، حركة اليدين، التوتر)					

وقد تم حذف العبارات (١ ، ٧، ١٠) من الجزء الأول من المقياس لأنها لم تحقق درجة مقبولة من الصدق. فأصبح عدد بنود الجزء الأول بعد الحذف ٧ بنود.

أما الجزء الثاني من المقياس: قدرة المرشدة المتدربة على الضبط والسيطرة على الأفكار والمشاعر السلبية. ويتكون من ١٥ عبارة وفيما يلي أمثلة على بنود الجزء الثاني:

أرجو الإجابة على الأسئلة من ١- ١٥ حول المرات التي استخدمت فيها الاستراتيجيات التالية المذكورة في القائمة بهدف ضبط وعيك الذاتي والتخلص من مشتتات الانتباه لتتمكني من التركيز على المرشدة وما يدور في المقابلة الارشادية.

عندما أجد أني بحاجة إلى ضبط وعي بذاتي فإني أستخدم الاستراتيجيات التالية...

الأسئلة	لم يحدث أبدا	لم يحدث	أحيانا	كثيرا	دائما
١- أعود للتركيز على المسترشدة					
٢- أوظف الوعي بالذات لفهم المسترشدة					
٣- أعمل على تجاهل المشاعر والأفكار الدخيلة والمشوشة					
٤- أوجه نفسي وأشجعها بالحديث الذاتي الايجابي					

وقد تم حذف العبارة رقم ٣ لأنها لم تحقق درجة مقبولة من الصدق وبهذا أصبح عدد بنود الجزء الثاني ١٤ بند.

طريقة التصحيح :

لتصحيح الاجابات تم الاعتماد على طريقة ليكرت المتدرجة من ١إلى ٥ .

تم التأكد من صدق وثبات استبيان وعي الذات واستراتيجيات إدارة وعي الذات الطرق التالية:

الصدق:

تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي لحساب الصدق كالتالي:

أ- معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للجزء الذي تنتمى له وذلك لجزئى الاستبيان:

جدول رقم (١١)معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للجزءالذي تنتمي له (وعي الذات)

رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠.١٥	٠,٤٧
٢	٠,٣٣	٠,١١
٣	٠,٦٧	٠,٠٠٠**
٤	٠.٥٧	٠,٠٠٣**
٥	٠,٥٦	٠,٠٠٤**
٦	٠,٥٦	٠,٠٠٤**
٧	٠,١٤	٠,٥١
٨	٠,٢٥	٠,٢٣
٩	٠,٢٩	٠,١٦
١٠	-٠,١٧	٠,٤١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط للمفردات (٣، ٤، ٥،٦) قيم متوسطة وموجبة ودالة تتراوح بين (٠,٥٦-٠,٦٧)، أما قيم معاملات الارتباط للمفردات (١، ٢، ٧، ٨، ٩، ١٠) قيم غير دالة وتتراوح قيمها من المتوسط إلى المنخفض حيث تدرجت القيم بين (-٠,١٧ -٠,٣٣).

جدول رقم (١٢)معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للجزء الذي تنتمي له (وعي الذات)

رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٣٨	٠,٠٦
٢	٠,٦٥	٠,٠٠٠**
٣	٠,٠٤	٠,٨٥
٤	٠,٥٤	٠,٠٠٥**
٥	٠,٤٧	٠,٠٢*
٦	٠,٣٢	٠,١٢*
٧	٠,٣٩	٠,٠٦
٨	٠,٤٩	٠,٠١**
٩	٠,٣	٠,١٤
١٠	٠,٥٩	٠,٠٠٢**
١١	٠,٥٣	٠,٠٠٦**
١٢	٠,٣٨	٠,٠٦
١٣	٠,٥٧	٠,٠٠٣**
١٤	٠,٤٨	٠,٠٢*
١٥	٠,٣٥	٠,٠٩

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط لمفردات الجزء الثاني دالة وموجبة وتتراوح قيمها من المتوسط إلى المرتفع حيث تدرجت القيمة بين (٠,٤٧-٠,٦٥). ما عدا قيم معاملات الارتباط للمفردات (١، ٣، ٦، ٧، ٩، ١٢، ١٥) قيم غير دالة وتتراوح قيمها من المتوسط إلى المنخفض حيث تدرجت القيم بين (٠,٠٤ -٠,٣٩).

ب-معامل الارتباط بين بين درجات الأجزاء بعضها البعض والمحاور والدرجة الكلية للمقياس

جدول رقم (١٣)معامل الارتباط بين درجات الأجزاء بعضها البعض والأجزاء والدرجة الكلية للمقياس

الأجزاء	الجزء الثاني	الدرجة الكلية للمقياس
الجزء الأول	٠,١٤ ✓	٠,٢٩
الجزء الثاني	-	**٠,٩١

** دالة عند٠,٠١ * دالة عند٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجات الجزء الأول وكل من الجزء الثاني والدرجة الكلية قيم منخفضة وغير دالة وكانت قيمها على التوالي (-٠,١٤ ، ٠,٢٩). أما

قيمة معامل الارتباط بين الجزء الثاني والدرجة الكلية قيمة مرتفعة وموجبة ودالة عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من قيم الاتساق الداخلي للجزئي للاستبيان أنه يجب حذف المفردات (١، ٧، ١٠) من الجزء الاول وحذف المفردة رقم (٣) من الجزء الثاني.

الثبات:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ وذلك للأجزاء الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس. والجداول التالية توضح النتائج:.

جدول رقم (١٤)قيم معامل الفا كرونباخ للمحاور الثلاثة

الأجزاء	ن	ألفا كرونباخ
الجزء الأول	١٠	٠,١٨٢
الجزء الثاني	١٥	٠,٧
الدرجة الكلية	٢٥	٠,٥٥

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ألفا للجزء الثاني والدرجة الكلية للمقياس مرتفعة وموجبة ودالة وكانت قيمها علي التوالي (٠,٧ ، ٠,٩٢). أما الجزء الأول فقيمة معامل ألفا له منخفضة جداً بلغت (٠,١٨٢). لذلك كان يجب حذف المفردات (١، ٧، ١٠)، وقد ارتفعت قيمة معامل ألفا بعد حذف المفردات (١، ٧، ١٠) من الجزء الأول ليبلغ (٠,٥٤). أما حذف المفردة الثالثة من الجزء الثاني فقد رفع قيمة معامل ألفا لهذا الجزء إلى (٠,٧٢).

النتائج والمناقشة:

الفرض الأول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المرشدات المتدربات في المجموعتين التجريبية، الضابطة في القياس البعدي في كل من مقياس سير وناتج المقابلة الإرشادية ومقياس فاعلية الذات للأنشطة الإرشادية، واستبيان وعي الذات واستراتيجيات إدارة وعي الذات.

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للعينتين المستقلتين والجدول (١٥) يوضح النتائج:(ت) للعينتين المستقلتين للفرق بين متوسطي درجات المرشدات المتدربات في المجموعتين التجريبيتين ن=(٤٢)

المقياس	الجزء	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
سير ونتائج العملية الإرشادية	الأول	تجريبية	٢١	٥٤,٥٧	٥,٤٤٦	٠,٨٤٠	٠,٤٠٦ غير دال
		ضابطة	٢١	٥٣,١٤	٥,٥٧٠		
	الثاني	تجريبية	٢١	١٧,٧٦	٢,٩٩٨	٠,١٨٠-	٠,٨٥٨ غير دال
		ضابطة	٢١	١٧,٩٠	٢,٠٧١		
	الثالث	تجريبية	٢١	١٧,٩٠	١,٨٦٧	١,٢٦٥	٠,٢١٣ غير دال
		ضابطة	٢١	١٧,٠٥	٢,٤٧٩		
	الدرجة الكلية	تجريبية	٢١	٩٠,٤٢	٨,٣٢٤	٠,٨٠٥	٠,٤٢٦ غير دال
		ضابطة	٢١	٨٨,١٠	٨,٩٢١		
فاعلية الذات الإرشادية	الأول	تجريبية	٢١	٩٧,١٩	١٢,١٨٠	١,٤٩٥-	٠,١٤٣ غير دال
		ضابطة	٢١	١٠٢,١٩	٩,٢٩٨		
	الثاني	تجريبية	٢١	٦٨,١٠	١١,٣٤٩	١,٠٧٧-	٠,٢٨٨ غير دال
		ضابطة	٢١	٧١,٤٣	٨,٥٠٠		
	الثالث	تجريبية	٢١	٧٧,٢٤	٢٩,٣٦٥	١,٦٥٠-	٠,١٠٧ غير دال
		ضابطة	٢١	٩١,١٤	٢٥,٠٩٨		
	الدرجة الكلية	تجريبية	٢١	٢٤٢,٥٢	٣٣,٥٧٩	٢,٠٥٣-	٠,٠٤٧ دال
		ضابطة	٢١	٢٦٤,٧٦	٣٦,٥٦١		
وعي الذات واستراتيجيات إدارة وعي الذات	الأول	تجريبية	٢١	١٨,٨٦	٤,٢٩٣	٢,٨٠٦	٠,٠٠٨ دال
		ضابطة	٢١	١٥,٥٧	٣,٢١٨		
	الثاني	تجريبية	٢١	٤٥,٦٧	٤,٢٤٧	٢,١٢٨	٠,٠٤٠ دال
		ضابطة	٢١	٤٢,١٤	٦,٢٨٧		
	الدرجة الكلية	تجريبية	٢١	٦٤,٥٢	٦,٨١٦	٣,٠٣٦	٠,٠٠٤ دال
		ضابطة	٢١	٥٧,٧١	٧,٦٩٥		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المرشدات المتدربات في المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من الأجزاء الثلاثة والدرجة الكلية لمقياس سير ونواتج المقابلة الإرشادية والأجزاء الثلاثة لمقياس فاعلية الذات للأنشطة الإرشادية.بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات للأنشطة الإرشادية لصالح المجموعة الضابطة وتوجد فروق في جزئي والدرجة الكلية لاستبيان وعي الذات واستراتيجيات إدارة وعي الذات، وجميعها لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة ت على التوالي (٢,٠٥٣-، ٢,٨٠٦ ، ٢,١٢٨، ٣,٠٣٦) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٤٧، ٠,٠٠٨، ٠,٠٤٠ ، ٠,٠٠٤) على التوالي.

إن نتائج الدراسة توضح عدم وجود فروق في درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في استبيان سيرونواتج العملية الإرشادية بأجزائه الثلاثة، وبالدرجة الكلية للمقياس. ويمكن تفسير هذه النتيجة بطريقتين. إما أن التدريب التقليدي الذي لا تتلقى فيه الطالبات تدريبا عمليا على المهارات

قبل الخروج للتطبيق في المدارس يتكافأ مع التدريب حسب نموذج هيل للمساعدة والذي تتلقى فيه المتدربات التدريب المصغرعلى تطبيق المهارات الإرشادية. أو قد يكون مصدر التشابه بين درجات المجموعتين راجع إلى عامل التعاطف ورغبة المسترشدات المتطوعات في تشجيع المتدربات وشعورهن بالامتنان لاهتمام المتدربات بهن والاستماع إلى مشاكلهن. وهذا ما لمسته الباحثة من خلال الاستماع إلى التسجيلات الصوتية للمقابلات الإرشادية. بالإضافة إلى أن المسترشدات كن إما طالبات في المرحلة الجامعية أو في مرحلة المتوسطة والثانوية أي أنهن ربما شعرن بأن المتدربات أكثر خبرة ودراية مما أثر على تقيمين لهن. وربما لو اختارت الباحثة المسترشدات وقامت بتوعيتهن بأهمية أن يكون التقييم دقيقا وعاكسا لشعورهن الفعلي وأنه لن يؤثر سلبا على تقييم المشرفة للمرشدة المتدربة لكانت النتائج مختلفة.

أما بالنسبة للفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في درجات أجزاء مقياس فاعلية الذات فالنتائج تشير إلى أن التدريب حسب نموذج هيل للمساعدة، تكافأ مع التدريب التقليدي في درجات الأجزاء، إلا أن الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات توضح أن المجموعة الضابطة تفوقت على المجموعة التجريبية في فاعلية الذات وهذا يمكن تفسيره بعدة احتمالات. الأول أن خروج المتدربات في المجموعة الضابطة إلى الميدان وممارستهن للإرشاد في المدارس أدى إلى إرتفاع فاعلية الذات لديهن وهو أمر يمكن تفسيره في ضوء أن طالبات الدبلوم العالي في التوجيه والإرشاد أعلى في الدرجة العلمية وأكثر خبرة من المرشدات الطلابيات المقيمات غير المتخصصات في علم النفس واللاتي تنقصهن الخبرة العلمية في مجال الإرشاد والتوجيه. فالمرشدة الطلابية في المدارس هي معلمة يتم تعينها كمرشدة طلابية أما لتخفيف العبء عنها بعد سنوات خدمة طويلة في مجال التدريس، أو لتخصصها الديني أو لأن لها قبول عند الطالبات. كما يبدو أن الطالبات شعرن بالارتياح أكثر للتحدث مع المتدربة الزائرة عما يزعجهن أكثر من البوح بمشكلاتهن للمرشدة الطلابية المقيمة معهن في نفس المدرسة. وترى الباحثة أن تقبل التلميذات، واحترام المتدربات من قبل الإدارة والمرشدات المقيمات اللاتي قدرن تعاون المرشدات المتدربات وخبرتهن في مجال التوجيه والإرشاد كان له أثر ايجابي في رفع فاعلية الذات عند المرشدات المتدربات في المجموعة الضابطة. ومن المحتمل أن يكون لممارسة الدور الإرشادي دور ايجابي في رفع فاعلية الذات حيث خفت مخاوف المتدربات من العملية الإرشادية.(السفاسفة والمحاميد، ٢٠٠٩).

أما الاحتمال الأخير فهو أن المتدربات في المجموعة الضابطة قد بالغن في تقدير قدراتهن، لخبرتهن الحديثة والبسيطة بمجال الإرشاد النفسي.وقد نبه باندورا (Bandura, 1997) أن الأفراد كثيرا ما يخطئون في تقديرهم لقدراتهم عندما لا يكون لديهم معرفة كافية بمتطلبات المهمة.كما

وجد أوبرين وآخرون (O'Brien, Heppner,, Flores, & Bikos,1997) بأن المرشدين المبتدئين يبالغون في تقييم قدراتهم لأنهم يجهلون مدى عمق وتعقيد العملية الإرشادية والعلاقة الإرشادية. ولهذا فلا ينبغي الاعتماد على قياس فاعلية الذات كبديل عن التقييم الفعلي والموضوعي للمهارات الإرشادية عند المتدربين.ولعل هذا التفسير هو الاحتمال الأرجح.

أما فيما يتعلق بوعي الذات واستراتيجيات إدارة وعي الذات فتدل نتائج الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية وهذا يعني أن المجموعة التي تلقت تدريبا حسب نموذج هيل أصبحت أكثر وعيا بما يدور داخلها أثناء المقابلة الإرشادية كما أنها أصبحت أكثر سيطرة على وعيها الذاتي. وهذا أمر طبيعي فأول خطوة للتحكم في الأفكار والمشاعر السلبية هو الوعي بها. وتعتقد الباحثة أن الفروق تشير إلى أن المتدربات في المجموعة التجريبية أصبح لديهن وعي وخبرة أعمق بالعملية الإرشادية ومتطلباتها، وهذا ما جعلهن يدركن الصعوبات والتحديات المتضمنة في القيام بالدور الإرشادي، كما يمكن أن نستنتج من هذه النتيجة أن التدريب على المهارات الإرشادية حسب نموذج هيل قد ساعد على تنمية قدرات المتدربات على إدارة وعي الذات والسيطرة على المشاعر والأفكار السلبية. ولعل هذه النتيجة تدعم ما ذكر سابقا من أن المجموعة الضابطة قد تكون بالغت في تقدير قدراتها لأنها ليس لديها معرفة كافية بمتطلبات الإرشاد النفسي مما جعلها لا تعاني من القلق والمخاوف الطبيعية التي عادة ما يشعر بها الممارسين المبتدئين.

الفرض الثاني:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المرشدات المتدربات في المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لكل من مقياس سير وناتج المقابلة الإرشادية ومقياس فاعلية الذات للأنشطة الإرشادية، واستبيان وعي الذات واستراتيجيات إدارة وعي الذات

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للعينتين المترابطتين والجدول (١٦) يوضح النتائج:

جدول (١٦) نتائج اختبار (ت) للعينتين المترابطتين للفرق بين متوسطي درجات المرشدات المتدربات في المجموعة التجريبية، ن=(٢١)

المقياس	الجزء	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
سير وناتج العملية الإرشادية	الأول	قبلي	٢١	٤٩,٨٦	٧,٣٤٤	٢,٩٢١-	٠,٠٠٨ دال
		بعدي	٢١	٥٤,٥٧	٥,٤٤٦		
	الثاني	قبلي	٢١	١٧,١٤	٢,٠٥٦	٠,٩٩٤-	٠,٣٣٢
		بعدي	٢١	١٧,٧٦	٢,٩٩٨		
	الثالث	قبلي	٢١	١٦,٢٤	٢,٦٠٦	٢,٧٦٤-	٠,٠١٢ دال
		بعدي	٢١	١٧,٩٠	١,٨٦٨		
	الدرجة الكلية	قبلي	٢١	٨٣,٢٤	١٠,٧٩٨	٣,٠١٨-	٠,٠٠٧ دال
		بعدي	٢١	٩٠,٢٤	٨,٣٢٤		
فاعلية الذات الإرشادية	الأول	قبلي	٢١	٨٨,٧١	١٣,٠٥٨	٢,٧٠٧-	٠,٠١٤ دال
		بعدي	٢١	٩٧,١٩	١٢,١٨٠		
	الثاني	قبلي	٢١	٦٦,٩٠	١٢,٠٧٠	٠,٤٥١-	٠,٦٥٧
		بعدي	٢١	٦٨,١٠	١١,٣٤٩		
	الثالث	قبلي	٢١	٨٨,١٤	١٨,٩٢٧	١,٤-	٠,١٧٧
		بعدي	٢١	٧٧,٢٤	٢٩,٣٦٥		
	الدرجة الكلية	قبلي	٢١	٢٤٣,٧٦	٣٧,١٣٣	٠,١٢٤	٠,٩٠٢
		بعدي	٢١	٢٤٢,٥٢	٣٣,٥٧٩		
وعي الذات واستراتيجيات إدارة وعي الذات	الأول	قبلي	٢١	١٨,٤٨	٢,٧٥٠	٠,٣٨٣-	٠,٧٠٦
		بعدي	٢١	١٨,٨٦	٤,٢٩٣		
	الثاني	قبلي	٢١	٤٥,١٩	٦,٧٥٧	٣٣٣٠-	٠,٧٤٢
		بعدي	٢١	٤٥,٦٧	٤,٢٤٧		
	الدرجة الكلية	قبلي	٢١	٦٣,٦٧	٦,٤٦٨	٠,٥٢٢-	٠,٦٠٧
		بعدي	٢١	٦٤,٥٢	٦,٨١٦		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المرشدات المتدربات في المجموعتين التجريبية في كل من الجزء الثاني من مقياس سير وناتج المقابلة الإرشادية والجزء الثاني والثالث والدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات للأنشطة الإرشادية، واستبيان وعي الذات واستراتيجيات إدارة الجلسات الإرشادية بجزئية والدرجة الكلية له.بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجزء الأول والثالث والدرجة الكلية لمقياس سير وناتج المقابلة الإرشادية،

وكذلك الجزء الأول فقط من مقياس فاعلية الذات للأنشطة الإرشادية، وجميعها لصالح الاختبار البعدي حيث بلغت قيمة ت على التوالي (٢,٩٢١-، ٢,٧٦٤-، ٣,٠١٨-، ٢,٧٠٧-) وهي قيم دالة عند المستوى (٠,٠٠٨، ٠,٠١٢ ، ٠,٠٠٧ ، ٠,٠١٤) على التوالي.

إن نتائج الفرض الثاني توضح أن التدريب حسب نموذج هيل للمساعدة كان له تأثير ايجابي على المجموعة التجريبية كما يعكسه ارتفاع الدرجة الكلية لاستبيان سير ونواتج العملية الإرشادية وكما يظهر في ارتفاع درجة الجزء الأول من المقياس والمتعلق بتقييم المسترشدات لاستخدام المرشدات المتدربات للمهارات الإرشادية،وكذلك فيما يخص الجزء الثالث من المقياس والمتعلق بتقييم مدىاستفادة المسترشدات من المقابلة الإرشادية.فقد أظهرت النتائج تحسن درجات المرشدات المتدربات بعد تلقي التدريب.أما الجزء الذي لم يحدث فيه تغيير فهو تقييم المسترشدات للعلاقة الإرشادية بين المرشدة والمسترشدة، وربما يكون هذا أمر متوقع فكما ذكر سابقا كانت المسترشدات متعاطفات ومتقبلات للمرشدات كما أن المرشدات كن حريصات على ترك انطباع جيد لدى المسترشدات وربما لهذا لم يوجد تغيير في هذا الجانب.

واللافت للنظر فيما يتعلق بفاعلية الذات الإرشادية أن المجموعة التجريبية قد ارتفعت فاعلية الذات لديها في الجزء الأول من المقياس المتعلق بإتقان المهارات الإرشادية التي تم التدريب عليها، ولكن لم يكن هناك تأثير يذكر للتدريب على فاعلية الذات في الجزء الثاني من المقياس والمتعلق بإدارة العملية الإرشادية، ولا على الجزء الثالث من المقياس والمتعلق بالتعامل مع المواقف الإرشادية الصعبة والمعقدة.ولا على الدرجة الكلية للمقياس. وقد يكون هذا راجع إلى أن الجزء الثاني والثالث يقيس مهارات أعلى وأكثر صعوبة.وأن المتدربات بحاجة إلى وقت أطول وممارسة أكثر حتى يتمكنوا من إتقان هذه المهارات وهذه النتيجة تتفق مع ما وجده لينت وهوفمان وهيل (Lent, Hill, & Hoffman, 2003) حيث أن اتقان المهارة شيء واستخدامها في الوقت المناسب والموقف المناسب شيء آخر. كما أن التعامل مع الحالات الإرشادية الصعبة كالميول الانتحارية أو العدائية تتطلب قدرات أعلى وتدريب أعمق.

كما تشير النتائج إلا أن التدريب حسب نموذج هيل للمساعدة لم يؤد إلى تغيير يذكر في وعي الذات واستراتيجيات إدارة وعي الذات ويبدو كما تشير الدرجات أن هناك تحسن في وعي الذات واستراتيجيات إدارة وعي الذات ولكنه غير دال احصائيا.وهي نتيجة غير متوقعة بعض الشيء وخصوصا أن نتائج الفرض الاول اوضحت أن المجموعة التجريبية أعلى في وعي الذات واستراتيجيات إدارة وعي الذات.ونحن بحاجة للمزيد من الدراسات لمعرفة أثر برنامج هيل للمساعدة على هذا المتغير.

الفرض الثالث:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المرشدات المتدربات في المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لكل من مقياس سير ونائج المقابلة الإرشادية،ومقياس فاعلية الذات للأنشطة الإرشادية، واستبيان وعي الذات واستراتيجيات إدارة وعي الذات.

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للعينتين المترابطتين والجدول (١٧) يوضح النتائج:

جدول (١٧) نتائج اختبار (ت) للعينتين المترابطتين للفرق بين متوسطي درجات المرشدات المتدربات في المجموعة الضابطة، ن=(٢١)

المقياس	الجزء	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
سير ونائج المقابلة الإرشادية	الأول	قبلي	٢١	٤٩,٣٨	٥,٦٨٧	٣,١٩٦-	٠,٠٠٥ دال
		بعدي	٢١	٥٣,١٤	٥,٥٧٠		
	الثاني	قبلي	٢١	١٦,٧٦	٢,٣٢٢	١,٧٣٣-	٠,٠٩٨
		بعدي	٢١	١٧,٩٠	٢,٠٧١		
	الثالث	قبلي	٢١	١٦,٩٠	٢,١٦٦	٠,٢٣٥-	٠,٨١٦
		بعدي	٢١	١٧,٠٥	٢,٤٧٩		
	الدرجة الكلية	قبلي	٢١	٨٣,٠٥	٢,٨٣٢	٣,٠٧٩-	٠,٠٠٦ دال
		بعدي	٢١	٨٨,١٠	٨,٩٢١		
فاعلية الذات للأنشطة الإرشادية	الأول	قبلي	٢١	٨٤,٤٨	٢٢,١٢٦	٤,٠٥٧-	٠,٠٠١ دال
		بعدي	٢١	١٠٢,١٩	٩,٢٩٨		
	الثاني	قبلي	٢١	٥٨,٤٣	١٨,٩٠٧	٣,٦٣٥-	٠,٠٠٢ دال
		بعدي	٢١	٧١,٤٣	٨,٥٠٠		
	الثالث	قبلي	٢١	٧٤,١٩	٢٧,٧١٩	٢,٩٦٦-	٠,٠٠٨ دال
		بعدي	٢١	٩١,١٤	٢٥,٠٩٨		
	الدرجة الكلية	قبلي	٢١	٢١٧,١٠	٦٣,٧٩٥	٤,١٩٠-	٠,٠٠٠ دال
		بعدي	٢١	٢٦٤,٧٦	٣٦,٥٦١		
وعي الذات واستراتيجيات إدارة وعي الذات.	الأول	قبلي	٢١	١٦,١٤	٤,١٢٧	٠,٧١٦	٠,٤٨٢
		بعدي	٢١	١٥,٥٧	٣,٢١٨		
	الثاني	قبلي	٢١	٤٢,٨١	٨,٦٨٧	٠,٣٠٤	٠,٧٦٤
		بعدي	٢١	٤٢,١٤	٦,٢٨٧		
	الدرجة الكلية	قبلي	٢١	٥٨,٩٥	٩,١٦٨	٠,٥٩١	٠,٥٦١
		بعدي	٢١	٥٧,٧١	٧,٦٩٥		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المرشدات المتدربات في المجموعة الضابطة في كل من الجزء الثاني والثالث من مقياس سير وناتج المقابلة الإرشادية، واستبيان وعي الذات واستراتيجيات إدارة وعي الذات بجزئية والدرجة الكلية له.بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجزء الأول والدرجة الكلية لمقياس سير وناتج المقابلة الإرشادية، وكذلك توجد فروق في مقياس فاعلية الذات للأنشطة الإرشادية بأجزائه الثلاثة والدرجة الكلية له، وجميعها لصالح الاختبار البعدي، حيث بلغت قيمة ت على التوالي (٣,١٩٦-، ٣,٠٧٩- ، ٤,٠٥٧-،٣,٦٣٥-، ٢,٩٦٦-، ٤,١٩٠-) وهي قيم دالة عند المستوى (٠,٠٠٥ ، ٠,٠٠٦، ٠,٠٠١ ، ٠,٠٠٢ ، ٠,٠٠٨ ، ٠,٠٠٠) على التوالي.

تشير نتائج الفرض إلى أن هناك تأثير للبرنامج التقليدي على المجموعة الضابطة حسبما يظهر على الدرجة الكلية لمقياس سير وناتج العملية الإرشادية وفي الجزء الأول من المقياس وهو الجزء المتعلق بأداء المرشدة للمهارات الإرشادية، فقد أدى البرنامج التقليدي إلى تحسن قدرات المرشدات المتدربات على استخدام المهارات الإرشادية حسب إدراك المسترشدات. وهذا يدل على أن البرنامج التقليدي قد ساعد على اكساب المهارات الإرشادية للمتدربات، ولكن لم يكن للبرنامج تأثير على الجزء الثاني الذي يتعلق بالعلاقة الإرشادية ولا على الجزء الثالث الذي يتعلق بتقييم المسترشدات لمدى استفادتهن من المقابلة الإرشادية.

وبالنسبة للعلاقة الإرشادية فالنتيجة متوقعة بعض الشيء وسبق تفسيرها عند مناقشة الفرض الثاني للمجموعة التجريبية(وجود تقبل واحترام وتعاطف متبادل بين المرشدات والمسترشدات المتطوعات) أما بالنسبة لعدم تأثير البرنامج التقليدي على مدى استفادة المسترشدات من المقابلة الإرشادية فيمكن إرجاعه إلى أن البرنامج التقليدي الذي خضعت له المجموعة الضابطة لم يكن كافيا لتحسين أداؤهن الإرشادي كما تدركه المسترشدات.بعكس برنامج هيل للمساعدة الذي كان له تأثيرعلى اكتساب المهارات الإرشادية وكذلك على تقييم المسترشدات لمدى استفادتهن من المقابلة الإرشادية حسب نتائج الفرض الثاني.

إن الجدير بالاهتمام هو أثر البرنامج التقليدي في رفع فاعلية الذات حسبما يظهر في الدرجة الكلية للمقياس وكذلك حسب درجات أجزاء المقياس الثلاثة، ما يتعلق بأداء المهارات الإرشادية (الجزء الأول) وما يتعلق بإدارة العملية الإرشادية (الجزء الثاني) وما يتعلق بالتعامل مع المواقف الإرشادية الصعبة والمعقدة (الجزء الثالث)وقد تم مناقشة هذا التأثير عند مناقشة الفرض الأول. ويبدو للباحثة أن مزاولة الإرشاد في ميدان العمل ولو لفترة قصيرة هو خطوة مهمة ولها تأثير جيد على رفع فاعلية الذات عند المتدربات. في حين أن المتدربات في البرنامج التجريبي لم تتح

لهن هذه الفرصة، فقد كن يطبقن المهارات المتعلمة على مرشدة متطوعة بعد إنهاء كل مرحلة ولكنهن لم يخرجن للتطبيق في المدارس ويعشن الدور كما في الواقع وربما لذلك لم ترتفع فاعلية الذات لديهن في الجزء المتعلق بإدارة العملية الإرشادية (الجزء الثاني) والجزء الثالث المتعلق بالتعامل مع المواقف الإرشادية الصعبة. وهي مراحل أكثر تقدما. إلا أن الباحثة ترجح أن الارتفاع في فاعلية الذات لدى المجموعة الضابطة قد يكون مضللا، وأنه ربما يعكس مبالغة في التفاؤل ناتج عن قلة الخبرة، وعن الظروف المساعدة في المدارس التي تم التدرب فيها. وما يؤيد هذا التفسير أن لينت وهيل وهوفمان (Lent, Hill, & Hoffman, 2003)وجدا نتيجة مشابهة بعض الشيء فقد ارتفعت فاعلية الذات عند المتدربين بعد انهاء تعلم مهارات المرحلة الأولى، الاستكشاف (المهارات الأساسية) وانخفضت بعد إنهاء المرحلة الثانية الاستبصار، ثم عادت للارتفاع بعد إنهاء المرحلة الثالثة التنفيذ، وقد فسر الباحثون هذه النتيجة بأنها راجعة إلى تزايد صعوبة المهارات مما جعل فاعلية الذات تنخفض عند المتدربين في المرحلة الثانية ثم عادت للارتفاع بعد إنهاء المرحلة الثالثة التنفيذ، أي بعد إنهاء التدريب أما في الدراسة الحالية فلم يتم قياس فاعلية الذات بعد إنهاء المرحلة الأولى ولكن كان هناك قياس قبل التدريب وبعده. وقد يكون عدم ارتفاع فاعلية الذات عند المجموعة التجريبية راجع إلى تعقد المهارات وتزايد درجة صعوبة المتطلبات والمهام وخصوصا وأن انتهاء التدريب تزامن مع الاختبارات الفصلية النهائية للطالبات مما شكل ضغطا نفسيا على الطالبات المتدربات في المجموعة التجريبية وانعكس هذا على تقيمهن لقدراتهن في إدارة العملية الإرشادية (الجزء الثاني من مقياس فاعلية الذات) وتقيمهن لقدراتهن على مواجهة المواقف الإرشادية الصعبة (الجزء الثالث من المقياس) أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فالضغوط عليهن كانت أقل، فقد اقتصر التدريب التقليدي على تعلم المهارات الأساسية ولم يكن مطالبات بحضورجلسات التدريب والخضوع للتقويم المستمر من قبل المشرفة على التدريب ومن الزميلات،وكن مطالبات فقط بحضور يوم واحد من كل أسبوع لممارسة الإرشاد الجمعي أو الفردي تحت إشراف المرشدة المقيمة وبالتعاون معها. مما انعكس ايجابيا على مستوى تقديرهن لقدراتهن كما ظهر في ارتفاع درجة فاعلية الذات الإرشادية لديهن.

أما فيما يتعلق بوعي الذات واستراتيجيات إدارة وعي الذات فلم يكن للبرنامج التقليدي أثر عليها. وهذه النتيجة متشابهة مع المجموعة التجريبية بالرغم من أن المجموعة التجريبية كانت أعلى من المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في وعي الذات وإدارة وعي الذات كما توضح نتائج الفرض الأول. ويبدو أن وعي الذات وإدارة وعي الذات تتطلب ممارسة أطول للإرشاد النفسي حتى يصبح المتدربين قادرين على السيطرة على وعيهم الذاتي وتوظيفه لصالح المسترشد، وهذا ما

تؤكده دراسة نوت وليامز وآخرون (Nutt-Williams, Hurley, O'Brien, and Degregorio, 2003)

خلاصة النتائج:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية تم التوصل للنتائج التالية:

إن التدريب على المهارات الإرشادية حسب نموذج هيل للمساعدة فعال في رفع كفاءة المرشدات المهنية كما اتضح في تقييم المسترشدات لاستخدام المرشدات المتدربات للمهارات الإرشادية وكذلك حسب تقييم المسترشدات لمدى استفادتهن من المقابلة الإرشادية بعد التدريب. كما أدى البرنامج إلى رفع فاعلية الذات المتعلقة بأداء المهارات الإرشادية. بالإضافة إلى أن المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب حسب نموذج هيل للمساعدة حصلت على درجات أعلى في وعي الذات وإدارة وعي الذات. وهي عوامل تساعد المرشدة على تحقيق الأهداف الإرشادية بنجاح. ولكن المجموعة الضابطة التي تلقت التدريب التقليدي تفوقت على المجموعة التجريبية في فاعلية الذات وتساوت معها في تقييم المسترشدات لاستخدام المرشدات للمهارات الإرشادية. مما يشير إلى نقطتين أولا: أن التدريب التقليدي ساعد على اكساب المهارات الإرشادية للمتدربات ولكن بدرجة أقل من التدريب حسب نموذج هيل للمساعدة. ثانيا أهمية التطبيق الميداني في رفع فاعلية الذات عند المتدربات.

بالرغم من أن المقاييس التي استخدمت لتقييم فاعلية البرنامج كانت متنوعة وتشمل التقييم الذاتي (مقياس فاعلية الذات الإرشادية، واستبيان وعي الذات واستراتيجيات إدارة وعي الذات)كما تشمل التقييم الموضوعي الخارجي(استبيان سير وناتج العملية الإرشادية كما يدركها المسترشد) إلا أنه يفضل أيضا الاستعانة بمحكمين خارجيين ذوي خبرة في مجال الإرشاد النفسي لتقييم أداء المتدربات قبل وبعد البرنامج التدريبي وذلك لأن التقييم الذاتي قد لا يكون دقيقا، وقد يكون هناك مبالغة من المتدربات في تقدير مهاراتهن بسبب قلة الخبرة في المجال. وينطبق نفس الشيء على تقديرات المسترشدات اللاتي قد لا يكن على درجة من الوعي النفسي تمكنهن من الحكم الدقيق على أداء المرشدة المتدربة. ومن جانب آخر فإن مدى الاستفادة من المقابلة الإرشادية قد لايظهر في مقابلة واحدة، وكذلك المهارات الإرشادية قد لا تستخدم جميعها في مقابلة واحدة. مما قد يؤثر على تقييم المسترشدة لأداء المرشدة.

التوصيات:

- ضرورة الاهتمام ببرامج التدريب العملي على المهارات الإرشادية للمتدربين على الإرشاد والتوجيه لرفع مستوى الكفاءة المهنية لدى المرشدين النفسيين.

- أهمية التأكد من فاعلية برامج التدريب على المهارات الإرشادية باستخدام مقاييس مختلفة ومتنوعة والاستعانة بمحكمين من ذوي الخبرة والتخصص لتقييم مستوى تقدم المسترشدين بعد التدريب.

- ضرورة أن تتضمن البرامج التدريبية على المهارات الإرشادية التدريب العملي في ميدان العمل لما لذلك من تأثير ايجابي في شعور المتدرب بالأمن ورفع الثقة بالنفس فيما يتعلق بالقيام بالمهام الإرشادية.

المراجع العربية:

- أبو حسونة، نشأت محمود (٢٠١٣) دلالات صدق وثبات مقياس كمؤشر لتقييم الدوافع المهنية التي تؤثر في فاعلية المرشدين المتدربين في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (١٤) العدد(١) مارس (٢٠١٣) ص ص ٥٣٩-٥٦٠.

- بار، عبد المنان ملا معمور (١٤١٥) دراسة تقويمية تحليلية لمدى فاعلية برنامج الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي لإعداد المرشدين النفسيين بقسم علم النفس، كلية التربية مكة المكرمة: مطابع جامعة أم القرى.

- جان،نادية سراج (١٤٢٧) المهارة في إقناع المسترشد وتقديم النصح له: دليل الإرشاد الأسري، الإرشاد بالمقابلة. مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، مشروع بن باز الخيري.

- الحميدي، منال بنت حسين بن حسن. خدمات التوجيه والإرشاد بجامعة أم القرى: دراسة استطلاعية لآراء الطالبات. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (٣٤) الجزء (الاول) فبراير(٢٠١٣) ص ص ٢٥٧-٣١٠.

- الخطيب، صالح أحمد (٢٠٠٣) الإرشاد النفسي في المدرسة " أسسه، نظرياته، تطبيقاته". العين، الإمارات العربية المتحدة دار الكتاب الجامعي.

- الدليم، فهد بن عبدالله (١٤٣٣هـ) واقع الاستفادة من خدمات الارشاد في الجامعات السعودية. المجلة السعودية للتعليم العالي، العدد السادس- محرم (١٤٣٣هـ) ص ص ٤٣- ٧١.

- السفسافة، محمد إبراهيم. والمحاميد، شاكر عقلة (٢٠٠٩) تقييم ممارسة طلبة التدريب الميداني في الإرشاد والصحة النفسية بجامعة مؤتة لمهاراتهم الإرشادية من خلال تقديراتهم وتقديرات المرشدين المتعاونين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (٤) العدد (١٠) ديسمبر (٢٠٠٩) ص ص ٢٠٩-٢٣٠.

- سليمان، عبد الله محمود (٢٠٠٩) تعليم وتدريب المرشدين النفسيين. المؤتمر السابع (التعليم في مطلع الألفية الثالثة الجودة – الاتاحة – التعليم مدى الحياة) ص ص ١٦٢٨-١٦٥٠.

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

- العنسي، فائزة محمد عتيق (٢٠٠٥) برنامج إرشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لطالبات المرحلة الثانوية في أمانة العاصمة صنعاء. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة صنعاء.

- اللقماني، غالي بن دهيران (٢٠١٣) معوقات الإرشاد الطلابي بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظر الطلاب. المجلة العربية للدراسات التربوية– والاجتماعية– السعودية – ع،٣(٢٠١٣)مايو، ص ص ٩١–١٠٤.

- محمد، محمد درويش (٢٠١٣) منبئات تفضيلات سلوك البحث عن المساعدة النفسية، المسترشد نموذجاً. المؤتمر العلمي الدولي الأول: رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة. كلية التربية – جامعة المنصورة–مصر مج ٢.

- المطوع، عبد العزيز بن صالح (٢٠١٠) إعداد المرشد الأسري بين حاجة المجتمع وجودة المخرج. دراسة تحليلية لواقع المرشدين الأسريين الملتحقين ببرنامج دبلوم الإرشاد الأسري بمركز التنمية الأسرية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية. المؤتمر السنوي الخامس عشر (٢٠١٠) مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.

المراجع الأجنبية:

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

- Barnet, M. (2007). What brings you here?An exploration of the unconscious motivation of those who choose to train and work as psychotherapist and counselors. Psychodynamic Practice, 13(3), 257–274.

- Buss, A. H. (1980). *Self-consciousness and social anxiety.*San Francisco, CA: Freeman.

- Edwin, J. (2009). The relationship of selected characteristics to effectiveness of public high school counselor. Dissertation Abstract International, 32(9), 38–45.

- Geldard, K. and Geldard, D (2005) Practical Counselling Skills: An Integrative Approach. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Gelso, C. J., & Carter, J. A. (1985). The relationship in counseling and psychotherapy: Components, consequences, and theoretical antecedents. The Counseling Psychologist, 13, 155–243.

-Hill, C.E. (2009) Helping Skills: Facilitating Exploration, Insight, and Action. Washington, DC: American Psychological Association.

- Hill, C.E., Roffman, M., Stahl, J., Friedman, S., Hummel, A., and

Wallace, C. (2008)Helping Skills Training for Undergraduates: Outcomes and Prediction of OutcomesJournal of Counseling Psychology.2008, Vol. 55, No. 3, 359–370
- Hill, C. E., and Lent, R.W. (2006) A narrative and Meta-Analytic Review of Helping Skills Training. Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training 2006, Vol. 43, No. 2, 154–172.
-Hill, C.E. (2004) Helping Skills: Facilitating Exploration, Insight, and Action. Washington, DC: American Psychological Association
- Hill, C. E., and Kellems, I.S. (2002) Development and Use of the Helping Skills Measure to Assess Client Perceptions of the Effects of Training and of Helping Skills in Sessions.Journal of Counseling Psychology,2002, Vol. 49, No. 2, 264–272
- Hill, C.E., & O'Brien, K,M.(1999) Helping Skills. American Psychological Association, Washington,DC.
- Lent, R. W., Hill, C. E., & Hoffman, M. A. (2003).Development and validation of the Therapist ActivitySelf-Efficacy Scales. Journal of Counseling Psychology,50, 97–108.
- Marmarosh, C. L., Nikityn,M., Moehringer,J., Ferraioli,L., Kahn,S., Cerkevich,A.,Choi,J., and Reisch,E.(2013) Psychotherapy 2013, Vol. 50, No. 2, 178–188
- Mattison, M. (2000). Ethical decision-making: The person in the process. Social Work, 45, 201–213.
- Nutt-Williams, E., & Hill, C. (1996). The relationship Between self-talk and therapy process variables for novice therapists. Journal of Counseling Psychology, 43, 170–177.
- Nutt-Williams, E., Hurley, K., O'Bren, K., andDegregorio, A. (2003) Development and Validation of the Self- Awareness and Management Strategies (SAMS) Scales for Therapists. Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training 2003, Vol. 40, No. 4, 278–288.
- O'Brien, K. M., Heppner, M. J., Flores, L. Y., & Bikos, L. H. (1997). The Career Counseling Self-Efficacy Scale: Instrument development and training applications. Journal of Counseling Psychology, 44, 20–31.
- Sheu, H. B., & Sedlacek, W.B. (2002) Helping seeking-attitude and coping strategies among college students by race. Paper presented at the American Psychological Association National Conference, Chicago, IL.
- Sperry, L.,Carlson, J.,&Kjos, D. (2003). Becoming an Effective Therapist. Boston: Allyn & Bacon.

The Effect of Hill's helping Model on Counselling Skills Training

ABSTRACT

This study aimed to examine the effects of "Hill's Helping Skills Training Model" on trainee's acquisition of counselling skills in a postgraduate counselling and guidance program. The sample of the study consisted of 42 volunteers counselling students between the ages of 24-37. The sample was divided at random into an experimental and a control group of equal size.The measures used in this study were Session Process and Outcome Measures, Counselling Activity Self-Efficacy Scales, and Self –Awareness and Management Strategies Survey (SAMS).

The results of the study indicated statistically significant differences in favor of the experimental group in Self-Awareness and Management strategies scales. Statistically significant differences were found between the experimental and control group, in favor of the latter group in Counselling Activity Self-Efficacy Scales. The results also showed significant differences between the scores of pre and posttests in the experimental group in favor of the posttest score in Session Process and Outcome Measure and in the first part of the Counselling Activity Self-Efficacy Scales (the ability to perform the counselling skills).

Key words: Hill's Helping Skills, training, counseling