فاعلية العلاقة الإشرافية من وجهة نظر المرشدين المتدربين في جامعة اليرموك

د. علي صالح جروان
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي
كلية التربية-جامعة اليرموك
Jarwan_2012@yahoo.com

د. فواز أيوب مومني
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي
كلية التربية-جامعة اليرموك
fawwazm@yu.edu.jo

http: //dx.doi.org/10.12785/jeps/210407

فاعلية العلاقة الإشرافية من وجهة نظر المرشدين المتدربين في جامعة اليرموك

د. علي صالح جروان
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي
كلية التربية-جامعة اليرموك

د. فواز أيوب مومني
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي
كلية التربية-جامعة اليرموك

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى درجة فاعلية العلاقة الإشرافية من وجهة نظر المرشدين المتدربين في جامعة اليرموك، ومعرفة الفروق في درجة الفاعلية تبعاً لمُتغيريّ الجنس والتحصيل الأكاديمي. بلغ عدد أفراد عينة الدراسة الحالية (١٢٢) طالباً وطالبة. طُبق عليهم مقياس العلاقة الإشرافية الذي أعده بالومو وبينارت وكوبر (٢٠١٠)، بعد التحقق من خصائصه السيكومترية في البيئة الأردنية. أظهرت نتائج الدراسة فاعلية مرتفعة للعلاقة الإشرافية من وجهة نظر المرشدين المتدربين، وبلغت الدرجة الكلية لمقياس فاعلية العلاقة الإشرافية (٥,١٥)، وهي درجة مرتفعة.

وأشارت النتائج إلى عدم وجود أثر دال إحصائياً في درجة فاعلية العلاقة الإشرافية من وجهة نظر المرشدين المتدربين تُعزى لمُتغيريّ الجنس والتحصيل الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: فاعلية، العلاقة الإشرافية، المرشدين المتدربين.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٢٠/١/١٢م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٢٠/٨/١١م

The Effectiveness of the Supervisory Relationship from the Perspective of Counselor Trainees at Yarmouk University

Dr. Ali S. Jarwan
Faculty of Education
Yarmouk University

Dr. Fawwaz A. Momani
Faculty of Education
Yarmouk University

Abstract

This study aimed primarily to identify the degree of effectiveness of the supervisory relationship from the perspective of supervised counselor trainees at Yarmouk University. Concisely, the main goal was to reveal the degree of effectiveness due to two variables: sex and academic achievement. The sample of the study consisted of 122 students enrolled at the university. In order to do just this, Palomo, Beinart, & Cooper's (2010) Scale were used after properly verifying its psychometric properties. The results of the study showed two main findings. First, the degree of effectiveness of the supervisory relationship as perceived by the counselor trainees turned to be high; second, there were no statistically significant differences that could be credited to the variables of the study.

Keywords: effectiveness, supervisory relationship, counselor trainees.

فاعلية العلاقة الإشرافية من وجهة نظر المرشدين المتدربين في جامعة اليرموك

د. علي صالح جروان
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي
كلية التربية-جامعة اليرموك

د. فواز أيوب مومني
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي
كلية التربية-جامعة اليرموك

المقدمة

يُعد الإرشاد من المهن الإنسانية التي تُقدم للأفراد والجماعات، بهدف مساعدتهم في التعامل مع المشكلات التي تواجههم للوصول إلى الصحة النفسية، وهذه الخدمات يقدمها مرشد نفسي مؤهل علميًّا ومدرب بشكل عملي، ويمتلك مهارات وفنيات إرشادية تُمكنه من تقديم المساعدة بدرجة عالية من الكفاءة؛ ومن هنا فإن عملية إعداد وتدريب المرشد النفسي، وتحسين مهاراته وكفاياته، تُعد شرطاً أساسياً لنجاحه في القيام بمسؤولياته المهنية.

ويُعد التدريب والإشراف في الإرشاد جزءاً ضرورياً في عملية النمو المهني للمرشدين النفسيين، وعنصراً أساسياً في برامج إعداد المرشدين؛ حيث يساعدهم في تعلم المعارف، والمهارات، والكفايات الإرشادية المختلفة، والتدرب على ممارستها، إضافة إلى المساعدة في عملية التغيير والنمو الشخصي للمتعلمين (Bernard & Goodyear, 2013). كما يُعد الإشراف على طلبة الإرشاد النفسي جزءاً مهماً ومكملاً للعملية التعليمية في المرحلة الجامعية الأولى (Luke, Ellis & Bernard, 2011). و عنصراً أساسياً أيضاً في برامج إعداد المرشدين، أو تعليم الإرشاد (Counselor Education)، ويدعم عملية التغيير والتطور الشخصي لطلبة الإرشاد النفسي، ويساعد في التعلم الفعّال للمعرفة الإرشادية المناسبة (Crocket, 2007).

ويُنظر إلى الإشراف الإرشادي باعتباره من أهم المساقات المعنية في متابعة الممارسات الإرشادية، والإرتقاء بها، لتحقيق المعايير المهنية لمهنة الإرشاد؛ الأمر الذي يتطلب توفير إطار عملي في الإشراف، لتسهيل عملية التطور المهني والشخصي للمرشدين، إضافة إلى تطوير الكفايات الإرشادية؛ ولهذا فإن المشرفين في الإرشاد، يُركزون بشكل كبير على المكونات الإشرافية في برامج تدريب المرشدين في الميدان (Ghazali, Jaafar & Anuara, 2018).

وقد اتفقت الكثير من الدراسات على وصف الإشراف الإرشادي من خلال وظائفه، والأدوار

التي يُؤديها المشرف المهني كداعم، خصوصاً للمرشدين الجديد؛ حيث يسعى المشرف إلى توفير الدعم المستمر للمرشدين، من أجل بناء شخصياتهم، ورفع مستوى قدراتهم ومهاراتهم (Borders & Brown, 2008; Fleeming & Steen, 2004; Handerson, 2009).

ويعرف الإشراف بأنه: التدخل المقدم من عضو أعلى درجة في المهنة للعضو أو الأعضاء المبتدئين، من أجل تعزيز أدائهم المهني، ومراقبة جودة الخدمات المقدمة لمسترشديهم، وتعزيز الأداء المهني للمرشدين، والقيام بدور المراقب لأولئك الذين يُريدون دخول مهنة الإرشاد (March, 2005; Ting, 2009). في حين يعرفه برادلي ولاداني (Bradly & Ladany, 2006) بأنه: علاقة مهنية قائمة على التدريب والتعليم، تهدف إلى تقويم المرشدين، وتطويرهم، ودعمهم من خلال تقديم التغذية الراجعة البنّاءة، وصياغة الأهداف المشتركة، وتطوير الخطط الإرشادية.

ويرى بروكس وباترسون (Brooks & Patterson, 2012) أن الإشراف الإرشادي شكل من أشكال نقل الخبرة بين المرشدين، أو بين مشرف مهني ومرشد تربوي، باستخدام مهارات التغذية الراجعة، والمواجهة المهنية، عن طريق التدريب؛ بهدف تحسين أدائهم، وتبصيرهم بنقاط القوة والضعف لديهم.

وتجدر الإشارة بأن الإشراف يتأثر بالعديد من النماذج النظرية، خاصة تلك النماذج والنظريات في علم النفس: كالنظرية التحليلية، والسلوكية، والمعرفية؛ فالعلاقة الإشرافية في نموذج التحليل النفسي في عملية الإشراف، تشبه التحالف العلاجي بين المرشد والمسترشد، إلا أنه في حالة الإشراف يكون التركيز على العملية التعليمية والتدريبية، ويكون المشرف معلماً ومدرباً. ومن صفات المشرف التحليلي: المرونة في النظرية، والتعليم والتدريب لطرق وأساليب التعلم، واحترام المرشد المتدرب، وتوفير المساندة والدعم، والتعاون في التركيز والأهداف، وتشكيل خطط إشرافية وإرشادية فعّالة (Bradley & Landany, 2012).

ويهدف الإشراف السلوكي إلى بناء العلاقة الإشرافية بين المشرف والمرشد المتدرب، وتحليل مهارات المرشدين وتقييمها، والتعرف إلى المهارات الموجودة لديهم، ووضع الأهداف الإشرافية، وصياغتها بشكل قابل للملاحظة والقياس، وبناء الأهداف الإشرافية وتنفيذها ضمن خطة العمل الفردية الخاصة بكل مرشد، والمتابعة، وتقييم خبرة التعلم، وتقييم الأهداف بشكل مستمر؛ للتعرف على مدى الفعّالية (Boylan & Scott, 1995).

أما في النموذج المعرفي، فإن العلاقة الإشرافية ذات اعتبار خاص، من حيث أهميتها في التأثير على نتائج الإشراف، مثل: إظهار التقبل، والتعاطف، والاحترام، والدفء والأصالة،

التي تُوصل إلى علاقة ناجحة وفعّالة. كما أن الهدف من وجود العلاقة الإشرافية يتجلى في تزويد المتدرب بالمهارات والأساليب المعرفية المختلفة، وتدريبه على كيفية تطبيقها وممارستها في العملية الإرشادية، ومساعدته في التخلص من مشاكله (Bernard & Goodyear, 2013). وبالرغم من الاختلاف بين النماذج الإشرافية، إلا أنها تشترك جميعها في تعزيز الدفء، والتعاطف، والأصالة، والثقة بالعلاقة الإشرافية (Omand, 2009).

ويرى أليس (Ellis, 2010) أن الإشراف الجيد يتعلق بالعلاقة الإشرافية وليس النظرية المحددة أو الأساليب المستخدمة، وتتضمن العلاقة الإشرافية الجوانب الثقافية والتربوية، والجوانب التقييمية، وتبين أن العلاقة الإشرافية تُعد جوهر الإشراف عبر الثقافات المتعددة (Beinart, 2014).

وتُمثل العلاقة الإشرافية الأداة التي يتم خلالها الوصول إلى عملية تعلم ناجحة، تُسهم في تطوير المهارات الإرشادية المختلفة لدى المرشدين. كما أنها عنصر مهمٌ في تنمية الجوانب المختلفة لدى المرشد المتدرب؛ لأنها تؤثر في مقدار ما يكشفه المتدرب من التفاعلات التي تحدث بينه وبين المسترشد (Goldberg, Dixon & Wolf, 2012).

وتعرف العلاقة الإشرافية بأنها: علاقة ديناميكية، يقوم من خلالها المشرف بتقييم أداء المرشد، أو نموه المهني، وكفاءته في العملية الإرشادية (Liddle & Saba, 1982). ويتطلب القيام بعملية الإشراف في الإرشاد بشكل جيد، وجود مشرف قادر على تحقيق مجموعة من الشروط، منها: وجود علاقة إشرافية فعّالة، والمرونة في العمل بأدوار متعددة، والانتباه للحاجات التطورية والمهنية للمرشد المتدرب، وتحديد التوقعات والأهداف الإشرافية، وممارسة المهارات والأساليب المختلفة (مهارات الإصغاء، ومهارات العمل)، والقدرة على تحسين التواصل البصري، وتقييم المعايير، والمساعدة في تحديد مشكلة المسترشد وفهمها، والمساعدة بالوعي في القضايا الشخصية والأخلاقية والقانونية والمهنية، وأثرها في العملية والعلاقة الإرشادية (Bradley & Landany, 2012). وبين كل من كارفيو وهيس (Carifio & Hess) أن صفات المشرف المثالي، مماثلة لصفات المعالج النفسي المثالي، ولكن طريقة العمل بشكل مختلف، وأن مهارات الإرشاد والعلاج شرط مسبق ليكون مشرفاً كفؤاً ومختصاً (Hawkins & Shohet, 2006).

وبمراجعة الأدب التربوي، وجد الباحثان بعض الدراسات التي تناولت العلاقة الإشرافية؛ ففي دراسة هوركس وسامبي (Horrocks & Samby, 2006) التي هدفت إلى الكشف عن تأثير العلاقة الإشرافية في تطور مهارات وشخصية المتدرب. تكونت عينة الدراسة من

(٢٤) متدرب إرشاد من طلبة الدراسات العليا، متوسط أعمارهم (٣٠) سنة. كشفت نتائج الدراسة أن تحالفات عمل المشرف القوية تؤدي إلى مخرجات إشرافية، وأن المستويات المرتفعة والمنخفضة من تحالف العمل الإشرافي كانت تنبؤية في تحقيق المهارات والنمو الشخصي للمتدرب.

وأجرى بروتفناك ودافيس (Protivnak & Davis, 2008) دراسة هدفت إلى التحقق من أثر العلاقة الإشرافية على طلبة الإرشاد في مساق التدريب الميداني في المدارس. تكونت عينة الدراسة من (٧٩) طالباً متدرباً من جامعة غرب وسط الولايات المتحدة الأمريكية. بينت نتائج الدراسة أن العلاقة الإشرافية ترتبط بسلوك الطلبة المتدربين. وفي إطار العلاقة الإشرافية وجد أن تدني مستوى غموض الدور كان متوقعًا في الانخراط في علاقة إشرافية مناسبة من جانب الطلبة المتدربين.

وقام ورثن (Worthen, 2010) بدراسة هدفت إلى تقويم فاعلية الخدمات الإشرافية للمرشدين التربويين من وجهة نظرهم. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) مرشدٍ ومرشدة، اختيروا بالطريقة العشوائية. كشفت نتائج الدراسة أن الخدمات الإشرافية الفعّالة تستند إلى مجموعة من الأسس، منها: العلاقة الإشرافية الفعّالة، والالتزام بالإشراف، وتحمل المسؤولية فيما يتعلق بالتقييم، والتغذية الراجعة المقدمة من المشرف.

وأجرت مي (Mi, 2012) دراسة نوعية هدفت معرفة أثر تطور العلاقة الإشرافية بين المشرفين والمشرف عليهم من الطلبة في تخصص الإرشاد النفسي في جامعة ماليزيا. تكونت عينة الدراسة من (١٠) طالباً متدرباً. أظهرت نتائج الدراسة أن الرابطة القوية بين الطلبة المتدربين والمشرفين تعد مكوناً رئيساً في العلاقة الإشرافية. وأظهرت النتائج أن الطلبة المتدربين يبذلون جهوداً كبيرة في تكوين الرابطة القوية مع المشرفين عليهم. كما أظهرت النتائج أن فهم الطلبة المتدربين للمهام المطلوبة منه، تُعد ميزة هامة أخرى في تطور العلاقة الإشرافية. وأشارت النتائج إلى أن الرابطة القوية، وفهم المهام المطلوب تنفيذها من قبل المشرف، تُساعد الطالب المتدرب في الإيفاء بمتطلبات الجامعة، ومعرفة المزيد عن دور المشرف.

كما درس برتش وبريمر (Bretsh & Bremer, 2014) بعض المتغيرات ذات العلاقة بفاعلية الخدمات الإشرافية، كالجنس، والمستوى التعليمي، وسنوات الخبرة. تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) مرشداً ومرشدة من العاملين في مراكز الإرشاد والصحة النفسية في مدينة نيويورك. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الخدمات الإشرافية تبعاً لمتغيرات الجنس، والمستوى التعليمي، وسنوات الخبرة. كما أظهرت

النتائج أن التمييز وفقاً للجنس، أثر سلباً على التحالف الإشرافي، وعلى العلاقة الإشرافية.

وقام محاميد (٢٠١٦) بدراسة هدفت التعرف إلى فاعلية الخدمات الإشرافية المقدمة للمرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم. تكونت عينة الدراسة من (١٧٠) مرشداً ومرشدة اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة، يمثلون ما نسبته (٢٢٪) من المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية في فلسطين، البالغ عددهم (٧٥٦) مرشداً ومرشدة. أظهرت النتائج فاعلية مرتفعة جداً للخدمات الإشرافية المقدمة للمرشدين التربويين؛ إذ بلغت الدرجة الكلية لمقياس الخدمات الإشرافية (٤,٣٩)، وهي درجة مرتفعة جداً، كما لم تظهر النتائج أية فروق ذات دلالة إحصائية في الخدمات الإشرافية تبعاً لمتغيرات الدراسة: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وأجرى غزالي وجعفر وأنورا (Ghazali, Jaafar & Anuara, 2018) دراسة هدفت إلى معرفة أثر العلاقة الإشرافية وعوامل السياقات الإشرافية على نتائج العلاقة الإشرافية لدى المرشدين المتدربين. تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) مرشداً متدرباً و(١٩) مشرفاً في أربع جامعات ماليزية. بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين العلاقة الإشرافية (الطلبة المتدربين، وتحالف العمل، وصراع الأدوار لدى الطلبة المتدربين، وتفاعل الإشراف، وخصائص الطلبة المتدربين)، ومخرجات العملية الإشرافية. وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين عوامل السياقات الإشرافية (الطلبة المتدربين والمشرفين، والتوجه الإرشادي للطلبة المتدربين، والخلفية الثقافية والوعي)، ومخرجات العملية الإشرافية. كما أظهرت النتائج عدم وجود تأثير للعوامل السياقية في العلاقة الإشرافية. وأظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين العلاقة الإشرافية ومخرجات العملية الإشرافية.

يلاحظ من خلال العرض السابق أن الدراسة الحالية تُعد من أوائل الدراسات التي هدفت التعرف إلى درجة فاعلية العلاقة الإشرافية من وجهة نظر المرشدين المتدربين في جامعة اليرموك. إضافة إلى أن هذه الدراسة حاولت دراسة أثر مُتغيريّ الجنس والتحصيل الأكاديمي في فاعلية العلاقة الإشرافية من وجهة نظر المرشدين المتدربين، وهو أمر لم تتطرق له الدراسات السابقة. وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في تحديد الإطار النظري، وفي توجيه مسار الدراسة الحالية من حيث تحديد المشكلة، وتحديد المنهجية المتبعة في الدراسة، وتحديد المتغيرات التي سيتم تناولها في الدراسة، والجوانب التي ستشملها الدراسة.

مشكلة الدراسة

لاحظ الباحثان من واقع عملهم كمدرسيّن في قسم علم النفس الإرشادي والتربوي بجامعة اليرموك، والإشراف على المرشدين المتدربين في المدارس، ومن خلال الزيارات الميدانية، ومتابعة الجوانب التطبيقية التي يقوم بها المرشد المتدرب في المدرسة، بأن مستوى أداء الطلبة وقدرتهم على ممارسة المهارات الإرشادية العملية، يتأثر إلى حد ما بالعلاقة الإشرافية بين المتدرِّب (الطالب) مع المشرف، باعتبارها العامل الأكثر أهمية في فاعلية الإشراف؛ فكلا الطرفين بحاجة إلى تطوير علاقة جيدة بينهما منذ البداية، وتنمية التواصل الجيد، والثقة في العلاقة الإشرافية. كما أن أداء المرشدين للمهام المطلوبة، يؤثر ويتأثر بطبيعة العلاقة الإشرافية، وأن تطور المتدرِّب مرهون بالمشرف الجيد، والعلاقة الإشرافية القوية (Sánchez, Ramos-et al, 2002).

ومن هنا، فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد في محاولتها التعرف إلى درجة فاعلية العلاقة الإشرافية من نظر المرشدين المتدربين، وكذلك التعرف إلى الفروق في تقدير درجة فاعلية العلاقة الإشرافية تبعاً لمتغير الجنس، والتحصيل الأكاديمي.

أسئلة الدراسة

وعلى هذا الأساس، حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين التاليين:

١. ما مدى فاعلية العلاقة الإشرافية من وجهة نظر المرشدين المتدربين في جامعة اليرموك؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير درجة فاعلية العلاقة الإشرافية من وجهة نظر المرشدين المتدربين في جامعة اليرموك تبعاً لمتغيري الجنس والتحصيل الأكاديمي؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة الحالية من خلال ما يلي:

الأهمية النظرية

- تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها الأولى من نوعها في الأردن في حدود علم الباحثان التي تتناول فاعلية العلاقة الإشرافية من وجهة نظر المرشدين المتدربين في جامعة اليرموك.
- تزيد من المعرفة العلمية حول العلاقة الإشرافية بين المشرفين والمرشدين المتدربين.
- تسلط الضوء على أهمية العلاقة الإشرافية في الإرشاد، وضرورة الحرص على تنميتها.

- تأتي أهمية البحث الحالي من كونه يتناول موضوعًا لم ينل نصيبه من الدراسة بالقدر الكافي رغم أهميته بالنسبة إلى المشرفين والمرشدين المتدربين.

الأهمية التطبيقية

- توجيه القائمين على برنامج التدريب الميداني في تخصص الإرشاد النفسي بضرورة تبني البرامج والأساليب الملائمة لتنمية فاعلية العلاقة الإشرافية مع المرشدين المتدربين.
- تزويد القائمين على برنامج التدريب الميداني في تخصص الإرشاد النفسي بالتغذية الراجعة المناسبة، لما لها من دور هام في التأسيس لعلاقة إشرافية فعّالة مع المرشدين المتدربين.
- توفر الدراسة الحالية للمتخصصين والعاملين في مجال الصحة النفسية والإرشاد والعلاج النفسي أداة مناسبة، وذات دلالات صدق وثبات في البيئة المحلية؛ مما يتيح للباحثين إمكانية استخدامها لتحقيق أهداف تربوية خارج إطار الدراسة الحالية.

التعريفات الإجرائية

العلاقة الإشرافية: علاقة ديناميكية، يقوم من خلالها المشرف بتقييم أداء المرشد، أو نموه المهني، وكفاءته في العملية الإرشادية (Liddle & Saba, 1982). ويعرفها الباحثان إجرائياً: بالدرجة الكلية التي حصل عليها المستجيب على مقياس العلاقة الإشرافية المستخدم في الدراسة الحالية.

المرشد المتدرب: الطالب المتوقع تخرجه في برنامج بكالوريوس الإرشاد النفسي، وتدرب في إحدى المدارس، بإشراف المرشد التربوي المتعاون، ومشرف التدريب الميداني في جامعة اليرموك.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على طلبة السنة الرابعة في تخصص الإرشاد النفسي بجامعة اليرموك، المسجلين في مساق تدريبات ميدانية في الإرشاد النفسي في الفصلين الأول والثاني من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اقتضت طبيعة الدراسة الحالية الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة في الواقع كما هي موجودة، ويهتم بوصفها بدقة والتعبير عنها كمياً وكيفياً، ويسهم في تصنيف المعلومات وتنظيمها، بهدف الوصول إلى استنتاجات تسهم في التعرف إلى درجة فاعلية العلاقة الإشرافية من وجهة نظر المرشدين المتدربين في جامعة اليرموك.

عينة الدراسة

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة الحالية (١٢٢) طالباً وطالبة، منهم (٣٦) طالباً و (٨٦) طالبة، تم اختيارهم بالطريقة القصدية، ويمثلون جميع الطلبة المسجلين في مساق تدريبات ميدانية في الإرشاد النفسي في الفصلين الأول والثاني من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م. والجدول (١) يوضح توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغيري الدراسة.

جدول (١)

توزيع أفراد الدراسة حسب متغيري الجنس والتحصيل الأكاديمي

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	٣٦	٢٩,٥
	أنثى	٨٦	٧٠,٥
التحصيل	ممتاز	١٩	١٥,٦
	جيد جداً	٥٣	٤٣,٤
	جيد	٣٨	٣١,١
	مقبول	١٢	٩,٨
المجموع		١٢٢	١٠٠,٠

مقياس الدراسة

استخدم الباحثان في الدراسة الحالية مقياس العلاقة الإشرافية، الذي قام ببنائه بالومو وبينارت وكوبر (Palomo, Beinart, & Cooper, 2010) المكون من (٦٧) فقرة، ذات تدريج سباعي على سلم ليكرت (موافق بشدة، موافق، موافق نوعاً ما، محايد، غير موافق، غير موافق نوعاً ما، غير موافق بشدة)، موزعة إلى ستة أبعاد، هي:

- الأمان: شعور داخلي، يتمثل في إحساس وشعور الأفراد بالراحة والطمأنينة، مما يوفر لهم جواً مناسباً للقيام بكافة أشكال الأنشطة بمعزل عن الخوف والقلق والتوتر.

- البنائية: عملية فردية تتطلب تفاعل المعرفة السابقة مع الأفكار الحالية في سياق بيئة محيطة مناسبة تساعد الطالب على بناء المعرفة.
- الالتزام: واجب ثابت يستلزم من الشخص القيام به والمداومة عليه لصالح شخص آخر أو لمصلحة معينة هو المسؤول عنها، ولا يمكنه تركها أو التخلف عن أدائها.
- التعلم الانعكاسي: أسلوب إعادة النظر في كل عمل صغير أو كبير يقوم به المشرف داخل القاعة التدريبية، وذلك بطرح الأسئلة على نفسه بما تجعله ينظر بعينٍ ناقدةٍ لأساليب تعليمه، وطرق تعامله مع طلابه كمتعلّمين.
- نمذجة الدور: اكتساب المرشد المتدرب أو تعلمه لاستجابات أو أنماط سلوكية جديدة من خلال ملاحظته لسلوك النموذج (المشرف) في موقف أو إطار اجتماعي.
- التغذية الراجعة البنّاءة: عملية تواصل تُنبّه المرشد المتدرب تجاه النقاط التي بحاجة إلى تحسين في أدائه، بطريقة منظمة، تساعده في فهم وتقبّل المعلومة.

صدق المقياس

قام بالومو وزملاؤه (Palomo, et al, 2010) بالتأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس العلاقة الإشرافية من خلال تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٢٨٤) طالباً متدرباً في تخصص الإرشاد. وبينت نتائج التحليل العاملي وجود (٦) أبعاد، شكلت الأبعاد مجتمعة ما نسبته (٦٥,٥٪) من التباين المفسر لمقياس العلاقة الإشرافية.

وفي الدراسة الحالية، قام الباحثان بعدد من الإجراءات من أجل استخراج معاملات صدق لمقياس الدراسة، وتمثلت هذه الإجراءات بالخطوات التالية:

- قام الباحثان بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وإعادة ترجمته من اللغة العربية للغة الإنجليزية، وعرضه على أربعة أعضاء هيئة تدريس من ذوي الاختصاص، للتأكد من صحة الترجمة؛ حيث طلب إليهم التأكد من صحة ومطابقة الترجمة. بعد ذلك تم الأخذ بملاحظاتهم حول الترجمة وسلامتها.
- عرض المقياس على عشرة محكمين من ذوي الاختصاص في مجال الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي؛ للحكم على صلاحية الفقرات ودقتها ووضوحها، ودرجة انتماء كل فقرة للبعد الذي وردت فيه في المقياس، واعتمد على إجماع (٨٠٪) من المحكمين لقبول الفقرة. وخلصت نتائج التحكيم إلى إجراءات عدة، هي: إعادة صياغة بعض الفقرات المتعلقة بسلامة الصياغة اللغوية للفقرات، وحذف (١٨) فقرة، ذوات الأرقام (٢، ٣، ٤، ١٣، ١٤،

٢٣، ٣١، ٣٣، ٣٧، ٤٠، ٤٢، ٤٨، ٥٢، ٥٣، ٥٥، ٦٣، ٦٦، ٦٧). وفي ضوء التعديلات المقدمة، أصبح عدد فقرات المقياس بصورته النهائية (٤٩) فقرة، موزعة إلى ستة أبعاد، هي:

- البعد الأول: الأمان، ويتكون من (١٠) فقرات، وتمثله الفقرات ذات الأرقام من (٣-٨-٩-١٦-٢١-٢٦-٢٩-٣٣-٤٢-٤٧).
- البعد الثاني: البنائي، ويتكون من (٧) فقرات، وتمثله الفقرات ذات الأرقام (١-٤-٥-١٨-٢٧-٣٦-٤٩).
- البعد الثالث: الالتزام، ويتكون من (٨) فقرات، وتمثله الفقرات ذات الأرقام (٦-١٢-١٣-١٩-٢٣-٣٧-٤٠-٤٥).
- البعد الرابع: التعلم الانعكاسي، ويتكون من (٨) فقرات، وتمثله الفقرات ذات الأرقام (٢-١١-٢٢-٣٠-٣١-٣٩-٤٦-٤٨).
- البعد الخامس: نمذجة الدور، ويتكون من (٨) فقرات، وتمثله الفقرات ذات الأرقام (١٤-١٥-٢٠-٢٤-٣٠-٣٢-٣٤-٣٥).
- البعد السادس: التغذية الراجعة البنّاءة، ويتكون من (٨) فقرات، وتمثله الفقرات ذات الأرقام (٧-١٠-١٧-٢٥-٢٨-٣٨-٤١-٤٤).

كما تم استخراج مؤشرات صدق البناء لجميع فقرات مقياس الدراسة، من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من طلبة تخصص الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك، والبالغ عددهم (٢٥) طالباً وطالبة، من خارج عينة الدراسة؛ حيث تم الأخذ بعين الاعتبار، معيارين لقبول الفقرات: معامل الارتباط (٠,٣٠) فأكثر، والدلالة الإحصائية للارتباط، وحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه، والمقياس ككل، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه والمقياس الكلي

رقم الفقرة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع المقياس
١	٠,٨١(**)	٠,٨٠(**)	١٨	٠,٤٣(*)	٠,٦٦(**)	٣٤	٠,٦٧(**)	٠,٤٩(*)
٢	٠,٦٩(**)	٠,٧٠(**)	١٩	٠,٤٣(*)	٠,٦٠(**)	٣٥	٠,٦٣(**)	٠,٥٥(**)
٣	٠,٥٥(**)	٠,٤٧(*)	٢٠	٠,٥٣(**)	٠,٥٤(**)	٣٦	٠,٦٦(**)	٠,٤١(*)
٤	٠,٧٤(**)	٠,٦٨(**)	٢١	٠,٤٤(*)	٠,٤١(*)	٣٧	٠,٤٦(*)	٠,٤٦(*)

تابع جدول (٢)

رقم الفقرة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع المقياس
٥	(**)٠,٧٩	(**)٠,٦١	٢٢	(**)٠,٧٨	(**)٠,٧٥	٣٨	(**)٠,٦٣	(**)٠,٨٨
٦	(**)٠,٦٧	(*)٠,٤٦	٢٣	(**)٠,٧٢	(**)٠,٦٥	٣٩	(**)٠,٩٣	(**)٠,٦٠
٧	(**)٠,٦٢	(*)٠,٤٦	٢٤	(**)٠,٥٩	(**)٠,٥٢	٤٠	(**)٠,٦٧	(**)٠,٦٦
٨	(**)٠,٦٦	(**)٠,٦٣	٢٥	(**)٠,٨٩	(**)٠,٨٣	٤١	(**)٠,٧١	(**)٠,٧٠
٩	(**)٠,٨١	(**)٠,٧٨	٢٦	(**)٠,٨٣	(**)٠,٧٥	٤٢	(**)٠,٧٦	(**)٠,٧٩
١٠	(*)٠,٤٥	(**)٠,٥٤	٢٧	(**)٠,٥٣	(**)٠,٦٢	٤٤	(*) ٠,٥٠	(**)٠,٥٢
١١	(**)٠,٦٧	(**)٠,٥١	٢٨	(**)٠,٨١	(**)٠,٨٢	٤٥	(**)٠,٩٠	(**)٠,٨٢
١٢	(**)٠,٦٢	(**)٠,٦٥	٢٩	(**)٠,٧٥	(**)٠,٧٥	٤٦	(**)٠,٧٦	(**)٠,٦٤
١٣	(**)٠,٦٢	(*)٠,٤١	٣٠	(**)٠,٧٦	(**)٠,٨١	٤٧	(*)٠,٤٩	(**)٠,٥١
١٤	(*)٠,٤٥	(*)٠,٤١	٣٠	(**)٠,٨٦	(**)٠,٨٣	٤٨	(**)٠,٨٣	(**)٠,٨٣
١٥	(**)٠,٧٩	(**)٠,٧١	٣١	(**)٠,٨٦	(**)٠,٥٥	٤٩	(**)٠,٦٩	(*)٠,٤٧
١٦	(**)٠,٧٤	(**)٠,٧٦	٣٢	(*)٠,٤٠	(*)٠,٤٩			
١٧	(**)٠,٨٤	(**)٠,٧٥	٣٣	(*)٠,٤٨	(**)٠,٦٥			

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، ** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يظهر من الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة من الفقرات والبعد الذي تنتمي إليه والمقياس الكلي كانت دالة إحصائياً، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات، والمقياس الكلي بين (٠,٤١-٠,٨٨)، في حين تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد بين (٠,٤٠-٠,٩٣)، وهي مقبولة لأغراض تطبيق الدراسة الحالية.

ثبات المقياس

فيما يتعلق بإجراءات ثبات المقياس بصورته الأصلية، قام بالومو وزملاؤه (Palomo, et al, 2010) بتحديد قيمة معامل الثبات من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا (Alpha Cronpach)؛ حيث بلغ معامل الثبات (٠,٩٨)، في حين تراوحت معاملات الثبات لأبعاد المقياس بين (٠,٨٦-٠,٥٠). وحساب ثبات المقياس بطريقة الاختبار

وإعادة الاختبار(Test-Retest)؛ حيث بلغ (٠,٩٧) للمقياس الكلي.

ولأغراض التحقق من ثبات المقياس في الدراسة الحالية، قام الباحثان بتطبيقه على عينة استطلاعية من طلبة تخصص الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك، والبالغ عددهم (٢٥) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وأعيد تطبيق المقياس على العينة ذاتها بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وحسب ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Person-R) بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني "ثبات الاستقرار"؛ حيث بلغ (٠,٩٥) للمقياس الكلي، كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronpach Alpha)؛ حيث بلغ معامل الثبات (٠,٩٤) للمقياس الكلي. والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)
معاملات ثبات مقياس العلاقة الإشرافية وأبعاده

الرقم	البعد	عدد الفقرات	الاتساق الداخلي	ثبات الاستقرار
١	الأمان	١٠	٠,٨٩	٠,٨٥
٢	البنائي	٧	٠,٨٤	٠,٧٣
٣	الالتزام	٨	٠,٨٠	٠,٧٥
٤	التعلم الانعكاسي	٨	٠,٩٠	٠,٨٩
٥	نمذجة الدور	٨	٠,٨٦	٠,٧٢
٦	التغذية الراجعة البنّاء	٨	٠,٨٨	٠,٨١
المقياس ككل		٤٩	٠,٩٥	٠,٩٤

يظهر من الجدول (٣) أن معاملات كرونباخ ألفا لأبعاد المقياس تراوحت بين (٠,٧٢-٠,٨٩)، وبلغ معامل كرونباخ ألفا للمقياس الكلي (٠,٩٤)، في حين تراوحت معاملات ثبات الاستقرار لأبعاد المقياس (٠,٨٠-٠,٩٠)، وبلغ معامل ثبات الاستقرار للمقياس الكلي (٠,٩٥)، وهي مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح مقياس العلاقة الإشرافية

تكون المقياس بصورته النهائية من (٤٩) فقرة، بسلم إجابة سباعي يأخذ الأوزان التالية: موافق بشدة (٧) درجات، وموافق (٦) درجات، وموافق نوعاً ما (٥) درجات، ومحايد (٤) درجات، وغير موافق نوعاً ما (٣) درجات، وغير موافق درجتان، وغير موافق بشدة وتأخذ درجة واحدة، وبذلك تتراوح درجة المفحوصين على المقياس بين (٤٩-٣٤٣) درجة. وتم

تصحيح المقياس من خلال إعطاء التدريج السابق الأرقام (٧، ٦، ٥، ٤، ٣، ٢، ١) في حالة الفقرات الموجبة، وعكس الأوزان في حالة الفقرات السالبة، وتمثل الفقرات السالبة الأرقام التالية: (٦، ١٣، ٢٠، ٢٤، ٣٥، ٣٩، ٤٩). وتم تصنيف المتوسطات الحسابية لتحديد درجة فاعلية العلاقة الإشرافية لأفراد عينة الدراسة وفق المعيار التالي: المدى (٧-١=٦)، وقيمة المدى (٦/٥= ١,٢)، وبالتالي عُدَّتْ درجة فاعلية العلاقة الإشرافية منخفضة جداً إذا كان المدى (١,٢ فأقل)، ومنخفضة من (١,٢١-٢,٤١)، ومتوسطة من (٢,٤٢-٣,٦٢)، ومرتفعة من (٣,٦٣-٤,٨٤)، ومرتفعة جداً من (٤,٨٥-٧).

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيقها وفق عدد من المراحل، هي:

- ترجمة مقياس الدراسة وعرضه على المختصين بهدف تحكيمه، واستخراج مؤشرات ودلالات صدقه وثباته، والخروج به بالصورة النهائية الجاهزة للتطبيق.
- الحصول على كتاب تسهيل المهمة من رئيس قسم علم النفس الإرشادي والتربوي في جامعة اليرموك لغايات الموافقة على تطبيق مقياس الدراسة على أفراد العينة.
- الالتقاء بأفراد عينة الدراسة، بغرض تعريف الباحثان بنفسهما والهدف من اللقاء، وتطبيق مقياس فاعلية العلاقة الإشرافية، وتمت الإجابة عن تساؤلات الطلبة واستفساراتهم، والتأكد من فهمهم لما هو مطلوب منهم.
- جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً بهدف استخراج النتائج وتقديم التوصيات.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على ثلاثة متغيرات، هي: الجنس (ذكر، أنثى)، والتحصيل الأكاديمي (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول)، والعلاقة الإشرافية.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. وللكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس العلاقة الإشرافية ككل حسب متغيري الجنس والتحصيل الأكاديمي، استخدم تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA)، وتحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات التابعة (Two-Way MANOVA) للأبعاد.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص السؤال الأول على: "ما مدى فاعلية العلاقة الإشرافية من وجهة نظر المرشدين المتدربين في جامعة اليرموك؟"

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية العلاقة الإشرافية من وجهة نظر المرشدين المتدربين، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس العلاقة الإشرافية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
١	٢	الأمان	٥,٣٣	٠,٩٨٧	مرتفعة
٢	٥	البنائي	٤,٩٠	٠,٨٢٢	مرتفعة
٣	٤	الالتزام	٥,٠٥	٠,٧٦٩	مرتفعة
٤	١	التعلم الانعكاسي	٥,٥٤	١,٠٢٩	مرتفعة
٥	٦	نمذجة الدور	٤,٦٩	٠,٨٧٥	مرتفعة
٦	٣	التغذية الراجعة البنّاء	٥,٣٢	٠,٩٨٧	مرتفعة
الدرجة الكلية			٥,١٥	٠,٨١٣	مرتفعة

يظهر من جدول (٥) أن المتوسطات الحسابية للأبعاد التي تقيس درجة فاعلية العلاقة الإشرافية من وجهة نظر المرشدين المتدربين تراوحت بين (٤,٦٩-٥,٥٤)، وقد احتل البعد «التعلم الإنعكاسي» المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٥,٥٤) وبدرجة مرتفعة، وقد جاء أقل المتوسطات الحسابية لبعد «نمذجة الدور» بمتوسط حسابي بلغ (٤,٦٩) وبدرجة مرتفعة. كما بلغ المتوسط العام على المقياس ككل (٥,١٥) وبدرجة مرتفعة. ولعل السبب في ذلك يعود لتغير صورة الإشراف من الصورة التقليدية (البحث عن الأخطاء ورصدها)، إلى نمط الإشراف الذي يسعى إلى إيجاد علاقة إشرافية يسودها المناخ الإشرافي والاتصال النفسي المبني على الثقة والاحترام المتبادل مع المشرف والمرشدين المتدربين؛ حيث توفر فرصاً للتعلم الاجتماعي، والنمذجة، ولعب الدور، والحصول على التغذية الراجعة البنّاءة، والانفتاح والحوار والنقاش، وتبادل وجهات النظر بإحترام وفهم متبادل؛ كل هذا يُشعر المرشد المتدرب بقيمته ودوره المهني. كما أن العلاقة الإشرافية تُمثل الأداة التي خلالها يتم الوصول إلى عملية تعلم ناجحة،

تُسهم في تطوير المهارات الإرشادية المختلفة لدى المرشدين. كما أنها عنصرٌ مهمٌ في تنمية الجوانب المختلفة لدى المرشد المتدرب (Goldberg, Dixon & Wolf, 2012).

ويمكن عزو تلك النتيجة أيضاً إلى طبيعة الخدمات الإشرافية المقدمة للمرشدين المتدربين؛ إذ تشتمل تلك الخدمات على الاستشارات، والتدريب، والدعم، والتعزيز الذي يقدمه المشرفون للمرشدين المتدربين؛ فهم مشرفون يمارسون عملهم كمشرفين على المرشدين المتدربين، ويتعاملون بمرونة كافية، وتم اختيارهم على أسس علمية جيدة من حيث المؤهل والخبرة والشخصية، كما أنهم يقومون بالأدوار الموكلة إليهم بشكل جيد، ويهتمون بمتابعة المرشدين المتدربين، وتقديم الخدمات الإشرافية المناسبة لهم؛ مما يؤدي إلى تحسين أدائهم، وتشجيعهم إلى بذل المزيد من الجهد، وإثارة دافعيتهم نحو العمل الإرشادي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة هوريكس وسامبي (Horrocks & Samby, 2006) التي أظهرت أن تحالفات عمل المشرف القوية تؤدي إلى مخرجات إشرافية، وأن المستويات المرتفعة تحالف العمل الإشرافي كانت تنبؤية في تحقيق المهارات والنمو الشخصي للمتدرب. ومع نتائج دراسة ورثن (Worthen, 2010) التي أظهرت أن الخدمات الإشرافية الفعّالة تستند إلى مجموعة من الأسس، منها: العلاقة الإشرافية الفعّالة، والالتزام بالإشراف، وتحمل المسؤولية فيما يتعلق بالتقييم، والتغذية الراجعة المقدمة من المشرف. ونتائج دراسة مي (Mi, 2012) التي أظهرت أن الرابطة القوية بين الطلبة المتدربين والمشرفين تعد مكوناً رئيساً في العلاقة الإشرافية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير درجة فاعلية العلاقة الإشرافية من وجهة نظر المرشدين المتدربين تبعاً لمتغيري الجنس والتحصيل الأكاديمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد درجة فاعلية العلاقة الإشرافية تبعاً لتلك المتغيرات، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية العلاقة الإشرافية من وجهة نظر المرشدين المتدربين تبعاً لمتغيري الجنس والتحصيل الأكاديمي

المتغير			الأمان	البنائي	الالتزام	التعلم الانعكاسي	نمذجة الدور	التغذية الراجعة البناء	الدرجة الكلية
الجنس	ذكر	س	٥,٣٠	٤,٨٧	٤,٨٦	٥,٤٢	٤,٥٢	٥,١٩	٥,٠٤
		ع	٠,٨٦٣	٠,٧٢٥	٠,٦٤٥	٠,٩٤١	٠,٦١١	٠,٩٦٢	٠,٦٨٠
	أنثى	س	٥,٣٥	٤,٩٢	٥,١٣	٥,٥٩	٤,٧٥	٥,٣٨	٥,٢٠
		ع	١,٠٢٧	٠,٨٦٣	٠,٨٠٥	١,٠٦٥	٠,٩٥٩	٠,٩٩٨	٠,٨٦٢
التحصيل الأكاديمي	ممتاز	س	٥,٤٢	٤,٧٥	٥,١٨	٥,٧٦	٤,٨٦	٥,٥٦	٥,٢٦
		ع	١,٠٥٩	٠,٨٢٥	٠,٨٣٦	١,١٩٩	١,٠٧٦	٠,٨٣٨	٠,٨٨٧
	جيد جداً	س	٥,٢١	٤,٨٩	٥,٠٣	٥,٤١	٤,٦٦	٥,٢٧	٥,٠٩
		ع	١,٠١٤	٠,٧٨٤	٠,٨٣١	١,٠٤٦	٠,٩٠٦	٠,٩٧٠	٠,٨٤٠
	جيد	س	٥,٥١	٥,٠٥	٥,١١	٥,٦٩	٤,٦٧	٥,٤٦	٥,٢٧
		ع	٠,٨٣٥	٠,٨٣٢	٠,٦٦١	٠,٨٤٦	٠,٧٧٤	٠,٩٧٨	٠,٧١٦
	مقبول	س	٥,١٧	٤,٧٤	٤,٧٥	٥,٣٢	٤,٥٦	٤,٧٥	٤,٨٩
		ع	١,١٢٨	٠,٩٧٢	٠,٦٩٥	١,١٩٠	٠,٧٤٩	١,١٧٠	٠,٨٧٤

يبين الجدول رقم (٦) فروقاً ملاحظة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية العلاقة الإشرافية من وجهة نظر المرشدين المتدربين بسبب اختلاف فئات متغيري الجنس والتحصيل الأكاديمي. ولبيان ذلك، استخدم تحليل التباين الثنائي المتعدد للأبعاد المبينة في جدول (٧)، وتحليل التباين الثنائي للمقياس ككل في الجدول (٨).

جدول (٧)
تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر الجنس والتحصيل الأكاديمي على أبعاد مقياس فاعلية العلاقة الإشرافية

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس هوتلنج=.٠٤٥٠ ح=.٥٣٥٠	الأمان	٠,٠٠١	١	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٩٦٩
	البنائي	٠,٠٢٥	١	٠,٠٢٥	٠,٠٣٦	٠,٨٤٩
	الالتزام	٠,٩٦٤	١	٠,٩٦٤	١,٦٣٥	٠,٢٠٤
	التعلم الانعكاسي	٠,٣٥١	١	٠,٣٥١	٠,٣٣٠	٠,٥٦٧
	نمذجة الدور	١,٠٧٤	١	١,٠٧٤	١,٣٨٥	٠,٢٤٢
	التغذية الراجعة البنّاءة	٠,٠٢٥	١	٠,٠٢٥	٠,٠٢٦	٠,٨٧٢

تابع جدول (٧)

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التحصيل ويلكس=.٨١٦٠ ح=.١٧٧٠	الأمان	٠٢,٣٥٨	٣	٠,٧٨٦	٠,٨١١	٠,٤٩٠
	البنائي	١,٤٧٩	٣	٠,٤٩٣	٠,٧١٩	٠,٥٤٢
	الالتزام	٠,٧٠٧	٣	٠,٢٣٦	٠,٤٠٠	٠,٧٥٣
	التعلم الانعكاسي	٢,٩٦٧	٣	٠,٩٨٩	٠,٩٣٠	٠,٤٢٩
	نمذجة الدور	٠,٤٥٨	٣	٠,١٥٣	٠,١٩٧	٠,٨٩٨
	التغذية الراجعة البنّاءة	٥,٠١٣	٣	١,٦٧١	١,٧٤٥	٠,١٦٢
الخطأ	الأمان	١١٣,٤٠٥	١١٧	٠,٩٦٩		
	البنائي	٨٠,١٧٦	١١٧	٠,٦٨٥		
	الالتزام	٦٨,٩٨٩	١١٧	٠,٥٩٠		
	التعلم الانعكاسي	١٢٤,٤٣٠	١١٧	١,٠٦٤		
	نمذجة الدور	٩٠,٧٩١	١١٧	٠,٧٧٦		
	التغذية الراجعة البنّاءة	١١٢,٠١٦	١١٧	٠,٩٥٧		
الكلي	الأمان	١١٥,٨٠٩	١٢١			
	البنائي	٨١,٧٣٢	١٢١			
	الالتزام	٧١,٤٨٣	١٢١			
	التعلم الانعكاسي	١٢٨,١١٣	١٢١			
	نمذجة الدور	٩٢,٦٣٢	١٢١			
	التغذية الراجعة البنّاءة	١١٧,٩٦٤	١٢١			

يبن الجدول (٧) عدم وجود أثر دال إحصائياً في جميع أبعاد مقياس فاعلية العلاقة الإشرافية يعزى لمُتغيريّ الجنس والتحصيل الأكاديمي.

جدول (٨)
تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والتحصيل الأكاديمي على درجة فاعلية العلاقة الإشرافية ككل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	٠,٢٧٢	١	٠,٢٧٢	٠,٤٠٨	٠,٥٢٤
التحصيل الأكاديمي	١,٣٣٠	٣	٠,٤٤٣	٠,٦٦٥	٠,٥٧٥
الخطأ	٧٨,٠٠٧	١١٧	٠,٦٦٧		
الكلي	٨٠,٠١٨	١٢١			

يبين الجدول (٨) عدم وجود أثر دال إحصائياً في درجة فاعلية العلاقة الإشرافية من وجهة نظر المرشدين المتدربين يعزى لمُتغيريّ الجنس والتحصيل الأكاديمي. تشير تلك النتيجة إلى أن تقديرات المرشدين المتدربين لدرجة فاعلية العلاقة الإشرافية كانت مرتفعةً بغض النظر عن المتغيرات الديمغرافية (الجنس، والتحصيل الأكاديمي)، الذي يعكس بدوره درجة فاعلية مرتفعة، ومستوى رضا عن الإشراف، كما يعكس اتجاهاً إيجابيًّا لدى المرشدين المتدربين نحو عملية الإعداد المهني، والتدريب المُقدم من المشرفين. كما تُشير تلك النتيجة إلى أن العلاقة الإشرافية تسير جنباً إلى جنب مع العملية الإشرافية. وقد يعزى ذلك أيضاً، إلى تشابه الظروف المحيطة بالمرشدين المتدربين بغض النظر عن جنس المرشد المتدرب وتحصيله الأكاديمي، فهم يتلقون خدمات إشرافية واحدة من المشرفين. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة برتش وبريمر (Bretsh & Bremer, 2014) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الخدمات الإشرافية تبعاً لمتغير الجنس.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثين بما يلي:

- ضرورة الاستمرار في تعزيز العلاقة الإشرافية وتفعيلها، والتركيز على التطوير المهني، والتواصل في إعداد وتوجيه المرشدين المتدربين.
- القيام بدراسات بحثية تستهدف التعرف إلى فاعلية العلاقة الإشرافية المقدمة في مراكز الإرشاد والعلاج النفسي.
- إجراء مزيدٍ من الدراسات التي تهتم بالتعرف إلى فاعلية العلاقة الإشرافية في ضوء متغيرات أخرى.
- إجراء مزيدٍ من الدراسات حول العلاقة الإشرافية بين المشرفين والمرشدين المتدربين باستخدام المنهجية النوعية في البحث العلمي.

المراجع

محاميد، فايز (٢٠١٦). فاعلية الخدمات الإشرافية المقدمة للمرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٤(١٣)، ٣٤٥-٣٧٢.

Beinart, H. (2014). *Building and sustaining the supervisory relationship*. Wiley international handbook of clinical supervision, 257-281.

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

Borders, L., & Brown, L. (2008). *The New Handbook of Counseling Supervision*. London: Taylor & Francis e-Library.

Bradley, L. & Landany, N. (2006). *Counselor Supervision*. Washington: Wiley.

Bradley, L. J., & Ladany, N. (2010). *Counselor supervision*. (4th ed). Philadelphia, PA: Brunner-Routledge.

Bretsch, K. & Bremer, L. (2014). Valuation of the Critical Events in Supervision Model Using Gender Related Events. *Training & Education in Professional Psychology, 8*(3), 174 – 181.

Brooks, C., & Patterson, D. (2012). Group Supervision Attitudes: Supervisory Practices Fostering Resistance to Adoption of Evidence-Based Practices. *The Qualitative Report Journal, 17*(1), 191-199.

Christin, J., & Scott, J. (1995). *Practicum and Internship*. Textbook and Resource Guide for Counseling and Psychotherapy. (4th ed). NY: Brunner- Rutledge.

Crocket, K. (2007). Counseling supervision and the production of professional selves. *Counseling and Psychotherapy Research, 7*(1), 19-25.

Ellis, M. (2010). Bridging the science and practice of clinical supervision: Some discoveries, some misconceptions. *The Clinical Supervisor, 29*, 95–116.

Fleeming, I., & Steen, L. (2004). *Supervision and Clinical Psychology Theory, Practice and Perspectives*. New York: Brunner.

Ghazali, N., Jaafar, W., & Anuara, A. (2018). *Supervision Outcomes as Predictor to the Supervisory Relationship and Supervision Contextual Factors: Study on the Internship Trainee Counselors*. In MATEC Web of Conferences (Vol. 150, p. 05073). EDP Sciences.

Goldberg, R., Dixon, A., & Wolf, C. P. (2012). Facilitating effective triadic counseling supervision: An adapted model for an underutilized supervision approach. *The Clinical Supervisor, 31*(1), 42-60.

Handerson, P. (2009). *The New Handbook of Administrative Supervision in Counseling*. New York: Roulade.

Hawkins, P., & Shohet, R. (2006). *Supervision in the helping professions*. Berkshire.

Horrocks, S., & Samby, M. (2006). *The Supervisory Relationship: Its Impact on Trainee Personal and Skills Development*. Compelling Perspective on Counseling: VISTAS, 173-176. Retrieved from: http://pegasus.cc.ucf.edu/~drbryce/Supervisory%20Relationship%20Study.pdf

Liddle, A., & Saba, W. (1982). Teaching family therapy at the introductory level: A conceptual model emphasizing a pattern, which connects training and therapy. *Journal of Marital and Family Therapy, 8*(1), 63-72.

Luke, M., Ellis, M., & Bernard, J. (2011). School Counselor Supervisors› Perceptions of the Discrimination Model of Supervision. *Counselor Education & Supervision, 50*(5), 328-343.

March, D. (2005). *The Relationship between Self-disclosure, Self-efficacy, And the Supervisory Working Alliance of Counselor Education Practicum A*.

Min, R. M. (2012). Impact of the supervisory relationship on trainee development. *International Journal of Business and Social Science, 3*(18).168-177.

Omand, L. (2009). *Supervision in counseling and psychotherapy*. London: Books.

Palomo, M., Beinart, H. & Cooper, M. (2010). Development and validation of the Supervisory Relationship Questionnaire (SRQ) in UK trainee clinical psychologists. *British Journal of Clinical Psychology, 49*, 131-149.

Protivnak, J., & Davis, E. (2008). The Impact of the Supervision Relationship on the Behaviors of School Counseling Interns. *Journal of School Counseling, 6*(19), 2-22.

Ramos-Sánchez, L., Esnil, E., Riggs, S., Wright, L., Goodwin, A., Ratanasiripong, P., & Rodolfa, E. (2002). Negative Supervisory Events: Effects on Supervision Satisfaction and Supervisory Alliance. *Professional Psychology: Research and Practice, 33* (2), 197-202. doi: 10.1037//0735-7028.33.2.197.

Ting, H. C. (2009). *Satisfaction with supervision as a function of the supervisory working alliance and self-efficacy among Taiwanese master-level counseling internship students*. (Doctoral dissertation, University of South Carolina).

Worthen, V. (2010). *What is Effective Supervision: A national Survey of Supervision Experts: Unpublished Doctoral Dissertation*. Washington State University, Washington.