# مستوى الكفايات الإرشادية وقلق الأداء المتوقع لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات

# Level of Counseling Competencies and Expected Performance Anxiety Among Students of Psychological Counseling at Yarmouk University in the Light of Some Variables

**منار غازي البدارنة**
طالبة دكتوراه/ جامعة اليرموك/ الأردن

**أحمد عبد المجيد صمادي**
أستاذ دكتور/ جامعة اليرموك/ الأردن

***Manar Ghazi AL Badarneh***
*PhD. Student/ Yarmouk University/ Jordan*
*manarbadarneh44@gmail.com*

***Ahmad Abed AL Majeed Smadi***
*Professor/ Yarmouk University/ Jordan*
*Smadi53@hotmail.com*

**تاريخ الاستلام:** 28/ 8/ 2019م، **تاريخ القبول:** 27/ 11/ 2019م.
**Received:** 28/ 8/ 2019, **Accepted:** 27/ 11/ 2019.
**DOI:** 10.33977/1182-011-031-004
**https:** //journals.qou.edu/index.php/nafsia
**E-ISSN:** 2307-4655
**P-ISSN:** 2307-4647

## الملخص:

هدفت الدراسة الكشف عن مستوى الكفايات الإرشادية وقلق الأداء المتوقع لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. لتحقيق أهداف الدراسة، استخدم المنهج الوصفي من خلال تطوير مقياسي الكفايات الإرشادية وقلق الأداء، وتم التأكد من خصائصهما السيكومترية. شارك في الدراسة (160) طالباً وطالبة من مستوى السنة الثالثة والرابعة من قسم الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفايات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد النفسي جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط بلغ (3.58)، كما أن مستوى قلق الأداء ككل جاء أيضاً بدرجة متوسطة، وبمتوسط بلغ (2.43) ، وجاء البعد المعرفي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.61) ، في حين جاء البعد الجسدي (الفسيولوجي) في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.15)، وكما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الكفايات الإرشادية تعزى للمعدل التراكمي لصالح ذوي التقدير (جيد جداً فأعلى) ، والمستوى الدراسي لصالح ممن هم في مستوى (سنة رابعة) ، بينما لم توجد فروق دالة إحصائياً تعزى للجنس. وفيما يتعلق بمتغير القلق تبين وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى القلق تعزى للجنس لصالح الإناث، والمعدل التراكمي لصالح ذوي التقدير (جيد فما دون) ، بينما لم يوجد فروق دالة إحصائياً تتعلق بالمستوى الدراسي.


**كلمات مفتاحية:** الكفايات الإرشادية، قلق الأداء، طلبة الإرشاد النفسي.


## *Abstract:*

*The goal of this study is to investigate the levels of counseling competencies and expected performance anxiety among the students of Psychological Counseling at Yarmouk University in the light of some variables. To achieve the goals of the study, the descriptive method was used and counseling competencies and performance anxiety scales were developed. Validity and reliability of the scales were verified. A sample of 160 junior and senior students from the Psychological Counseling Department at Yarmouk University participated in the study. The results showed that the level of counseling competencies among the students of psychological counseling had a moderate degree (3.58) , and the level of performance anxiety as a total degree had also a moderate degree (2.43) . The cognitive dimension ranked first with the highest mean (2.61) , while the physiological dimension came last with a mean of 2.15. There were statistically significant differences in the level of counseling competencies and the academic GPA, in favor of students who had a very good GPA and above, and the level of study, in favor of juniors. In contrast, there were no statistically significant differences due to gender. There were statistically significant differences in the level of anxiety due to gender, in favor of females, and in the GPA, in favor of students with good GPA and below. Regarding the educational level, the results showed that there were no statistically significant differences.*


***Keywords:*** *Counseling Competencies, Performance Anxiety, Counseling Students.*

## المقدمة:

إن نجاح العمل الإرشادي يعتمد بدرجة كبيرة على فاعلية المرشد و كفاياته الإرشادية، والتي ترتبط بعوامل متعددة منها مهاراته، وكفاياته، ومستوى القلق لديه؛ وقد نجد أن بعض الطلبة المرشحين للقيام بالعمل الإرشادي يتكيفون مع الدور الجديد المنوط بهم، بينما نجد البعض الآخر في حالة قلق وعدم استقرار نتيجة لعدم قدرتهم على ممارسة دور المرشد الفعال.

ويُعد القلق في معظم الأحوال شعوراً طبيعياً، وهو أحد الانفعالات الطبيعية التي يمكن أن يشعر بها أي إنسان إذا تعرض لموقف ما يستدعي هذا الانفعال، وتجربة القلق هنا شعور طبيعي، ويدفعنا لتقديم أفضل ما لدينا ويحسن أداءنا، وثمة علاقة بين مستوى القلق لدى الأشخاص وبين أدائهم، فأداء الأشخاص المعرفي والجسدي يتحسن مع ازدياد مستوى قلقهم، ولكن يبدأ هذا الأداء بالتراجع مع ازدياد مستوى القلق (الشربيني، 2015) . ويَضم القلق مكونات معرفية وسلوكية وفسيولوجية، ومن الأمثلة على المكونات المعرفية للقلق أفكار المرشد: أنني على وشك الإغماء، ربما سأصاب بنوبة ذعر، أما المكونات السلوكية فقد تظهر على شكل انسحاب من العملية الإرشادية، والشعور بفقدان التحكم، ومن المكونات الفسيولوجية: اضطرابات البطن والتعرق وجفاف الحلق والصداع (الشريفين، 2011) .

وأشار العديد من الباحثين أن هناك فروقاً في مستويات القلق، وأن مستويات القلق المرتفعة يمكن أن تعمل على تشويش العملية الإرشادية وذلك لارتباط القلق مع السلوك الدفاعي والمقاوم للمرشد والتي تؤثر بدورها على فاعلية المرشد، وقدرته على التفاعل والاتصال الجيد، واستخدام المهارات والكفايات اللازمة في أثناء تقديمه للعملية الإرشادية، ومن الجدير بالذكر أن العديد من الدراسات، كدراسة إليس وكرنجل وبيك (Ellis, Krengel & Beck, 2002) أكدت على ضرورة تلقي طلبة الإرشاد المبتدئين البرامج الإشرافية والتدريبية لتعديل المشاعر السلبية التي قد تظهر أثناء التدريب، والعمل على إكسابهم المهارات والكفايات اللازمة لتوظيفها في العملية الإرشادية.

وفي سياق الحديث عن القلق، فقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم القلق بحسب تعدد الاتجاهات النظرية المختلفة، حيث عرفت إبراهيم (2015) القلق بأنّه: حالة من الضيق والتوتر، والهم حول الكثير من الأمور، والتردد، وعدم الثقة بالنفس، والشعور بالتعب والإرهاق المستمر، إضافة إلى الشعور بحالة من الصراع الداخلي مع الذات، وعدم الرضا عنها. أما جيان وكارلو (Gian & Carlo) فقد عرفوا القلق بأنه: حالة التوتر النفسي غير المسيطر عليه، الذي يتضمن أعراضا جسدية وذهنية، مثل: الشد العضلي،

واضطرابات النوم، والإجهاد، وغيرها (الفراية، 2018) .

وتعدّ دراسة قلق الأداء لدى المرشدين المبتدئين غاية في الأهمية؛ حيث يواجه الكثير من المرشدين خبرة القلق، ومن الممكن أن يرتبط قلق المرشد مع مخاوف الكفاءة، ويتمركز بشكل أكبر عادة من قبل المرشدين المبتدئين والمتدربين. ومع ذلك فإن المستويات الدنيا من القلق يمكن أن تكون إيجابية؛ إذ يحفز الشخص، ويُسهل أداء المهمة لأنه يزيد من الانتباه؛ مما يؤدي إلى تعزيز التعلم. وفي مقابل ذلك، يمكن للقلق المفرط أن يحول دون اكتساب مهارات جديدة، ويؤثر سلباً في الأداء. (Nellis, Hawkins, Redivo & Way, 2011)

وتجدر الإشارة إلى أن المرشدين يشعرون بالقلق تجاه التجربة الإرشادية، وحول قدرتهم على تقديم الأداء الجيد خلال الجلسات الإرشادية، وتختلف درجة القلق وحدتها بين المرشدين المتدربين، ولكن تقريباً جميعهم يختبرون هذا القلق؛ حيث يبدأ هذا القلق بالتزايد عندما يوظف المرشد معرفته ومهاراته على أرض الواقع (Ellis, Krengel & Beck, 2002) .

ويعد قلق الأداء موضوعاً شائعاً عندما يناقش الطلبة المرشدون تجاربهم الأولى مع المسترشدين سواء كانت حالات حقيقة أو لغايات التعليم. فغالباً ما يشعر المرشدون أثناء التدريب بالقلق والغموض من تعقيد العمل المباشر مع المسترشد، حيث يؤدي القلق حول الأداء إلى زيادة في الأداء الإرشادي، ولكن زيادة قلق الأداء عن الحد الطبيعي يصبح عائقاً أمام الأداء الإيجابي (Schwing, LaFollette, Steinfeldt & Wong, 2011) .

ويصاب المرشد المتدرب بقلق الأداء؛ لأن مهنة الإرشاد تتعامل مع تعقيد المشاعر، والدوافع البشرية؛ فالكفاءة في هذا المجال تستغرق سنوات من الممارسة؛ الأمر الذي يجعل المرشدين المتدربين يعانون من القلق الشديد في الأداء، وذلك لعدم توقعهم هذا التعقيد، وأنهم يخشون عدم وجود إجابات صحيحة للمسترشدين (Skovholt & Ronnestad, 2003) . كما يتسبب قلق الأداء في تركيز المرشدين في التدريب الداخلي على قلقهم بشأن الطريقة التي ينبغي أن يتفاعلوا بها مع ما يقوله المسترشدون، بدلاً من أن يكونوا في الوقت الحالي مع المسترشدين، ويمكن أن تؤدي صعوبة البقاء في الوقت الحالي إلى مشاكل في تكوين علاقات إرشادية متعاطفة مع المسترشدين، وفي وضع تصور لما يحدث في الجلسات. كما يمكن أن يمنع هذا التركيز الداخلي للمرشدين المتدربين من التواصل الفعلي مع المسترشدين والظهور الحقيقي في ردودهم (Bernard & Good-year, 2014) .

ويمكن تصنيف قلق الأداء للمرشد المتدرب في العمل الإرشادي إلى مستويين، هما: المستوى الشخصي؛ حيث يرتبط القلق بمخاوف عدم الكفاية، والتقييم السلبي، والمخاوف بشأن عدم القدرة على التحكم. المستوى المهني؛ حيث يرتبط القلق بمخاوف بناء العلاقة مع المسترشد، والكفاية في استخدام المهارات الإرشادية (Corey, 2012) .

وتعدّ الكفايات المهنية الإرشادية محوراً أساسياً في تحسين نوعية الخدمات الإرشادية المقدمة من المرشدين للمسترشدين؛ حيث تشير الكفايات الإرشادية إلى ما يمتلكه المرشد من إمكانات وقدرات ومهارات للقيام بمهامه وأدواره المختلفة (Atici, 2014) . كما تعد الكفايات أحد المفاهيم العلمية الجديدة سواءً في علم النفس، أو العلوم التربوية، أو في مجالات الموارد البشرية، وغيرها من المجالات الأخرى، حيث ساد الحديث سابقاً عن الإمكانات والاستعدادات والميول الشخصية باعتبارها تمثل الخصائص النفسية التي تميز الأفراد. ومع مرور الوقت أصبح مفهوم الكفايات يغزو الميادين العلمية ويحلُ مكان تلك المفاهيم أو يثريها، وفي حال لم يمتلك المرشد هذه الكفايات سيكون غير قادرٍ على القيام بما هو مطلوب منه، ويميل إلى تجنب هذه المهام والأدوار والقلق منها. وتتدرج الكفايات والمهارات الإرشادية مع تطور التخصصات والمجالات الدقيقة في الإرشاد النفسي من العام إلى الخاص، حسب ما يمليه تطور التخصصات والمجالات الفرعية الدقيقة في الإرشاد النفسي (Austin, 2008) .

ويعد المرشدون الذين يتدربون على الكفاءة الذاتية العالية للإرشاد، أكثر فاعلية مع المسترشدين مقارنة بنظرائهم من ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة؛ فالمرشدون ذوو الكفاءة العالية ينظرون إلى قلق الأداء باعتباره تحدياً وهم على استعداد لتجربة تقنيات جديدة، واستكشاف المواقف الصعبة مع المسترشدين. بينما المرشدون ذوو الكفاءة المنخفضة ينظرون إلى قلق الأداء أنه يمثل عقبة في سبيل تجنبها، والتي تحد من سلوكات المخاطرة (Schwing & colleagues, 2011) .

ويعرف أبو يوسف (2008) كفايات المرشد بأنها: مجموعة من الفنيات العملية التي يقوم بها المرشد النفسي بهدف تحقيق الأهداف الإرشادية بالطرق السليمة، ومن الممكن أن تكون هذه الفنيات أو المهارات أثناء تطبيق الإرشاد الفردي أو الجماعي. في حين أشار الطراونة2007) ) أن كفايات المرشد تعني: الحكم على مدى امتلاك المرشد للإمكانات المهنية والفنية والشخصية التي تمكنه من القيام بعمله بنجاح، وتزيد من قدراته الإرشادية. وتعرف الكفايات الإرشادية بأنها: مهارات مركبة، أو أنماط سلوكية، أو معرفية تتواجد لدى المرشد، يتم اكتسابها من خلال التدريب عليها (خليل وعطيف وحكمي وطوهري، 2017) . بينما عرفها زريقي (2008) بأنها: مجموعة من المعارف والمهارات الواجب امتلاكها من قبل المرشد، وتظهر في قدرة أدائية تحدث تغيير إيجابي ينعكس على أدائه المهني وعمله في الميدان. أما مرزا (2012) فقد عرفت الكفايات بأنها: مجموعة من القدرات والسلوكات المكتسبة لدى المرشد المتدرب وتطبيقها في ميدان الإرشاد.

وتساعد الكفايات والأساليب التي يمتلكها المرشدون المتدربون (المبتدئون) – من خلال الدراسة والتدريب – بمساعدة المسترشدين في مواجهة مشكلاتهم المختلفة التي يمرون بها، والتي من أهمها: الصفات الشخصية، والكفايات المهنية، وكفايات العلاقات الإنسانية، وكفايات التخطيط (أبو يوسف، 2008) .

هناك العديد من الكفايات الضرورية لتصبح مرشداً رئيساً: الكفايات الدقيقة، وكفايات العملية الإرشادية، والقدرة على التعامل مع سلوكات المسترشد الصعبة، والكفاءة الثقافية، والوعي بالقيم، والعلاقة الإيجابية بين الوعي الذاتي للمرشد والقدرة على تلبية احتياجات المسترشدين بفعّالية (Smith & Moss, 2009) . كما تتضمن هذه الكفايات، التعاطف، والحضور السلوكي، وعكس

المشاعر، وطرح الأسئلة، والتلخيص في عملية تقديم الخدمات الإرشادية (Von Haenish, 2011) .

وبمراجعة الأدب التربوي، وجد الباحثان العديد من الدراسات التي بحثت في قلق الأداء وكفايات الإرشاد النفسي، ففي دراسة الخوالدة والمهايرة (2018) التي هدفت فحص أثر خبرة التدريب الميداني في تحسين كفايات الإرشاد المهني والرضا الإشرافي، تكونت عينة الدراسة من ((72 طالباً وطالبة؛ (38) في مادة الإعداد للتدريب الميداني، و (34) في مادة التدريب الميداني في الإرشاد. أشارت النتائج إلى أن الطلبة المسجلين في مساق الإعداد الميداني أظهروا درجات أعلى بشكل دال إحصائياً على مقياس الإرشاد المهني والرضا الإشرافي من أولئك المسجلين في مساق الإعداد للتدريب الميداني.

ما دراسة مولن وأوماهرو وبلونت ولامبي (Mullen, Uwa-mahoro, Blount & Lambie, 2015)، فقد تناولت تنمية الكفاءة الذاتية لدى طلبة الإرشاد النفسي أثناء الإعداد والتدريب، وتكوَّنت عينة الدراسة من (179) من متدربي الإرشاد النفسي في مرحلة الماجستير من ثلاث نقاط تدريب مختلفة، حيث تمَّ توزيع مقياس الكفاءة الذاتية عليهم. أشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ تجربة طلبة الإرشاد النفسي في برنامج إعدادهم وتدريبهم أسفرت عن مستويات أعلى من الكفاءة الذاتية لديهم، وعدم وجود علاقة بين عمر المشاركين أو جنسهم أو عرقهم أو مسار البرنامج وبين الكفاءة الذاتية لديهم في أي جزء من البرنامج التدريبي.

وهدفت دراسة كورتيلماز (Kurtyilmas, 2015) إلى فهم توقعات المرشدين حول تجاربهم أثناء التدريب الميداني، وكشف المشاعر المتعلقة بهذه التوقعات. تشكلت عينة الدراسة من (12) متدرباً في دورة الإرشاد الفردي، واستخدمت الأسئلة المفتوحة خلال المقابلات. أظهرت النتائج وجود مشاعر متعلقة بالارتباك والقلق والفضول والخوف؛ إذ إن معظم المشاركين بالدراسة أبدوا قلقهم وخوفهم تجاه ممارسة عملية الاستشارة، بالإضافة إلى الكشف عن مشاعر القلق من التقييم، والقلق المتعلق بالغموض من تجربة التدريب العملي.

وهدفت دراسة الأش (2012) التعرف إلى مدى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية بعض المهارات الإرشادية لدى عينة من المرشدين النفسيين في سوريا، وتكونت عينة الدراسة من (29) مرشداً نفسياً. وأظهرت النتائج وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي في اتجاه القياس البعدي، وعدم وجود فروق في هذه المهارات بين القياسين البعدي والمتابعة، كما أشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق في كل من التطبيقين القبلي والبعدي تعزى للمتغيرات الديموغرافية (النوع، الحالة الاجتماعية، المؤهل العلمي، الخبرة، التخصص) ، وعدم وجود فروق في كل من التطبيقين البعدي والمتابعة تعزى للمتغيرات الديموغرافية.

وأجرى ميتيارد (Meteyard, 2012) دراسة حول أثر التدريب الميداني في الإرشاد النفسي في النمو الشخصي وزيادة الوعي بالذات وبالآخرين، وتحقيق التنمية الذاتية والمهنية، وامتلاك مهارات الإرشاد الأساسية لدى الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (80) طالباً من طلبة التدريب الميداني في الإرشاد النفسي. أظهرت نتائج الدراسة أنّ طول فترة التدريب الميداني، وعدد وحدات الإرشاد تُؤثر في قدرة الطلبة على التفاعل العاطفي والاجتماعي مع الآخرين، وتُحسّن وعيهم بالذات وبالآخرين، وتنمية المفاهيم المعرفية، وتُعزز المهارات الإرشادية لدى الطلبة.

ودرس كوزينا وجرابوفاري و ستيفانو ودرابياو (Kozina, Grabovari, Stefano & Drapeau, 2010) أثر التدريب الميداني والإشراف على الكفاية الذاتية للمرشدين المتدربين، وتكونت عينة الدراسة من (20) طالباً في جامعة في أمريكيا الشمالية. أظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في كفاءة المرشدين المتدربين الذاتية، وامتلاكهم للمهارات الإرشادية، وزيادة معرفتهم النظرية.

وقام جونسون (Johnson, 2008) بدراسة هدفت إلى معرفة آثار الملاحظة الذاتية والنموذج الذاتي على قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين وتقييمهم الذاتي. أجريت الدراسة على عينة من (17) مرشداً متدرباً. أظهرت النتائج أن المرشدين في مجموعة الملاحظة الذاتية كانوا يعانون من قلق فسيولوجي وتجريبي أقل بكثير، وكانوا أقل انشغالاً بكيفية تقييم أدائهم من مجموعة المراقبة الذاتية.

وفي دراسة فوستر وهيرمان (Foster & Herman, 2005) التي هدفت إلى تحديد مدى أهمية التدريب الميداني في تطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية والشخصية والاجتماعية للمرشدين، كما حددها المجلس الوطني لترخيص المرشدين. تكونت عينة الدراسة من (526) مرشداً مدرسياً، وأظهرت نتائج الدراسة أهمية التدريب الميداني في تطوير كفايات المرشدين في مجموعة من المجالات التي تم تدريب المرشدين عليها ميدانياً، هي: المجال الأكاديمي، والمهني، والشخصي، والاجتماعي، والنمائي، ومهارات الإرشاد الفردي، واتخاذ القرار.

يتضح مما سبق أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت مفهوم الكفاءة المهنية لدى المرشدين المتدربين، فقد اتفقت دراسة ووزينا وجرابوفاري وستيفانو ودرابيار (Kozina) Grabovari, Ste-fano & Drapeau, 2010)، مع دراسة ميتيارد (Metyared, 2012) ودراسة مولنو وأوماهرو وبلونتو ولامبي (Mullen, Uwamaho-ro, Blount & Lambie, 2015) والتي تناولت الكفاءة الذاتية لدى المرشدين المتدربين، ومن جهة أخرى كان هناك توافق بين نتائج دراسة كل من جونسون (Jonson, 2008) ، ودراسة كورتيلماز (Kortyilmas, 2015) حول قلق المرشدين المتدربين وخوفهم من الاستشارة وعملية التقييم والمراقبة الذاتية.

وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة سواءً العربية أم الأجنبية في طريقة الدراسة الحالية وإجراءاتها، كما جرى إعداد أدوات الدراسة بناء على الدراسات السابقة، وما اشتملت عليه من أدوات. وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في الهدف الذي سعت إليه للكشف عن مستوى الكفايات الإرشادية وقلق الأداء لدى طلبة الإرشاد النفسي في ضوء بعض المتغيرات، إلا أنها امتازت عنها في تناولها متغيرات جديدة، وهي متغير «المستوى الدراسي، ومتغير المعدل التراكمي، ومتغير الجنس»، وهو الذي لم تتناوله تلك الدراسات. لذا أصبح من الضرورة بمكان إجراء هذه الدراسة، مما يُشير للمهتمين بموضوع الكفايات الإرشادية وقلق الأداء المتوقع للمرشدين بضرورة تصميم برامج تدريبية وإشرافيه تساعد على

تنمية المهارات الإرشادية، وتخفض من قلق الأداء لدى طلبة الإرشاد النفسي.

## مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعدّ المواقف التدريبية مصدرا من مصادر القلق والتهديد للمرشدين المبتدئين؛ مما يؤدي إلى ظهور مشاعر وإدراكات غير واقعية نحو العملية الإرشادية، ويقود إلى توقعات مبالغ فيها حول أدائهم الإرشادي نظراً لنقص الخبرات والكفايات، والقلق المرتبط بالقضايا الشخصية للمرشد، أو القلق من التقييم، إضافة إلى القلق المرتبط بتطبيق مهارات وأساليب جديدة؛ الأمر الذي يتطلب تزويد المرشدين المتدربين بالكفايات والمعرفة اللازمة وتعليمهم وتدريبهم من خلال البرامج التدريبية المناسبة لمشكلات المرشدين المتدربين. ونظراً لغياب المعلومات حول مستوى الكفايات الإرشادية لدى المرشدين تحت التدريب، وبالتالي غياب المعرفة حول مستوى القلق المرتبط بخبرة التدريب وما يترتب عنها من التقييم، جاءت الدراسة الحالية للكشف عن مستوى الكفايات المهنية وقلق الأداء لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك في ضوء متغيرات جنس الطالب، ومستواه الدراسي، ومعدله التراكمي. **وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:**

- ما مستوى الكفايات المهنية الإرشادية لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك؟
- ما مستوى قلق الأداء لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الكفايات المهنية لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك تبعاً لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى قلق الأداء لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك تبعاً لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي؟

## أهمية الدراسة

تعدّ هذه الدراسة الأولى من نوعها – في حدود إطلاع الباحثين – التي تناولت مستوى الكفايات المهنية الإرشادية وقلق الأداء لدى طلبة الإرشاد النفسي في إحدى أكبر المؤسسات التعليمية في الأردن "جامعة اليرموك"، وهي بذلك تمثل قاعدة بيانات علمية أساسية لدراسات لاحقة على مستوى الجامعات الأردنية عامة. وترجع أهمية هذه الدراسة أيضاً، إلى مدى تأثير مستوى امتلاك طلبة الإرشاد النفسي للكفايات المهنية الإرشادية، وكذلك مستوى قلق الأداء في فاعلية العملية الإرشادية؛ إذ لم يكن هناك اهتمام كاف للمشكلات التي تعاني منها هذه الفئة، وخاصة في المراحل الأولى من التدريب، ومن أهمها: قلق الأداء، ومدى امتلاك كفايات الإرشاد النفسي. كما أنها ستثري مستوى فهمنا لواقع البرنامج التدريبي الذي يخضع له المرشدون تحت التدريب وما يصاحبه من مشكلات متنوعة قد يعاني منها المرشدون المتدربون

## التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

◄ **كفايات الإرشاد النفسي**: مجموعة من الفنيات والمهارات العملية التي يقوم المرشد النفسي بتطبيقها؛ بهدف تحقيق الأهداف الإرشادية بالطرق السليمة، وقد تكون هذه الفنيات أو المهارات في الإرشاد الفردي أو الجمعي (أبو يوسف، 2008). وتُعرف إجرائياً: بالدرجة الكلية التي حصل عليها الطالب المتدرب على مقياس الكفايات الإرشادية المستخدم في الدراسة الحالية.

◄ **قلق الأداء**: حالة انفعالية يختبر فيها المرشد مستويات مختلفة من القلق والشعور بالتهديد نحو قدراته على الأداء المتمكن، الأمر الذي يؤدي إلى ظهور مشاعر وتصورات غير واقعية تجاه العملية الإرشادية، الأمر الذي بدوره يقود المرشد إلى وضع توقعات مبالغ فيها حول أدائه الإرشادي اعتماداً على نقص الخبرات لديه (Fitch & Marcchall, 2002) . ويعرف إجرائياً: بالدرجة الكلية التي حصل عليها الطالب المتدرب على مقياس قلق الأداء المستخدم في الدراسة الحالية.

## حدود الدراسة ومحدداتها

**تتحدد نتائج الدراسة في الآتية:**

- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من طلبة البكالوريوس في تخصص الإرشاد النفسي من مستوى السنة الثالثة والرابعة، والمسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018/ 2019 م.
- الحدود الزمانية: جرى تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018/ 2019 م.
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من طلبة تخصص الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك في الأردن.

## منهج الدراسة

استخدم الباحثان في الدراسة الحالية المنهج الوصفي، وذلك لمناسبته لأغراض الدراسة الحالية.

## الطريقة والإجراءات

### مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس في تخصص الإرشاد النفسي من مستوى سنة ثالثة ورابعة، والمسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2019/ 2018 م، البالغ عددهم (333) طالباً وطالبة، منهم (59) طالباً و (274) طالبة، حسب سجلات دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك. و تكونت عينة الدراسة من (160) طالباً وطالبة، منهم (50) طالباً و (110) طالبات، اختيروا بالطريقة المتيسرة من خلال شعب مساقات متطلبات قسم الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك. والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

**جدول (1)**

**توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة (ن= 16)**

| المتغير | الفئة | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 27 | 16.9 |
| | أنثى | 133 | 83.1 |
| | Total | 160 | 100 |
| المستوى الدراسي | سنة ثالثة | 55 | 34.4 |
| | سنة رابعة | 105 | 65.6 |
| | Total | 160 | 100 |
| المعدل التراكمي | جيد جداً فأعلى | 115 | 71.9 |
| | جيد فما دون | 45 | 28.1 |
| | Total | 160 | 100 |

## مقاييس الدراسة

**لأغراض جمع بيانات الدراسة، طُورت أداتا الدراسة، هما:**

1. **مقياس الكفايات الإرشادية**

لأغراض الدراسة الحالية، قام الباحثان باستخدام مقياس كفايات الإرشاد النفسي الذي أعده الغرابي (2013)، المكون من (37) فقرة، تكون الإجابة عنها وفق تدريج ليكرت الخماسي.

- **صدق مقياس الكفايات الإرشادية**

**- صدق المحكمين**

قام الباحثان بعرض المقياس بصورته الأولية والمكون من (37) فقرة على (10) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال الإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي؛ للحكم على صلاحية القفرات ودقتها ووضوحها؛ واعتماداً على نسبة اتفاق بدرجة (80%) من المحكمين لقبول الفقرة. خلصت نتائج التحكيم إلى إجراءات عدة، منها: حذف (12) فقرة لعدم ملاءمتها، وإعادة صياغة (9) فقرات لعدم وضوحها. وفي ضوء التعديلات المقترحة، أصبح عدد فقرات المقياس (25) فقرة.

**- صدق البناء**

بغرض استخراج مؤشرات صدق البناء لجميع فقرات مقياس الكفايات الإرشادية، طُبق على عينة استطلاعية مكونة من ((40 طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والمقياس ككل، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.33 – 0.78) ، والجدول (2) يبين ذلك.

**جدول (2)**

**معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية**

| رقم الفقرة | معامل الارتباط مع الأداة | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع الأداة | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع الأداة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | .65 (**) | 10 | .78 (**) | 19 | .46 (**) |
| 2 | .51 (**) | 11 | .54 (**) | 20 | .69 (**) |
| 3 | .36 (*) | 12 | .38 (*) | 21 | .37 (*) |
| 4 | .50 (**) | 13 | .52 (**) | 22 | .53 (**) |
| 5 | .51 (**) | 14 | .60 (**) | 23 | .78 (**) |
| 6 | .64 (**) | 15 | .67 (**) | 24 | .42 (**) |
| 7 | .54 (**) | 16 | .60 (**) | 25 | .66 (**) |
| 8 | .33 (*) | 17 | .48 (**) | | |
| 9 | .54 (**) | 18 | .57 (**) | | |

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) .

**دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) .

- **ثبات مقياس الكفايات الارشادية**

لأغراض التحقق من ثبات المقياس، طُبق على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة الجالية، وأعيد تطبيق المقياس على العينة ذاتها بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وحسب ثبات المقياس بطريقة الاختبار – وإعادة الاختبار (Test - Re - Test) من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Person - r) بين التطبيقين الأول والثاني؛ إذ بلغ (0.90) كما حسب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي كرونباخ الفا (Alpha Cronpach) ، إذ بلغ (0.89) .

- **تصحيح مقياس الكفايات الإرشادية**

تكون المقياس بصورته النهائية من (25) فقرة بتدرج خماسي (تدريج ليكرت) يأخذ الأوزان الآتية: تنطبق عليَ تماما (5) درجات، تنطبق عليَ كثيراً (4) درجات، تنطبق عليَ بشكل متوسط (3) درجات، وتنطبق عليَ بشكل قليل درجتان، ولا تنطبق عليَ أبداً وتأخذ درجة واحدة، وبذلك تتراوح درجة المفحوصين على المقياس ما بين (125 – 25 درجة). وصحح المقياس من خلال إعطاء التدريج السابق للأرقام (5، 4، 3، 2، 1) في حالة الفقرات الموجبة، وعكس الأوزان في حالة الفقرات السالبة. وتم تصنيف المتوسطات الحسابية لتحديد مستوى الكفايات الإرشادية لأفراد عينة الدراسة وفق المعيار التالي: المدى 4= 5–1، قيمة المدى 1.33= 4/3. وقد اعتمد التدريج الآتي للحكم على درجة تقدير المتوسط الحسابي:

- متوسط حسابي (2.33 فأقل) مستوى تقدير منخفض.
- متوسط حسابي (3.66 – 2.34) مستوى تقدير متوسط.
- متوسط حسابي (3.67 فأعلى) مستوى تقدير مرتفع.

2. **مقياس قلق الأداء**

لأغراض الدراسة الحالية، قام الباحثان باستخدام مقياس قلق الأداء الذي قام بترجمته الشريفين (2011) ، والمكون من (40) فقرة، موزعة إلى ثلاثة مجالات، هي: النفسي والانفعالي، والمعرفي، والجسدي (الفسيولوجي) ، تتم الإجابة عنها وفق تدريج ليكرت الخماسي.

- **صدق مقياس قلق الأداء**

**- صدق المحكمين**

قام الباحثان بعرض المقياس بصورته الأولية والمكون من (40) فقرة على (10) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال الإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي؛ للحكم على صلاحية الفقرات ودقتها ووضوحها، ودرجة انتماء كل فقرة للمجال الذي أدرجت ضمنه في المقياس؛ واعتماداً على نسبة اتفاق بدرجة (80%) من المحكمين لقبول الفقرة. خلصت نتائج التحكيم إلى إجراءات عدة، منها: حذف (10) فقرات لعدم ملاءمتها للمجالات، وإعادة صياغة (7) فقرات لعدم وضوحها. وفي ضوء التعديلات المقترحة، أصبح عدد فقرات المقياس (30) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات هي: البعد النفسي والانفعالي وتمثله الفقرات من (1 – 15) ، والبعد المعرفي وتمثله الفقرات (16 – 24) ، والبعد الجسدي (الفسيولوجي) وتمثله الفقرات (25 – 30) .

- **صدق البناء**

بغرض استخراج مؤشرات صدق البناء لجميع فقرات مقياس قلق الأداء، طُبق على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه والمقياس ككل، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.82 – 0.39) ، ومع المجال (490.89 – 0.) . والجدول (3) يوضح ذلك.

**جدول (3)**

**معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل**

| رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | .68 (**) | .67 (**) | 11 | .78 (**) | .77 (**) | 21 | .75 (**) | .58 (**) |
| 2 | .82 (**) | .74 (**) | 12 | .82 (**) | .81 (**) | 22 | .54 (**) | .39 (*) |
| 3 | .78 (**) | .73 (**) | 13 | .69 (**) | .58 (**) | 23 | .74 (**) | .75 (**) |
| 4 | .80 (**) | .74 (**) | 14 | .78 (**) | .78 (**) | 24 | .61 (**) | .50 (**) |
| 5 | .77 (**) | .73 (**) | 15 | .49 (**) | .54 (**) | 25 | .80 (**) | .71 (**) |
| 6 | .72 (**) | .68 (**) | 16 | .80 (**) | .82 (**) | 26 | .77 (**) | .62 (**) |
| 7 | .79 (**) | .77 (**) | 17 | .75 (**) | .75 (**) | 27 | .79 (**) | .57 (**) |
| 8 | .78 (**) | .71 (**) | 18 | .68 (**) | .69 (**) | 28 | .89 (**) | .74 (**) |
| 9 | .65 (**) | .64 (**) | 19 | .79 (**) | .78 (**) | 29 | .84 (**) | .74 (**) |
| 10 | .69 (**) | .73 (**) | 20 | .74 (**) | .71 (**) | 30 | .84 (**) | .68 (**) |

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) .
**دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) .

- **ثبات مقياس قلق الأداء**

لأغراض التحقق من ثبات مقياس قلق الأداء، طُبق على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة الحالية، وأعيد تطبيق المقياس على العينة ذاتها بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وحسب ثبات المقياس بطريقة الاختبار – وإعادة الاختبار (Test - Re - Test) من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Person - r) بين التطبيقين الأول والثاني؛ كما حسب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي كرونباخ الفا (Alpha Cron-pach) . والجدول (4) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا، وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل.

**جدول (4)**

**معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل**

| المجال | ثبات الإعادة | الاتساق الداخلي |
|---|---|---|
| البعد النفسي والانفعالي | .92 | .93 |
| البعد المعرفي | .91 | .87 |
| الجسدي (الفسيولوجي ( | .93 | .90 |
| مقياس قلق الأداء | .92 | .96 |

- **تصحيح مقياس قلق الأداء**

تكون المقياس بصورته النهائية من (30) فقرة بتدرج خماسي (تدريج ليكرت) يأخذ الأوزان الآتية: دائماً (5) درجات، وغالباً (4) درجات، وأحياناً (3) درجات، ونادراً درجتان، ومطلقاً وتأخذ درجة واحدة، وبذلك تتراوح درجة المفحوصين على المقياس ما بين (150 – 30) درجة. وصنفت المتوسطات الحسابية لتحديد مستوى قلق الأداء لأفراد عينة الدراسة وفق المعيار التالي: المدى 4= 5–1، قيمة المدى 1.33= 4/3. وقد اعتمد التدريج الآتي للحكم على درجة تقدير المتوسط الحسابي:

- متوسط حسابي (2.33 فأقل) مستوى تقدير منخفض.
- متوسط حسابي (2.34 – 3.66) مستوى تقدير متوسط.
- متوسط حسابي (3.67 فأعلى) مستوى تقدير مرتفع.

## نتائج الدراسة ومناقشتها

◄ **السؤال الأول: ما مستوى الكفايات المهنية الإرشادية لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك؟**

للإجابة عن السؤال الأول، استخرج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفايات المهنية الإرشادية وقلق الأداء لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك، والجدول (5) يوضح ذلك.

**جدول (5)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفايات المهنية الإرشادية وقلق الأداء لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 13 | افشي مشكلات المسترشد لزملائي في العمل | 4.22 | 1.190 | مرتفع |
| 2 | 15 | أشعر بالدونية مقارنة بزملائي المدرسين | 4.04 | 1.098 | مرتفع |
| 3 | 20 | أتجاهل انفعالات المسترشد أثناء سرد مشكلته | 3.83 | 1.250 | مرتفع |
| 4 | 18 | أحب مهنتي رغم صعوبتها | 3.81 | .9330 | مرتفع |
| 5 | 6 | لدي المقدرة على تفهم المسترشد | 3.78 | .8080 | مرتفع |
| 6 | 5 | أنصح الآخرين بعدم امتهان مهنة الإرشاد | 3.77 | 1.319 | مرتفع |
| 7 | 25 | أستثمر الوقت بفاعلية بمعالجة المشكلة | 3.76 | .9420 | مرتفع |
| 8 | 23 | أحرص على مساعدة المسترشدين على اختيار نوع الدراسة التي تتلاءم مع قدراتهم وميولهم | 3.74 | .9480 | مرتفع |
| 9 | 10 | أستطيع التعامل بمرونة وانفتاح مع مشكلات الطلبة | 3.67 | .9420 | مرتفع |
| 10 | 12 | أشعر أن مشكلاتي الشخصية تؤثر على عملي | 3.65 | 1.209 | متوسط |
| 11 | 22 | أنظم المقابلات الفردية والجماعية للطلبة | 3.64 | .9550 | متوسط |
| 12 | 1 | أقوم بإرشاد الطلبة فيما يتعلق بمشكلاتهم | 3.62 | .8670 | متوسط |
| 12 | 14 | أقوم بتشجيع الطلبة على المشاركة في النشاطات الاجتماعية | 3.62 | 1.104 | متوسط |
| 14 | 24 | استخدم التقنيات المناسبة لتحديد المتميزين من الطلبة | 3.61 | .932 | متوسط |
| 15 | 17 | تتيح لي التقنيات الإرشادية التي امتلكها التعامل مع الآخرين | 3.57 | .8950 | متوسط |
| 16 | 7 | أشعر أن قدراتي غير كافية لأداء عملي الإرشادي | 3.55 | 1.075 | متوسط |
| 17 | 4 | أشعر بأن التعامل مع أعضاء الهيئة التدريسية في المدرسة صعب | 3.52 | 1.070 | متوسط |
| 18 | 16 | أتردد في اتخاذ قراراتي المهنية | 3.49 | 1.127 | متوسط |
| 19 | 2 | أحرص على تقديم المساعدة للطلبة المتأخرين دراسياً | 3.44 | .9370 | متوسط |
| 20 | 21 | أتابع حالات التسرب والهروب والانقطاع عن المدرسة | 3.43 | 1.136 | متوسط |
| 21 | 8 | لدي القدرة على استخدام إجراءات إرشادية مرنة وموجهة لخفض السلوك غير السوي | 3.35 | .8700 | متوسط |
| 22 | 11 | لدي القدرة على توظيف النظريات الحديثة في عملي الإرشادي | 3.34 | .9050 | متوسط |
| 23 | 19 | أشارك بفاعلية بمجالس الآباء والمعلمين لمعالجة مشكلات الطلبة | 3.20 | 1.103 | متوسط |
| 24 | 9 | أستطيع استعمال الاختبارات والمقاييس النفسية التي تهتم بسلوكيات المسترشد | 3.04 | .9140 | متوسط |
| 25 | 3 | أجد قدراتي في مهن أخرى غير مهنة الإرشاد | 2.89 | 1.192 | متوسط |
| | | مقياس الكفايات الإرشادية | 3.58 | .4960 | متوسط |

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.89 – 4.22) ، حيث جاءت الفقرة رقم (13) والتي تنص على «أفشي مشكلات المسترشد لزملائي في العمل» في المرتبة الأولى، بينما جاءت الفقرة رقم (3) ونصها «أجد قدراتي في مهن أخرى غير مهنة الإرشاد» بالمرتبة الأخيرة. وبلغ المتوسط الحسابي لمقياس الكفايات الإرشادية ككل (3.58) ، والذي يعني أن مستوى الكفايات الإرشادية لدى الطلبة وفي ضوء معيار الحكم الإحصائي المعتمد في هذه الدراسة يكون بدرجة متوسطة.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة أن المرشدين يلجؤون إلى إفشاء أسرار المسترشدين بسبب البحث عن المساعدة في اختيار التدخلات الإرشادية الملائمة لمشكلة المسترشد، إذ من المحتمل أن يواجه المرشدون بعض الصعوبات في اتخاذ التدخلات الإرشادية الملائمة، ومن ناحية أخرى تبقى هناك نسبة من القلق لدى المرشد في التعامل مع الحالات الصعبة التي تتضمن بعض المعضلات الأخلاقية أو القانونية، أيضاً من الممكن أن يكون لدى بعض المرشدين الحماس للحديث حول مشكلات المسترشدين الفريدة من نوعها والتي من الممكن أن تحتوي على عنصر التشويق. إضافة إلى أن الرغبة في ممارسة مهنة الإرشاد قد تكون متواجدة حتى في ظل نقص بعض الكفايات الإرشادية والقدرات المهنية والصعوبات والتحديات التي من المحتمل مواجهتها. ويفسر الباحثان مجيء الفقرة "أجد قدراتي في مهن أخرى غير مهنة الإرشاد» بالمرتبة الأخيرة، بأن بعض الطلبة قبلوا في تخصص الإرشاد النفسي بناءً على معدلاتهم في الثانوية العامة، التي لم تؤهلهم للالتحاق في تخصصات أخرى يرغبون بدراستها، وبالتالي كان التحاقهم ودراستهم لتخصص الإرشاد النفسي باعتباره الخيار الوحيد المتاح أمامهم للالتحاق في الجامعة، وقد يكون سبب التحاقهم بتخصص الإرشاد النفسي جاء بناءً على رغبة والديهم وليس بناء على رغبتهم الخاصة.

◄ السؤال الثاني: **ما مستوى قلق الأداء لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك؟**

- أولاً: قلق الأداء

**جدول (6)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بقلق الأداء مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| الرتبة | الرقم | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | البعد المعرفي | 2.61 | .7560 | متوسط |
| 2 | 1 | البعد النفسي والانفعالي | 2.42 | .8330 | متوسط |
| 3 | 3 | الجسدي (الفسيولوجي) | 2.15 | 1.005 | منخفض |
| | | مقياس قلق الأداء | 2.43 | .7810 | متوسط |

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين المنخفض والمتوسط، حيث جاء البعد المعرفي في المرتبة الأولى، بينما جاء البعد (الجسدي «الفسيولوجي») في المرتبة الأخيرة، وكان المتوسط الحسابي على مقياس قلق الأداء ككل وفي ضوء المعيار الإحصائي المعتمد في هذه الدراسة ضمن فئة المتوسط.

وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة كورتيلماز (2015) التي أشارت إلى وجود مشاعر متعلقة بالارتباك والقلق والإثارة والفضول والخوف؛ إذ إن معظم المشاركين بالدراسة أظهروا قلقهم وخوفهم تجاه ممارسة عملية الاستشارة، بالإضافة إلى الكشف عن مشاعر القلق من التقييم، والقلق الذي يتعلق بالغموض من تجربة التدريب العملي.

ويعزو الباحثان حصول البعد المعرفي على أعلى مستوى ضمن مستويات قلق الأداء إلى أنه من المتوقع أن قيام المرشد المتدرب بإجراء مقابلة إرشادية، أو تقديم خدمة إرشادية لبعض الطلبة الذين أحيلوا إليه من جهات مختلفة، قد يُثير الجانب المعرفي لدية، ويدفعه للبحث والرجوع إلى المصادر العلمية، أو أصحاب الخبرة العلمية في مجال الإرشاد، من أجل الوصول إلى حلول للمشكلات التي يتعامل معها، حيث إن الطلاب ما زالوا مبتدئين، وتنقصهم المعرفة والخبرة في كيفية التعامل مع قضايا المسترشدين المختلفة. في حين يُفسر الباحثان حصول البعد (الجسدي "الفسيولوجي") على أدنى مستوى ضمن مستويات قلق الأداء، من أن الظروف التي يُطبق فيها المرشدون المتدربون داخل المدارس، أو أثناء المواقف التدريبية المتصورة أمام زملائهم في الغرف الصفية، وفي ظل الممارسات الإشرافية المتبعة من قبل المشرفين عليهم، والتي لا تعتمد على الصرامة في أغلب الأحيان، حيث يكون الخطأ متوقعا وواردا من طلاب ما زالوا في مرحلة التدريب، ولذلك فإنه لا يوجد عوامل مثيرة إلى درجة كبيرة، تؤدي إلى ظهور الأعراض الفسيولوجية لديهم.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة جونسون (2008) التي أشارت إلى أن المرشدين في مجموعة الملاحظة الذاتية كانوا يعانون من قلق فسيولوجي وتجريبي أقل بكثير، وكانوا أقل انشغالاً بكيفية تقييم أدائهم من مجموعة المراقبة الذاتية.

◄ السؤال الثالث: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى الكفايات المهنية لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك تبعاً لمتغيرات: الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي؟**

للإجابة عن السؤال الثالث، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفايات المهنية لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك حسب متغيرات: الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي، والجدول (7) يبين ذلك.

**جدول (7)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفايات المهنية لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك حسب متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي**

| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العدد |
|---|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 3.62 | .4070 | 27 |
| | أنثى | 3.58 | .5130 | 133 |
| المستوى الدراسي | سنة ثالثة | 3.40 | .4630 | 55 |
| | سنة رابعة | 3.68 | .4870 | 105 |
| التحصيل الأكاديمي | جيد جدا فأعلى | 3.68 | .4820 | 115 |
| | جيد فما دون | 3.34 | .4510 | 45 |

يبين الجدول (7) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفايات المهنية لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، استخدم تحليل التباين الثلاثي المتعدد (WAY - MANOVA 3) للمتغيرات، المبينة في الجدول (8).

**جدول (8)**

**تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي على مستوى الكفايات المهنية لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | .0800 | 1 | .0800 | .3660 | .546 |
| المستوى الدراسي | 1.418 | 1 | 1.418 | 6.510 | .012 |
| المعدل التراكمي | 2.251 | 1 | 2.251 | 10.336 | .002 |
| الخطأ | 33.974 | 156 | .2180 | | |
| الكلي | 39.083 | 159 | | | |

يتبين من الجدول (8) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر الجنس. ويفسر الباحثان ذلك، بأن الظروف والمعطيات والتدريب الذي خضع له الطلبة على اختلاف جنسهم (ذكور، إناث) متشابهاً، فلا يوجد ما يميز الذكور عن الإناث، وبالتالي لم تظهر فروق لصالح فئة على الأخرى.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الأش (2012) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في كل من التطبيقين القبلي والبعدي تعزى للمتغيرات الديموغرافية (النوع، الحالة الاجتماعية، المؤهل العلمي، الخبرة، التخصص).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى

لمتغير المستوى الدراسي، وجاءت الفروق لصالح طلبة السنة الرابعة. ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن الطلبة يحصدون المزيد من المعرفة النظرية، نتيجة التقدم في السنوات الدراسية، نتيجة تلقي المزيد من المعلومات والمعرفة النظرية، لذلك من الطبيعي أن تزداد الخبرة المعرفية لديهم، وبالتالي تزيد الكفايات الإرشادية لديهم.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير المعدل التراكمي، وجاءت الفروق لصالح الطلبة من ذوي المعدل التراكمي بمستوى جيد جداً فأعلى. ويعزو الباحثان ذلك، إلى أن المستوى الإدراكي والثقافي للمرشدين التربويين يرتبط إيجاباً بتحصيلهم الأكاديمي؛ فالطلبة من ذوي التحصيل الأكاديمي جيد جداً فأعلى، هم أكثر اطلاعاً على مختلف مكونات بيئتهم، وعلى مشكلات الطلبة المختلفة، وأكثر انفتاحاً على مصادر المعرفة، مما يجعلهم يمتلكون معلومات متنوعة تزيد من كفايتهم المهنية.

◄ السؤال الرابع: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في قلق الأداء لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك تبعاً لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي؟**

للإجابة عن السؤال الرابع، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقلق الأداء لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك حسب متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي، والجدول (9) يبين ذلك.

**جدول (9)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقلق الأداء لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك حسب متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي**

| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العدد |
|---|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 2.09 | .6740 | 27 |
| | أنثى | 2.49 | .7860 | 133 |
| المستوى الدراسي | سنة ثالثة | 2.57 | .7630 | 55 |
| | سنة رابعة | 2.35 | .7830 | 105 |
| المعدل التراكمي | جيد جداً فأعلى | 2.30 | .7390 | 115 |
| | جيد فما دون | 2.75 | .7990 | 45 |

يبين الجدول (9) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقلق الأداء لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك بسبب اختلاف فئات متغيرات: الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، استخدم تحليل التباين الثلاثي، الموضح في الجدول (10).

**جدول (10)**

**تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي على قلق الأداء لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | 3.820 | 1 | 3.820 | 6.920 | .009 |
| المستوى الدراسي | .4420 | 1 | .4420 | .8020 | .372 |
| المعدل التراكمي | 5.315 | 1 | 5.315 | 9.628 | .002 |
| الخطأ | 86.122 | 156 | .5520 | | |
| الكلي | 96.908 | 159 | | | |

يتبين من الجدول (10) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير المستوى الدراسي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي، وجاءت الفروق لصالح الطلبة من ذوي المعدل التراكمي من مستوى جيد فما دون.

كما استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد قلق الأداء لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك تبعاً لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي، والجدول (11) يوضح ذلك.

**جدول (11)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد قلق الأداء لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك حسب متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي**

| المتغيرات | | | البعد النفسي والانفعالي | البعد المعرفي | البعد الجسدي (الفسيولوجي) |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | المتوسط الحسابي | 2.11 | 2.33 | 1.71 |
| | | الانحراف المعياري | .7720 | .7410 | .6910 |
| | أنثى | المتوسط الحسابي | 2.49 | 2.67 | 2.24 |
| | | الانحراف المعياري | .8320 | .7490 | 1.037 |
| المستوى الدراسي | سنة ثالثة | المتوسط الحسابي | 2.60 | 2.66 | 2.36 |
| | | الانحراف المعياري | .8590 | .6430 | .9900 |
| | سنة رابعة | المتوسط الحسابي | 2.33 | 2.59 | 2.04 |
| | | الانحراف المعياري | .8080 | .8110 | 1.001 |
| التحصيل الأكاديمي | جيد جدا فأعلى | المتوسط الحسابي | 2.29 | 2.51 | 2.02 |
| | | الانحراف المعياري | .7930 | .7540 | .9240 |
| | جيد فما دون | المتوسط الحسابي | 2.78 | 2.88 | 2.49 |
| | | الانحراف المعياري | .8350 | .7010 | 1.133 |

س= المتوسط الحسابي ع=الانحراف المعياري

يبين الجدول (11) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد قلق الأداء لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي. ولبيان دلالة

الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، استخدم تحليل التباين الثلاثي المتعدد، وكما هو موضح في الجدول (12) .

**جدول (12)**

**تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي على أبعاد قلق الأداء لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك**

| مصدر التباين | الابعاد | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | البعد النفسي والانفعالي | 3.511 | 1 | 3.511 | 5.582 | .019 |
| هوتلنج=049. | البعد المعرفي | 2.754 | 1 | 2.754 | 5.131 | .025 |
| ح=059. | الجسدي (الفسيولوجي) | 6.758 | 1 | 6.758 | 7.243 | .008 |
| المستوى الدراسي | البعد النفسي والانفعالي | .7710 | 1 | .7710 | 1.225 | .270 |
| هوتلنج=045. | البعد المعرفي | .0120 | 1 | .0120 | .0220 | .884 |
| ح=077. | الجسدي (الفسيولوجي) | 1.671 | 1 | 1.671 | 1.791 | .183 |
| المعدل التراكمي | البعد النفسي والانفعالي | 6.152 | 1 | 6.152 | 9.781 | .002 |
| هوتلنج=065. | البعد المعرفي | 4.366 | 1 | 4.366 | 8.136 | .005 |
| ح=021. | الجسدي (الفسيولوجي) | 4.805 | 1 | 4.805 | 5.150 | .025 |
| الخطأ | البعد النفسي والانفعالي | 98.121 | 156 | .6290 | | |
| | البعد المعرفي | 83.720 | 156 | .5370 | | |
| | الجسدي (الفسيولوجي) | 145.551 | 156 | .9330 | | |
| الكلي | البعد النفسي والانفعالي | 110.227 | 159 | | | |
| | البعد المعرفي | 90.988 | 159 | | | |
| | الجسدي (الفسيولوجي) | 160.697 | 159 | | | |

يتبين من الجدول (12) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير الجنس في جميع الأبعاد، وجاءت الفروق لصالح الإناث. ويعزو الباحثان ذلك، إلى أن الإناث لديهن ميل إلى إنجاز العمل بإتقان مقارنة بالذكور، الأمر الذي يزيد القلق لديهن. إضافة إلى ذلك، فإن التركيبة الاجتماعية للمجتمع، تُعطي مساحة من الحرية للذكر أكثر من الأنثى، ويجعلها في مرتبة أقل من الذكر، مما يشعرها بالنقص، ويزيد من مستوى القلق لديها.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر المستوى الدراسي في جميع الأبعاد. يمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى المدة الزمنية التي ترتبط بالدراسة، والتي تكاد تكون متقاربة، الأمر الذي لم يظهر فروقاً في مستوى قلق الأداء لدى أفراد عينة الدراسة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر المعدل التراكمي في جميع الأبعاد، وجاءت الفروق لصالح جيد فما دون. ويعزو الباحثان ذلك، إلى أن التحصيل الدراسي يشير إلى امتلاك المعرفة النظرية، وبالتالي يكون القلق في المستوى المقبول؛ ولكن في حال وجود مستويات تحصيلية مثل جيد فما دون، فإن ذلك يشير إلى نقص في الخبرة والمعرفة النظرية، الأمر الذي يؤدي إلى تواجد القلق بمستويات عليا. كما أن الطلبة ذوي التحصيل جيد فما دون، يعانون من مستوى مرتفع من القلق، نظراً لأن آلية تعيين واختيار المرشدين تعتمد بالدرجة الأولى على التقدير الأكاديمي، إضافة إلى خوفهم من الفشل مستقبلاً من عدم قدرتهم على تقديم الخدمات الإرشادية بالمستوى المطلوب.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة إليس وكرنجل وبيك (2002) التي أشارت إلى أن المرشد المتدرب كلما كان أكثر وعيًا بما لديه من معرفة نظرية انخفض مستوى قلق الأداء لديه، وبالتالي من المتوقع أن يتحسن أداؤه.

## التوصيات والمقترحات

**في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، يوصي الباحثان بما يلي:**

1. العمل على دراسة خصائص المرشدين المتدربين؛ ليتم مراعاة هذه الخصائص عند تصميم البرامج لهم.
2. تعميم فكرة تنفيذ وتطبيق البرامج التدريبية على طلبة الإرشاد النفسي لتحسين مستوى أدائهم في العمل الإرشادي.
3. دراسة الصعوبات التي تواجه المرشدين المتدربين في أماكن التدريب الميداني لمحاولة التخفيف من أثرها على زيادة قلق الأداء لديهم.
4. إجراء دراسات مستقبلية على عينات أخرى من طلبة الجامعات، ومتغيرات أخرى، غير تلك المستخدمة في الدراسة الحالية.

5. العمل على تصميم برامج تدريبية لخفض قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين، وتطبيقها للكشف عن أثرها في خفض قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين.

## المصادر والمراجع العربية:


- أبو يوسف، محمد. ((2008. فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة) ، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الأش، منصور. (2012) . فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الإرشادية لدى عينة من المرشدين النفسيين في سورية. (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.
- إبراهيم، بسمة. (2015) . برنامج علاجي لخفض القلق المصاحب للجلجة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة الإرشاد النفسي، مصر، (42) ، 1163 – 1200.
- خليل، فتحي وعطيف، سلطان وحكمي، عبده وطوهري، علي. (2017) . الكفايات الإرشادية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى مرشدي الطلاب بمنطقة جازان. دراسات تربوية ونفسية بالزقازيق، 94 (1) ، 55 – 91.
- الخوالدة، محمد والمهايرة، عبد الله. (. (2018 أثر التدريب الميداني في تحسين كفايات الإرشاد المهني والرضا الإشرافي لدى طلبة الإرشاد والصحة النفسية في الجامعة الأردنية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 14 ((3، 349. – 341
- الشربيني، لطفي. (2015) . الدليل إلى فهم وعلاج القلق. دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- الشريفين، أحمد. (. (2011 فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى النموذج المعرفي في خفض قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين في الأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7 (3) ، 251 – 233.
- الطراونة، نعمة. ((2007. أثر التدريب الميداني لطلبة الإرشاد على اتجاهاتهم نحو العمل الإرشادي. (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة مؤتة، الأردن.
- الفراية، محمد. (2018) . الصدق البنائي لمقياس قلق تعلم اللغة العربية للطلبة غير الناطقين بها في الجامعات الأردنية. (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة مؤتة، الأردن.
- مرزا، جيان. (2012) . الكفايات المهنية للمرشد التربوي، مجلة الفتح، 52، 354 – 370.


## المصادر والمراجع العربية مترجمة:


- *Abu Yousef, M. (2008) . Effectiveness of training programme for the development of counseling skills at the psycho - counselors in UNRWA school in Gaza strip. (unpublished Master) , Islamic University, Gaza, Palestine.*
- *Ash, M. (2012) . Effectiveness of training program for the development of some counseling skills in a sample of counselors in Syria. (Unpublished doctoral thesis) , Cairo University, Cairo, Egypt.*
- *Ibrahim, B. (2015) . Therapeutic program to reduce anxiety associated with aphasia in a sample of primary school students. Journal of Psychological Counseling, Egypt, (42) , 1200 - 1163.*
- *Khalel, F.& Atif, S., Hakami, A., & Tohri, A. (2017) . Counseling competencies and its relationship with vocational satisfaction for students' counselors in Jazan region. Educational and psychological studies in Jazan, 94 (1) , 55 - 91.*
- *Al - Khawaldeh, M. & Al - Mahaira, A. (2018) . The effect of practicum on improving career counseling competencies and supervision satisfaction among mental health and counseling students at the university of Jordan. Jordan Journal of Educational Sciences, 14 (3) , 341 - 349.*
- *Sherbini, L. (2015) . The guide to understanding and treating anxiety. Desouq: Dar El Elm & Eman For Publishing & Distribution.*
- *Al - Sharifain, A. (2011) . Effects of a Counseling Supervision Program Based on the Cognitive Model on Reducing*
- *Performance Anxiety among Counselor trainees in Jordan. Jordan Journal of Educational Sciences, 7 (3) , 233 - 251.*
- *Tarawneh, N. (2007) . The effect of field training of counseling students on their attitudes towards the counseling work, (unpublished master thesis) , Mu'tah University, Jordan.*
- *Fraya, M. (2018) . Constructal validity to measure anxiety learn arabic language for students of non - native speakers in Jordanian universities. (Unpublished Master Thesis) , Mu'tah University, Jordan.*
- *Murza, J. (2012) . Professional competencies for the educational adviser, Al - Fath Journal, 52, 354 - 370.*


## المصادر والمراجع الأجنبية:


- *Atici, M. (2014) . Examination of School Counselor's Activities: From the Perspectives of Counselor Efficacy and Collaboration with school staff, Educational Sciences: Theory and Practice, 14 (6) , 2107 - 2120.*
- *Austin, J. (2008) . Standards and competencies, In: Frederick, L (Ed) , Encyclopedia of counseling. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.*
- *Bernard, J. & Goodyear, R. (2014) . Fundamentals of clinical supervision (5th ed.) . Boston, MA: Pearson education press.*
- *Corey, G. (2012) . Theory and practice of group counseling. (8th ed.) . Pacific Grove, CA: Brooks/ Cole.*
- *Fitch, T. & Marshall, J. (2002) . Using cognitive Interventions with counseling practicum students during group supervision. Journal of Counselor Education & Supervision, 41, 335 - 342.*
- *Foster, L. Herman, M. (2005) . The Work Activity of Professional School Counselor: are The National Standards Being Addressed. Journal of Professional School Counseling, 8 (4) , 400 - 433.*
- *Johnson, M. (2008) . Effects of self - observation and self - as - a - model on counselor trainees' anxiety and self - evaluations. Journal The Clinical Supervisor, 7 (2 - 3) , 59 - 70.*
- *Kozina, K., Grabovari, N., De Stefano, J. & Drapeau, M. (2010) . Measuring changes in counselor self - efficacy: Further validation and implications for training and supervision. The Clinical Supervisor, 29 (2) , 117 - 127.*
- *Kurtyilmaz, Y. (2015) . Counselor trainees views and their forth coming experiences in practicum Course. Eurasian Journal of educational research , 61, 155 - 180.*
- *Meteyard, J. (2012) . The effect of counseling training on differentiation of self, religious quest and epistemological development. PACFA Biennial Conference, 27 - 28 October, Melbourne, Vic, Australia.*
- *Mullen, R., Uwamahoro, O., Blount, J. & Lambie, W. (2015) . Development of counseling students' self - efficacy during preparation and training. The Professional Counselor, 5 (1)*

*, 175 - 184.*

- *Nellis, A., Hawkins, K., Redivo, M. & Way, S. (2011) . Productive conflict in supervision. Paper based on a program presented at the 2011 ACES Conference, Nashville Tennessee, October 26 - 28, 2011.*
- *Schwing, A., La Follette, J., Steinfeldt, J. & Wong, Y. (2011) . Novice counselors' conceptualizations and experiences of therapeutic relationships. International Journal for the Advancement of Counselling, 33, 51 - 63.*
- *Skovholt, T. & Ronnestad, M. (2003) . Struggles of the novice counselor and therapist. Journal of Career Development, 30, 44–58.*
- *Smith, P. L., & Moss, S. B. (2009) . Psychologist impairment: What it is, how can it be prevented, and what can be done to address it?. Clinical Psychology, 16 (1) , 1 - 15.*
- *Von Haenisch, C. (2011) . How did compulsory personal therapy during counseling training influence personal and professional development. Counseling and Psychotherapy Research, 11, 148–155.*