فاعلية برنامج إشرافي تكاملي في تنمية مهارات المقابلة الإرشادية، لدى المرشدين في بالمدارس الحكومية في عمان

عبدالناصر موسى إسماعيل *

ملخص

هدفت الدراسة الحالية الى استقصاء فاعلية برنامج إشرافي تكاملي في تنمية مهارات المقابلة الإرشادية، لدى المرشدين المعينين الجدد في العاصمة عمان. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدين العاملين في مدارس التربية والتعليم الحكومية في عمان، في المملكة الأردنية الهاشمية، فيما تكونت عينة الدراسة من (25) مرشدا ومرشدة، بواقع (13) مرشدا ومرشدة في المجموعة التجريبية، و(12) مرشدا في المجموعة الضابطة، وقد تم تطوير مقياس المقابلة الإرشادية في شقيه: مهارات الفعل، ورد الفعل، وتم التحقق من التكافؤ بين أعضاء المجموعتين في المتغيرات الديموغرافية وامتلاك المهارات في المقابلة الارشادية، وتم تطبيق الدراسة في العام (2016/2015م). توصلت نتائج الدراسة إلى تحسن أعضاء المجموعة التجريبية في مهارات المقابلة بين القياسين القبلي والبعدي، وإلى وجود فروق بين أعضاء المجموعة التجريبية والضابطة، سواء في مهارات المقابلة بالدرجة الكلية أم في الأبعاد الستة، لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق بين أعضاء المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بعد شهر من انتهاء البرنامج؛ مما يدل على فعالية البرنامج الإشرافي. وبناء على نتائج الدراسة فقد تم تقديم توصيات منها: ضرورة تعميم فكرة البرنامج الإشرافي وتطبيقه على جميع المرشدين في المملكة الأردنية الهاشمية.

الكلمات الدالة: برنامج إشرافي تكاملي، ومهارات المقابلة الإرشادية.

المقدمة

يُعَدُّ الإشراف الإرشادي عنصرا أساسيا في برامج تعليم الإرشاد أو إعداد المرشدين؛ إذ يدعم عملية التغيير والإثراء الذاتي للمرشدين في المجالات والقطاعات الإرشادية كافة، ويساعد في التعلم الفعال للمعرفة الإرشادية المطلوبة.

إن الإشراف على الإرشاد النفسي خبرة تربط بين نوعي التعليم: التلقيني والتجريبي، فهو بناءٌ لخطط التعلم الفردي للمشرف عليهم (المرشدين) مع مسترشديهم، ويسمى الأسلوب أو النظام المتبع في الإشراف بالنموذج، وتعد معرفة هذا النموذج عاملا أساسيا في الممارسة الأخلاقية للإشراف (Thieslsen & Leahy, 2001).

ويسهم الإشراف الارشادي بشكل عام في تخفيض ضغوط العمل لدى المرشدين التربويين (أبو مزيد، 2015). ويُعَدّ الإشرافُ الاختيارَ الرئيس الذي أجمع عليه الباحثون كأفضل سبيل لتحسين المستوى المهاري لأداء الآخرين وممارستهم التي تنعكس بشكل إيجابي على نمو الطلاب وتطورهم؛ حيث يحتاج المشرفون في القرن الحادي والعشرين إلى الاستناد في ممارساتهم الإشرافية إلى قاعدة علمية وأخلاقية، وإلى أن يعطوا الأولوية في عملهم للمبادرة، والمرونة، وتحمل الغموض، والتعاون، والتشاركية (دواني، 2003).

ان دور الإشراف الارشادي في الأردن ما يزال غامضا وما تزال مهمته غير واضحة، وأشارت دراسة الوديان (2004) إلى عدة أسباب لهذا الغموض ومنها: عدم إعداد المشرفين قبل ممارستهم مهامَهم الإشرافية، إذ يتم اختيارهم من المرشدين التربويين أو من أعضاء هيئة التدريس، ويتم هذا الاختيار بناءً على كفاءاتهم السابقة ومؤهلاتهم العلمية كمرشدين ومعلمين، أو بواسطة القرب والعلاقة مع رؤسائهم في العمل، وعدم وجود برامج متكاملة لإعداد المشرفين وتدريبهم.

ويُعَدّ الإشراف التكاملي محاولةً للجمع ما بين المفاهيم والتدخلات الإرشادية خلال أكثر من نهج نظري إرشادي واحد (Sias & Lambie, 2008). وهي ليست عملية جمع عادية بين النظريات الإرشادية، بل تحتوي على إطار عملي لتطوير تكامل النظريات التي تجدها أكثر جذباً وإفادة للعمل مع المسترشدين (Scherb, 2014).

---

* جامعة مؤتة، الأردن. تاريخ استلام البحث 2016/04/09، وتاريخ قبوله 2017/02/10.

© 2019 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

إن نموذج الإشراف التكاملي هو جزء من الحركة نحو التكامل النظري (Arkowitz, 1997). يأخذ هذا النموذج مفهومه من مجموعة أساليب نظرية، ينظمها رسمياً بترتيب نظري عالي التنظيم، ويتضمن مساهمات من نظريات العلاج الديناميكي النفسي، السلوكية–المعرفية والإنسانية–الوجودية، والنظامية. إن نموذج الإشراف التكاملي مصمم؛ لمعالجة مجموعة واسعة من الحالات السريرية.

وعند التحقق من كيفية قيام الآخرين بعملية تكامل الإرشاد الخاص بهم مع مختلف المفاهيم والتقنيات، ربما تشعر بارتياح أكثر عند التفكير حول كيفية السعي نحو الهدف نفسه. استخدم المرشدون عدداً من الطرق لإجراء تكامل بين النظريات الإرشادية أو الإشرافية المتعددة، بما في ذلك الانتقائية التقنية، والتكامل النظري، والتكامل الاستيعابي، والعوامل المشتركة، والعلاج النفسي متعدد النظريات، ومهارات المساعدة التكاملية (Norcross & Newman, 2005).

ويقدم نموذج بروك وهارس (Brooks-Harris, 2008) خطة جيدة بالنسبة للمرشد في البحث عن تنفيذ النهج الإشرافي التكاملي متعدد النظريات، إذ حدد الإستراتيجيات لكل من المناطق الرئيسة السبع. مثلاً: ينبغي أن تشجع الإستراتيجيات المعرفية الأفكار الوظيفية العقلانية، التي تعزز التكيف الصحي للبيئة. إضافة الى ذلك، يعدد قائمة مكونة من (15) من الإستراتيجيات المعرفية الأساسية، التي تشمل تحديد الأفكار، وتوضيح تأثير الأفكار، وتحدي الأفكار اللاعقلانية، وتوفير التثقيف النفسي، والدعم القرائي. ولدمج العلاج السلوكي التكاملي ضمن ممارسة واحدة، فقد اقترح بعضا من الإستراتيجيات الرئيسة،مثل: تعيين الوظائف البيتية، والبناء الهرمي، وتقديم التدريبات والاستعدادات، وتحديد الخطوط الأساسية والجداول التعزيزية.

وتأتي هذه الدراسة الحالية للتعرف إلى دور الإشراف التكاملي وفعاليته في تحسين مهارات المقابلة لدى المرشدين.

وتُعَدّ المقابلة من أهم مهارات الخدمة الاجتماعية التي يستخدمها المرشدون في جميع الوسائل، وفي كل المجالات، وفي جميع مراحل عملية المساعدة. وتعرف المقابلة بأنها لقاء مهني تحكمه أسس مقننة، تتم بين فرد يعاني موقفا مؤلما، وآخر عليه تحويل هذا الألم إلى أمل وأمن واستقرار السيد (2000). كما تُعَدُّ مصدراً كبيراً للبيانات والمعلومات، فضلاً عن كونها أداة للتبصير والتوعية والتفاعل الديناميكي (ملحم، 2007).

وتُعَدُّ المقابلة كذلك محورا مهما في عملية الإرشاد التربوي؛ فهي تُحسب على أنها علاقة دينامية بين المرشد والمسترشد، الذي يحاول من خلالها إيجاد حل لمشكلته، ويحاول المرشد خلالها تقديم المساعدة الفنية التي يراها ملائمة لحالة المسترشد، وقد يلجأ المرشد إليها؛ باعتبارها وسيلة أساسية من وسائل التشخيص والعلاج؛ فالمقابلة بهذا المعنى تحتاج إلى خبرة ودراية ومهارة (الجنابي وجاسم، 2006).

وتُعَدّ المقابلة الإرشادية الأداة الرئيسة في عمليتي التقويم والتشخيص النفسي، كما أنها محور الخدمات الإرشادية والعلاجية، فسواء كان الاختصاصي يعمل في مجال التوجيه والإرشاد، أم يعمل في العلاج النفسي أو التأهيل المهني، فإنه لا يستطيع أن يستغني عن المقابلة الإرشادية مع المسترشد؛ فهي الأداة التي تساعد على فهم حالة المسترشد، وتقييمها وتوجيهها وعلاجها.

وقد عرفها روس (Ross) بأنها علاقة دينامية بين طرفين أو أكثر، يكون أحدهما المرشد النفسي والآخر المسترشد الذي يطلب مساعدة المرشد الفنية في إطار علاقة إنسانية بينهما (الخطيب، 2003).

كما عرفها سعفان (2005) بأنها علاقة مهنية دينامية إنسانية، تتم وجها لوجه بين المرشد المدرسي والمسترشد في مكان ما، ولفترة زمنية محددة؛ بهدف جمع المعلومات والتحقق من صحتها، وتمهيدا لتشخيص مشكلة المسترشد، والتعرف إلى جوانب القوة والضعف لديه، ثم تقديم الخدمات الإرشادية لحل هذه المشكلة.

ويمكن تعريفها أيضاً بأنها أداة هامة للحصول على المعلومات من خلال مصادرها البشرية. وهي تتكون في أبسط صورها من مجموعة من الأسئلة أو البنود التي يقوم الاختصاصي النفسي بإعدادها وطرحها على الشخص موضوع البحث، ثم يقوم الاختصاصي بعد ذلك بتسجيل البيانات (أبو أسعد، 2015)

ومن أهم فنيات المقابلة التي يتوقف عليها نجاح أسلوب المقابلة ما يلي:

1. عكس المشاعر (Technique Reflection): حيث تُعَدُّ فنية عكس المشاعر بمنزلة مرآة صادقة، يعكس بها المرشد مشاعر المسترشد وأحاسيسه، ويعكس فيها تعبيراته الانفعالية، ويصبح المسترشد من خلاله أقدر على رؤية نفسه بشكل واضح، وفيها يتم إعادة الجزء الانفعالي من رسالة المسترشد (أبو أسعد، 2015).

2. عكس المحتوى (Restatement Technique): هي إعادة النص أو بعض كلمات النص، وهي طريقة نهدف من خلالها إلى إظهار أننا تسلمنا رسالة المسترشد، التي قدمها أثناء الاتصال، ونستخدم هذا الأسلوب عندما نريد أن نتأكد من معنى شيء

قاله المسترشد، أو عندما نريد أن نشجع المسترشد على اكتشاف جوانب أخرى من المسألة (Cormier & Cormier, 2001).

3. المواجهة (Confrontation Technique): يجب أن تتم المواجهة في مناخ إرشادي يتسم بالثقة والدفء؛ لأنها قد تدمر مناخ المقابلة الإرشادية إذا لم تستخدم بعناية ومهارة. وينبغي ألا تُستخدم كوسيلة للعقاب أو الانتقام، ولكن يمكن أن تستخدم أحياناً؛ لتخليص المسترشد من الأهداف غير الواقعية. (الخطيب، 2003).

4. الاستيضاح (Technique of Clarification): وهنا يستفهم المرشد من المسترشد عن بعض الأمور غير الواضحة والتي يشوبها الغموض، فإذا كان المسترشد مستاءً من مدرسته وعبر عن ذلك بقوله (أنا لا أحب المدرسة وأنتظر انتهاء العام الدراسي بصبرٍ نافد)؛ فيمكن للمرشد أن يسأله عن الأسباب التي تكمن وراء عدم محبته للمدرسة؛ للوقوف على الصعوبات التي يعاني منها. (الحريري والإمامي، 2011).

5. مهارة الصمت: هي الحوار النفسي الذي يجري بين الأطراف المعنية والمعاني المنتقلة بينهم، وليس من خلال النطق فقط، بل من خلال الصمت والملامح العامة للإنسان الصامت، كنظرات العيون وتعبيرات الوجه وحركات الجسم. فإذا كان الصمت توقُّفاً عن الكلام اللفظي، فإنه ليس توقفاً عن الكلام النفسي ؛ ومن ثُمّ التوقف عن الاتصال. ففي الصمت الكثير من المعاني التي يمكن أن تُعدُّ أساساً في عملية التواصل والتفاهم بين الناس، ويجب على المرشد أن يفرق بين الأنماط المختلفة للصمت حتى يدرك كيفية التعامل مع أي منها، أو كيفية استخدامها في المواقف المتباينة بدرجة عالية من الكفاءة؛ مما يحقق الهدف منها. و قد نصمت عندما يتكلم الفرد أثناء المقابلة، لكن لا ننصت له بالضرورة كما يجب؛ لأننا قد نكون شاردي الذهن أو منشغلين عنه بسلوك حركي، لكن إذا صمت الفرد فترة فإنه ينتابنا التخوف والشك من نجاح المهمة؛ فنقطع هذا الصمت بتدخل في غير محله. لذلك فإن إتقان تدبير لحظات الصمت بات من أولى الفنيات الضرورية لإنجاح المقابلة. (Ivey, 2003).

6. التساؤل (Question Technique): تُعَدّ فنية التساؤل الوسيلة الأساسية لاكتشاف المجهول فيما يختص بحالة المسترشد من جميع جوانبها، حيث إنها تُنفَذ للحصول على المعلومات اللازمة عنه، ولتشجيعه على التعبير عن نفسه، ولمساعدته على اختبار مشاعره وأفكاره. وتفيد فنية التساؤل المرشد في تحديد أسس تشخيصه وعلاجه، وفي وضع إستراتيجياته وفي تحقيق أهدافه، كما أنها تهتم في تنمية التواصل الجديد بين المرشد والمسترشد، وبين المسترشد ونفسه، وبين المسترشد والآخرين (Ivey, 2003).

الدراسات السابقة

تنوعت الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الإشراف والمقابلة الإرشادية، فمنها ما تناول الموضوع من ناحية وصفية ارتباطية، حيث درست الموضوع من ناحية علاقته ببعض المتغيرات الأخرى، ومنها ما تطرق للموضوع من ناحية تجريبية، وعمل على دراسته من خلال إجراء تجربة على مجموعة تجريبية وضابطة. ولقد تبين للباحث أثناء إجراء المسح الميداني للدراسات السابقة أن النموذج التكاملي في الإشراف في الإرشاد بالذات لم يتم التطرق إليه في أي من الدراسات السابقة، وفيما يلي أبرز الدراسات القريبة ذات الصلة بالموضوع.

فقد أجرى بيس وسبرنثال (Pace & Sprinthall, 1998) دراسة هدفت إلى تقديم برنامج تدريبي للمرشدين أثناء الخدمة؛ من أجل تشجيع النمو المعرفي، وتطوير مهاراتهم الإشرافية؛ ليكونوا مشرفين للمرشدين الجدد في الولايات المتحدة الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من (13) مرشدا، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك أثرا للبرنامج التدريبي في زيادة مستوى امتلاك المهارات الإشرافية لدى المرشدين، وقد ارتبطت زيادة فترة التدريب بشكل طردي مع مهارات المرشدين المتدربين.

وهدفت دراسة المعروف، والحديثي (2003) إلى التعرف إلى أثر برنامج تدريبي لتطوير مهارات الاتصال الإرشادية في المقابلة للمرشدات التربويات، وتم تطوير مهارات الاتصال في المقابلة الإرشادية (الأسئلة، والإصغاء، والتلخيص، والتفسير). واعتمدت الدراسة في جمع البيانات على إعداد أربعة مقاييس تقدير لمهارة الأسئلة والإصغاء والتلخيص والتفسير، وتم اختيار مجموعتين: تجريبية وضابطة، وكل مجموعة مكونة من (10) مرشدات تربويات، وتشكل نسبة (7%) من المجتمع الأصلي. وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التدريبية في الاختبار البعدي، وبدلالة إحصائية للمهارات مجتمعة ولكل مهارة، وتفوق المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي للمهارات مجتمعة ولكل مهارة على الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة.

وأجرى ضمرة (2004) دراسة هدفت الى فحص مدى فعالية برنامج إشرافي قائم على اكتساب المهارة على مستويات الفعالية الذاتية والقلق عند المرشدين المبتدئين. وتكونت عينة الدراسة من (52) مرشدا ومرشدة من المرشدين العاملين في مديريات التربية

والتعليم ضمن محافظة العاصمة، وقسمت العينة الى مجموعتين: تجريبية وضابطة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الفعالية الذاتية بين أفراد المجموعتين لصالح أفراد المجموعة التجريبية بالقياس البعدي.

وتناولت الجعافره (2006) درجة استخدام المرشد التربوي لفنيات المقابلة الإرشادية وعلاقتها بجنس المرشد وخبرته وتخصصه. وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة استخدام المرشد التربوي لفنيات المقابلة الإرشادية وعلاقتها بالنوع الاجتماعي للمرشد وخبرته وتخصصه. وتكونت عينة الدراسة من (158)مرشدا ومرشدة، تم الحصول على استجاباتهم من مجتمع الدراسة المكون من (172)مرشدا ومرشدة في مديريات التربية والتعليم في إقليم الجنوب في الأردن. وكشفت نتائج الدراسة عن استخدام المرشد التربوي لغالبية فنيات المقابلة الإرشادية.

كما تناولت دراسة أبو يوسف (2008) التعرف إلى مدى فعالية البرنامج التدريبي المقترح لتنمية المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة . وتم اختيار عينة بلغت (11) مرشدا.و توصلت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين القياس القبلي والبعدي لمستوى المهارات الإرشادية، لدى المرشدين النفسيين لصالح القياس البعدي.

بينما تناولت دراسة بيريرا ديتس وماسون (Perera-Ditz &Mason, 2010) ممارسة الإشراف الإرشادي، والتركيز على النموذج الإداري والعيادي في الاشراف، يعد الاشراف امرا حيويا للتنمية الشخصية والمهنية للمرشدين. تم جمع البيانات في هذه الدراسة من خلال 1557 مرشدا من مرشدي المدارس؛ لاستكشاف ممارسات المشرفين. وقد أشارت النتائج إلى أن 41.1% من مرشدي المدارس يحصلون على الإشراف، وعلى الرغم من أن 89% يحصلون على نوع واحد من انواع الاشراف، وفقط 1.3% من المدارس تلقى المرشدين فيها اشراف خلال كل اسبوع في السنة، كما توصلت الدراسة الحالية إلى أن 62.8% من المرشدين تلقوا اشراف من المدراء، وحوالي 32% تعمقوا في الاستفادة من خدمات الاشراف، و5.1% فقد من مرشدي المدارس شاركوا بالإشراف التكنولوجي.

وهدفت دراسة الشريفين (2011) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على النموذج المعرفي في الإشراف بالإرشاد في خفض مستوى قلق الأداء، لدى المرشدين المتدربين في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة من طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك في مستوى السنتين الثالثة والرابعة المسجلين في مساقي مهارات وفنيات الإرشاد النفسي وتدريبات ميدانية في الإرشاد النفسي. وقد وزعوا عشوائيا على مجموعتين: تجريبية دربت بالبرنامج التدريبي القائم على النموذج المعرفي في الإشراف بالإرشاد، وضابطة اقتصر التعامل معها وفق الأساليب التدريسية الاعتيادية .وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قلق الأداء لدى أفراد المجموعة التجريبية كان أقل بشكل دال إحصائيا مما لدى أفراد المجموعة الضابطة.

وأجرى علي (2011) دراسة تناولت استقصاء أثر برنامج تدريبي مقترح لتطوير المهارة في استخدام الأساليب الفنية للمقابلة في خدمة الفرد. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم اختيار (42) اختصاصيا، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة بالتساوي. وتم تطبيق الدراسة على جميع المدارس الثانوية بمدينة أسيوط، وتم استخدام مقياس المهارة في استخدام الأساليب الفنية، من إعداد سلوى عثمان الصديقي، ودليل الملاحظة. وتبين من نتائج الدراسة وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي، ووجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

وهدفت دراسة الأش (2012) إلى التعرف إلى مدى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية بعض المهارات الارشادية لدى عينة من المرشدين في سوريا. وتكونت عينة الدراسة من (29) مرشدا نفسيا، واشتملت أدوات الدراسة على: مقياس المهارات الإرشادية لدى المرشد النفسي إعداد الباحث، وبرنامج تدريبي لتنميةالمهارات الإرشادية إعداد الباحث. وأظهرت النتائج وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي في اتجاه القياس البعدي، وعدم وجود فروق في هذه المهارات بين القياسين البعدي والتتبعي.

وأجرى صالح (2014) دراسة هدفت الى استقصاء أثر برنامج تدريبي لتطوير مهارات المقابلة الإرشادية لدى المرشدين التربويين. وتم اختيار (30) مرشدا تربويا من كلا الجنسين، بواقع (15) ذكورا و(15) إناثا. ولتحقيق أهداف البحث؛ تم بناء مقياس المقابلة الإرشادية وبناء البرنامج التدريبي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية ولصالح المجموعة التجريبية.

وتناولت دراسة الصمادي، والشاوي (2014) الكشف عن فعالية برنامج إشرافي مستند إلى نموذج التمييز في تحسين المهارات الإرشادية، لدى عينة من طالبات الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك .وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبة، قُسمن إلى

مجموعتين: مجموعة تجريبية، وضمت (15) طالبة، ومجموعة ضابطة وضمت (15) طالبة. أظهرت النتائج وجود فروق دالّة إحصائيا عند المستوى (بين المجموعتين، ولصالح المجموعة التجريبية في تحسن المهارات الإرشادية في المجالات الفرعي.

وأجرى المحتسب والعباسي وأحمد (2014) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى أداء بعض فنيات المقابلة الإرشادية، وعلاقتها بالأداء المهني (الذاتي والإشرافي) للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظات غزة، وتم اختيار عينة الدراسة التي اشتملت على (40) مرشدا ومرشدة، واستخدم الباحثون مقياس مهارات المقابلة الإرشادية، إعداد (العبادسة والمحتسب، 2012)، وسجلات المشرفين، واستبانة الملاحظة إعداد الباحثين. وقد أسفرت النتائج عن تفاوت نسب استخدام المرشدين لمهارات المقابلة الإرشادية؛ حيث جاءت فنية طرح الأسئلة بالمرتبة الأولى، وفنية الاستقبال في المرتبة الأخيرة من حيث نسب استخدام أفراد عينة الدراسة لكل منهما.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يتبين التركيز على أهمية دراسة المقابلة في الإرشاد كمهارة مهمة للمرشد التربوي، وعملها على تطوير هذه المهارة من خلال نماذج إشرافية مختلفة دون اللجوء للنماذج الإشرافية، سواء كان ذلك لدى طلبة الإرشاد أم لدى المرشدين في الميدان التربوي. ويلاحظ اقتصار معظم الدراسات التجريبية على عينات صغيرة نسبيا، وتوصلها لفعالية البرامج الإشرافية المستخدمة، وما سيميز هذه الدراسة عن تلك الدراسات هو تركيزها على فنيات الفعل ورد الفعل، واستخدامها النموذج التكاملي في الإشراف.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لاحظ الباحث من خلال خبرته- بوصفه عاملا في مجال التدريب الميداني في الجامعة ومشرفا على مجموعة من طلبة التدريب الميداني- حاجة المرشدين في تلك المدارس الى تنمية المهارات الإرشادية بشكل عام والمقابلة الإرشادية بشكل خاص؛ ولذلك بدأ باستطلاع رأي العديد من المرشدين في تلك المدارس حول حاجتهم لتطوير مهاراتهم في المقابلة، وقد عبر معظمهم عن حاجته للحصول على برامج متخصصة في المقابلة الإرشادية، ومن جهة أخرى يحتاج المرشدون إلى معرفة علمية دقيقة حول النظريات والنماذج الإشرافية، ولذلك فقد استعرض العديد من النماذج الإشرافية التي يستخدمها المشرفون، فوجد أن أكثرها عمومية ومناسبة لهؤلاء المرشدين، هو النموذج التكاملي؛ كونه يجمع بين العديد من النماذج، كما تكمن مشكلة الدراسة في حاجة المرشدين إلى التدريب على نماذج علمية جديدة في الإشراف غير مستخدمة في المدارس من قبل المشرفين الإرشاديين؛ ومن هنا فقد تم استخدام النموذج التكاملي، كما قام الباحث بهذه الدراسة ليتم الاستعانة بالبرنامج في تطوير المرشدين في المقابلة الإرشادية.

وتدور مشكلة الدراسة حول الأسئلة الفرعية التالية:

1- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات الكلية والفرعية للمجموعة التجريبية في مهارات المقابلة الإرشادية في الاختبار القبلي والبعدي؟

2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات الكلية والفرعية في مهارات المقابلة الإرشادية للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي؟

3- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات الكلية والفرعية في مهارات المقابلة الإرشادية للمجموعة التجريبية بين الاختبار البعدي والمتابعة بعد شهر؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- استقصاء وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات الكلية والفرعية للمجموعة التجريبية في مهارات المقابلة الإرشادية في الاختبار القبلي والبعدي.
- استقصاء وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات الكلية والفرعية في مهارات المقابلة الإرشادية للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي.
- استقصاء وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات الكلية والفرعية في مهارات المقابلة الإرشادية

للمجموعة التجريبية بين الاختبار البعدي والمتابعة بعد شهر.

أهمية الدراسة

تنطلق أهمية الدراسة من:

أولاً: الأهمية النظرية:

- أهمية المقابلة في العملية الإرشادية باعتبارها مركز الإرشاد التربوي وعمل المرشد.
- أهمية مهارات المقابلة، سواء الفعل أم رد الفعل بشكل خاص في نجاح الإرشاد.
- أهمية العمل على تدريب المرشدين بالميدان بأحدث الأساليب والنماذج الإشرافية الحديثة، بما ينعكس على مهاراتهم في التعامل مع المسترشدين.

ثانياً: أهمية عملية:

- يمكن أن يستفيد من النتائج المرشدون في تشخيص مهاراتهم في المقابلة.
- يمكن ان يستفيد من النتائج المشرفون في الإرشاد في تطبيق البرنامج الإشرافي على المرشدين لتحسين مهاراتهم في المقابلة.

مصطلحات الدارسة وتعريفاتها الإجرائية:

البرنامج الإشرافي التكاملي: هو برنامج تعليمي منظم يعتمد على العديد من النماذج الإشرافية (العبادسة والمحتسب، 2011)، ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه أحد البرامج الإشرافية الذي أخضعه الباحث للتطبيق؛ لكي يساعد المرشدين في أن يكتسبوا سلوكا مهنيا ملائما من خلال تفحص مهاراتهم وفنياتهم المهنية، ويتكون البرنامج من مجموعة من التدريبات والأنشطة والخبرات التعليمية التي أعدها الباحث استنادا الى النموذج التكاملي، بحيث يتيح للمرشدين المتدربين فرصة اكتساب مهاراتهم في المقابلة الإرشادية وتنميتها.

فنيات المقابلة الإرشادية: هي مجموعة المهارات والأساليب التي يمارسها المرشد أثناء المقابلة الإرشادية؛ لمساعدة المسترشد على التوافق مع نفسه وبيئته، وتحقيق ذاته، وتنمية قدراته، وحل مشكلاته بأقصى درجات الكفاءة والإنتاجية (العبادسة والمحتسب، 2011). وإجرائيا هي الدرجة التي يحصل عليها المرشدون في المقياس المطور لهذا الغرض.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- حدود بشرية: تتحدد الدراسة على المرشدين العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة العاصمة عمان بالمملكة الأردنية الهاشمية للعام الدراسي (2015–2016م).
- حدود مكانية: مدارس محافظة عمان، العاصمة الحكومية.
- حدود زمانية: العام الدراسي (2015–2016م)، الفصل الدراسي الثاني.
- محددات موضوعية: تتحدد الدراسة بمقياس المقابلة الإرشادية.

الطريقة وإجراءات الدراسة

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهجية شبه التجريبية؛ نظرا لمناسبتها للدراسات التربوية التي تعمل على تجريب ظواهر نفسية ودراستها، ونظرا لقيام الباحث بفحص فعالية متغير مستقل، وهو البرنامج الإشرافي التكاملي في تنمية مهارات المقابلة الإرشادية وهو المتغير التابع.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدين في العاصمة عمان، في المملكة الأردنية الهاشمية، العاملين في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2016/2015م)، والبالغ عددهم (450) مرشدا ومرشدة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة متيسرة من المرشدين والمرشدات من مديريتين من مديرات تربية عمان، والتي يمثل بها المرشدون العددَ الأكبر، وهي عمان الأولى، وعمان الرابعة، حيث إنهما من أكبر المديريات في عمان؛ من حيث عدد المرشدين، ويعمل في

مديرية تربية وتعليم عمان الأولى (98) مرشدا ومرشدة، ويعمل في مديرية تربية وتعليم عمان الرابعة (160) مرشدا ومرشدة، وقد تم عرض فكرة البرنامج على المرشدين ممن يرغبون في الخضوع للبرنامج الإشرافي والتفاعل وإنجاز الواجبات المطلوبة منهم، حيث أبدى (13) مرشدا ومرشدة في مديرية عمان الأولى رغبة في الخضوع للبرنامج، و(12) مرشدا ومرشدة في مديرية عمان الرابعة رغبة في الخضوع للبرنامج، حيث لم يُبدِ الجميع الموافقة؛ لأن البرنامج الإشرافي سيطبق في يوم السبت من كل أسبوع.

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس فنيات المقابلة الإرشادية الفعل ورد الفعل:

تم تطوير مقياس الدراسة من خلال الاستعانة بالمراجع التالية عند تطوير المقياس (الجعافرة، 2006؛ الترك، 1993؛ عمر، 1995). وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (50) فقرة تهتم بالتعرف إلى ست فنيات من فنيات المقابلة الإرشادية، وهي ثلاث من فنيات الفعل، وثلاث من فنيات رد الفعل. وللتحقق من مناسبة المقياس لبيئة الدراسة وأهدافها؛ تم التحقق من الخصائص السيكو مترية للمقياس كما يلي:

الصدق:

أولاً: الصدق الظاهري:

تم عرض الأداة على (10) محكمين من جامعة مؤتة، وطلب منهم إبداء الرأي حول الفقرات؛ من حيث الانتماء للمجالات، ومدى وضوح الفقرات، ودقة الصياغة اللغوية، وملاءمة المقياس لتحقيق أهداف الدراسة. وتم الاستفادة من ملاحظات المحكمين بأخذ الملاحظات التي تم الاتفاق عليها بنسبة تقارب (80%)، سواء كانت بالحذف أم بالإضافة أم بالتعديل. وبناء على آراء المحكمين فقد تم حذف فقرتين، وتعديل العديد من الفقرات، وأصبح المقياس مكونا من (48) فقرة.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين أداء أفراد عينة الصدق على كل فقرة من فقرات مقياس المقابلة الإرشادية، من خلال تطبيق الأداة على أفراد العينة الاستطلاعية والبالغ عددهم (30) مرشدا من مديرية تربية وتعليم عمان الثانية من خارج عينة الدراسة وداخل المجتمع، وقد تبين من خلال معامل ارتباط بيرسون أن جميع الفقرات دالة عند مستويي الدلالة (α=0.01)، وقد تراوحت القيم بين (0.60 –0.89).باستثناء فقرة واحدة لم تكن دالة؛ ولذلك تم حذفها وأصبح المقياس مكونا من (47) فقرة.

الثبات:

أولاً: الثبات بطريقة الإعادة:

تم التحقق من ثبات الأداة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) مرشدا من عمان الثانية، ومن خارج عينة الدراسة، ممن أبدوا رغبة في تطبيق المقياس، وتم حساب معامل الثبات بطريقة الإعادة وبفاصل زمني مقداره ثلاثة أسابيع، حيث بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة الإعادة (0.92). وتراوحت القيم للأبعاد الستة بين (0.71–88)، وهي قيم مناسبة في الدراسات التربوية.

ثانياً: الثبات من خلال معادلة كرونباخ ألفا:

تم التحقق من ثبات الأداة وفقا لمعادلة كرونباخ ألفا، وبلغت قيمة معامل الثبات بطريقة معادلة كرونباخ ألفا (0.88)، وتراوحت القيم للأبعاد الستة بين (0.68–0.86)، وهي قيم مناسبة في الدراسات التربوية. وعليه فقد تم استخدام المقياس والاعتماد عليه؛ نظرا لمناسبة فقراته الدراسة الحالية.

تطبيق المقياس وتصحيحه وتفسيره:

تم تطبيق المقياس بصورة جماعية، من خلال عرض فقرات المقياس على المرشدين التربويين في عمان، وقد تم مراعاة أن يتدرج المقياس المستخدم في الدراسة تبعاً (لمقياس ليكرت) ولقواعد المقاييس وخصائصها، وقد تم استخدام التدرج الخماسي: (دائما(5)، غالبا(4)، أحيانا(3)، نادرا(2)، أبدا(1)). ويتكون المقياس من ستة أبعاد، هي:

1. الفعل التساؤل: يقيس قدرة المرشد على طرح أسئلة على المسترشد بطريقة مناسبة مفتوحة، تفيد في العملية الإرشادية، وتقيسه الفقرات 1–13.
2. الفعل المواجهة: يقيس قدرة المرشد على مواجهة المسترشد عند وجود تناقض في كلامه أو فعله، وتقيسه الفقرات 14–22.

3. الفعل الصمت: ويقيس وجود فترات من السكوت والانقطاع عن الكلام بين المرشد والمسترشد؛ لإعطاء المسترشد فرصة للتفكير ومعالجة المعلومات، وتقيسه الفقرات 23–31.

4. رد الفعل عكس المشاعر: ويهتم بمدى قدرة المرشد على إعادة مشاعر المسترشد بطريقة مناسبة تشعره بالفهم له، وتقيسه الفقرات 32–37.

5. رد الفعل عكس المحتوى: ويهتم بمدى قدرة المرشد على إعادة أفكار المسترشد بطريقة مناسبة تشعره بالفهم له، وتقيسه الفقرات 38–42.

6. رد الفعل الاستيضاح: ويهتم بمدى قدرة المرشد على التثبت من كلام المسترشد، من خلال طلب بعض المعلومات من خلال الأسئلة، وتقيسه الفقرات 43–47.

وتتراوح الدرجة في المقياس على مستوى الفقرة بين (1–5)، فالدرجة (1–2.33) تدل على مستوى منخفض من امتلاك فنيات المقابلة الإرشادية، والدرجة (2.34–3.66) تدل على مستوى متوسط من امتلاك فنيات المقابلة الإرشادية، والدرجة 3.67–5 تدل على مستوى مرتفع من امتلاك فنيات المقابلة الإرشادية.

ثانياً: البرنامج الإشرافي الإرشادي المستند إلى النموذج التكاملي:

تم تصميم البرنامج، والذي يتضمن الخطوات التالية:

أولاً: مرحلة الإعداد، وتتضمن:

- تحديد المهارات الإرشادية في المقابلة التي يحتاجها المرشدون.
- تحويل المهارات الفرعية إلى أهداف.
- ترتيب المهارات الفرعية.

ثانياً: مرحلة التصميم:

تتضمن مرحلة تصميم البرنامج ما يلي:

أ- تصميم البرنامج التدريبي؛ من حيث الهدف العام للبرنامج، وتحديد مفردات البرنامج التدريبي، وتهيئة مواد البرنامج التدريبي.

ب- اختيار إستراتيجيات تناسب الإشراف التكاملي في البرنامج، كالتقرير الذاتي والنمذجة، ولعب الدور، وإعداد كراس تدريبي لكل مرشد مشارك، وإعداد استبانة تغذية راجعة في كل جلسة؛ لقياس الأداء على المهارات في ضوء الأهداف الموضوعة.

ثالثاً: مرحلة تنفيذ البرنامج وتقويمه:

تم تنفيذ البرنامج على مدار شهرين، بواقع جلسة واحدة يوم السبت من كل أسبوع، وقد طبق البرنامج على أعضاء المجموعة التجريبية، فيما بقي أعضاء المجموعة الضابطة دون تطبيق. وقد تم تنفيذ البرنامج خلال الفترة الزمنية 2016/2/10–2016/3/12، وتراوحت الجلسات بين (45–60) دقيقة، وتم تطبيق (14) جلسة، بالإضافة الى الالتقاء مع أفراد المجموعة التجريبية بعد شهر؛ لتطبيق المقياس عليهم والتحقق من مدى احتفاظ واستمرار الأثر للمهارات الإرشادية في المقابلة، وفيما يلي جدول يوضح جلسات مختصرة لجلسات البرنامج الإشرافي التكاملي.

الجدول (1)

جلسات البرنامج الإشرافي التكاملي في تنمية مهارات المقابلة الإرشادية لدى المرشدين

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الهدف الرئيس للجلسة	الأساليب الإشرافية	مدة الجلسة
1	الترحيب وبناء علاقة بين المرشدين	– تطوير علاقة إيجابية بين المرشدين. – الاتفاق على أهداف البرنامج . – الاتفاق على معايير المجموعة الإرشادية.	التقرير الذاتي كأحد أساليب النموذج التكاملي	60 دقيقة
2	مفهوم فنية التساؤل وأهميته	– تعريف المشاركين على مفهوم التساؤل. – مناقشة أهمية التساؤل في الإرشاد.	التسجيل الصوتي عمل المجموعة الأنداد والنظراء	45 دقيقة
3	تطبيق فنية التساؤل	– استخدام التساؤل في مواقف افتراضية من خلال المشاركين. – تطبيق التساؤل في مواقف فعلية أمام المرشدين.	الملاحظة لعب الدور العلاج المشترك	60 دقيقة
4	مفهوم فنية المواجهة وأهميته	– تعريف المشاركين على مفهوم المواجهة. – مناقشة أهمية المواجهة في الإرشاد.	التسجيل الصوتي عمل المجموعة الأنداد والنظراء	45 دقيقة
5	تطبيق فنية المواجهة	– استخدام المواجهة في مواقف افتراضية من خلال المشاركين. – تطبيق المواجهة في مواقف فعلية أمام المرشدين.	الملاحظة لعب الدور العلاج المشترك	60 دقيقة
6	مفهوم فنية الصمت وأهميته	– تعريف المشاركين على مفهوم الصمت. – مناقشة أهمية الصمت في الإرشاد.	التسجيل الصوتي عمل المجموعة الأنداد والنظراء	45 دقيقة
7	تطبيق فنية الصمت	– استخدام الصمت في مواقف افتراضية من خلال المشاركين. – تطبيق الصمت في مواقف فعلية أمام المرشدين.	الملاحظة لعب الدور العلاج المشترك	60 دقيقة
8	مفهوم فنية عكس المشاعر وأهميته	– تعريف المشاركين على مفهوم عكس المشاعر. – مناقشة أهمية عكس المشاعر في الإرشاد.	التسجيل الصوتي عمل المجموعة الأنداد والنظراء	45 دقيقة
9	تطبيق فنية عكس المشاعر	– استخدام عكس المشاعر في مواقف افتراضية من خلال المشاركين. – تطبيق عكس المشاعر في مواقف فعلية أمام المرشدين.	الملاحظة لعب الدور العلاج المشترك	60 دقيقة
10	مفهوم فنية عكس المحتوى وأهميته	– تعريف المشاركين على مفهوم عكس المحتوى. – مناقشة أهمية عكس المحتوى في الإرشاد.	التسجيل الصوتي عمل المجموعة الانداد والنظراء	45 دقيقة
11	تطبيق فنية عكس المحتوى	– استخدام عكس المحتوى في مواقف افتراضية من خلال المشاركين. – تطبيق عكس المحتوى في مواقف فعلية أمام المرشدين.	الملاحظة لعب الدور العلاج المشترك	60 دقيقة
12	مفهوم فنية الاستيضاح وأهميته	– تعريف المشاركين على مفهوم الاستيضاح. – مناقشة أهمية الاستيضاح في الإرشاد.	التسجيل الصوتي عمل المجموعة الانداد والنظراء	45 دقيقة
13	تطبيق فنية	– استخدام الاستيضاح في مواقف افتراضية من	الملاحظة	60 دقيقة

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الهدف الرئيس للجلسة	الأساليب الإشرافية	مدة الجلسة
	الاستيضاح	خلال المشاركين. - تطبيق الاستيضاح في مواقف فعلية أمام المرشدين.	لعب الدور العلاج المشترك	
14	الإنهاء والتقييم	- أن يقيم المرشدون الجلسات الإرشادية - أن يذكر المرشدون أهم الاهداف التي تم تحقيقها . - أن يذكر المرشدون أهم العوائق التي وقفت في طريقهم لتحقيق أهدافهم. - أن يتفق المشاركون على آلية للتواصل معا.	التقرير الذاتي	60 دقيقة

وقد تم عرض البرنامج على (6) أعضاء محكمين من ذوي الخبرة في الإرشاد والإشراف في جامعة مؤتة في المملكة الاردنية الهاشمية، حيث أبدى هؤلاء الملاحظون بعض الملاحظات على صياغة الجلسات وترتيبها، وتم الأخذ بها عند تطبيق البرنامج على المرشدين.

إجراءات الدراسة

وهي تطبيق الدراسة بعد جمع الأدب النظري والدراسات السابقة، وتطوير المقياس، وأخذ الموافقات المناسبة لتطبيق الدراسة في مديرية تربية عمان على المرشدين، واختيار المرشدين.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: البرنامج الإشرافي التكاملي.

المتغير التابع: مهارات المقابلة.

وقد تم التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال طريقتين، هما:

أولاً: التحقق من خلال المتغيرات الديموغرافية للمجموعتين:

تم تحقيق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المؤهل العلمي، ومعدل التخرج في الجامعات، وعدد سنوات الخدمة كمرشد، والمشاركة في دورات سابقة، والجدول (2) يوضح ذلك

الجدول (2)

يوضح التكافؤ للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	المؤهل العلمي		التقدير لشهادة البكالوريوس			عدد سنوات الخدمة			المشاركة في دورات سابقة	
	ارشاد	علم نفس واخرى	جيد جدا فأعلى	جيد	متوسط	أقل من 4 سنوات	4-8	9-12	آخر ثلاث سنوات أقل من خمس دورات	آخر ثلاث سنوات من 5-8 دورات
التجريبية	7	6	6	3	4	3	5	5	8	5
الضابطة	6	6	7	2	3	2	6	4	9	3

يُلاحظ من خلال الجدول (2) التقارب الظاهري بين أعضاء المجموعة التجريبية والضابطة في المتغيرات الديموغرافية التي يمكن أن تؤثر في مهارات المرشد بالمدرسة؛ ولذلك وجد الباحث أن ذلك يُعَدُّ مؤشرا إيجابيا في تكافؤ المجموعتين.

ثانياً: درجات مقياس مهارات المقابلة الإرشادية في القياس القبلي:

وللتحقق من تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير؛ تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney)؛ للمقارنة بين المجموعتين للعينات المتوسطة غير المعلمية، ولحساب دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مهارات المقابلة الإرشادية، والجدول (3) يوضح النتائج:

الجدول (3)

نتائج اختبار مان وتني لدلالة الفروق بين رتب درجات مقياس
مهارات المقابلة الإرشادية لدى المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
مقياس المقابلة الإرشادية ككل	التجريبية	13	11.73	152.50	−0.89	0.37
	الضابطة	12	14.38	172.50		

يبين الجدول (3) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، وبين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي للمقابلة الإرشادية؛ مما يدل على تقارب مستوى أداء أفراد المجموعة التجريبية من أداء أفراد المجموعة الضابطة على مهارات المقابلة الإرشادية، ويشير كذلك إلى التجانس بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج؛ وذلك حتى يتسنى إرجاع التحسن الذي قد يتحقق على أفراد هذه المجموعة إلى فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات الكلية والفرعية للمجموعة التجريبية في مهارات المقابلة الإرشادية في الاختبار القبلي والبعدي؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخدام اختبار ولكوكسون (Wilcoxon)؛ وذلك لتوضيح دلالة واتجاه الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد مهارات المقابلة الإرشادية والدرجة الكلية، ويوضح الجدول (4) نتائج هذا السؤال:

الجدول (4)

الفروق بين متوسطات ودرجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المقابلة الإرشادية

المقياس	القياس		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة	اتجاه الدلالة
الفعل التساؤل	قبلي /بعدي	الرتب الموجبة	1	2.00	2.00	−3.05	0.00	لصالح القياس البعدي
		الرتب السالبة	12	7.42	89.00			
		التساوي	0					
		الإجمالي	13					
الفعل المواجهة	قبلي /بعدي	الرتب الموجبة	1	1.50	1.50	−3.08	0.00	لصالح القياس البعدي
		الرتب السالبة	12	7.46	89.50			
		التساوي	0					
		الإجمالي	13					
الفعل الصمت	قبلي /بعدي	الرتب الموجبة	2	3.00	6.00	−2.77	0.00	لصالح القياس البعدي
		الرتب السالبة	11	7.73	85.00			
		التساوي	0					
		الإجمالي	13					
رد الفعل عكس المشاعر	قبلي /بعدي	الرتب الموجبة	1	6.00	6.00	−2.40	0.02	لصالح القياس البعدي
		الرتب السالبة	10	6.00	60.00			
		التساوي	2					
		الإجمالي	13					
رد الفعل عكس المحتوى	قبلي /بعدي	الرتب الموجبة	1	7.00	7.00	−2.51	0.01	لصالح القياس البعدي
		الرتب السالبة	11	6.45	71.00			
		التساوي	1					

المقياس	القياس		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة	اتجاه الدلالة
		الإجمالي	13					
رد الفعل الاستيضاح	قبلي /بعدي	الرتب الموجبة	1	2.50	2.50	−3.02	0.00	لصالح القياس البعدي
		الرتب السالبة	12	7.38	88.50			
		التساوي	0					
		الإجمالي	13					
الدرجة الكلية	قبلي /بعدي	الرتب الموجبة	1	1.00	1.00	−3.11	0.00	لصالح القياس البعدي
		الرتب السالبة	12	7.50	90.00			
		التساوي	0					
		الإجمالي	13					

يتضح من الجدول (4) أن المرشدين قد تحسنوا مقارنة بما قبل الخضوع للبرنامج الإشرافي التكاملي وبعده، ويعزو الباحث تحسن أعضاء المجموعة التجريبية إلى البرنامج الإشرافي التكاملي وفنياته المختلفة المتعددة.

ويدل ذلك على أن البرنامج الإشرافي التكاملي بما احتوى على تقنيات مختلفة أثناء الجلسات، كالتقرير الذاتي، والتسجيل الصوتي، وعمل المجموعات والأنداد والنظراء، والملاحظة، ولعب الدور، والعلاج المشترك، وبما احتوى على التفاعل بين المرشدين أثناء الجلسات، ومن واجبات بيتية قاموا بإنجازها؛ قد ساهمت جميعا في تحسين مهارات المقابلة في المجالات الستة والمهارات، سواء الفعل أم رد الفعل، وفي الدرجة الكلية للمقابلة؛ ويدل ذلك على فعالية البرنامج الإشرافي التكاملي. وتتفق نتائج الدراسة جزئيا مع دراسة بيس وسبرنثل (Pace & Sprinthall, 1998)، حول تدريب المرشدين أثناء الخدمة، كما تتفق مع نتائج دراسة (أبو يوسف، 2008؛ الشريفين، 2011)، والتي أشارت جميعها إلى فعالية البرامج الإشرافية في التعامل مع المرشدين في المجموعة التجريبية، كما تتفق مع نتائج دراسة الأش (2012) حول فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية بعض المهارات الإرشادية لدى المرشدين.

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات الكلية والفرعية في مهارات المقابلة الإرشادية للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي؟

للإجابة عن نتائج السؤال الحالي؛ تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney)؛ للمقارنة بين المجموعتين للعينات المتوسطة غير المعلمية، ولحساب دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مهارات المقابلة الإرشادية، والجدول (5) يوضح النتائج:

الجدول (5)

نتائج اختبار مان وتني لدلالة الفروق بين رتب درجات مقياس

مهارات المقابلة الإرشادية لدى المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
الفعل التساؤل	التجريبية	13	18.42	239.50	−3.84	0.00
	الضابطة	12	7.12	85.50		
الفعل المواجهة	التجريبية	13	18.12	235.50	−3.63	0.00
	الضابطة	12	7.46	89.50		
الفعل الصمت	التجريبية	13	17.00	221.00	−2.84	0.00
	الضابطة	12	8.67	104.00		
رد الفعل عكس المشاعر	التجريبية	13	17.96	233.50	−3.52	0.00
	الضابطة	12	7.62	91.50		
رد الفعل عكس المحتوى	التجريبية	13	17.35	225.50	−3.08	0.00
	الضابطة	12	8.29	99.50		
رد الفعل الاستيضاح	التجريبية	13	17.58	228.50	−3.28	0.00
	الضابطة	12	8.04	96.50		

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
الدرجة الكلية	التجريبية	13	18.92	246.00	−4.19	0.00
	الضابطة	12	6.58	79.00		

يتبين من الجدول (5) وجود فروق بين أعضاء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات المقابلة الإرشادية،سواء على الدرجة الكلية أم على الأبعاد الستة، ويعزو الباحث تحسن أعضاء المجموعة التجريبية إلى الفنيات المستخدمة في البرنامج الإشرافي من ناحية، وإلى الواجبات المقدمة والتفاعل أثناء الجلسات من جهة أخرى، وقد لاحظ الباحث أن المرشدين الذين خضعوا للبرنامج قد أبدوا قدرا من الراحة والانسجام أثناء تنفيذ البرنامج الإشرافي، وقد عبروا عن حاجتهم لمثل هذه البرامج الإشرافية الاختيارية المقدمة لهم، وتعود النتائج في تحسن أفراد المجموعة التجريبية إلى فنيات البرنامج الإشرافي التكاملي، والتي كانت متنوعة، وشارك بها المرشدون بشكل فعال، وخاصة أثناء الجلسات الإرشادية وفي الواجبات البيتية. وتتفق نتائج السؤال الحالي مع ما أشار له علي (2011) حول وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في المقابلة، كما تتفق مع نتائج دراسة صالح (2014) حول فعالية البرنامج التدريبي لتطوير مهارات المقابلة الإرشادية لدى المرشدين، كما تتفق مع نتائج دراسة الصمادي والشاوي (2014) حول فعالية برنامج إشرافي مستند إلى النموذج التمييزي، كما تتفق مع نتائج دراسة المعروف والحديثي (2003) حول أثر برنامج تدريبي لتطوير مهارات الاتصال الإرشادية في المقابلة.

السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات الكلية والفرعية في مهارات المقابلة الإرشادية للمجموعة التجريبية بين الاختبار البعدي والمتابعة بعد شهر؟

وللإجابة عن صحة هذا السؤال؛ تم استخدام اختبار ولكوكسون (Wilcoxon)؛ وذلك لتوضيح دلالة واتجاه الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمهارات المقابلة الإرشادية، ويوضح الجدول (6) نتائج هذا السؤال:

الجدول (6)

الفروق بين متوسطات ودرجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمتابعة لمقياس المقابلة الإرشادية

القياس		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة	اتجاه الدلالة
بعدي/ متابعة	الرتب الموجبة	8	6.50	52.00	−1.02	0.31	ليست دالة إحصائيا
	الرتب السالبة	4	6.50	26.00			
	التساوي	1					
	الإجمالي	13					

تبين من الجدول (6) فعالية التدريب في مهارات المقابلة الإرشادية على المرشدين والمرشدات، ويتفق هذا مع ما أظهرته نتائج الدراسات، كدراسة كاظم (1994) حول فعالية زيادة مستوى أداء المرشدين في المهارات الإرشادية والمقابلة الإرشادية، ويبدو أن فوائد التدريب على مهارات المقابلة تكون كبيرة من خلال الإشراف التكاملي، كما تتفق مع نتائج دراسة الأش (2012) حول وجود فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية بعض المهارات الإرشادية لدى عينة من المرشدين.

التوصيات:

1. تعميم البرنامج الإشرافي المستند إلى نموذج الإشراف التكاملي على المشرفين؛ لتطبيقه على المرشدين في المملكة الأردنية الهاشمية.
2. توفير المستلزمات الفنية والإدارية عند تطبيق البرنامج،لا سيما ما يتعلق بتوفير الوسائل التعليمية المناسبة، والمواد اللازمة، وتهيئة المكان المناسب، واختيار الوقت الملائم، وتفرغ المشاركين في البرنامج.

- إجراء المزيد من الدراسات حول فعالية النماذج الإشرافية الحديثة في تطوير المرشدين التربويين في الفنيات الأساسية كدراسة الحالة والارشاد الجمعي.

المراجـع

أولاً: المراجع العربية:

أبو أسعد، أ. (2015)، المقابلة الارشادية، عمان: دار المسيرة والتوزيع والطباعة.

ابو مزيد، س. (2015)، فاعلية الاشراف الارشادي في تخفيف ضغوط العمل لدى المرشدين التربويين في محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.

ابو يوسف، م. (2008)، فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الارشادية لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.

الأش، م. (2012)، فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الارشادية لدى عينة من المرشدين النفسيين في سورية. اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.

الترك، ف. (1993)، علاقة استخدام المرشد النفسي لفنيات المقابلة وتقييم المشرفين والمديرين والمسترشدين لفاعلية المرشد. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان.

الجعافرة، س. (2006)، درجة استخدام المرشد التربوي لفنيات المقابلة الارشادية وعلاقتها بجنس المرشد وخبراته وتخصصه، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك.

الجنابي، ص وجاسم، ق. (2006)، فنيات المقابلة الارشادية. مجلة جامعة كربلاء العلمية، 1(2)، 106-123.

الحريري، ر. والإمامي، س. (2011)، الإرشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الخطيب، ص. (2003)، الإرشاد النفسي في المدرسة، الإمارات العربية المتحدة:دار الكتاب الجامعي.

دواني، ك. (2003)، الاشراف التربوي، مفاهيم وآفاق. عمان: دار الفكر

سعفان، م. (2005)، العملية الإرشادية، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

السيد، ع. (2000)، خدمة الفرد المعاصرة، القاهرة: مكتبة عين شمس.

الشريفين، ا. (2011)، فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلي النموذج المعرفي في خفض قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين في الأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7(3)، 233-251.

صالح، ع. (2014)، اثر برنامج تدريبي لتطوير مهارات المقابلة الارشادية لدى المرشدين التربويين، مجلة الفتح، 58، ايار، 20-41.

الصمادي، س والشاوي، ر. (2014)، فعالية برنامج إشرافي يستند إلى نموذج التمييز في تحسين المهارات الإرشادية لدى عينة من طالبات الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك. المجلة الاردنية في العلوم التربوية، 10 (3)، 369-382.

ضمرة، ج. (2004)، أثر برنامج إشرافي قائم على اكتساب المهارة على الفعالية الذاتية والقلق عند المرشدين المبتدئين، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.

العبادسة، ا. والمحتسب، ع. (2011)، مهارات الاتصال الارشادي لدى المرشدين النفسيين في قطاع غزة من منظور تكاملي، مقدم لمؤتمر التواصل والحوار التربوي المنعقد في الجامعة الاسلامية بغزة، 30-31 اكتوبر.

علي، ر. (2011)، أثر برنامج تدريبي مقترح لتطوير المهارة في استخدام الأساليب الفنية للمقابلة في خدمة الفرد. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية، مصر، 30(5)، 2461-2635.

عمر، م. (1995)، المقابلة في الارشاد والعلاج النفسي، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

كاظم، ع. (1994)، اثر برنامج تدريبي في تطوير فنيات الجلسة الارشادية لدى المرشد التربوي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد.

المحتسب، ع. والعبادسية، أ. واحمد، ا. (2014)، بعض فنيات المقابلة الارشادية وعلاقتها بمستوى الاداء المهني للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظات غزة، مجلة القراءة والمعرفة- مصر، 149، مارس، 87-115.

المعروف، ص والحديثي، ز. (2003)، أثر برنامج تدريبي لتطوير مهارات الاتصال الارشادية في المقابلة. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، 12(24)، 139-191.

ملحم، س. (2007)، مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الوديان، م. (2004)، برنامج لتنمية الممارسات الإشرافية لدى مشرفي الإرشاد في الأردن ومدى فاعليته، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Arkowitz, H. (1997). Integrative theories of therapy. In P. L. Wachtel & S.B. Messer (Eds.).

Brooks-Harris, A. (2008). Theories of Counseling and Psychotherapy an Integrative Approach Second Editionhttp://www.uk.sagepub.com/books/Book243128/.

Cormier, W and Cormier L. (2001). Interviewing Strategies for Helpers: Fundamental skills And Cognitive Behavioral Interventions (2d Ed) Brooks/Cole. Pacific Grove, CA

Ivey, A. (2003). Intentional Interviewing & Counseling (4th Ed.) Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Norcross, C. and Newman, D. (2005). Theories of Counseling and Psychotherapy an Integrative Approach Second Edition http://www.uk.sagepub.com/books/Book243128/

Peace, S. and Sprinthall, N. (1998). Training school counselors to supervise beginning counselors: Theory, research, and practice. Professional School Counseling, 1, (5): 2-9

Perera-Ditz, D, and Mason, K. (2010). A National Survey of School Counselor Supervision Practices: Administrative, Clinical، Peer، and Technology Mediated Supervision

Scherb, E. (2014). The case of "Sonia": Psychotherapy with a complex, difficult patient grounded in the integrated psychotherapy model of Héctor Fernández–Álvarez. Pragmatic Case Studies in Psychotherapy, 10, (1), Article 1, 1-29. Available: http://hdl.rutgers.edu/1782.1/pcsp_journal.

Sias, S. and Lambie, G. (2008). An integrative social cognitive developmental model of supervision for substance abuse counselors-in-training. Journal of Teaching in the Addictions, 7, 57-74

Thieslsen, V. and Leahy, M. (2001). Essential knowledge and skill for effective clinical supervision in rehabilitation counseling. Rehabilitation Counseling Bulletin, 44, (4), 196-209.

The Effectiveness of an Integrated Supervisory Program in the Development of the Skills of Counseling Interview among the Counselors in Public School in Amman

Abed M. Ismail *

ABSTRACT

This study aimed at investigating the effectiveness of an integrated supervisory program in the development of the skills of counseling interview among the counselors appointed in the capital, Amman. The study population consisted of all the counselors working in the public schools in Amman in the Hashemite Kingdom of Jordan ،while the study sample consisted of 25 male and female counselors, with 13 male and female counselors in the experimental group ،and (12) male and female counselors in the control group. The scale of counseling interview with its two parts; the skills of action and reaction was designed and the equivalence between the individuals of the two groups regarding the demographic variables and having the skills of counseling interview were verified. The study concluded that there is an improvement among the individuals of the experimental group in the interviewing skills between the pre and post measurements. The results also revealed that there are differences between the individuals of the experimental group and the control group either in the interviewing skills in the total degree or the six dimensions in favor of the experimental group, while there are no differences between the individuals of the experimental group in the post and follow-up measurements after one month of the program end, which indicates the effectiveness of the supervisory program. Based on the study results, the study recommends about the necessity of generalizing and applying the idea of the supervisory program to all the counselors in the Hashemite Kingdom of Jordan.

Keywords: Integrated supervisory program, The skills of counseling interview.

* Mutah University, Jordan. Received on 09/04/2016 and Accepted for Publication on 10/02/2017.