

فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى النموذج التمايزي لتعزيز
الشعور بالهوية المهنية وخفض مستوى قلق الأداء لدى المرشدين
التربويين الجدد في الأردن
د. نائلة عبد الكريم الغزو*

تاريخ وصول البحث: 2024/8/28 م تاريخ قبول البحث: 2025/1/6 م

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى النموذج التمايزي لتعزيز الشعور بالهوية المهنية وخفض مستوى قلق الأداء لدى المرشدين التربويين الجدد في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (22) مرشداً مرشدة، تم تعيينهم بشكل عشوائي لمجموعتين متساويتين: مجموعة تجريبية وعدد أفرادها 11 مرشداً ومرشدة، تلقت برنامج الإشراف التمايزي، مكون من (12) جلسة، ومجموعة ضابطة وعدد أفرادها 11 مرشداً ومرشدة لم تتلقى البرنامج الإشرافي. ولتحقيق أهداف الدراسة، فقد أكمل المشاركون مقياساً للشعور بالهوية المهنية، المعد من قبل وو وهنفيلد (Woo & Henfield, 2014)، تكون من (19) فقرة، وآخر لقياس قلق الأداء، المعد من قبل الشريفين (2011)، تكون من (30) فقرة. وأظهرت نتائج القياس البعدي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الشعور بالهوية المهنية، وفي قلق الأداء لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت أفرادها البرنامج الإشرافي. وتم التوصية لتصميم برامج تدريبية وفق النماذج الإشرافية المختلفة، لتخفيض قلق الأداء لدى المرشدين التربويين المبتدئين. الكلمات المفتاحية: الإشراف التمايزي، الهوية المهنية، قلق الأداء، المرشدون الجدد.

* محاضر متفرغ، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

The Effectiveness of a Counseling Supervision Program Based on the Discrimination Model in Strengthening Professional Identity and Reducing Performance Anxiety Among New Educational Counselors in Jordan

Abstract

This study aimed to examine the effectiveness of a counseling supervision program based on the discrimination model in strengthening the sense of professional identity and reducing performance anxiety among new educational counselors in Jordan. The study sample consisted of 22 new educational counselors, who were randomly assigned into two equal groups: an experimental group of 11 counselors who received a 12-session supervision program based on the discrimination model, and a control group of 11 counselors who did not receive the program. Participants completed two measures: the Professional Identity Scale developed by Woo and Henfield (2014), consisting of 19 items, and the Performance Anxiety Scale developed by Al-Sharifain (2011), consisting of 30 items. Post-test results revealed statistically significant differences between the experimental and control groups in both professional identity and performance anxiety, favoring the experimental group. Based on these findings, the study recommends designing training programs based on various supervision models to reduce performance anxiety among novice educational counselors.

Keywords: Discrimination Model, Professional Identity, Performance Anxiety, New Counselors, Counseling Supervision, Jordan.

المقدمة والخلفية النظرية:

يهدف الإرشاد المدرسي إلى مساعدة المسترشد على الوعي بذاته وقدراته وإمكاناته، بالإضافة إلى مساعدته على حل مشكلاته وتعديل سلوكه وصولاً للتوافق النفسي والاجتماعي، والتمتع بقدر من الصحة النفسية، من خلال مرشد مؤهل تأهيلاً علمياً ومدرّب تدريباً فنياً عملياً؛ حيث يعتبر التأهيل العلمي والتدريب العملي جزءاً مهماً من عملية النمو والتطور المهني والشخصي للمرشد التربوي. ويمتلك المرشدون التربويون مستويات متفاوتة من المعرفة والتدريب كل حسب سنوات الخدمة والخبرة في العمل الإرشادي؛ مما يؤثر على مستوى الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة، ومن أجل ذلك فقد نظمت وزارة التربية والتعليم الأردنية ورش التدريب والتأهيل للمرشدين في بداية عملهم في المدارس وذلك لمساعدتهم على التعامل مع مشكلات الطلبة وقضاياهم المتنوعة والمختلفة، ولا يزال العديد من المرشدين المدرسيين الجدد والممارسين يخضعون لإشراف مديري المدارس، الذي يتضمن التركيز على مواضيع تنظيمية ومهام وظيفية وإدارية، وحتى يكون المرشدون التربويون محترفين في مجال الإرشاد؛ فإن الإشراف الإرشادي المتخصص والتدريب الجيد والتعليم المستمر يعد جزءاً مهماً في هذا المجال (الشريفين، 2011). وقد أشار كل من (المهايرة وطنوس، 2016) إلى أن المرشدين بشكل عام يواجهون العديد من المشاكل والاضطرابات؛ إذ يشعرون بالقلق، وقلة الوقت، وعدم كفاية الأمور المادية، وعلمهم أعباء ومسؤوليات كبيرة جداً، وكذلك صعوبة الموازنة بين مهامهم الإرشادية والمهام الإدارية الملقاة على عاتقهم، كما يعانون من قلة الإشراف والتدريب اللازمين لهم كمرشدين مختصين، لذلك تأتي الحاجة للإشراف عليهم وتدريبهم ومساندتهم.

والإشراف هو تدخل يقدمه شخص متخصص في الإرشاد لديه القدرة على فهم كيفية ربط المجالات المختلفة ببعضها وآلية تطبيق القواعد المعرفية المختلفة، وأن يكون لديه قاعدة معرفية نظرية في النماذج المختلفة، وأن يمتلك المهارات والمعرفة الكاملة من أجل الحصول على مخرجات تساهم في التطوير والتنمية؛ بهدف تحسين جودة ونوعية الخدمات المقدمة للمسترشدين، وتطوير المرشدين والعاملين في مجال الخدمات النفسية مهنيًا (Smith, 2009). كما أكدت جمعية مرشدي المدارس الأمريكية (American Counselors School Association, 2020) على أن المشرف شخصاً مسؤولاً عن تقييم الممارسات غير الفعالة، وبعد مراقباً لكل التغيرات في صحة المرشدين النفسية، وحمايتهم من الممارسات اللاأخلاقية واللامهنية. وأكد كل من برادلي ولاندي (Bernard & Goodyear, 2019) على أن الإشراف في الإرشاد التربوي عنصراً

مهماً وأساسياً في برامج إعداد المرشدين ومتابعيهم في الميدان؛ إذ يلعب دوراً إيجابياً في رفع كفاءة المرشد المدرسي، وزيادة نموّه الشخصي والمهني، ورفع مستوى الخدمات الإرشادية، وهذا يعطي مصداقية للمهنة. كما أكد أولكر (Ulker, 2022) أيضاً على أن الإشراف الإرشادي يدعم بشكل كبير التطوير المهني والشخصي للمرشدين المتدربين، ويزيد من كفاءتهم في إدارة الجلسات الإرشادية، وتحسين مهارات التعامل مع التحديات والصعوبات التي يواجهونها في عملهم. وقد أشارت العديد من الدراسات والأبحاث إلى أن كافة برامج إعداد المرشدين التربويين تهدف إلى مساعدتهم على تنمية مهاراتهم الإرشادية المختلفة، بحيث تصبح جزءاً من طريقتهم في التفاعل والاتصال مع المسترشدين؛ إذ يجب أن يتضمن الإشراف الإرشادي التركيز على تطوير الكفاءة وتقديم المشورة والتطور المهني وتقييم المرشد في مجال تقديم الخدمات الإرشادية والعديد من المواضيع الإرشادية مثل التدخلات والعملية الإرشادية وسير الجلسات والعلاقة الإرشادية، وغياب هذا النوع الإشراف على المرشدين، سيؤدي إلى إعاقة التطور المهني لديهم (Dollahide & Miller, 2006). كما أكد برادلي ولاندي (Bernard & Goodyear, 2019) على إن أهداف الإشراف الإرشادي تتمحور حول ضمان جودة وفعالية الخدمات المقدمة للمسترشدين، من خلال تعزيز وتنمية النمو المهني للمرشدين التربويين، وزيادة الكفاءة المهنية لهم من خلال تحسين الفهم النظري والعملية للأساليب والاستراتيجيات الإرشادية، وتشجيع الممارسات الأخلاقية والقانونية.

وقد تم تعريف الإشراف في الإرشاد بأنه تدخل يقوم به مشرفون خبراء ومتخصصون؛ لتسهيل عملية النمو والتطور المهني والشخصي للمرشد المتدرب، وزيادة كفاءته المهنية وتطوير مهاراته الإرشادية (Bradley & Ladany, 2010). وتم تعريفه بأنه عملية تعليمية مهنية، يتم فيها مساعدة المرشد المتدرب على اكتساب السلوك المهني الملائم واكتساب المهارات المهنية بما يضمن تحقيق جودة وفعالية الخدمات المقدمة للمسترشد (Crocket, 2007). كما تم تعريفه بأنه تدخل يقدمه شخص متخصص في المهنة لعضو مبتدئ أو أكثر من أعضاء المهنة نفسها، يرافق ذلك إقامة علاقة إشرافية ما بين الطرفين، وتم اعتماد هذا التعريف بوصفه التعريف الرسمي للإشراف الإرشادي من جمعية علم النفس الأمريكية (Bernad & Goodyear, 2014).

وقد ظهرت العديد من النماذج والاتجاهات الإشرافية، إذ يوجد نماذج إشرافية مستندة على نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، يتم فيها استخدام نظرية محددة واستخدام أساليبها المتنوعة

كنموذج الإشراف التحليلي "Analytical Supervision Model"، ونموذج الإشراف المعرفي "Cognitive Supervision Model"، ونموذج الإشراف السلوكي "Behavioral Supervision Model" وغيرها؛ في حين يوجد نماذج تم تطويرها بشكل خاص للإشراف والتدريب، كنموذج الإشراف التمايزي "Discrimination Model"، ونموذج تطوير المهارة "Skill Development Model"، ونموذج النمو الشخصي "Personal Growth Mode"، والنموذج التكامل "Integrative model" وغيرها (Brittan et al., 2002). وقد أكد باتريكا (Patricia, 2010) على أنه يجب على المشرف أن يقيم خصائصه، وخصائص المرشد المتدرب، وكذلك السياق البيئي؛ وذلك بهدف اختيار أكثر النماذج الإشرافية ملائمة لتحقيق أهداف الإشراف. ويعتبر النموذج التمايزي من أوائل النماذج التي تم تطويرها في الإشراف الإرشادي، حيث تم تصميم هذا النموذج أساساً كنموذج تدريبي؛ وذلك لمساعدة المشرفين في أن يميزوا بين الخيارات المتنوعة التي لديهم عند التفاعل مع المتدربين خلال العملية الإشرافية (Smith, 2009). وإن سبب تسمية هذا النموذج يعتمد على افتراض أن المشرف سوف يقوم بإجراء تمايزي للاستجابة بين أنواع محددة من التدخلات والأدوار الإشرافية بناء على الحاجات الخاصة التدريبية عند المرشدين المتدربين (Bernard & Goodyear, 2014). وقد طورت جانين بيرنارد (Janine Bernard) النموذج التمايزي في الإشراف في منتصف السبعينات، عندما أدركت إن هناك حاجة لوجود تصور واضح حول دور المشرف في الإرشاد، وأيضاً لمساعدة المشرفين في تنظيم جهودهم الإشرافية؛ إذ يتيح هذا النموذج للمشرف تقييم المهارات الإرشادية للمرشدين المتدربين، والتوجه إلى أكثر الاحتياجات التدريبية أهمية، ومن ثم تحديد أفضل الطرق للتعامل معها في ذلك الوقت (Carnes et al., 2014).

وتقدم بيرنارد تصوراً للنموذج التمايزي في الإشراف على أنه عملية تعليمية وعلاقية؛ إذ يقوم المشرف بوظيفتين أساسيتين هما: تقييم مهارات المرشدين المتدربين من خلال أربعة مجالات للتركيز، وتشمل مجال المهارات العملية التي تتمثل بتقديم تغذية راجعة حول السلوكيات اللفظية أو غير اللفظية التي يمكن ملاحظتها للمشرف عليه في عملية الإرشاد؛ ويتضمن مجال المهارات المفاهيمية مهارات الإرشاد المعرفي وعمليات فهم ما يقوله المسترشد، وفهم المعاني في رسائل المسترشد، واختيار الاستراتيجيات المناسبة للمسترشد للوصول إلى أهدافه؛ وتشير مهارات الوعي الذاتي لدى المرشد بعدم السماح للمعتقدات والسمات الشخصية بأن تؤثر على سير العملية الإرشادية؛ ويتمثل مجال السلوكات المهنية بالالتزام بالمعايير الأخلاقية والقانونية،

وما يرتبط بها من قلق المرشدين حول آلية التعامل مع بعض الحالات؛ في حين تتمثل الوظيفة الأخرى في اختيار الدور الإرشادي المناسب، وهذه الأدوار هي دور المعلم، والمرشد، والمستشار، ويتميز نموذج الإشراف التمايزي بالمرونة وإمكانية التبديل بين الأدوار بناء على حاجة المشرف عليهم، حيث إن دور المعلم يشمل الأنشطة التعليمية للمشرف مثل النمذجة والشرح وإعطاء المعلومات، ويشمل دور المرشد عمليات مثل التعاطف مع الشخص الخاضع للإشراف والقبول غير المشروط لهم، بينما يشمل دور المستشار على تقديم الدعم للشخص الخاضع للإشراف في العثور على أسلوبه (Ülker, 2022).

وفي كثير من الأحيان يتم تكليف المرشدين داخل المدارس بشكل متزايد بأعمال ومسؤوليات تقع خارج نطاق العمل الإرشادي، مثل تنسيق الامتحانات والمراقبة، وتسجيل الغياب والحضور اليومي وغيرها من الأعمال التي أصبح مرشدو المدارس اليوم أكثر التزاماً بها؛ إرضاءً للإدارة والسلطة. وبينما يتعامل مرشدو المدارس الجدد مع هذه الأدوار، فإنهم يحاولون تطوير هويتهم المهنية، وتلاشي هويتهم بمرور الوقت مع استمرارهم بالعمل دون إشراف وتوجيه متخصص؛ إذ إن الإشراف الإرشادي المتخصص يمكن أن يعزز الهوية المهنية للمرشد، ويسهم في إعطاء المرشدين المبتدئين والمتدربين الأدوات التي ستسمح لهم بالاستمتاع بالعمل بشكل أكبر، وزيادة مستوى الأهداف كمارسين، كما يسهم الإشراف في أن يكون المرشد المتدرب سعيداً بمكانته كفرد في المجتمع المهني؛ إذ إن وضوح الهوية المهنية للمرشد التربوي، ينعكس على قدرته في التعامل مع المشكلات المرتبطة بأهدافه وأدواره في المهنة من حيث مبادئها ومعاييرها وأخلاقياتها، كما لها تأثير على تفسيره لأدواره المختلفة وفي تصوره لكيفية تأدية هذه الأدوار، وإن عدم تلقيه الإشراف الإرشادي في كل سنة سيساهم في الإرهاق وتقليص الهوية المهنية (Smith, 2021). وقد أشارت محمد وزميلتها (Mohamed et al., 2021) إلى إن الإشراف يشكل جانباً مهماً في كيفية تشكيل الأفراد لهوياتهم المهنية وتطويرها، وبدون الإشراف من قبل مشرفين مدربين، فإن كلاً من الكفاءة الذاتية والهوية المهنية تعانيان. وقد أكد كل من سوانك وزملاؤه (Puig et al., 2022) على أن المرشدين التربويين والمشرفين بحاجة إلى إدراك أهمية احتياجات المتدربين فيما يتعلق بتنمية الهوية المهنية ومساعدتهم في تطويرها؛ إذ إنه عندما لا يطور المرشد المتدرب أو المهني الجديد إحساساً قوياً بالهوية المهنية أو لا يندمج جيداً في المهنة، فقد يساهم ذلك في ارتباك الأدوار، وقد يقلل من جودة الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة.

وتعد نظرية إريك إريكسون (Erik Erikson) في النمو النفسي الاجتماعي رائدة في الأوساط المهنية في البحث في مفهوم الهوية؛ وذلك لما قدمته من معارف ومعلومات حول المظاهر المختلفة لنمو هوية الأنا وتكون الشخصية. حيث تنمو مكوناتها في تتابع وفق مراحل من الطفولة إلى الشيخوخة، كما أن الفشل في تحقيق الهوية يمكن أن يؤدي إلى ظهور ما يسمى بأزمة الهوية، وتظهر على شكل اضطراب الدور؛ أي عدم القدرة على تبني دور مهني وهدف مهني ثابت وذو معنى، أو قد تظهر أزمة الهوية على شكل تبني هوية مهنية سلبية؛ تتمثل في الإحساس بالتفكك الداخلي، ومن ثم اللجوء إلى أدوار غير مقبولة اجتماعياً، سواء على صعيد المهنة أو السلوك الاجتماعي بشكل عام، كالسرقة والاعتداء والتخريب (Erikson, 1996). ويعتقد روجرز "Rogers" أن الذات هي جوهر الشخصية الإنسانية، وتشكل الذات المهنية للفرد مكوناً رئيساً من مكونات الذات، إذ تُعد أحد العناصر الأساسية التي تبنى الفرد لاتخاذ القرار والنجاح في الحياة المهنية، خاصة إذا كان هناك تطابق بين الذات والبيئة المهنية التي انخرط فيها الفرد، ويعد التصور الذي يبنيه الفرد عن نفسه في إطار المهنة مهماً في تشكيل الذات المهنية (Savickas, 2005). كما أكد باندورا (Bandura, 2006) على أن الهوية المهنية يتم إنشاؤها من خلال الخبرات التراكمية للفرد خلال مراحل حياته، وهذه الخبرات تقود الفرد ليطور معتقدات وتوقعات فيما إذا كان سينجح أم لا في أداء المهام أو الأنشطة المهنية المطلوبة منه.

وقد تم تعريف هوية مرشد المدرسة المهنية على أنها تكامل التدريب المهني مع السمات الشخصية في سياق المهنة، وهي بمثابة إطار مرجعي لتنفيذ أدوار ومسؤوليات العمل واتخاذ القرارات المهمة (Marcia, 2007). كما تم تعريفها بالتصور الذي يبنيه المرشد عن نفسه في إطار أدواره المهنية، كما تشمل التصور الذي يبنيه عن الأفراد الذين يشاركونهم المسار المهني (Woo et al., 2016). ويمكن تعريفها على أنها التكامل الناجح للسمات الشخصية والتدريب المهني في سياق المجتمع المهني، ولا تتطور الهوية المهنية بمعزل عن السياق الاجتماعي؛ إذ إن الهوية المهنية للمرشد لا تتعلق به وحده، وإنما يركز تطوير الهوية المهنية على ثلاثة مجالات هي: الخصائص والسمات الشخصية له كمحترف، والمهارات والمواقف المهنية، وسياق المجتمع المهني (Puig et al., 2022). وتم تعريفها أيضاً بالإطار المرجعي لفكرة المرشد عن نفسه وتتكون من خلال تفاعله مع من حوله (Tam et al., 2003). كما أشارت محمد وزميلتها (Mohamed et al., 2021) إلى أن مفهوم الهوية المهنية يشمل مزيجاً من السمات الشخصية والتدريبية المستخدمة في مكان

العمل، وتتطور الهوية المهنية بمرور الوقت نتيجة للاتصالات مع المهنيين الآخرين واكتساب المعرفة حول الممارسات المهنية وتطوير المهارات والمعتقدات الفردية.

كما أكد لمبرج وآخرون (Limberg et al., 2013) على أن الهوية المهنية للمرشد تنمو وتتطور كجزء من عملية النضج والنمو المهني والشخصي مع مرور الوقت، والتي تبدأ في التدريب وتستمر طوال الحياة المهنية للمرشد، بالإضافة إلى دور الخبرة العملية في ميدان العمل؛ إذ لها دور في تعزيز الهوية المهنية، حيث يصبح المرشد أكثر ثقة، ويزداد تركيزه على الجوانب الانفعالية والتقييمية أكثر من المعلومات. كما أكد الباحثون على أهمية قيمة تطوير الهوية المهنية للمرشدين، وضرورة أن تبدأ عملية التطوير من بداية البرنامج التدريبي وتستمر على مدار المسار المهني الكامل للمرشد (Puig et al., 2022). وقد أشار نصر (2020) إلى أن الهوية المهنية تتشكل قبل دخول الشخص عالم العمل وتستمر في النمو والتشكل عبر مراحل الحياة المهنية للشخص عبر ثلاث مراحل أساسية؛ تتم مرحلة التكوين خلال الدراسة الجامعية، حيث يتم فيها تعليم المرشد المعارف النظرية باستخدام مناهج ومقررات دراسية علمية، ويتلقى التدريب العملي في مجال الإرشاد؛ ثم تبدأ مرحلة الخبرة المهنية بعد تخرجه من الجامعة، وحصوله على وظيفة في مؤسسة تعليمية، وخلال هذه المرحلة تبدأ عملية إدماج وتكامل الكفاءات والمعارف التي حصل عليها في المرحلة الأولى، كما تبدأ عملية اكتشاف أسرار وأساليب العمل واكتشاف قدراته ورفع درجة وعي المرشد بها، فالمهنة التي يمارسها المرشد ليست مهارات معزولة يؤديها المرشد، وإنما هي أسلوب حياة وذات بعد تفاعلي مع شخصية المرشد والمهارات التي يؤديها في أثناء ممارسته العملية الإرشادية، كما تظهر في هذه المرحلة حاجة المرشد إلى البرامج التدريبية المتخصصة مع من هم أكثر خبرة؛ وبعدها تبدأ مرحلة الاعتراف بالانتماء مع مرور الوقت، يتم الانتقال من الأنا الفردي إلى الأنا الجماعي، وتصبح هويتنا المهنية محددة من قبل الآخرين، عن طريق الاعتراف الذي يمنحه الآخرون لهويتنا والصفات التي ينسبوننا لنا، وبذلك يتحقق الترابط الاجتماعي والإنساني في مكان العمل تتجاوز إطار العلاقة المهنية القائمة على التعاقد أو الزمالة.

إن تحديد الهوية المهنية وإدراك المرشد لدوره ووعيه لما يقوم به ومستوى أدائه يلعب دوراً فاعلاً في تعميق مفهوم الذات لديه، كما أن وعي المرشد لما يقوم به من مهارات وفنيات أثناء أدائه المهني سيساعده على زيادة الثقة بنفسه ويحميه من الإصابة بقلق الأداء (Argyle, 2008). وغالباً ما ينتاب المرشد التربوي مشاعر القلق والتوتر في بداية عمله؛ نتيجة التحول والانتقال من

مرحلة الدراسة الأكاديمية في الجامعة إلى مرحلة تطبيق المعرفة والمهارات مع مسترشدين فعليين وعلى مشاكل متعددة ومتنوعة وحقيقية، وهذا القلق له تأثير على أداء المرشد داخل المدرسة ويجعله غير قادر على التعامل بكفاءة مع هذه المشكلات. وقد أشار كل لي وزملائه (Lee et al., 2010) إلى أن مهنة الإرشاد من المهن الإنسانية والاجتماعية التي تولد القلق للعاملين فيها، ويعود ذلك إلى أسباب شخصية تتعلق بالمرشد نفسه، كافتقاره للمهارات والأساليب للتعامل في المواقف المختلفة، بالإضافة إلى تحميل نفسه أكثر من طاقاته وقدراته؛ وقد ينتج القلق عن ظروف العمل، كالأعباء والواجبات الكثيرة والمتعددة التي يقوم بها داخل المدرسة ولا تقع ضمن مهامه الإرشادية، وكذلك أعداد الطلبة الكبير داخل المدارس، ومشاكلهم المتنوعة والمتعددة، إضافة إلى البيئات المختلفة التي يأتي منها هؤلاء الطلبة؛ مما ينعكس على أداء المرشد وبالتالي ينعكس على فاعلية العملية الإرشادية وجودة الخدمات المقدمة للمسترشدين.

كما أشار أولكر (Ülker, 2022) إلى أنه من الممكن أن تكون عملية الإرشاد مليئة بالقلق بالنسبة للمرشدين المبتدئين، وقد يشكك الناس في كفاءتهم الذاتية، وقد يؤدي القلق إلى صعوبات في تقديم الخدمات الإرشادية؛ لذا يحتاج هؤلاء المرشدين إلى عملية إشراف منهجية تدعمهم في التغلب على هذه الصعوبات، وتساعدهم في التغلب على قلقهم ومخاوفهم وتطوير كفاءتهم الذاتية الإرشادية. كما أن دراسة القلق والعوامل التي تؤثر به لدى المرشدين قد يكون له إسهاماً هاماً في الارتقاء بالعملية الإرشادية على أكمل وجه؛ لذا من الممكن أن ينخفض القلق لدى المرشدين عن طريق تطوير مبادئ الإشراف المتخصصة، بالإضافة إلى تشجيع الاستقلالية لديهم، وتعزيز النظرة الإيجابية للتقييم، وتقديم الإرشاد اللازم لهم في حالات القلق والخوف أو أي اضطرابات أخرى (Costa & McCrae, 1992; Costa, 1994).

وقد عرف فارتوليس (Varatsoulis, 2017) قلق الأداء بأنه اضطراب يتضمن أعراضاً نفسية وانفعالية تتمثل في تدني الثقة بالذات وتدني احترام الذات وقلة التركيز مع انخفاض الكفاءة الذاتية في أداء المهمات والخوف من التقييم السلبي، يصاحبه أعراض جسدية تتمثل بخفقان القلب وألم في الصدر وارتفاع في ضغط الدم والتعرق والارهاق ورجفة في اليدين. وعرف قلق الأداء بأنه شعور عام من الضيق والتوتر ينتج من انشغال تفكير المرشد ببعض المواقف الغامضة وغير الواضحة (Beckers et al., 2007). كما عرفه الشرفين (2011) بأنه حالة انفعالية تنتاب المرشد أثناء عملية التقييم نتيجة الشعور بعدم الارتياح من موقف ما، ومن الممكن أن تستمر معه خلال فترة العمل بشكل متواصل.

ويرى فرويد "Frued" إن القلق حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يمتلك الإنسان ويسبب له كثيراً من الضيق والألم، كما يرى إن هذا القلق ينتج عن الصراع اللاشعوري بين الهو أو الأنا والأنا الأعلى، وربط أدلر "Adler" القلق بالشعور بالنقص، ويرى أن الشعور بالنقص يعد الدافع الأساسي للأمراض العصبية، ويمكن للفرد التغلب على القلق بتحقيق الانتماء إلى المجتمع، كما يعتقد روجرز "Rogers" أن القلق ينشأ من عدم التطابق بين مفهوم الذات والخبرة، فيصبح الشخص سيء التوافق، أو يكون مُعرضاً للقلق والتهديد، وهذا القلق يعيق قيامه بمهامه المهنية، بينما ينظر بافلوف وسكنر أتباع النظرية السلوكية إن القلق سلوك متعلم من البيئة التي يعيش فيها الفرد وفق قوانين التعلم، أو استجابة شرطية لمثير محايد نتيجة اقترانه بمثير طبيعي عدة مرات وفق قوانين الاشراف الكلاسيكي، وأكد أليس "Ellis" بأن القلق ناتج عن أفكار لاعقلانية لدى الفرد تجعله يفسر المواقف والأحداث بشكل خاطئ وبطريقة غير صحيحة؛ مما يؤدي إلى حالة من الخوف والقلق الذي يفقده السيطرة على مشاعره وانفعالاته (Corey, 2016). ولقلق الأداء عند المرشدين مكونات فيزيولوجية ومعرفية وأخرى سلوكية، حيث تعد اضطرابات البطن، والتعرق وجفاف الحلق والصداع من أمثلة ونماذج المكونات الفيزيولوجية؛ وتعد الأفكار التي تمر في ذهن المرشد المتدرب مثل: إنني على وشك الإغماء، ربما سأصاب بنوبة ذعر عند إجراء المقابلة الإرشادية، سيفكر بي المشرف بشكل سلبي من أمثلة ونماذج المكونات المعرفية؛ وتظهر المكونات السلوكية على شكل سلوك انسحابي أو تجنب، والبحث عن المبررات لتمنع المرشد من حضور المقابلات الإرشادية، والشعور بفقدان التحكم (الشريفين، 2011).

وقد أشار كل من أليس وزملائه (Ellis et al., 2002) إلى تأثير قلق المرشد على العملية الإرشادية؛ بسبب ارتباط القلق مع السلوك الدفاعي والتجني للمرشد، وتولد مشاعر سلبية نحو المسترشد، والتقليل من مستويات الحساسية والتعاطف مع المسترشدين. كما أشار كل من (الشريفين، 2011) إلى أن قلق الأداء يعد من الاضطرابات التي يتعرض لها المرشد في بداية عمله بشكل عام، وهذا القلق له تأثير على أداء المرشد النفسي داخل المدرسة ويؤدي إلى ظهور اتجاهات سلبية من قبل المرشد نحو عملية الإرشاد وفقدان المصداقية بفاعلية الإرشاد النفسي داخل المدرسة. كما أن هذا القلق يؤثر في أحيان أخرى على الكفاءة المهنية للمرشد في أداء عمله، فتتخفض فاعلية عمله وانتاجيته داخل المدرسة وتنخفض مستويات الخدمات التي يقدمها، ويتأثر تبعاً لذلك تعامله مع المشكلات والصراعات، فهو لا يكون في حالة اتزان كامل عند التعامل

مع هذه الصراعات ولن يعطي الحلول المطلوبة، ومع مرور الوقت إذا استمر هذا الوضع قد يصل إلى مرحلة لا يستطيع فيها حل أي مشكلة أو صراع بين المسترشدين أو مشكلاته هو وسيفقد فاعليته كمرشد ومعالج وتنخفض تبعاً لذلك دافعية العمل لديه (Ellis et al., 2002). و إن تكرار التعرض للقلق وأنواعه بشكل عام يتسبب للفرد في كثير من التشويش في إدارة شؤونه وفي كيفية التصرف والتعامل وإدارة المشكلات التي قد تواجهه، هذا إلى جانب أن قلق الأداء قد يكون له جوانب أخرى مرتبطة به لدى المرشد مثل القلق الاجتماعي والخوف من التقييم السلبي من الآخرين وفي الظهور في الاجتماعات العامة الذي يؤثر في مقدرة الفرد على تطبيق المهامات الإرشادية (عيطاني و طنوس، 2024).

وقد اهتم الباحثون بدراسة فاعلية برامج إشرافية وتدريبية في العديد من المتغيرات والمشكلات التي تواجه المرشدين، تم تناولها حسب محاور الدراسة. ففي الدراسات التي تناولت فاعلية برنامج الإشراف التمايزي، فقد هدفت دراسة لوك وزملائها (Luke et al., 2011) إلى تقييم الاختلاف في إدراك النموذج التمايزي ومجالات التركيز المستخدمة في صناعة القرارات بين مشرفي الإرشاد المدرسي ومشرفي الصحة النفسية لدى عينة تكونت من (38) مشرف في مجال الإرشاد ومجال الصحة النفسية في أمريكا. أظهرت نتائج الدراسة تشابهاً جزئياً في الخرائط المفاهيمية لدى المشرفين، وأن هناك اختلافاً بين مشرفي الإرشاد المدرسي ومشرفي الصحة النفسية في إدراك النموذج التمايزي.

كما هدفت دراسة الخوالدة و طنوس، (2018) إلى التعرف على فاعلية برنامج إشرافي يستند إلى النموذج التمايزي في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة ومهارات إرشاد الأزمات في الأردن لدى عينة تكونت من (28) مرشداً متدرباً من طلبة الإرشاد والصحة النفسية في الجامعة الأردنية، تم توزيعهم بشكل عشوائي لمجموعتين متساويتين: مجموعة تجريبية (14) مرشداً متدرباً، تلقوا برنامجاً إشرافياً مكوناً من (16) جلسة، ومجموعة ضابطة (14) مرشداً متدرباً لم يتلقوا البرنامج الإشرافي. كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين المجموعتين في الكفاءة الذاتية المدركة ومهارات إرشاد الأزمات لصالح المجموعة التجريبية التي تلقى أفرادها البرنامج الإرشادي. وقام أولكر (Ulker, 2022) بدراسة أثر الإشراف التمايزي (DM) على الكفاءة الذاتية ومستويات الوعي في إرشاد المرشدين المبتدئين لدى عينة تكونت من (18) مرشداً مبتدئاً في تركيا، تم تقسيمهم عشوائياً إلى ثلاث مجموعات متساوية: مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة.

كشفت النتائج أن الإشراف التمايزي ساهم في زيادة مستوى الكفاءة الذاتية، كما ساهم في تحسين مستوى وعي المرشدين المبتدئين في المجموعتين التجريبيتين.

وفي الدراسات التي تناولت فاعلية البرامج الإشرافية في تعزيز الهوية المهنية، فقد أجرى أتايكي (Atici, 2015) دراسة لتحديد وجهات نظر المرشدين المتدربين حول أثر برنامج الإشراف الإرشادي على تطوير الشعور بالهوية المهنية للمرشدين المتدربين في تركيا، تم جمع المعلومات من عينة تكونت من (9 مشرفين إرشاد مدرسي، و11 مرشداً متدرباً، و11 معلماً مرشداً، و34 طالباً). أشارت النتائج بعد إجراء تحليل المحتوى إلى أن المرشدين المتدربين لديهم الفرصة لأداء الأنشطة التي يؤديها المرشدين المقيمين في المدارس، وأنهم أصبحوا أكفاء في أداء هذه الأنشطة وفي تطبيق المعرفة والمهارات المهنية وتقديم خدمات إرشادية للطلاب.

وكان الغرض من دراسة كل من محمد وزميلتها (Mohamed et al., 2021) هو دراسة أثر الإشراف العيادي في تطوير الهوية المهنية والمعرفة والمهارات المهنية لدى عينة تكونت من (41 ممرضة رئيسية عاملة في مستشفى المنصورة الرئيسي الجامعي في مصر. أظهرت النتائج أن هناك تأثير كبير للبرنامج الإشرافي على جميع مجالات الهوية المهنية وتطوير المعرفة والمهارات المهنية لدى عينة الدراسة. وهدفت دراسة سميث (Smith, 2021) إلى استكشاف تأثير الإشراف بين الأقران في تعزيز الهوية المهنية والفاعلية الذاتية للمرشد المدرسي لدى عينة تكونت من (8 مرشدين في أمريكا. تلقى المشاركون برنامجاً إرشافياً لمدة 4 أسابيع. وتم تحليل النتائج من خلال مقابلة نوعية مع المشاركين، بالإضافة إلى التحليل الكمي لنتائج تطبيق البرنامج الإشرافي. أظهرت النتائج تأثير إشراف الأقران على تعزيز الهوية المهنية والفاعلية الذاتية للمرشدين المتدربين.

وفي الدراسات التي تناولت فاعلية البرامج الإشرافية في خفض مستوى قلق الأداء، فقد أجرى أدموزي وزميليه (Edmauzey et al., 2000) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التدخلات الإشرافية المؤجلة والمباشرة من قبل المشرف في حالة القلق والغضب لدى المرشدين المتدربين لدى عينة من (65) طالباً في برنامج الماجستير في تخصص الإرشاد النفسي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في مستوى القلق والغضب لدى المرشدين المتدربين تعزى لاختلاف طريقة الإشراف.

وأجرى أليس وزملاؤه (Ellis et al., 2002) دراسة حول أثر الممارسات الإشرافية في خفض مستوى القلق، وتحسين أداء المرشدين المتدربين لدى عينة تكونت من (71) مرشداً ومرشدة في

ولاية مینسوتا. أظهرت النتائج أن الممارسات الإشرافية لها دور فاعل في زيادة الوعي المعرفي لدى المرشدين المتدربين؛ مما أدى إلى خفض مستوى القلق لديهم، وبالتالي أدى إلى تحسن واضح في مستوى الأداء لديهم.

وهدف دراسة الشريفيين (2011) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على النموذج المعرفي في الإشراف بالإرشاد في خفض مستوى قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين في الأردن لدى عينة تكونت من (60) طالباً وطالبة من طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك في الأردن، وزعوا عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية تلقت البرنامج التدريبي القائم على النموذج المعرفي في الإشراف بالإرشاد، وضابطة تم التعامل معها وفق الأساليب التدريسية الاعتيادية. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قلق الأداء لدى أفراد المجموعة التجريبية كان أقل مما لدى أفراد المجموعة الضابطة.

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يلاحظ ندرة الدراسات التي تناولت فاعلية البرامج الإشرافية على المتغيرات التي تضمنتها الدراسة الحالية معاً لدى المرشدين الجدد، الأمر الذي عزز من ضرورة إجراء هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

لم يعد اهتمام برامج إعداد وتكوين المرشد التربوي يقتصر فقط على ممارسة مهنة الإرشاد علمياً، وأصبح يركز على ضرورة إيجاد السبل الكفيلة في اختيار المرشد الذي يتميز بمواصفات شخصية ونفسية معينة تؤهله للقيام بدوره بشكل أكثر فاعلية. ومن خلال عمل الباحثة وخبرتها في مجال الإرشاد المدرسي، وزياراتها الميدانية للمدارس للإشراف على طلبة التدريب الميداني، لوحظ أن هناك عدد كبير من المرشدين المقيمين في تلك المدارس هم مرشدون جدد، كما لوحظ أن أغلب المرشدين ينقصهم الفاعلية في قيادة العملية الإرشادية وتحقيق أهدافها المنشودة في بناء شخصية الطالب بشكل سليم ينسجم مع الأهداف التربوية، كونهم لا يمتلكون الرؤية الواضحة لمكانتهم التربوية وأدوارهم المهنية، كما أنهم أكثر التزاماً بخدمة مدارسهم في أدوار ومسؤوليات إدارية غير إرشادية، بالإضافة إلى ذلك، فقد لوحظ أن هناك مشاعر القلق والتوتر والشعور بعدم الكفاءة تنتاب العديد من المرشدين الجدد؛ نتيجة التحول والانتقال من مرحلة الدراسة الأكاديمية في الجامعة إلى مرحلة تطبيق المعرفة والمهارات مع مسترشدين فعليين وعلى مشاكل متعددة ومتنوعة وحقيقية؛ مما يؤثر في مستوى أدائهم الوظيفي ونموهم الشخصي

والمهني، ويصبح اخفاق المرشد في عمله جزءاً من مشكلات المدرسة التي تؤثر في تأديتها لدورها التعليمي والتربوي ويعطي صورة سلبية عن عمل الإرشاد في المدارس بشكل عام. وتعد الهوية المهنية للمرشد جزءاً لا يتجزأ من هويته الشخصية ولها أهمية كبيرة في عمله الإرشادي وذلك بتطبيق وتوظيف مهاراته وكفاءاته مع مختلف مشاكل الطلبة، بالإضافة إلى أهميتها في تقبل المرشد لذاته، كما أن قلق الأداء يحد من فاعلية المرشد المهنية وحمل الرسالة التي يسعى إلى تحقيقها في المؤسسة التربوية التي يعمل بها. وقد أشار باتريك (Patricia, 2010) إلى أن مستوى قلق الأداء لدى المرشد، والعديد من المهارات والخصائص والصفات قابلة للتعديل والاكتمال عن طريق برامج التدريب والتعليم المناسبة والتي يعد الإشراف الإرشادي عنصراً أساسياً فيها، كما أنه يدعم عملية التغيير والإثراء الذاتي للطلاب في مجال الإرشاد النفسي، ويساعد في التعلم الفعال للمعرفة الإرشادية. كما أكد كل من بيرنارد وجودير (Bernad & Goodyear, 2014) على أن الإشراف والتدريب الإرشادي عنصراً مهماً لعملية النمو والتطور المهني والشخصي للمرشدين التربويين، يساعدهم على تعلم المعارف والمهارات والكفايات الإرشادية المختلفة، وممارستها بشكل عملي؛ مما يؤدي إلى رفع جودة وفعالية خدمات وبرامج الإرشاد المقدمة للمسترشدين. وتأتي الدراسة الحالية لتقصي ومعرفة فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى النموذج التمايزي في تحسين الشعور بالهوية المهنية وخفض مستوى قلق الأداء لدى المرشدين التربويين الجدد في الأردن.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية للكشف عن فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى النموذج التمايزي في تحسين الشعور بالهوية المهنية وخفض مستوى قلق الأداء لدى المرشدين التربويين الجدد في محافظة إربد.

فرضيتا الدراسة: حاولت الدراسة اختبار الفرضيتين التاليتين:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($P \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مجموعة البرنامج الإشرافي والمجموعة الضابطة على مقياس الشعور بالهوية المهنية في القياس البعدي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($P \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مجموعة البرنامج الإشرافي والمجموعة الضابطة على مقياس قلق الأداء في القياس البعدي.

الأهمية النظرية للدراسة: تبرز أهمية هذه الدراسة من الناحية النظرية في أنها من الدراسات القليلة التي اهتمت ببناء برنامج إشرافي يستند إلى النموذج التمايزي لتحسين الشعور بالهوية

المهنية وخفض مستوى قلق الأداء معاً لدى المرشدين التربويين الجدد، والذي بدوره سيساهم في نموهم وتطورهم الوظيفي والشخصي في ميدان العمل، وينعكس على فاعليتهم ومهاراتهم في التعامل مع مشاكل الطلبة المتعددة والمتنوعة. ويتوقع أن تقدم الدراسة الحالية إضافة جديدة للدراسات العربية في تناولها أسلوب الإشراف الإرشادي التمايزي، وبذلك يمكن الاستناد إليها كإطار مرجعي ومقدمة لأبحاث ودراسات قادمة تتناول مشكلات ومتغيرات أخرى تتعلق بالمرشدين المدرسين المبتدئين وغيرهم.

الأهمية التطبيقية للدراسة: تبرز الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في كونها تسلط الضوء على العديد من المشاكل التي تحدث للمرشدين الجدد في أماكن عملهم ومدارسهم وكيفية التعامل معها، والتغلب على الصعوبات التي تواجههم في بداية عملهم وذلك للحد من مشكلات تدني الشعور بالهوية والدور المهني والمشكلات الأخرى التي ترتبط بقلق الأداء وتقليل تأثيرها على الطلبة والمرشدين والجو التعليمي في المدرسة، من خلال تقديم برامج إشرافية تدريبية تتضمن أنشطة وأساليب واضحة منبثقة عن المنهج الإشرافي الذي استند إليه البرنامج.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

الشعور بالهوية المهنية (Sense of Professional Identity): يُعرف ووزملانه (Woo et al., 2016) الهوية المهنية بأنها حالة ذهنية تصف الفرد كعضو في مهنة مختارة تنمو وتتطور مع مرور الوقت بالتدريب والخبرة العملية، وتشمل معرفة الفرد لمهنته، والأدوار والخبرات المهنية، كما تشمل على المواقف المختلفة تجاه المهنية، والسياق الاجتماعي للمهنة. وتعرف الهوية المهنية إجرائياً: بأنها الدرجة التي يحصل عليها المتدرب/ المتدربة على مقياس الشعور بالهوية المهنية المطور من قبل وو وهنفيلد. (Woo & Henfield, 2014)

قلق الأداء (Performance Anxiety): هي إحدى سمات الشخصية التي تسبب حالة من الغموض والشعور بالتوتر دون أن يكون هناك أسباب واضحة (الشريفين، 2011). ويعرف قلق الأداء إجرائياً: بأنها الدرجة التي يحصل عليها المتدرب/ المتدربة على مقياس قلق الأداء المطور من قبل الشريفين (2011).

المرشدون التربويون الجدد (New Educational Counselors): هم أشخاص تم تعيينهم في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية من تاريخ (2017-2024)؛ لمساعدة الطلبة في تحقيق توافقهم النفسي، ولكن لديهم خبرة قليلة جداً للتعامل مع قضايا الطلبة ومشكلاتهم.

الإشراف التمايزي (Discrimination Supervision): يعرف كل من رادلي ولادني (Bradley & Ladany, 2014) نموذج الإشراف التمايزي بأنه نموذج تعليمي يوظفه المشرف خلال العملية الإشرافية، يتم فيه تحديد الحاجات التدريبية للمشرف عليهم، ومن ثم تحديد الدور الإشرافي المناسب، ومن أهم مزاياه أنه يعطي مرونة كبيرة للمشرف لتحديد ما يجب عمله في الاستجابة لحاجات المُشرف عليهم. ويُعرف إجرائياً: بأنه برنامج إشراف جمعي مستند إلى النموذج التمايزي، يتكون من (12) جلسة إشرافية مدة كل منها (60-90) دقيقة.

حدود الدراسة: اقتصرَت الدراسة الحالية على المرشدين والمرشدات التابعين لمدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة إربد في الفصل الدراسي الثاني من عام (2023/2024)، كما اقتصرَت الدراسة على المرشدين الجدد الذين تتراوح سنوات الخدمة لديهم من (1-7) سنوات، كما اقتصرَت الدراسة على تطبيق مقياس للشعور بالهوية المهنية، ومقياس قلق الأداء، وجرى أيضاً تطبيق برنامج الإشراف التمايزي، كما اقتصر عدد الجلسات في البرنامج على 12 جلسة إشرافية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدات والمرشدين المدرسين الجدد التابعين لمدارس مديرية التربية والتعليم لمحافظة إربد، خلال من العام الدراسي (2023/ 2024م)، والبالغ عددهم (64) مرشداً ومرشدة، تتراوح سنوات الخدمة لديهم من (1-7) سنوات. وتكونت عينة الدراسة من (22) مرشداً ومرشدة (7 منهم ذكور، و15 إناث)، أمكن التوصل إليهم من خلال تعاون رئيسة قسم الإرشاد في مديرية تربية إربد الأولى، ومديري ومديرات المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة إربد، وممن لديه رغبة في المشاركة بهذه الدراسة، ويسكن في مدينة إربد. وقد وُزِع المشاركون في الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين: مجموعة تجريبية (4 ذكور، و7 إناث) تلقت الإشراف التمايزي، ومجموعة ضابطة (3 ذكور، و8 إناث) لم تلحق أي إشراف أو تدريب.

أدوات الدراسة:

استُخدم في هذه الدراسة ثلاث أدوات، الأداة الأولى تمثل مقياس الشعور بالهوية المهنية، والأداة الثانية تمثل مقياساً لقلق الأداء، وأداة تمثل برنامج الإشراف التمايزي. وفيما يلي وصفٌ لكل أداة وللإجراءات التي اتُبعت في استخراج صدقها وثباتها.

أولاً: مقياس الشعور بالهوية المهنية (Sense of Professional Identity Scale)

تم استخدام مقياس الشعور بالهوية المهنية المطور من قبل وو وهنفيلد (Woo & Henfield, 2014)، بعد ترجمته إلى العربية، واستخدمته الباحثة كأداة لقياس الشعور بالهوية المهنية لدى المرشدين المبتدئين في الدراسة الحالية. تكون المقياس بصورته النهائية المختصرة من (19) فقرة موزعة على خمسة أبعاد، وهي: المعرفة العلمية؛ وتقيسه الفقرات (1-3)، والفلسفة المهنية؛ وتقيسه الفقرات (4-7)، والأدوار والمهام؛ وتقيسه الفقرات (8-10)، والاتجاهات نحو المهنة؛ وتقيسه الفقرات (11-13)، وإدارة السلوك المهني والتواصل؛ وتقيسه الفقرات (14-19). وتتم الاستجابة عن هذه الفقرات وفق تدرج من ست نقاط، إذ يوجد أمام كل فقرة 6 بدائل هي على التوالي (غير موافق بدرجة كبيرة جداً/ غير موافق بدرجة كبيرة/ غير موافق بدرجة متوسطة/ موافق/ موافق بدرجة كبيرة/ موافق بدرجة كبيرة جداً)، وعلى المستجيب أن يختار إحدى البدائل لكل فقرة من 1 (غير موافق بدرجة كبيرة جداً) إلى 6 (موافق بدرجة كبيرة). وهكذا فإن درجات المقياس تتراوح بين (19-114)، وتشير الدرجة المنخفضة للمستجيب على المقياس على انخفاض مستوى الشعور بالهوية المهنية لديه. وتجدر الإشارة إلى أن جميع فقرات المقياس مصاغة بشكل إيجابي.

الصدق الظاهري: للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس قامت الباحثة بعرضه على (8) محكمين من المتخصصين في علم النفس الإرشادي والتربوي بجامعة اليرموك، وجامعة العلوم الإسلامية العالمية؛ حيث طلب منهم الإدلاء بأرائهم العلمية في فقرات المقياس من حيث الصياغة اللغوية ووضوح المعنى في الفقرة ومدى مناسبة تلك الفقرات لكل مقياس، وقد أظهروا موافقتهم على معظم فقرات المقياس مع إجراء بعض التعديلات على الصياغة اللغوية. كما تم عرضه على (5) متخصصين في اللغة الانجليزية، وطلب منهم إجراء ترجمة عكسية لفقرات من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية، كما طلب منهم الإدلاء بأرائهم العلمية حول سلامة الترجمة. في ضوء آراء وملاحظات المحكمين تم إجراء التعديلات المقترحة؛ حيث أن نسبة اتفاق المحكمين على صلاحية المقياس ووضوح ومناسبة فقراته بلغت (80%) وهي نسبة اتفاق مرتفعة.

صدق البناء: لأغراض الدراسة الحالية قامت الباحثة بالتأكد من صدق بناء المقياس وذلك بحساب معاملات الارتباط؛ لإيجاد قيمة ارتباط الفقرة بالبعد، وقيمة معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، لدى عينة استطلاعية مكونة من (20) مرشداً ومرشدةً من خارج أفراد عينة الدراسة. وقد تراوحت معاملات الارتباط مع الأداة ككل ما بين (0.45-0.87)، ومع المجال

(0.93-0.68)، كما حسبت معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية، وقد تراوحت ما بين (0.97-60)، وكانت جميع القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)؛ وكأمثلة على فقرات هذا المقياس: "أرغب في المشاركة بشكل أكبر في أنشطة التطوير المهني"، وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات المقياس: وللتحقق من ثبات المقياس المستخدم في الدراسة الحالية حُسب معامل الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ- ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك عن طريق توزيع المقياس على عينة استطلاعية عددها (20) مرشداً ومرشدةً من خارج أفراد عينة الدراسة، حيث بلغ معامل ثبات المقياس (0.89)، كما بلغ معامل ثبات الإعادة للمجالات بين (0.82-0.86) وهي معاملات ثبات جيد، وتفي بأغراض الدراسة الحالية.

ثانياً: مقياس قلق الأداء (Performance Anxiety Scale):

تم استخدام مقياس قلق الأداء المطور من قبل الشرفين (2011)، واستخدمته الباحثة كأداة لقياس قلق الأداء لدى المرشدين المبتدئين في الدراسة الحالية. تكون المقياس بصورته النهائية من (30) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، وهي: البعد المعرفي الوجداني (مثل إنني على وشك الإغماء، ربما سأصاب بنوبة زعر عند إجراء المقابلة الإرشادية، سيفكر بي المشرف بشكل سلبي)؛ وتقيسه الفقرات (1-10)، والبعد الجسدي الفيزيولوجي (وتشمل اضطرابات البطن، والتعرق وجفاف الحلق والصداع)؛ وتقيسه الفقرات (11-20)، والبعد السلوكي (تظهر على شكل سلوك انسحابي، والبحث عن المبررات لتمنع المرشد من حضور المقابلات الإرشادية، والشعور بفقدان التحكم)؛ وتقيسه الفقرات (21-30)، وتتم الاستجابة عن هذه الفقرات وفق تدرج من خمس نقاط، إذ يوجد أمام كل فقرة 5 بدائل هي على التوالي: (مطلقاً / نادراً / أحياناً / غالباً / دائماً)، وعلى المستجيب أن يختار إحدى البدائل لكل فقرة من 1 (مطلقاً) إلى 5 (دائماً). وهكذا فإن درجات المقياس تتراوح بين (30-150)، وتشير الدرجة المرتفعة للمستجيب على المقياس على ارتفاع مستوى قلق الأداء لديه. وتجدر الإشارة إلى أن جميع فقرات المقياس مصاغة بشكل عكسي.

الصدق الظاهري: للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس، قامت الباحثة بعرضه على (8) محكمين من المتخصصين في علم النفس الإرشادي والتربوي بجامعة اليرموك، وجامعة العلوم

الإسلامية العالمية؛ حيث طلب منهم الإدلاء بأرائهم العلمية في فقرات المقياسين من حيث الصياغة اللغوية ووضوح المعنى في الفقرة ومدى مناسبة تلك الفقرات لكل مقياس، وقد أظهروا موافقتهم على معظم فقرات المقياس مع إجراء بعض التعديلات على الصياغة اللغوية. وفي ضوء آراء وملاحظات المحكمين تم إجراء التعديلات المقترحة؛ حيث أن نسبة اتفاق المحكمين على صلاحية المقياس ووضوح ومناسبة فقراته بلغت (80%) وهي نسبة اتفاق مرتفعة. صدق البناء: لأغراض الدراسة الحالية قامت الباحثة بالتأكد من صدق بناء المقياس وذلك بحساب معاملات الارتباط؛ لإيجاد قيمة ارتباط الفقرة بالبعد، وقيمة معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، لدى عينة استطلاعية مكونة من (20) مرشداً ومرشدة من خارج أفراد عينة الدراسة، حيث تراوحت معاملات ارتباطها، سواء مع البعد الذي تنتهي إليه أو المقياس ككل أعلى من (0.30). وقد تراوحت معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والأداة ككل، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.77-0.89)، ومع المجال (0.78-0.92)، كما حسبت معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية، وتراوحت بين (0.83-0.96)، وكانت جميع القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)؛ وكأمثلة على فقرات هذا المقياس: "أفكر بالانطباع الذي سيأخذه المسترشد عني"، وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات المقياس: وللتحقق من ثبات المقياس المستخدم في الدراسة الحالية حُسب معامل الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ- ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك عن طريق توزيع المقياس على عينة استطلاعية عددها (30) مرشداً ومرشدة من خارج أفراد عينة الدراسة، حيث بلغ معامل ثبات المقياس (0.92)، كما بلغ معامل ثبات الإعادة للمجالات بين (0.86-0.88) وهي معاملات ثبات جيد، وتفي بأغراض الدراسة الحالية.

ثالثاً: برنامج الإشراف الإرشادي التمايزي (Discrimination Supervision Program):

يستند هذا البرنامج إلى النموذج التمايزي في الإشراف الإرشادي، والذي أعدته الباحثة بعد الاطلاع على العديد من الدراسات التي قامت بتوظيف أساليب النموذج التمايزي في الإشراف الإرشادي، وأهم المتغيرات التي تناولتها والعينات التي أجريت عليها، والنتائج التي توصلت إليها (e.g., Borders & Brown, 2005; Bradley & Ladany, 2010; Smith, 2021; Bernad & Goodyear, 2014). ودراسة كل من (الشريفين، 2011؛ الخوالدة ووطنوس، 2018). تألف برنامج

الإشراف التمايزي من (12) جلسة مدة كل جلسة (90) دقيقة، توزعت بمعدل جلستين أسبوعياً. ويقوم البرنامج على تقييم مهارات المرشدين المتدربين من خلال أربعة مجالات للتركيز، وتشمل مهارات الإرشاد الأدائية، ومجال المهارات المعرفية، ومجال مهارات الوعي الذاتي، ومجال السلوكيات المهنية من خلال اختيار المشرف للدور الإشرافي المناسب، وهي: دور المعلم، أو المرشد، أو المستشار. وتم تطبيق البرنامج على عينة من المرشدين والمرشدات الجدد، في مدينة اربد. ولأغراض الدراسة الحالية، قامت الباحثة بإجراء الصدق الظاهري للبرنامج الإشرافي، وذلك بعرضه على ثمانية من المحكمين المختصين في مجال العلاج والإرشاد النفسي في جامعة اليرموك وجامعة البلقاء التطبيقية وجامعة العلوم الإسلامية العالمية، تم التواصل معهم عبر استخدام الإيميلات الشخصية لهم، لمعرفة آرائهم في مدى مناسبة مستوى البرنامج للأهداف والمهارات والفنيات المستخدمة للتدريب والإشراف ومدة تطبيق البرنامج، وقامت الباحثة بالأخذ بآراء المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة. وتجدر الإشارة هنا إلى أن التواصل تم إلكترونياً من خلال الإيميلات الشخصية مع ذوي الاختصاص. وفيما يلي ملخص لجلسات البرنامج العلاجي:

الجلسة الأولى (بناء العلاقة الإشرافية): هدفت هذه الجلسة إلى التعارف المتبادل بين المشرف والمرشدين المتدربين في المجموعة التجريبية، وبناء الثقة وجو الألفة، وتم بعدها شرح أهداف البرنامج، وتوضيح القواعد العامة للجلسات الإشرافية، وصياغة قوانين المجموعة التي أجمع عليها المشاركين لإدارة الجلسات والعمل الجماعي ضمن المجموعة وتوثيقها على أوراق وتعليقها على جدار القاعة، تلاها سؤال عن توقعاتهم المتعلقة بالبرنامج، كما قام المرشدون المتدربون بتوقيع عقد يتضمن البنود التي تم الاتفاق عليها في الجلسة، كما تم تطبيق القياس القبلي على أعضاء المجموعة.

الجلسة الثانية: هدفت الجلسة الثانية إلى تعريف المتدربين بمفهوم كل من الهوية المهنية وقلق الأداء، والعوامل التي تساهم في تشكيل كل مفهوم من وجهة نظر العديد من المنظرين والباحثين، كما تم التعريف بالعلاقة الارتباطية بينهما، ودور كل متغير في نمو وتطور عمل المرشد نحو الأفضل أو الأسوأ.

الجلسة الثالثة: هدفت الجلسة الثالثة إلى تعريف المتدربين إلى مفهوم الإشراف التمايزي، ومراحله والتدخلات الإشرافية المستخدمة في النموذج، بالإضافة إلى إجراءاته وخطواته. كما تم تعريفهم بدور الإشراف والتدريب في عملية النمو والتطور المهني والشخصي للمرشدين التربويين،

كما يساعدهم على تعلم المعارف والمهارات والكفايات الإرشادية المختلفة، وممارستها بشكل عملي. بالإضافة تعريف المتدربين على الضوابط والأسس الأخلاقية والمهنية التي تقع على عاتق المرشد المدرسي.

الجلسة الرابعة: هدفت الجلسة الرابعة إلى تعريف المتدربين بدور المرشد المدرسي في كل مما يلي (دور المرشد في مجال التخطيط والتنسيق/ دور المرشد في مجال التوجيه الجمعي والمهني/ دور المرشد في مجال الإرشاد الفردي للطلبة) والتأكيد على أهمية الالتزام بهذا الدور لما له من دور في تعزيز الشعور بالهوية المهنية، والتأكيد على أهمية عدم قبول أية أعمال أو مهام معاكسة لهذه الأدوار أو مهام من شأنها تعطيل المرشد عن القيام بمهامه الأساسية، كما تم تدريبهم على آلية تطبيقها من خلال المواقف التدريبية والتمثيلية.

الجلسة الخامسة: هدفت الجلسة الرابعة إلى تعريف المتدربين بدور المرشد المدرسي في كل مما يلي (دور المرشد في مجال الإرشاد الجمعي، ودراسة الحالة) والتأكيد على أهمية الالتزام بهذا الدور لما لها من دور في تعزيز الشعور بالهوية المهنية، والتأكيد على أهمية عدم قبول أية أعمال أو مهام معاكسة لهذه الأدوار أو مهام من شأنها تعطيل المرشد عن القيام بمهامه الأساسية، كما تم تدريبهم على آلية تطبيقها من خلال المواقف التدريبية والتمثيلية.

الجلسة السادسة: هدفت الجلسة الرابعة إلى تعريف المتدربين بدور المرشد المدرسي في كل مما يلي (دور المرشد في مجال التعليم وتقديم الخدمات الاستشارية للهيئتين التدريسية والإدارية وأولياء أمور الطلبة)، والتأكيد على أهمية الالتزام بهذا الدور لما لها من دور في تعزيز الشعور بالهوية المهنية، والتأكيد على أهمية عدم قبول أية أعمال أو مهام معاكسة لهذه الأدوار أو مهام من شأنها تعطيل المرشد عن القيام بمهامه الأساسية، كما تم تدريبهم على آلية تطبيقها من خلال المواقف التدريبية والتمثيلية.

الجلسة السابعة: هدفت الجلسة الرابعة إلى تعريف المتدربين بدور المرشد المدرسي في كل مما يلي (دور المرشد في مجال التقييم وإجراء البحوث والدراسات، ودور المرشد في مجال الخدمات الصحية والاقتصادية)، والتأكيد على أهمية الالتزام بهذا الدور لما لها من دور في تعزيز الشعور بالهوية المهنية، وأهمية عدم قبول أية أعمال أو مهام معاكسة لهذه الأدوار أو مهام من شأنها تعطيل المرشد عن القيام بمهامه الأساسية، كما تم تدريبهم على آلية تطبيقها من خلال المواقف التدريبية والتمثيلية.

الجلسة الثامنة: هدفت الجلسة الرابعة إلى تعريف المتدربين بدور المرشد المدرسي في كل مما يلي (دور المرشد في النشاطات المدرسية ودوره في اللجان المدرسية)، والتأكيد على أهمية الالتزام بهذا الدور لما لها من دور في تعزيز الشعور بالهوية المهنية، وأهمية عدم قبول أية أعمال أو مهام معاكسة لهذه الأدوار أو مهام من شأنها تعطيل المرشد عن القيام بمهامه الأساسية، كما تم تدريبهم على آلية تطبيقها من خلال المواقف التدريبية والتمثيلية.

الجلسة التاسعة: هدفت الجلسة الرابعة إلى تعريف المتدربين بدور المرشد المدرسي في كل مما يلي (دور المرشد في مجال النظام / دور المرشد في المناوبة/ دور المرشد في الغياب والتأخر الصباحي)، والتأكيد على أهمية الالتزام بهذا الدور لما لها من دور في تعزيز الشعور بالهوية المهنية، وأهمية عدم قبول أية أعمال أو مهام معاكسة لهذه الأدوار أو مهام من شأنها تعطيل المرشد عن القيام بمهامه الأساسية، كما تم تدريبهم على آلية تطبيقها من خلال المواقف التدريبية والتمثيلية.

الجلسة العاشرة: هدفت الجلسة الرابعة إلى تعريف المتدربين بدور المرشد المدرسي في كل مما يلي (دور المرشد في الامتحانات/ دور المرشد في مجلس الضبط)، والتأكيد على أهمية الالتزام بهذا الدور لما لها من دور في تعزيز الشعور بالهوية المهنية، وأهمية عدم قبول أية أعمال أو مهام معاكسة لهذه الأدوار أو مهام من شأنها تعطيل المرشد عن القيام بمهامه الأساسية، كما تم تدريبهم على آلية تطبيقها من خلال المواقف التدريبية والتمثيلية.

الجلسة الحادية عشرة: هدفت الجلسة الرابعة إلى تعريف المتدربين بالأدوار والأعمال التي لا ينبغي على المرشد القيام بها، وتشمل كل مما يلي (المقصف المدرسي / المرشدات والكشافات/ المناوبة/ تربية الصف/ تسجيل الغياب أو حالات التأخر الصباحي/ جمع النقود والمساعدات، إشغال الحصص/ سجل مغادرات الطلبة/ كتابة الإنذارات والتنبيهات/ ضبط الصف أو تهدئته)، وتعريفهم بالدور الحقيقي له في كل هذه الأعمال، كما تم التأكيد على أهمية عدم قبول أية أعمال أو مهام من هذه الأعمال، والتي من شأنها تخفيض الشعور بالهوية المهنية.

الجلسة الثانية عشرة: تم تلخيص مآدر في خلال البرنامج الإشرافي، والاستماع إلى ملاحظات المتدربين حول البرنامج التدريبي، من حيث الإيجابيات والسلبيات، كما تم تطبيق القياس القبلي، كما تم تأكيد أهمية انتقال أثر التدريب باستمرار في العمل الميداني، وفي نهاية الجلسة تم شكر المتدربين على الحضور والالتزام في جلسات البرنامج.

إجراءات الدراسة

1. تحديد مجتمع الدراسة والعينة التي ستجري عليه الدراسة، وهم المرشدون الجدد من الذين تتراوح سنوات الخبرة لديهم من (1-7) سنوات التابعين لمديرية قصبة إربد في الأردن.
 2. تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها والمتغيرات المتعلقة بها.
 3. مراجعة الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة.
 4. التأكد من معاملات الصدق والثبات للمقياسين، وتم بعدها تطبيق مقياسي الدراسة (الشعور بالهوية المهنية، وقلق الأداء) على جميع المرشدين الجدد في المحافظة التي تم تحديدها.
 5. كما تم الحصول على موافقة من نادي معلمين إربد في محافظة إربد من أجل توفير المكان المناسب لإجراء الدراسة على عينة من المرشدين الجدد.
 6. كما تم الحصول على موافقة خطية من المرشدين الجدد المعنيين بالدراسة.
 8. وتم بعد ذلك توزيعهم إلى مجموعتين، ومن ثم تطبيق البرنامج الإشرافي، وإجراء القياس البعدي بعد الانتهاء من تطبيق جلسات البرنامج مباشرة.
 9. التأكد من الاستجابة على جميع فقرات المقياس لأغراض التحليل الإحصائي للبيانات، والتأكد من تكافؤ المجموعات على القياس القبلي، وإعطاء الوقت الكافي لأفراد عينة الدراسة للإجابة على فقرات مقياس الدراسة.
- منهجية الدراسة:** اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، الذي تمثل باختبار فاعلية برنامج إشرافي في تحسين الشعور بالهوية المهنية، وخفض مستوى قلق الأداء.
- التصميم شبه التجريبي:** المجموعة التجريبية (G1): $G1 = R \cdot O1 \times O2$ / المجموعة الضابطة (G2): $G2 = R \cdot O1 - O2$
- حيث: (عشوائية الاختيار للعينة: R، القياس القبلي: O1، القياس البعدي: O2، المعالجة المستخدمة: X).
- النتائج:**
- الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($P \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مجموعة البرنامج الإشرافي والمجموعة الضابطة على مقياس الشعور بالهوية المهنية في القياس البعدي.
- لتحقيق ذلك فقد تم بداية التحقق من تكافؤ المجموعات من خلال استخدام اختبار مان وتني لإيجاد دلالة الفروق بين متوسط الرتب لمقياس الشعور بالهوية المهنية في القياس القبلي. والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1) نتائج اختبار "مان وتني" لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات الرتب في المجموعتين الضابطة والتجريبية على الشعور بالهوية المهنية في القياس القبلي

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	قيمة Z المحسوبة	مستوى الدلالة
المعرفة العلمية قبلي	تجريبية	11	12.50	137.50	49.500	115.500	-0.750	.453
	ضابطة	11	10.50	115.50				
الفلسفة المهنية قبلي	تجريبية	11	10.18	112.00	46.000	112.000	-0.980	.327
	ضابطة	11	12.82	141.00				
الأدوار والمهام قبلي	تجريبية	11	9.73	107.00	41.000	107.000	-1.331	.183
	ضابطة	11	13.27	146.00				
الاتجاهات نحو المهنة قبلي	تجريبية	11	10.86	119.50	53.500	119.500	-0.482	.630
	ضابطة	11	12.14	133.50				
إدارة السلوك المهني والتواصل قبلي	تجريبية	11	12.27	135.00	52.000	118.000	-0.570	.569
	ضابطة	11	10.73	118.00				
مقياس الشعور بالهوية المهنية قبلي	تجريبية	11	11.27	124.00	58.000	124.000	-0.166	.868
	ضابطة	11	11.73	129.00				

يتبين من الجدول (1) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($P \leq 0.05$) تعزى للمجموعة في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات.

بعد التأكد من تكافؤ المجموعات شرعنا في التحقق من صدق الفرضية؛ فتم استخدام اختبار مان وتني لإيجاد دلالة الفروق بين متوسط الرتب لمقياس الشعور بالهوية المهنية في القياس البعدي، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2) نتائج اختبار "مان وتي" لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات الرتب في المجموعتين الضابطة والتجريبية على الشعور بالهوية المهنية في القياس البعدي

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	قيمة Z المحسوبة	مستوى الدلالة
المعرفة العلمية بعدي	تجريبية	11	15.77	173.50	13.500	79.500	-3.212	.001
	ضابطة	11	7.23	79.50				
الفلسفة المهنية بعدي	تجريبية	11	16.09	177.00	10.000	76.000	-3.416	.001
	ضابطة	11	6.91	76.00				
الأدوار والمهام بعدي	تجريبية	11	16.05	176.50	10.500	76.500	-3.353	.001
	ضابطة	11	6.95	76.50				
الاتجاهات نحو المهنة بعدي	تجريبية	11	15.68	172.50	14.500	80.500	-3.092	.002
	ضابطة	11	7.32	80.50				
إدارة السلوك المهني والتواصل بعدي	تجريبية	11	16.05	176.50	10.500	76.500	-3.388	.001
	ضابطة	11	6.95	76.50				
مقياس الشعور بالهوية المهنية بعدي	تجريبية	11	15.82	174.00	13.000	79.000	-3.131	.002
	ضابطة	11	7.18	79.00				

يتضح من الجدول رقم (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($P \leq 0.05$) تعزى للمجموعة في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية، إذ كانت متوسطات درجات مجموعة البرنامج الإشرافي أعلى على مقياس الشعور بالهوية المهنية. فقد بلغت قيمة (Z) (-3.131) بدلالة إحصائية مقدارها (0.002)، وهي قيمة دالة إحصائياً، مما يعني وجود أثر للمجموعة.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($P \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مجموعة البرنامج الإشرافي والمجموعة الضابطة على مقياس قلق الأداء في القياس البعدي.

لتحقيق ذلك فقد تم بداية التحقق من تكافؤ المجموعات من خلال استخدام اختبار مان وتني لإيجاد دلالة الفروق بين متوسط الرتب لمقياس قلق الأداء في القياس القبلي، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3) نتائج اختبار "مان وتني" لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات الرتب في المجموعتين الضابطة والتجريبية على قلق الأداء في القياس القبلي

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	قيمة Z المحسوبة	مستوى الدلالة
البعد المعرفي الوجداني قبلي	تجريبية	11	11.77	129.50	57.500	123.500	-.198	.843
	ضابطة	11	11.23	123.50				
البعد الجسدي الفيزيولوجي قبلي	تجريبية	11	12.77	140.50	46.500	112.500	-.937	.349
	ضابطة	11	10.23	112.50				
البعد السلوكي قبلي	تجريبية	11	13.14	144.50	42.500	108.500	-1.193	.233
	ضابطة	11	9.86	108.50				
مقياس قلق الأداء قبلي	تجريبية	11	12.82	141.00	46.000	112.000	-.957	.339
	ضابطة	11	10.18	112.00				

يتبين من الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($P \leq 0.05$) في مستوى قلق الأداء تعزى للمجموعة في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات. بعد التأكد من تكافؤ المجموعات شرعنا في التحقق من صدق الفرضية؛ فتم استخدام اختبار مان وتني لإيجاد دلالة الفروق بين متوسط الرتب لمقياس قلق الأداء في القياس البعدي، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4) نتائج اختبار "مان وتني" لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات الرتب في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس قلق الأداء في القياس البعدي

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	قيمة Z المحسوبة	مستوى الدلالة
البعد المعرفي الوجداني بعدي	تجريبية	11	8.00	88.00	22.000	88.000	-2.622	.009
	ضابطة	11	15.00	165.00				
البعد الجسدي	تجريبية	11	7.50	82.50	16.500	82.500	-2.918	.004

				170.50	15.50	11	ضابطة	الفيزيولوجي بعدي
.008	-2.643	87.000	21.000	87.00	7.91	11	تجريبية	البعد السلوكي
				166.00	15.09	11	ضابطة	بعدي
.009	-2.607	87.000	21.000	87.00	7.91	11	تجريبية	مقياس قلق
				166.00	15.09	11	ضابطة	الأداء بعدي

يتبين من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($P \leq 0.05$) في مستوى قلق الأداء تعزى للمجموعة في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية، إذ كانت متوسطات درجات مجموعة البرنامج الإشرافي أدنى على مقياس قلق الأداء. فقد بلغت قيمة (Z) (-2.607) بدلالة إحصائية مقدارها (0.009)، وهي قيمة دالة إحصائياً، مما يعني وجود أثر للمجموعة. وهكذا فإن النتائج لم تدعم فرضيتي الدراسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بفاعلية البرنامج الإشرافي في تعزيز الشعور بالهوية المهنية:

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن الشعور بالهوية المهنية لدى مجموعة البرنامج الإشرافي تحسن في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية للمقياس بشكل دال إحصائياً، مقارنةً مع المجموعة الضابطة التي لم تتلق البرنامج الإشرافي؛ مما يشير إلى كفاءة البرنامج الإشرافي وأثره الإيجابي في تعزيز مستوى الشعور بالهوية المهنية لدى أفراد المجموعة التجريبية. فقد أكدت محمد وزميلتها (Mohamed et al., 2021) إلى أن الإشراف والمشاركة في التدريب الجماعي تؤثر بشكل إيجابي على بناء الهوية المهنية للمرشدين وتطويرها، وبدون الإشراف من قبل مشرفين مدربين، فإن كلاً من الكفاءة الذاتية والهوية المهنية تعانيان، كما تم التأكيد على أن ممارسة ما تعلموه من معلومات متخصصة ذات الصلة بالقيم الأساسية للمهنة لها التأثير الأكبر على الهوية المهنية للشخص. كما أكد كل من سوانك وزملاؤه (Swank et al., 2022) على أن المشرفين بحاجة إلى إدراك أهمية احتياجات المرشدين فيما يتعلق بتنمية الهوية المهنية ومساعدتهم في تطويرها. كما أكد سميث (Smith, 2021) على أن عدم تلقي المرشد الإشراف الإرشادي في كل سنة سيساهم في الإرهاق وتقليص الهوية المهنية.

وقد تعزى النتيجة الحالية إلى أن تقديم المعلومات المتخصصة ذات الصلة بالقيم الأساسية لمهنة الإرشاد والأدوار الوظيفية للمرشد، بالإضافة إلى المشاركة في التدريب الجماعي في البرنامج الإشرافي لها التأثير الإيجابي الأكبر على بناء الهوية المهنية للمرشد؛ فقد تضمن البرنامج الإشرافي عدداً من الفعاليات والأنشطة التي لها دور في تنمية وتعزيز شعور أقوى بالهوية المهنية لدى

المُرشدِين المتدربين؛ حيث تم إعطاء المتدربين والمتدربات في محور مجالات التركيز لبرنامج الإشراف التمايزي الفرصة الكافية للتعرف على الأدوار التي تتعلق بعمل المرشد المدرسي والتميز بينها وبين الأعمال التي ليس لها علاقة بعمل المرشد المدرسي مع توضيح الدور الحقيقي للمرشد في هذه الأعمال من الناحية النظرية والتطبيقية. حيث كان يتم عرض أدوار المرشد المدرسي كما هو موضح في الجلسات الإشرافية للبرنامج الإرشادي نظرياً ومدعماً بالأمثلة، بالإضافة إلى تطبيقها العملي، ثم يتم بعد ذلك قيام المتدربين والمتدربات بممارسة كل دور من خلال لعب الأدوار والمناقشة الجماعية وإنجاز الواجبات، بالإضافة إلى تبادل التجارب الميدانية السلبية والإيجابية بين المتدربين والاستفادة من خبرات بعضهم البعض. كما تم أيضاً تصحيح العديد من الأفكار والمعتقدات الخاطئة حول بعض الأعمال التي يتم تكليف المرشد المدرسي بها من خلال توضيح الدور الحقيقي للمرشد في هذه الأعمال نظرياً وعملياً، وتوضيح الآثار السلبية لممارسة هذه الأعمال على عمل المرشد والعملية الإرشادية من الناحية الأخلاقية والقانونية.

وفي محور الأدوار الإشرافية، فقد ظهر دور المرشد في تصحيح العديد من الأفكار والمعتقدات الخاطئة لدى المتدربين حول بعض الأعمال التي يتم تكليفهم بها داخل المدرسة ولا تقع ضمن مهامهم الإرشادية؛ مما سينعكس على قدرة المرشد في التعامل مع المشكلات المرتبطة بأهدافه وأدواره في المهنة من حيث مبادئها ومعاييرها وأخلاقياتها، كما لها تأثير على تفسيره لأدواره المختلفة وفي تصوره لكيفية تأدية هذه الأدوار. كما تم ممارسة دور المرشد مع بعض الحالات الفردية التي كانت تعاني من مشكلة تأكيد الذات، والتي تتمثل بعدم قدرتها على رفض ما يتم تكليفهم به من أعمال إرضاء للإدارة وخوفاً من فقدان الوظيفة، فقد تم التواصل معهم من خلال برنامج التميز بشكل فردي ومساعدتهم وتزويدهم بمهارات حول كيفية التصرف في هذه المواقف. كما تم ممارسة دور المستشار من خلال استخدام استراتيجية العصف الذهني للمتدربين لإثراء العملية الإشرافية بالأمثلة والمواقف والحالات الإرشادية الميدانية وكيفية التعامل معها وإيجاد الحلول للكثير منها. وبالنسبة لدور المعلم فقد ظهر من خلال إلقاء المحاضرات النظرية حول الإرشاد المدرسي مضامينه وأخلاقياته ومهامه الوظيفية، بالإضافة إلى الدور الرئيسي في التدريب على ممارسة الأدوار داخل الجلسات باستخدام السيكدوراما ولعب الدور، ومتابعة تطبيق ذلك في الميدان من خلال الواجبات المنزلية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى فعالية البرامج الإشرافية في تعزيز الهوية لدى المرشدين التربويين. فقد اتفقت مع نتائج دراسة أتايكي (Atici, 2015) التي أشارت إلى أثر برنامج الإشراف الإرشادي على تطوير الشعور بالهوية المهنية للمرشدين المتدربين، وأنهم أصبحوا أكفاء أكثر في أداء الأنشطة والأعمال الإرشادية وفي تطبيق المعرفة والمهارات المهنية وتقديم خدمات إرشادية للطلاب بعد البرنامج الإشرافي. كما اتفقت مع نتائج دراسة كل من محمد وزميلتها (Mohamed et al., 2021) التي أشارت إلى إن هناك تأثير كبير للبرنامج الإشرافي على جميع مجالات الهوية المهنية وتطوير المعرفة والمهارات المهنية لدى عينة الدراسة. كما اتفقت أيضاً مع نتائج دراسة سميث (Smith, 2021) التي أظهرت تأثير إشراف الأقران على تعزيز الهوية المهنية والفاعلية الذاتية للمرشدين المتدربين.

مناقشة النتائج المتعلقة بفاعلية البرنامج الإشرافي في خفض قلق الأداء:

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن مستوى قلق الأداء لدى مجموعة البرنامج الإشرافي انخفض في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية للمقياس بشكل دال إحصائياً، مقارنةً مع المجموعة الضابطة التي لم تتلقى البرنامج الإشرافي؛ مما يشير إلى كفاءة البرنامج الإشرافي وأثره الإيجابي في خفض مستوى قلق الأداء لدى أفراد المجموعة التجريبية. فقد أشار باتريك (Patricia, 2010) إلى أن مستوى قلق الأداء لدى المرشد، والعديد من المهارات والخصائص والصفات قابلة للتعديل والاكتمال عن طريق برامج التدريب والتعليم المناسبة والتي يعد الإشراف الإرشادي عنصراً أساسياً فيها، كما أنه يدعم عملية التغيير والإثراء الذاتي للطلاب في مجال الإرشاد النفسي، ويساعد في التعلم الفعال للمعرفة الإرشادية. بالإضافة إلى ذلك، فقد تم التأكيد على أنه من الممكن أن ينخفض القلق لدى المرشدين عن طريق تطوير مبادئ الإشراف المتخصص، بالإضافة إلى تشجيع الاستقلالية لديهم، وتعزيز النظرة الإيجابية للتقييم، وتقديم الإرشاد اللازم لهم في حالات القلق والخوف أو أي اضطرابات أخرى (Costa & McCrae, 1992; Costa, 1994).

وتعزو الباحثة انخفاض مستوى قلق الأداء لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى طبيعة البرنامج الإشرافي المستخدم في الدراسة الحالية، وما تضمنه من فنيات وأنشطة وأساليب استهدفت الجوانب المعرفية والانفعالية ساهم في النمو الشخصي والمهني للمرشدين المتدربين في المجموعة التجريبية. كما أن المعلومات التي وفرها برنامج الإشراف التمايزي للمشاركين في المجموعة التجريبية، ساعدت على زيادة وعيهم واستبصارهم بمستوى القلق لديهم ونتائجه السلبية على

أنفسهم وعلى عملهم الإرشادي، وتعليمهم استراتيجيات ومهارات للتعامل مع القلق وكيفية مواجهته.

حيث تم في محور مجال مهارات الوعي الذاتي لدى المتدربين والمتدربات بعدم السماح للمعتقدات والسمات الشخصية بأن تؤثر على سير العملية الإرشادية؛ حيث ظهر دور المرشد خلال الجلسات الإشرافية في تصحيح العديد من الأفكار والمعتقدات الخاطئة لدى المتدربين والتي كانت سبباً في حدوث القلق حول أدائهم. فقد أكد كل من أليس وزملاؤه (Ellis et al., 2002) أن هناك أفكاراً غير عقلانية ليست ذات معنى وأهدافاً لا يمكن تحقيقها يحملها المرشد في تفكيره وتؤدي إلى الإحباط والقلق الدائم من الفشل، وعندما يتعلم أن يفكر بطريقة عقلانية فإنه يتخلص من القلق ثم يصبح ذا فاعلية ويشعر بالكفاءة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى فعالية البرامج الإشرافية في خفض مستوى قلق الأداء لدى المرشدين التربويين. فقد اتفقت مع نتائج دراسة أدموزي وزميليه (Edmauzey et al., 2000) التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى القلق والغضب لدى المرشدين المتدربين تعزى لاختلاف طريقة الإشراف. كما اتفقت مع نتائج دراسة أليس وزملاؤه (Ellis et al., 2002) التي أظهرت أن الممارسات الإشرافية لها دور فاعل في زيادة الوعي المعرفي لدى المرشدين المتدربين؛ مما أدى إلى خفض مستوى القلق لديهم، وبالتالي أدى إلى تحسن واضح في مستوى الأداء لديهم. واتفقت مع نتائج دراسة الشريفين (2011) كشفت عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على النموذج المعرفي في الإشراف بالإرشاد في خفض مستوى قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين في الأردن.

كما يعزى التحسن في برنامج الإشراف التمايزي أيضاً إلى طبيعة أنشطة البرنامج الإشرافي الذي تم استخدامه وما قدم فيه من معلومات وتدخلات وفق جلسات البرنامج، أعطى المشاركين الدافعية والحماس والانفتاح واستغلال ما لديهم من معارف وخبرات وربطها مع المعرفة الجديدة التي تقدم لهم ضمن المواقف والأنشطة التدريبية. حيث إن البرنامج الإشرافي بفعالياته وأنشطته وما فيه من معلومات، أثار اهتمام المشاركين ولبي احتياجاتهم التدريبية ورغباتهم في النجاح والتغلب على المشكلات المتعلقة بالعمل الإرشادي وليس فقط مشكلة تدني الشعور بالهوية المهنية وقلق الأداء، ومما لا شك فيه أن مثل تلك الأنشطة والفعاليات كانت عاملاً حاسماً في اكساب المشاركين القدرة على التعلم من الخبرات المقدمة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما

أشارت إليه الدراسات السابقة التي أظهرت فاعلية برنامج الإشراف التمايزي بشكل عام مثل دراسة كل من (Luke et al., 2011; Ülker, 2022; الخالدة وطنوس، 2018). وعند النظر للمجالات التطورية للمشاركين في البرنامج الإشرافي، فإن التغيير في مجال واحد من المحتمل أن يؤدي للتحسن في المجال الآخر، وبالتالي، يبدو أن التحسن في مستويات الشعور بالهوية المهنية لدى أفراد المجموعة التجريبية أحدث تأثيراً إيجابياً على مستوى قلق الأداء والعكس صحيح. ويؤيد ذلك إذا وضعنا في الاعتبار ما أشار له الأدب سابقاً بشأن وجود علاقة ارتباطية دالة بين الهوية المهنية وقلق الأداء، وبالتالي فإن الافتراض الذي سعت الباحثة للتحقق من صحته بأن العمل على تعزيز وتحسين الشعور بالهوية المهنية لدى المرشدين التربويين من خلال البرامج الإشرافية قد يؤدي إلى تحسين المتغير الآخر ثبت صحته فعلياً. وذلك يتفق مع ما أشار إليه أرجلي (Argyle, 2008) في إن تحديد الهوية المهنية وإدراك المرشد لدوره ووعيه لما يقوم به ومستوى أدائه يلعب دوراً فاعلاً في تعميق مفهوم الذات لديه، ووعي المرشد لما يقوم به من مهارات وفنيات في أدائه الإرشادي قد يساعده على زيادة الثقة بنفسه ويحميه من الإصابة بقلق الأداء أثناء ممارسته الإرشادية. وما أكد عليه كل من أليس وزملاؤه (Ellis et al., 2002) من أنه كلما كان المرشد المدرب أكثر وعياً بما لديه من معرفة نظرية بأدواره المهنية، انخفض مستوى قلق الأداء لديه، وبالتالي من المتوقع أن يتحسن أدائه.

التوصيات:

- اعتماد برنامج الإشراف التمايزي المعد لهذه الدراسة، وتطبيقه في مواقع عمل متعددة على كافة العاملين في مجال الصحة النفسية.
- إجراء دراسات مستقبلية تهدف إلى المقارنة بين برنامج الإشراف التمايزي والأساليب الإشرافية الأخرى في خفض مستوى قلق الأداء وتحسين الهوية المهنية لدى المرشدين التربويين.
- استخدام أسلوب الإشراف الفردي لدراسة حالة كل مرشد متدرب على حدة، الأمر الذي يوفر فرصة لملاحظة انخفاض مستوى قلق الأداء وتدني الشعور بالهوية المهنية بشكل أكثر وضوحاً ودقة.
- ضرورة الاهتمام ببرامج إعداد المرشدين والتهيئة المهنية المبكرة لهم، تستند على تدعيم الجوانب الشخصية والسلوكية لديهم، وليس فقط التكوين العلمي في مادة الاختصاص.
- العمل على تصميم برامج تدريبية وفق النماذج الإشرافية المختلفة، لتخفيض قلق الأداء لدى المرشدين التربويين المبتدئين.

المراجع العربية:

الخوالدة، محمد وطنوس، عادل. (2018). فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى النموذج التمايزي في تحسين مهارات إرشاد الأزمات والكفاءة الذاتية المدركة لدى المرشدين المتدربين في الجامعة الأردنية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، غزة، 26(4)، 150-184.

الشريفين، أحمد. (2011). تأثير برنامج إشراف إرشادي قائم على النموذج المعرفي في خفض قلق الأداء لدى المتدربين على الإرشاد في الأردن. *المجلة الأردنية للعلوم التربوية*، 7(3)، 233-251.

عيطاني، مشهور وطنوس، عادل. (2024). مستوى قلق الأداء لدى المرشدين التربويين الجدد في محافظة الزرقاء وعلاقته بالكفاءة المهنية وإدارة الصراعات. *الجمعية الأردنية للعلوم التربوية*، *المجلة التربوية الأردنية*، 9(1)، 548-572.

المهايرة، عبد الله. وطنوس، عادل. (2016). فاعلية برنامج إشرافي قائم على النموذج المعرفي السلوكي في تحسين مهارات الإرشاد وخفض الضغوط النفسية لدى المرشدين المدرسين في محافظة الطفيلة. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 43(3)، 1981-2001.

نصر، علا. (2020). الهوية المهنية في الإرشاد النفسي وعلاقتها بالرضى الوظيفي. *مجلة جامعة الفرات للدراسات والبحوث العلمية*، 45.

المراجع الأجنبية:

- American Psychological Association. (2014). *Guidelines and principles for accreditation of programs in professional psychology: Quick reference guide to internship programs*. www.apa.org/ed/accreditation or send email to apaaccred@apa.org.
- Argyle, M. (2008). *Social Encounters: Contributions to Social Interaction*. Aldine Transaction. <http://www.ijip.in>
- Atici, M. (2015). Professional Identity Development of Counselors-in-Training in a School Internship Program in Turkey. *The Professional Counselor*, 5(1), 137–151 <http://tpcjournal.nbcc.org> © 2015 NBCC, Inc. and Affiliates doi:10.15241/ma.5.1.13
- Bandura, A. (2006). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University press.
- Beckers, J., Wicherts, J., & Schmidt, H. (2007). Computer anxiety: Stator trait. *Computers in human behavior*, 23, 282-285. DOI: [10.1016/j.chb.2006.06.001](https://doi.org/10.1016/j.chb.2006.06.001)
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2014). *Fundamentals of clinical supervision*. Pearson.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2019). *Fundamentals of clinical supervision clinical supervision* (6th ed.). Pearson.
- Borders, L. & Brown, L. (2005). *The New Handbook of Counseling Supervision*. NY: Lawrence Erlbaum.
- Bradley, L. & Ladany, N. (2010). *Counselor Supervision*. NY: Routledge.
- Britten, N., Campbell, R., Pope, C., Donovan, J., Morgan, M., & Pill, R. (2002). Using meta ethnography to synthesis qualitative research: A worked example. *Journal of Health Services Research & Policy*, 7(4), 209–215. DOI:10.1258/135581902320432732.
- Carnes-Holt, K., Meany-Walen, K., & Felton, A. (2014). Utilizing sandtray within the discrimination model of counselor supervision. *Journal of Creativity in Mental Health*, 9(4), 497–510. <https://doi.org/10.1080/15401383.2014.909298>
- Corey, G. (2016). *Theory and practice of counseling and psychotherapy* (10th ed.). Boston, MA: Cengage.

- Costa, L. (1994). Reducing Anxiety in Live Supervision. *Counselor Education and Supervision*, 34 (1), p30-40. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1994.tb00308.x>
- Costa, T., & McCrae, R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PIR) and NEO Five Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources. https://www.researchgate.net/publication/240133762_Neo_PI-R_professional_manual.
- Crocket, K. (2007). Counselling supervision and the production of professional selves. *Journal of Counselling and Psychotherapy Research*, 7(1), 19-25. <https://doi.org/10.1080/14733140601140402>
- Dollarhide, C. T., & Miller, G. M. (2006). Supervision for preparation and practice of school counselors: Pathways to excellence. *Counselor Education and Supervision*, 45, 242-252. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2006.tb00001.x>
- Edmauzey, E., Harris, N, and Trusty, J. (2000). Comparing the effects of live supervision intervention or novice trainee anxiety and anger. *Clinical Supervisor*, 19(2), 109-122. https://doi.org/10.1300/j001v19n02_06
- Ellis, M. V., Kregel, M., & Beck, M. (2002). Testing self-focused attention theory in clinical supervision: Effects of supervisee anxiety and performance. *Journal of Counseling Psychology*, 49(1), 101–116. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.49.1.101>
- Erikson, E. (1996). *Identity: youth and crisis*. Moscow: Progress Publishing Group.
- Lee, S. Cho, S. and Kissinger, D. (2010). A Typology of Burnout in Professional Counselors. *Journal of Counseling and Development*, (88), 131-138. DOI:10.1002/j.1556-6678.2010.tb00001.x
- Limberg, D., Bell, H., Super, J. T., Jacobson, L., Fox, J., DePue, M. K., Christmas, C., Young, M. E., & Lambie, G. W. (2013). Professional identity development of counselor education doctoral students: A qualitative investigation. *Professional Counselor*, 3(1), 40-53. <https://doi.org/10.15241/dll.3.1.40>
- Luke, M., Ellis, M. V., & Bernard, J. M. (2011). School counselor supervisors' perceptions of the discrimination model of supervision. *Counselor Education and Supervision*, 50, 328-343. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2011.tb01919.x>
- Marcia, J. E. (2007). *Theory and measure: The identity status interview*. University Press of America.
- Mohamed, H., Awad, S., & ElSabahy, H. (2021). The Effect of a Clinical Supervision-Enhancing Strategy for Head Nurses on Their Professional Identity. *Egyptian Journal of Health Care*, 12(4). DOI: 10.21608/ejhc.2021.203959
- Patricia, H. (2010). *Supervision of School Counselors*. ERIC Digest. (ERIC Document Service No. ED372353).
- Puig, A., Swank, J. M., Haynes-Thoby, L & Paladino, D. A. (2022). *Foundations in Becoming a Professional Counselor: Advocacy, Social Justice, and Intersectionality*. DOI:10.1891/9780826163868
- Savickas, M. L. (2005). *The Theory and Practice of Career Construction*. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley. <https://www.scrip.org/reference/referencespapers?referenceid=1733280>
- Smith, A. (2021). *Supervise Me: Strengthening School Counselor Professional Identity Through Peer Supervision*. Directed by Drs. Kelly Wester & Carrie Wachter Morris. 185 pp. DOI: 10.1002/ceas.12054
- Smith, k.L. (2009). *A brief summary of supervision modal*.

- Tam, S., Chan, M., Lam, H., & Lam, L. (2003). Comparing the self-concepts of Hong Kong Chinese adults with visible and not visible physical disability. *The Journal of Psychology*, 137, 363-372. <https://doi.org/10.1080/00223980309600620>
- Ülker Tümlü, G. (2022). The effect of discrimination model-based group supervision on counseling self-efficacy and insights of novice supervisees. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(4), 1270-1285. <https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.4.905>
- Varvatsoulas, G. (2017). Performance anxiety disorder: Developing a proposal for an inventory, according to the cognitive-behavioural therapy rationale. *Psychological Thought*, 10(2), 236–246. <http://dx.doi.org/10.5964/psyct.v10i2.232>
- Woo, H., Henfield, M. S., & Choi, N. (2014). Developing a unified professional identity in counseling: A review of the literature. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 1(1), 1–15. doi:10.1080/2326716X.2014.895452
- Woo, H., Storlie, C., & Baltrinic, E. (2016). Perceptions of Professional Identity Development from Counselor Educators in Leadership Positions. *Counselor Education & Supervision*, 55, 287-293. DOI: 10.1002/ceas.12054.