الصعوبات التي تواجه الإشراف العيادي كما يدركها المشرفون الأكاديميون بأقسام علم النفس في بعض الجامعات السعودية

فهد بن عبد الله الدليم(*)
جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 1441/11/16هـ، وقبل للنشر في 1442/6/5هـ)

ملخص البحث: هدف البحث الحالي إلى تحديد مستويات الصعوبة التي تواجه عملية الإشراف العيادي على طلبة التدريب الميداني في أقسام علم النفس ببعض الجامعات السعودية كما يدركها المشرفون الأكاديميون الذين يشرفون على هؤلاء الطلبة في مواقع التدريب. قام الباحث، لهذا الغرض، بتصميم و تطبيق استبانة مكونة من 32 بندا موزعة على ثلاثة محاور من الصعوبات (بيئة التدريب – الأقسام الأكاديمية – المشرفون أنفسهم) تم إرسال الأداة عن طريق الباحث إلكترونيا لمنسوبي سبعة أقسام ، و قد وردت استجابات 47 منهم (18 رجال & 29 نساء) . كشفت نتائج تحليل بيانات البحث أن جميع الصعوبات جاءت إما في المستوى الأعلى أو المستوى المتوسط و لا توجد أي صعوبة وقعت في المستوى الأدنى ، كما أن النتائج أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المشرفين فيما يتعلق بوجهة نظرهم تعزى لمتغيرات الجامعة ، الدرجة العلمية و الموقع التدريبي ، لكن الاختلافات وجدت و بفروق دالة بين الرجال و النساء لصالح الذكور فيما يتعلق بتلك الصعوبات المرتبطة بهم شخصيا ، وكذلك الحال مع ذوي خبرة ال 11سنة حيث وجدت فروق دالة لصالحهم في نظرتهم للصعوبات المرتبطة ببيئة التدريب مقارنة بفئتي ذوي الخبرة 1-5 سنوات و6-10 سنوات .

كلمات مفتاحية: الإشراف العيادي، المشرفون الأكاديميون، التدريب الميداني، صعوبات الإشراف.

*****

The Difficulties Facing the Clinical Supervision as Perceived by Practicum Supervisors in Psychology Departments in Some Saudi Universities

Fahd Abdullah AdDelaim(*)
King Saud University

(Received 7/7/2020, accepted 19/1/2021)

Abstract: This research aimed at determining the levels of difficulty facing the process of clinical supervision of psychology practicum students in some Saudi universities, as perceived by the academic supervisors in seven psychology departments. A questionnaire consisting of 32 items and three dimensions was designed and distributed electronically by the researcher. Only 47 supervisors (18 male & 29 female) responded. Results revealed that all 32 difficulties came in the highest and the moderate levels, but nothing in the lower level. Significant differences for men were found between male and female supervisors in their perspectives of those obstacles related and attributed to themselves. The results also displayed significant differences for the supervisors with 11 years of experience viewing more difficulties relevant to the training site than those with 1-5 years and 6-10 years of experience.

Keywords: academic supervisors, clinical supervision, field training, supervision difficulties.

(*) للمراسلة:

أستاذ، قسم علم النفس،كلية التربية، جامعة الملك سعود.
ص ب: 285047، رمز بريدي: 11323، الرياض ، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Professor, Department Of Psychology, Faculty Education, King Saud University, P.O. Box: 285047, Code:-11323, City-Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail:fadlaim@ksu.edu.sa

DOI: 10.12816/0061411

مقدمة

يعتبر الإشراف ركنا أساسيا في نجاح أي عمل أو مشروع سواء كان صحيا أو تربويا أو إداريا. عرف القاموس(Microsoft Encarta College Dictionary, 2001, p. 1445) الإشراف بأنه مراقبة و مناظرة نشاط أو مهمة معينة ينفذها أشخاص آخرون والتأكد من تنفيذهم لها على الوجه الصحيح . لقد أصبح مفهوم الإشراف العيادي في العقود الأربعة الأخيرة مصطلحا شائعا في أدبيات عدة مجالات أبرزها الصحة النفسية و التربية و التعليم و الإدارة و الإجتماع. يرى البعض أن فترة الثلاثينيات من القرن الماضي تمثل البداية الحقيقية والرسمية لمفهوم الإشراف العيادي النفسي الدارج والشائع في أدبيات الصحة النفسية وعلم النفس والطب النفسي وحتى الخدمة الإجتماعية بعيدا ومختلفا عما يوظف في أدبيات التعليم والتربية بدءا من متطلبات مجلس معهد برلين بإشتراط تدريب الاطباء والاخصائيين لمدة سنتين قبل الممارسة. ويرى البعض أن كارل إبراهام وهو أحد منسوبي المعهد من أوائل رواد الإشراف العيادي , Jacobs) David, & Meyer .1995) . بعد ذلك كانت هناك متطلبات في ممارسات الخدمة الاجتماعية لدراسة الحالات وتطبيقها وكذلك الحال سارت الأمور مع تطبيقات العلاجات السيكودينامية ومتطلبات التدريب والممارسة الصارمة ,Fleming & Steen) 2004).

لقد أسهمت تلك الجهود التي قام بها كل من فليمنق و ستين) Fleming & Steen ,2004. ؛ هوقان) Hogan, 1964) ليترال و زملاؤه (1979Litterll, Lee-Borden & Lorenz,)بالإضافة لكتاب إكستاين و وولرستاين-(Ekstein & Waller stein,1972)تعليم و تعلم العلاج النفسي الذي يقدم وصفا مفصلا للممارسة الاشرافية إضافة لإسهامات هوكينز وشوهيت اللذان قاما في عام 1989 بنشر كتابهما الكلاسيكي : الإشراف في المهن المساعدة ومثلهم ستولتنبرق1981، &1986 1998 وكذلك هس (1987) حيث كان لجهود هؤلاء الرواد دور واضح في تطوير عدد من النماذج الإشرافية

لقد حظي الإشراف العيادي في العقود الثلاثة الأخيرة باهتمام واضح و لقي عناية و دعما و تدريبا مركزا من قبل تنظيمات و مجالس و هيئات الصحة و الاعتماد الأكاديمي و المهني في أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية و المملكة المتحدة (Gonsalvez & Milne, 2010; Gonsalvez & Crowe,2014; Hill et.al,2015; Simpson-South-war, et.al,2017 , and Donovan, et.al, 2011) تؤكد رابطة إشراف و تعليم المرشد النفسي) 2011 ACES) أن الإشراف عملية تتضمن إشرافا إداريا و إشرافا عياديا ؛ فالإشراف الإداري يعزى لتلك الأنشطة و الإجراءات التي ترفع من مستوى فاعلية تقديم الخدمات الإرشادية النفسية وتطبيق الادوار وتنفيذ المهام ذات الطابع الإداري ؛ في حين أن الاشراف العيادي يتضمن تلك المناشط والأعمال الداعمة والتعليمية ذات

الصبغة النفسية التي يقوم بها المشرف لضمان تطبيق و تنفيذ الإجراءات تنفيذا فعليا دقيقا محكما وفقا لنظرية الإرشاد و فنياتها من قبل المشرف عليهم (2011). أيضا وفي نفس السياق قامت هذه الرابطة في عام 2000 ببحث مسحي للأعضاء المنتمين لها توصلوا فيه إلى نتيجة تؤكد و بقوة حاجة المشرفين إلى توجيه محدد و بشكل أكبر لممارساتهم اليومية يمكن أن يضمن في دليل أخلاقيات المهنة الإرشادية فقامت بنشر دليل إجرائي لأفضل الممارسات الإشرافية تضمن اثني عشر إجراء رئيسيا أهمها: بدء الإشراف؛ وضع الأهداف ؛ إدارة الإشراف ؛ العلاقة الإشرافية ؛ اعتبارات التنوع الثقافي والأخلاقي ؛الطريقة الإشرافية ؛ وتقديم التغذية الراجعة ؛ التوثيق و التقويم .

لقد كانت لجهود بعض الروابط المتخصصة دور وأثر في تطوير مهنة الإشراف العيادي ، فقد اعتمدت رابطة المرشدين النفسيين الأمريكية (ACA) تلك المعايير الإجرائية الإرشادية لممارسة الإشراف العيادي التي وضعتها رابطة (ACES: Association For Counselor Education and Supervision, 2011) ؛ علاوة على تلك الجهود التي قدمتها رابطة العلاج الأسري و الزواجي الأمريكية (American Association For Marital Family Therapy 2016).

لقد تعددت التصنيفات التي حاولت تحديد مهام المشرفين العياديين ولكن يبقى تصنيف ميلني (Milne,2009) هو الأنسب لموضوع البحث الحالي و مقتضياته ، حيث حددها في ثلاث وظائف رئيسة هي : 1– الوظيفة الاعتيادية أو التقليدية التي تركز على المراقبة، والضبط الدقيق، وإدارة الحالات وتقويم المُشرَف عليهم. 2 – الوظيفة التدعيمية والتي تهتم بالدعم العاطفي وتعزيز عمليات العناية الذاتية للمهنية الفعالة . 3 – الوظيفة التكوينية وهي التي تركز على تطوير المشَرَف عليهم لذخيرة من المعارف و المهارات تساعدهم و تؤهلهم ليكونوا قادرين على اتخاذ القرارات العيادية والتقييم الذاتي بكفاءة وفاعلية. عموما مع كل هذه الجهود المنظمة والمتواصلة لا تزال هناك صعوبات وعراقيل تواجه العملية الإشرافية العيادية أجملتها دراسة جونسيلف وكرو (Gonsalve & Crowe, 2014) التي هدفت لتقويم كفاية متدرب علم النفس خلال الإشراف العيادي وأهمها: الحاجة لتصميم أدوات جديدة وتحسين التقويم الحالي وضرورة أن يستخدم المشرف أدوات بنيت وفق شروط سيكومترية معتبرة مع الأخذ في الاعتبار بأهمية أسلوب التقييم ثلاثي الأبعاد الذي يستند على العميل المستفيد، والمتدرب، إضافة للمشرف. أيضا وفي نفس الإطار، وجد (Alfonson, Parling , Spannagard, Anderson & Lundgren, 2018) أن هناك عدم اتفاق أو تأييد لإسلوب إشرافي عيادي معين، كما أن هناك حاجة للكشف والمراجعة للعديد من إجراءات الإشراف العيادي وتطبيقاته والذي أطلقوا عليه العامل

المهمل.

كذلك وفي نفس السياق الخاص ببروز صعوبات وتحديات تواجه المشرفين العياديين أنفسهم، يشير هينز وزميليه (2014) إلى وجود 18 صعوبة أهمها:

تطوير هويته كمشرف، تحديد أولويات الاشراف المهمة ، تجاوز و قهر الشك في قدراته الذاتية، اكتشاف طرق وأساليب مناسبة تجعل المشرف عليهم يتفاعلون باستجابتها وردود أفعالهم، معرفة كيفية التعامل مع الأخطاء العيادية الجسيمة التي يرتكبها المتدربون، نقص الثقة الذاتية في معرفة ما تعمل كمشرف، مساعدة المشرف عليهم على تقبل المسؤولية والثقة في العملية الإشرافية.

أما على المستوى العربي والمحلي فقد أشار الداهري (2016) إلى أن الإشراف في الإرشاد النفسي لا يزال جديدا وضعيفا في جامعات العالم العربي ويواجه صعوبات جمّة. أيضا وفي نفس السياق ولكن على المستوى المحلي فقد أظهر بحث أجرته المري (2018) وجود تحدٍ لعملية الإشراف يتمثل في أهمية تعزيز القدرة الإشرافية العيادية للإرشاد النفسي في المؤسسات الصحية النفسية بالسعودية، علاوة على وجود حاجة ملحة لتوفير بيئة تعلمية مناسبة في هذه المؤسسات تسهل من ممارسة العملية الإشرافية العيادية .

إن المملكة وهي تعيش حاليا تحولات وتغيرات في مختلف المجالات ومنها المجال الصحي تتطلب من أهل الاختصاص كل في مجاله إعادة النظر في مخرجات التعليم الجامعي عامة وأقسام علم النفس خاصة ومستوى التأهيل الذي يمتلكه الأخصائيون النفسيون وبالذات في جانب التدريب الميداني والتأهيل العملي وما يرتبط بهما من إشراف عيادي بمختلف إجراءاته وأساليبه حتى تحقق هذه المخرجات الغايات المنشودة، وهو في واقع الأمر ما دفع بالباحث الحالي لتناول هذا الموضوع وتقصي جوانب صعوباته ومعوقاته من وجهة نظر المشرفين الأكاديميين في أقسام علم النفس ببعض الجامعات السعودية.

مشكلة البحث

لقد حظي الإشراف العيادي في المجال النفسي خلال العقود الثلاثة الأخيرة باهتمام واضح و لقي عناية ودعما وتدريبا مركزا من قبل تنظيمات ومجالس وهيئات الصحة النفسية والاعتماد الأكاديمي والمهني في أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة (Gonsalvez & Milne,2010; Gonsalvez & Crowe,2014 ; Hill et.al,2015; Simpson-Southward et.al,2017، O,Donovan , Halford & Waters,2019).

هناك شبه اتفاق مهني عالمي عام على أن الإشراف العيادي النفسي لمتدربي وممارسي علم النفس العيادي يجب أن يكون مكونا محوريا في عمليات التدريب والاعتماد المهني لكل أخصائي نفسي (Watkins,2019; The Britch Psycholog-ical Society; 2003 & Donovan et,al., 2011).

في دراسة تجميعية لخمسة أبحاث أجراها فورشاو، سابين- فيرل ، و شرودر (Forshaw, Sabin-Farrel & Schroder.2019) .

ركز خلالها الباحثون على فحص خبرة المشرفين و تجاربهم، وجدوا أن هناك جملة صعوبات تواجه المشرفين العياديين تتعلق بالمهام و المسؤوليات التخصصية الخاصة بالمشرف وإمكاناته وكيفية التعامل مع الخبرات المهنية الصعبة التي تواجهه. أيضا وفي نفس الاتجاه ، قام واتكنز,Watkins) (meta-analysis) بمعجمة بمساردة (2019 لتلك الأبحاث التي تناولت الإشراف العيادي النفسي في آخر خمسة وعشرين عاما وقد خرج بالنتائج التالية: لا تزال الشواهد الداعمة لدور الإشراف وتأثيره الضعيف قائمة، بل إن الإشراف المبني على البراهين بدلا من الإشراف المبني على الواقع يبدو أنه لا يزال حلما وأملا بعيد المنال لدى البعض. كما كشف واتكنز عن إن نماذج الإشراف العيادي النفسي بصفة عامة تفتقر للمنهجية الإمبيريقية، بل أضاف أن المشكلات المنهجية الأساسية التي ابتلي بها البحث الإشرافي العيادي في التسعينيات لا تزال متكررة في البحث المعاصر. في هذا الإطار قام جونسالفز وميلين Gonsalvez) (& Milne, 2010 بمراجعة للمشكلات والحلول الممكنة الخاصة بالتدريب الإشرافي العيادي النفسي في أستراليا وقد خرجا بنتيجة تؤكد أن الإشراف العيادي هو القلب النابض والعامل الأكثر إسهاما في التدريب. أيضا قام كل من جونسالفز وكرو (Gonsalve & Crowe, 2014) بدراسة تقييمية لكفايات المتدرب في علم النفس العيادي ووجدا أن هناك اعترافا واسعا بأهمية كفايات المهارات والاتجاهات والقيم والخصال والعلاقات وأنها تعادل أهمية كفايات المختص النفسي المعرفية وإمكاناته وأن فترة التدريب والتطبيق هي الأفضل لتنميتها وصقلها وتكريسها وتقييمها.

أما على المستوى المحلي فقد كشف بحث قامت به المري (2018) عن وجود عدة تحديات تواجه العمل الإشرافي العيادي في المؤسسات الصحية بالمملكة ومنها: قلة البرامج الأكاديمية التي تهتم بالإشراف، وغياب آليات معلنة للحكم على مدى تطبيق العمل الإشرافي، وأساليب التقييم والذي يعتمد على ذاتية المشرف بشكل عالٍ، علاوة على عدم توفر بيئة تعلم مناسبة في تلك المؤسسات.

في ضوء ما سبق، فإن مشكلة البحث الحالي تتحدد في السؤال الرئيس التالي:

ما الصعوبات التي تواجه الإشراف العيادي على طلبة التدريب كما يدركها المشرفون الأكاديميون بأقسام علم النفس ببعض الجامعات السعودية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- **هل توجد فروق دالة في وجهات نظر المشرفين الأكاديميين للصعوبات التي تواجههم خلال إشرافهم العيادي على طلبة التدريب الميداني يمكن أن تعزى لمتغير الجامعة؟**

- **هل توجد فروق دالة في وجهات نظر المشرفين الأكاديميين للصعوبات التي تواجههم خلال إشرافهم العيادي على طلبة التدريب الميداني يمكن أن تعزى لمتغير النوع؟**
- **هل توجد فروق دالة في وجهات نظر المشرفين الأكاديميين للصعوبات التي تواجههم خلال إشرافهم العيادي على طلبة التدريب الميداني يمكن أن تعزى لمتغير الدرجة العلمية؟**
- **هل توجد فروق دالة في وجهات نظر المشرفين الأكاديميين للصعوبات التي تواجههم خلال إشرافهم العيادي على طلبة التدريب الميداني يمكن أن تعزى لمتغير الخبرة الإشرافية؟**
- **هل توجد فروق دالة في وجهات نظر المشرفين الأكاديميين للصعوبات التي تواجههم خلال إشرافهم العيادي على طلبة التدريب الميداني يمكن أن تعزى لمتغير الموقع التدريبي؟**

أهداف البحث

1. الكشف عن طبيعة الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف العيادي على طلبة التدريب الميداني في أقسام علم النفس كما يدركها المشرفون الأكاديميون في بعض الجامعات السعودية.
2. التعرف على مدى وجود اختلافات جوهرية في وجهات نظر المشرفين الأكاديميين بشأن الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف العيادي يمكن أن تعزى لمتغيرات: الجامعة، النوع، الدرجة العلمية، الخبرة الإشرافية وموقع التدريب.

أهمية البحث

يستمد البحث الحالي أهميته النظرية من كونه يتناول موضوعا لم ينل حقه من العناية والاهتمام البحثي، لذا فالباحث يأمل أن يمثل هذا العمل إضافة علمية للمكتبة المحلية والعربية في ظل الندرة البحثية الراهنة في هذا المجال. أما على مستوى الأهمية التطبيقية فإن معطيات المرحلة الراهنة ومتطلباتها فيما يتعلق بالممارسات الإرشادية والعلاجية وما يشهده مجال الصحة النفسية من تحولات وتغيير في عدة جوانب مثل سن التشريعات واللوائح المنظمة للتأهيل العلمي والعملي قبل الانخراط في الممارسات الإرشادية والعلاجية النفسية وضوابط الترخيص المهني وتفعيل آليات الحوكمة وقواعدها في قضايا تتعلق بالمؤسسة وممارسات مزودي الخدمة وحقوق المستفيدين منها، ومثلها مواصفات وكفايات الممارسين المهنيين من معلمين ومرشدين في مدارس التعليم العام ، تستدعي التركيز الدقيق على عملية الإشراف العيادي لضمان تزويد الطلبة المتدربين و الأخصائيين المنتظرين، بذخيرة جيدة من المعارف والمهارات والكفايات التي تساعدهم في أداء مهامهم وأدوارهم المهنية المستقبلية باقتدار وكفاءة عالية

حدود البحث

اقتصر البحث على بعض منسوبي سبعة أقسام من أقسام علم النفس ببعض جامعات المملكة وهي: الملك سعود، الإمام محمد بن سعود، الإمام عبد الرحمن الفيصل، أم القرى، القصيم، الملك عبد العزيز، والأميرة نورة وذلك باستخدام أداة واحدة تمثلت في استبانة إلكترونية أرسلت للمشرفين والمشرفات خلال الإجازة الصيفية للعام الدراسي 1440 / 1441.

مصطلحات البحث

الإشراف العيادي: عرفت الرابطة البريطانية للإرشاد والعلاج النفسي-Britich Association For Coun seling and Psychotherapy .1996) (مصطلح الإشراف العيادي بأنه عبارة عن ترتيبات رسمية للمرشدين النفسيين لمناقشة أعمالهم ومهامهم بشكل منتظم مع شخص خبير ومؤهل في الإرشاد النفسي والإشراف، بقصد العمل معا لضمان تطوير علاقة ثنائية فاعلة يتم من خلالها عرض وفحص ومناقشة المهام والأعمال الإرشادية النفسية وما يترتب عليها من ردود أفعال ومشاعر وتعليقات وتعقيبات ومواجهات تتطلبها عملية إشراف محكمة، هدفها المحافظة على معايير الممارسة الإرشادية النفسية وتقديم الاستشارات من أجل توسيع آفاق معارف الممارس وزيادة خبراته. لقد تبنى الباحث هنا تعريف هينز، كوري، ومولتون (Haynes, Corey, & Moulton, 2014)بحكم أنه الأنسب لطبيعة هذا البحث وأهدافه، حيث عرفوا الإشراف العيادي النفسي بأنه عملية من الملاحظة والتوجيه والتقويم المنتظم يقوم بها الخبير المؤهل علميا ومهاريا ومهنيا، للتأكد من دقة الإجراءات وضمان صحة التطبيقات الإرشادية التي ينفذها المتدربون أو المشرَفِ عليهم في بيئة الإرشاد والعلاج بهدف تعزيز التنمية المهنية لديهم. ويضيف هينز وزميليه أن الدور والعمل الإشرافي والمهام والمسؤليات التي يقوم بها المشرف ستتباين وتختلف نسبيا بطبيعة الحال اعتمادا على نوعية موقع التدريب وطبيعة الحالات المتوفرة وضوابط الممارسة في تلك المؤسسة المجتمعية.

المشرفون الأكاديميون: هم أعضاء هيئة التدريس من حملة الماجستير أو الدكتوراه في علم النفس الإرشادي أو العيادي أو الصحة النفسية والذين يكلفون من قبل لجان التدريب في أقسامهم الأكاديمية بالإشراف العيادي على طلبة التدريب الميداني سواء في المرحلة الجامعية أو مرحلة الدراسات العليا وتمت إضافة مصطلح الأكاديميون للمشرفين لتمييزهم عن المشرفين الميدانيين التابعين لمواقع التدريب.

طلبة التدريب الميداني: هم أولئك الطلبة المتخصصون في علم النفس والذين من ضمن متطلبات برامجهم الأكاديمية سواء في مرحلة البكالوريوس أو الماجستير أو الدكتوراه قضاء فترة تدريب لا تقل عن فصل دراسي كامل (300 ساعة عمل أو أكثر) في مؤسسة مجتمعية تقدم خدمات نفسية.

الصعوبات: ويقصد بها تلك المعوقات أو العراقيل أو المشكلات التي تظهر في ثلاثة جوانب تتعلق ببيئة التدريب ومتغيراتها، برامج القسم وتعليمات لجان التدريب فيه وفي الكلية، وكذلك إمكانات المشرف/ ه وطرق إشرافهم العيادي وأساليبه.

الإطار النظري

أهداف الإشراف العيادي ومهامه ومتطلباته:

يهدف الإشراف العيادي كما حدده هينز ، كوري ، مولتون (Haynes , Corey & Moulton 2014) (إلى :

1- تعزيز نمو المتدرب وتطويره من خلال التعليم، 2 – حماية ورعاية العملاء والمستفيدين، 3 – مراقبة أداء المتدرب والحفاظ على مهنيته واحترافه، 4- تحفيز المتدرب لمراقبة نفسه بمهنية واحترافيه.

أما فيما يتعلق بنوعية المهام المناطة بعملية الإشراف العيادي فقد أجملها ستولتنبيرق و مكنيل ودلوورث (1998. Stoltenberg. McNeil, & Del-worth) فيما يلي: تبني المنطلقات والاتجاهات النظرية، تحديد الفروق الفردية ومراعاتها، تصميم خطط العلاج وأهدافه، مراعاة تصورات العميل، تحديد مهارات التدخل الإرشادي والعلاجي، تكنيكات التقويم، أساليب التقييم البينشخصي وتطبيق المعايير المهنية .

لقد تناولت كامبل (Campbell, 2006) و هينز ، كوري ، مولتون(Haynes , Corey & Moul-ton.2014) منظومة من متطلبات العملية الإشرافية الخاصة بالمشرف العيادي وكفاياته ومنها حصول المشرف العيادي clinical supervisor)) على تدريب رسمي ومنظم في الإشراف العيادي، معرفة بأدوار ووظائف المشرف العيادي وواجباته، قدرة على إقامة علاقة إشرافية إيجابية يمكن الاحتفاظ بها وتطويرها، تكوين ألفة مع أساليب التقييم والقدرةعلى تقييم من هم تحت الإشراف (supervisees) وكذلك الحالات العيادية، وجود طرق متعددة من الملاحظة المباشرة لعمل الإخصائي تحت الإشراف، إلمام بإجراءات التدريب وسياساته، وإجراءات التشخيص والتقييم وإعداد أهداف العمل، تطبيق لمهارات الإشراف من خلال الإلمام بالنماذج الإشرافية العيادية المتعددة ومعرفة بطرق التوثيق الصحيحة، وجود خطط تقويم وتغذية راجعة محددة ، تدريب على إدارة المخاطر والصعوبات بكفاءة ونجاح، معرفة بإجراءات التعاقد والاتفاقات والأحكام والقضايا الأخلاقية والعرقية والثقافات المحلية الفرعية، إضافة إلى الوعي بمتطلبات الترخيص وإجراءاته وكتابة التقارير العيادية وإعدادها

النماذج النظرية في الإشراف العيادي

قام سمبسون- ساوثورد، وولرو وهاردي (Simp-son – Southward , Waller and Hardy, 2017) بتحليل محتوى اثنين وخمسين نموذجا إشرافيا عياديا من خلال واحد وسبعين عنصرا ووجدوا أن 94٪ منها تركز على تعلم المشرف عليهم ونموهم المهني بينما ركز 81٪ منهم على المشرف، فيما كان هناك 48٪ منها مهتما بالعملاء و المستفيدين. عموما فقد قامت كامبل (2006) بتصنيف نماذج الإشراف العيادي في فئتين رئيستين هما: 1 -نماذج مستندة لاتجاهات العلاج النفسي الأربعة (التحليلية – السلوكية – الإنسانية - والمعرفية). 2 – نماذج مصممة ومطورة خصيصا للإشراف العيادي (مثل النماذج النمائية – التكاملية – النسقية –و البينشخصية). سيتم هنا عرض أربع فئات رئيسة من النماذج النظرية للإشراف العيادي والتي صنفها بعض من الرواد في المجال الإشرافي، ومن ثم سيتم تناول عدد محدود منها يحظى بقبول لدى المشرفين وتطبيقات واسعة في بيئات الإشراف العيادي.

• **فئات النماذج النظرية الأربعة:**

1. تصنيف برنارد وقوودير:

1-1 - النماذج المستندة على العلاج النفسي: «السيكوديناميكية – المتمركز حول الشخص – السلوكي المعرفي – النسقي – المختصر»

1-2- النماذج النمائية.

1-3- نماذج الدور الاجتماعي والتمييز.

1-4- النماذج التكاملية والانتقائية (Bernard & Goodyear, 2019

2 - تصنيف برادلي و لاداني:

2-1- النماذج التكاملية: «التمييز- اسلوب الانساق- التعلم التأملي- النماذج المستندة على الحل – النماذج المستندة على المخطوطات».

2-2- النماذج النمائية: «النموذج النمائي التكاملي – النموذج النمائي الممتد».

2-3 النماذج العلاجية: «السيكودينامية – السلوكي – المعرفي» (برادلي & لاداني، 2001).

3 - تصنيف كامبل:

3 – 1- النماذج المستندة على العلاج النفسي: السلوكي- المعرفي- السيكوديناميكي-الادلري – الوجودي – الأسري – المختصر- المعتمد على الحل).

3 – 2- نماذج خاصة بالاشراف: استدعاء العملية البينشخصية- العملية الموازية – الاشراف التفاعلي – النماذج النمائية)(كامبل .2006) .

4 - تصنيف تاد وستورم:

4-1- النماذج التحليلية.

4-2- النماذج عبر الجيلية" الخبروية، التكافلية، السياقية " .

4-3- النماذج المتسقة مع الأغراض: البنائية، الستراتيجية ،المرتكزة على الحل..

4 -4 – النماذج التكاملية" الأطر فوق المعرفية، النمائي المعرفي المنتظم، التكاملي المرتكز على المشكلة ، النماذج المعتمدة على السرد والقصص.

4- 5- نماذج ما بعد الحداثة في الإشراف الأسري (Todd & Storm, 1997).

ونظرا لكثرة أعداد النماذج ونسبة لمحدودية المساحة المناسبة وفقا لضوابط نشر مثل هذه الأبحاث سيقتصر العرض على أبرز خمسة نماذج تحظى بالقبول والتطبيقات الواسعة في البيئات الإشرافية من قبل المشرفين العياديين.

أولا: النموذج النمائي التكاملي (Integrated Developmental Model):

طوره ستولتنبرق، مكنيل ودلوورث (Stoltenberg, McNaill & Delworth, 1998) ويصف ثلاثة مستويات:

- المستوى الأولى: المتدرب تنقصه الثقة والمهارة والمشرف يوجهه ويرشده لتأسيسه بصورة جيدة.
- المستوى الثاني: المتدرب اكتسب بعض الثقة والقدرة على اتخاذ القرار والمشرف يركز على قضايا إجرائية.
- المستوى الثالث: المتدرب يعتمد على نفسه كثيرا والمشرف يعامله بدون رسميات وكمستشار بل أحيانا كزميل.

حـدد سـتولتنبرق وزميليـه ثمانيـة نطاقـات للممارسـة الإشرافيـة العياديـة عنـد تقييـم المسـتوى النمائـي للمتـدرب وهـي:1- كفايـات مهـارات التدخـل العلاجـي. 2- إتقـان فنيـات التقييـم. 3 – إجـادة التقييـم البينشـخصي. 4 – تكويـن تصـور مفاهيمـي للحالـة. 5- مراعـاة الفـروق الفرديـة. 6- تبنـي النـماذج والتوجهـات النظريـة الملائمـة. 7- إعـداد خطـط وأهـداف المعالجـة. 8- الإلمـام بالمعايـير المهنيـة والإلتـزام بهـا.

ثانيـا: النمـوذج التطـوري الموسـع: Expanded Devel-opmental Model)):

طـوره سـكوفهولت و رونسـتاد & Skovholt) Ronnestad, 1992) ويعتقـدان بـأن نمـو المرشـد المتـدرب يبـدأ مبكـرا وليـس خـلال مرحلـة الدراسـات العليـا مثـلا.

لقـد حـدد هـذا النمـوذج النمائـي الموسـع أوالممتـد ثـمان مراحـل للتطـور والنمـو هـي:

1- الـكـفـاءة، 2- الانتقـال إلى التدريـب المهنـي، 3- محـاكاة المشرفيـن الخبـراء، 4- الاسـتقلالية المشروطـة أو المقننـة، 5- الاستكشـاف، 6- التكامـل ، 7- الفرديـة والتميز، و 8- السـلامة والاسـتقامة.

ثالثـا: نمـوذج هوقـان: Hogan Model of Counsel-or Development and Supervision)

يؤكـد أن الإشراف يرعـى النمـو الفـردي ويدفعـه نحـو الاسـتقلالية ليتطورمـن طالـب – زميـل – خبـير، ويتكـون النمـوذج مـن أربـع مراحـل هـي:

1. الاعتماد الكلي على المشرف العيادي.
2. صراعات الاعتماد – الاستقلالية.
3. مسـتويات أعـلى مـن الثقـة بالنفس والاسـتقلالية الذاتية.
4. التـصرف بثقـة عاليـة واسـتقلالية تعكـس التطـور الشـخصي والمهنـي.

رابعا: نموذج التمييز:(Discrimination Model) :

طـوره برنـارد و يسـتند عـلى مفهـوم الانتقائيـة، وفيـه يركـز المـشرف عـلى ثلاثـة أنـواع مـن المهـارات لـدى المتـدرب: مهـارات التدخـل – المهـارات المفاهيميـة – مهـارات الأسـلوب الشـخصي. أمـا الأدوار الإشرافيـة فيـه فتتمثـل في: دور المعلـم، دور المرشـد، دور الاستشـاري.

خامسـا: نمـوذج الأنسـاق: (SAS)(System Ap-proach to Supervision

طورتـه هـالاوي وهـو نمـوذج مفاهيمـي لا يرتبـط بـأي نظريـة. يسـعى لتحقيـق خمسـة أهـداف: 1- تعلـم المتـدرب مـدى واسـعا مـن المهـارات والمعارف والاتجاهـات المهنيـة. 2- الإشراف يظهـر في سـياق العلاقـة المهنيـة المشـتركة. 3 – العلاقـة الإشرافيـة وسـيلة أساسـية لتحقيـق أهـداف الاشراف. 4 – المحتـوى والعمليـة كلاهمـا أساسـيان لأسـاليب الإرشـادات في سـياقات العلاقـة الإشرافيـة. 5- تمكـين المتـدرب مـن خـلال اكتسـاب المعـارف والمهـارات. تبنـى العمليـة الإشرافيـة عـلى سـبعة أبعـاد متفاعلـة هـي: – العلاقـة الإشرافيـة، المهـام الإشرافيـة ، الوظائـف الإشرافيـة، المـشرف، المـشرف عليـه، العميـل، المؤسسـة المجتمعيـة.

عموما فالحديث عن النماذج و تطوير استخداماتها مستمر و لعل آخرها ما قدمه سايمون و زملاؤه في عام 2014 والمسمى بنموذج: حل المشكلات البيئي النمائي /(Developmental/Ecological Problem solving Model) ، وقد أشاروا إلى أنهم قد استفادوا من بعض مكونات نموذجي الأنساق « SAS» و النمائي التكاملي « IDM « و طوروا نموذجهم ليكون و إلى حد كبير مزيجا منهما و أنسب لاستخدامات المشرفين العياديين في المدارس . أخيرا لا بد من الإشارة إلى أن المجتمع النفسي البريطاني (BPS) في عام 2003 ممثلا بقسم علم النفس العيادي (DCP) قد أشار في الدليل الذي أصدره عن الإشراف العيادي إلى عدم وجود طريقة أو نموذج إشرافي عيادي يمكن أن ينطبق على كل الإخصائيين النفسيين العياديين في كل الأوقات و المواقع .

الدراسات السابقة:

وجد بوردرز (Borders .2006) في بحثه الذي هدف لمراجعة أدبيات الإشراف المفاهيمية والإمبيريقية في ميادين الإرشاد النفسي المدرسي وتعليم المرشدين أن الإشراف الذي يتضمن جوانب تتعلق بالتعددية الثقافية في الإرشاد المدرسي لقي قبولا واهتماما متزايدا، كما أن الدراسات التجريبية كانت أقل من نظيرتها الكيفية. كذلك الحال مع ويللر و ريتشاردز) Wheeler & Richards, 2007) في مرجعتهما لتلك الدراسات التي تمت بين عامي 1981-2005 بشأن تأثير الإشراف العيادي على المرشدين والمعالجين النفسيين وعملائهم وقد خرجوا بنتيجة مفادها أن هناك تأثير للإشراف العيادي على الوعي الذاتي ونمو المهارات والفاعلية الذاتية لدى المشرف عليهم.

أيضا وفي إطار المراجعات التجميعية لبعض الدراسات و الأبحاث التي تناولت موضوعات فاعلية الإشراف و تأثيره في ممارسات برامج رعاية الأطفال من عام 2000-2012 وجد كاربنتر، وِبْ & بوستك (Carpenter, Webb & Bos-tock.2013)

أن الإشراف يكون في أحسن أحواله فقط عندما يتعلق الأمر بموضوعات وقضايا مثل الدعم العاطفي والاجتماعي والعلاقات والمساعدة في إنهاء المهام المطلوبة من المشرف عليهم. أما هل وزملاؤه (2015 Hill, Bond, Atkinson, Woods, Gibbs, Howe & Morris,) فقد قاموا بإجراء دراسة باستخدام طريقة مجموعات التركيز وعددها اثنتا عشرة مجموعة من طلبة علم النفس التربوي في بريطانيا حيث تم تحديد خمسة جوانب تتعلق بخبرات وأساليب تطوير مهارات الممارس والمتدرب مثل تطويرهم لمهارات التعلم المهني و الاستجابات المرتبطة بحساسية الانفعالات في عمليات التعلم و حاجاته. أيضا فقد كشفت دراستهم عن أن نموذجي سايمون والنمائي التكاملي يمثلان إطارا مناسبا وداعما لتطوير

مهـارات الطلبـة المتدربـين فهـما الأكثـر ملاءمـة لـلإشراف العيـادي مـع طلبـة علـم النفـس التربـوي. أمـا في إطـار التحديـات و الصعوبـات التـي تواجـه الإشراف العيـادي فقـد اسـتنتجت المـري (2016) ضرورة توفـر بيئـة تعلميـة مناسـبة في المؤسسـات الصحيـة النفسـية بالمملكـة مـع العمـل عـلى تطويـر دليـل إجرائـي يتضمـن آليـات محـددة للحكـم عـلى مسـتوى ممارسـة الإشراف العيـادي وفـق خطـوات إجرائيـة تسـهل مـن عمليـة التقييـم بعيـدا عـن الذاتيـة، إضافـة إلى أهميـة قيـام الجامعـات بالتوسـع في مقـررات البرامـج الأكاديميـة التـي تعنـى بـالإشراف العيـادي النفـسي و رفـع كفـاءة المشرفـين.

أمـا ألفونسـون وبارلنـق وسـبانارقارد وأندرسـون ولندقريـري,Alfonsson, Parling, Spannargard) (Andersson & Lundgren, 2018 فقـد قامـوا بمراجعـة دراسـات ومقـالات خـلال الفـترة مـن 2006 –2016 لتأثـيرات الإشراف العيـادي عـلى المـشرف عليهـم وعـلى العمـلاء والمـرضى شـملت عـدة دول مثـل أمريـكا وأسـتراليا وألمانيـا وبريطانيـا التـي كان مـن ضمـن المـشرف عليهـم لديهـا حـالات مـن روسـيا وأوكرانيـا وقـد توصلـوا إلى أن الإشراف قـد يكـون لـه تأثـير عـلى المـشرف عليهـم لكـن ليـس عـلى المـرضى حيـث وجـدوا أنـه ضعيـف عـلاوة عـلى أنهـم لم يجـدوا نموذجـا إشرافيـا متفقًـا عليـه، إضافـة إلى وجـود تجاهـل لموضـوع الكشـف عـن متغـير العمليـات والممارسـات الإشرافيـة. كذلـك وفي نفـس السـياق الخـاص بتأثـير الإشراف العيـادي فقـد خـرج قاردنـر، مكنسـتري & بيريـن (2018) مـن دراسـتهم المسـحية عـلى 106 مـن العاملـين في المجـال الصحـي الأسـترالي بنتيجـة تشـير إلى وجـود شـواهد عـلى فاعليـة الإشراف العيـادي وتأثـيره إذا تـم في إطـار محكـم ومنظـم.

مـن جانب آخـر فقد راجـع كل مـن بارت؛ قونسـالفز و شـايرز(Barrett, Gonsalves & Shires, 2019) عـددا مـن الدراسـات و الأبحـاث المسـتندة عـلى الشـواهد و براهـين الممارسـة الإشرافيـة العياديـة للممارسـين مـع التركيز عـلى طلبة علم النفـس العيادي (EBP) والمنشـورة بـين عامـي 2015 –2017 مسـتهدين في مراجعاتهـم بطريقـة ال PRISMA وقـد وجـدوا أن هنـاك تركيـزا عـلى الأنشـطة الإشرافيـة المسـتندة عـلى الفيديـو، التغذيـة الراجعـة ، النمذجـة ..الـخ مـع اسـتخدام نـماذج تقديـرات لضبـط العملية الإشرافيـة .

أمـا في إطـار الصعوبـات و التحديـات التـي تواجـه المشرفـين العياديـين فقد قام فورشـاو وزمـلاؤه 2019) (Forshaw ,Sabin-Farrell & Schroder, بمراجعـة تجميعيـة ركزت عـلى فحص خـبرة المشرفـين العياديين و قـد اسـتنتجوا أن هنـاك نقصـا في خـبرات المشرفـين تتضـح عند تعاملهم مـع المواقف الصعبـة ، كما أضافوا أن المـشرف يجـد صعوبـة في التعامـل مـع المسـؤليات الموكلـة له في العمـل العلاجـي نتيجة ضعـف إمكاناته الفرديـة.

أيضـا وفي سـياق الصعوبـات و لكـن تلك التـي تواجه العمـل الإشرافي العيـادي بصـورة عامـة ، قـام واتكنز

(Watkins, 2019 بمراجعة تجميعية لأكثر من عشرين بحثا تمت خلال الفترة من 1995 – 2019 و قد خرج بجملة نتائج أبرزها: ضعف الشواهد التي تدعم تأثير الإشراف من أي نوع كان ، وكذلك فإن نماذج الإشراف بصفة عامة تفتقر للأسس الأمبيريقية ، كما أن الإشراف العيادي المبني على البراهين يبدو حلما و أملا أكثر منه واقعا حاليا ، و يضيف بأن المشكلات المنهجية التي ابتليت بها دراسات التسعينيات لا تزال قائمة و تتكرر في ممارساتنا الإشرافية البحثية الراهنة.

إجمالا يمكن القول في ضوء ما تم عرضه من دراسات أن هناك تأثيرًا للإشراف العيادي على نمو مهارات المشرف عليهم ووعيهم بذواتهم ويللر وريشاردز (Wheeler, Sue & Richards, 2017) وكذلك الحال مع هل وزملائه (Hill, Bond, At-kinson, Woods, Gibbs, Howe & Morris, 2015) أيضا فقد أظهرت دراسة المري (2016) الحاجة إلى توفير بيئة تعلمية في المواقع التدريبية علاوة على الأدلة الإرشادية لتفعيل الممارسة الإشرافية العيادية بالصورة المناسبة. كذلك فقد استنتج فورشاو وزملاؤه (2019) أن هناك ضعفا في الخبرات الإشرافية لدى بعض المشرفين. كما أن بوردرز وزملاؤه (2006) و و اتكنز (2019) قد استنتجوا أن هناك قلة في الدراسات التجريبية الميدانية و أن نماذج الإشراف المستخدمة تفتقر للإمبيريقية.

في ضوء ما تمت الإشارة إليه فإن البحث الحالي يختلف عن ما سبقه من دراسات في كونه قد سعى ميدانيا إلى تقصي صعوبات الإشراف العيادي من وجهة نظر المشرفين الممارسين أنفسهم وعلاقة كل ذلك ببيئات التدريب والأقسام الأكاديمية، و دور خبرات المشرفين و مؤهلاتهم العلمية في الرفع من الوعي الذاتي للمشرف عليهم بقدراتهم و تحسين مستوياتهم المعرفية و المهارية.

منهجية البحث وإجراءاته

استخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن لمناسبته لطبيعة أسئلة هذا البحث وأهدافه.

مجتمع البحث: ويشمل جميع أعضاء هيئة التدريس من حملة الماجستير والدكتوراه المؤهلين للإشراف العيادي في أقسام علم النفس بجامعات المملكة العربية السعودية خلال العام الدراسي 1440 / 1441.

عينة البحث: وقد تم الحصول عليها باستخدام أسلوب العينة المتاحة، و التي لجأ لها الباحث مضطرا بسبب الظروف الاستثنائية المصاحبة لجائحة كورونا، حيث قام الباحث بإرسال نسخة إلكترونية من الاستبانة عن طريق وحدات التدريب الميداني بالقسم لأعضاء هيئة التدريس ممن يحق لهم الإشراف على طلبة التدريب الميداني في كل المراحل والمنتمين لأقسام علم النفس في سبع جامعات هي: الملك سعود – الإمام محمد بن سعود – الإمام عبد الرحمن الفيصل – أم القرى – الملك عبد العزيز – القصيم – الأميرة نورة. لقد بلغ عدد الاستبانات المعادة و المستوفية لشروط التحليل الإحصائي سبعًا و أربعين استبانة لسبعة وأربعين مشاركا (18) ومشاركة (29).

جدول (1)

خصائص العينة حسب متغيرات البحث

الجامعة	العدد	النوع	العدد	الدرجة	العدد	الخبرة	العدد	الموقع	العدد
سعود	28	رجال	18	محاضر	14	5-1	12	صحي	21
أخرى	19	نساء	29	أ.مساعد	23	10-6	10	تعليمي	22
				أ.مشارك	6	+11	25		
				أستاذ	4				
المجموع	47		47		47		47		43

أداة البحث:

صمم الباحث استبانة مكونة من خمسة و ثلاثين بندا بعد أن قام بمراجعة لأدبيات موضوع الإشراف العيادي النفسي و تراثه من أطر نظرية و دراسات سابقة و كذلك استنادا على ما يمتلكه الباحث من خبرة شخصية في هذا المجال ؛ ثم قام بعرضها على خمسة من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بجامعة الملك سعود و الذين أبدوا بعض الملاحظات القيمة سواء على الصياغة اللغوية للعبارات أو توزيع الفقرات على المحاور علاوة على مقترحات بالحذف والذي انتهى بحذف ثلاثة بنود فأصبحت الاستبانة مكونة من اثنين و ثلاثين بندا بعد موافقة أكثر من 80٪ من المحكمين على ذلك . أيضا قام الباحث بالتحقق من الشروط السيكومترية في الأداة من صدق وثبات وفق الإجراءات التالية:

1 – الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للأداة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بمحورها، كما هو موضح في الجدول (2) الآتي:

جدول (2)

حساب معاملات الارتباطات بين الفقرات ومحاورها

المحور	الفقرة	معامل الارتباط	المحور	الفقرة	معامل الارتباط	المحور	الفقرة	معامل الارتباط
بيئة التدريب	1	**0.48	الأقسام الأكاديمية	8	**0.37	المشرفون	10	**0.64
	2	**0.38		14	**0.70		12	**0.55
	3	**0.63		17	**0.44		13	**0.69
	4	**0.46		18	**0.60		15	**0.49
	5	**0.44		19	**0.42		23	*0.32
	6	**0.50		20	**0.51		24	**0.61
	7	**0.66		22	**0.67		25	**0.80
	9	**0.59		26	**0.49		28	**0.70
	11	**0.55		2	**0.57		29	**0.53
	16	**0.52		31	**0.42		30	**0.69
	21	**0.40						
	32	**0.71						

****دالة عند 0.01 *دالة عند 0.05**

يتضح من الجدول (2) أن قيم معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات بمحورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، عدا فقرة واحدة (23) كانت دالة عند مستوى دلالة (0.05) مما يشير إلى أن جميع فقرات الاستبانة تتمتع بدرجة اتساق داخلي مناسب، ويؤكد على قوة الارتباط الداخلي بين جميع فقرات أداة الدراسة؛ وعليه فإن هذه النتيجة توضح اتساق فقرات أداة الدراسة بشكل متكامل، وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

كذلك تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين المحاور مع بعضها وكذلك بين المحاور والأداة ككل كما هو موضح في الجدول (3) التالي:

جدول (3)

حساب معامل الارتباط بين المحاور الثلاثة والأداة الكلية

المحور	الأقسام الأكاديمية	المشرفون	(الكلي)
بيئة التدريب	**0.56	**0.52	**0.821
الأقسام الأكاديمية	-	**0.78	**0.889
المشرفون	-	-	**0.882

****دالة عند 0.01**

يتضح من الجدول (3) أن قيم معامل ارتباط المحاور مع بعضها وكذلك ارتباطها بالمقياس الكلي موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) ؛ مما يشير إلى أن جميع محاور الاستبانة تتمتع بدرجة اتساق داخلي مناسب، ويؤكد قوة الارتباط الداخلي بين جميع محاور أداة الدراسة وكذلك ارتباطها بالمقياس ككل؛ وعليه فإن هذه النتيجة توضح اتساق محاور أداة الدراسة بشكل جيد مع بعضها ومع المقياس ككل، وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

2 – الثبات:

أولاً: معامل ألفا كرونباخ:

جدول (4)

حساب الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ

المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
بيئة التدريب	12	0.761
الأقسام الأكاديمية	10	0.685
المشرفون	10	0.796
ثبات الأداة الكلي	32	0.885

قام الباحث باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات محاور الأداة، وللأداة ككل كما يظهر من الجدول (4) ، و قد بلغ معامل ألفا كرونباخ لمحور بيئة التدريب القيمة (0.761)، ولمحور الأقسام الأكاديمية القيمة (0.685)، ولمحور المشرفين القيمة (0.796) في حين بلغ معامل ألفا كرونباخ للأداة ككل (0.885) وهي معاملات ثبات جيد، تؤكد صلاحية الأداة لتحقيق هدف الدراسة الحالية .

ثانياً: التجزئة النصفية

تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، واستخدمت معادلة سيبرمان – براون لتصحيح معامل الارتباط، ويوضح الجدول (5) معامل الارتباط بعد تصحيح المحاور:

جدول (5)

حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية

المحاور	معامل الثبات بعد التصحيح بمعادلة سيبرمان –براون
بيئة التدريب	0.661
الأقسام الأكاديمية	0.724
المشرفون	0.733

يتضح من الجدول (5) أن معامل الثبات لمحور بيئة التدريب بلغ القيمة (0.661)، ولمحور الأقسام الأكاديمية القيمة (0.724)، ولمحور المشرفين القيمة (0.733) ويعد هذا ثباتاً مناسباً للأداة ويُشير إلى صلاحية الأداة لتحقيق هدف البحث الحالي.

عرض النتائج:

سيتم في هذا الجزء عرض نتائج التحليل الإحصائي لاستجابات أفراد عينة البحث.

السؤال الأول: ما الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف على طلبة التدريب الميداني كما يدركها المشرفون في الجامعات السعودية؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام مقياس لايكرت الثلاثي (أوافق – أوافق إلى حد ما – أعارض) لمعرفة الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف على طلبة التدريب الميداني كما يدركها المشرفون الأكاديميون في الجامعات السعودية وبالأوزان الآتية: (أوافقً = 3، أوافق إلى حد ما = 2، أعارض = 1)، ولتفسير النتائج تم حساب طول فئة معيار الحكم على النتائج من خلال تصنيف الإجابات إلى ثلاثة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد فئات المدى التي حددها الباحث وهي ثلاث = (3-1) ÷ 3 = 0.66 لنحصل على مدى المتوسطات التالية:

المدى	ضعيف	متوسط	عالي
مدى المتوسطات	من 1 إلى 1.66	أعلى من 1.66 إلى 2.33	أعلى من 2.33 إلى 3

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات أداة الدراسة والجدول(6) يوضح استجابة أفراد عينة البحث لبنود المحاور الثلاثة والاستبانة ككل:

جدول (6)
حساب استجابات العينه على السؤال الأول

الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	صعوبات مرتبطة ببيئة التدريب	2.413	0.347	1
2	صعوبات مرتبطة بالأقسام الأكاديمية	2.329	0.338	2
3	صعوبات مرتبطة بالمشرفين أنفسهم	2.244	0.390	3
4	الاستبانة ككل	2.334	0.308	

يوضح الجدول (6) المتوسطات والانحرافات المعيارية وكذلك الترتيب للصعوبات التي تواجه عملية الإشراف على طلبة التدريب الميداني كما يدركها المشرفون الأكاديميون في الجامعات السعودية ويلاحظ أن المتوسط الحسابي لمحور الصعوبات التي تتعلق ببيئة التدريب حصل على الترتيب الأول وفي المستوى العالي حيث بلغ (2.413)، وجاء محور الصعوبات المرتبطة بالأقسام الاكاديمية في الترتيب الثاني وفي المستوى المتوسط بمتوسط بلغ (2.329)، حسب المعيار المحدد للحكم على النتائج سابقاً، كما جاء محور الصعوبات التي تتعلق بالمشرفين أنفسهم في المرتبة الثالثة وفي المستوى المتوسط بمتوسط (2.244) ، بينما كان متوسط المقياس ككل بقيمة (2.334) في المستوى المتوسط وفيما يلي عرض للمتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات المحاور الثلاثة كما يلي:

أولاً: صعوبات مرتبطه ببيئة التدريب:

جدول (7)

حساب استجابات العينة على محولر الصعوبات المرتبطة ببيئة التدريب مرتبة تنازليا

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	عدم توفر أماكن (غرف) يمكن للمشرف/ه الاجتماع فيها مع الطلبة	2.553	0.618	1
12	محدودية حجم الممارسات التطبيقية المسموح بها للطلبة في مواقع التدريب	2.553	0.582	2
7	محدودية بعض الأدوات و الممارسات المتاحة في مواقع التدريب تقلل من فعالية العملية الإشرافية	2.511	0.585	3
9	محدودية الصلاحيات المسموح بها للمشرف/ه للتدخل و التعامل مع الحالات المستفيدة في مواقع التدريب .	2.447	0.746	4
11	كثرة الإجراءات الإدارية و تعقيداتها في أغلب مواقع التدريب .	2.447	0.716	5
4	محدودية التسهيلات التي تقدمها مواقع التدريب للمتدربين يقلل من جدوى العملية الإشرافية	2.404	0.648	6
6	عدم توفر أدوات قياس نفسية مناسبة (حديثة ؛ متنوعة ..الخ) .	2.404	0.613	7
2	عدم توفر بيئة مناسبة تساعد في تجسيد أو تفعيل العملية الإشرافية الحقّة.	2.383	0.677	8
10	ضعف مستوى وكفاءة المشرف/ه الميداني (الشريك التابع لموقع التدريب).	2.383	0.573	9
5	عدم توفر أعداد مناسبة (كافية)من الحالات التي يمكن مناظرتها يضعف من فاعلية العمل الإشرافي.	2.362	0.735	10
3	محدودية التسهيلات التي تقدمها مواقع التدريب للمشرفين الأكاديميين.	2.298	0.656	11
8	عدم سماح بعض المواقع بتطبيق أدوات قياس و تشخيص و تقييم أساسيه.	2.213	0.750	12
	محور صعوبات بيئة التدريب	2.413	0.347	

يوضح الجدول (7) الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف على طلبة التدريب الميداني كما يدركها المشرفون الأكاديميون في الجامعات السعودية والمتعلقة بمحور بيئة التدريب وكانت أغلبها في مستوى الصعوبة العالي، وبلغ متوسط المحور ككل (2.413) وبمستوى صعوبة عالٍ، وكان المتوسط الحسابي لأعلى فقرة (عدم توفر غرف، ومحدودية الممارسات التطبيقيه = 2.553) بمستوى صعوبة عالٍ، ولأقل فقرة (عدم السماح بتطبيق أدوات قياس وتقييم = 2.213) وبمستوى صعوبة متوسط.

وكانت الفقرات الثلاث الأول حسب ترتيب المتوسط وفي مستوى الصعوبة العالي كالتالي:

- عدم توفر أماكن (غرف) يمكن للمشرف/ه الاجتماع فيها مع الطلبة عند زيارتهم
- محدودية حجم الممارسات التطبيقية المسموح بها للطلبة في مواقع التدريب
- محدودية بعض الأدوات والممارسات المتعلقة بها في مواقع التدريب تقلل من جدوى الإشراف.

وكانت الصعوبتان الأخيرتان حسب ترتيب المتوسطات قد جاءتا في مستوى الصعوبة المتوسط وهما كالآتي:

- محدودية التسهيلات التي تقدمها مواقع التدريب للمشرفين الأكاديميين.
- عدم سماح بعض المواقع بتطبيق أدوات قياس وتشخيص وتقييم أساسية.
- **ثانياً محور الأقسام الأكاديمية:**

جدول (8)

حساب استجابات العينة على محور الصعوبات المتعلقة بالأقسام الأكاديمية مرتبة تنازليا

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
6	عدم تقديم محفزات للمواقع التدريبية ومن يعمل بها من الأقسام العلمية.	2.723	0.452	1
7	ضعف العلاقات و أساليب التواصل بين الأقسام الاكاديمية والمواقع التدريبية تنعكس سلبا على مستوى التدريب عامة و الإشراف خاصة	2.553	0.544	2
5	العملية الاشرافية - بوضعها الراهن – لا تفي أو غير كافية لتحقيق أهداف التدريب الميداني المنشود ..	2.511	0.621	3
1	قصر فترة التدريب (فصل دراسي واحد) لا تسمح للمشرف/ه بعمل تقييمات موضوعية .	2.447	0.289	4

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
2	عدم توفر نماذج إشرافية عملية سائدة و مجربه يمكن الإستهداء بها	2.404	0.648	5
10	عدم توفر بعض المهارات الأساسية المطلوبة للإرشاد والعلاج لدى طلبة المشرف/ه.	2.404	0.680	6
3	عدم توفر أدلة إجرائية توضيحية خاصة بعملية الإشراف .	2.383	0.573	7
4	عدم وضوح إجراءات التقييم وتركها عرضة لاجتهادات المشرف/ه في كثير من الأحيان .	2.191	0.612	8
8	التدخلات في أساليب تطبيق الإشراف من قبل بعض مسؤولي المواقع أو لجان القسم والكلية .	1.915	0.803	9
9	التدخلات في طرق وإجراءات التقييم التي يتبعها المشرف/ه من قبل بعض مسؤولي المواقع أو لجان القسم والكلية.	1.766	0.757	10
	محور الأقسام الأكاديمية	2.329	0.338	

يوضح الجدول (8) الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف على طلبة التدريب الميداني كما يدركها المشرفون الأكاديميون في الجامعات السعودية والمتعلقة بمحور الأقسام الأكاديمية وكانت أغلبها في مستوى الصعوبة العالي، وبلغ متوسط المحور ككل (2.329) وبمستوى صعوبة متوسط، وكان المتوسط الحسابي لأعلى صعوبة (عدم تقديم محفزات = 2.723) بمستوى صعوبة عالٍ، ولأقل صعوبة (التدخلات في طرق التقييم التي يتبعها المشرفون = 1.766) وبمستوى صعوبة متوسط.

وكانت الصعوبات الثلاث الأول حسب ترتيب المتوسط وفي مستوى الصعوبة العالي كالتالي:

- عدم تقديم محفزات للمواقع التدريبية ومن يعمل بها من الأقسام العلمية.
- ضعف العلاقات وأساليب التواصل بين الأقسام الأكاديمية والمواقع التدريبية، تنعكس سلبا على مستوى التدريب عامة والإشراف خاصة..
- العملية الإشرافية -بوضعها الراهن- لا تفي أو غير كافيه لتحقيق أهداف التدريب.
- وكانت الصعوبتان الأخيرتان حسب ترتيب المتوسط قد وقعتا في مستوى الصعوبة المتوسط و هما:
- التدخلات في أساليب تطبيق الإشراف من قبل بعض مسؤولي المواقع او لجان القسم والكلية.
- التدخلات في طرق وإجراءات التقييم التي يتبعها المشرف/ ه من قبل بعض مسؤولي المواقع أو لجان القسم والكلية.

ثالثاً: محور الصعوبات المتعلقة بالمشرفين:

جدول (9)

حساب استجابات العينة على محور الصعوبات المرتبط بالمشرفين أنفسهم مرتبة تنازليا

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
2	عدم تواجد المشرف/ه أثناء مناظرة طلبته لبعض الحالات أو معاينتها	2.617	0.644	1
3	عدم توفر صفات إشرافية عيادية كافية لدى بعض المشرفين .	2.447	0.618	2
4	عدم وعي بعض المشرفين بالنماذج النظرية المتخصصة في أدبيات الإشراف من أجل توظيفها و تطبيقها في العملية الإشرافية	2.404	0.680	3
9	صعوبة متابعة الطلبة من قبل المشرف/ه و معايشتهم خلال فترة التدريب بصفة شبه يومية ، طالما أنه/ا ليس من العاملين في مواقع التدريب.	2.404	0.648	4
5	قيام بعض المشرفين بالإشراف على بعض المتدربين ممن ليسوا في التخصص الدقيق للمشرف/ه .	2.340	0.787	5
6	ضعف الدافعية لدى المشرف/ه لعدم قناعته بإمكانات موقع التدريب .	2.213	0.689	6
10	التعارض أحيانا بين متطلبات المشرف/ه و رؤية مسؤولي الموقع .	2.191	0.495	7
1	عدم جدية بعض المشرفين وعدم تقديرهم لأهمية العملية الإشرافية.	2.106	0.667	8
7	عدم تحمس بعض المشرفين للعمل الإشرافي لعدم قناعتهم بآليات توزيع الطلبة وتخصيصهم .	2.000	0.625	9
8	عدم قناعة المشرف/ه بإمكانية تطوير طلبته/ا لمهارات وأساليب أساسية في الإرشاد و العلاج .	1.723	0.682	10
	محور المشرفين	2.244	0.390	

يوضح الجدول (9) الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف على طلبة التدريب الميداني كما يدركها المشرفون الأكاديميون في الجامعات السعودية والمتعلقة بمحور المشرفين أنفسهم وتوزعت بين المستوى العالي والمتوسط في الصعوبة، وبلغ متوسط المحور ككل (2.244) وبمستوى صعوبة متوسط، وكان المتوسط الحسابي لأعلى صعوبه (عدم تواجد المشرف أثناء مناظرة الطلبة للحالات = 2.617) بمستوى صعوبة عالٍ، ولأقل صعوبة (عدم قناعة المشرفين بإمكانية

تطوير طلبتهم للمهارات الأساسية = 1.723) وبمستوى صعوبة متوسط.

وكانت الصعوبات الثلاث الأول حسب ترتيب المتوسط وفي مستوى الصعوبة العالي كالتالي:

- عدم تواجد المشرف/ ه أثناء مناظرة طلبته/ ا لبعض الحالات أو معاينتها.
- عدم توفر صفات إشرافية عيادية كافية لدى بعض المشرفين..
- عدم وعي بعض المشرفين بالنماذج النظرية المتخصصة في أدبيات الإشراف من أجل توظيفها وتطبيقها في العملية الإشرافية.
- وكانت الصعوبتان الأخيرتان حسب ترتيب المتوسط جاءتا في مستوى الصعوبة المتوسط هما:
- عدم تحمس بعض المشرفين للعمل الإشرافي لعدم قناعتهم بآليات توزيع الطلبة و تخصيصهم . .
- عدم قناعة المشرف/ ه بإمكانية تطوير طلبته/ ا لمهارات وأساليب أساسية في الإرشاد والعلاج.

إجابة السؤال الثاني:

- هل توجد فروق دالة في وجهات نظر المشرفين للصعوبات التي تواجههم خلال إشرافهم العيادي على طلبة التدريب الميداني يمكن أن تعزى لمتغير الجامعة؟

للتعرف على اختلاف وجهات نظر المشرفين في الجامعات السعودية حول الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف على طلبة التدريب الميداني باختلاف متغير الجامعة التي ينتمون لها؛ استخدم الباحث اختبار مان وتني ، كما تبين النتائج في الجدول (10):

جدول (10)

حساب نتائج مان ويتني للفروق في الصعوبات وفقا لمتغير الجامعة

المحور	الجامعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة
صعوبات بيئة التدريب	الملك سعود	28	24,48	685,50	252,50	442,50	0,294	0,768
	أخرى	19	23,29	442,50				
صعوبات مرتبطة بالأقسام الأكاديمية	الملك سعود	28	24,23	678,50	259,50	449,50	0,142	0,887
	أخرى	19	23,66	449,50				
صعوبات مرتبطة بالمشرفين	الملك سعود	28	24,73	692,50	245,50	435,50	0,448	0,654
	أخرى	19	22,92	435,50				
الدرجة الكلية للصعوبات	الملك سعود	28	24,59	668,50	249,50	439,50	0,359	0,720
	أخرى	19	23,13	439,50				

يتضح من الجدول (10) وفيما بتعلق بمحور بيئة التدريب أن قيمة U بلغت (252.50) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، حيث إن قيمة مستوى الدلالة المقترنة بها بلغت (0.768) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المطلوب، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، أي أنه لا يوجد اختلاف في وجهات نظر المشرفين الأكاديميين في الجامعات السعودية حول الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف على طلبة التدريب الميداني تتعلق بصعوبات محور بيئة التدريب يمكن أن تعزى لمتغير الجامعة التي ينتسبون لها.

وفيما بتعلق بمحور الأقسام الأكاديمية فقد بلغت قيمة U (259.50) وهي أيضا غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، حيث إن قيمة مستوى الدلالة المقترنة بها بلغت (0.887) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المطلوب، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، أي أنه لا يوجد اختلاف في وجهات نظر المشرفين الأكاديميين في الجامعات السعودية حول الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف على طلبة التدريب الميداني و ترتبط بمحور الأقسام الأكاديمية يمكن أن تعزى لإختلاف متغير الجامعة التي ينتمون لها .

أما ما يتصل بمحور المشرفين فقد بلغت قيمة U (245.50) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، حيث إنّ قيمة مستوى الدلالة المقترنة بها بلغت (0.654) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المطلوب، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، أي أنه لا يوجد اختلاف في وجهات نظر المشرفين في الجامعات السعودية حول الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف على طلبة التدريب الميداني في محور الصعوبات المتعلقة بالمشرفين أنفسهم يمكن أن تنسب للاختلاف في متغير الجامعة التي ينتمون لها.

إجابة السؤال الثالث:

- هل توجد فروق دالة في وجهات نظر المشرفين للصعوبات التي تواجههم خلال إشرافهم العيادي على طلبة التدريب الميداني يمكن أن تعزى لمتغير النوع؟

للتعرف على مدى وجود اختلاف في وجهات نظر المشرفين في الجامعات السعودية حول الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف على طلبة التدريب الميداني باختلاف متغير النوع، استخدم الباحث اختبار (مان وتني) لعينتين مستقلتين، كما تبين النتائج في الجدول (11) التالي:

جدول (11)

حساب قيمة مان وتني ومستوى دلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات الرتب

المحور	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة
صعوبات بيئة التدريب	ذكور	18	24.47	440.50	252.500	687.500	0.187-	0.852
	إناث	29	23.71	687.50				
صعوبات مرتبطه بالأقسام الأكاديدية	ذكور	18	24.50	441.00	252.00	687.500	0.199-	0.843
	إناث	29	23.69	687.00				
صعوبات مرتبطة	ذكور	18	29.89	538.00	155.00	590.00	2.340-	0.019
	إناث	29	20.34	590.00				

يتضح من الجدول (11) وفيما يتعلق بمحور بيئة التدريب أن قيمة اختبار مان وتني (U) بلغت (252.50) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، حيث أن قيمة مستوى الدلالة المقترنة بها بلغت (0.852) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المطلوب، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، أي أنه لا يوجد اختلاف في وجهات نظر المشرفين في الجامعات السعودية حول الصعوبات المرتبطة ببيئة التدريب والتي تواجه عملية الإشراف على طلبة التدريب يمكن أن تعزى لمتغير النوع.

أما فيما يتعلق بمحور الصعوبات المتعلقة بالأقسام الأكاديمية فقد بلغت قيمة اختبار مان وتني (U) (252.00) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، حيث أن قيمة مستوى الدلالة المقترنة بها بلغت (0.843) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المطلوب، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، أي أنه لا يوجد اختلاف في وجهات نظر المشرفين في الجامعات السعودية حول الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف على طلبة التدريب الميداني باختلاف متغير النوع.

من جانب آخر وفيما يتعلق بمحور المشرفين فقد بلغت قيمة اختبار مان وتني (U) (155.00) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، حيث إن قيمة مستوى الدلالة المقترنة بها بلغت (0.019) وهي أقل من مستوى الدلالة المطلوب، مما يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية، أي أنه يوجد اختلاف في وجهات نظر المشرفين الأكاديميين في الجامعات السعودية حول الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف على طلبة التدريب الميداني والمتعلقة برؤية المشرفين

لأنفسهم تعزى لمتغير النوع وذلك لصالح الذكور الذين يعتقدون بوجود صعوبات تتعلق بهم كمشرفين ، لأن متوسط الرتب للذكور بلغ القيمة (29.89) وهو أكبر من متوسط الرتب للإناث والذي بلغ القيمة (20.34).

إجابة السؤال الرابع:

- هل توجد فروق دالة في وجهات نظر المشرفين للصعوبات التي تواجههم خلال إشرافهم العيادي على طلبة التدريب الميداني يمكن أن تعزى لمتغير الدرجة العلمية؟

للتعرف على اختلاف وجهات نظر المشرفين في الجامعات السعودية حول الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف على طلبة التدريب الميداني باختلاف متغير الدرجة العلمية استخدم الباحث اختبار (كروسكال واليس)، كما تبين النتائج في الجدول (12) أدناه:

جدول (12)

اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق في وجهات نظر المشرفين باختلاف الدرجة العلمية

المحاور	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة كاي تربيع	درجة الحرية	الدلالة
صعوبات تتعلق ببيئة التدريب	محاضر	14	25.11	3.025	3	0.388
	أستاذ مساعد	23	21.70			
	أستاذ مشارك	6	23.42			
	أستاذ	4	34.25			
صعوبات تتعلق بالأقسام الأكاديمية	محاضر	14	29.00	5.786	3	0.123
	أستاذ مساعد	23	19.22			
	أستاذ مشارك	6	29.50			
	أستاذ	4	25.75			
صعوبات تتعلق بالمشرفين	محاضر	14	22.93	2.429	3	0.488
	أستاذ مساعد	23	22.54			
	أستاذ مشارك	6	32.00			
	أستاذ	4	24.13			

يتضح من الجدول (12) نتائج اختبار (كروسكال واليس) لدلالة الفروق بين الفئات الأربع (محاضر/ ه – أستاذ مساعد – أستاذ مشارك – أستاذ) في وجهات نظرهم حول الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف على طلبة التدريب الميداني في ضوء متغير الدرجة العلمية، وتشير النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات الأربع في رؤيتهم للصعوبات على المحاور الثلاث (بيئة التدريب، الأقسام الأكاديمية، المشرفون) وذلك لأن قيمة اختبار كروسكال واليس غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) للمحاور الثلاث حيث كانت قيمة مستوى الدلالة المقترنة بها أكبر من (0.05) (0.388، 0.123، 0.488) وجميعها أكبر من مستوى الدلالة المطلوب مما يعني أنه لا توجد فروق بين المجموعات في وجهات نظرهم حول الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف العيادي باختلاف متغير الدرجة العلمية.

إجابة السؤال الخامس:

– هل توجد فروق دالة في وجهات نظر المشرفين للصعوبات التي تواجههم خلال إشرافهم العيادي على طلبة التدريب الميداني يمكن أن تعزى لمتغير الخبرة الإشرافية؟

للتعرف على اختلاف وجهات المشرفين في الجامعات السعودية حول الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف على طلبة التدريب الميداني باختلاف متغير سنوات الخبرة الإشرافية استخدم اختبار (كروسكال واليس)، كما تبين النتائج في الجدول (13) التالي:

جدول (13)

اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق في آراء المشرفين باختلاف متغير الخبرة الإشرافية

	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة كاي تربيع		الدلالة
بيئة التدريب	1-5 سنوات	12	17.96	8.019	2	0.018
	6-10 سنوات	10	18.05			
	11 سنة فأكثر	25	29.28			
الأقسام الأكاديمية	1-5 سنوات	12	28.17	5.571	2	0.062
	6-10 سنوات	10	15.25			
	10 سنة فأكثر	25	25.50			

المشرفون	1-5 سنوات	12	30.38	4.426	2	0.109
	6-10 سنوات	10	18.40			
	11 سنة فأكثر	25	23.18			

يتضح من الجدول (13) نتائج اختبار (كروسكال واليس) لدلالة الفروق بين المجموعات (1-5 سنوات ؛ 6-10 سنوات & 11سنه فأكثر) في وجهات نظرهم حول الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف على طلبة التدريب الميداني باختلاف متغير سنوات الخبرة الإشرافية، وتشير النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات فيما يتعلق بمتغير بيئة التدريب حيث بلغت قيمة اختبار كروسكال واليس (8.019) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) نظراً لأن قيمة مستوى الدلالة المقترنة بها بلغت القيمة (0.018) وهي أقل من مستوى الدلالة المطلوب، ولمعرفة الفروق بين المجموعات ولصالح أي مجموعة تم استخدام اختبار مان وتني للمجموعات الثلاث (بشكل ثنائي) ووجدت الفروق بين المجموعتين (1-5 سنوات و 11 سنه فأكثر) لصالح ال11 سنة فأكثر وكذلك بين (6-10 سنوات و11 سنه فأكثر) لصالح مجموعة ال 11 سنه فأكثر ، بينما لا توجد فروق بين مجموعتي (1-5 سنوات و6-10 سنوات)، وذلك كما هو موضح في الجدول (14) التالي:

جدول (14)

حساب قيمة مان وتني للمجموعات الثلاث (الشكل الثنائي) ومستوى دلالتها الإحصائية للفروق باختلاف متغير الخبرة

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة
1-5 سنوات	12	10.75	129.00	51.000	129.000	0.607-	0.544
6-10 سنوات	10	12.40	124.00				
1-5 سنوات	12	13.71	164.50	86.500	164.500	2.070-	0.038
11 سنة فأكثر	25	21.54	538.50				
6-10 سنوات	10	11.15	111.50	56.500	111.500	2.519-	0.012
11 سنة فأكثر	25	20.74	518.50				

إجابة السؤال السادس:

- هل توجد فروق دالة في وجهات نظر المشرفين للصعوبات التي تواجههم خلال إشرافهم العيادي على طلبة التدريب الميداني يمكن أن تعزى لمتغير الموقع التدريبي؟

للتعرف على اختلاف وجهات المشريون في الجامعات السعودية حول الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف على طلبة التدريب الميداني باختلاف متغير موقع التدريب، الذي مارس فيه المشرف أكثر أعماله الإشرافية، استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، كما تبين النتائج في الجدول (15) أدناه :

جدول (15)

حساب قيمة اختبار(ت) للفروق بين وجهات نظر المشرفين باختلاف متغير المركز

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
صعوبات تتعلق ببيئة التدريب	صحي	21	30.14	3.82	1.609	0.115
	تعليمي	22	28.90	4.49		
صعوبات تتعلق بالأقسام الأكاديمية	صحي	21	23.66	2.79	0.562	0.577
	تعليمي	22	23.09	3.81		
صعوبات تتعلق بالمشرفين	صحي	21	22.80	3.29	0.570	0.572
	تعليمي	22	22.13	4.34		

يتضح من الجدول (15) وفيما بتعلق بمحور بيئة التدريب أن قيمة ت بلغت (1.609) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، حيث أن قيمة مستوى الدلالة المقترنة بها بلغت (0.115) وهي أكبر من مستوى الدلالة المطلوب، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، أي أنه لا يوجد اختلاف في وجهات نظر المشرفين الأكاديميين حول الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف والمتعلقة بمحور بيئة التدريب باختلاف متغير الموقع التدريبي.

وفيما بتعلق بمحور الأقسام الأكاديمية فقد بلغت قيمة ت (0.562) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، حيث أن قيمة مستوى الدلالة المقترنة بها بلغت (0.577) وهي أكبر من مستوى الدلالة المطلوب، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، أي أنه لا يوجد اختلاف في وجهات نظر المشرفين الأكاديميين في الجامعات السعودية حول الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف المتعلقة بمحور الأقسام الأكاديمية يمكن أن تعزى لمتغير الموقع التدريبي.

أما فيما يتعلق بمحور المشرفين أنفسهم فقد بلغت قيمة ت (0.570) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، حيث أن قيمة مستوى الدلالة المقترنة بها بلغت (0.572) وهي أكبر من مستوى الدلالة المطلوب، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، أي أنه لا يوجد اختلاف في وجهات نظر المشرفين الأكاديميين في الجامعات السعودية حول الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف المتعلقة بمحور المشرفين يمكن أن تعزى لمتغير الموقع التدريبي.

تفسير النتائج ومناقشتها:

تكشف النتائج الخاصة بالسؤال الأول أن متوسط مستوى الصعوبات المرتبطة ببيئة التدريب هو المحور الأول والأعلى بين المحاور الثلاث في مستوى الصعوبات كما يدركها المشرفون الأكاديميون، فيما جاءت الصعوبات المرتبطة بعمل الأقسام الأكاديمية وإجراءات التدريس والتدريب فيها، وكذلك محور المشرفين نظرتهم لأنفسهم كجزء من الصعوبة في المستوى المتوسط من الصعوبة.

يتضح من استجابات المشرفين على محور بيئة التدريب أن عشراً من الصعوبات الاثني عشر أو ما نسبته (83٪) جاءت في المستوى الأعلى من الصعوبة وهي نتيجة تتفق مع ما توصل له بحث المري (2016) حول فقر بيئة التعلم والتدريب في المؤسسات الصحيه في مواردها و إمكاناتها وهيكلاتها التنظيمية والإجرائيه مما يجعلها عاجزة عن تلبية احتياجات العملية الإشرافية وتعزيز متطلباتها.

لقد حلت صعوبة عدم توفر أماكن مناسبة، في مواقع التدريب مما يحرم المشرف/ه من الاجتماع بطلبته/ا في موقع تواجد الحالات في قائمة الصعوبات التي تمثل عقبة في تحقيق أهداف العملية الإشرافية بالصورة المأمولة. إن عدم توفر أماكن مناسبة ارتبط به كصعوبة كبيرة ومهمة من وجهة نظر المشرفين محدودية الممارسات والتطبيقات التي يمكن أن يقوم بها المشرفون مع طلبتهم فانعكس ذلك على ضعف المتابعة والتعقيب والتوجيه الإشرافي أثناء مناظرة الحالات سواء كان ذلك من خلال تطبيق أدوات مثل القياس والتقييم أو تجهيزات لتطبيق فنيات مثل ممارسة الاسترخاء لتقديم تغذية راجعة فورية ومع حالات فعلية. هنا يقف المشرفون عاجزون عن عمل أي شئ يساعد في تطوير وتنمية مهارات التدريب وخبراته لدى طلبتهم مما يفقدهم حماسهم وجديتهم في متابعة طلبتهم بزيارات منتظمة أسبوعيا. أيضا فإن محدودية الممارسات الميدانية الإشرافية ترتبط بضوابط وإجراءات التعليمات التي تضعها مواقع التدريب كقيود تحد من فرص استثمار تواجدهم في المواقع وذلك بتقييد عملهم و اقتصاره على إجراءات بسيطة وتقنين لمناظرة الحالات والتعامل معها حتى مع تواجد المعالجين والمرشدين وبالتالي

يقتصر دور المتدرب على المشاهدة في أغلب فترات التدريب في تلك المؤسسات مما يقلل من أهمية المشرف الأكاديمي ويضعف من قيمة العملية الإشرافية ، ويجعل المشرفين لايحرصون في عملية متابعة طلبتهم بإنتظام ويركزون على مقابلاتهم في مكاتبهم الأكاديمية في الأقسام.

أما فيما يتعلق بالصعوبات التي تنسب للأقسام الأكاديمية من وجهة نظر المشرفين و ذات ارتباط مباشر ببيئة التدريب فقد وصلت نسبة تلك الصعوبات التي تقع في المستوى الأعلى إلى 70٪ و البقية حلت في المستوى المتوسط ، و يأتي في مقدمة هذه الصعوبات العشر وأهمها في هذا المحور ، عدم تخصيص الجامعات ممثلة بأقسام علم النفس لمحفزات مالية او مادية أو حتى عينية لمراكز التدريب والعاملين فيها من الأخصائيين والمرشدين النفسيين والذين يتولون مهام الإشراف الإداري والعيادي على طلبة التدريب بصورة يومية طوال أسابيع التدريب الميداني . لقد بلغ متوسط هذه الصعوبة من وجهة نظر المشرفين « 2.72» ويمثل أعلى متوسط في مستويات الصعوبة التي تواجه عملية الإشراف العيادي، وتشكل معاناة فصلية مزمنة تظهر مع بداية كل فصل دراسي أمام لجان التدريب الميداني بالأقسام الأكاديمية عند إرسال طلبات الموافقة على التدريب في المواقع المرشحة لذلك حيث يشترط أغلبها مقابلا ماليا أو ماديا للسماح للطلبة بالتدريب لديهم و تمكينهم من قضاء ساعات العمل اليومية و التي لا تقل عن ثلاثمائة ساعة عمل طوال الفصل حسب المرحلة العلمية للطلبه ، مما يتطلب من مقرري لجان التدريب بالأقسام وكذلك بعض المشرفين والمشرفات توظيف مهارات الاتصال الاجتماعي لديهم وعلاقاتهم الشخصية مع بعض مسؤولي التعليم والتدريب في تلك المواقع لتذليل هذه العقبات والحصول على قبول و موافقات باستقبال هؤلاء المتدربين و مشرفيهم الأكاديميين. إن توفير مخصصات مالية و مكافآت عينية أصبح مطلبا ملحا يجب على الأقسام و من ورائها إدارات الجامعات النظر فيها بجدية و بصورة عملية إذا كنا نريد ضمان كفاءة عالية في منتجات الأقسام و مخرجاتها. يضاف لهذه الصعوبة وتتسق معها إلى حد كبير من وجهة نظر المشرفين العياديين صعوبة ضعف آليات التواصل وأساليبه مع المواقع التدريبة «2.55» من قبل الأقسام الاكاديمية وعدم سعيهم لفتح قنوات مستدامة من الاتصال السهل والمرن والتعاون المنتظم بين الطرفين . أيضا وضمن صعوبات هذا المحور هناك تأكيد من المشرفين الاكاديميين و بمتوسط بلغ «2.51» يشير إلى أن الوضع الحالي للعملية الإشرافية لا يحقق أهداف التدريب و مقاصده.

أما فيما يتعلق بصعوبات المحور الثالث و الذي يكشف عن رؤية المشرفين لأنفسهم و دورهم الشخصي و ما يقومون به من أعمال في ظهور هذه الصعوبات، فقد جاءت صعوبة عدم تواجد المشرف في مقر التدريب و مناظرة الحالات مع

طلبته/ ا كأكبر الصعوبات و أعلاها «2.62» ، بل إنها حلت ثانية بين مجمل الصعوبات و تحديدا بعد صعوبة عدم تقديم الأقسام للحوافز المالية و المادية «2.72». إن عدم تواجد المشرف/ ه بصورة دائمة في موقع التدريب و المتابعة شبه اليومية لما يقوم به المتدربون يضعف و بشكل واضح من فاعلية العمل الإشرافي العيادي و قيمته المرجوة، و لعل هذا هو ما يستدعي أهمية التفكير جديا و بسرعة في إيجاد آليات و طرائق تمكن المشرف من متابعة ممارسات المتدرب كالتوسع مثلا في إقامة وحدات نفسية داخل الجامعات ذاتها .

من جانب آخر، وفي إطار نظرة المشرفين للصعوبات التي تواجه العمل الإشرافي العيادي حسب انتماءاتهم المهنية فلم تظهر نتيجة التحليل الإحصائي لاستجابتهم على السؤال الثاني أية فروق دالة بين منسوبي جامعة الملك سعود « 28 « و منسوبي الجامعات الست الأخرى «19 « وهو الأمر الذي يعكس توافقاً فيما بينهم على نوعية الصعوبات و مستوياتها و التي حلت (22 صعوبه او ما نسبته ٪69) في المستوى الأعلى مقابل عشر صعوبات (أي ما نسبته ٪31) وقعت في المستوى المتوسط. إن عدم وجود فروق دالة بين منسوبي سبع جامعات فيما يتعلق بالصعوبات و تأكيدهم على شموليتها و انتشارها في مختلف جامعات المناطق يحتم في نظري على الجهات المعنية في الوزارة و الجامعات البحث عن آليات تنسيق و تكامل بين الجامعات تضمن الخروج بتنظيمات إجرائية إدارية و مالية و قانونية تحقق للمتدربين في أقسام علم النفس تأهيلا عمليا منظما أسوة بطلبة الامتياز في كليات الطب البشري و كليات طب الأسنان و ما يماثلها.

أما من ناحية استجابات المشرفين على السؤال الثالث المتعلق بمتغير النوع و مدى وجود فروق دالة بينهم على محاوره الثلاثة يمكن أن تعزى لذلك، فقد كشفت نتائج التحليل عن عدم وجود فروق دالة بين المشرفين رجالا و نساء في صعوبات بعدي بيئة التدريب والأقسام الأكاديمية ، ولكنها أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا بين المشرفين والمشرفات في بعد أومحور نظرتهم لأنفسهم كجزء من الصعوبات حيث جاءت لصالح الذكور الذين يرون و يعترفون بوجود جوانب قصور تتعلق بهم شخصيا تزيد من حجم ومستوى الصعوبات التي تواجه العملية الإشرافية العيادية. ولعل التفسير المحتمل لذلك هو أن الرجال أكثر تقبلا للنقد الذاتي من النساء الأكثر شفقة بالذات وتعاطفا معها، كما أنه قد يأتي في إطار حرص النساء على تكوين اتجاهات ومواقف إيجابية نحو أدائهن وذواتهن ولا يردن جرحها بالنقد والتأنيب وهو جزء من الطبيعة العاطفية لدى النساء مقارنة بالرجال كما أكدته الكثير من النظريات والدراسات والشواهد الإمبيريقية.

أما فيما يتعلق بالاستجابات على السؤال الرابع الخاص برؤية المشرفين للصعوبات بناء على

درجاتهم العلمية فلم تكشف نتيجة التحليل الإحصائي عن وجود فروق دالة بينهم على جميع محاور الصعوبات و هو الأمر الذي يعكس إتفاقا عاماً بين المشاركين بغض النظر عن الرتب العلمية سواء كان المشرف من حملة الماجستير أو الرتب العلمية الأعلى منها، و هو الأمر الذي يعني في نظر الباحث أهمية أخذ موضوع التدريب الميداني وعملية الإشراف عليه بشيء من الجدية و الاهتمام إذا كنا حريصين على التطوير المهاري والعملي التنافسي لمخرجات الأقسام .

أما فيما يتعلق باستجابات المشرفين الأكاديميين على السؤال الخامس ومدى وجود فروق دالة بين فئاتهم الثلاث يمكن أن تعزى لمتغير الخبرة الإشرافية فقد أظهرت النتائج أن المشرفين الذين لديهم خبرة إشرافية عيادية تتجاوز السنوات العشر (فئة ال11 سنه فأكثر) يختلفون اختلافا جوهريا عن نظرائهم من ذوي فئة خبرة ال1- 5 سنوات و كذلك ذوي خبرة ال6-10 سنوات في إدراكهم للصعوبات التي تواجه العملية الإشرافية فيما يتعلق بالصعوبات في بيئة التدريب فقط ، و لعل التفسير المحتمل لذلك من وجهة نظر الباحث هو أن المشرفين الأكثر خبرة و تجربة في الإشراف الميداني قد كونوا خبرات تراكمية تحمل ملاحظات و انطباعات متعددة و مختلفة عن ظروف مواقع التدريب و متغيراتها و لمسوا و خبروا جوانب الضعف التي تعتورها على مدى أكثر من عقد من الزمان .

توصيات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج تمت صياغة التوصيات الإجرائية التالية:

1. العمل بجدية من قبل مسؤولي أقسام علم النفس ووكالات الجامعات للشؤون المالية والإدارية على تخصيص مبالغ مالية في صورة مكافآت تقدم للمشرفين الميدانيين من أخصائيين و مرشدين نفسيين المتعاونين مع الجامعات في مواقع التدريب تمنح لهم بشكل منتظم مع نهاية كل فصل تدريبي.
2. العمل على استحداث وحدات خدمات نفسية في أقسام علم النفس و في عمادات شؤون الطلبة او التوسع في الطاقة الاستيعابية لما هو موجود حاليا لدى البعض والرفع من مستواها حتى تستوعب أعدادا معقولة من الطلبة المتدربين مما يتيح للمشرفين متابعة المتدرب/ ه عن كثب و بصورة شبه يومية علاوة على توفير خدمات نفسية لمنسوبي الجامعات من طلبة و إداريين و موظفين.
3. إجراء تنظيمات عملية وهيكلية و إدارية في الوحدات التي تقدم خدمات نفسية و تتبع لأقسام وكليات الجامعة مثل وحدات كليات الطب والتربية والآداب وغيرها من كليات العلوم الانسانية والاجتماعية أوعمادات شؤون الطلبة من شأنها أن تسهل وتهيئ لطلبة علم النفس التدرب تحت أنظار مشرفيهم وبمتابعتهم داخل بيئة الجامعة .

4. التفكير جدياً في إقامة شراكات عملية بين الأقسام الأكاديمية ومواقع التدريب في وزارات مثل التعليم والصحة والتنمية الاجتماعية والموارد البشرية والداخلية إضافة لبعض المؤوسسات والهيئات في القطاع الخاص توفر تدريب الطلبة في مواقعهم وفق تنظيمات وإجراءات واضحة تضمن حصولهم ومشرفيهم على بيئة تدريبية تعليمية تحقق المعايير المهنية والأكاديمية المنشودة في عملية الإشراف العيادية..

5. القيام بإعداد برتوكولات وأدلة إجرائية توضح طبيعة العملية الإشرافية ومتطلباتها تعد من قبل هيئات ومنظمات معتمدة أكاديميا ومهنيا مثل الجامعات والوزارات وهيئة التخصصات الصحية وغيرهم من التنظيمات ذات العلاقة بالعمل النفسي توضح وتنظم الممارسة الإشرافية العيادية بمختلف جوانبها لكل من المشرف والمشرف عليهم، علاوة على الأقسام الأكاديمية وبيئات التدريب ومواقعه...

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

الداهري، صالح. (2016). الإشراف في الإرشاد النفسي والتربوي. دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

المري، سلوى. (2018). الإشراف العيادي للإرشاد النفسي في المؤسسات الصحية بالمملكة العربية السعودية: إطار تصوري مقترح. المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية. العدد (4). يوليو.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Al-Dahry, S. (2016). *Supervision in Educational and Psychological Counseling*. Dar Aleassar Alelmy for Publications and Distribution.

Al-Marree, S. (2018). Clinical Supervision of Counseling in the Health Agencies in Saudi Arabia: Proposed Framework. *The Arabian Journal of Arts and Human Studies*, 4.

Alfonsson, S., Parling, T., Spannargard, A., Andersson, G., & Lundgren, T. (2018): The Effects of Clinical Supervision on The Supervisees and patients in cognitive behavioural therapy: A systemic review. *Cognitive Behaviour Therapy*, 47, p. 206-228.

American Association for Marriage and Family Therapy. (October . 2016).AAMFT approved supervision.

and superviseor initial perceptions of supervision: Approved Supervision DesignationStandards Handbook . Alexandria . VA. USA.

The Association for Counselor Education and Supervision: (ACES): Best Practices in Clinical Supervision Adopted by The ACES Ececutive Council .April 22, 2011.

Barrett. J.Gonsalvez, C & Shires, A. (2019). Evidence – based practice within supervision during psychology practitioner training. A systematic review. *Clinical Psychologist*.

Bernard, J & Goodyear, R (2019): *Fundamentals of Clinical Supervision*. 6th Ed. Pearson.

Bernard, J. M. (1979). Supervisor training A discrimination model.*Counselor Education and Supervision* . September . Vol.19 . Issue # 1. 2 – 79.

Borders, L.2006)). Snapshot of Clinical Supervision in Counseling and Counselor Education. *The Clinical Supervisor*, 24(1).p.69-113.

Bradly, I. & Ladany, N. (2001). *Counselor Supervision*. *Principles*, *process & practice*.3rd Ed.Brunner-Routledge.

The British Psychological Society "BPS". DCP :(2003) policy guidelines on supervision in the practice of clinical psychology.1 – 4.

Campbell, J.(2006): *Essentials of Clinical Supervision*. John Wiley & son.

Carpenter,j. Webb, C., & Bostock, L.(2013).The surprisingly

weak evidence base for supervision: Findings from a systematic review of research in child welfare practice (2000- 2012). *Child and youth services review*, 35(11), 1843- 1853.

Ekstein, R., & Wallerstein, R. S. (1972). *The teaching and learning of psychotherapy*2) nd Ed.). New York, NY: International Universities Press.

Fleming, I., & Steen, L. (2004). *Supervision and Clinical Psychology*: *theory*, *practice & perspectives*. Brunner-Routledge.

Forshaw, G., Sabin – Farrell, R,. & Schroder, T. .(2019) Supervisors experience of delivering individual clinical supervision to qualified Therapists.*Mental Health Review Journal*,24(1),51-68.

Gardner, M., McKnistry, C., & Perrin, B. (2018). Effectiveness of Allied Health Clinical Supervision: A cross-sectional survey of supervisees. *Allied health Summer*, 47(2), 126-132.

Gonsalvez, C., & Crowe, T. (2014).Evaluation of Psychological Practitioner Competence in Clinical Supervision. *American Journal of Psychotherapy*, 68(2),177.

Gonsalvez, C., & Calvert, F (2014). Competency-Based Models of Supervision principles, applications, promises and challenges. *Australian Psychologist* .V (49). p. 200-208.

Gonsalvez, C., & Milne, D. (2010). Clinical Supervision-Training in Australia; A review of current problems and possible solutions. *Australian Psychologist*, 46(4),233-242.

Haynes, R., Cory, G., & Moulton, P. (2014). *Clinical Supervision in the Helping Professions*. Brooks/cole. Toranto . Ontario. Canada.

Hess,A.K (1987): Psychotherapy Supervision : Stages,Buber, And a Theory Of Relationship .*Professional Psychology :Research and Practice* . 1987 ,*Vol*18 , *No*.3, 251- 259

Hill, V., Bond, C., Atkinson, C., Woods, K., Gibbs, S., Howe, D., & Morris, S. (2015). Developing as a practitioner: How Supervision supports the learning and development of trainee educational psychologists in three-year doctoral training. *Educational and Child Psychology*, 32(3).

Hogan, R. A. (1964). Issues and approaches of supervision in psychotherapy; theory, research, practice. No. 1. (3) 139 – 141.

Holloway, E. I.: (1995) :Clinical Supervision. A system Approach .Sage Publications.Inc.

Jacobs, D., David, P., & Meyer, D.1995)). *The Supervisory Encounter*. New Haven, CT. Yale University Press.

Littrell, J. M., Lee-Borden, N., & Lorenz, J. (1979). A developmental framework for counselling supervision. *Counselor Education and Supervision*, 19, 119–136.

Microsoft Encarta College Dictionary (2001, p.1445).St. Martin Press.

Milne, D. L. (2009). *Evidence-based clinical supervision*: *principles and practice*. Chichester: BPS. Blackwell.

O'Donovan, A., Halford, W., & Walters, B. (2011). Toward Best of Practice Supervision of Clinical Psychology Trainees. *AustrailianPsychology*,46(2),101-112.

Roth, A., & Pilling, S. (2007). *A competence framework for the supervision of psychological therapies*. Research department of clinical, educational and health psychology. University College London.

Simpson-Southward, C., Waller, G., & Hardy, G. (2017). How do we know what makes for best practice in clinical supervision for psychological therapists?. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 24, 1228-1245.

Skovholt, T., & Ronnestad, M.(1992).*The evolving professional self*: *stages and themes in therapists and counsellor development*. Wiley.

Stoltenberg, C., Solomon, G. S., & Ogden, L. (1986). Comparing supervisee and Supervisor Initial Perceptions of Supervision . Do they agree? . *The Clinical Supervisor*, 53 – 61 .

Stoltenberg, C., McNeil, B., & Delworth, U.(1998). *IDM supervision*, *An Integrated Developmental Model for supervising counsellors and therapists*.Jossey-Base.

Todd, T., & Storm, C. (1997). *The complete systemic supervisor*: *contexts*, *philosophy and pragmatics*. Allyn & Bacon.

Watkins, C. (2019). What do clinical supervision research reviews tell us / surveying the 25 years. *counselling & psychotherapy*, *December* . 190-208.

Watkins, C., & Scaturo, D. (2013). Toward an Integrative-based model of psychotherapy supervision: Supervisory Allianc, educational Intervention, and Supervisee learning / relearning. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(1),75-95.

Wheeler, Sue . and Richards , Kaye (2007) : The Impact of Clinical Supervision on Counsellors and Therapists, Their Practice and Their Clients . A Systematic Review of the literature. *Counselling & Psychotherapy Research*, 7, 54–65.