كلية الدراسات العليا

برنامج التوجيه والإرشاد النفسي

"تقويم برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل في ضوء مخرجات التعلم المتوقعة من وجهة نظر الخريجين"

"Evaluation of The Guidance and Counseling Program at Hebron University in Light of The Expected Learning out comes from The Graduate's Point of View"

إعداد

ربى خيري تميمي

إشراف

د. كامل حسن كتلو

قُدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التوجيه والإرشاد النفسي بكليّة الدراسات العليا في جامعة الخليل.

1440هـ-2019م

إجازة الرسالة

تقويم برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل في ضوء مخرجات التعلم المتوقعة من وجهة نظر الخريجين

إعداد

ربى خيري تميمي

إشراف

د. كامل حسن كتلو

نوقشت هذه الرسالة يوم الأحد بتاريخ 2019\4\21م، واجيزت من أعضاء لجنة المناقشة التالية اسماؤهم:

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
د. كامل كتلو / مشرفاً رئيسياً	.....
أ.د حسني عوض / ممتحناً خارجياً	.....
د. ابراهيم المصري / ممتحناً داخلياً	.....

الخليل- فلسطين

1440هـ -2019م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿لَّا يَأْتِيهِ الْبَاطِلُ مِن بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِ ۖ تَنزِيلٌ مِّنْ حَكِيمٍ حَمِيدٍ ﴾

(فصلت، 42)

إهداء

إلى وطني الجريح فلسطين

إلى بيت المقدس سلام

إلى من كلَّلهم الله بالهيبة والوقار.. إلى من علماني العطاء دون انتظار.. إلى من أحمل اسمهما بكل افتخار.. إلى من كان دعائهما سر نجاحي.. أرجو من الله ان يمد في عمركما لتريا ثماراً قد حان قطافها بعد طول انتظار.. وستبقى كلكماتكما نجوماً أهتدي بها اليوم وفي الغد وإلى الأبد.. (أمي وأبي)

إلى من بهم أكبر وعليهم أعتمد.. إلى من بوجودهم أكتسب قوةً ومحبةً لا حدود لها.. إلى من عرفت معهم معنى الحياة.. (أخوتي وأخواتي وأبنائهم الأعزاء)

إليهم جميعاً أهدي هذه الرسالة سائلة المولى عز وجل القبول والمغفرة.

الباحثة:
ربى خيري تميمي

إقرار:

أقر أنا مُعدة الرسالة بأنها قدمت لجامعة الخليل، لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الدراسة أو أي جزء منها، لم يقدم لنيل درجة عليا لأي جامعة أو معهد آخر.

التوقيع:.....

ربى خيري تميمي

التاريخ: 2019/04/21م

شكر وتقدير

الحمد لله القائل في محكم التنزيل: { إِنَّ اللَّهَ لَذُو فَضْلٍ عَلَى النَّاسِ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَشْكُرُونَ} (يونس:60)

ربِّ أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت بها عليّ، شكراً يليق بعظمتك وجلالك، وحمداً كثيراً مباركاً فيه، على جزيل فضلك، اعترافاً لكل ذي فضل بفضله، أتقدم بجزيل الشكر وعظيم العرفان: إلى الصرح العلميّ الشامخ جامعة الخليل ممثلة برئيس مجلس أمناء الجامعة راعي المسيرة التعليمية معالي الدكتور نبيل الجعبري حفظه الله ورعاه، كما أتقدم بجزيل الشكر والعرفان لعمادة الدراسات العليا ممثلة بعميدها الدكتور عايد سلامه، وعمادة كلية التربية ممثلة بعميدها الدكتور كمال مخامره، وقسم علم النفس ممثل برئيسها الدكتور حاتم عابدين، والذين أتاحوا لي فرصة الاستفادة من علم العلماء فيها.

كل عبارات الشكر والعرفان لمشرفي الفاضل: الدكتور كامل حسن كتلو الذي تشرفت بإشرافه على هذا البحث العلمي، الذي بذل كل الرعاية العلمية وحسن التوجيه، فلم يتوانى عن نصحي وإرشادي بآرائه السديدة وتزويدي من علمه الواسع، ويضيق المقام بذكر فضله على هذا العمل بعد – الله عز وجل – .

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى كل من: الأستاذ الدكتور حسني محمد عوض عميد البحث العلمي والدراسات العليا، والدكتور ابراهيم سليمان المصري على تفضلهما بقبول مناقشة الرسالة، وإثرائهما بملحوظاتهما السديدة.

كذلك أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى كافة المحكِّمين لأدوات الدراسة، وأيضاً شكري وتقديري لأعضاء الهيئة التدريسية في قسم علم النفس كل باسمة ولقبه.

ويطيب ليّ أن أقدمِّ الشكر الجزيل لكل من عاون وأسهم في إخراج هذا العمل المتواضع من طور التفكير إلى الواقع العملي لكي يرى النور.

قائمة المحتويات

الإهداء ..... أ
إقرار: ..... ب
شكر وتقدير ..... ت
فهرس المحتويات ..... ث
فهرس الجداول ..... ح
فهرس الملاحق ..... د
ملخص الدراسة باللغة العربية ..... ذ
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية ..... ز
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأسئلتها 1
المقدمة: 2
مشكلة الدراسة: 6
أسئلة الدراسة: 7
فرضيات الدراسة 8
أهداف الدراسة: 9
أهمية الدراسة: 9
حدود الدراسة: 10
مصطلحات الدراسة: 11
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة 15
أولا الاطار النظري: 16-42
الدراسات السابقة 44
أولاً: الدراسات العربية: 44
ثانياً: الدراسات الأجنبية: 50
التعقيب على الدراسات السابقة: 53
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات 58
مقدمة: 59
منهج الدراسة: 59
مجتمع الدراسة: 59
عينة الدراسة: 59
أدوات الدراسة: 61
تصحيح المقياس: 69
معيار الحكم على درجة الموافقة (مفتاح التصحيح): 70
متغيرات الدراسة: 70
إجراءات الدراسة: 71

الأساليب الإحصائية 74
الفصل الرابع: نتائج الدراسة..... 76
مقدمة 77
نتائج أسئلة الدراسة 77
النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة المنبثقة عن السؤال الثاني 82
نتائج المقابلات 94
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات..... 105
أولاً مناقشة النتائج: 106
مناقشة نتائج المقابلات:..... 116
ثانياً التوصيات: 121
المصادر والمراجع 122
أولا المراجع العربية: 122
المراجع الأجنبية: 128
الملاحق..... 130

قائمة الجداول

جدول (1): المقررات المستهدفة في التحليل..... 27

جدول (2): خصائص العينة الديموغرافية..... 60

جدول (3): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال. 65

جدول (4): مصفوفة معاملات ارتباط درجة كل مجال من مجالات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس. 68

جدول (5): معاملات الثبات لمقياس تقويم برنامج التوجيه والإرشاد 69

جدول (6): معيار الحكم على درجة الموافقة لدى أفراد عينة الدراسة 70

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمعرفة التقديرات التقويمية لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل في ضوء مخرجات التعلم المتوقعة من وجهة نظر الخريجين. 77

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمعرفة درجة تحقق المعيار المعرفي لدى خريجي برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل. 78

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمعرفة درجة تحقق المعيار الوجداني لدى خريجي برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل..... 80

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمعرفة درجة تحقق المعيار المهاري لدى خريجي برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل. 81

جدول (11) نتائج اختبار (ت) (Independent- Sample T-Test) للتعرف على الفروق في متوسطات درجات تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغير الجنس..... 83

جدول (12) نتائج اختبار (ت) (Independent- Sample T-Test) للتعرف على الفروق في متوسطات درجات تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغير مكان العمل..... 85

جدول (13): يبين الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة في الإرشاد (ن=167) 86

جدول (14) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف على الفروق في درجات تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة في الإرشاد. (ن= 167) 87

جدول (15): يبين الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغير التقدير الدراسي (ن=167)..... 88

جدول (16) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف على الفروق في درجات تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغير التقدير الدراسي.(ن= 167)..... 88

جدول (17): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسطات درجات تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغير التقدير الدراسي..... 89

جدول (18): يوضح تقدير درجة توافر مؤشرات معايير الإعداد المهني (المعرفي والوجداني والمهاري) 90

جدول (20): يبين معيار الإعداد المهني الوجداني في البرنامج..... 92

جدول (21): يبين معيار الإعداد المهني المهاري في البرنامج..... 93

جدول (22): التكرارات والنسبة المئوية لمساقات برنامج التوجيه والإرشاد للمساقات التي لها انعكاس على مجال عمل المرشدين..... 95

جدول (23): التكرارات والنسب المئوية لتقييم المرشدين برنامج بكالوريوس التوجيه والإرشاد من حيث مراعاته لتلبية حاجات سوق العمل..... 96

جدول (24): يبين درجة رضا الطلبة/المرشدين عما يقدمه برنامج التوجيه والإرشاد من النواحي المعرفية والمهارات التطبيقية والناحية الوجدانية الشخصية..... 98

جدول (25): يبين الأعداد والنسب المئوية لأبرز نقاط قوة البرنامج التي لها فائدة في عمل المرشدين في المجال الإرشادي 100

جدول (26): يبين الأعداد والنسب المئوية لأبرز نقاط ضعف وقصور البرنامج التي بحاجة إلى تطوير 101

جدول (27): الأعداد والنسب المئوية لأهم المقترحات لتطوير برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل 102

قائمة الملاحق

ملحق (1) أداة الدراسة بصورتها النهائية. 131

ملحق (2): استمارة المقابلة..... 135

ملحق (3): نموذج تحليل محتوى برنامج التوجيه والإرشاد..... 139

ملحق (4): المعايير المهنية للمرشد الفعّال بصورتها الأولية..... 144

ملحق (5): المعايير المهنية للمرشد الفعَّال بصورتها النهائية 148

ملحق (6): قائمة بأسماء أعضاء هيئة المحكمين لأدوات الدراسة..... 152

ملحق (7): نسبة اتفاق المحكمين على المقياس ونموذج تحليل المحتوى 153

ملحق (8): نسبة اتفاق المحكمين على المعايير 155

ملحق (9): قائمة بأسماء المؤسسات والجمعيات والمراكز التي تمَّ تطبيق الأدوات على المرشدين العاملين بها 157

ملحق (10): برنامج التوجيه والإرشاد..... 160

ملحق (11): كتاب تسهيل مهمة 163

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل في ضوء مخرجات التعلم المتوقعة من وجهة نظر الخريجين، وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وتحليل المحتوى كأحد أساليب المنهج الوصفي لملاءمته لهدف هذه الدراسة، مستعينة بنموذج تايلور للتقويم باعتباره أنسب النماذج اتساقا مع طبيعة المشكلة المدروسة، واختارت عيّنة قصدية قوامها (167) خريجاً من كلا الجنسين العاملين في المؤسسات التربوية لدى وزارة التربية والتعليم، ومؤسسات الصحة النفسية والمجتمعية في محافظة الخليل؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير قائمة معايير للتقويم اشتملت على (3 معايير) وتكونت من (73 مؤشراً) واستخدمت عدة أدوات لجمع المعلومات، الأولى مقياس للكشف عن درجات تقييم عيِّنة الدراسة لمدى تحقق المعايير وتكونت من (83) فقرة موزَّعة على ثلاثة معايير، والثانية المقابلة وتكونت من خمسة أسئلة تمَّ تلخيصها في سؤالين من أسئلة الدراسة، والثالثة نموذج تحليل المحتوى.

وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تحقق التقديرات التقويمية لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل من وجهة نظر الخريجين جاءت كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للتقديرات التقويمية لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل (4.02) بنسبة مئوية بلغت (80.4%)، وتبين أن درجة تحقق جميع المعايير لدى خريجي برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل كانت كبيرة، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في درجات تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغير الجنس، ومكان العمل، وسنوات الخبرة في الإرشاد، وأشارت النتائج أن جميع معايير الإعداد المهني قد توافرت في أهداف برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل بدرجة كبيرة، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في درجات تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغير

التقدير الدراسي، وبينت نتائج الدراسة أن أبرز نقاط قوة البرنامج أنه ينمِّي قاعدة علمية معرفية واسعة لدى الخريجين، ويساهم في تنمية الثقة بالذات، ويستفيد من مخرجاته جميع فئات المجتمع (أطفال ومراهقين وشباب وشيوخ وذوي الإعاقة والحالات الخاصة والموهوبين). كما أظهرت نقاط ضعف وقصور البرنامج التي بحاجة إلى تطوير من وجهة نظر الخريجين مثل: غياب الجانب التطبيقي للبرنامج، قلة كفاية مساقات التدريب من حيث عدد الساعات اللازمة للتدريب وتنوع المؤسسات، والتداخل بين محتوى المساقات مما يسبب تكرار ملحوظ.

وقد أوصت الدراسة برفع عدد ساعات التدريب العملي من (6) ساعات معتمدة إلى (12) ساعة معتمدة.

الكلمات المفتاحية: التقويم، برنامج التوجيه والإرشاد، مخرجات التعلم، الخريجين.

Abstract

This study aimed to evaluate the Counseling and Guidance program in Hebron University in the light of the expected learning outcomes from the point of view of graduates. The Researcher used the Analytical Descriptive Approach, its related Content Analysis method, which suits the study objectives, and the Taylor Evolution Model, which is the most suitable for and consistent with the nature of the study problem. Also, the Researcher selected a purposive sample of (167) graduates from both genders in the educational institutions of the Ministry of Education and Higher Education and the mental and social health institutions in Hebron Governorate.

To achieve the study objectives, a list of standards was developed. The list consisted of 3 standards and 73 indicators and used various data collection tools. The first tool was a questionnaire, which is made of 83 paragraphs covering the three standards, to measure the study sample's degrees to evaluate the standard achievement extent. The second tool was the interview including five questions which were summarized in two study questions. The third tool was the content analysis.

The study results showed that the degree of evaluative assessment of the Counseling and Guidance program in Hebron University from the point of view of graduates was high. The total arithmetic mean of the evaluative assessment of the Counseling and Guidance program was (4.02). The percentage amounted to (80.4%). It also showed that the degree of evaluative assessment of all standards of graduates of the Counseling and Guidance program in Hebron University was high, and there were no statistically significant differences at the level of ($\alpha \geq 0.05$)

in the degrees of evaluating the sample of the Counseling and Guidance program in Hebron University with regard to the variables of sex, place of work and years of experience in counseling. Moreover, the results showed that all the standards of professional preparation were greatly found in the Hebron University Counseling and Guidance program, and there were statistically significant differences at the level of ($\alpha \geq 0.05$) in the degrees of evaluating the sample of the Counseling and Guidance program in Hebron University with regard to the variable of educational assessment.

Study results also showed that one of the program strengths is that the program broadens graduates' wide scientific and knowledge base and contributes to promote self-confidence. Furthermore, the program is beneficial to all the community groups, namely: children, teenagers, young people, older people, disabled people, people with special needs and talented people. The study also exhibits the program's weaknesses and failures that should be developed from the point of view of counselors. These failures are the unavailability of the program practical aspects, the insufficiency of training modules in terms of the number of credit hours, the variety of institutions, and module content overlapping that causes noticeable repetition.

Increasing the credit hours of practical training from 6 to 12.

Keywords: Evaluation, Counseling and Guidance Program, Learning Outcomes, Graduates.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأسئلتها

مقدمة

مشكلة الدراسة

أسئلة الدراسة

فرضيات الدراسة

أهمية الدراسة

أهداف الدراسة

حدود الدراسة

مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

المقدمة:

تتزايد أهمية التعليم الجامعي في معظم المجتمعات المتقدمة والنامية، حيث يعد التعليم العالي قمة الهرم التعليمي. وتبرز أهمية التعليم العالي في النموّ القيمي والحضاري الذي يؤثر في النظام الاجتماعي من حيث التقدم أو الثبات، كما أن له الدور الحيوي الفعَّال في نمو الاقتصاد الوطني وتنمية الموارد البشرية، وذلك بما يمثله من مكانة في إعداد الأطر الفكرية والعلمية والمهنية لمنظمات المجتمع، بالإضافة إلى دوره الاساسي في الوصول إلى المعرفة وتطويرها واستخدامها وإجراء البحوث العلمية وخدمة المجتمع، والارتقاء بخريجي الجامعة إلى مستوى التميز والقدرة التنافسية العالية التي أصبحت من متطلبات مخرجات نظم التعليم والارتقاء إلى المعايير العالمية، الأمر الذي لا يُعد خياراً أو طموحاً يسعى إليه بقدر ما أصبح ضرورة لابد من تحقيقها. (أبو الرُّب وآخرون، 2017).

وحرصا من قسم علم النفس – كلية التربية في جامعة الخليل في إعداد وتأهيل الطلبة/المرشدين مهنيا وعلميا وفنيا للعمل في مجالات التوجيه والإرشاد في المؤسسات التربوية ومراكز الصحة النفسية والمجتمعية، بما يتناسب مع أدوارهم في القيام بالخدمات الإرشادية ضمن خطة برنامج التوجيه والإرشاد المعتمدة من الوزارة، كان من الضرورة إعداد مرشدين مؤهلين ومدرِّبين ولديهم رغبة في مساعدة الطلاب وفئات المجتمع المدني ورعايتهم على أسس علمية سليمة، تعود لفعالية برنامج التوجيه والإرشاد، ليكون بمثابة خطوط عريضة يهتدى بها في إعدادهم لمواجهة المسئوليات المنوطة بهم، فكان لابد من تزويد (الطلبة/المرشدين) بالخبرات والمهارات الفنية الإرشادية التي تساعدهم في التعامل مع المسترشدين؛ لأن هذه الخبرات والمهارات تعتبر مطلباً جوهرياً ينبغي أخذه في الاعتبار عند إعداد الطلبة/المرشدين ضمن برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل.

ويشير سوانسون وهولتون (Swanson & Holton 2010) لأهم خيارين هما: المعرفة والخبرة كنتائج عملية التعلم، حيث إن المعرفة تعني النتيجة الإدراكية والإنجاز العقلي الذي يتم تحقيقه من

خلال الدراسة والاطلاع، وهي أهم نتيجة للتعلم، وتكمن في ذهن حاملها، وتعد الاختبارات التحريرية الوسيلة الأساسية لقياس المعرفة لضمان فاعلية النتائج ودقتها، وهناك الفئة الأكثر تعقيداً وهي الخبرة الإنسانية، فالمعرفة تتوفر لدى الأشخاص ذوي الخبرة، ويكون لديهم القدرة على استثمارها بفاعلية وكفاءة مثالية تفوق المعرفة الأساسية.

وفي العادة تتألف الخطة الدراسية في برامج التوجيه الإرشاد من جانبين هما: الجانب النظري والذي يستحوذ على الجزء الأكبر من الخطّة، والجزء العملي وفي العادة يغطِّي ما بين 5-10% من الخطة الدراسية كاملةً، وهذا الجزء يعد من المقررات الحيوية التي من خلالها يكتسب الطلبة الخبرة العملية، التي تساعدهم على اكتشاف مهاراتهم، وتطبيق ما اكتسبوه خلال الدراسة الجامعية، حيث يشير أبو أسعد (2015) أن من أهم ما يمتلكه المرشد النفسي والتربوي جانبين أساسيين هما الجانب النظري المتمثل في الإطار المعرفي الذهني الذي يعمل كخلفية علمية ينطلق منها المرشد في عمله، والجانب العملي التطبيقي المهاري المتمثل في العديد من المهارات الأساسية والتي لها فائدتها ومردودها سواء من الناحية الشخصية في تطوير ذاته، أو من الناحية المهنية أثناء تفاعله مع المسترشد.

إلا أنّ أبو أسعد (2011) يضيف أن التوجيه والإرشاد علم وفن، حيث التوجيه والإرشاد كعلم يقوم على أساس نظريات علمية راسخة مثل نظرية الذات كارل روجرز(Carl Rogers)، ونظرية المجال كورت ليفن (Kurt lewin)، ونظرية السمات غوردن آلبورت (Gorden Allport)، التي تستند إلى مناهج البحث العلمي التجريبي والوصفي، الذي يُعدُّ من أهم طرقه الملاحظة العلمية. لذا كل مرشد لابد أن يعد الإعداد العملي وأن يدرس الأساس العلمي الذي تقوم عليه عملية التوجيه والإرشاد. وهذه هي أهم الاعتبارات التي تجعل التوجيه والإرشاد علماً. أما التوجيه والإرشاد كفن فهذا يعود لطبيعة الإنسان التي قد لا تخضع بالدقة الكافية والثقة المطلوبة للدراسة العلمية البحتة. ووجود

بعض المشكلات النفسية المعقدة التي لا يوفر العلم وحده تفسير كاملاً لها. ووجود الفروق الفردية في الشخصيات وطبيعة المشكلات، فعملية التوجيه والإرشاد تحتاج إلى خبرة فنية طويلة خاصة في عملية الفحص والتشخيص وتقديم المساعدة الإرشادية، وفي مواجهة طوارئ عملية التوجيه والإرشاد مثل المقاومة والتحويل والإحالة. عدا عن مراعاة الأعمار وطريقة المرشد في تطويع أساليب عملية التوجيه والإرشاد لتناسب الفئات العمرية المختلفة. وبناءً عليه تختلف عملية التوجيه والإرشاد فنيا وليس علميا.

ويعتبر دور المرشد مرتبط بمجموعة من المواصفات والكفاءات التي يتيحها برنامجه الإرشادي والتدريبي، وفق معايير تضعها المؤسسات التربوية والمجتمعية، وحتى نُخرِج مرشداً متخصصاً فلابد من توفير الإمكانيات البشرية والمادية، والانتقاء المناسب للمقررات الدراسية بشقيها النظرية والعملية، بما يؤهله ويعده الإعداد المهني المطلوب للقيام بمهامه بكفاءة تتوافق مع الأَعمال التي يقوم بها، حيث يعتمد دور المرشد داخل المؤسسات التربوية ومراكز الصحة النفسية والمجتمعية أو خارجها على فهمه لطبيعة عمله، وفهم الآخرين ذوي العلاقة كالمدير والمعلم وولي الأمر لدور المرشد وطبيعة التوجيه والإرشاد، ولهذا فإن نجاح عملية التوجيه والإرشاد يعتمد بشكل كبير على المهارات التي يمتلكها المرشد عن طريق الإعداد الأكاديمي، والتدريب العملي، وتعاون الأطراف المختلفة في المؤسسة التربوية (المدير، والمعلم، والطالب) وخارج المؤسسة التربوية وهذا لا يكون إلا اذا قام المرشد بدوره الكامل في العمل الإرشادي، وتمكن من اتقان المهارات الفنية اللازمة، وبالتالي تحقيق التعاون مع أطراف العملية الإرشادية من أجل تأدية رسالته (المصري، 2010).

وتشير أحمد وآخرون (2017) إلى أهمية الصفات الشخصية للمرشدين حيث يتوقف جدوى ونجاح عملية الإرشاد أو فشلها على كفاءة المرشد الشخصية، فهو الذي ييسر الأمر أو يعقِّده، ويترتب على ذلك ضرورة أن يتحلى المرشد التربوي بالصفات الشخصية والمهنية. ويؤكد كل من علي وعباس (2015) أنه لابد أن يكون لدى المرشد ثقافة عامه واطلاع على تخصصات مهمة لعملية التوجيه

والإرشاد كالمعلومات الطبية والفسيولوجية، بالإضافة إلى إلمامه بالمفاهيم والنظريات وإجادة توظيفها بأسلوب مناسب لحالة المسترشد، فليس هنالك فائدة على الإطلاق للمعلومات إذا لم يتم توظيفها بشكل مناسب حتى تتحقق الأهداف المطلوبة، ولا نغفل عن أهمية اتزان المرشد الانفعالي، بالإضافة إلى أن يحسن عملية التواصل مع المسترشدين، وأن يكون أميناً على أسرار الحالة، وأن يكون مظهره لائقاً.

ومن المعروف أن لكلّ مهنة أخلاق ومعايير تحدّد سلوك القائمين عليها، ولاسيما مهنة الإرشاد، ومن خلال هذه المعايير تتضح كيفية التعامل مع كلّ من له صلة بمجال التوجيه والإرشاد، وينبغي على المرشد أن يلتزم بأخلاقيات الممارسة الإرشادية والميثاق الأخلاقي للأخصائيين النفسيين والاجتماعيين ولا يتعداها (أحمد وآخرون، 2017). حيث تتمثل أخلاقيات مهنة التوجيه والإرشاد بوجود مؤسسة أو رابطة تخصصية تقوم بتنظيم العمل بين العاملين بالخدمات المساعدة، وتحدد أعمال ووظائف المنتسبين لها، إلا أن خدمات التوجيه والإرشاد في كثير من الدول ليس لها مؤسسة متخصصة تحدد دور ومواصفات العاملين بالخدمة الإرشادية، وتقوم بهذا الدور وزارات الدولة ومؤسساتها، ففي فلسطين أُنشأت نقابة الأخصائيّين النفسيّين والاجتماعيّين، وأعدت النقابة ميثاق أخلاقي للعاملين في الخدمات النفسية والاجتماعية، لكن لم يتم إقراره بعد (ابو عيطة، 2015).

لذا أصبح تقويم البرامج وتطويرها وتحسين مستواها، ورفع كفايتها، وحسن استثمارها من الموضوعات الرئيسة المثارة في عالمنا المعاصر؛ استجابة لتحديات التغير السريع في جوانب الحياة الاقتصادية والاجتماعية، وتدفق المعرفة نتيجة التقدم العلمي وتطبيقاته التكنولوجية، وهذا ما تنبهت له الكثير من الدول النامية، فبدأت تولي البرامج التعليمية اهتماماً ملحوظاً؛ ذلك لمسايرة التقدم العلمي السريع. انطلاقا من إعداد خطط البرامج التعليمية بما يتناسب والواقع الفلسطيني ويساهم في خدمة المجتمع وتطويره بغرض التنمية والبناء، بتظافر جهود جميع الجهات المختصة لردم الفجوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل (اليازوري وآخرون، 2012).

وترى الباحثة أن إعداد الطلبة/المرشدين مهنياً وعلمياً وفنياً يتطلب التخطيط السليم لبرامج التدريب المتخصصة، وتحديد الأهداف والملامح العلمية للمقررات الدراسية وفق قواعد وتنظيمات الإعداد الأمثل للمرشد الفعَّال، إضافة إلى توفير الإمكانات الفنية والمهنية والتدريبية اللازمة لإعدادهم، ويتم هذا الإعداد داخل قسم علم النفس بكلية التربية في جامعة الخليل التي تعمل على تزويد الطلبة/المرشدين بالمعلومات الجديدة في مجال الدراسات النفسية والتربوية والمهنية التي تتناسب وطبيعة مهنة التوجيه والإرشاد وتكون على مستوى أكاديمي عالي من الكفاءة، مراعيةً في ذلك كفاية المدة الزمنية للوصول الى تحقيق الأهداف المرجوّة.

مشكلة الدراسة:

تتمحور مشكلة الدراسة بتسليط الضوء على برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل والذي حظي باهتمام كبير، ظهر في إعداد برنامج التوجيه والإرشاد بمراعاة المعايير التي تحدد المسار التطوري لفئة (الطلبة/المرشدين)، تلك المعايير التي بها يتحدد الواقع بقياسه ومطابقته مع المتوقع من مستويات الأداء الأمثل، وبالتأكيد على أن التوجيه والإرشاد يعتمد على أسس علمية ومهاريّه في الممارسة، لتحقيق الدور الفعَّال للمرشد في مجتمع المدرسة، ومراكز الصحة النفسية والمجتمعية والمجتمع المدني، وهي مبنية على جوانب الإعداد النظري والعملي.

حيث وجدت الباحثة من واقع اطلاعها على بعض الدراسات والبحوث السابقة أن طلبة التوجيه والإرشاد بعد تخرجهم لا يعرفون كيف يمارسون العمل الإرشادي على الوجه الصحيح، مما يهدد جودة ومستوى تقديم المساعدة الإرشادية والعمل الإرشادي، وهذا ما أوضحته دراسة سليمان(2009) "أنه توجد حاجه عاجلة لتطوير برامج تعليم المرشدين في البلاد العربية، فإذا ما لم يدرِّب المرشدون بشكل ملائم، لن يتحقق تقديم الإرشاد الفعَّال، بل ويمكن أن يتعرض المسترشدون والمهنة للأذى" كما تؤكده نتائج دراسة فرحاتي وسماش (2016) بأن أهم معيقات الممارسة المهنية، كانت تخص الإعداد

الأكاديمي والمهني والتي تتمثل في عدم التدريب الأكاديمي على استعمال تقنيات الفحص كالمقابلة والاختبارات النفسية ومقياس الكشف عن الميّول، وكذا عدم التحكم في تطبيقها، بالإضافة الى ما كشفت عنه دراسة زقوت (2009) بوجود قصوراً واضحاً في الإعداد العملي، فيما يتعلق في المهارات الشخصية والمهارات العملية، مما يعيق ترسيخ الفهم الأمثل والممارسة العملية لدور المرشد في حقل الإرشاد وهذا القصور يستدعي التدخل، بالإضافة إلى ما أوصت به دراسة اليازوري وآخرون (2012) بضرورة عمل الجامعات على تطوير مخرجات التعليم الجامعي في بعديه المعرفي والمهاري، وأن تركز على تعليم المهارات المطلوبة في سوق العمل، بالإضافة إلى مواكبة التطور العالمي في المناهج الجامعية وكيفية تنفيذ محتواها مع الطلبة. هذا ما دفع الباحثة لإجراء هذه الدراسة التقويمية لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل، وذلك بالكشف عن واقع الإعداد العلمي والمهني لدى الخريجين/المرشدين النفسيين والتربويين خريجي قسم علم النفس.

أسئلة الدراسة:

يمكن صياغة مشكلة الدراسة في الاجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

- ما درجة تقييم برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل في ضوء مخرجات التعلم المتوقعة من وجهة نظر الخريجين؟

وقد انبثق عن السؤال الرئيس الاسئلة الفرعية الآتية:

1. ما درجة تحقق معايير الإعداد المهني لدى خريجي برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل من وجهة نظرهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقييم الخريجين لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغيرات (الجنس، نوع العمل، سنوات الخبرة، التقدير الدراسي)؟
3. ما درجة توافر معايير الإعداد المهني في برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل؟

4. ما جوانب القوة والضعف في برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل من وجهة نظر الخريجين؟

5. ما أهم المقترحات لتطوير برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل في ضوء الدرجات التقييميه للبرنامج من وجهة نظر الخريجين؟

فرضيات الدراسة

سعت هذه الدراسة لاختبار الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغير نوع العمل.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغير التقدير الدراسي.

الفرضية الخامسة: هناك تباين في وجهة نظر الخريجين في تقويمهم لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة:

1. درجة تقييم برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل في ضوء مخرجات التعلم المتوقعة من وجهة نظر الخريجين.
2. تحديد قائمة معايير الإعداد المهني لدى خريجي برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل.
3. درجة تحقق معايير الإعداد المهني لدى خريجي برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل من وجهة نظرهم.
4. الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة في تقييم الخريجين لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغيرات (الجنس، نوع العمل، سنوات الخبرة، التقدير الدراسي).
5. درجة توافر معايير الإعداد المهني في برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل في ضوء أهداف البرنامج.
6. الكشف عن جوانب القوة والضعف في برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل من وجهة نظر الخريجين.
7. تقديم اقتراحات تساهم في تطوير برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة من الناحيتيّن النظرية والتطبيقية على النحوّ الآتي:

الأهمية النظرية:

1. تمثل الدراسة الحالية محاولة هادفة للمساهمة في تقويم برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل من وجهة نظر الخريجين في الفترة الواقعة بين 2004-2016.

2. تتناول موضوعا حيويا وجديداً، يهم ويخدم كل من له دور في إعداد برامج التوجيه والإرشاد من أجل رفع مستوى مخرجات العملية التعليمية.
3. قد تسهم نتائج هذه الدراسة في توجيه أنظار الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات التطبيقية في هذا المجال المهم، بما يشكل إضافة للأدب التربوي والمكتبة العربية.
4. تعتبر هذه الدراسة في حدود علم الباحثة – بأنها الدراسة التقويمية الأولى التي تناولت تقويم برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل في ضوء مخرجات التعلم المتوقعة من وجهة نظر الخريجين.

الأَهمية التطبيقية:

1. تمثل خطوة علمية لتشخيص واقع برنامج التوجيه والإرشاد والتعرف إلى مواطن القوة والضعف في البرنامج، وما له من تأثير على مخرجات العملية التعليمية.
2. قد تساهم هذه الدراسة في تقديم اقتراحات تحسن وتزيد من فاعلية برنامج التوجيه والإرشاد.

حدود الدراسة:

1. **الحدود الزمانية:** أجريت الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي (2018–2019).
2. **الحدود المكانية:** المؤسسات التربوية (المدارس) التابعة لوزارة التربية والتعليم، والمؤسسات النفسية المجتمعية ضمن مراكز ومؤسسات الصحة النفسية والمجتمعية وخدمات الإرشاد في "محافظة الخليل" التي يوجد فيها مرشد تربوي ونفسي خريج جامعة الخليل.
3. **الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على عينة من خريجي برنامج التوجيه والإرشاد من العام (2004حتى2016) العاملين في المؤسسات التربوية الحكومية وبعض مراكز الصحة النفسية والمجتمعية في محافظة الخليل.

4. **الحدود الموضوعية:** دراسة تقويمية لبرنامج بكالوريوس التوجيه والإرشاد في ضوء مخرجات التعلم المتوقعة في جامعة الخليل من وجهة نظر الخريجين.

- تتناول الدراسة خطة عام (2000) وخطة عام (2007) ولا يوجد فروق جوهرية في الخطتين قيّد الدراسة.
- بخصوص خطة (2010) أُجري عليها تعديل شمل اضافة مساقين فقط هما: تعديل السلوك، والإرشاد الجمعي؛ ذلك لأن الجامعة تعمل على تطوير الخطط بما لا يخل بالجوهر الحقيقي للبرنامج، وبما لا يزيد عن (4) مساقات.
- المساقات تعديل السلوك والإرشاد الجمعي تم استبعادها من عملية تحليل المحتوى في هذه الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

التقويم:

عرفَّ دعمس (2008) التقويم بأنه: إصدار أحكام على قيمة الأشياء أو التطوير حيث أن هذه العمليات تعتمد أساسا على فكرة إصدار الأحكام؛ لإظهار المحاسن والعيوب ومراجعة صدق الفروض الأساسية التي يتم على أساسها تنظيم العمل. وأنه الربط بين الإنجاز والأهداف وفي ضوء ذلك تعريف بلوم (Bloom, 1956) حيث عرَّف التقويم بأنه: "إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال والحلول والطرق والمواد والبرامج، وأنه يتضمن استخدام المحكَّات والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها ويكون التقويم كمياً وكيفياً".

وتعرف الباحثة التقويم إجرائياً بأنه: إصدار أحكام تقويمية على برنامج التوجيه والإرشاد في قسم علم النفس في جامعة الخليل في ضوء مخرجات التعلم المتوقعة باستخدام نموذج (تايلر Taylor) من خلال وجهات نظر الخريجين بناءً على استجاباتهم على معايير أداة الدراسة وأسئلتها.

البرنامج:

هو جملة الأنشطة المصاغة من أجل الاستجابة لغايات ومقاصد النظام التعليمي. وهو يتميز عن المنهاج، لأنه يشكل لائحة المحتويات التي يجب تدريسها والتي عادة ما ترافقها توجيهات منهجية وبهذا المعنى، يتم الحديث عن البرنامج الدراسي الذي يشير إلى محتويات التكوين، أي ما يتعلمه التلميذ ضمن مستوى من مستويات المنظومة التعليمية وفي فترة زمنية محددة (دفاتر التربية والتكوين العدد الثالث، 2010).

التوجيه:

هو مجموعة من الخدمات النفسية التي تقدم للأفراد في حياتهم العملية، لمساعدتهم على الاختيار الأنسب في كافة المجالات التي تهمهم، كالمجال المهني الأسري والتربوي، فالإرشاد جزءاً من التوجيه (أبو أسعد، 2011).

الإرشاد:

يعرفه زهران (1998) على أنه: عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمي إمكاناته ويحل مشكلاته، في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه، لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهدافه وتحقيق الصحة النفسية والتوافق شخصياً وتربوياً ومهنياً وأسرياً وزواجياً.

وتعرف الباحثة برنامج التوجيه والإرشاد إجرائياً بأنه: هو البرنامج الذي يتابع فيه الطلبة دراستهم بعد انهاء مرحلة الثانوية العامة بنجاح والحصول على معدل لا يقل عن (65) ويتضمن سلسلة من الإجراءات والفعاليات والعمليات المنظَّمة والمخطَّطة، تشتمل على أهداف ومحتوى وآليات وفنِّيات وطرق تدريس ذات صفه مهنية أكاديمية بهدف تطوير (الطلبة/المرشدين) في مجال الإرشاد وضعت

ونظمت ضمن برنامج مدروس في قسم علم النفس في جامعة الخليل لإعداد المرشدين، شمل هذا البرنامج على (135) ساعة معتمدة.

مخرجات التعلم:

النتائج النهائية للنظام، وتعتبر مؤشراً لنجاح أو فشل البرنامج في تحقيق أهدافه، فبعد أن يتم تطبيق البرنامج لابد من التأكد من أن الطلبة بلغوا الأهداف المحددة مسبقاً، والمتمثلة في تحقيق النمو المتكامل للمتعلمين معرفياً، ووجدانياً، ونفس حركياً (نشوان، 2016).

وتعرف الباحثة مخرجات التعلم إجرائياً بأنها: مقدار المعرفة والمهارات والكفاءات، التي اكتسبها الطلبة/المرشدون بعد تخرجهم، والتي تمثل مجتمعة حصيلة الإنجاز، وتظهر بكفاءة في ميدان العمل نتيجة ما تلقوه من إعداد خلال دراستهم في برنامج التوجيه والإرشاد.

جامعة الخليل: المؤسسة الجامعية الأولى في مدينة الخليل، أُسست على يد المرحوم سماحة الشيخ "محمد علي الجعبري" سنة 1971م، وقد رافق سماحة الشيخ في إنشاء هذا العمل الخيِّر البنَّاء نخبة من رجالات الوطن الخيرين المخلصين، وقد ارتأى القائمون على هذا المعقل العلمي تطوير المؤسسة إلى جامعة؛ لتحقيق الأماني الوطنية وتلبية حاجة المجتمع، وأسهمت الجامعة بدور فاعل في مسيرة التعليم، فكانت عضواً في مجلس التعليم العالي الفلسطيني، وعضواً في اتحاد الجامعات العربية، ورابطة الجامعات الإسلامية، واتحاد الجامعات العالمية، واتحاد جامعات البحر الأبيض المتوسط، وما زالت. وعملت على استقدام الخبراء والأساتذة وحملة الشهادات العليا، والقيام بالبحوث العلمية؛ لتؤدي الجامعة رسالتها على الوجه الأفضل، في عصر تفجر العلم والمعرفة والتقنية (خنفر، 1998).

تعرف الباحثة الخريجين إجرائياً وفق هذه الدراسة بأنهم: الطلبة/المرشدون الذين تلقوا تعليمهم في قسم علم النفس تخصص التوجيه والإرشاد من العام 2000 حتى العام 2016 واجتازوا بنجاح متطلبات الحصول على الدرجة الجامعية الأولى " البكالوريوس" ، ومن ثم حصلوا على وظيفة إرشاد

تربوي لدى وزارة التربية والتعليم أو إرشاد نفسي في أحد مؤسسات الصحة النفسية والمجتمعية داخل محافظة الخليل.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

أولا الاطار النظري:

تضمن هذا الفصل عرضاً للأدب التربوي الخاص بتقويم برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل وكذلك الدراسات السابقة التي تناولت تقويم البرامج الجامعية.

يتزايد الاهتمام بعملية التقويم في المجال التربوي، والذي يساعد في إحداث تغييرات مقصودة في البرامج التعليمية لتجويد مخرجات التعلم، وزيادة فاعليتها ومردودها، والتغلب على المشكلات المتعددة التي تعيق عمليات التطوير، لذلك أصبح التقويم أحد أهم مكونات بناء البرامج. فبدون عمليات التقويم المستمر للبرامج لا نستطيع إجراء أي تعديل أو تغيير في خطة البرامج أو عملياته. فتصميم أو تخطيط أو تطوير أي برنامج تعليمي أو تدريبي يحتاج إلى نظرة فاحصة شاملة لكل أبعاده ومتغيراته حتى نستطيع البدء في بناء البرنامج على أسس علمية سليمة (علام، 2007).

يمكن القول إن الهدف الرئيس لتقويم البرامج هو التأكد من جودة العملية التربوية ومخرجاتها وتأثيراتها. إن ضمان جودة البرامج يتطلب تأسيس إجراءات مؤسسية لمراقبة العملية التعليمية للتأكد من أن نواتجها تحقق المواصفات المطلوبة. إن تحقق الجودة ليس خياراً في جهود التعليم وإنما هو من الأولويات التي يجب الاهتمام بها في جميع البرامج التعليمية، من الضروري التركيز على تناول جودة النواتج والتأثيرات؛ ذلك لأن الغرض من جهود المؤسسات التربوية هو إكساب الطلبة المعارف والمهارات والسلوكات والاتجاهات التي سبق تحديدها بوضوح من خلال السياسات التعليمية والخطط الدراسية والمناهج والبرامج المختلفة، ولذلك فإن التقويم يركزّ على جودة النتائج النهائية (مجيد، 2011).

فالتقويم الناجح هو الذي يؤدي إلى تغير بعض الأهداف التربوية وتعديل بعض الأهداف الأخرى، وهو الذي يؤدي أيضاً إلى تغيير في الطرق والوسائل والأساليب التي تتبع، وهو الذي يلقي

الضوء الكامل على الصعاب والمشكلات التي تواجهه عند القيام بالعملية التربوية، كما يلقي الضوء على جوانب القوة والضعف فيها؛ بحيث يؤدي في النهاية إلى تدعيم جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف، وبذلك يكون التقويم أداة هامه من أدوات تطوير المنهج، وبالتالي تطوير البرنامج التعليمي، ولا تنحصر عملية التقويم في أنها تشخيص للواقع، بل هي أيضاً علاج لما به من عيوب إذ لا يكفي أن تحدد أوجه القصور، وإنما يجب العمل على تلافيها والتغلب عليها للوصول إلى مستوى الأداء الافضل والأمثل (الوكيل والمفتي، 2005).

وأصبح التغيير المستمر في العملية التعليمية نمطاً معاصراً وله تأثير كبير على الفرد والمجتمع وكان من الضروري المراجعة المستمرة لمواكبة هذا التغيير؛ وذلك للتأكد من جودة النواتج التعليمية وملاءمتها لواقع المجتمع ومتطلباته، حيث أَن هناك العديد من العوامل المؤثرة على البرامج التعليمية منها: توسع مستجدات البحث التربوي، وما ينتج عنها، بالإضافة إلى تطلع المجتمع المحلي إلى مسايرة الحراك الحضاري العالمي ثقافياً، واقتصادياً، وتعليمياً، ومثله التغيرات التكنولوجية وعامل التواصل الاجتماعي الذي له دور مهم في إحداث تغييرات في الأطر الفكرية والأنماط السلوكية والاتجاهات والميول، وهذا يؤثر على البرامج التعليمية المختلفة ويستلزم مراقبتها المستمرة وتحديثها (الخوالدة وعبد، 2011).

أولاً: التوجيه والإرشاد

ترجع بداية التوجيه والإرشاد النفسي إلى مئة عام تقريبا منذ انفصل علم النفس الحديث عن أحضان الفلسفة، عندما أنشأ "فونت" أول معمل لعلم النفس التجريبي في ألمانيا سنة (1879)، وقد شهد القرن العشرون عددا كبيرا من التطورات الهائلة في منظومة التعليم في مختلف انحاء العالم حتى أَصبح التعليم مطلباً وحقاً لكل فرد في المعمورة، ولم يعد ترفاً ولا خياراً يحتمل القبول أو الرفض (أبو أسعد، 2012).

الإرشاد في العالم العربي

بدأت حركة الإرشاد النفسي على يد القوصي في العام (1932) وهو أول من حصل على الدكتوراه في علم النفس عام 1932م من جامعة لندن. وقد بدأ الوطن العربي يهتم بالإرشاد النفسي باعتباره ركناً أساسياً في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية، وبدأ المعلم يمارس عمل توجيهي وإرشادي من خلال المناهج الدراسية وطرق التدريس، وأنشئت مراكز للبحوث النفسية والتربوية منها ما هو تابع للوزارات ومنها ما هو تابع للجامعات، وتطورت حركة إعداد المرشد المدرسي والتربوي والاختصاصي النفسي المدرسي بكليات التربية العربية، وإصدار القوانين والتشريعات الخاصة بوظائف ومهام المرشدين المدرسيين.

وعلى مستوى العالم العربي كانت مصر أول دولة عربية تقوم بإعداد المرشدين، ففي أواخر الخمسينات من القرن التاسع عشر أوفدت وزارة التربية المصرية مجموعة من العاملين بها إلى بعثة داخلية للتأهيل للوظائف الفنية العليا في كلية التربية بجامعة عين شمس، وكان قسم من هؤلاء الدارسين يتخصص في علم النفس الإرشادي. وفي السبعينات قدمَّت الجامعة المستنصرية في العراق برنامجاً لإعداد المتخصصين في علم النفس الإرشادي التربوي، وفي الثمانينيات من القرن التاسع عشر فتحت الاردن مراكز إرشادية في عدد كبير من المدارس، كما أنشأت دولة الكويت عام 1972م ما يسمى بمراقبة الخدمات النفسية والتي كانت تتبع إدارة الخدمة الاجتماعية، حيث كان قسم علم النفس الإرشادي هو أحد أقسامها، وفي هذه الفترة انتشر التوجيه والإرشاد النفسي في كل الدول العربية وبمسميات مختلفة (أبو أسعد، 2012).

الإرشاد في فلسطين

كانت مهمة الإرشاد تقع على عاتق بعض المدرسين خلال العقود السابقة، هذا بالإضافة إلى وجود بعض البرامج الإرشادية على صعيد عدد محدود من المدارس، مثل برنامج المعلم المرشد في

مدارس وكالة الغوث، ولكنه كان يفتقر للآلية الفعَّالة لتنفيذه، كما قدمت بعض مراكز الإرشاد النفسي الموجودة على ساحة الوطن منذ بداية الثمانينات بعض الخدمات الإرشادية لطلبة المدارس على مستوى البعدين الوقائي والعلاجي. ومع استلام السلطة الوطنية الفلسطينية لوزارة التربية والتعليم عام 1994، وتنامي الاهتمام العالمي بحرية الفرد الشخصية، وحرصاً على تلبية الحاجات الإرشادية للطلبة، تمَّ استحداث قسم الإرشاد والتوجيه التربوي في بعض المديريات؛ وذلك لأول مره منذ عرفت البلاد التعليم الرسمي. وفي عام 1995 تم تعيين دفعة كبيرة من المرشدين التربويين بلغ عددهم (100) مرشد/ة، 65 منهم لمديريات الضفة الغربية، و35 منهم لمديريات قطاع غزة، هذا وقد تمَّ توزيع المرشدين وما تلاهم من تعيينات بواقع مرشد لكل (3) مدارس، ويقابل المرشد الواحد ما نسبته 2350 طالب/ة من مجموع الطلبة العام للمديرية، وخاصة في المديريات الكبيرة الحجم وخاصة مديرية الخليل. وهؤلاء المرشدين تم اختيارهم من تخصصات مختلفة كالتربية وعلم النفس، وعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، والإرشاد النفسي وما قارب ذلك (الخالدي، 2009).

الإرشاد في الجامعات الفلسطينية

وفيما يأتي توضيح للإرشاد في الجامعات الفلسطينية

أولاً: الإرشاد النفسي في جامعة النجاح الوطنية

أنشأت جامعة النجاح الوطنية كلية الاقتصاد والعلوم الاجتماعية في عام 1978 وبدأت التدريس في العام الدراسي 1979/1978. ضمَّت الكلية في بدايتها قسمين هما: قسم إدارة الأعمال وقسم المحاسبة، ومن ثم أنشئ قسم علم النفس/ فرعي إرشاد نفسي يمنح درجة البكالوريوس، ويتضمن البرنامج (126 ساعة معتمدة)، منها الجانب النظري الذي يستحوذ على الجزء الأكبر في خطة البرنامج من حيث عدد الساعات، والجانب العملي الذي لا يتجاوز 10% من الخطة الدراسية لبرنامج

الإرشاد النفسي، حيث أن المدة الزمنية للبرنامج 48 شهراً (4 سنوات)، ويقوم هذا البرنامج على عدة أهداف هي:

- إعداد أخصائيين ومرشدين تربويين متميزين.
- مراعاة الاحتياجات المختلفة للمجتمع الفلسطيني.
- تطوير مهارات الدارسين في مجالات التدخل المختلفة، في مجال الإرشاد المدرسي، والإرشاد الأسري، وإرشاد الفئات الخاصة، والإرشاد المهني.
- رفع كفاءة الدارسين من خلال تطوير مهارات التشخيص وبناء البرامج الإرشادية.
- تطويع نظريات الإرشاد والعلاج النفسي المختلفة في العملية الإرشادية.
- التنسيق مع المؤسسات العاملة في مجال الصحة النفسية والإرشاد النفسي فيما يتعلق بالتدريب الميداني الخاص بالطلبة.

المخرجات النهائية للبرنامج:

- طالب متميز في مجال التشخيص والتقييم، واستخدام الاختبارات والمقاييس النفسية المختلفة.
- طالب قادر على بناء وتطوير البرامج الإرشادية المختلفة.
- طالب يستطيع القيام بالتدخلات الفردية الجماعية المختلفة.
- طالب متميز بحثياً مع القدرة على استخدام البرمجيَّات البحثيّة وتطويعها في مجال عمله الإرشادي.

https://www.najah.edu/ar

ثانياً: الإرشاد النفسي والتربوي في جامعة القدس:

أنشأت جامعة القدس– أبو ديس دائرة علم النفس عام 2008/2007 التابعة لكلية الاقتصاد والعلوم التربوية، حيث تمنح درجة البكالوريوس في الإرشاد النفسي والتربوي، ويتضمن البرنامج (81 ساعة

معتمدة)، منها الجانب النظري الذي يستحوذ على الجزء الأكبر في خطة البرنامج من حيث عدد الساعات، والجانب العملي الذي لا يتجاوز 5% من الخطة الدراسية لبرنامج الإرشاد النفسي والتربوي، حيث أن المدة الزمنية للبرنامج (4 سنوات)، ويقوم هذا البرنامج على عدة أهداف هي:

- إعداد متخصصين في علم النفس في ضوء حاجات وثقافة المجتمع العربي الفلسطيني.
- إعداد المتخصصين النفسيين المؤهلين للعمل في المجالات الوظيفية لعلم النفس.
- تزويد الطلبة بالمهارات العلمية والنظرية والتطبيقية المتعلقة بالتخصص وتطويرها للمساهمة في مجال الدراسات والأبحاث.
- تزويد الطلبة بالمهارات الإكلينيكية– النفسية لتقديم الخدمات النفسية والصحية الفردية والمؤسسية.
- إعداد الطلبة للدراسات العليا المتخصصة التي تهيء للتدريس والبحث والعمل العيادي والاستشاري.
- إجراء البحوث والدراسات العلمية والتجريبية التي من شأنها إنماء المعرفة النفسية.

المخرجات النهائية للبرنامج:

تظهر المخرجات النهائية للبرنامج من خلال:

- طالب متميز في مجال العمل العيادي، وما يتطلبه من تشخيص وتقييم، واستخدام الاختبارات والمقاييس النفسية المختلفة.
- طالب قادر على بناء وتطوير البرامج الإرشادية المختلفة.
- طالب يستطيع القيام بالتدخلات الفردية الجماعية المختلفة.
- طالب متميز في مجال الدراسات والأبحاث.

https://www.alquds.edu/ar

ترى الباحثة وضوحاً في الأهداف العامة للبرامج، والتركيز على الجانب العملي في صياغة تلك الأهداف، وكذلك المخرجات النهائية تمثل رؤية واضحة حول مواصفات الخريج الجيد، وفي ضوء تركيز البرامج على البُعد المعرفي الذي يستحوذ على الجزء الأكبر من البرامج، حيث يُقدَم للطلبة المعرفة العلمية الواسعة، وفي المقابل يقتصر الجانب العملي على ما لا يتجاوز 10% وهو الجانب الأكثر مقدرة على إبراز مهارات وقدرات الطلبة المطلوبة في سوق العمل، وهو البُعد الذي يلبي احتاج الطلبة الحقيقي، لذا لابد من تطوير وتحسين البرامج على أساس التوازن بين المهارات والمعارف التي يطلبها سوق العمل.

التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل

كلية التربية

انبثقت كلية التربية من خلال كلية الآداب، فقد بدأت على شكل قسم من أقسام كلية الآداب، سمي (قسم التربية وعلم النفس) في عام 1983، ونظراً لأهمية التربية في حد ذاتها ومع تزايد أعداد الطلبة في هذا القسم توجه تفكير الجامعة إلى ضرورة فصله عن كلية الآداب في عام 2000/1999 ليصبح كلية مستقلة قائمة بذاتها تحمل اسم كلية التربية. وشجع الاهتمام المجتمعي المتزايد بالتّربية وعلم النفس على تطوير الكلية والتوجُّه نحو رفع مستوى التربية والتعليم والصحة النفسية داخل المدارس الفلسطينية، إذ اقتضت الحاجة إلى توفير المعلمين الاكفاء والمرشدين المتخصصين المعدين إعداداً أكاديمياً ومهنياً يلبي احتياجات المجتمع الفلسطيني، آخذين بعين الاعتبار الظروف التي يمر بها في هذه المرحلة نتيجة الاحتلال ومحاولات طمس الهوية وتذويب الشخصية الفلسطينية.

تتكون الكلية من قسمين هما:

- قسم علم النفس: ويضم برنامج التوجيه والإرشاد

- قسم أصول التربية: ويضم تخصصات تعليم المرحلة الأساسية الدنيا وأساليب تدريس ثمانية موضوعات.

وعلية اهتمت الكلية بمستوى العمل والخدمة من أجل الوصول لأعلى مستويات الكفاءة والمهنية والإتقان، وتقوم الكلية برفع مستوى الخريجين، والتواصل معهم، وقد قامت الكلية مؤخراً باستحداث برنامج ماجستير في تخصص الإرشاد التربوي والنفسي (http://www.hebron.edu).

قسم علم النفس/ جامعة الخليل

رسالة ورؤية القسم:

لبرنامج بكالوريوس التوجيه والإرشاد رسالة واضحة تنسجم وتتوافق مع رسالة الكلية والجامعة ومفادها إعداد الاختصاصيين النفسيين المؤهلين لتلبية حاجات المجتمع (نشر المعرفة النفسية، والمساهمة في تقديم الخدمات النفسية والإرشادية بين أفراد المجتمع ومؤسساته). وتمثلت رؤيتها في تقديم صورة شاملة وتحليل متكامل للنظريات النفسية والاتجاهات الحديثة المفسرّة للسلوك والتعلم وتكوين الشخصية الإنسانية وتطبيقاتها في مجال التربية.

أهداف قسم علم النفس:

لقسم علم النفس أهداف قابلة للقياس ومشتقة ومتوافقة مع أهداف الكلية والمتمثلة في الآتي: (http://www.hebron.edu)

- تزويد الطلبة بالمهارات والكفايات الضرورية والتي تساعدهم في القيام بمهامهم المستقبلية كمرشدين ومعلمين مبدعين.
- تطوير الخدمات البحثية والإرشادية لدى طلبة القسم.
- تنمية اتجاهات إيجابية عند الطلبة نحو مهنة التدريس والإرشاد.

- التعاون مع المؤسسات المجتمعية؛ بما يساهم في تطوير العمل النفسي والتربوي لدى الطلبة وفق التوجهات المعاصرة.
- الربط بين الإطار النظري والإطار التطبيقي في المجال النفسي والتربوي.

برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل

تأسس البرنامج سنة 2000 وما زال يمنح درجة البكالوريوس في الإرشاد النفسي والتربوي، وحديثاً تم طرح برنامج الماجستير أيضاً في الإرشاد النفسي والتربوي منذ عام 2016/2015، ويسعى البرنامج إلى إعداد كوادر مؤهلة كأخصائيين نفسيين وتربويين، يطبق البرنامج ضمن مسارين نظري وتطبيقي، حتى يمتلك الخريج الكفايات والمهارات الإرشادية اللازمة للنجاح في العمل الميّداني، ويكون لديه القدرة على التطور الذاتي وفق التغيرات الحاصلة في مجال الإرشاد النفسي والتربوي والأسري والمهني وإرشاد ذوي الحاجات الخاصة، والعمل في مراكز الصحة النفسية والمجتمعية، ويتم المسار التطبيقي بالشراكة مع مؤسسات المجتمع المحلي ضمن خطة تدريبية مرفقة بدليل تدريبي في الإرشاد النفسي والتربوي، يعمل في البرنامج حالياُ طاقم تدريسي مكون من عشرة مدرسين منهم تسعة دكتوراة وواحد ماجستير (الحقيبة التعليمية، 2017).

شروط القبول المبدئي في البرنامج

– أن ينهي الطالب الثانوية العامة بكلا فرعية الأدبي والعلمي وبمعدل لا يقل عن خمس وستين.

مدة الدراسة

يسمح للطالب المسجِّل في الدراسة لنيّل درجة البكالوريوس أن يمضي مدة لا تزيد على سبع سنوات، ولا تقل عن ثلاث سنوات (دليل الطالب، 2013).

أهداف البرنامج: (المحتوى الأكاديمي من مساقات ومواضيع ونشاطات وتدريبات وتطبيقات باستخدام وسائل تعليمية مختلفة).

- إعداد وتأهيل خريجين في مجال التوجيه والإرشاد بإطار نظري وتطبيقي.
- تفعيل دور البرنامج في خدمة المجتمع المحلي من خلال عقد ندوات وورشات عمل ومؤتمرات.
- تنشيط وتشجيع البحث العلمي في مجال التوجيه والإرشاد على المستوى المحلي والإقليمي.
- المساهمة في رفع مستوى الخدمات الإرشادية التربوية والنفسية لطلبة الجامعة من خلال إنشاء مركز للإرشاد النفسي التطبيقي.
- إحداث التكاملية في التخصصات (التوجيه والإرشاد، وإرشاد نفسي وتربوي، وتربية خاصة، وصحة نفسية، وعلم نفس).

مخرجات البرنامج: (ما هو المتوقع من الخريج معرفته والمقدرة على أدائه في نهاية حصوله على الدرجة العلمية؟).

- طلبة الإرشاد متميزين في التشخيص والتقييم وتوظيف الاختبارات والمقاييس النفسية في العمل الإرشادي.
- القدرة على تصميم وبناء برامج وخطط إرشادية في الميدان التربوي والنفسي.
- القدرة على التدخل الإرشادي على المستوى الفردي والجماعي.
- القدرة على بناء علاقة إرشادية مهنية مع المستفيدين من المجال الإرشادي.
- القدرة على إجراء الأَبحاث العلمية لتخفيف مشكلات الأَفراد والطلبة بشكل خاص.
- القدرة على إدارة المؤسسة الإرشادية وتنظيم الملفات والبرامج الإرشادية.

أهداف ومخرجات البرنامج السنوية

السنة	الأهداف	المخرجات
الأولى	إعداد وتأهيل الطلبة في مواضيع متعلقة بالثقافة. والمعرفة العامة ومبادئ التوجيه والإرشاد.	امتلاك الطلبة قاعدة معرفية عامة ومتخصصة في التوجيه والإرشاد.

السنة	الأهداف	المخرجات
الثانية	اكساب الطلبة عمق معرفي وتطبيقي في مواد التخصص.	امتلاك الطلبة للمعرفة الأساسية للمتطلبات الأساسية في التخصص.
الثالثة	تأهيل الطلبة في مواد متقدمة في التخصص. اكساب الطالب القدرة البحثية.	امتلاك الطلبة المعرفة المتخصصة في مجال الإرشاد. إجراء الأبحاث الميدانية.
الرابعة	اكساب الطلبة المهارة التطبيقية للمساقات المجتازة في السنوات السابقة.	قدرة الطلبة على إبراز المهارات والكفايات الإرشادية المتخصصة من خلال التدريب الميداني ومشاريع التخرج.

(الحقيبة التعليمية، 2017)

المتطلبات الدراسية لبرنامج بكالوريوس التوجيه والإرشاد:

يطلب من طلبة برنامج البكالوريوس أن يجتازوا بنجاح المقررات الدراسية التالية بواقع 135 ساعة دراسية، وفق خطة عام 2000م، وهي الخطة الدراسية المعتمدة في هذه الدراسة، إلا أنه أُجريت بعض التعديلات على خطة 2010 والتفاصيل موضحة في الفصل الثالث بإجراءات الدراسة:

المتطلبات الإجبارية (15) ساعة معتمدة.

المتطلبات الاختيارية (9) ساعات معتمدة.

متطلبات اختيارية من جميع التخصصات (6) ساعات معتمدة.

المساقات الحرة من الجامعة (6) ساعات معتمدة.

متطلبات الكلية (30) ساعة معتمدة.

متطلبات التخصص الإجبارية (69) ساعة معتمدة من كلية التربية.

(خطة التوجيه والإرشاد، 2000)

جدول (1): المقررات المستهدفة في التحليل

متطلبات التخصص الإجبارية	
المقرر	الساعات المعتمدة
1. الإحصاء التربوي والنفسي	3
2. صعوبات التعلم	3
3. النفس الإنسانية في الكتاب والسنة	3
4. مدارس علم النفس	3
5. نصوص نفسية عند علماء المسلمين	3
6. الأمراض النفسية (1)	3
7. علم النفس الإجتماعي	3
8. علم النفس الشواذ	3
9. مشكلات الشباب الخاصة	3
10. مجالات ووسائل الإرشاد	3
11. مشكلات الطفولة والمراهقة	3
12. الأمراض النفسية (2)	3
13. الاختبارات النفسية	3
14. سيكولوجية الدوافع	3
15. تدريب عملي على الإرشاد في المؤسسات	3
16. تدريب عملي على الإرشاد في المصحات	3
17. نظريات الإرشاد وتطبيقاتها	3
18. سيكولوجية الشخصية	3
19. الإرشاد الأسري	3
20. تربية الموهوبين	3
21. بناء الاستفتاء	3
22. سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة	3
23. مشروع تخرج	3

متطلبات الكلية	
المقرر	الساعات المعتمدة
1. مبادئ علم النفس	3
2. مبادئ علم التربية	3
3. علم النفس التربوي	3
4. علم النفس التكويني	3
5. قياس وتقويم تربوي ونفسي	3
6. علم النفس الفيزيولوجي	3
7. مناهج البحث في التربية وعلم النفس	3
8. تكنولوجيا التعليم	3
9. علم النفس الاكلينيكي	3
10. مبادئ التربية وعلم النفس	3
متطلب اختياري	
المقرر	الساعات المعتمدة
1. التوجيه والإرشاد	3

اقتصرت عملية التحليل على المقررات الدراسية التي شملتها متطلبات الكلية بواقع (30) ساعة معتمدة، ومتطلبات التخصص الإجبارية بواقع (69) ساعة معتمدة، إضافة إلى مساق من المتطلبات الاختيارية من جميع التخصصات بواقع (3) ساعات، كما هي موضحة أعلاه.

وترى الباحثة أن الأساس المعرفي، والجانب التطبيقي العملي، والجانب الوجداني الذي يكتسبه الطلبة هو مؤشر لمستوى كفاءة الأداء للمرشدين، وهي التي تعكس تحقيق الأهداف التعليمية، ونواتج التعلم المعرفية، والمهارية، والوجدانية التي يمتلكها المرشد، تكون شواهد لمدى فاعلية برنامج التوجيه والإرشاد، لذا فإن (المخرجات التعليمية) تعكس مدى كفاية محتوى البرنامج، وبهذا يمكن تقويم البرنامج على أساس نواتج التعلم المتوقعة.

التدريب في برنامج بكالوريوس التوجيه والإرشاد

متطلبات التدريب

يطلب من طلبة البكالوريوس استكمال مقررات التدريب الميداني بواقع ثلاث ساعات معتمدة لكل مقرر، حيث يقضي الطالب "70" ساعة تدريبية على الأقل للتدريب الواحد, ويشترط أن يكون الطالب قد أنهى المقررات النظرية التي تسهم في فهمة للتدريب الميداني، خاصة (مقرر نظريات الإرشاد وتطبيقاتها، ووسائل ومجالات الإرشاد النفسي، وأَمراض نفسية(1)، وأَمراض نفسية(2)، وعلم النفس الإكلينيكي، وعلم النفس الفيزيولوجي، .....).

إجراءات التدريب

بعد أن يسجل الطلبة في مقرر "تدريب عملي على الإرشاد في المؤسسَّات"، ومقرر "تدريب عملي على الإرشاد في المصحَّات" حيث يتم تسجيل كل مقرر في فصل دراسي منفرد، يقوم مشرف التدريب بتوزيع الطلبة على المؤسسات أو المصحات وفق المعايير التي يراها القسم، ومنها تدريب المرشد خارج منطقة سكنه. ويتابع التنسيق مع مديريات التربية والتعليم والمدارس الخاصة ومديريات

الصحة والمستشفيات لقبول الطلبة المتدربين. ومن ثم يلتزم الطلبة بعملية التدريب كلٌ في المؤسسة التي تم قبوله فيها.

1. عقد لقاء مع مشرف التدريب لتوضيح المهام المطلوبة من الطلبة المتدربين في المؤسسات أو المصحَّات.
2. يعقد مشرف التدريب لقاء أسبوعي لطلبة التدريب يتم التركيز فيه على متابعة سيّر عملية التدريب.
3. زيارة المشرف لموقع التدريب بمعدل زيارتين على الأقل لكل مؤسسة خلال فترة التدريب، وذلك للاطمئنان على المتدرب، وحسن استقراره وتوطيد الثقة بين المشرف والمتدرب، ومتابعة جدية العملية.
4. يحقق الطالب (70) ساعة تدريبية على الأَقل خلال الفصل الدراسي يكون قد تعرَّف خلالها على كل ما يتعلق بعملية الإرشاد، ومراحلها الثلاث، وتدريب الطلبة على المهارات المستخدمة في كل مرحلة، وطبيعة دور ومهام المرشد، وأدواته، وعملية التوثيق في السجلات والملفات، وعلى كيفية تحديد الاحتياجات الإرشادية للمسترشدين، وعملية بناء الخطط والبرامج الإرشادية، وممارسة الإرشاد الجمعي، ودراسة الحالة، والتشخيص، وكتابة التقرير النفسي.
5. يسلِّم الطالب لمشرف التدريب نماذج التقييم النهائية في الوقت المناسب وبالكيفية التي يراها القسم.

(الخالدي، 2018)

وتشير الباحثة لكي تكون الخدمات الإرشادية فعَّالة ومحققة للنتائج، لابد من تقويم أهداف العملية التعليمية والتي يتم تحويلها إلى مجموعة من المخرجات التي تمثل ما اكتسبه الخريجون من (معارف علمية، ومهارات تطبيقية، ومواصفات شخصية) وهذا ما سوف يتم تقويمه من خلال هذه الدراسة الحالية، حيث لا يمكن الاستفادة من أيّ برنامج إلا إذا تم تخطيط البرنامج وبناء المحتوى

التعليمي في شكل حزم متكاملة من الخبرات التعليمية ووفق نماذج التخطيط والتصميم المعيارية، حيث تسهم كل الاهداف، وبطرق مخطط لها، في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة للبرنامج المعني.

وتؤكد وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2017) إلى أن الإرشاد أحد المجالات التطبيقية لعلم النفس فهو يقوم على أسس علمية، ويحتاج إلى مهارات وخبرة وتدريب، ويتطلب معرفة في طرق تطبيقه، ويعد الإرشاد بمختلف أنواعه ومجالاته أحد المهن المساعدة التي وجدت لخدمة الأفراد، إذ لا يخلو أي تعريف لمصطلح الإرشاد من مفهوم المساعدة ضمناً أو ظاهراً، ويقدم الإرشاد للأفراد الأسوياء، إذ يساعدهم في مواجهة مشكلاتهم والتغلب عليها، وصولاً إلى تحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي والتربوي، كي تنمو شخصياتهم نمواً سليماً ومتوازناً.

ثانياً: التقويم

مفهوم التقويم Evaluation:

التقويم في اللغة: التعديل والإصلاح وإزالة الاعوجاج والقصور (هاشم والخليفة، 2011).

ويعرفه باهي والأزهري (2006) بأنه: العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة ما يتضمنه أي عمل من الأعمال من نقاط القوة والضعف ومن عوامل النجاح أو الفشل في تحقيق غاياته المنشودة على أحسن وجه ممكن.

وترى الباحثة أن التقويم ليست عملية قياس فقط، وإنما الكشف عن مدى نجاح البرنامج قيّد الدراسة، والخروج بمقترحات لتطوير البرنامج، حيث يعد أداة لإرشاد صانعي القرارات ومديري البرنامج عما إذا كان التخطيط والتنفيذ للبرنامج تمَّ وفق الأسس الإدارية السليمة، حيث يجري التقويم عادة لتحقيق هدف معين وللإجابة عن أسئلة محددة تزوِّد المعنيين فيما إذا كان البرنامج فعّالاً أم لا، لتمكنهم من اتخاذ القرارات الصحيحة بشأن تعديل السياسات والإجراءات الجارية بالتنفيذ والاستفادة منها في تطوير البرنامج مستقبلاً.

أهداف التقويم:

ليس الهدف من التقويم هو إثبات يُبيّن مدى نجاح البرنامج أو فشله كما كان من المعتقد في السابق، لأن هذا يفترض أسطورة النجاح والكمال في تنفيذ البرنامج، وهذا غير وارد حيث أن الهدف الحقيقي من التقويم توفير التغذية الراجعة التي تساعد في تعديل الأهداف والإجراءات وتصويبها باستمرار هو مفتاح النجاح (طلافحة، 2013).

وتشير العديد من المصادر كالوكالة اليابانية للتعاون (JICA, 2004)، ومنظمة الأمم المتحدة (UN, 2007) أن للتقويم هدفين رئيسين هما:

- توفير ما يلزم من معلومات لاتخاذ قرارات صحيحة بشأن العمليات أو السياسات أو الاستراتيجيات المرتبطة بالبرنامج الجاري أو المقبل.
- تقديم أدله إلى الجهات المعنية تثبت فاعلية أداء البرنامج ومطابقته للنتائج المخطَّط لها.

وأضاف الدباغ والعبيدي (2015) أن لتقويم أي برنامج أهدافاً أخرى منها الآتي:

- إتاحة عملية التعلُم الجماعي والمساهمة في مجموعة المعارف المتعلقة بما ينجح وما لا ينجح وأسباب ذلك.
- التحقق من جودة أداء إدارة المشروع أو تحسينها.
- تحديد الاستراتيجيات الناجحة من أجل التوسع فيها وتكرارها.
- تعديل الاستراتيجيات غير الناجحة.
- إتاحة الفرصة للجهات المعنية للإدلاء بدلوها في مخرجات المشاريع وجودتها.

أهمية التقويم

التقويم يتصف بشمولية النظرة إلى مكونات العملية التعليمية، ويبحث كذلك عن الأسباب التي تؤدي إلى ضعفها أو قوتها من خلال نظرته الشمولية هذه. ومع ذلك فإن أهداف التقويم تركز على

المكونات الجزئية للعملية التعليمية، وربط تلك الجزيئات لتُكوِّن حُكماً عاماً وشمولياً على العملية التعليمية برمتها.

أهمية تقويم البرامج التعليمية كما أوردها دعمس (2008):

1. معرفة نواحي القوة والضعف في البرنامج، وتحديد الاتجاه الذي يسير عليه.
2. الكشف عن مدى تحقيق الأهداف التعليمية والجوانب التي تحتاج إلى تطوير أو تعديل أو تغيير في هذه الأهداف.
3. يكشف لنا نواحي القوة أو الضعف في كل أَبعاد العملية التعليمية مثل: المعلم، والمنهج الدراسي، وطرق التدريس والوسائل المعينة الأخرى التي تستخدم في العملية التعليمية وتخدمها.
4. تعريف الجهات الإدارية وواضعي السياسات بالنتائج غير المتوقعة لتنفيذ البرامج سواء أَكانت سلبية أو ايجابية للتمكن من اتخاذ القرارات المناسبة لتغيير البرنامج أو الغائه.
5. توفير معلومات عن مستوى الرضا العام عن نتائج البرنامج ودرجة الدعم المقدمة له.
6. التقويم يركز بدرجة كبيرة على تحسين الخدمة أكثر من تقويم ما إذا كانت الخدمة تستحق الإبقاء عليها أم لا.

أدوار التقويم

من الضرورة التمييز بين أدوار التقويم وأهدافه؛ ليزول التخوف والقلق الذي يعتري كل من يسمع كلمة تقويم، لمعرفة وتأكيد الجانب الإيجابي البنَّاء لهذا المفهوم، فكثيراً ما ارتبط التقويم بالكشف عن مواطن الضعف والقصور سواء في الأدوات أو الأفراد أو في الامكانيات المادية والبشرية (القفاص، 2011).

وبناءً على ما سبق فإن للتقويم دورين رئيسين هما:

أ- التقويم التشخيصي:

يمكن أن يحدث هذا النوع من التقويم قبل التدريس أو أثناءه أو بعد الانتهاء منه والهدف الأساسي منه هو تحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين، ويتضمن التقويم التشخيصي نوعين من التقويم وهما التقويم الأولي أو التمهيدي أو القبلي، وثانيهما هو التقويم البنائي أو التكويني (الشامخ، 2018):

- التقويم الأولى أو التمهيدي أو القبلي: هو الذي يتم عادة في مرحلة التخطيط قبل بداية تنفيذ البرنامج والقصد منه تحديد مستوى الطلبة قبل تعليمهم، وكذلك خطة تقييم الجودة.
- التقويم البنائي أو التكويني: هو مستمر ملازم لعملية تنفيذ البرنامج ومصاحب لها جنباً إلى جنب وهو يهدف للحصول على نتائج الأداء ومدى التقدم لتحسين العملية التعليمية وضمان جودتها.

ب- التقويم البعدي الختامي التجميعي: وهو التقويم الذي يتم تنفيذه بعد فترة زمنية من انتهاء تنفيذ المشروع، ويكشف عن مدى تحقيق البرنامج لأهدافه، ويركِّز على الكفاءة والتأثير والاستمرارية، استناداً إلى نتائج التقويم؛ بهدف استخلاص الدروس المستفادة والتوصيات للجهات المعنية بتخطيط البرامج المستقبلية وتنفيذها بشكل أكثر كفاءة وفاعلية (الدباغ، العبيدي، 2015).

أنواع التقويم

أ- التقويم الذاتي (الداخلي):

قد يعكس التقويم الداخلي شعور القائمين على البرنامج، مما يمنع إظهار النتائج الموضوعية للبرنامج، فيبدو التحيّز فيه واضحاً؛ لذا قلما يعد هذا النوع من التقييم تقييماً حقيقياً للبرنامج، ، وغالباً ما يستخدم هذا النوع في تقويم البرامج المنفذَّة، وهذا النوع من التقويم يتم أداؤه بوساطة الأعضاء المشاركين في البرنامج.

حيث تقوم المؤسسة ببناء أدوات القياس الخاصة بها لجمع البيانات حول ما يتم تقييمة بهدف معرفة ما إذا كانت قد حققت أهدافها أم لا (دليل منظمات المجتمع حول التقويم والمتابعة، 2013).

ب- التقويم الموضوعي (الخارجي):

تقوم به هيئة خارجية بهدف تقويم برنامج أو أسلوب تدريسي أو منهاج أو مشروع تربوي بناءً على معايير تضعها تلك الهيئة وتبني أدوات قياس في ضوئها، وفي هذا النوع من التقويم تكون النتائج حيادية فتزيد من مصداقية البرنامج وتساعد في تطوير نظامه (دعمس، 2008).

مراحل التقويم

التقويم عملية معقدة وصعبة، تحتوي على كثير من الأنشطة، فالتقويم بمفهومة العلمي ليس نشاطاً سهلاً أو بسيطاً، لذلك ينبغي أن يسير التقويم في مراحل ثلاث أساسية حتى يكون التقويم ناجحاً ودقيقاً وهي:

أ- مرحلة التخطيط

هي المرحلة التي تبنى عليها المراحل التالية، فهي تعد من أهم مراحل عملية التقويم، فيها يتم تحديد الأهداف، والأدوات، والخطوات، والإجراءات التي ينبغي اتباعها عند التنفيذ، وهي مرحلة تجيب عن تساؤلات متعددة، يتحدد التصور العام لعملية التقويم في ضوء الإجابة عنها، ومن هذه التساؤلات: لماذا نجري التقويم؟ أو إلى أين نحن ذاهبون؟ ماذا نقوِّم؟ كيف نقيّم؟ من الذي يقيّم؟ متى يتم التقويم؟ أين يتم التقويم؟ (هاشم والخليفة، 2011).

ب- مرحلة تنفيذ التقويم

وهي المرحلة التالية بعد مرحلة التخطيط ويمكن إجمال إجراءات هذه المرحلة في خطوتين كما أوردهما هاشم والخليفة (2011)، وهما:

1- تحديد مجتمع التقويم أو اختيار عينته

فيها يتم تحديد الأفراد الذين سيجري عليهم التقويم، وقد يشكلون كل أفراد المجتمع المراد تقويمهم، كما أنه في أحيان أخرى قد يكون هذا المجتمع قطاعاً كبيراً يصعب تقويمه كله، أو أنه

يتطلب وقتاً وجهداً ومالاً، وبالتالي يصبح تقويمه غير اقتصادي. وفي هذه الحاله يمكن اختيار عيّنه ممثله لهذا القطاع موضوع التقويم، شريطة أن يراعى في ذلك التجانس، والتمثيل الصادق لمجتمع العيّنة.

2- تطبيق أدوات التقويم

يتم تطبيق أدوات التقويم التي سبق تحديدها على العينة المختارة، بعدما تم تحديد المجتمع، وذلك بهدف جمع المعلومات والبيانات عن الصفات أو الخصائص موضوع التقويم، حيث ينبغي ممن يقوم بعملية التقويم الالتزام بقواعد تطبيق الأداة، حتى تكون نتائجها دقيقة وموثوقاً بها.

ت- مرحلة إصدار الحكم واتخاذ القرار

وهي المرحلة التي تعتمد بصورة أساسية على المرحلتين السابقتين، لذا تتم بعد الاطمئنان لعملية جمع المعلومات وتفسير نتائجها وتحليلها بطريقة علمية دقيقة، سواء سلباً أو إيجاباً، لإصدار الحكم واتخاذ القرار المناسب، فهي المرحلة الأخيرة من مراحل التقويم (طلافحه، 2013).

نماذج التقويم

تعد النماذج بمثابة تنظيم شمولي أو دليل عمل منظم يعطي تصوراً تفصيلياً لكيفية وضع أو تطبيق منهج أو برنامج تربوي، مبيناً فلسفته وأهدافه ومدخلاته بمواصفاتها القياسية، ودور كل عنصر في العملية التعليمية والعلاقات التفاعلية بينها وبين المؤثرات المحيطة للحصول على المخرجات المطلوبة المحققة لأهداف المنهج أو البرنامج.

تصنيف نماذج التقويم

تعددت تصنيفات نماذج التقويم حيث كل منها تكمل بعضها بعضا، منها ما يركِّز على واحدة أو أكثر من جوانب العملية التقويمية، ويمكن تصنيفها إلى ثلاث فئات، (طلافحه، 2013):

1. منها ما يركز على قياس النواتج التعليمية المرغوبة، ويعتبر نموذج تايلور (Taylor) أفضل النماذج التي تمثل هذه الفئة.
2. منها ما يركز على قياس الجدارة أو المزايا المتضمنة في البيئة التعليمية التي سينفذ فيها، ويتم التركيز في هذه النماذج على التقويم البنائي أكثر من التقويم الختامي، ومن هذه النماذج نموذج ستيك وسكريفين (**Stake, Scriven**).
3. منها ما هو موجَّه لخدمة صناعة القرار؛ من أجل تحسين البرنامج والتأثير في الأفعال المستقبلية، ومن هذه النماذج نموذج ستفلبيم، كما أن نموذج ستيك يمكن أن يقع ضمن هذه الفئة أيضاً.

ومن أشهر هذه النماذج:

1. نموذج ستيك (Stake Model, 1975)

يعرف التقويم أنه تلك العملية التي ترتكز حول الأنشطة الفعلية للبرنامج أكثر من المقاصد البعيدة، وستيك هو المصمِّم الأصلي لهذا النموذج، وهو من أوائل من أهتم بدمج آراء المستفيدين بعد تكوين رؤية شاملة عن موضوع التقويم والاستفادة منها، وجعل مشاركة الجمهور جزءاً أساسياً مؤثراً في عمليات إصدار الحكم على البرنامج (Alkin, 2004).

تصنيف المعلومات وفق نموذج ستيك يتضمن ثلاثة مجالات هي:

1. المدخلات: هي الظروف السابقة لعملية التعلم والتعليم وذات علاقة بالنتاجات.
2. العمليات: العلاقة التفاعلية بين عناصر العملية التعليمية، أيّ التفاعلات بين التلاميذ والمعلم، وبين التلاميذ أنفسهم، وبين التلاميذ والآباء والمرشدين، وهكذا.
3. النتاجات: هي النتائج المتحققة لدى الطلبة من قدرات واتجاهات وتطلعات وتحصيل بعد المرور بالخبرة التربوية (فرج، 2007).

2. نموذج سكريفن (Scriven Model, 1972)

يهدف إلى الكشف عن الواقع دون التركيز على الأهداف، حيث أن دور التقويم هنا التعرف إلى ما إذا كان البرنامج يعمل بصورة جيدة وهل يساوي كلفته؟ فيعتمد على مدى قيمة البرنامج وجدواه وصلاحيته، وربط ذلك بوقت تطبيق التقويم، أيّ إذا كان أثناء تلقي البرنامج فيكون بنائياً، أو بعد تنفيذه فيكون نهائياً (Alkin, 2004).

من مساهمات سكريفن إدخاله الكثير من المفاهيم الخاصة بالتقويم، وميّز بين التقويمين البنائي والنهائي، كما أشار إلى أنه يمكن إجراء تقويم للبرنامج متحرراً من الأهداف، وإجراءات التقويم تتم عبر ست عشرة خطوة عند سكريفن هي:

1. الوصف.
2. المستفيد.
3. المحتوى.
4. المصادر.
5. الوظيفة.
6. نظام الخدمات.
7. المعايير.
8. الاحتياجات.
9. العمليات.
10. النواتج.
11. التعميم.
12. المقارنة.
13. الدلالة.
14. التوصيات.
15. التقرير.
16. التقويم البعدي.

تقويم سكريفن موجَّهاً إلى خدمة المستفيدين من البرنامج التعليمي، فيهتم برأي المستخدمين والمستفيدين منه وليس المنتجين له (مازن، 2009).

3. نموذج ستفلبيم (Stufflebeam Model, 1969)

وفق هذا النموذج يُعرف التقويم على أنه: عملية يتم فيها التخطيط والحصول على المعلومات التي تفيدنا في الحكم على بدائل القرار، وهو من أكثر النماذج شهرةً وشيوعاً بين المهتمين بعملية تقويم البرامج، يركز هذا النموذج على ضرورة صنع القرار، وعلى استمرارية التقويم، وأن التخطيط والحصول على المعلومات يتضمن الكثير من النشاطات بين المقوم وصانع القرار؛ أيّ أن هناك ثلاث خطوات

في عملية التقويم هي: أولاً: التخطيط، ثانياً: جمع البيانات والمعلومات وتنظيمها وتحليلها، ثالثاً وأخيراً تنظيم المعلومات بشكل يساهم في الاستفادة منها في إصدار القرارات أو الأحكام الخاصة بالبرنامج.

هناك أربعة أنماط من التقويم اقترحها ستفلبيم في نموذجه هي، (طلافحه، 2013):

1- تقويم الإطار العام للموقف: هذا النوع من التقويم يهدف إلى توفير الأساس النظري السليم لتحديد الأهداف التربوية. ويتم تحديد الأهداف التربوية العامة، والأهداف السلوكية الخاصة بالبرنامج، ويم تحديد العناصر ذات الصلة بالموقف العام، والتي تساعد في تحديد المشكلات والاحتياجات. يعتمد هذا النوع من التقويم على الأسلوب الوصفي المقارن، الذي يركِّز على تحديد مجموعة من الأهداف التي سيتم تصميم البرنامج في ضوئها.

2- تقويم المدخلات: ويشمل كل ما يخص الإمكانيات الإدارية والمالية والأهداف التعليمية من معلومات، والاستراتيجيات المناسبة لتحقيقها، وكيفية تنفيذ هذه الاستراتيجيات.

3- تقويم العمليات: هنا يتم تحديد جوانب النقص في الخطوات التنفيذية، وتتلخص مهمة المقوم في وصف النشاطات والفعاليات الجارية في البرنامج لتحقيق الأهداف، مع ملاحظة جوانب النقص، وما يتطلب ذلك من تعديل أو تطوير.

4- تقويم المخرجات أو النتاجات التعليمية: هنا تتم عملية قياس وتفسير ما تم تحقيقه من الأهداف، ولا يقتصر ذلك على النتاجات فقط، وإنما تجري أيضاً خلال مراحل سير البرنامج.

نموذج القرارات المتعددة CIPP: يمثل الاختصار CIPP الأحرف الأولى من عناصر النموذج الرئيسية وهي: سياق البرنامج (Context)، والمدخلات (Input)، والعمليات أو الأنشطة (Process)، والمخرجات (Product). توجه هذا النموذج توجُه تطويري حيث يهدف إلى التحقق من فاعلية برنامج ما، بهدف المساعدة في وضع البدائل.

إنَّ أيّ برنامج يراد تقويمه ولا يوجد له سوى أهداف عامه، لا ينفع معه استخدام أيّ أسلوب تقويمي آخر، عندما اجتهد الخبراء بتفسير الأهداف تبيّن أن هناك تبايناً في تطبيقات البرنامج الواحد؛ لذا تمَّ تبني هذا النموذج، فهو نموذج يهتم بتقديم المعلومات لمتخذي القرار للحكم على بدائل القرارات. فنموذج القرارات المتعددة يقدِّم صورة شاملة لسياق البرنامج، وما يتعلق بمدخلاته بهدف تحديد المشكلات ومن ثمَّ اتخاذ الحلول المناسبة، ومتابعة تنفيذ البرنامج ومراقبته، وتقويم نواتجه وتقديم تقرير عنها للمسؤولين (Stufflebeam, 2003).

فلسفة نموذج القرارات المتعددة CIPP:

كل مقوّم أو جهه معنيّة بالتقويم يتطلب نموذج القرارات المتعددة منها ما يأتي: التعرف إلى المستهدفين ذوي الحق في الانضمام بالبرنامج، وتوضيح حاجاتهم المطلوبة من البرنامج، وتحديد المعلومات لبناء برامج وخدمات مفيدة تستجيب لهذه الحاجات وتصميمها، وتقويم البرامج والمساعدة في توجيهها لتطبيقات فعَّالة، وتقويم جدوى البرامج وجدارتها وأهميتها ومدى نزاهتها (العبادلة، 2015).

ترى الباحثة أن تقويم برنامج التوجيه والإرشاد باستخدام طرق البحث والاستقصاء وفق معايير معينة لوصفه وصفاً صادقاً ودقيقاً، والتي تسعى للكشف عن مدى فاعليته لتقديم مقترحات للتحسين والتطوير، وفق نموذج تايلور هو النموذج الذي يتناسب وأهداف هذه الدراسة، حيث تهدف هذه الدراسة إلى توفير المعلومات والبيانات التي تمَّ التوصل إليها بعد دراستها وقياسها بالطرق العلمية، لتتيح للمطورين والقائمين على البرنامج الفرصة للاستفادة منها في إصدار حكم على البرنامج واتخاذ القرار الأمثل، ومن غير الممكن أن يتحقق هذا ما لم يحدِّدوا نقاط الضعف والقوة في البرنامج، والكشف عن مدى تحقق الأهداف وتوافقها مع قيّم المجتمع واستجاباتها لحاجات الطلبة/ المرشدين بما يتناغم وحاجات سوق العمل.

4. نموذج تايلور (Taylor Model, 1950)

هو من النماذج الموجهة نحو الأهداف، ويعتبر من أوائل النماذج المؤثِّرة في عملية التقويم وأقدمها فالتقويم هنا يهدف إلى معرفة فيما إذا كانت الأهداف التربوية تحققت أم لم تتحقق، حيث تدل درجة التوافق بين الأهداف والنواتج على درجة نجاح البرنامج التعليمي، فمهمة المقوِّم تتلخّص في تحديد أهداف البرنامج وصياغتها سلوكياً ومقارنتها بالأداء، فالأهداف المحققة تعد نقاط قوة في البرنامج أما الأهداف التي لم تتحقق فتعد نقاط ضعف في البرنامج، وبناءً عليه يتم الحكم على البرنامج.

فنموذج تايلور هدفه الربط بين الأهداف وخطة العمل من خلال جعلها أهدافاً قياسية (سلوكية)؛ أيّ تعكس التغيرات التي تطرأ على الطلبة إثرَ تلقِّيهم لتعليمات كافية، ثم تقدير مدى تحقق تلك الأهداف وهذا ما يسمى بالتقويم (كويران، 2006).

أما رأي تايلور فالتقويم هو: عملية منتظمة لتحديد مدى تحقق الأهداف التربوية وعلى هذا ربط بين التقويم والهدف.

وعليه يتم تقويم الأَهداف في هذه الدراسة استناداً إلى نموذج تايلور، بتحديد الأَهداف التعليمية لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل، وتحليلها وفق الإنجازات المتوقعة من الطلبة نتيجة ما تلقوه من إعداد تعليمي خلال دراستهم في البرنامج، وتشكل هذه الإنجازات المخرجات المتوقعة من المعرفة العلمية، والمهارات التطبيقية، والقيّم والأخلاق المهنيّة، وتكون بمثابة ترجمة للأهداف المرجو تحققها.

هذا النموذج من أقدم النماذج، والتي اعتبرت أن العملية التربوية تتكون من ثلاثة عناصر رئيسة هي: الأهداف التربوية والخبرات التعليمية والاختبارات التحصيلية، وفي رأيّ تايلور أن التقويم عبارة عن معرفة فيما إذا كانت الأهداف التربوية تحققت أم لم تتحقق؛ حيث يقوم هذا النموذج على أربعة تساؤلات تمثل الإجابة عنها خطوة في عملية التقويم وهذه الأسئلة هي، (طلافحة، 2013):

- لماذا نقوم بالتقويم؟ والإجابة عن هذا السؤال تكون من خلال تحديد الأهداف.
- ماذا نقوِّم؟ أي تحديد المحتوى وعناصر المحتوى المقوَّم.
- كيف نقوِّم؟ أي ما هي الأساليب المستخدمة في التقويم؟ وما هي الأساليب الأكثر مواءمة لتقويم محتوى ما دون غيّره؟
- كيّف نعرف أن الأهداف تحققت؟ وتكون بمقارنة النتائج بالأهداف المراد تحقيقها.

ويستنتج من ذلك أن نموذج تايلور يعتمد على تحديد الأهداف كخطوة أولى، مما يساعد على فهم الأسس التي تم تصميم وبناء البرنامج وفقاً لها؛ ولكيّ تكون عملية التقويم ناجحة وفعالة يتم تحديد المحتوى وعناصر المحتوى المقوَّم، بالإضافة إلى الأساليب الأكثر مواءمة لاستخدامها في التقويم، وبالتالي الكشف عما إذا كانت الأهداف تحققت أم لا، من خلال مقارنة النتائج أيّ المخرجات النهائية للبرنامج بالأهداف المراد تحقيقها.

الأهداف التربوية عند تايلور

بعد صياغة قائمة الأهداف، تعرض هذه القائمة من الأهداف في ضوء الفلسفة وعلم النفس لاختيار أكثر الأهداف أهمية وفاعلية؛ ذلك أن الفلسفة التربوية عامل هام في انتقاء الأهداف، وعند صياغة الأهداف يرى تايلور أنه ينبغي أن تصاغ هذه الأهداف في ألفاظ تميز نوع السلوك الذي ينمى في الطلبة، وعند صياغة الهدف ينبغي أن يضم مكونات أو بعدين، بعد سلوكي، وبعد محتوى (طلافحة، 2013).

المحتوى والخبرة التعليمية عند تايلور

يعرف تايلور الخبرة بأنها عملية التفاعل بين المتعلم والظروف البيئية الخارجية التي يستطيع المتعلم أن يستجيب لها.

وهناك عدة معايير اقترحها تايلور تستخدم في اختيار خبرات التعلم الملائمة، ومن هذه المعايير أنه لكي يتحقق هدف معين ينبغي أن تتوفر للمتعلم خبرات تتيح له الفرصة؛ ليمارس نوع السلوك الذي يتضمنه الهدف؛ لذا صاغ تايلور أربع قوائم للخبرة التعليمية المتوقعة هي:

1. تنمية مهارات التفكير.
2. اكتساب المعلومات.
3. تنمية الاتجاهات الاجتماعية.
4. تنمية وتطوير اتجاهات المتعلم.

(Alkin,2004)

فالمحتوى وفق هذا النموذج يشمل كافة الخبرات التي تُحقِّق النمو الشامل المتكامل للفرد المتعلم، سواء أكانت هذه الخبرات معرفية أم انفعالية أو نفس حركية أو مهارات، واتجاهات، وقيماً يمكن أن تُحقق ما نرغب به من النمو الشامل المتكامل للفرد المتعلم، فالمحتوى هو الخبرات التربوية المتنوعة في بناءٍ محكم يهدف لتحقيق خاصية النمو المنشود، فكل ما تضمه المؤسسة التعليمية من فعاليات وأنشطة منهجية أو مرافقة يدخل ضمن هذا المفهوم.

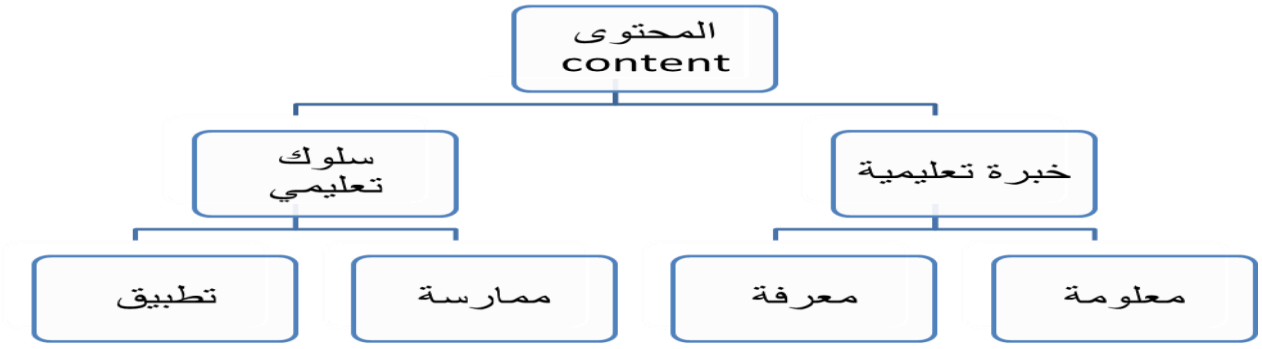
يقترح هذا النموذج بعض المعايير التي تستخدم في اختيار المحتوى:

1. تنمية مهارات التفكير.
2. اكتساب المعلومات.
3. تنمية الاتجاهات الاجتماعية.
4. تنمية وتطوير اتجاهات المتعلم.
5. أن يتصف بالشمولية.
6. أن يتحقق الاتساق بينها وبين المتعلم من جانب والمجتمع والمادة الدراسية من جانب آخر.

تقويم خبرات التعلم المتوقعة: هي الخطوة الختامية، وينبغي أن يرتكز التقويم على التغيير في سلوك المتعلم. وكافة إجراءات التقويم يجب أن تكون ذات صلة بالأهداف الأساسية (فرج، 2007).

هذا وينبغي أن يراعي البرنامج في صياغة أهدافة بعدين رئيسين كما طرح تايلور، البُعد المعرفي (المحتوى)، والبُعد السلوكي، وهي تقدم للطلبة على شكل خبرات معرفيّة، وعلى شكل أنشطة اجتماعية وانفعالية، تحقق البعدين السلوكي والمحتوى اللذين أكد عليهما تايلور.

- البُعد المعرفي وفيه يتحدد المحتوى وما يقدمه من خبرات.
- البُعد السلوكي وهو يُعنى بكيفيّة توظيف وتطبيق المعرفة أو (المحتوى)، حيث يكون جزءاً من سلوك الفرد المتعلم واتجاهاته.



(فرج، 2007)

وترى الباحثة أن عملية التقويم وفقاً لنموذج تايلور تساعد على المراجعة والتعديل على أهداف البرنامج مما يرفع من جدوى البرنامج وبالتالي ينعكس على مخرجات العملية التعليمية؛ وذلك لمساعدة العاملين في تركيز الجهود على تحقيق النواتج الأهم، وهنا يتم الحكم إذا ما كان البرنامج يستحق الاستمرار والتكرار أو التوسُع، حيث راعت الباحثة تقويم المخرجات في ضوء الأهداف انسجاماً مع نموذج تايلور في إعداد هذه الدراسة وتطبيقاتها، وذلك في اختيار العيّنة، وبناء أدوات الدراسة (قائمة المعايير، والمقياس، ونموذج تحليل المحتوى، والمقابلة).

الدراسات السابقة

تستعرض الباحثة في هذا القسم بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، والتي تمكنت الباحثة من الوصول إليها، وقد وجدت العديد من الدراسات التي تناولت موضوع تقويم البرامج، في حين أنها لم تجد دراسات مباشرة مرتبطة بموضوع الدراسة الحالية- في حدود علم الباحثة-.

وتمَّ استعراض الدراسات السابقة وفقاً للتدرج الزمني من الأحدث إلى الأقدم.

أولاً: الدراسات العربية:

قامت الرحماني (2018)، بدراسة عنوانها: "الإعداد المهني لدى طلبة الإرشاد والتوجيه النفسي- تقويم برنامجهم الجامعي (ليسانس ل.م.د)"، حيث هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج ليسانس (ل.م.د) لدى طلبة الإرشاد والتوجيه النفسي، وتحديد قائمة معايير الإعداد المهني التي يجب توافرها في برنامجهم الجامعي، وكذا الكشف عنها؛ ولتحقيق أهداف الدراسة، تم بناء قائمة معايير الإعداد المهني لدى طلبة الإرشاد والتوجيه النفسي، وتضمنت (63) مؤشراً، مقسَّمة إلى ثلاثة معايير: المعيار المعرفي(17 مؤشراً)، والمعيار الوجداني(14مؤشراً)، والمعيار المهاراتي(32مؤشراً). توفر المعيار المعرفي في البرنامج بدرجة متوسطة، والمعيار الوجداني بدرجة ضعيفة، ومعيار المهارات بدرجة قليلة.

وأجرى الفريحات (2017)، دراسة عنوانها: "تقويم برنامج اللغة الفرنسية في المرحلة الجامعية الأولى في الجامعة الاردنية وفق نموذج ستفلبيم"، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن التقديرات التقويمية لبرنامج اللغة الفرنسية وآدابها بالجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة، وتكوَّن أفراد الدراسة (102) طالباً وطالبة من طلبة البرنامج، تمَّ اختيارهم بالطريقة القصدية ممن أبدوا اهتماما للمشاركة في هذه الدراسة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة تكونت من (35) فقرة، وبينت

نتائج التقديرات التقويمية لطلبة برنامج اللغة الفرنسية في الجامعة الأردنية كانت متوسطة على جميع مجالات التقويم (فلسفة البرنامج وأهدافة، والخطة الدراسية، والخدمات والتسهيلات، وطرائق التدريس، وطرائق التقويم)، وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تقويم الطلبة للبرنامج تعزى للمرحلة التعليمية، وكذلك أشارت النتائج إلى عدد من المقترحات والتحسينات أهمها طرح مواد تركِّز على المحادثة باللغة الفرنسية، وتطوير الأساليب التدريسية والتقويمية للطلبة.

أما دراسة أبو هاشم (2016)، فكان عنوانها: "تقويم برنامج ماجستير علم النفس بكلية التربية جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة على ضوء معايير الاعتماد الاكاديمي"، استهدفت الدراسة تقويم برنامج ماجستير علم النفس بكلية التربية جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة على ضوء معايير الاعتماد الاكاديمي، وتكونت العينة من (76) طالباً وطالبة في جميع مسارات البرنامج، وطبقت عليهم استبانة تشمل سبعة محاور رئيسة؛ تمثل جوانب الجودة في برامج الدراسات العليا، وهي: أهداف البرنامج، والتعليم والتعلم، والمقررات الدراسية، والإشراف العلمي، وأعضاء هيئة التدريس، وإجراءات القبول والتسجيل، والمرافق والتجهيزات، حيث أظهرت النتائج أن ترتيب معايير الاعتماد الاكاديمي وفقاً للمتوسطات الحسابية لاستجابات الطلاب والطالبات كان كالآتي: أعضاء هيئة التدريس بمتوسط حسابي (4.01)، والمرافق والتجهيزات (3.88)، والقبول والتسجيل (3.71)، والتعلم والتعليم (3.66)، وأهداف البرنامج (3.60)، والمقررات الدراسية (3.36)، وأخيراً الإشراف العلمي (3.33). أما مستوى تقييم البرنامج: (50.0%) يرون أن البرنامج جيد جداً في مقابل (38.2%) جيد، (7.9%) ممتاز، (3.9%) ضعيف. أما درجة الرضا عن البرنامج: (77.6%) راضين عن البرنامج في مقابل (22.4%) غير راضين عن البرنامج.

وأجرى مناظر (2015) دراسة عنوانها: "تقويم برنامج الدكتوراه في المناهج العامة في كلية التربية بجامعة الملك سعود في ضوء نموذج "ستفلبيم" لتيسير القرارات CIPP"، وهدفت إلى تقويم

برنامج الدكتوراه في المناهج العامة في كلية التربية بجامعة الملك سعود في ضوء نموذج "ستفلبيم" لتيسير القرارات CIPP؛ ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (19) عضو هيئة تدريس بجامعة الملك سعود، و(39) خريجاً، و(22) طالباً، وطبقت عليهم ثلاث أدوات: الاستفتاء، والمقابلة، وقائمة المراجعة؛ لتقويم البرنامج وفق محك خارجي، وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية: التمكن من تصميم البحوث وتنفيذها في حقل المناهج العامة، والقدرة على ممارسة التدريس الفَّعال، وتوفير القوى البشرية والكوادر التربوية عالية التأهيل والكفاءة لتحقيق التنمية البشرية الشاملة التي تخدم المجتمع.

وقامت العبادلة (2015) بدراسة عنوانها: "تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعات في محافظات غزة باستخدام نموذج القرارات المتعددة CIPP"، حيث هدفت الدراسة التعرف إلى الدرجات التقييمية لبرامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة باستخدام نموذج القرارات المتعددة CIPP من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتكونت عينة الدراسة من (230) عضو هيئة تدريس تمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وطبقت عليهم عدة أدوات: استبانة واستطلاع رأي. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: درجة التقييم الكلية لأعضاء هيئة التدريس لبرنامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية كانت كبيرة؛ حيث احتل مجال السياق المرتبة الأولى، بينما جاء في المرتبة الثانية مجال المدخلات، وجاء في المرتبة الثالثة مجال المخرجات، وكان مجال العمليات في المرتبة الرابعة والأخيرة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير: (التخصص الأكاديمي– الدرجة العلمية– الجنس– سنوات الخبرة).

ودراسة الشايع (2014)، كان عنوانها: "تقييم جودة العملية التعليمية في برنامج قسم الاجتماع بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر الطلاب"، هدفت الدراسة إلى تقييم العملية التعليمية في برنامج قسم الاجتماع معتمدة على وجهة نظر الطلبة، ومستهدفة في ذلك جميع طلبة السنة الرابعة في

قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية بجامعة الملك عبد العزيز والبالغ عددهم (70) طالباً وطالبة، طبقت عليهم استبانة الدراسة التي اشتملت (35) عبارة وزعت على خمسة مجالات أساسية ممثلة للجودة التعليمية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى تأكيد رصد ممارسة مرتفعة لجودة العملية التعليمية في قسم الاجتماع، حيث احتل مجال جودة التدريس في ذلك المرتبة الأولى من حيث جودة الممارسة، وجاء ثانياً مجال تقييم الطالب، ثم احتل ثالثاً مجال المقررات الدراسية، واحتل رابعاً مجال التدريب الميداني، وأخيراً جاء مجال المساعدات التعليمية، كما كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لممارسات جودة العملية التعليمية ومتغير جنس المبحوث، ومتغير المعدَّل التراكمي للمبحوث.

وأجرى الهاشمي والغتامي (2013)، دراسة عنوانها: " تقويم برنامج الماجستير في التربية اختصاص المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الخريجين"، هدفت الدراسة إلى الكشف عن آراء خريجي برنامج ماجستير التربية في اختصاص المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، حيث بلغت عينة الدراسة (27) من خريجي البرنامج بين عامي 1992و2008 البالغ عددهم الكلي (56) خريجاً وخريجة، طبقت عليهم استبانة الدراسة التي أَعدها الباحثان المكوَّنة من محورين أولهما: الخطة الدراسية للبرنامج من حيث: درجة استفادتهم من المقررات التي درسوها، والمقررات التي يقترحون حذفها أو تعديلها، والمقررات التي يقترحون إضافتها، وثانيهما: درجة تحقق مخرجات البرنامج في مجالات المعرفة والفهم والمهارات والقيّم والاتجاهات، وقد بيَّنت النتائج أن درجة استفادة الخريجين من معظم المقررات مرتفعة عموماً، واقترح الخريجون حذف بعض المقررات وتعديل بعضها بنسب متفاوتة، كما أظهرت النتائج أن مخرجات البرنامج تحققت بدرجة مرتفعة عموماً من وجهة نظر الخريجين.

وقاما الحدابي وآل قريش (2012)، بدراسة عنوانها: "تقويم برنامج الدكتوراه بقسم الإدارة والتخطيط التربوي– جامعة صنعاء"، هدفت إلى تقويم برنامج تمهيدي دكتوراه بقسم الإدارة والتخطيط التربوي (الدفعة الأولى) بجامعة صنعاء، حيث تكونت مجموعة الدراسة من (5) طلبة كمعلمين ممن يعتقد أنهم قادرون على الإدلاء بمعلومات غنية حول البرنامج، كما تمَّ اختيار (7) من أعضاء هيئة التدريس الذين شاركوا في إعداد البرنامج أو التدريس فيه والذين أبدو تعاوناً. واستخدمت الاستبانة المفتوحة والمقابلة المعمَّقة كأدوات للدراسة، وتمَّ التأكد من المصداقية بتعدد مصادر البيانات (أساتذة وطلبة) والوصول إلى نفس النتائج تقريباً، وقد أظهرت النتائج أن من نقاط القوة في البرنامج: افتتاح البرنامج، وجود أساتذة وأساتذة مشاركين في القسم، وإصرار الطلبة على مواصلة الدراسة، ومن نقاط ضعف البرنامج: تدني مستوى الإعداد الجيد للبرنامج، وزيادة عدد المقررات عن الحد المتعارف عليه مع تكرار بعضها، وعدم وجود أساتذة متخصصين لبعض المقررات، وعدم وجود توصيف لها، وطول مدة الدراسة، وعدم توافر البنية التحتيّة اللازمة للبرنامج من قاعات، وأثاث وتجهيزات، وأماكن استراحه، وعدم توافر مصادر معلومات كافية (مكتبة ورقيّة ومكتبة الكترونيّة، إنترنت، مجلات علمية محكمة حديثة،....)، واستخدام طرائق تقليدية في التدريس والتقويم، هذا مؤداه إلى أن معايير جودة البرنامج غير متوافرة بالشكل المطلوب.

وأجرى كتلو (2011)، دراسة عنوانها: "تقييم البرامج الأكاديمية للدراسات التربوية العليا في الجامعات الفلسطينية وفق المعايير الأكاديمية الأمريكية"، هدفت الدراسة إلى تقييم البرامج الأكاديمية للدراسات التربوية العليا في الجامعات الفلسطينية وفق المعايير الأكاديمية الأمريكية، حيث تكوَّن أفراد الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في البرامج الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية الثلاث (النجاح الوطنية، بيرزيت، والقدس) والبالغ عددهم (40 عضو هيئة تدريس)، ومن جميع الطلبة الملتحقين في البرامج التربوية العليا والبالغ عددهم (120 خريجاً)؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تمَّ تطوير

معايير لتقييم البرامج الأكاديمية للدراسات التربوية العليا في الجامعات الفلسطينية، واشتلمت المعايير المطوَّرة بصورتها النهائية على (21 معياراً)، وتكونت من (73 مؤشراً)، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود قاعدة بالبيانات الإحصائية المهمة المتعلقة بالطلبة المقبولين أو المتخرجين من البرامج، وعدم وجود تقييم للخطط الدراسية ولمساقات البرامج الأكاديمية، وضعف المصادر والمراجع المتوافرة في المكتبات الجامعية، قلة المصادر والموارد التكنولوجية، وغياب التقييم المستمر للبرامج التربوية العليا في الجامعات الثلاث، وعدم وجود خطة منظمة لمتابعة الخريجين، وعدم وجود خطة مستقبلية لتطوير البرنامج، وعدم وضوح شروط القبول والتخرج. كما أشارت الدراسة أن رسالة وأهداف البرامج واضحة، والمخرجات المتوقعة من الطلبة وطرق قياس أدائهم محددة، ووجود معلومات حول الطلبة المقبولين في البرامج، ووضوح الإشراف والإرشاد المقدم للطلبة وإجراءات متابعتهم، ووجود إدارة جيدة للبرنامج داخل الأقسام، ووضوح حقوق الطلبة وواجباتهم، وأهلية أعضاء هيئة التدريس للعمل، ومعرفة مشاركات أعضاء هيئة التدريس في المواقع الإدارية، ومستوى الواجبات التي تُعطى للطلبة واضحة، ووصف الجهود العلمية لأعضاء هيئة التدريس والطلبة، ووجود مناخ جامعي ملائم لتطور أعضاء هيئة التدريس، وجود علاقة بين برامج الدراسات العليا التربوية الملتحق فيها الطلبة وتخصصاتهم في درجة البكالوريوس، وأشارت النتائج أيضاً أن من أهم جوانب القوة في البرامج تعلم أساليب البحث العلمي، ومهارة كتابة الأبحاث العلمية الكمية والنوعية، والتعرف إلى استراتيجيات التدريس الحديثة، واكتساب اتجاهات ايجابية نحوها، وتنمية روح التعاون، والعمل الجماعي، والمقدرة على التفكير.

أما دراسة الصباح والسرطاوي (2010)، كان عنوانها: "واقع فعّالية الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية والنفسية في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس واقتراح نموذج تطويري"، وهدفت التعرف إلى واقع فعالية الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية والنفسية في برنامج الدراسات العليا بجامعة القدس، والعوامل المؤثرة في تلك الكفاءة وفعاليتها من خلال وجهة نظر الطلبة والمدرسين، والتوصل إلى

اقتراح نموذج تطويري، وتكونت عينة الدراسة من (86) عضواً من أعضاء هيئة التدريس وطلبة جامعة القدس، حيث طبقت عليهم استبانة لتحقيق أهدف الدراسة، وأظهرت النتائج أن فعالية الكفاءة الداخلية من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة، وعدم وجود فروق بين متوسطات درجات التقدير تبعاً للجنس، والحالة الأكاديمية، في حين ظهرت فروق في المتوسطات الحسابية تبعاً إلى متغير التخصص لصالح المتخصصين في (الإدارة التربوية).

وقامت زقوت (2010)، بدراسة عنوانها: "تصور مقترح لتطوير برنامج الإعداد التربوي العملي للطالب/المرشد النفسي بكلية التربية– جامعة الأقصى في ضوء الاتجاهات المعاصرة"، هدفت الدراسة إلى تعرف واقع برنامج الإعداد التربوي العملي للطالب/المرشد النفسي بكلية التربية / جامعة الأقصى، تكونت عينة الدراسة من (75) طالباً/ة من مساق تدريب ميداني (2)، وقد اتَّبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي؛ ولتحقيق هذا الغرض قامت الباحثة بإعداد قائمة بالمعايير الواجب توافرها في البرنامج، مع وضع تصور مقترح لتحسين الجانب المذكور أعلاه وتصميم استبانة، وقد أشارت النتائج إلى أن برنامج الإعداد التربوي العملي (1)، (2) يفتقر إلى قائمة المعايير الواجب توافرها، وأن هناك قصوراً واضحاً في برنامج الإعداد التربوي العملي للطالب / المرشد النفسي بكلية التربية– جامعة الأقصى في ضوء الاتجاهات المعاصرة يستدعي التدخل.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

قام يورداكول وآخرون (Yurdakul et al, 2014) بدراسة عنوانها: "تقويم برنامج التنمية المهنية لتطوير المحتوى على شبكة الإنترنت"، وهدفت إلى تقويم برنامج التنمية المهنية على الشبكة العالمية القائمة على تطوير المحتوى، والذي صمِّم من قبل وزارة التربية الوطنية (وزارة الاقتصاد الوطني)، استناداً إلى النموذج النظري CIPP، وكانت عينة الدراسة مكونة من (37) معلماً ومدرباً، حيث تم تطبيق استبيانتين، في حين تمَّ جمع البيانات النوعية من المجموعة البؤرية، والمقابلات

الفردية, وأظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج قد تمَّ تصميمة دون تحليل الاحتياجات، وأن المعلمين كانوا يترددون في النهاية في تنفيذ البرنامج، كما أن المعلمين لم يتمكنوا من إعداد المواد التعليمية وتطويرها على شبكة الانترنت؛ لأسباب مثل: وتيرة التغييرات في المناهج الدراسية، وسهولة الاستخدام للمواد الجاهزة، ووضع مواد على شبكة الانترنت يعتبر مهمة صعبة تتطلب الخبرة والعمل الجماعي.

وأجرى سميث (Smith, 2009) دراسة عنوانها: "تقييم برنامج التطور المهني القيادي في النظام التربوي في الجيش الأمريكي"، حيث هدفت التعرف إلى السلوك القيادي الصادر، وإمكانية نقل العلم إلى مواقف الحياة الحقيقية، وبلغ حجم العينة (986 فرداً)؛ ولتحقيق هدف الدراسة تمَّ استخدام الاستبانة والمقابلة، وجمعت المعلومات من خلال الإنترنت وتكونت الاستبانة والمقابلة من أربعة مجالات رئيسة هي: (فَّعالية أساليب التدريس، ومهارات القيادة، وملاءمة المناهج الدراسية، واستراتيجيات التعلم)، وأشارت النتائج إلى أن البرنامج في الجيش الأمريكي فَّعال، ومستوفٍ كافة الشروط اللازمة له، لكنه لم يرق إلى المستوى الأمثل للمدرسين والطلبة، وأن استراتيجيات التعلم المستخدمة بحاجة إلى تحسين وتطوير.

أما كورتكوف (Korotkov, 2006) كانت دراسته بعنوان: "فاعلية برامج الدراسات العليا في روسيا– التربية الروسية والمجتمع"، هدفت إلقاء الضوء على فاعلية برامج الدراسات العليا في روسيا، وقام الباحث بجمع البيانات من عدة مصادر كإحصائيات مكتب (OECD) والإحصائيات الأمريكية الرسمية، وبيانات (RLMS) تمّ جمعها من خلال دراسة مسحية طولية، وكانت البيانات حول نظام التعليم العالي في روسيا، حيث أظهرت نتائج الدراسة انخفاض فاعلية برنامج الدراسات العليا في روسيا ونظام التعليم العالي بشكل عام، كما أشارت النتائج إلى سوء جودة البرامج وفاعليتها من خلال عدم تلبيتها لمتطلبات المجتمع المحلي واحتياجاته، حيث أكدَّت البيانات التي تم جمعها من مكتب

(RLMS) لعام 2001 أن الطلبة المتخرجين من برامج الدراسات العليا لم يلتحقوا بوظائف حسب تخصصاتهم التي درسوها في الماجستير والدكتوراه.

وأما دراسة ريتشاردسون (Richardson, 2005) كان عنوانها: "التغذية الراجعة من طلبة الدراسات العليا حول جودة برامج الدراسات العليا في جامعة كوين لاند التكنولوجية" والتي هدفت التعرف إلى نوع التغذية الراجعة التي قدَّمها طلبة الدراسات العليا حول طبيعة برامج الدراسات العليا، وتقصي العلاقة بين الأوجه المختلفة لخبرات طلبة الدراسات العليا، وتحديد القضايا التي عدَّها الطلبة ذات أهمية من خلال تعليقاتهم التي جمعت خلال ثلاث سنوات متتالية، حيث بلغ عدد أفراد الدراسة (1680) خريجاً، واستجابوا لسؤالين مفتوحين حول أفضل جوانب البرنامج واقتراحاتهم للتحسين، وأشارت النتائج إلى أن طلبة الدراسات العليا عبروا عن خبراتهم ذات المغزى لهم، وأن (40%) من تعليقات الطلبة أشارت إلى قضايا متعلقة بالخدمات والبنيّة التحتية وخاصة التسهيلات، والمكتبة، والإدارة الطلابية، وخدمات الدعم والمساعدة الأكاديمية التي كانت بحاجة إلى تحسين، أما المجالات التي علَّق عليها الطلبة بشكل إيجابي باعتبارها أفضل جوانب البرنامج، فقد تركزت حول طبيعة البرنامج التطبيقية العملية والمهارات والخبرات التي اكتسبها الطلبة نتيجة لالتحاقهم بالبرنامج، وأشارت النتائج إلى الحاجة إلى تحسين جوانب التقييم، حيث وجهت انتقادات إلى نظام التصحيح وغياب التغذية الراجعة ومعايير التقييم للطلبة، وأشارت إلى تفاوت تقديرات الطلبة لجودة أعضاء هيئة التدريس.

وقام لوردن ومارتن (Lorden & Marten, 2004) بدراسة عنوانها: "مستوى فاعلية برامج الدراسات العليا (الدكتوراة) في الجامعات الأمريكية"، هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى فاعلية برامج الدراسات العليا (برنامج الدكتوراة) في الجامعات الأمريكية على أساس نوعية الطلبة " مخرجات التعلم" وشهرة البرنامج، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالباً في برنامج دكتوراة في (20) كلية بالجامعات

الأمريكية؛ ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان الاستبانة كأداة للدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة تميز برامج الدكتوراة بفاعلية عالية، وإلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين فاعلية برامج الدكتوراة وشهرة البرنامج، كما أشارت النتائج إلى أثر نجاح البرنامج في تدريب الطلبة والباحثين في تحديد مستوى برنامج الدكتوراة المقرر في الجامعة.

وأجرى رانيل (Ranelle, 2000) دراسة عنوانها: "تقييم برنامج دكتوراة الإدارة التربوية من وجهات نظر متعددة"، بهدف التعرف إلى مدى فاعلية البرنامج الأكاديمي في جامعة ولاية ويشيتا (Wichita) على تطوير قيادات تربوية في المدارس وعمل الأبحاث الكمية والنوعية، حيث بلغ عدد أفراد العينة جميع أعضاء هيئة التدريس في البرنامج وعددهم خمسة، وكذلك جميع خريجي البرنامج وعددهم (23) خريجاً، وعيِّنة من القيادات التعليمية، وتمَّ استخدام المقابلات بالإضافة إلى عملية تحليل الوثائق في جمع المعلومات، وأشارت النتائج إلى أنه تمَّ تعديل البرنامج ومراجعته من خلال عمليات التقييم التي جرت علية، وأكَّد أفراد الدراسة على وجود مجموعة من الإيجابيات في البرنامج، تتمثل في: وجود قراءات متعددة ودرجة جيدة من المشاركات الصفية بين الطلبة والمدرسين، ووجود واجبات تركِّز على الجانب الميداني رغم أن الوقت المخصص لها غير كاف، وكانت أفضل خبرة في البرنامج هي إعداد الرسالة الجامعية، ووجود تفصيل وشرح متطلبات ومساقات البرنامج والمتطلبات السابقة لدراسة كل مساق، وأشاروا إلى سلبيات البرنامج من حيث تصرفات بعض الزملاء غير المقبولة، والانتقاد المستمر من قبل بعض أعضاء هيئة التدريس، وبُعد المسافة بين الجامعة وسكن الطلبة، وعدم وجود وقت كاف للتحضير والمتابعة، والتكاليف الدراسية العالية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ في ضوء ما سبق تناوله من الدراسات السابقة أنها متنوعة من حيث المجالات التي تناولتها، وجميعها تناولت واقع برامج الدراسات الأكاديمية ومشكلاتها، سواء أكانت مشكلات أكاديمية،

أم إدارية، أم تسهيلات وخدمات، والمشكلات التي يعاني منها الطلبة، كما أشارت إلى كيفية تقويم البرامج، والمعايير الواجب توفرها في عملية التقييم، وقد تنوَّعت في تلك الدراسات على النحوّ الآتي: فلسفة البرنامج وأَهدافه، الخطة الدراسية، الخدمات والتسهيلات، طرائق التدريس، طرائق التقويم، إعداد البحث العلمي، المقررات الدراسية، الإشراف العلمي، إجراءات القبول والتسجيل، المرافق والتجهيزات، أعضاء هيئة التدريس. ومن خلال اطِّلاع الباحثة على الدراسات السابقة لاحظت قلة الدراسات التي تطرقت إلى الكشف عن درجة تحقق مخرجات البرامج في مجالات التعلم المتوقعة من حيث المعرفة والفهم والمهارات والقيّم والاتجاهات، والتي تشكِّل مؤشراً لفاعلية البرامج وكفاءتها.

والدراسات السابقة التي تمَّ عرضها تباينت من حيث أهدافها، فبعضها هدفت إلى تقويم برامج، مثل: دراسة براهيم الرحماني (2018)، ودراسة الفريحات (2017)، ودراسة أبو هاشم (2016)، ودراسة مناظر (2015)، ودراسة العبادلة (2015)، ودراسة الهاشمي والغتامي (2013)، ودراسة الحدابي وآل قريش (2012)، ودراسة يورداكول وآخرون (Yurdakul et al, 2014). وبعضها هدفت إلى تقييم برامج، مثل: دراسة الشايع (2014)، ودراسة كتلو (2011)، ودراسة سميث (Smith, 2009)، ودراسة رانيل (Ranelle, 2000). وبعضها هدفت إلى الكشف عن فاعلية برامج، مثل: دراسة الصباح والسرطاوي (2010)، ودراسة لوردن ومارتن (Lorden & Marten)، ودراسة كورتكوف (Korotkov, 2006). وتفردت دراسة زقوت (2010) بتقديم تصور مقترح، حيث تفردت أيضاً دراسة ريتشاردسون (Richardson, 2005) بالتعرف إلى نوع التغذية الراجعة من الطلبة.

تباينت الدراسات التي تمَّ استعراضها بالنسبة للمرحلة الجامعية التي استهدفت في التقويم، فبعض الدراسات هدفت إلى تقويم المرحلة الجامعية الأولى، مثل: دراسة براهيم الرحماني (2018)، ودراسة الفريحات (2017)، ودراسة الشايع (2014). وبعض الدراسات هدفت إلى تقويم برامج

الماجستير، مثل: دراسة أبو هاشم (2016)، ودراسة الهاشمي والغتامي (2013)، وبعض الدراسات هدفت إلى تقويم برامج الدكتوراه مثل: دراسة الحدابي وآل قريش (2012)، ودراسة رانيل (Ranelle, 2000). وبعض الدراسات هدفت إلى تقويم برامج الدراسات العليا، مثل: دراسة العبادلة (2015)، ودراسة كتلو (2011)، ودراسة الصباح والسرطاوي (2010)، ودراسة ريتشاردسون (Richardson, 2005)، ودراسة كورتكوف (Korotkove, 2006)، ودراسة لوردين ومارتن (Lorden & Marthe, 2004).

وبعض الدراسات طبِّقت على عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، كدراسة العبادلة (2015)، ودراسة يورداكول وآخرون (Yurdakul et al,2014)، وبعض الدراسات طبِّقت على عينة من طلبة البرامج، مثل: دراسة الفريحات (2017)، ودراسة أبو هاشم (2016)، ودراسة الشايع (2014)، ودراسة زقوت (2010)، ودراسة ريتشاردسون (Richardson, 2005)، ودراسة لوردين ومارتن (Lorden & Marten, 2004)، ودراسة طبقت على عينة من الخريجين، وهي: دراسة الهاشمي والغتامي (2013). وبعضها طبِّقت على عينة من أَعضاء هيئة التدريس، وعينة من طلبة البرامج، وعينة من الخريجين، مثل: دراسة مناظر (2015)، ودراسة كتلو (2011)، ودراسة الحدابي وآل قريش (2012)، ودراسة الصباح والسرطاوي (2010)، ودراسة رانيل (Ranelle, 2000).

أما من حيث أدوات الدراسة فهناك دراسات اقتصرت أداة الدراسة على الاستبانة، مثل: دراسة فريحات (2017)، ودراسة أبو هاشم (2016)، ودراسة الشايع (2014)، ودراسة الهاشمي والغتامي(2013)، ودراسة الصباح والسرطاوي (2010). وانفردت دراسة ريتشاردسون (Richardson, 2005) بسؤالين مفتوحين. وهناك دراسات تعدَّدت أدواتها بين استبانة واستفتاء، وقائمة المراجعة، واستطلاع رأي، ومقابلات، وتحليل وثائق وبيانات، وبناء قائمة معايير، ومن هذه الدراسات: دراسة مناظر (2015)، ودراسة العبادلة (2015)، ودراسة الحدابي وآل قريش (2012)،

ودراسة كتلو (2011)، ودراسة زقوت (2010)، ودراسة سميث (Smith, 2009)، ودراسة كورتكوف (Korotkov, 2006)، ودراسة رانيل (Ranelle, 2000).

أما الدراسة الحالية فتمتاز عن الدراسات السابقة فيما يأتي:

1- استخدام نموذج تايلور لتقويم برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل في ضوء مخرجات التعلم المتوقعة من وجهة نظر الخريجين.

2- بناء قائمة معايير استناداً على الوثيقة الوطنية الفلسطينية التي أصدرتها وزارة التربية والتعليم بأهم المعايير المهنية للمرشد الفَّعال.

3- تناولت مجالات التعلم الأكثر عمقاً وشمولاً وهي المجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال المهاري.

4- التركيز على تقويم برنامج التوجيه والإرشاد من خلال تطبيق عدة أدوات، لتوخي الدقة وللتأكد من صحة النتائج.

5- التركيز على المخرج الأساسي من العملية التعليمية وهو الخريج الذي عايش خبرة العملية الإرشادية في الميدان المهني.

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة فيما يأتي:

1- الاستفادة من الأُطر النظرية للدراسات السابقة، بتدعيم الخلفية المعرفية للباحثة وبناء الإطار النظري للدراسة الحالية.

2- اختيار المنهجية العلمية المتبعة.

3- ساعدت الدراسات السابقة في تحديد معايير التقويم التي استندت إليها الباحثة في تقويم البرنامج.

4- ساعدت الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة وصياغتها، وإعداد أسئلة الدراسة، وأدواتها، وإجراءاتها، ومعالجتها الإحصائية، وتوصياتها.

5- الاستفادة في تفسير النتائج.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

مقدمة:

تناول هذا الفصل وصفاً كاملاً ومفصلاً لطريقة وإجراءات الدراسة التي قامت بها الباحثة، وتشمل وصف منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وأداة الدراسة، وصدق الأداة، وثبات الأداة، وإجراءات الدراسة، والتحليل الإحصائي.

منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وتحليل المحتوى باعتباره أنسب مناهج البحث اتساقا مع طبيعة المشكلة المدروسة، والذي يعتمد على وصف الظاهرة كما توجد في الواقع؛ اعتمادا على جمع بيانات ومعلومات مقننة عن المشكلة أو الظاهرة وتحليلها وتصنيفها وتنظيمها والتعبير عنها كميا وكيفيا للوصول إلى فهم علاقات هذه الظاهرة؛ لإثبات فروض معينة تمهيداً للإجابة عن تساؤلات محدَّدة. بهدف " تقويم برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل في ضوء مخرجات التعلم المتوقعة من وجهة نظر الخريجين".

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع خريجي برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل من العام 2004 حتى 2016 والبالغ عددهم (989) مرشداً ومرشدةً، فعدد الذكور منهم (255)، وعدد الإناث(734) وقد تمَّ التوصل لهذه الاحصائية من خلال دائرة القبول والتسجيل في جامعة الخليل.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (167) مرشداً ومرشدةً من خريجي برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل بنسبة (17%) من مجتمع الدراسة، تمَّ اختيارهم بالطريقة القصدية؛ ذلك يعود لقلة عدد المرشدين الذين يعملون في المدارس والمؤسسات، وكذلك صعوبة الوصول لهم؛ لذا كان لابد من اختيار العينة بالطريقة القصدية، والجدول الآتي يوضِّح خصائص العينة الديموغرافية:

جدول (2): خصائص العينة الديموغرافية

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	71	42.5
	أنثى	96	57.5
	المجموع	**167**	**100.0**
مكان العمل	مؤسسة تربوية- المدارس الحكومية	84	50.3
	مؤسسة نفسية مجتمعية	83	49.7
	المجموع	**167**	**100.0**
سنوات الخبرة في الإرشاد	أقل من 2 سنة	64	38.3
	2-4 سنة	57	34.1
	أكثر من 4 سنوات	46	27.6
	المجموع	**167**	**100.0**
التقدير الدراسي	ممتاز (90 فأكثر)	7	4.2
	جيد جداً (80-89)	115	68.9
	جيد (70-79)	45	26.9
	المجموع	**167**	**100.0**

يتضح من الجدول (2) أن (96) من أفراد العينة كانوا من الإناث بنسبة مئوية بلغت (57.5%)، بينما بلغ عدد الذكور (71) وبنسبة مئوية بلغت (42.5%). أما بالنسبة لمكان العمل فقد كان هناك تقارب بين الذين يعملون في مؤسسات تربوية والذين يعملون في مؤسسات نفسية مجتمعية، حيث بلغ عدد الذين يعملون في مؤسسات تربوية (84) وبنسبة مئوية بلغت (50.3%)، بينما بلغ عدد الذين يعملون في مؤسسات نفسية مجتمعية (83) وبنسبة مئوية بلغت (49.7%). وأما بالنسبة لسنوات الخبرة في الإرشاد فقد تبين أن الغالبية من المرشدين والمرشدات كانوا من أصحاب الخبرة في الإرشاد (4) سنوات فأقل، حيث بلغ عدد الذين خبرتهم في الإرشاد (أقل من سنتين) (64) وبنسبة مئوية بلغت (38.3%)، بينما بلغ عدد الذين سنوات خبرتهم في الإرشاد (2–4 سنوات) (57) بنسبة مئوية بلغت (34.1)، في حين أن المرشدين والمرشدات أصحاب الخبرة في الإرشاد (أكثر من 4 سنوات) فقد بلغ عددهم (46) وبنسبة مئوية بلغت (27.6%). وبالنسبة للتقدير الدراسي فقد كانت الغالبية من أفراد عينة الدراسة من ذوي التقدير الدراسي (جيد جداً) حيث بلغ عددهم (115) وبنسبة مئوية بلغت (68.9%)، ثم جاء المرشدون والمرشدات الذين تقديرهم الدراسي (جيد)، حيث بلغ عددهم

(45) وبنسبة مئوية بلغت (26.9%)، وأخيراً جاء الذين تقديرهم الدراسي (ممتاز) الذين بلغ عددهم (7) وبنسبة مئوية بلغت (4.2%).

أدوات الدراسة:

1- وصف الأدوات:

أولاً: تطوير قائمة المعايير المهنية للمرشد الفعال:

ترى الباحثة في ضوء تقويم برنامج التوجيه والإرشاد وتزايد الاهتمام بالمعايير كعنصر أساسي ورئيس في تطوير جميع صور ومكونات النظام التعليمي وممارساته، تبرز أهمية المعايير التربوية في توجيه النظام التعليمي نحو مستوى عالٍ من تحقيق الأهداف وتجويد مخرجات التعلم؛ لذا كان لابد من اتمام عملية التقويم بناءً على معايير واضحة ومحددة.

مصادر قائمة المعايير:

تمَّ تطوير هذه القائمة بعد الاطلاع على أدبيات التوجيه والإرشاد، والاحتياجات التدريبية لطلبة التوجيه والإرشاد، وكل ما يخص المعايير المهنية للمرشد الفَّعال، والأهداف التعليمية، ومراجعة حقيبة البرنامج الدراسي، بالإضافة إلى وثيقة المعايير الوطنية الفلسطينية التي أصدرتها وزارة التربية والتعليم العالي 2017 "المعايير المهنية للمرشد التربوي"، حيث قامت الباحثة في الاستعانة بقائمة المعايير الواردة في دراسة الرحماني (2018)، مع إجراء بعض التعديلات من تعديل وإضافة وحذف بما يتناسب مع طبيعة برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل. وبما يتناسب مع ما تم الاطلاع عليه من المصادر المذكورة.

الهدف من قائمة المعايير:

- تحديد معايير التعلم وهي المجالات الواسعة لأنواع التعلم التي يسعى البرنامج التعليمي لتطويرها وهي المعايير التي اشتقت من أَهداف المؤسسة التعليمية بحد ذاتها.
- إعداد مؤشرات لكل معيار والتي تعتمد بدورها على طبيعة الأثر المراد قياسه، طبيعة برنامج التوجيه والإرشاد.
- تحويل قائمة المعايير إلى نموذج تحليل محتوى لمعرفة درجة توفرها في برنامج التوجيه والإرشاد.
- تحويل قائمة المعايير إلى مقياس لمعرفة درجة تحقق هذه المعايير لدى خريجي برنامج التوجيه والإرشاد.

قائمة المعايير في صورتها الأولية:

تضمنت القائمة في صورتها الأولية ثلاثة معايير للإعداد المهني لتخصص التوجيه والإرشاد، ولكل معيار مجموعة من المؤشرات وهي كالآتي:

1- معيار الإعداد المهني المعرفي (23) مؤشراً.

2- معيار الإعداد المهني الوجداني (15) مؤشراً.

3- معيار الإعداد المهني المهاري (34) مؤشراً.

قامت الباحثة بمناقشة المعايير مع الدكتور المشرف إضافة إلى توجيه نسخة من القائمة لكل من السادة المحكمين البالغ عددهم عشرة محكمين، أعضاء هيئات تدريس في الجامعات الفلسطينية أصحاب الخبرة، الملحق رقم (6)، للتفصل بالإفادة بأيّ إضافات أو تعديلات على تلك المعايير بما يروّنه مناسباً من واقع خبرتهم.

ثانياً: المقياس:

قامت الباحثة ببناء المقياس التي تحمل نفس فقرات نموذج التحليل، وبمراعاة صياغة الفقرات بالفعل الذي يتناسب مع المعايير التي بدورها تحدِّد الهدف التعليمي، وذلك بالاسترشاد بتعليمات الحقيبة التعليمية بصياغة الأفعال، حيث تكوَّنت الاستبانة من جزأين الأول له علاقة بالمعلومات الأساسية لعيّنة الدراسة من حيث: الجنس (ذكر، أنثى)، مكان العمل: (مؤسسة تربوية، مؤسسة نفسية مجتمعية)، سنوات الخبرة في الإرشاد: (أقل من 2 سنة، من 2-4 سنوات، أكثر من 4 سنوات)، التقدير الدراسي: (ممتاز، جيد جداً، جيد).

أما الجزء الثاني فقد تكون من المعايير الثلاثة التي تضمنتها الاستبانة على النحو الآتي: المعيار المعرفي (30) فقرة، والمعيار الوجداني (15) فقرة، والمعيار المهاري (38) فقرة.

ثالثاً: نموذج تحليل محتوى البرنامج:

قامت الباحثة بتطوير هذا النموذج وفق ما احتوته قائمة المعايير من فقرات (مؤشرات)، حيث روعيّ في الفقرات المركبة تفكيكها واعتبار كل عطف مفهوماً مستقلاً؛ للتمكن من رصد مؤشرات كل معيار في ضوء الأهداف التي احتوتها الخطط التدريسية لجميع المساقات المستهدفة بعملية التحليل، وذلك للكشف عن مدى مراعاة محتوى برنامج التوجيه والإرشاد لتلك (الأهداف) المعايير التي تحقق مخرجات التعلم المتوقعة، حيث تضمن نموذج تحليل المحتوى ثلاثة معايير وهي كالآتي:

1- معيار الإعداد المهني المعرفي (30) مؤشراً، يؤكد على أن يستفيد الطلبة من تلك المؤشرات المعرفية.

2- معيار الإعداد المهني الوجداني (15) مؤشراً، تؤكد على أن الطلبة تنمو لديهم هذه المؤشرات الوجدانية.

3- معيار الإعداد المهني المهاري (38) مؤشراً، يؤكد على أن الطلبة تنمو لديهم تلك المهارات.

1. **الهدف من التحليل:** معرفة درجة توفر المعايير المهنية للمرشد الفعَّال في برنامج التوجيه والإرشاد.

2. **تحديد فئة التحليل:** يصنف المحتوى عند تحليله إلى نوعين:

- **النوع الأول:** فئات الشكل: تصنف المحتوى الشكلي للمضمون المراد دراسته، وتحاول الإجابة عن كيف قيل؟ تشمل فئات الشكل: المساحة، والزمن، والموقع، وشكل العبارات، وطبيعة المادة المستعملة، واللغة المستخدمة، والإخراج الفني، والألوان، والصور والرسومات (تمار، 2007).
- **النوع الثاني:** فئات المضمون: تحاول الإجابة عن ماذا قيل؟ وتشمل: فئات الموضوع، وفئات الاتجاه، وفئات الفاعل، وفئات القيم، وفئات المعايير، وفئات السمات، وفئات المصدر أو المرجع، وفئات الجمهور المستهدف (محمد وعبد العظيم، 2012).

ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة النوع الثاني وهو فئة المضمون التي تحاول الإجابة عن ماذا قيل؟ وفئة المعايير للحكم على مادة الاتصال (برنامج التوجيه والإرشاد) ولهذا الغرض أعدَّت الباحثة قائمة المعايير كفئات لتحليل العينة في ضوئها.

1. **تحديد وحدة التحليل:**

عند تحليل المحتوى لا يكفي تقسيم المضمون إلى فئات فقط، يلزم ايضاَ تقسيم المضمون إلى وحدات تحليلية، وهناك خمس وحدات رئيسة في تحليل المحتوى تختلف حسب طبيعة المضمون وأهداف الدراسه وهي: وحدات الكلمة، ووحدات الفكرة، ووحدات الجملة، ووحدات الشخصية، ووحدات البند، ووحدات مقاييس المساحة، ووحدات الزمن، ووحدات الموضوع (محمد وعبد العظيم، 2012).

وترى الباحثة أن وحدة الفكرة هي المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة، أي معرفة مدى توافر قائمة المعايير المهنية للمرشد الفَّعال في برنامج التوجيه والإرشاد، بالإضافة إلى مدى تحقق تلك المعايير لدى خريجي البرنامج من الناحية التطبيقية من وجهة نظرهم.

حيث قامت الباحثة بتحويل المعايير المهنية إلى فقرات قابلة للقياس على شكل نموذج تحليل محتوى البرنامج في ضوء الأهداف، مراعية اعتبار كل عطف فقرة منفردة.

رابعاً: استمارة المقابلات الشخصية:

وتم تجهيز استمارة المقابلات الشخصية وهي الأداة الأخيرة من أدوات هذه الدراسة، حيث قامت الباحثة بتطوير خمسة أسئلة بغرض الحصول على مزيد من المعلومات من أفراد الدراسة حول واقع برنامج التوجيه والإرشاد، بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، حيث تكونت الاستمارة من ثلاثة أجزاء، الأول له علاقة بتاريخ المقابلة، ومدة المقابلة، ورقم المقابلة، والجنس ، والمديرية. وتضمن أيضاً هذا الجزء أهم أهداف المقابلة والتي بلغ عددها خمسة اهداف.

أما الجزء الثاني من الاستمارة فقد تضمن أسئلة المقابلة الخمسة.

والجزء الثالث الأخير تضمن ملخص للمقابلة، وتحليل محتواها.

2- صدق المقياس ونموذج تحليل المحتوى:

جدول (3): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال.

رقم الفقرة	الفقرات	معامل ارتباط بيرسون (ر)	القيمة الاحتمالية (Sig.)
المجال الأول: المعيار المعرفي			
.1	أميّز بشكل واضح أسس التوجيه والإرشاد	0.52**	0.00
.2	أميّز بشكل واضح طرق التوجيه والإرشاد	0.57**	0.00
.3	أميّز بشكل واضح مجالات التوجيه والإرشاد	0.56**	0.00
.4	أفسِّر النظريات النفسية المختلفة في التوجيه والإرشاد	0.64**	0.00
.5	أفسِّر نظريات التوجيه المهني	0.54**	0.00
.6	أشرح نظريات الإرشاد الأسري والزواجي	0.39**	0.00
.7	أميّز خصائص ذوي الاحتياجات الخاصة	0.43**	0.00
.8	أوضح تقنيات وأدوات جمع المعلومات	0.61**	0.00
.9	أحّدد خطوات إدارة الجلسة الإرشادية	0.67**	0.00
.10	أحّدد خطوات بناء العلاقة الإرشادية	0.61**	0.00
.11	أحّدد فنيات المقابلة الإرشادية	0.61**	0.00
.12	أحّدد خطوات متابعة المسترشدين	0.70**	0.00

رقم الفقرة	الفقرات	معامل ارتباط بيرسون (ر)	القيمة الاحتمالية (Sig.)
.13	أحّدد خطوات الاستفادة من نتائج متابعة المسترشدين	0.68**	0.00
.14	أحّدد خطوات بناء البرامج الإرشادية	0.57**	0.00
.15	أحّدد خطوات تطبيق البرامج الإرشادية	0.70**	0.00
.16	أحّدد خطوات تقييم البرامج الإرشادية	0.69**	0.00
.17	أميّز بين أشكال التفكير المختلفة كالتفكير(الناقد والعلمي والإبداعي)	0.54**	0.00
.18	أوَضِح خطوات اتخاذ القرارات	0.53**	0.00
.19	أوَضِّح خطوات حل المشكلات	0.50**	0.00
.20	أشرَح المبادئ الأخلاقية لتقديم الخدمات الإرشادية	0.56**	0.00
.21	أشرَح المبادئ القانونية لتقديم الخدمات الإرشادية	0.57**	0.00
.22	أميّز الخصائص النمائية للأفراد وفقاً لأعمارهم	0.70**	0.00
.23	أوَضِّح حاجات الأفراد التطورية	0.54**	0.00
.24	أميّز بين اللغة الجسدية واللفظية	0.47**	0.00
.25	أحّدد خطوات البحث العلمي	0.49**	0.00
.26	أحّدد خطوات العمل الميداني (التطبيقي)	0.72**	0.00
.27	أفسر صلة علم النفس الفيزيولوجي مع الإرشاد	0.63**	0.00
.28	أميّز بين الاضطرابات النفسية العصابية وفق الدليل التشخيصي الرابع DSM4	0.57**	0.00
.29	أميّز بين الاضطرابات الذهانية وفق الدليل التشخيصي الرابع DSM4	0.53**	0.00
.30	أوَضِّح القضايا والاتجاهات المعاصرة في التوجيه والإرشاد كالخدمات الوقائية، واستخدام التكنولوجيا، والتقويم....	0.68**	0.00
المجال الثاني: المعيار الوجداني			
.1	أرغَب في تقديم المساعدة	0.75**	0.00
.2	أهتِم بتخصصي وكافة مستجداته	0.82**	0.00
.3	أقدِّر أهمية تقديم خدمات التوجيه والإرشاد	0.85**	0.00
.4	أقدِّر فائدة تقديم الخدمات الإرشادية في تنمية المجتمع وأفراده	0.84**	0.00
.5	أشعُر بأهمية التوجيه والإرشاد في تنمية ذاتي وقدراتي	0.85**	0.00
.6	أستمتع عند تقديم الخدمات الإرشادية	0.82**	0.00
.7	أقدِّر أهمية تقييم ذاتي	0.79**	0.00
.8	أتقبَّل الآخرين المختلفين دون شرط	0.73**	0.00
.9	أثمِّن أخلاقيات الممارسة الإرشادية	0.82**	0.00
.10	أراعي أخلاقيات البحث العلمي	0.77**	0.00
.11	أحرِص على التحلي بالمرونة	0.72**	0.00
.12	أبادِر في تقديم الجديد في مجال تخصصي	0.75**	0.00
.13	أقدِّر أهمية تحمل المسؤولية	0.78**	0.00
.14	أراعي احترام المرجعيات الإدارية المختلفة	0.77**	0.00
.15	أقدِّر أهمية الاهتمام بمظهري العام	0.69**	0.00
المجال الثالث: المعيار المهاري			
.1	أجيد تطبيق النظريات النفسية المختلفة عملياً	0.58**	0.00
.2	أجيد تطبيق نظريات التوجيه المهني عملياً	0.52**	0.00
.3	أجيد استخدام تقنيات وأدوات جمع المعلومات	0.58**	0.00
.4	أطبق فنيات المقابلة الإرشادية	0.79**	0.00
.5	أدير الجلسة الإرشادية بمهارة	0.82**	0.00
.6	أبني العلاقة الإرشادية بمهنية	0.66**	0.00
.7	أدير المقابلة الإرشادية بمرونة	0.70**	0.00
.8	أقدِّم الخدمات الإرشادية بفّعالية	0.74**	0.00
.9	أجَدِّد المعارف والخبرات باستمرار	0.60**	0.00

رقم الفقرة	الفقرات	معامل ارتباط بيرسون (ر)	القيمة الاحتمالية (Sig.)
.10	أصمِّم البرامج الإرشادية بسهولة	0.64**	0.00
.11	أحسِن تطبيق البرامج الإرشادية	0.82**	0.00
.12	أحسِن تقييم البرامج الإرشادية	0.82**	0.00
.13	أتَخِذ القرارات المناسبة حسب المعلومات المتاحة	0.67**	0.00
.14	أحدِد المشكلات وأقتَرِح الحلول لها	0.68**	0.00
.15	أعمَل على حل المشاكل المتخصصة في مجال التوجيه والإرشاد	0.53**	0.00
.16	أطبق المبادئ الأخلاقية والقانونية في عملي	0.54**	0.00
.17	أقيِّم مشكلات المجتمع وأفراده	0.62**	0.00
.18	أتواصل مع الآخرين بفعالية	0.43**	0.00
.19	أوظِّف المعارف التي اكتسبتها أثناء الدراسة	0.55**	0.00
.20	أستخدِم وسائل التكنولوجيا في تخصصي	0.72**	0.00
.21	أواكِب المستجدات والتعلم المستمر	0.71**	0.00
.22	أعمَل على إدارة الأزمات	0.57**	0.00
.23	أحَرِّر تقارير عن الحالات	0.72**	0.00
.24	أستَخدِم الاختبارات النفسية المناسبة	0.50**	0.00
.25	أقيِّم ذاتي باستمرار	0.51**	0.00
.26	أحدد احتياجاتي من تقديم الخدمة الإرشادية	0.55**	0.00
.27	أدير لقاءات علمية إرشادية بفعالية	0.65**	0.00
.28	أحرِص على العمل بروح الفريق	0.46**	0.00
.29	أعمَل على إدارة الوقت بفعالية	0.69**	0.00
.30	أطَبِّق أدوات البحث العلمي بسهولة	0.68**	0.00
.31	أقَدِّم الجديد في تخصصي	0.67**	0.00
.32	أطَبِّق الإرشاد الفردي	0.71**	0.00
.33	أطَبِّق الإرشاد الجماعي	0.65**	0.00
.34	أبني المجموعة الإرشادية وفق المعايير العلمية	0.68**	0.00
.35	أستخدِم مهارة التسجيل في عملي بعد أخذ إذن المسترشد	0.58**	0.00
.36	أعِد التقارير الخاصة بالمسترشدين	0.70**	0.00
.37	أجيد إدارة ضغوطات العمل	0.74**	0.00
.38	أعمَل على ابتكار فرص العمل في مجال تخصصي	0.66**	0.00

/ دالة إحصائياً عند (α≤0.01)/ * دالة إحصائياً عند (α≤0.05)**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (3) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال دالة إحصائياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، وهذا بالتالي يعبِّر عن صدق فقرات الأداة في قياس ما صيغت من أجل قياسه.

أ- صدق المحكِّمين (الصدق الظاهري):

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس ونموذج تحليل المحتوى قامت الباحثة بعرض المقياس على (10) محكمين من العاملين في الجامعات الفلسطينية ومن ذوي الاختصاص والخبرة، وذلك من

أجل التوصل إلى الصدق الظاهري للمقياس أنظر ملحق رقم (7)، والذي أظهر نسبة الاتفاق الكلي التي بلغت (98%).

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تـمَّ التحقـق مـن صـدق المقيـاس ونمـوذج تحليـل المحتـوى بحسـاب معامـل ارتبـاط بيرسـون (Pearson Correlation) لكل فقرة من فقرات المجال الذي تنتمي إليه مع الدرجة الكلية للمجال، وذلك كما هو واضح في الجدول(3)

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمجالات قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس والجدول الآتي يوضِّح ذلك.

جدول (4): مصفوفة معاملات ارتباط درجة كل مجال من مجالات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس.

المتغيرات	معامل ارتباط بيرسون (ر)	القيمة الاحتمالية (Sig.)
المعيار المعرفي* الدرجة الكلية	0.87^{**}	0.00
المعيار الوجداني* الدرجة الكلية	0.73^{**}	0.00
المعيار المهاري* الدرجة الكلية	0.92^{**}	0.00

/ دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.01$)/، * دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$)**

يتضح من خلال البيانات الواردة في الجدول (4) أن جميع المجالات ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)، حيث أن معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس كان قوياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات المقياس وأنها تشترك معا في تقويم برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل في ضوء مخرجات التعلم المتوقعة من وجهة نظر الخريجين.

2- الثبات:

قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وبحساب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وكذلك تمَّ حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وذلك كما هو موضح في الجدول (5).

جدول (5): معاملات الثبات لمقياس تقويم برنامج التوجيه والإرشاد

المتغيرات	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية		
		معامل الثبات	معامل الارتباط	معامل سبيرمان براون المصحح	معامل جتمان
المعيار المعرفي	30	0.932	0.797	0.887**	0.885
المعيار الوجداني	15	0.954	0.826	0.905	0.898*
المعيار المهاري	38	0.962	0.801	0.889**	0.889
الدرجة الكلية للمقياس	**83**	**0.970**	**0.697**	**0.822**	**0.818***

(*)// يتم اعتماد معامل جتمان في حال عدم تساوي نصفي المقياس (**) يتم اعتماد معامل سبيرمان براون في حال تساوي نصفي المقياس

تشير المعطيات الواردة في الجدول (5) أن قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا لجميع مجالات المقياس ونموذج تحليل المحتوى وللدرجة الكلية للمقياس ونموذج تحليل المحتوى كانت مرتفعة، حيث تراوحت قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات المقياس ونموذج تحليل المحتوى بين (0.932 – 0.962)، وبلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للمقياس ونموذج تحليل المحتوى (0.970)، كذلك تمَّ التحقق من ثبات المقياس بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث تراوحت قيم معامل سبيرمان براون المصحح بين (0.887 – 0.905)، وبلغ معامل سبيرمان براون المصحح للدرجة الكلية للمقياس ونموذج تحليل المحتوى (0.822). مما يشير إلى أن المقياس ونموذج تحليل المحتوى يتمتعان بدرجة مرتفعة من الثبات، وهذا يشير إلى أن المقياس ونموذج تحليل المحتوى صالح للتطبيق وتحقيق أهداف الدراسة، وهذا يعطى الباحثة درجة من الثقة عند استخدام المقياس ونموذج تحليل المحتوى كأدوات للقياس في البحث الحالي، ويعد مؤشراً على أن المقياس ونموذج تحليل المحتوى يمكن أن يعطيا النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقهما على العيِّنة نفسها وفى ظروف التطبيق نفسها.

تصحيح المقياس:

وزعت درجات الإجابة على فقرات المقياس بطريقة ليكرت Likert الخماسية، حيث يحصل المستجيب على (5) درجات عندما يجيب (تحقق بدرجة كبيرة جداً)، 4 درجات عندما يجيب (تحقق

بدرجة كبيرة)، 3 درجات عندما يجيب (تحقق بدرجة متوسطة)، ودرجتان عندما يجيب (لم يتحقق بدرجة كبيرة)، ودرجة واحدة عندما يجيب (لم يتحقق بدرجة كبيرة جداً).

معيار الحكم على درجة الموافقة (مفتاح التصحيح):

بعد إعطاء اتجاهات أفراد العينة أرقاما تمثل أوزانا لاتجاهاتهم من (1 إلى 5) تمَّ حساب الفرق بين أدنى قيمة وهي (1)، وأعلى قيمة وهي (5) كما يلي: (Sauro & Lewis, 2012).

المدى = 5 – 1 = 4

ثم تمَّ قسمة قيمة المدى على عدد الفئات وهي (3) فئات، لنحصل على طول الفئة كما يأتي:

طول الفئة = 4 ÷ 3 = 1.33

وبالتالي نقوم بزيادة هذه القيمة للحد الأدنى، ونستمر في زيادة هذه القيمة وذلك لإعطاء الفترات الخاصة بتحديد الحالة أو الاتجاه بالاعتماد على الوسط الحسابي، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6): معيار الحكم على درجة الموافقة لدى أفراد عينة الدراسة

فئات المتوسط الحسابي	درجة الموافقة لمدى تحقق المعايير
2.33-1.00	منخفضة
3.67-2.34	متوسطة
5.00-3.68	كبيرة

متغيرات الدراسة:

فيما يأتي توضيح متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة:

- الجنس وله مستويان: ذكر، وأنثى.
- مكان العمل وله مستويان: مؤسسة تربوية، ومؤسسة نفسية مجتمعية.
- سنوات الخبرة في الإرشاد وله ثلاثة مستويات: أقل من 2 سنة، ومن (2–4) سنوات، وأكثر من (4) سنوات.

- التقدير الدراسي وله ثلاثة مستويات: ممتاز، وجيد جداً، وجيد.

المتغيرات التابعة:

- المتغيرات التي تشكل مجتمعةً تقويم برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل وتتمثل في المعيار المعرفي، والمعيار الوجداني، والمعيار المهاري.

إجراءات الدراسة:

بعد التأكد من صدق أدوات الدراسة وثباتها، وتجهيزها بصورتها النهائية، تمَّ الحصول على كتاب تسهيل مهمة من قسم علم النفس في جامعة الخليل، وتوجيهه للمديريات الأربعة في المحافظة، من أجل الحصول على بيانات تساعد في الوصول إلى مجتمع الدراسة، والسماح بتطبيق المقياس والمقابلات، تم تزويد الباحثة بقوائم من رؤساء أقسام الإرشاد من كل مديرية بأسماء جميع المرشدين، حيث لم تتمكن الباحثة من الحصول على بيانات خاصة بالمرشدين خريجي جامعة الخليل والذين عيّنوا لدى وزارة التربية والتعليم في محافظة الخليل من العام 2004 حتى العام 2018 وهم موضع الاهتمام بما يتوافق مع أهداف الدراسة، لذا قامت الباحثة بإجراء مكالمات هاتفية لكل المدارس الواردة أسماؤهم في القوائم للتأكد من بيانات المرشدين، من حيث الجامعة التي تخرج منها وسنة التخرج، وبعد تجهيز البيانات اللازمة بدأت الباحثة بزيارة المدارس التي يعمل فيها المرشدون أفراد الدراسة، والطلب من كل مرشد تعبئة المقياس بعد توضيح فكرة البحث والتأكيد على المرشد الملاحظة المدرجة على المقياس "بعد مرورك بالخبرة التعليمية كطالب استكملت متطلبات الحصول على درجة البكالوريوس في برنامج التوجيه والإرشاد، نأمل إفادتنا عن نسبة نجاح هذا البرنامج في تحقيق المعايير المهنية لديك". أما بخصوص التطبيق في المؤسسات ومراكز الصحة النفسية والمجتمعية، فحاولت الباحثة الحصول على دليل للمؤسسات للاسترشاد به في عملية توزيع المقياس بالرجوع للجهات الممثلة للعمل الإرشادي النفسي كنقابة المرشدين النفسيين والتربويين، وبعض المؤسسات النفسية والمجتمعية، والجهاز المركزي

للإحصاء الفلسطيني، ولكن لأنه لا يتوفر دليل معتمد شامل بأسماء المؤسسات؛ قامت بتجميع أسماء المؤسسات والمراكز مما هو متوفر على الشبكة العنكبوتية (الإنترنت) وبدأت بزيارة تلك المؤسسات وتوزيع المقياس على المرشدين العاملين قيد الدراسة، ولم يتم استبعاد أي مقياس من عملية التحليل وذلك بفضل قيام الباحثة بتوزيع المقياس بنفسها وتدقيقه بعد استلامه فوراً من المرشدين، واستكمال أي خلل أو نقص.

أما بخصوص تطبيق نموذج تحليل المحتوى للخطط الدراسية في ضوء الاهداف، فقد حصلت الباحثة على نسخ من كل الخطط الدراسية ولجميع المساقات من أرشيف الكلية الموجود لدى رئيس القسم، حيث قامت الباحثة باستخدام النموذج الذي طورته ورصد التكرارات في ضوء الأهداف، متبعة خطوات منظَّمة وقواعد محدَّدة في عملية التحليل وهي كالآتي:

خطوات التحليل المتبعة:

- تحويل قائمة المعايير إلى استمارة تحليل.
- الرمز "ك" يعني عدد مؤشرات المعايير المكررة.
- الرمز "%" يعني النسبة المئوية.
- قراءة الخطط التدريسية قراءة أولية للإلمام بالفكرة الأساسية.
- قراءات عديدة للأهداف المرصودة لكل مساق ووضع خطوط تحت الفكرة التي تحتوي على مؤشرات المعايير.
- تحديد مؤشرات التحليل وفقاً للتصنيف المستخدم في الدراسة.
- استمرار التحليل لجميع المساقات بالطريقة نفسها.
- تفريغ نتائج التحليل في النموذج وذلك بإعطاء تكرار لظهور كل مؤشر حسب المعيار المنتمي له.

- تجميع تكرارات مؤشرات المعايير لكل معيار على حده، وذلك في جداول خاصة، وايجاد النسبة المئوية لكل معيار.
- عرض النتائج ومناقشتها.

قواعد التحليل:

قامت الباحثة بتحديد قواعد واضحة في عملية التحليل وحاولت الالتزام بها.

- اقتصر التحليل على أهداف كل مساق تعليمي في البرنامج.
- إذا كانت العبارة غير واضحة فيتم النظر إلى المعنى الذي تحمله العبارة أو الفقرة، واستخلاص الأفكار التي ترمز إليه، ثم يتم تطبيق فئات التحليل.
- إذا وجد مفهومان وبينهما عطف فإن كل عطف يعد مفهوماً مستقلاً، ويعطى تكراراً في الفئة التي تناسبه.

معامل ثبات عملية تحليل المحتوى:

وفق ما ورد في محمد وعبد العظيم (2012) فيما يتعلق بحساب ثبات التحليل بين الباحث ونفسة، استخدمت الباحثة طريقة إعادة تحليل المحتوى على فترتين متباعدتين بفارق (30) يوماً بينهما واتبعت الطرق التالية:

معامل ثبات التحليل = (عدد الثنائيات المتفقة بين التحليلين) ÷ (العدد الكلي للمؤشرات×2)

معيار الإعداد المهني المعرفي:

معامل ثبات التحليل = (2× 25) ÷ (2 × 30) = 50 ÷ 60 = 0.83

معيار الإعداد المهني الوجداني:

معامل ثبات التحليل = (2× 11) ÷ (2 × 15) = 22 ÷ 30 = 0.73

معيار الإعداد المهني المهاري:

معامل ثبات التحليل = (27 ×2) ÷ (36 × 2) = 54 ÷ 72 = 0.75

معامل الثبات الكلي = (0.83 + 0.73 + 0.75) ÷ 3 = 0.77

أما ما يخص المقابلات الشخصية فقد أُجريت هذه المقابلات في شهر كانون أول عام (2018)، بعد تنسيق مسبق مع أفراد الدراسة لتحديد مواعيد مقابلتهم في أماكن عملهم، وقد تمَّ توثيق المقابلات كتابياً بعد أخذ الموافقة لذلك، وتراوح زمن المقابلة ما بين ثلاثين إلى أربعين دقيقة، وبعض هذه المقابلات أجريت أثناء عملية توزيع المقياس على المرشدين الذين تمَّ التنسيق معهم مسبَّقاً عبر الهاتف لإجراء المقابلة، وهناك بعض المقابلات أجريت بالتعاون مع المديريات في فترات الاجتماعات التي تعقد للمرشدين خلال الفصول الدراسية، حيث سمح للباحثة بإجراء بعض المقابلات أثناء فترة الاستراحة، وبعد اتمام جميع المقابلات قامت الباحثة بتحليل تلك المقابلات من خلال تحديد وحدة التحليل التي لها علاقة بنجاح البرنامج في إعداد المرشدين.

الأساليب الإحصائية:

اعتمدت الباحثة في تحليل بيانات دراستها بعد تطبيق الأدوات على أفراد عينة الدراسة، حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية.

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences, Version (24)

وتمَّ استخدام الاختبارات الإحصائية الآتية:

- التكرارات والأوزان النسبية.
- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.
- اختبار كرونباخ ألفا؛ لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.
- معامل ارتباط سبيرمان براون لمعرفة الثبات بطريقة التجزئة النصفية.
- معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation)؛ لمعرفة صدق فقرات الاستبانة.

- اختبار (ت) (Independent samples T Test)؛ لمعرفة الفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way Analysis of Variance)؛ للمقارنة بين المتوسطات أو التوصل إلى قرار يتعلق بوجود أو عدم وجود فروق بين المتوسطات.
- اختبار شيفيه (Scheffe)؛ للمقارنات الثنائية البعدية لإيجاد مصدر الفروق التي ظهرت في متوسطات.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

مقدمة:

يتضمن هذا الفصل تحليلاً إحصائياً للبيانات الناتجة عن الدراسة، وذلك من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها.

نتائج أسئلة الدراسة

السؤال الرئيس: ما التقديرات التقويمية لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل في ضوء مخرجات التعلم المتوقعة من وجهة نظر الخريجين؟

للإجابة عن السؤال الرئيس تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمعرفة التقديرات التقويمية لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل من وجهة نظر الخريجين، وذلك كما هو موضح في الجدول (7).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمعرفة التقديرات التقويمية لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل في ضوء مخرجات التعلم المتوقعة من وجهة نظر الخريجين.

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	درجة الموافقة
1	المعيار المعرفي	3.82	0.51	76.4	2	كبيرة
2	المعيار الوجداني	4.42	0.57	88.4	1	كبيرة
3	المعيار المهاري	3.82	0.56	76.4	2م	كبيرة
الدرجة الكلية للتقديرات التقويمية لبرنامج التوجيه والإرشاد		**4.02**	**0.55**	**80.4**		**كبيرة**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (7) أن التقديرات التقويمية لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل من وجهة نظر الخريجين جاءت كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للتقديرات التقويمية لبرنامج بكالوريوس التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل (4.02) بنسبة مئوية بلغت (80.4%). وقد جاء في المركز الأول **المعيار الوجداني** بمتوسط حسابي بلغ (4.42) ونسبة مئوية بلغت (88.4%)، وجاء في المركز الثاني كل من **المعيار المعرفي والمعيار المهاري** بمتوسط حسابي (3.82) ونسبة مئوية (76.4%) لكل منهما.

نتائج الأسئلة الفرعية:

السؤال الأول: ما درجة تحقق معايير الإعداد المهني لدى خريجي برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل؟

- **درجة تحقق المعيار المعرفي لدى خريجي برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل**

للإجابة عن السؤال الأول، تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمعرفة درجة تحقق المعيار المعرفي لدى خريجي برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل، وذلك كما هو موضح في الجدول (8).

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمعرفة درجة تحقق المعيار المعرفي لدى خريجي برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	درجة التحقق
.1	أميّز بشكل واضح أسس التوجيه والإرشاد	4.22	0.52	84.4	2	كبيرة
.2	أميّز بشكل واضح طرق التوجيه والإرشاد	4.11	0.53	82.2	5	كبيرة
.3	أميّز بشكل واضح مجالات التوجيه والإرشاد	4.17	0.68	83.4	4	كبيرة
.4	أفسِّر النظريات النفسية المختلفة في التوجيه والإرشاد	3.44	1.02	68.8	24	متوسطة
.5	أفسِّر نظريات التوجيه المهني	3.37	0.95	67.4	26	متوسطة
.6	أشرح نظريات الإرشاد الأسري والزواجي	3.42	0.93	68.4	25	متوسطة
.7	أميّز خصائص ذوي الاحتياجات الخاصة	3.95	0.79	79.0	12	كبيرة
.8	أوضح تقنيات وأدوات جمع المعلومات	4.01	0.86	80.2	8	كبيرة
.9	أحّدد خطوات إدارة الجلسة الإرشادية	3.92	0.87	78.4	13	كبيرة
.10	أحّدد خطوات بناء العلاقة الإرشادية	3.98	0.89	79.6	10	كبيرة
.11	أحّدد فنيات المقابلة الإرشادية	3.97	0.90	79.4	11	كبيرة
.12	أحّدد خطوات متابعة المسترشدين	3.82	0.84	76.4	17	كبيرة
.13	أحّدد خطوات الاستفادة من نتائج متابعة المسترشدين	3.74	0.83	74.8	19	كبيرة
.14	أحّدد خطوات بناء البرامج الإرشادية	3.86	0.84	77.2	16	كبيرة
.15	أحّدد خطوات تطبيق البرامج الإرشادية	3.67	0.98	73.4	21	متوسطة
.16	أحّدد خطوات تقييم البرامج الإرشادية	3.73	0.91	74.6	20	كبيرة
.17	أميّز بين أشكال التفكير المختلفة كالتفكير (الناقد والعلمي والابداعي)	3.80	0.92	76.0	18	كبيرة
.18	أوَضِح خطوات اتخاذ القرارات	3.91	0.81	78.2	14	كبيرة
.19	أوَضِّح خطوات حل المشكلات	3.99	0.78	79.8	9	كبيرة
.20	أشرَح المبادئ الأخلاقية لتقديم الخدمات الإرشادية	4.18	0.82	83.6	3	كبيرة
.21	أشرَح المبادئ القانونية لتقديم الخدمات الإرشادية	3.65	0.96	73.0	22	متوسطة
.22	أميّز الخصائص النمائية للأفراد وفقاً لأعمارهم	4.05	0.78	81.0	6	كبيرة
.23	أوَضِّح حاجات الأفراد التطورية	4.02	0.75	80.4	7	كبيرة
.24	أميّز بين اللغة الجسدية واللفظية	4.27	0.72	85.4	1	كبيرة
.25	أحّدد خطوات البحث العلمي	3.86	0.94	77.2	15	كبيرة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	درجة التحقق
.26	أحّدد خطوات العمل الميداني (التطبيقي)	3.65	1.02	73.0	22	متوسطة
.27	أفسِر صلة علم النفس الفيزيولوجي مع الإرشاد	3.62	1.09	72.4	23	متوسطة
.28	أميِّز بين الاضطرابات النفسية العصابية وفق الدليل التشخيصي الرابع DSM4	3.25	1.14	65.0	27	متوسطة
.29	أميِّز بين الاضطرابات الذهانية وفق الدليل التشخيصي الرابع DSM4	3.21	1.13	64.2	28	متوسطة
.30	أوَضِّح القضايا والاتجاهات المعاصرة في التوجيه والإرشاد كالخدمات الوقائية، استخدام التكنولوجيا، التقويم....	3.65	1.06	73.0	22	متوسطة
الدرجة الكلية تحقق المعيار المعرفي		**3.82**	**0.88**	**76.4**	**كبيرة**	

تشير المعطيات الواردة في الجدول (8) أن درجة تحقق المعيار المعرفي لدى خريجي برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل كانت كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لتحقق المعيار المعرفي (3.82) بنسبة مئوية بلغت (76.4%).

ويتضح من الجدول (8) أن أكثر مؤشرات المعيار المعرفي تحققاً لدى خريجي برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل كانت المؤشرات (24، 1، 20) والتي تمحورت حول: أُميِّز بين اللغة الجسدية واللفظية، وأُميّز بشكل واضح أسس التوجيه والإرشاد، وأشرَح المبادئ الأخلاقية لتقديم الخدمات الإرشادية. حيث جاءت هذه المؤشرات بدرجة موافقة كبيرة.

في حين أن أقل مؤشرات المعيار المعرفي تحققاً لدى خريجي برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل كانت المؤشرات (29، 28، 5) والتي تمحورت حول: أُميِّز بين الاضطرابات الذهانية وفق الدليل التشخيصي الرابع DSM4، وأُميِّز بين الاضطرابات النفسية العصابية وفق الدليل التشخيصي الرابع DSM4، وأُفسِّر نظريات التوجيه المهني. حيث جاءت هذه المؤشرات بدرجة موافقة متوسطة.

- **درجة تحقق المعيار الوجداني لدى خريجي برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل**

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمعرفة درجة تحقق المعيار الوجداني لدى خريجي برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	درجة التحقق
.1	أرغَب في تقديم المساعدة	4.59	0.62	91.8	1	كبيرة
.2	أهتِم بتخصصي وكافة مستجداته	4.41	0.79	88.2	8	كبيرة
.3	أقدِّر أهمية تقديم خدمات التوجيه والإرشاد	4.53	0.65	90.6	3	كبيرة
.4	أقدِّر فائدة تقديم الخدمات الإرشادية في تنمية المجتمع وأفراده	4.40	0.84	88.0	9	كبيرة
.5	أشعُر بأهمية التوجيه والإرشاد في تنمية ذاتي وقدراتي	4.43	0.80	88.6	7	كبيرة
.6	أستمتع عند تقديم الخدمات الإرشادية	4.43	0.73	88.6	7	كبيرة
.7	أقدِّر أهمية تقييم ذاتي	4.45	0.66	89.0	5	كبيرة
.8	أتقبَّل الآخرين المختلفين دون شرط	4.45	0.73	89.0	5	كبيرة
.9	أثمِّن أخلاقيات الممارسة الإرشادية	4.44	0.74	88.8	6	كبيرة
.10	أراعي أخلاقيات البحث العلمي	4.29	0.79	85.8	11	كبيرة
.11	أحرِص على التحلي بالمرونة	4.46	0.64	89.2	4	كبيرة
.12	أبادِر في تقديم الجديد في مجال تخصصي	4.25	0.83	85.0	13	كبيرة
.13	أقدِّر أهمية تحمل المسؤولية	4.38	0.72	87.6	10	كبيرة
.14	أراعي احترام المرجعيات الإدارية المختلفة	4.28	0.80	85.6	12	كبيرة
.15	أقدِّر أهمية الاهتمام بمظهري العام	4.56	0.62	91.2	2	كبيرة
الدرجة الكلية لتحقق المعيار الوجداني		**4.42**	**0.73**	**88.4**		**كبيرة**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (9) أن درجة تحقق المعيار الوجداني لدى خريجي برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل كانت كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لتحقق المعيار الوجداني (4.42) بنسبة مئوية بلغت (88.4%).

ويتضح من الجدول (9) أن أكثر مؤشرات المعيار الوجداني تحققاً لدى خريجي برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل كانت المؤشرات (1، 15، 3) والتي تمحورت حول: أرغَب في تقديم المساعدة، وأُقدِّر أهمية الاهتمام بمظهري العام، وأُقدِّر أهمية تقديم خدمات التوجيه والإرشاد. حيث جاءت هذه المؤشرات بدرجة موافقة كبيرة.

في حين أن أقل مؤشرات المعيار الوجداني تحققاً لدى خريجي برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل كانت المؤشرات (12، 14، 10) والتي تمحورت حول: أُبادِر في تقديم الجديد في

مجال تخصصي، وأُراعي احترام المرجعيات الإدارية المختلفة، وأُراعي أخلاقيات البحث العلمي. حيث جاءت هذه المؤشرات بدرجة موافقة كبيرة.

- **درجة تحقق المعيار المهاري لدى خريجي برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل**

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمعرفة درجة تحقق المعيار المهاري لدى خريجي برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	درجة التحقق
.1	أجيد تطبيق النظريات النفسية المختلفة عملياً	3.25	1.00	65.0	29	متوسطة
.2	أجيد تطبيق نظريات التوجيه المهني عملياً	3.18	0.95	63.6	31	متوسطة
.3	أجيد استخدام تقنيات وأدوات جمع المعلومات	3.78	0.85	75.6	20	كبيرة
.4	أطبق فنيات المقابلة الإرشادية	3.80	0.91	76.0	18	كبيرة
.5	أدير الجلسة الإرشادية بمهارة	3.81	1.00	76.2	17	كبيرة
.6	أبني العلاقة الإرشادية بمهنية	4.12	0.77	82.4	5	كبيرة
.7	أدير المقابلة الإرشادية بمرونة	3.96	0.86	79.2	10	كبيرة
.8	أقدِّم الخدمات الإرشادية بفعالية	3.90	0.91	78.0	13	كبيرة
.9	أجَدِّد المعارف والخبرات باستمرار	3.95	0.78	79.0	11	كبيرة
.10	أصمِّم البرامج الإرشادية بسهولة	3.53	1.02	70.6	27	متوسطة
.11	أحسِن تطبيق البرامج الإرشادية	3.65	1.02	73.0	25	متوسطة
.12	أحسِن تقييم البرامج الإرشادية	3.71	1.02	74.2	23	كبيرة
.13	أتَخِذ القرارات المناسبة حسب المعلومات المتاحة	3.93	0.78	78.6	12	كبيرة
.14	أحدِد المشكلات وأقتَرِح الحلول لها	4.05	0.72	81.0	8	كبيرة
.15	أعمَل على حل المشاكل المتخصصة في مجال التوجيه والإرشاد	4.04	0.68	80.8	9	كبيرة
.16	أطبق المبادئ الأخلاقية والقانونية في عملي	4.19	0.76	83.8	3	كبيرة
.17	أقيِّم مشكلات المجتمع وأفراده	3.96	0.77	79.2	10	كبيرة
.18	أتواصل مع الآخرين بفعالية	4.31	0.61	86.2	1	كبيرة
.19	أوظِّف المعارف التي اكتسبتها أثناء الدراسة	4.20	0.61	84.0	2	كبيرة
.20	أستخدِم وسائل التكنولوجيا في تخصصي	3.71	1.12	74.2	23	كبيرة
.21	أواكِب المستجدات والتعلم المستمر	3.86	1.00	77.2	15	كبيرة
.22	أعمَل على إدارة الأزمات	3.95	0.70	79.0	11	كبيرة
.23	أحَرِّر تقارير عن الحالات	3.68	0.95	73.6	24	كبيرة
.24	أستَخدِم الاختبارات النفسية المناسبة	3.19	1.04	63.8	30	متوسطة
.25	أقيِّم ذاتي باستمرار	4.07	0.64	81.4	7	كبيرة
.26	أحدد احتياجاتي من تقديم الخدمة الإرشادية	4.10	0.61	82.0	6	كبيرة
.27	أدير لقاءات علمية إرشادية بفعالية	3.79	0.94	75.8	19	كبيرة
.28	أحرِص على العمل بروح الفريق	4.17	0.64	83.4	4	كبيرة
.29	أعمَل على إدارة الوقت بفعالية	3.76	0.92	75.2	21	كبيرة
.30	أطَبِّق أدوات البحث العلمي بسهولة	3.37	1.04	67.4	28	متوسطة
.31	أقَدِّم الجديد في تخصصي	3.68	0.87	73.6	24	كبيرة
.32	أطَبِّق الإرشاد الفردي	3.79	0.89	75.8	19	كبيرة
.33	أطَبِّق الإرشاد الجماعي	3.90	0.81	78.0	13	كبيرة
.34	أبني المجموعة الإرشادية وفق المعايير العلمية	3.74	0.91	74.8	22	كبيرة
.35	أستخدِم مهارة التسجيل في عملي بعد أخذ إذن	3.82	0.89	76.4	16	كبيرة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	درجة التحقق
	المسترشد					
.36	أعِد التقارير الخاصة بالمسترشدين	3.87	0.82	77.4	14	كبيرة
.37	أجيد إدارة ضغوطات العمل	3.81	0.87	76.2	17	كبيرة
.38	أعمَل على ابتكار فرص العمل في مجال تخصصي	3.54	0.99	70.8	26	متوسطة
الدرجة الكلية لتحقق المعيار المهاري		**3.82**	**0.86**	**76.4**		**كبيرة**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (10) أن درجة تحقق المعيار المهاري لدى خريجي برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل كانت كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لتحقق المعيار المهاري (3.82) بنسبة مئوية بلغت (76.4%).

ويتضح من الجدول (10) أن أكثر مؤشرات المعيار المهاري تحققاً لدى خريجي برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل كانت المؤشرات (18، 19، 16) والتي تمحورت حول: أتواصل مع الآخرين بفعالية، وأُوظِّف المعارف التي اكتسبتها أثناء الدراسة، وأُطبق المبادئ الأخلاقية والقانونية في عملي. حيث جاءت هذه المؤشرات بدرجة موافقة كبيرة.

في حين أن أقل مؤشرات المعيار المهاري تحققاً لدى خريجي برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل كانت المؤشرات (2، 24، 1) والتي تمحورت حول: أُجيد تطبيق نظريات التوجيه المهني عملياً، وأستَخدِم الاختبارات النفسية المناسبة، وأُجيد تطبيق النظريات النفسية المختلفة عملياً. حيث جاءت هذه المؤشرات بدرجة موافقة متوسطة.

النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة المنبثقة عن السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم الخريجين لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغيرات (الجنس، نوع العمل، سنوات الخبرة، التقدير الدراسي)؟

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغير الجنس.

للإجابة عن الفرضية الأولى، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Sample T-Test) للفروق في متوسطات درجات تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغير الجنس.

جدول (11) نتائج اختبار (ت) (Independent- Sample T-Test) للتعرف على الفروق في متوسطات درجات تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغير الجنس.

(ن= 167)

المتغيرات	الجنس	التكرارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية	
المعيار المعرفي	ذكر	71	3.92	0.45	**2.21***	**0.03**	**دالة عند 0.05**
	أنثى	96	3.74	0.55			
المعيار الوجداني	ذكر	71	4.39	0.57	-0.59	0.55	غير دالة
	أنثى	96	4.45	0.58			
المعيار المهاري	ذكر	71	3.92	0.48	1.97*	0.05	**دالة عند 0.05**
	أنثى	96	3.75	0.61			
الدرجة الكلية	**ذكر**	**71**	**4.00**	**0.41**	**1.84**	**0.07**	**غير دالة**
	أنثى	**96**	**3.87**	**0.49**			

*** *دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، درجات الحرية = 165**

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 1.96، قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

تشير النتائج كما هو موضح في الجدول (11) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغير الجنس، حيث لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية، فقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة للدرجة الكلية (1.84) بدلالة إحصائية بلغت (0.07) وغير دالة إحصائياً، وهي أصغر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05). كذلك لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في المعيار الوجداني، فقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة للمعيار الوجداني (0.59) بدلالة إحصائية بلغت (0.55) وغير دالة إحصائياً، وهي أصغر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05).

في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في المعيار المعرفي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2.21) بدلالة إحصائية (0.03) ودالة إحصائياً، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05). حيث كانت الفروق في المعيار المعرفي لصالح الذكور بمتوسط حسابي بلغ (3.92) مقابل (3.74) للإناث.

كذلك ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في المعيار المهاري، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (1.97) بدلالة إحصائية (0.05) ودالة إحصائياً، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05). حيث كانت الفروق في المعيار المهاري لصالح الذكور بمتوسط حسابي بلغ (3.92) مقابل (3.75) للإناث.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغير مكان العمل.

للإجابة عن الفرضية الثانية، تمَّ استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Sample T-Test) للفروق في متوسطات درجات تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغير مكان العمل.

جدول (12) نتائج اختبار (ت) (Independent- Sample T-Test) للتعرف على الفروق في متوسطات درجات تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغير مكان العمل.

(ن= 167)

المتغيرات	مكان العمل	التكرارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية	
المعيار المعرفي	مؤسسة تربوية	84	3.86	0.47	1.05	0.29	غير دالة
	مؤسسة نفسية مجتمعية	83	3.77	0.55			
المعيار الوجداني	مؤسسة تربوية	84	4.50	0.42	1.77	0.08	غير دالة
	مؤسسة نفسية مجتمعية	83	4.34	0.69			
المعيار المهاري	مؤسسة تربوية	84	3.90	0.51	1.91	0.06	غير دالة
	مؤسسة نفسية مجتمعية	83	3.74	0.60			
الدرجة الكلية	**مؤسسة تربوية**	**84**	**3.99**	**0.39**	**1.88**	**0.06**	**غير دالة**
	مؤسسة نفسية مجتمعية	**83**	**3.86**	**0.52**			

*** *دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، درجات الحرية = 165**

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 1.96، قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

تشير النتائج كما هو موضح في الجدول (12) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغير مكان العمل، حيث لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية وفي جميع المعايير، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة للدرجة الكلية ولجميع المعايير أصغر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05).

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة في الإرشاد.

للإجابة عن الفرضية الثالثة، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق في درجات تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة في الإرشاد، وذلك كما هو موضح في الجداول الآتية.

جدول (13): يبين الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة في الإرشاد (ن=167)

المتغيرات	سنوات الخبرة في الإرشاد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعيار المعرفي	أقل من 2 سنة	64	3.85	0.42
	2-4 سنة	57	3.70	0.55
	أكثر من 4 سنوات	46	3.91	0.56
	المجموع	**167**	**3.82**	**0.51**
المعيار الوجداني	أقل من 2 سنة	64	4.46	0.54
	2-4 سنة	57	4.48	0.49
	أكثر من 4 سنوات	46	4.30	0.69
	المجموع	**167**	**4.42**	**0.57**
المعيار المهاري	أقل من 2 سنة	64	3.81	0.47
	2-4 سنة	57	3.74	0.59
	أكثر من 4 سنوات	46	3.94	0.63
	المجموع	**167**	**3.82**	**0.56**
الدرجة الكلية	**أقل من 2 سنة**	**64**	**3.94**	**0.35**
	2-4 سنة	**57**	**3.86**	**0.47**
	أكثر من 4 سنوات	**46**	**3.99**	**0.57**
	المجموع	**167**	**3.93**	**0.46**

يتضح من الجدول (13) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في درجات تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة في الإرشاد. وللتحقق من دلالة الفروق استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) كما هو موضح في الجدول (14):

جدول (14) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف على الفروق في درجات تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة في الإرشاد. (ن= 167)

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	
المعيار المعرفي	بين المجموعات	1.233	2	0.616	2.370	0.097	غير دالة
	داخل المجموعات	42.658	164	0.260			
	المجموع	43.891	166	------			
المعيار الوجداني	بين المجموعات	0.945	2	0.473	1.440	0.240	غير دالة
	داخل المجموعات	53.801	164	0.328			
	المجموع	54.746	166	------			
المعيار المهاري	بين المجموعات	1.006	2	0.503	1.608	0.203	غير دالة
	داخل المجموعات	51.313	164	0.313			
	المجموع	52.319	166	------			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	**0.484**	**2**	**0.242**	**1.136**	**0.324**	**غير دالة**
	داخل المجموعات	**34.978**	**164**	**0.213**			
	المجموع	**35.462**	**166**	**------**			

/ دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)/ * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)**

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في درجات تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة في الإرشاد، حيث لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية وفي جميع معايير تقييم برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغير التقدير الدراسي.

للإجابة عن الفرضية الرابعة، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق في درجات تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغير التقدير الدراسي، وذلك كما هو موضح في الجداول الآتية.

جدول (15): يبين الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغير التقدير الدراسي (ن=167)

المتغيرات	التقدير الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعيار المعرفي	ممتاز	7	4.09	0.47
	جيد جداً	115	3.86	0.50
	جيد	45	3.66	0.52
	المجموع	**167**	**3.82**	**0.51**
المعيار الوجداني	ممتاز	7	4.74	0.35
	جيد جداً	115	4.41	0.53
	جيد	45	4.41	0.69
	المجموع	**167**	**4.42**	**0.57**
المعيار المهاري	ممتاز	7	4.23	0.67
	جيد جداً	115	3.86	0.53
	جيد	45	3.66	0.60
	المجموع	**167**	**3.82**	**0.56**
الدرجة الكلية	**ممتاز**	**7**	**4.27**	**0.50**
	جيد جداً	**115**	**3.96**	**0.44**
	جيد	**45**	**3.79**	**0.49**
	المجموع	**167**	**3.93**	**0.46**

يتضح من الجدول (15) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في درجات تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغير التقدير الدراسي. وللتحقق من دلالة الفروق استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) كما هو موضح في الجدول (16):

جدول (16) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف على الفروق في درجات تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغير التقدير الدراسي.(ن= 167)

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	
المعيار المعرفي	بين المجموعات	1.867	2	0.934	3.644*	0.028	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	42.023	164	0.256			
	المجموع	43.891	166	------			
المعيار الوجداني	بين المجموعات	0.747	2	0.374	1.135	0.324	غير دالة
	داخل المجموعات	53.999	164	0.329			
	المجموع	54.746	166	------			
المعيار المهاري	بين المجموعات	2.454	2	1.227	4.036*	0.019	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	49.865	164	0.304			
	المجموع	52.319	166	------			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	**1.723**	**2**	**0.862**	**4.188***	**0.017**	**دالة عند 0.05**
	داخل المجموعات	**33.739**	**164**	**0.206**			
	المجموع	**35.462**	**166**	**------**			

/ دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)/ * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)**

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في درجات تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغير التقدير الدراسي، حيث ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية وفي المعيار المعرفي والمعيار المهاري، فقد بلغت الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية (0.017) وهي أصغر من (0.05) ودالة إحصائياً، وبلغت الدلالة الإحصائية للمعيار المعرفي (0.028) وهي أصغر من (0.05) ودالة إحصائياً، وبلغت الدلالة الإحصائية للمعيار المهاري (0.019) وهي أصغر من (0.05) ودالة إحصائياً.

في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في المعيار الوجداني، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لهذا المعيار (0.324) وهي أكبر من (0.05) وغير دالة إحصائياً.

ولإيجاد مصدر الفروق استخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسطات درجات تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغير التقدير الدراسي، وذلك كما هو واضح من خلال الجدول (17).

جدول (17): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسطات درجات تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغير التقدير الدراسي

المتغير	المقارنات	المتوسط الحسابي	جيد جداً	جيد
المعيار المعرفي	ممتاز	4.09	-------	0.42794*
	جيد جداً	3.86		0.20309*
	جيد	3.66	-------	
المعيار المهاري	ممتاز	4.23	-------	0.56792*
	جيد جداً	3.86		0.19466*
	جيد	3.66	-------	
الدرجة الكلية	ممتاز	4.27	-------	0.47558*
	جيد جداً	3.96		0.16334*
	جيد	3.79	-------	

تشير المقارنات الثنائية البعدية وفق الجدول (17) إلى أن الفروق في متوسطات درجات تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغير التقدير الدراسي ظهرت في

الدرجة الكلية وفي المعيار المعرفي والمعيار المهاري، حيث كانت الفروق بين أصحاب التقدير الدراسي (ممتاز وجيد جداً) من جهة وبين أصحاب التقدير الدراسي (جيد) من جهة أخرى، وكانت الفروق لصالح أصحاب التقدير الدراسي (ممتاز وجيد جداً) الذين كانت درجات تقييمهم لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل أعلى.

السؤال الثالث: ما درجات توافر معايير الإعداد المهني في برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل؟

معيار تقويم النسب المئوية لتقييم درجة توافر المعايير في البرنامج:

لتقييم مدى توافر المعايير في برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل ومدى تحقق مؤشراتها، تم اعتماد المعيار التقويمي النسبي لتقييم درجة توافر مؤشرات معايير الإعداد المهني (المعرفي والوجداني والمهاري) في برنامج التوجيه والإرشاد وهي موضحة في جدول (18):

جدول (18): يوضح تقدير درجة توافر مؤشرات معايير الإعداد المهني (المعرفي والوجداني والمهاري)

الفترة	درجة التوافر
أقل من 26	توافر ضعيف
26 – 50	توافر قليل
51 – 75	توافر متوسط
أكثر من 75	توافر كبير

المصدر: (الرحماني، 2017)

ويتم حساب درجة توافر المعيار حسب المعادلة التالية:

درجة التوافر = (عدد المؤشرات المتحققة × 100%) ÷ عدد المؤشرات الكلي للمعيار

جدول (19): معيار الإعداد المهني المعرفي في البرنامج

أهداف محتوى البرنامج تؤكد على أن يستفيد الطالب من:	التخصص الإجبارية		الكلية الإجبارية		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
1 أسس التوجيه والإرشاد	2	2.5	1	1.3	3	3.8
2 طرق التوجيه والإرشاد	2	2.5	1	1.3	3	3.8
3 مجالات التوجيه ولإرشاد	1	1.3	1	1.3	2	2.6
4 نظريات التوجيه والإرشاد	9	11.3	1	1.3	10	12.6
5 نظريات التوجيه المهني	1	1.3			1	1.3
6 نظريات الإرشاد الأسري والزواجي	1	1.3			1	1.3
7 أميّز خصائص ذوي الاحتياجات الخاصة	4	5.0			4	5.0
8 تقنيات جمع المعلومات	3	3.8			3	3.8
9 خطوات إدارة الجلسة الإرشادية						
10 خطوات بناء العلاقة الإرشادية						
11 فنيات المقابلة الإرشادية	1	1.3			1	1.3
12 خطوات متابعة المسترشدين عمليا						
13 كيفية الاستفادة من نتائج متابعة المسترشدين			1	1.3	1	1.3
14 خطوات بناء البرامج الإرشادية	4	5.0			4	5.0
15 خطوات تطبيق البرامج الإرشادية						
16 خطوات تقييم البرامج الإرشادية						
17 طرق التفكير العلمي الناقد والإبداعي	4	5.0	2	2.5	6	7.5
18 خطوات اتخاذ القرارات			1	1.3	1	1.3
19 خطوات حل المشكلات	4	5.0	2	2.5	6	7.5
20 المبادئ الأخلاقية لتقديم الخدمات الإرشادية			1	1.3	1	1.3
21 المبادئ القانونية لتقديم الخدمات الإرشادية						
22 الخصائص النمائية للأفراد وفقاً لأعمارهم	4	5.0	1	1.3	5	6.3
23 حاجات الأفراد التطورية	6	7.5	2	2.5	8	10.0
24 التعرف على اللغة الجسدية واللفظية	1	1.3	1	1.3	2	2.6
25 خطوات البحث العلمي	2	2.5	1	1.3	3	3.8
26 خطوات العمل الميداني (التطبيقي)	3	3.8			3	3.8
27 الجانب الفيزيولوجي وعلاقته في مجال الإرشاد	3	3.8	1	1.3	4	5.0
28 التعرف على الاضطرابات النفسية العصابية وفق الدليل التشخيصي	1	1.3			1	1.3
29 التعرف على الاضطرابات الذهانية وفق الدليل التشخيصي	2	2.5			2	2.5
30 التعرف على القضايا والاتجاهات المعاصرة في التوجيه والإرشاد كالخدمات الوقائية واستخدام التكنولوجيا والتقويم	4	5.0	1	1.3	5	6.3
المجموع الكلي	**62**	**77.5**	**18**	**22.5**	**80**	**100.0**

يبين الجدول (19) أن معيار الإعداد المهني المعرفي قد توافر في أهداف برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل بنسبة (80.0%) أي بدرجة كبيرة، حيث تحققت (24) مؤشراً من معيار

الإعداد المهني المعرفي البالغ عددها (30) مؤشراً، ولم تتحقق (6) مؤشرات من مؤشرات الإعداد المهني المعرفي بنسبة (20.0%) وهذه المؤشرات هي: (9، 10، 12، 15، 16، 21).

جدول (20): يبين معيار الإعداد المهني الوجداني في البرنامج

رقم المؤشر	أهداف محتوى البرنامج تؤكد على أن الطالب ينمو/ تنمو لديه:	التخصص الإجبارية		الكلية الإجبارية		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%
01	الرغبة في تقديم المساعدة	2	4.3			2	4.3
02	الاهتمام بتخصصه (التوجيه والإرشاد)						
03	تقدير أهمية خدمات التوجيه والإرشاد	4	8.7			4	8.7
04	تقدير فائدة تقديم الخدمات الإرشادية في تنمية المجتمع وأفراده	5	10.9			5	10.9
05	الشعور بأهمية التوجيه والإرشاد في تنمية ذاته وقدراته	3	6.5			3	6.5
06	الشعور بالاستمتاع عند تقديم الخدمات الإرشادية						
07	تقدير أهمية تقيّم ذاته	3	6.5			3	6.5
08	تقبل الآخرين المختلفين دون شرط	8	17.5			8	17.5
09	تثمين أخلاقيات الممارسة الإرشادية	3	6.5	1	2.2	4	8.7
10	مراعاة أخلاقيات البحث العلمي	1	2.2			1	2.2
11	الحرص على التحلي بالمرونة	6	13.0			6	13.0
12	روح المبادرة في تقديم الجديد في مجال تخصصه						
13	تقدير أهمية تحمل المسؤولية	4	8.7			4	8.7
14	مراعاة أهمية احترام المرجعيات الإدارية المختلفة	3	6.5			3	6.5
15	الوعي بأهمية الاهتمام بمظهره العام	3	6.5			3	6.5
	المجموع الكلي	**45**	**97.8**	**1**	**2.2**	**46**	**100.0**

يبين الجدول (20) أن معيار الإعداد المهني الوجداني قد توافر في أهداف برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل بنسبة (80.0%) أي بدرجة كبيرة، حيث تحققت (12) مؤشراً من معيار الإعداد المهني الوجداني البالغ عددها (15) مؤشراً، ولم تتحقق (3) مؤشرات من مؤشرات الإعداد المهني الوجداني بنسبة (20.0%) وهذه المؤشرات هي: (2، 6، 12).

جدول (21): يبين معيار الإعداد المهني المهاري في البرنامج

رقم المؤشر	أهداف محتوى البرنامج تؤكد على أن الطالب ينمو/ تنمو لديه:	التخصص الإجبارية		الكلية الإجبارية		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%
.1	القدرة على تطبيق نظريات التوجيه والإرشاد عمليا	6	4.8	1	0.8	7	5.6
.2	القدرة على تطبيق نظريات التوجيه المهني عمليا						
.3	القدرة على استخدام تقنيات وأدوات جمع المعلومات	6	4.8	1	0.8	7	5.6
.4	القدرة على تطبيق فنيات المقابلة الإرشادية	4	3.2	1	0.8	5	4.0
.5	القدرة على إدارة الجلسة الإرشادية بمهارة	2	1.6	1	0.8	3	2.4
.6	القدرة على بناء العلاقة الإرشادية بمهنية	2	1.6	1	0.8	3	2.4
.7	القدرة على إدارة المقابلة الإرشادية بمرونة			1	0.8	1	0.8
.8	القدرة على تقديم الخدمات الإرشادية بفعالية	3	2.4			3	2.4
.9	القدرة على تجديد المعارف والخبرات باستمرار	2	1.6			2	1.6
.10	القدرة على تصميم البرامج الإرشادية بسهولة	9	7.3			9	7.3
.11	القدرة على تطبيق البرامج الإرشادية	3	2.4			3	2.4
.12	القدرة على تقييم البرامج الإرشادية	4	3.2			4	3.2
.13	القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة حسب المعلومات المتاحة	4	3.2			4	3.2
.14	القدرة على تحديد المشكلات واقتراح الحلول لها	9	7.3	2	1.6	11	8.9
.15	القدرة على حل المشاكل المتخصصة في مجال التوجيه والإرشاد	8	6.5			8	6.5
.16	القدرة على تطبيق المبادئ الأخلاقية والقانونية لتقديم الخدمات الإرشادية	2	1.6			2	1.6
.17	القدرة على تقييم مشكلات المجتمع وأفراده	5	4.0			5	4.0
.18	القدرة على التواصل مع الآخرين بفعالية	5	4.0			5	4.0
.19	القدرة على توظيف المعارف التي اكتسبها أثناء دراسته	8	6.5	1	0.8	9	7.3
.20	القدرة على استخدام وسائل التكنولوجيا في تخصصه			1	0.8	1	0.8
.21	القدرة على مواكبة المستجدات والتعلم المستمر						
.22	القدرة على إدارة الأزمات						
.23	القدرة على تحرير تقارير عن الحالات	5	4.0			5	4.0
.24	القدرة على استخدام الاختبارات النفسية المناسبة	2	1.6			2	1.6
.25	القدرة على تقييم ذاته	2	1.6			2	1.6
	القدرة على تحديد احتياجاته من تقديم الخدمات الإرشادية	2	1.6			2	1.6
.26	القدرة على إدارة لقاءات علمية إرشادية بفعالية	2	1.6			2	1.6
.27	القدرة على العمل بروح الفريق	1	0.8			1	0.8

رقم المؤشر	أهداف محتوى البرنامج تؤكد على أن الطالب ينمو/ تنمو لديه:	التخصص الإجبارية		الكلية الإجبارية		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%
.28	القدرة على إدارة الوقت						
.29	القدرة على تطبيق أدوات البحث العلمي بسهولة	2	1.6			2	1.6
.30	القدرة على تقديم الجديد في تخصصه						
.31	القدرة على تطبيق الإرشاد الفردي	6	4.8			6	4.8
	القدرة على تطبيق الإرشاد الجمعي	4	3.2			4	3.2
.32	القدرة على بناء المجموعة الإرشادية وفق المعايير العلمية	2	1.6			2	1.6
.33	القدرة على التسجيل بعد أخذ إذن المسترشد	2	1.6			2	1.6
.34	القدرة على إعداد التقارير الخاصة بالمسترشدين	2	1.6			2	1.6
.35	القدرة على إدارة ضغوطات العمل						
.36	القدرة على ابتكار فرص عمل في مجال تخصصه						
المجموع الكلي		**114**	**91.9**	**10**	**8.1**	**124**	**100.0**

يبين الجدول (21) أن معيار الإعداد المهني المهاري قد توافر في أهداف برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل بنسبة (80.56%) أي بدرجة كبيرة، حيث تحققت (29) مؤشراً من معيار الإعداد المهني المهاري البالغ عددها (36) مؤشراً، ولم تتحقق (7) مؤشرات من مؤشرات الإعداد المهني المهاري بنسبة (19.44%) وهذه المؤشرات هي: (2، 21، 22، 28، 30، 35، 36).

نتائج المقابلات:

السؤال الأول: من خلال دراستك لمساقات برنامج التوجيه والإرشاد ما أهم المساقات التي لها انعكاس على مجال عملك الحالي؟

بعد اطلاع المرشدين على برنامج التوجيه والإرشاد الملحق رقم (10) عبَّر كل منهم عن أهم المساقات من وجهة نظره، وأكّد معظمهم على أهمية مساقات البرنامج بشكل عام، وأنه لا يوجد هناك معلومة عبثيّة يقدمها البرنامج على حد تعبيرهم، وأشاروا إلى أهم المساقات التي لها انعكاس على مجال عملهم، حيث يعودون إلى مرجعها لما يتطلبه عملهم الإرشادي من معارف تتضمنها.

جدول (22): التكرارات والنسبة المئوية لمساقات برنامج التوجيه والإرشاد للمساقات التي لها انعكاس على مجال عمل المرشدين

اسم المساق	الذكور		الاناث		المجموع		الرتبة
	ك	%	ك	%	ك	%	
نظريات الإرشاد وتطبيقاتها	9	45.00	8	40.00	17	85.00	1
تدريب عملي على الإرشاد في المؤسسات التربوية	9	45.00	8	40.00	17	85.00	1
تدريب عملي على الإرشاد في المصحات النفسية	7	35.00	7	35.00	14	70.00	2
مشكلات الطفولة والمراهقة	7	35.00	6	30.00	13	65.00	3
صعوبات التعلم	5	25.00	3	15.00	8	40.00	5
سيكولوجية الشخصية	5	25.00	4	20.00	9	45.00	4
سيكولوجية الدوافع	4	20.00	4	20.00	8	40.00	5
الاختبارات النفسية	4	20.00	3	15.00	7	35.00	6
الامراض النفسية (1)	4	20.00	3	15.00	7	35.00	6
الامراض النفسية (2)	4	20.00	2	10.00	6	30.00	7
علم النفس الاكلينيكي	3	15.00	3	15.00	6	30.00	7
التوجيه والإرشاد	3	15.00	5	25.00	8	40.00	5
سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة	3	15.00	6	30.00	9	45.00	4
مبادئ علم النفس	3	15.00	2	10.00	5	25.00	8
علم النفس الشواذ	2	10.00	3	15.00	5	25.00	8
علم النفس الفيزيولوجي	2	10.00	4	20.00	6	30.00	7
المجموع الكلي	**74**	**46.25**	**71**	**44.38**	**145**	**%90.63**	**كبير**

من خلال المعطيات الواردة في الجدول (22) تبين أن الدرجة الكلية لأهم المساقات في برنامج التوجيه والإرشاد التي لها انعكاس على مجال عمل المرشدين كانت كبيرة، حيث بلغت نسبة تحققها (90.63%)، وقد كانت أكثر المساقات أهمية بالنسبة لانعكاسها على مجال عمل المرشدين، مساق نظريات الإرشاد وتطبيقاتها ومساق تدريب عملي على الإرشاد في المؤسسات التربوية حيث جاءا في المقام الأول بنسبة مئوية بلغت (85%) لكل منهما، وجاء في المقام الثاني مساق تدريب عملي على الإرشاد في المصحات النفسية بنسبة مئوية بلغت (70%)، أما المقام الثالث فاحتله مساق مشكلات الطفولة والمراهقة بنسبة مئوية بلغت (65%).

في حين أن أقل المساقات أهمية بالنسبة لانعكاسها على مجال عمل المرشدين فقد جاء كل من مساق علم النفس الشواذ ومساق علم النفس في المقام الثامن والأخير بنسبة مئوية بلغت (25%) لكل

منهما، وجاءت مساقات: علم النفس الفيزيولوجي، وعلم النفس الإكلينيكي، والامراض النفسية (2) في المقام السابع بنسبة مئوية بلغت (30%) لكل منها، أما المقام السادس فاحتلته مساقات: الاختبارات النفسية، والأمراض النفسية (1) بنسبة مئوية بلغت (35%) لكل منها.

السؤال الثاني: كيف يمكنك تقييم برنامج بكالوريوس التوجيه والإرشاد من حيث مراعاته لتلبية حاجات سوق العمل؟

بدايةً أشار المرشدون لأهم متطلبات سوق العمل في مجال العمل الإرشادي وهي: حل وعلاج المشكلات الدراسية التي تتمثل في التأخر الدراسي، وصعوبات التعلم، وبطئ التعلم، وتقديم المساعدة لحل المشكلات المرتبطة بالنمو وخاصة في مرحلتي الطفولة والمراهقة، وأيضاً المساعدة في حل المشكلات المرتبطة بالحياة الأسرية والاجتماعية، والتي هي المؤثر في المشكلات الدراسية ومشكلات الأطفال والمراهقين والمساعد أيضاً على حل تلك المشكلات، وأشار المرشدون إلى أن برنامج التوجيه والإرشاد شكلّ بالنسبة لهم أساساً زودهم بالقدرة على بناء وتطبيق برامج إرشادية مساعدة لرفع مستوى قدرة الطلبة في العملية التعليمية، إضافة للقدرة على تقديم خدمات للهيئة التدريسية للمشاركة كأحد العناصر المساعدة والمؤثرة في تلك العملية، وكذلك الأسرة، بالإضافة إلى ما قدمه البرنامج للمرشد من قدره على تمييز الخصائص النمائية وفقاً للمرحلة العمرية ومراعاة الاحتياجات والمتطلبات النمائية وفقاً لذلك، والقدرة على تقدير احتياجات المجتمع المحلي وتقديم المساعدة.

جدول (23): التكرارات والنسب المئوية لتقييم المرشدين برنامج بكالوريوس التوجيه والإرشاد من حيث مراعاته لتلبية حاجات سوق العمل

تلبية حاجات سوق العمل	الذكور		الاناث		المجموع		الرتبة
	ك	%	ك	%	ك	%	
حل وعلاج المشكلات الدراسية	7	35	8	40	15	75	2
المساعدة على حل المشكلات المرتبطة بالنمو	9	45	8	40	17	85	1
المساعدة على حل المشكلات المرتبطة بالحياة الأسرية والاجتماعية	9	45	8	40	17	85	1
المجموع الكلي	**25**	**%41.67**	**24**	**%40**	**49**	**%81.67**	**درجة كبيرة**

يتضح من الجدول (23) أن تقييم المرشدين لبرنامج البكالوريوس توجيه وإرشاد جاءت بدرجة كبيرة، حيث بلغت نسبة تقييمهم الكلية للبرنامج (81.67%)، وقد كان تقييمهم للبرنامج في أنه يساعد في حل المشكلات المرتبطة بالنمو، ويساعد في حل المشكلات المرتبطة بالحياة الأسرية والاجتماعية بدرجة كبيرة وبنسبة مئوية بلغت (85%) وحلت أولاً، ثم جاء حل وعلاج المشكلات الدراسية ثانياً بنسبة مئوية بلغت (75%).

السؤال الثالث: ما درجة الرضا عما يقدمه برنامج التوجيه والإرشاد للطلبة/المرشدين من النواحي المعرفية والمهارات التطبيقية والناحية الوجدانية الشخصية؟

أشار المرشدون إلى أن البرنامج زوَّدهم بالقاعدة العلمية للتخصص، مما مكنهم من القدرة على التطور الذاتي بعد التخرج ومعايشة الخبرة العملية في ميدان الإرشاد، وتوظيف المعارف النظرية في الجانب العملي التطبيقي، أما من الناحية الوجدانية الشخصية فأكد معظم المرشدين على أن البرنامج كان له أكبر الأثر في زيادة ثقتهم بأنفسهم، إضافة إلى أنهم أصبحوا أكثر مرونة ومبادرة وتقبل للآخرين ولثقافاتهم المختلفة، وأَشاروا أيضاً إلى التأثير الإيجابي لشخصية أَعضاء الهيئة التدريسية وأنهم كانوا بالنسبة لهم نموذجاً يحتذى به. أما من الناحية التطبيقية فأشار أكثر من نصف المرشدين الذين تمَّت مقابلتهم أن هذا الجانب من البرنامج لم يتم مراعاته بالدرجة المطلوبة، كما الناحية المعرفية والناحية الوجدانية، وأن البرنامج يحتاج للمزيد من الاهتمام بالجانب التطبيقي، وأن فرصة التطبيق من خلال المساقات مفقودة وبالتالي تنعكس على الميدان، حيث يقتصر البرنامج على مساقين فقط للتدريب الميداني وهذا غير كافٍ.

جدول (24): يبين درجة رضا الطلبة/المرشدين عما يقدمه برنامج التوجيه والإرشاد من النواحي المعرفية والمهارات التطبيقية والناحية الوجدانية الشخصية

الرضا عن البرنامج / الأهداف التربوية		الذكور				الاناث			
		متدنية	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً	متدنية	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً
		%60-50	%70-60	-70 %80	-80 %90	-50 %60	%70-60	-70 %80	-80 %90
الناحية المعرفية	ك	0	2	4	4	0	2	6	2
	%	%0	%10	%20	%20	%0	%10	%30	%10
الناحية الوجدانية (الشخصية)	ك	0	2	2	6	0	2	0	8
	%	%0	%10	%10	%30	%0	%10	%0	%40
الناحية التطبيقية (المهارات)	ك	1	5	3	1	1	4	5	0
	%	%5	%25	%15	%5	%5	%20	%25	%0
المجموع	ك	1	9	9	11	1	8	11	10
	%	%5	%45	%45	%55	%5	%40	%55	%50

يتضح من الجدول (24) أن درجة رضا الطلبة/ المرشدين عما يقدمه برنامج التوجيه والإرشاد من الناحية المعرفية كانت مرتفعة، حيث بلغت نسبة الذين أجابوا بأن رضاهم عما يقدمه البرنامج من الناحية المعرفية كان مرتفعاً من كلا الجنسين بلغت (50%)، والذين كانت درجة رضاهم مرتفعة جداً من كلا الجنسين بلغت (30%) أي أن الطلبة/ المرشدين الذين درجة رضاهم جاءت كبيرة عما يقدمه برنامج التوجيه والإرشاد من النواحي المعرفية من الجنسين معا بلغت نسبتهم (80%)، كما أن درجة رضا الطلبة/ المرشدين عما يقدمه برنامج التوجيه والإرشاد من الناحية الوجدانية كانت مرتفعة، حيث بلغت نسبة الذين أجابوا بأن رضاهم عن البرنامج من الناحية الوجدانية كان مرتفعاً من كلا الجنسين بلغت (10%)، والذين كانت درجة رضاهم مرتفعة جداً من كلا الجنسين بلغت (70%) أي أن الطلبة/ المرشدين الذين درجة رضاهم جاءت كبيرة عما يقدمه برنامج التوجيه والإرشاد من النواحي الوجدانية من الجنسين معا بلغت نسبتهم (80%). أما من الناحية التطبيقية (المهارات) فجاءت درجة رضا الطلبة/ المرشدين عما يقدمه برنامج التوجيه والإرشاد بدرجة متوسطة، حيث بلغت نسبة الذين أجابوا بأن رضاهم عن البرنامج من الناحية التطبيقية كان مرتفعاً من كلا الجنسين بلغت (40%)، والذين كانت درجة رضاهم مرتفعة جداً من كلا الجنسين بلغت (5%) أي أن الطلبة/ المرشدين الذين

درجة رضاهم جاءت متوسطة عما يقدمه برنامج التوجيه والإرشاد من النواحي التطبيقية من الجنسين معا بلغت نسبتهم (45%).

السؤال الرابع: كمرشد/ة خريج/ة برنامج التوجيه والإرشاد برأيك ما أبرز نقاط قوة البرنامج التي لها فائدتها في عملك الإرشادي ونقاط ضعف وقصور البرنامج التي بحاجة إلى تطوير؟

أشار المرشدون إلى أن برنامج التوجيه والإرشاد يقدِّم مساقات متنوعة تشكِّل قاعدة علمية يمتلكها المرشد، حيث تهيئه للعمل الإرشادي بعد التخرج وتمكنه من تطوير ذاته ومواكبة المستجدات، وأشاروا أيضاً أن المرشد يمتلك القدرة على ملاحظة السلوك وتفسيره في ضوء المعرفة العلمية، ومراعاة المراحل العمرية المختلفة في التعامل مع المشكلات، كما أن البرنامج له تأثير على شخصية الطالب حيث ينمِّي لدية القدرة على المبادرة والتواصل مع البيئة المحيطة؛ مما يخلق لدى المرشد الحماسة والاندفاع الإيجابي نحو مهنة الإرشاد، وبالتالي يساهم في تنمية الثقة بالنفس، وأضافوا بأن هذا البرنامج يستفيد من مخرجاته فئات المجتمع المختلفة.

أما عن نقاط ضعف وقصور البرنامج فأشار المرشدون أن البرنامج يعطي أهمية للمعارف على حساب الجانب التطبيقي، لدرجة أن هناك تكرار ملحوظ في محتوى بعض المساقات التي من الضرورة إعادة النظر فيها، ومساقات التدريب تقتصر على مساقين فقط طيلة سنوات الدراسة في هذا التخصص وهذا غير كافٍ، إضافةً إلى أن التدريب يقتصر على مؤسستين فقط في كل مساق تدريبي يتوجَّه الطالب إلى مؤسسة لتلقِّي التدريب فيها ويترتب على ذلك عدم التنويع في المؤسسات، إضافة إلى غياب الجانب التفاعلي للطالب في العملية التعليمية؛ فدوره متلقٍ في معظم المساقات، وأشاروا أيضاً إلى عدم مراعاة شروط القبول للالتحاق بهذا التخصص، واقتصار المعارف العلمية على اللغة العربية وإهمال اللغة الانجليزية.

جدول (25): يبين الأعداد والنسب المئوية لأبرز نقاط قوة البرنامج التي لها فائدة في عمل المرشدين في المجال الإرشادي

نقاط القوة	الذكور		الاناث		المجموع		الرتبة
	ك	%	ك	%	ك	%	
ينمي البرنامج قاعدة علمية معرفية واسعة	9	45	10	50	19	95	1
ينمي البرنامج القدرة على استخدام الاساليب العلمية في البحث ومنها اسلوب ملاحظة السلوك	9	45	8	40	17	85	3
يمكن البرنامج المرشد من تفسير السلوك في ضوء المعرفة العلمية	9	45	8	40	17	85	3
يساهم البرنامج في تنمية الثقة بالذات	9	45	10	50	19	95	1
ينمي البرنامج قدرة المرشد على الاتصال والتواصل مع المسترشدين وأسرهم	9	45	9	45	18	90	2
يمكن المرشدين من القدرة على مراعاة المراحل العمرية في التعامل مع المشكلات	8	40	7	35	15	75	4
يستفيد من مخرجات البرنامج جميع فئات المجتمع (أطفال ومراهقين وشباب وشيوخ وذوي الاعاقة والحالات الخاصة والموهوبين)	10	50	9	45	19	95	1
يراعي البرنامج فلسفة التعلم الذاتي المستمر (التعلم الدائم ومواكبة المستجدات)	7	35	8	40	15	75	4
المجموع	**70**	**43.75**	**69**	**43.13**	**139**	**86.88**	**كبيرة**

يتضح من الجدول (25) أن أبرز نقاط قوة البرنامج التي لها فائدتها في العمل الإرشادي من وجهة نظر المرشدين كانت كبيرة، حيث تمثلت أبرز نقاط قوة البرنامج في أنه ينمِّي البرنامج قاعدة علمية معرفية واسعة، ويساهم البرنامج في تنمية الثقة بالذات، ويستفيد من مخرجات البرنامج جميع فئات المجتمع (أطفال ومراهقين وشباب وشيوخ وذوي الاعاقة والحالات الخاصة والموهوبين) التي حصلت على تقييم عالٍ بنسبة مئوية بلغت (95%) وحلّت أولاً، تلاها في المقام الثاني ينمِّي البرنامج قدرة المرشد على الاتصال والتواصل مع المسترشدين وأسرهم بنسبة مئوية بلغت (90%)، وجاء في المقام الثالث ينمِّي البرنامج القدرة على استخدام الاساليب العلمية في البحث ومنها أُسلوب ملاحظة السلوك، و يمكِّن البرنامج المرشد من تفسير السلوك في ضوء المعرفة العلمية بنسبة مئوية بلغت (85%). أما المقام الرابع من حيث أبرز نقاط قوة البرنامج فاحتله كل من أن البرنامج يمكِّن المرشدين

من القدرة على مراعاة المراحل العمرية في التعامل مع المشكلات، ويراعي البرنامج فلسفة التعلم الذاتي المستمر (التعلم الدائم ومواكبة المستجدات) بنسبة مئوية بلغت (75%).

جدول (26): يبين الأعداد والنسب المئوية لأبرز نقاط ضعف وقصور البرنامج التي بحاجة إلى تطوير

نقاط الضعف	الذكور		الاناث		المجموع		الرتبة
	ك	%	ك	%	ك	%	
عدم كفاية مساقات التدريب من حيث عدد الساعات وتنوع المؤسسات	8	40	9	45	17	85	2
غياب الجانب التطبيقي للمساقات	10	50	9	45	19	95	1
اقتصار المعارف العلمية في البرنامج على لغة واحدة وهي (اللغة العربية)	3	15	3	15	6	30	5
عدم وجود معايير أو محكات لقبول المتقدمين للالتحاق بهذا التخصص (المقابلة مثلاً)	6	30	5	25	11	55	4
التداخل بين محتوى المساقات مما يسبب تكرار ملحوظ	8	40	9	45	17	85	2
عدم اشراك الطلبة في عرض بعض محتوى المساقات وخاصة طلبة سنة رابعة	6	30	6	30	12	60	3
المجموع الكلي	**41**	**34.17**	**41**	**34.17**	**82**	**68.34**	**متوسطة**

أما بالنسبة لنقاط ضعف وقصور البرنامج التي بحاجة إلى تطوير من وجهة نظر المرشدين فكانت بدرجة متوسطة بنسبة مئوية بلغت (68.34%)، حيث جاء غياب الجانب التطبيقي للمساقات في المركز الأول بنسبة مئوية بلغت (95%)، وجاء في المركز الثاني كل من: عدم كفاية مساقات التدريب من حيث عدد الساعات وتنوع المؤسسات، والتداخل بين محتوى المساقات، مما يسبب تكراراً ملحوظاً بنسبة مئوية بلغت (85%) لكل منهما، واحتل المركز الثالث عدم إشراك الطلبة في عرض بعض محتوى المساقات وخاصة طلبة سنة رابعة بنسبة مئوية بلغت (60%)، أما المركز الرابع فاحتله عدم وجود معايير أو محكَّات لقبول المتقدمين للالتحاق بهذا التخصص (المقابلة مثلاً) بنسبة مئوية بلغت (55%)، وجاء في المركز الخامس الأخير اقتصار المعارف العلمية في البرنامج على لغة واحدة وهي (اللغة العربية) بنسبة مئوية بلغت (30%).

السؤال الخامس: ما أهم المقترحات لتطوير برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل في ضوء الدرجات التقييميه للبرنامج من وجهة نظر الخريجين؟

أشار المرشدون إلى ضرورة زيادة عدد ساعات التدريب في البرنامج، لأن الجانب التطبيقي هو الجانب الأهم في المهنة، وكذلك تخصيص جانب تطبيقي لكل المساقات؛ مما يطور مهارات الطالب الإرشادية ويزوِّده بالكفايات اللازمة للعمل الإرشادي، كما أشاروا لإعادة النظر في محتوى المساقات بما يراعي عدم التكرار، وضرورة إدراج مساق إرشاد مدرسي في البرنامج، يوضِّح كيفية التوثيق وكتابة التقارير وترتيب الملفات الإرشادية وإعداد الخطط للمشكلات المختلفة التي يتعرض لها الطلبة، وإدراج مساق إرشاد مهني في البرنامج يوضِّح كيفية قياس الاتجاهات والميول والقدرات وفق النظريات العلمية المتخصصة بالجانب المهني، وتعريف الطلبة بكل ما يخص مقابلات التوظيف، وأهم المعايير التي ترتكز عليها المقابلات والقدرة على الاقناع، والسيرة الذاتية (C.V) ومن أهم محاورها كيف تقدم نفسك وتشرح تخصصك وقدراتك، وإشراك الطلبة في العملية التعليمية الذي من شأنه تطوير قدرات ومهارات الطلبة على الصعيد المعرفي والشخصي والمهاري، وأن يحدِّد قسم علم النفس معايير لقبول الطلبة للالتحاق في برنامج التوجيه والإرشاد، وذلك بإجراء مقابلات شخصية قبل الحصول على قبول الالتحاق بالتخصص، وإدراج مساق دراسة حالة في البرنامج وذلك بالتشبيك مع المؤسسات، وعمل خطة فصلية لمتابعة عدة حالات؛ ليتمكن الطلبة من كيفية تطبيق تكنيكات النظريات على أرض الواقع، وتدريب الطلبة على كيفية تطبيق الاختبارات والمقاييس النفسية؛ لان البرنامج يقدِّم هذا الجانب نظرياً والمرشد يحتاج تدريب على التطبيق لتوظيف الاختبارات والمقاييس في العمل الإرشادي، وأخيراً إعطاء اللغة الانجليزية أهمية في البرنامج.

جدول (27): الأعداد والنسب المئوية لأهم المقترحات لتطوير برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل

أهم المقترحات	الذكور		الاناث		المجموع		الرتبة
	ك	%	ك	%	ك	%	
زيادة عدد ساعات التدريب في	9	45	10	50	19	95	1

أهم المقترحات	الذكور		الاناث		المجموع		الرتبة
	ك	%	ك	%	ك	%	
البرنامج							
تخصيص جانب تطبيقي لكل مساق من مساقات البرنامج	8	40	10	50	18	90	2
اجراء مقابلات شخصية لتحديد معايير قبول الطلبة المتقدمين للالتحاق بالتخصص	6	30	5	25	11	55	5
اعادة النظر في محتوى المادة العلمية المقدمة في المساقات بما يراعي عدم التكرار	8	40	9	45	17	85	3
اشراك الطلبة كعنصر فعّال في العملية التعليمية	6	30	6	30	12	60	4
إدراج مساق إرشاد مدرسي في البرنامج	7	35	10	50	17	85	3
إدراج مساق إرشاد مهني في البرنامج	5	25	7	35	12	60	4
إدراج مساق دراسة حالة في البرنامج	3	15	7	35	10	50	6
اعطاء اللغة الانجليزية أهمية في البرنامج	3	15	3	15	6	30	7
اخضاع الطلبة للتدريب والاختبار على كيفية تطبيق الاختبارات والمقاييس النفسية أثناء الدراسة	3	15	3	15	6	30	7
المجموع الكلي	**58**	**29**	**70**	**35**	**128**	**64**	**متوسطة**

يتضح من الجدول (27) أن أهم المقترحات التي تقدم بها المرشدون التربويون تمثلت في زيادة عدد ساعات التدريب في البرنامج التي حلت في المقام الأول بنسبة مئوية بلغت (95%)، وجاء في المقام الثاني تخصيص جانب تطبيقي لكل مساق من مساقات البرنامج بنسبة مئوية بلغت (90%)، أما المقترح الثالث فاحتله كل من إعادة النظر في محتوى المادة العلمية المقدَّمة في المساقات بما يراعي عدم التكرار، وإدراج مساق إرشاد مدرسي في البرنامج بنسبة مئوية بلغت (85%) لكل منهما.

ملخص لأهم النتائج:

كانت نتائج هذه الدراسة كما تم التوصل لها من خلال الأدوات المستخدمة لجمع المعلومات من المقياس ونموذج تحليل المحتوى والمقابلات الشخصية منسجمة، وفيما يتعلق بالمعيار المهاري فتحققت النتائج بدرجة كبيرة من حيث اكتساب تلك المعارف العلمية لدى خريجي برنامج التوجيه والإرشاد وفق ما أشارت له استجابات المرشدين على المقياس، وكذلك ما أشاروا له خلال المقابلات

الشخصية عن رضاهم بدرجة كبيرة عن الناحية المعرفية التي قدَّمها لهم برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل، كذلك نتائج تحليل محتوى البرنامج التي اتفقت مع تلك النتائج في أن البرنامج يراعي المعايير المعرفية في أهداف الخطط التدريسية بدرجة كبيرة.

أما فيما يتعلق بالمعيار الوجداني فكانت النتائج أيضاً متطابقة حيث أشارت النتائج إلى درجة تحقق كبيرة للمعيار الوجداني وفق ما أشارت له استجابات المرشدين على المقياس، وهذا ما اتفق أيضاً مع استجابات المرشدين خلال المقابلات الشخصية حيث أكدوا على الأثر الكبير للبرنامج على شخصياتهم وعبَّروا عن رضاهم بدرجة كبيرة عن مدى تأثير برنامج التوجيه والإرشاد من الناحية الوجدانية، وكذلك نتائج تحليل محتوى البرنامج التي اتفقت مع تلك النتائج في أن البرنامج يراعي المعايير الوجدانية في أهداف الخطط التدريسية بدرجة كبيرة.

وفيما يتعلق بالمعيار المهاري فتطابقت النتائج التي تمَّ التوصل إليها من خلال المقياس ونموذج تحليل المحتوى، حيث أشارت النتائج إلى تحقق المعيار المهاري بدرجة كبيرة وفقاً لهذه الأدوات، أما خلال المقابلات الشخصية فتبين من النتائج أن هناك تبايناً في استجابات المرشدين على هذا المعيار حيث كانت نسبة رضا المرشدين بدرجة متوسطة وكانت لديهم اقتراحات فيما يخّصُ الجانب التطبيقي ومساقات التدريب الميداني في البرنامج.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة وأهم التوصيات التي خرجت بها.

أولاً مناقشة النتائج:

نتائج السؤال الرئيس ومناقشته: ما الدرجات التقييميّة لبرنامج التوجيه والإرشاد في ضوء مخرجات التعلم المتوقعة في جامعة الخليل من وجهة نظر الخريجين؟

التقديرات التقويمية لبرنامج التوجيه والإرشاد في ضوء مخرجات التعلم المتوقعة في جامعة الخليل من وجهة نظر الخريجين جاءت كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للتقديرات التقويمية لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل (4.02) بنسبة مئوية بلغت (80.4%) وقد جاء في المركز الأول المعيار الوجداني بمتوسط حسابي بلغ (4.42) ونسبة مئوية بلغت (88.4%)، وجاء في المركز الثاني كل من المعيار المعرفي والمعيار المهاري بمتوسط حسابي (3.82) ونسبة مئوية (76.4%) لكل منهما. وهذا يدل على وجود درجة من الرضا لدى خريجي البرنامج على ما حققه من إعداد مهني عالٍ لديهم، وبناءً عليه يمكن القول إن برنامج التوجيه والإرشاد المُنفذ في جامعة الخليل من العام 2000 حتى العام 2016 قد حقق فاعلية مرتفعة في إعداد المرشدين، حيث اتفقت هذه النتائج مع ما أشار إليه بعض خريجي البرنامج أثناء المقابلة في إجابتهم عن السؤال الثالث، ما درجة الرضا عما يقدمه برنامج التوجيه والإرشاد للطلبة/المرشدين من النواحي المعرفية والمهارات التطبيقية والناحية الوجدانية والشخصية؟

حيث أشارت إجابات المرشدين إلى تحقق درجة رضا مرتفعة لديهم حيث بلغت نسبة رضاهم عما يقدمه البرنامج من الناحية المعرفية والوجدانية لكلا الجنسين معاً (80%).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو هاشم (2016)، ودراسة مناظر (2015)، ودراسة العبادلة (2015)، ودراسة الشايع (2014)، ودراسة الهاشمي والغتامي (2013)، ودراسة سميث (Smith,2009)، ودراسة ريتشاردسون (Richardson,2005)، ودراسة لوردن ومارتن (Lorden &Marten,2004)، ودراسة رانيل (Ranelle,2000)، والتي أشارت جميعها إلى درجة تقييم كبيرة للبرامج التي تمَّ دراستها.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى وجود سياسة أكاديمية واضحة لدى اعضاء هيئة التدريس، ورؤساء الأقسام، ومنسقي البرنامج، تتعلق في تحديد الأَهداف المراد تحقيقها لدى الطلبة وتحديد طرق قياس أدائهم، وأن التخطيط للبرنامج تمَّ بكفاءة وفاعلية؛ الأمر الذي انعكس إيجاباً على استجابات المبحوثين، ولعل ذلك يعود أيضاً إلى البيئة التعليمية، المتمثلة في كفاءة الهيئة التدريسية وجودة المناهج المقدَّمة في المقررات، وطرق التقويم المتَّبعة.

نتائج السؤال الأول ومناقشته: ما درجات تحقق معايير الإعداد المهني لدى خريجي برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل من وجهة نظرهم؟

تبيّن أن درجة تحقق المعيار المعرفي لدى خريجي برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل كانت كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لتحقق المعيار المعرفي (3.82) بنسبة مئوية بلغت (76.4%). حيث اتفقت هذه النتائج مع ما أشار إليه معظم الخريجين الذين تم مقابلتهم في إجابتهم عن السؤال الثالث، ما درجة الرضا عما يقدمه برنامج التوجيه والإرشاد للطلبة/المرشدين من النواحي المعرفية؟

حيث أشارت إجابات المرشدين إلى تحقق درجة رضا مرتفعة لديهم حيث بلغت نسبة رضاهم عما يقدمه البرنامج من الناحية المعرفية لكلا الجنسين معاً (80%) وهذا يعني أن البرنامج يقدم قاعدة

معرفية واسعة للطلبة الملتحقين به، وهذا ما أشار له المرشدون أيضاً خلال المقابلات الشخصية كأحد أهم نقاط قوة برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو هاشم (2016)، ودراسة مناظر (2015)، ودراسة العبادلة (2015)، ودراسة الشايع (2014)، ودراسة الهاشمي والغتامي (2013)، ودراسة ريتشاردسون (Richardson,2005)، ودراسة لوردن ومارتن (Lorden &Marten,2004)، ودراسة رانيل (Ranelle,2000). والتي أشارت جميعها إلى فعالية النواحي المعرفية والمقررات الدراسية المقدمة في البرامج.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى جودة المناهج المقدَّمة للطلبة من حيث خصائص المحتوى التعليمي المرتبط بطبيعة المقررات والأهداف المعرفية للبرنامج، ومراعاة حداثة المراجع المعتمدة للمقررات الدراسية وفق ما تبين في معظم الخطط التدريسية، ولعل ذلك يعود أيضاً إلى تنوع استراتيجيات التدريس وكفاءة الهيئة التدريسية من حيث تخصصاتهم المرتبطة بخطة البرنامج، وخبراتهم المتزايدة عبر سنوات العمل، وتبادل تلك الخبرات فيما بينهم، والعمل على توسيع قاعدة المعرفة لدى الطلبة لتهيئتهم للعمل كمرشدين، والقدرة على تطوير ذواتهم بعد التخرج وممارسة العمل الإرشادي.

أما الجانب الوجداني فتبين أن درجة تحقق المعيار الوجداني لدى خريجي برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل كانت كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لتحقق المعيار الوجداني (4.42) بنسبة مئوية بلغت (88.4%) حيث اتفقت هذه النتائج مع ما أشار إلية معظم الخريجين الذين تم مقابلتهم في إجابتهم عن السؤال الثالث، ما درجة الرضا عما يقدمه برنامج التوجيه والإرشاد للطلبة/المرشدين من النواحي الوجدانية؟

حيث أشارت إجابات المرشدين إلى تحقق درجة رضا مرتفعة لديهم حيث بلغت نسبة رضاهم عما يقدمه البرنامج من الناحية الوجدانية لكلا الجنسين معاً (80%). وبناءً على هذه النتيجة يمكننا القول إن برنامج التوجيه والإرشاد ركزَّ على أَهمية الجانب الوجداني كأحد أهم مرتكزات العمل الإرشادي.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الهاشمي والغتامي (2013)، ودراسة كتلو (2011)، واختلفت مع نتائج دراسة زقوت (2010).

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن قسم علم النفس راعى هذا الجانب في أهداف البرنامج، إضافةً إلى التركيز على أخلاقيات مهنة الإرشاد التي تدرس للطلبة ضمن المقررات الدراسية طيلة فترة الدراسة، سواء في المقررات النظرية، أم في مقررات التدريب، كأساس يقود العملية الإرشادية نحو النجاح أو الفشل، ولعل ذلك يعود أيضاً إلى التأثير الإيجابي لشخصية أَعضاء الهيئة التدريسية ومدى ايمانهم بجدوى وأهمية وفائدة تقديم الخدمات الإرشادية في تنمية المجتمع وأفراده، والالتزام بأخلاقيات تلك المهنة كنموذج للطلبة، حيث يتأثر المتعلم ويتمثل القيّم ويتبناها ويمارسها في كل أعماله وتصرفاته لتصبح جزءاً من ذاته وعلامة فارقة تمييزه عن غيّره، وهذا ما عبَّر عنه المرشدون خلال المقابلات بتأثرهم الايجابي بشخصيات أعضاء الهيئة التدريسية، مما أنعكس إيجاباً على شخصية الطلبة بتقدير هذا التخصص بالإيمان بفعالية ومصداقية الرسالة من العمل الإرشادي، والترقي بمكانة التوجيه والإرشاد كتخصص مؤهل وعصري وفعال، وانعكس ايجاباً على استجابات المرشدين.

أما الجانب المهاري فتبين أن درجة تحقق المعيار المهاري لدى خريجي برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل كانت كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لتحقق المعيار المهاري (3.82) بنسبة مئوية بلغت (76.4%) وهذه النتيجة قد تكون مؤشراً على أن البرنامج راعى جودة التدريب كأهم الاستراتيجيات التي توفِّر فرص النمو المهني لدى الطلبة/المرشدين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو هاشم (2016)، ودراسة مناظر (2015)، ودراسة العبادلة (2015)، ودراسة الشايع (2014)، ودراسة الهاشمي والغتامي (2013)، ودراسة سميث (Smith,2009)، ودراسة ريتشاردسون (Richardson,2005)، ودراسة رانيل (Ranelle,2000) والتي أشارت جميعها إلى أن البرامج ركَّزت على الجانب المهاري التطبيقي وأظهرت نتائج تبين كفاءته.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن برنامج التدريب الذي يقدَّم كجزء من مقررات التدريب الميداني، ويتم العمل على تنفيذه خلال فترة التدريب، هو برنامج منظم وخضع للتخطيط الجيد مما انعكس إيجاباً على استجابات المبحوثين، وقد تكون استعانة الجامعة بمدرِّبين من الميدان للإشراف على مقررات التدريب يزيد من كفاءة هذا الجانب، ولعلَّ ذلك يعود أيضاً إلى متابعة المشرف الإرشادي لعملية سير التدريب وتزويد الطالب بالتغذية الراجعة، ومراعاة تنوع المؤسسات ذات العلاقة وملاءمة مكان التدريب. وتعاون المرشد الأخصائي مع الطالب وتوفير الفرصة له للتعامل مع الحالات.

مناقشة فرضيات الدراسة:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم الخريجين لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغيرات (الجنس، نوع العمل، سنوات الخبرة، التقدير الدراسي)؟

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغير الجنس.

تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغير الجنس، حيث لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العبادلة (2015)، ودراسة الشايع (2014)، ودراسة الصباح

والسرطاوي (2010) والتي أشارت جميعها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج تلك الدراسات تعزى إلى متغير الجنس.

ولعل هذه النتيجة تعود لأليات التوظيف التي تعتمدها وزارة التربية والتعليم والمؤسسات النفسية والمجتمعية، بانتقاء النخبة من الخريجين من كلا الجنسين ضمن معايير تحقق الكفايات المهنية، حيث يخضع المتقدِّم لوظيفة الإرشاد لاختبارات معرفية وشخصية، وفترة خدمة ما قبل التثبيت للتحقق من كفاءته وقدراته العلمية التي تؤهله للعمل الإرشادي، هذا ما يخص مؤسسات وزارة التربية والتعليم أما بالنسبة للعمل لدى مؤسسات الصحة النفسية والمجتمعية فهناك معايير وشروط يخضع لها المتقدم للعمل وفق استراتيجية كل مؤسسة فهي مؤسسات تختار الأفضل والأكثر تأهيلاً من الخريجين.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطات درجات تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغير مكان العمل.

تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى مكان العمل، حيث لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن البرنامج منظَّم وخضع للتخطيط الجيد، حيث راعى تأهيل الخريج للعمل ضمن مجالات الإرشاد في المؤسسات المختلفة، ولعل ذلك يعود لجودة المناهج المقدمة للطلبة وخصائص المحتوى التعليمي وتنوعه، وكذلك الأهداف التي راعت التوازن بين احتياجات سوق العمل التربوي والنفسي المجتمعي، وما يتطلبه من كفايات مهنية شاملة قادرة على تلبية تلك الاحتياجات.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطات درجات تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة العبادلة (2015) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النتائج التي توصلت لها تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن جميع المرشدين خضعوا لدراسة نفس البرنامج بفلسفة ورؤية وأهداف واحدة، واستكملوا متطلبات تخصص التوجيه والإرشاد التي اشتملت على نفس المساقات ونفس التدريب الأمر الذي انعكس إيجابا على استجابات المرشدين سواء أكانوا من التعينات القديمة في الإرشاد أم التعينات الحديثة، هذا مؤشر على صحة النتائج.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغير التقدير الدراسي.

تشير النتائج إلى أن الفروق في متوسطات درجات تقييم أفراد العينة لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل تعزى إلى متغير التقدير الدراسي ظهرت في الدرجة الكلية وفي المعيار المعرفي والمعيار المهاري، حيث كانت الفروق بين أصحاب التقدير الدراسي (ممتاز وجيد جداً) من جهة وبين أصحاب التقدير الدراسي (جيد) من جهة أخرى، وكانت الفروق لصالح أصحاب التقدير الدراسي (ممتاز وجيد جداً) الذين كانت درجات تقييمهم لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل أعلى.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة الشايع (2014)، ودراسة الصباح والسرطاوي (2010) واللتان أشارتا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائجهما تعزى إلى متغير التقدير الدراسي.

لعل هذه النتيجة تتوافق مع الواقع التربوي كمؤشر على أن الطلبة أصحاب التقدير الدراسي الأعلى هم من تمكنوا من اكتساب الكفايات المعرفية الإجرائية، مثل المهارات والمعرفة التصريحية، مثل الحقائق وهو المدى الذي يحقق عنده الطالب الأهداف التعليمية، وهذا مؤشر على صحة النتائج.

نتائج السؤال الثالث ومناقشته: ما درجة توافر معايير الإعداد المهني في برنامج التوجيه والإرشاد

في جامعة الخليل؟

درجات توافر معايير الإعداد المهني في برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل جاءت على النحو الآتي: أشارت نتائج تحليل محتوى الأهداف أن المعيار المعرفي قد توافر في أهداف برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل بنسبة (80.0%) أي بدرجة كبيرة، حيث تحقق (24) مؤشراً من مؤشرات المعيار المعرفي البالغ عددها (30) مؤشراً، ولم تتحقق (6) مؤشرات من مؤشرات المعيار المعرفي بنسبة (20.0%) وهذه المؤشرات هي: (9، 10، 12، 15، 16، 21) هذا يعتبر مؤشر على صحة النتائج التي خرجت بها استجابات المرشدين على المقياس والمقابلات فيما يتعلق بالمعيار المعرفي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو هاشم (2016)، ودراسة مناظر (2015)، ودراسة العبادلة (2015)، ودراسة الشايع (2014)، ودراسة الهاشمي والغتامي (2013)، ودراسة كتلو (2011)، ودراسة رانيل (Ranelle,2000)، واختلفت مع نتائج دراسة براهيم الرحماني (2018)، ودراسة الفريحات (2017)، ودراسة الحدابي وآل قريش (2016)، ودراسة ريتشاردسون (Richardson,2005)، ودراسة كورتكوف (Korotkov,2006).

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن أهداف البرنامج كانت صياغتها متوازنة حيث شملت الجانب المعرفي والذي تمثل في أهداف الخطط التدريسية للمقررات وهي: المعرفة العلمية، والمفاهيم، النظريات، والقوانين، والاجراءات، والحقائق؛ حيث روعيّ في الخطط صياغة المخرجات باستخدام الأفعال: يصف، يعدد، يسمي، يذكر، يفسر، يشرح، يناقش، يوضح، يختار. ولعل هذه النتيجة تعود إلى وجود سياسة أكاديمية واضحة لدى اعضاء هيئة التدريس، ورؤساء الأقسام، ومنسقي البرنامج، تتعلق في تحديد الأَهداف المراد تحقيقها لدى الطلبة وتحديد طرق قياس أدائهم، وأن رصد الأهداف في الخطط التدريسية والتخطيط للبرنامج تم بكفاءة وفاعلية، ولعل ذلك يعود أيضاً إلى ما يقدمه قسم

التخطيط والتطوير في الجامعة من أدوات تقويمية، ودراسات تطويرية، وتحديد الاحتياجات المجتمعية والأكاديمية، والتي تعمل على تحسين مستوى البرنامج وأهدافه بحيث تستوفي الشروط وتحقق معايير الجودة وفقاً للرؤية الجامعية.

أما معيار الإعداد المهني الوجداني فقد أشارت نتائج تحليل محتوى الأهداف أنه توافر في برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل بنسبة (80.0%) أي بدرجة كبيرة، حيث تحقق (12) مؤشراً من مؤشرات المعيار الوجداني البالغ عددها (15) مؤشراً، ولم تتحقق (3) مؤشرات من مؤشرات المعيار الوجداني بنسبة (20.0%) وهذه المؤشرات هي: (2، 6، 12) وهذا يعتبر مؤشر على صحة النتائج التي خرجت بها استجابات المبحوثين على الاستبانه والمقابلات أيضاً.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مناظر (2015)، ودراسة العبادلة (2015)، ودراسة الهاشمي والغتامي (2013)، ودراسة ريتشاردسون (Richardson,2005)، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة براهيم الرحماني (2018).

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن أهداف البرنامج كانت صياغتها متوازنة بحيث لم تهمل الجانب الوجداني بل أولتهُ الاهتمام الكافي على اعتباره من مرتكزات هذا التخصص، والذي تمثل في أهداف الخطط التدريسية للمقررات وهي: التعامل مع الآخرين، تحمل المسؤولية، التصرف بمهنية، الجانب الأخلاقي والقيّمي، حيث روعيّ في الخطط صياغة المخرجات باستخدام الأفعال: يحترم، يقدر، يساعد، يشارك، يبادر، يصغي، يُثني، يهتم، يرغب، يتقبل، يُتمن، يراعي. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن رصد الأهداف في الخطط التدريسية والتخطيط للبرنامج تمَّ بكفاءة وفاعلية، ولعل ذلك يعود أيضاً إلى وعيّ الهيئة التدريسية ومدى إيمانهم بجدوى وأهمية وفائدة الالتزام بهذا الجانب ومراعاته في تحضير خطط المقررات، مما انعكس على برنامج التوجيه والإرشاد في مراعاة هذا

المعيار المهم.

أما معيار الإعداد المهني المهاري فقد أشارت نتائج تحليل محتوى الأهداف أنه توافر في برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل بنسبة (80.56%) أي بدرجة كبيرة، حيث تحقق (29) مؤشراً من مؤشرات المعيار المهاري البالغ عددها (36) مؤشراً، ولم تتحقق (7) مؤشرات من مؤشرات المعيار المهاري بنسبة (19.44%) وهذه المؤشرات هي: (2، 21، 22، 28، 30، 35، 36).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو هاشم (2016)، ودراسة مناظر (2015)، ودراسة العبادلة (2015)، ودراسة الشايع (2014)، ودراسة الهاشمي والغتامي (2013)، ودراسة كتلو (2011)، ودراسة رانيل (Ranelle,2000)، ودراسة ريتشاردسون (Richardson,2005)، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة براهيم الرحماني (2018)، ودراسة زقوت (2010)، ودراسة كورتكوف (Korotkov,2006).

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن أهداف البرنامج كانت صياغتها متوازنة بحيث أولت الاهتمام الكافي للجانب المهاري على اعتباره من أهم استراتيجيات النمو المهني، والذي تمثل في أهداف الخطط التدريسية للمقررات وهي: القدرة على التحليل والفهم والاستنباط، وتطبيق المفاهيم والنظريات والقوانين والمبادئ في حل المسائل والمشاكل، حيث روعيّ في الخطط صياغة المخرجات باستخدام الأفعال: يستخدم، يطبق، ينفذ، يشرف، يصمم، يخطط، يقيّم، يبتكر، يبني، يوضح، ينشئ، يميّز، يقيس، يحلل. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن رصد الأهداف في الخطط التدريسية والتخطيط للبرنامج تم بكفاءة وفاعلية، ولعل ذلك يعود أيضاً إلى وعيّ الهيئة التدريسية ومدى ايمانهم بجدوى وأهمية وفائدة الالتزام بهذا الجانب ومراعاته في تحضير خطط المقررات، مما انعكس على برنامج التوجيه والإرشاد في مراعاة هذا المعيار المهم.

مناقشة نتائج المقابلات:

نتائج السؤال الرابع ومناقشته: ما جوانب القوة والضعف في برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل من وجهة نظر الخريجين؟

أشارت نتائج استجابات الخريجين إلى درجات رضا مرتفعة عما يقدمه برنامج التوجيه والإرشاد من معارف ومهارات وتأثير إيجابي على شخصية المتعلم، وكان هناك شبه إجماع على مراعاة البرنامج لحاجات المجتمع، من حيث المساعدة في حل المشكلات المرتبطة بالنمو، وكذلك بالحياة الأسرية والاجتماعية، وحل وعلاج المشكلات الدراسية، فبلغت نسبة تقييمهم لهذا الجانب (81.67%)، وأكَّد معظمهم على أهمية مساقات البرنامج بشكل عام، وأنه لا يوجد هناك معلومة عبثيّة يقدمها البرنامج على حد تعبيرهم، وأشاروا إلى أهم المساقات التي لها انعكاس على مجال عملهم، حيث يعودون إلى مرجعها لما يتطلبه عملهم الإرشادي من معارف تتضمنها، وأكدوا على أهميتها على وجه الخصوص من واقع خبرتهم ومعايشتهم للبيئة المهنية للإرشاد، وهذه المقررات حسب الاجماع على أهميتها جاء ترتيبها كالآتي: نظريات الإرشاد وتطبيقاتها، وتدريب عملي على الإرشاد في المؤسسات، وتدريب عملي على الإرشاد في المصحات النفسيّة، ومشكلات الطفولة والمراهقة، وسيكولوجية الشخصية، وسيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، والتوجيه والإرشاد، والاختبارات النفسية، والأمراض النفسية(1)، والأمراض النفسية(2)، وعلم النفس الاكلينيكي، وعلم النفس الفيزيولوجي، ومبادئ علم النفس، وعلم النفس الشواذ، فتبين أن الدرجة الكلية لأهم المساقات في البرنامج كانت كبيرة، حيث بلغت نسبة أهميتها لدى المرشدين (90.63%). وعبروا عن أبرز نقاط قوة البرنامج التي لها فائدتها في عملهم الإرشادي حيث تمثلت بأن البرنامج ينمِّي قاعدة علمية معرفية واسعة، ويساهم في تنمية الثقة بالذات، ويستفيد من مخرجات هذا البرنامج جميع فئات المجتمع فهو يقدم الخدمات الإرشادية (للأطفال، والمراهقين، والشباب، والشيوخ، وذوي الاعاقة، والحالات الخاصة، والموهوبين)،

وجميعها حصلت على تقييم عالٍ بنسبة مئوية بلغت (95%)، اتفقت هذه النتائج مع نتائج الاستبانة وتحليل محتوى الأهداف، تلاها أن البرنامج ينمِّي قدرة المرشد على الاتصال والتواصل مع المسترشدين وأسرهم بنسبة مئوية (90%)، وتلاها أن البرنامج ينمي قدرة المرشد على الاتصال والتواصل مع المسترشدين وأسرهم بنسبة مئوية بلغت (90%)، واتفقت هذه النتيجة مع ما سجلته هذه الفقرة 18 الواردة في المعيار المهاري في الاستبانة حيث تحققت بدرجه كبيرة عند الخريجين/المرشدين بوزن نسبي بلغ (86.2)، وتلاها أن البرنامج ينمي القدرة على استخدام الأساليب العلمية في البحث ومنها أسلوب ملاحظة السلوك، وتفسيره في ضوء المعرفة العلمية بنسبة مئوية بلغت (85%)، وتتفق هذه النتيجة مع ما سجلته الفقرة 17 في المجال المهاري حيث تحققت بدرجة كبيرة بلغ الوزن النسبي لها (79.2)، أما ما تلاها هو أن البرنامج يُمكن المرشدين من القدرة على مراعاة المراحل العمرية في التعامل مع المشكلات، ويراعي البرنامج فلسفة التعلم الذاتي المستمر (التعلم الدائم ومواكبة المستجدات) بنسبة مئوية بلغت (75%)، حيث اتفقت هذه النتيجة مع نتائج الفقرات 22و23 الوارده في المعيار المعرفي حيث تحققت بدرجة كبيرة بلغ الوزن النسبي لهما على التوالي (81.0)-(80.4)، واتفقت أيضاً مع الفقرة 2 الواردة في المعيار الوجداني حيث تحققت بدرجة كبيرة بوزن نسبي بلغ (88.2). ، وهذا مؤشر يؤكد صحة وسلامة النتائج التي خرجت بها هذه الدراسة.

ويمكن تفسير هذه النتائج إلى أن عيّنة الدراسة تقتصر على من حصلوا على وظائف حكومية لدى وزارة التربية والتعليم وكما نعلم أن التوظيف يتم وفق معايير علميّة مدروسة، حيث يخضع المتقدم لاختبارات معرفية وشخصية، وفترة خدمة ما قبل التثبيت للتحقق من كفاءته وقدراته العلمية التي تؤهله للعمل الإرشادي، هذا ما يخص مؤسسات وزارة التربية والتعليم أما بالنسبة للعمل لدى مؤسسات الصحة النفسية والمجتمعية فهناك معايير وشروط يخضع لها المتقدم للعمل وفق استراتيجية كل مؤسسة فهي مؤسسات تختار النخبة من الخريجين.

أما بالنسبة لنقاط ضعف وقصور البرنامج التي بحاجة إلى تطوير من وجهة نظر المرشدين فكانت بدرجة متوسطة بنسبة مئوية بلغت (68.34%)، حيث جاء غياب الجانب التطبيقي للبرنامج في المركز الأول بنسبة مئوية بلغت (95%)، وجاء في المركز الثاني كل من: عدم كفاية مساقات التدريب من حيث عدد الساعات وتنوع المؤسسات، والتداخل بين محتوى المساقات؛ مما يسبب تكراراً ملحوظاً بنسبة مئوية بلغت (85%) لكل منهما، واحتلَّ المركز الثالث عدم اشراك الطلبة في عرض بعض محتوى المساقات وخاصة طلبة سنة رابعة بنسبة مئوية بلغت (60%)، أما المركز الرابع فاحتله عدم وجود معايير أو محكَّات لقبول المتقدمين للالتحاق بهذا التخصص (المقابلة مثلاً) بنسبة مئوية بلغت (55%)، وجاء في المركز الخامس الأخير اقتصار المعارف العلمية في البرنامج على لغة واحدة وهي (اللغة العربية) بنسبة مئوية بلغت (30%).

ولعل هذه النتيجة تعود لرغبة حقيقية لدى الطلبة/المرشدين للمزيد من مساقات التدريب؛ لأنه الجانب الذي يخاطب احتياج الطلبة، ويساعدهم في تخطي تحديات العمل الميداني الإرشادي بكفاءة عالية، وتجربتهم في معايشة واقع العمل الإرشادي وما يتطلبه من صفات شخصية تميز المرشد عن غيرة من المهنيين لخصوصة وطبيعة هذا المجال، فكان لابد من اخضاع المتقدمين للالتحاق بهذا التخصص لمعايير قبول يحددها خبراء قسم علم النفس، وبالنسبة للغة الانجليزية فعبَّر المرشدون عن أهمية اكتساب المصطلحات الأساسية في التخصص، وأهمية تطوير الذات، حتى ولو ان اللغة الانجليزية – من وجهة نظر المرشدين– لا تلزم المرشدين في مجال عملهم في واقعنا ومجتمعنا الا أن ذلك لا ينفي ضرورتها.

الفرضية الخامسة: هناك تباين في وجهة نظر الخريجين في تقويمهم لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل.

لم يتبين أن هناك تبايناً في تقويم الخريجين/المرشدين لبرنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل وفق النتائج التي توصلت لها الدراسة، فيما يتعلق بالمعيار المعرفي والوجداني، وهذا ما تبين من خلال استجابات المرشدين على المقياس، وكذلك ما أشاروا له خلال المقابلات الشخصية، حيث تحققت النتائج بدرجة كبيرة لكلا المعيارين. أما فيما يتعلق بالمعيار المهاري فتبين من النتائج أن هناك تبايناً في استجابات المرشدين على هذا المعيار، حيث تحقَّقت النتائج بدرجة كبيرة على استجابات المرشدين على المقياس، أما استجاباتهم من خلال المقابلات فكانت بدرجة متوسطة وكانت لديهم اقتراحات فيما يخص الجانب التطبيقي ومساقات التدريب الميداني في البرنامج.

ويمكن تفسير هذه النتيجة وفق خطة برنامج التوجيه والإرشاد الذي يستحوذ فيه الجانب المعرفي على الجزء الأكبر من الخطة، ويقتصر فيه الجانب العملي التطبيقي على ما يقارب 5% من الخطة، وهذا لا يلبي احتياج الطلبة الحقيقي ويعينهم على تخطي تحديات العمل الميداني الإرشادي بكفاءة عالية، ولعل هذه النتيجة هي الأكثر دقة لأنه تمَّ التوصل لها من خلال المقابلات الشخصية وهي الأداة التي تركِّز على الجانب النوعي.

نتائج السؤال الخامس: ما أهم المقترحات لتطوير برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل في ضوء الدرجات التقييميه للبرنامج من وجهة نظر الخريجين؟

أهم المقترحات التي تقدم بها المرشدون التربويون وفق الأكثر أهمية والتي تمَّ الإجماع عليها تمثَّلت بالآتي:

- زيادة عدد ساعات التدريب في البرنامج.
- تخصيص جانب تطبيقي لكل مساق من مساقات البرنامج.

- إعادة النظر في محتوى المادة العلمية المقدَّمة في المساقات بما يراعي عدم التكرار.
- إدراج مساق إرشاد مدرسي في البرنامج.
- إشراك الطلبة كعنصر فاعل في العملية التعليمية.
- إدراج مساق إرشاد مهني في البرنامج.
- إجراء مقابلات شخصية لتحديد معايير قبول الطلبة المتقدمين للالتحاق بالتخصص.
- إعطاء اللغة الانجليزية أهمية في البرنامج.
- إخضاع الطلبة للتدريب والاختبار على كيفية تطبيق الاختبارات والمقاييس النفسية أثناء الدراسة.

ثانياً التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة فإن الباحثة توصي بما هو آت:

1. زيادة عدد مساقات التدريب الميداني إلى (4) مساقات بما يعادل (12) ساعة معتمدة وبما يعادل زمنياً (400) ساعة تدريبيّة على الأقل.
2. إدراج مساق إرشاد مدرسي يركز على كيّفيّة التوّثيق وكتابة التقارير الخاصة بالحالات الإرشادية، وترتيب الملفات الإرشادية، وبناء البرامج، وإعداد الخطط للمشكلات المختلفة التي يواجها الطلبة.
3. إدراج مساق إرشاد مهني يوضِّح كيفية قياس الاتجاهات والميول والقدرات وفق النظريات العلمية المتخصصة بالجانب المهني.
4. إدراج مساق دراسة حالة في البرنامج وذلك بالتشبيك مع المؤسسات، وعمل خطة فصلية لمتابعة عدة حالات؛ ليتمكن الطلبة من كيفية تطبيق تكنيكات النظريات على أرض الواقع.
5. تخصيص جانب تطبيقي لكل مساق يبدأ تنفيذه من السنة الأولى يركز على تدريب الطلبة على المهارات الإرشادية النفسيّة والتربوية.

ثالثاً المقترحات:

تقترح الباحثة في ضوء توصيات الدراسة الآتي:

1- إجراء دراسة مستقبليّة لتقويم واقع برامج الإرشاد النفسي والتربوي في الجامعات الفلسطينية ومدى استجابتها لمعايير الاعتماد الدولية.

2- تطبيق أدوات ومناهج مختلفة لجمع المعلومات والدمج بين المنهج الكمي والكيفي.

3- إنشاء مختبر لتدريب الطلبة على كيفية تطبيق الاختبارات والمقاييس النفسية لتوظيفها في العملية الإرشادية.

4- إنشاء مركز إرشاد نفسي وتربوي في الجامعة لخدمة الطلبة وتدريبهم.

المصادر والمراجع

أولا المراجع العربية:

القرآن الكريم

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2011). **العملية الإرشادية**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2012). **علم النفس الإرشادي** ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2015). **المهارات الإرشادية**، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

أبو الرب، عماد الدين، غيث، عبد السلام يعقوب، الوادي، محمود، برقاوي، باسم، خربط، فاتن. (2017). **دليل الجودة لمؤسسات التعليم العالي العربية**، اتحاد الجامعات العربية، الأردن، عمان

أبو حماد، ناصر الدين. (2006). **دليل المرشد التربوي**، ط1، عماد: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

ابو عيطة، سهام درويش. (2015). **مبادئ الإرشاد النفسي**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

أبو هاشم، السيد محمد. (2016). تقويم برنامج ماجستير علم النفس بكلية التربية جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي. **المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم الجامعي. 9**(24)، ص ص201-219.

الوكيل، أحمد حلمي، المفتي، أمين محمد. (2005). **أسس بناء المناهج وتنظيمها**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

أحمد، هدى، عنبوسي، بشار، غنيم، إلهام، بزور، أحمد، عابدين، باسمة، عساف، رولا وآخرون. (2017). **المعايير المهنية للمرشد التربوي**، ط1، وزارة التربية والتعليم العالي، هيئة تطوير مهنة التعليم، فلسطين.

باهي، مصطفى حسين، الأزهري، منى أحمد. (2006). **أدوات التقويم في البحث العلمي التصميم والبناء**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

تمار، يوسف. (2007). **تحليل المحتوى للباحثين والطلبة الجامعيين**، طاكسيج_كوم للدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر.

الحدابي، داود عبد الملك وآل قريش، سالم مسعود. (2012). تقويم برنامج الدكتوراه بقسم الإدارة والتخطيط التربوي- جامعة صنعاء. **مجلة الدراسات الاجتماعية، 1**(39)، ص ص39-96.

الخالدي، خضر مبارك. (2009). **العمل الإرشادي في المدارس والمديريات بين المشكلات والرضا الوظيفي**، مؤتمر لنا الحياة، المؤتمر الإرشادي الأول، رام الله.

خنفر، خلقي. (1998). **دليل جامعة الخليل**، ط1، جامعة الخليل، فلسطين.

الخوالدة، ناصر، عبد، يحيى. (2011). **المناهج أسسها ومداخلها الفكرية وتصميمها ومبادئ بنائها ونماذج تطويرها**، زمزم ناشرون وموزعون، عمان.

الداهري، صالح. (2014). **مبادئ الإرشاد النفسي**، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية للنشر والتوزيع، إربد، الاردن.

الدباغ، عصام، العبيدي، أمل. (2015). **تقويم الأداء الإداري للمشاريع**، ط1، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان.

دعمس، مصطفى. (2008). **استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته**، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان.

دفاتر التربية والتكوين. (2010). **الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية** العدد الثالث، المجلس الأعلى للتعليم، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، الرباط.

الرحماني، فاطيمة براهيم. (2018). **الإعداد المهني لدى طلبة الإرشاد والتوجيه النفسي- تقويم برنامجهم الجامعي (ليسانس ل.م.د)**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران، محمد بن أحمد.

زقوت، آمنة. (2009). **تصور مقترح لتطوير برنامج الإعداد التربوي العملي للطالب/المرشد النفسي بكلية التربية – جامعة الأقصى في ضوء الاتجاهات المعاصرة**، غزة، فلسطين.

زهران، حامد عبد السلام. (1998). **التوجيه والإرشاد النفسي**، ط3، عالم الكتب، القاهرة.

سليمان، عبد الله محمود. (2009). **دراسات في علم النفس الإرشادي**، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن.

سوانسون، ريتشارد، هولتون، إلوود. (2010). **الإدارة بالنتائج**، (ترجمة قسم الترجمة بدار الفاروق). ط1، دار الفاروق للاستثمارات الثقافية، الجيزة، مصر.

الشامخ، نورا. (2018). **التقويم في التعليم**، شبكة الألوكة، السعودية.

الشايع، محمد عبد الله. (2014). تقييم جودة العملية التعليمية في برنامج قسم الاجتماع بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر الطلاب. **مجلة العلوم العربية والإنسانية**، جامعة القصيم، **7**(3)، ص ص 251-296.

شومان، زياد محمود. (2008). **دراسة تقييمية لأداء المرشد النفسي في ضوء بعض المتغيرات**، المنتدى التربوي الجامعي، سوريه.

الصباح، سليمان سهير والسرطاوي، بهاء طه. (2010). واقع فعالية الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية والنفسية في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس واقتراح نموذج تطويري. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، 11**(4)، ص ص137-166.

طعيمة، رشدي أحمد. (2004). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية**، القاهرة: دار الفكر العربي.

طلافحه، حامد عبد الله. (2013). **المناهج تخطيطها تطويرها تنفيذها**، ط1، عمان: الرضوان للنشر والتوزيع. .

العبادلة، سمر مشرف. (2015). **تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعات في محافظات غزة باستخدام نموذج القرارات المتعددة CIPP**، غزة، فلسطين.

عبد الله، محمد قاسم. (2013). **العملية الإرشادية الأسس النظرية- البرامج- التطبيقات** ط1، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

علام، صلاح. (2007). **التقويم التربوي المؤسسيّ**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

علي، ئاسو صالح، عباس، حسين وليد. (2015). **الإرشاد النفسي**، ط1، دار غيداء للنشر والتوزيع ، عمان.

فرج، عبد اللطيف بن حسين. (2007). **صناعة المناهج وتطويرها في ضوء النماذج**، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

فرحاتي، العربي، سماش، راضية. (2016). معيقات الممارسة المهنية لبرنامج التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي، **مجلة دفاتر**، الجزائر، (12)، ص 36.

الفريحات، سارة. (2017). تقويم برنامج اللغة الفرنسية في الجامعة الاردنية من وجهة نظر الطلبة. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الانسانية. 32**(3)، ص ص492-516.

القفاص، وليد. (2011). **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.

كتلو، خالد سليمان محمد. (2011). **تقييم البرامج الأكاديمية للدراسات التربوية العليا في الجامعات الفلسطينية وفق المعايير الأكاديمية الامريكية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.

كويران، عبد الوهاب عوض. (2006). **تطوير المنهج وتقييمه**، كتاب غير منشور، جامعة عدن، اليمن.

مازن، حسام الدين محمد. (2009). **تخطيط وتطوير المناهج التربوية** ط1، مصر: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

مجيد، سوسن شاكر. (2011). **تطورات معاصرة في التقويم التربوي**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

محمد، وائل عبد الله، أحمد عبد العظيم، ريم. (2012). **تحليل محتوى المنهج في العلوم الإنسانية**، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المصري، ابراهيم سليمان. (2010). **الإرشاد النفسي أسسه وتطبيقاته**، عالم الكتب الحديث، الأردن، اربد.

المعهد الجمهوري الدولي. (2013). **دليل منظمات المجتمع حول التقويم والمتابعة**، مكتب المتابعة والتقييم، واشنطن.

مناظر، عبير أحمد محمد. (2015). **تقويم برنامج الدكتوراه في المناهج العامة في كلية التربية بجامعة الملك سعود في ضوء نموذج "ستفلبيم" لتيسير القرارات CIPP**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود.

نشوان، تيسير محمود. (2016). **أساسيات المنهاج التربوي وعملياته بنائه**، غزة–فلسطين: مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر والتوزيع.

هاشم، كمال الدين محمد، الخليفة، حسن جعفر. (2011)، **التقويم التربوي مفهومه، أساليبه، مجالاته، توجهاته الحديثة**، ط3، مكتبة الرُشد، الرياض.

الهاشمي، عبد الله بن مسلم والغتامي، سليمان بن يوسف. (2013). تقويم برنامج الماجستير في التربية اختصاص المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الخريجين. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 11**(4)، ص ص 43-63.

اليازوري، أيمن، نوفل، أسامه، أبو حجوج، رشيد، قاسم، مدحت، الرنتيسي، إيناس، أبو ريده، جمال وآخرون. (2012). **الخريجون وسوق العمل**. وزارة الخارجية والتخطيط، رام الله، فلسطين.

الياسري، نداء، الشاوي، زينب، المسعودي، محمد، خير الله، ناجي. (2016). **المناهج وأسسها ونظرياتها ومكوناتها وخطط تدريسها**، ط1، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان.

جامعة الخليل. (2013). دليل الطالب، الخليل، فلسطين.

جامعة الخليل. (2017) الحقيبة التعليمية، الخليل، فلسطين.

موقع جامعة النجاح الوطنية. (2019). نابلس، فلسطين، تاريخ الاطلاع:
Wednesday,March27,2019 (11:30 م) https://www.najah.edu/ar

موقع جامعة القدس. (2019). أبو ديس، فلسطين، تاريخ الاطلاع:
Wednesday,March27,2019 (11:30 م) https://www.alquds.edu/ar

موقع جامعة الخليل. (2019). جامعة الخليل، فلسطين، تاريخ الاطلاع:
Wednesday,March27,2019 (11:30 م) http://www.hebron.edu

المراجع الأجنبية:

Alkin, M. (2004). **Evaluation Roots Tracing Theorists' Views and Influences**. SAGE Publications.

Japan International Cooperation Agency (JICA), (2004). **Guidelines for Project Evaluation Practical Method for Project Evaluating**, Department Office of Evaluation Planning Coordination.

Kellaghan, T. Stufflebeam D. & Wingate, L., (2003). **The CIIP model of evaluation In Springer International handbooks of education**: International handbooks of education evaluation (Eds).

Korotkov, R. (2006). On the Effectiveness of Higher Education in Russia. **Russian Education & Society**, Vol(48), Issue1, PP 23-36.

Lorden, J, F& Marten, L. (2004). Educational Effectiveness of Doctoral Education. **Journal of Higher Education Strategist**. No2, Vol(1), PP 191-200.

Ranelle, J. (2000). **An Educational Administration Doctoral Program Evaluation. A View Through Multiple Lenses**, Unpublished Doctoral Dissertation, Wichita State University, Wichita, USA.

Richardson, A. (2005). **Graduate Feedback on the Quality of Courses**. Translating the White Noise in the University. Institutional Research, Innovation and Change in Universities of the 21 Century, Air Forum.

Sauro, Jeff & Lewis, James, **Quantifying the User Experience: Practical Statistics for user research**, p 187-262, 2012

Smith A, Mittie. (2009). **Evaluation of The Leadership Professional Development Program in the U.S. Army's Education System**. Unpublished Doctoral Dissertation, Northcentral University, Prescott, USA.

Stufflebeam, D., Kellaghan, T., & Wingate, L. (2003). The CIIP model of evaluation (Eds), Springer International handbooks of education: **International handbooks of education evaluation**.

Yurdakul, Bunyamin; Uslu, Oner; Cakar, Esra; et al. (2014). Evaluation of the Professional Development Program on Web Based Content Development. **Kuram Ve Uygulamada Egitim Bilimleri**, No(4), Vol14, PP 1427-1437.

الملاحق

ملحق (1) أداة الدراسة بصورتها النهائية.

بسم الله الرحمن الرحيم

كلية الدراسات العليا

برنامج التوجيه والإرشاد النفسي

أخي الكريم / أختي الكريمة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،،،

تقوم الباحثة بإعداد دراسة بعنوان **"تقويم برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل في ضوء مخرجات التعلم المتوقعة من وجهة نظر الخريجين"** استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص التوجيه والإرشاد النفسي من جامعة الخليل.

ولهذا الغرض تمّ تطوير هذا المقياس، وقد وضعت الباحثة سلماً من خمس بدائل لذا أرجو التكرم بقراءة كل فقرة بعناية تامة والإجابة عليها بكل دقة وموضوعية، والتعبير عن رأيك بكل صراحة وذلك بوضع إشارة (×) في المكان المناسب.

علماً بأن آراءكم ستكون موضع احترام وتقدير وسوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

الباحثة: ربى خيري تميمي

إشراف الدكتور: كامل كتلو

القسم الأول: بيانات أولية.

يرجى منكم التكرم بالإجابة عن أسئلة هذا القسم وذلك بوضع إشارة (×) أمام الاجابة المناسبة لك.

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

مكان العمل: مؤسسة تربوية ☐ مؤسسة نفسية مجتمعية ☐

سنوات الخبرة في الإرشاد: من 2 سنة فأقل ☐ من 2 – 4 سنوات ☐ من 4 سنوات فأكثر ☐

التقدير الدراسي: ممتاز ☐ جيد جداً ☐ جيد ☐

القسم الثاني: معايير التقويم.

بعد مرورك بالخبرة التعليمية كطالب استكملت متطلبات الحصول على درجة البكالوريوس في برنامج التوجيه والإرشاد، نأمل إفادتنا عن نسبة نجاح هذا البرنامج في تحقيق المعايير المهنية لديك.

الرقم	الفقرات	تحقق بدرجة كبيرة جداً	تحقق بدرجة كبيرة	تحقق بدرجة متوسطة	لم يتحقق بدرجة كبيرة	لم يتحقق بدرجة كبيرة جداً
المجال الأول: المعيار المعرفي						
1	أميّز بشكل واضح أسس التوجيه والإرشاد					
2	أميّز بشكل واضح طرق التوجيه والإرشاد					
3	أميّز بشكل واضح مجالات التوجيه والإرشاد					
4	أفسِّر النظريات النفسية المختلفة في التوجيه والإرشاد					
5	أفسِّر نظريات التوجيه المهني					
6	أشرح نظريات الإرشاد الأسري والزواجي					
7	أميّز خصائص ذوي الاحتياجات الخاصة					
8	أوضح تقنيات وأدوات جمع المعلومات					
9	أحّدد خطوات إدارة الجلسة الإرشادية					
10	أحّدد خطوات بناء العلاقة الإرشادية					
11	أحّدد فنيات المقابلة الإرشادية					
12	أحّدد خطوات متابعة المسترشدين					
13	أحّدد خطوات الاستفادة من نتائج متابعة المسترشدين					
14	أحّدد خطوات بناء البرامج الإرشادية					
15	أحّدد خطوات تطبيق البرامج الإرشادية					
16	أحّدد خطوات تقييم البرامج الإرشادية					
17	أميّز بين أشكال التفكير المختلفة كالتفكير(الناقد والعلمي والابداعي)					
18	أوَضِح خطوات اتخاذ القرارات					
19	أوَضِّح خطوات حل المشكلات					

الرقم	الفقرات	تحقق بدرجة كبيرة جداً	تحقق بدرجة كبيرة	تحقق بدرجة متوسطة	لم يتحقق بدرجة كبيرة	لم يتحقق بدرجة كبيرة جداً
20	أشرَح المبادئ الأخلاقية لتقديم الخدمات الإرشادية					
21	أشرَح المبادئ القانونية لتقديم الخدمات الإرشادية					
22	أميّز الخصائص النمائية للأفراد وفقاً لأعمارهم					
23	أوَضِّح حاجات الأفراد التطورية					
24	أميِّز بين اللغة الجسدية واللفظية					
25	أحّدد خطوات البحث العلمي					
26	أحّدد خطوات العمل الميداني (التطبيقي)					
27	أفسِر صلة علم النفس الفيزيولوجي مع الإرشاد					
28	أميِّز بين الاضطرابات النفسية العصابية وفق الدليل التشخيصي الرابع DSM4					
29	أميِّز بين الاضطرابات الذهانية وفق الدليل التشخيصي الرابع DSM4					
30	أوَضِّح القضايا والاتجاهات المعاصرة في التوجيه والإرشاد كالخدمات الوقائية، استخدام التكنولوجيا، التقويم....					
المجال الثاني: المعيار الوجداني						
1	أرغَب في تقديم المساعدة					
2	أهتِم بتخصصي وكافة مستجداتة					
3	أقدِّر أهمية تقديم خدمات التوجيه والإرشاد					
4	أقدِّر فائدة تقديم الخدمات الإرشادية في تنمية المجتمع وأفراده					
5	أشعُر بأهمية التوجيه والإرشاد في تنمية ذاتي وقدراتي					
6	أستمتع عند تقديم الخدمات الإرشادية					
7	أقدِّر أهمية تقييم ذاتي					
8	أتقبَّل الآخرين المختلفين دون شرط					
9	أثمِّن أخلاقيات الممارسة الإرشادية					
10	أراعي أخلاقيات البحث العلمي					
11	أحرِص على التحلي بالمرونة					
12	أبادِر في تقديم الجديد في مجال تخصصي					
13	أقدِّر أهمية تحمل المسؤولية					
14	أراعي احترام المرجعيات الإدارية المختلفة					
15	أقدِّر أهمية الاهتمام بمظهري العام					
المجال الثالث: المعيار المهاري						
1	أجيد تطبيق النظريات النفسية المختلفة عملياً					
2	أجيد تطبيق نظريات التوجيه المهني عملياً					
3	أجيد استخدام تقنيات وأدوات جمع المعلومات					
4	أطبق فنيات المقابلة الإرشادية					
5	أدير الجلسة الإرشادية بمهارة					
6	أبني العلاقة الإرشادية بمهنية					
7	أدير المقابلة الإرشادية بمرونة					
8	أقدِّم الخدمات الإرشادية بفعالية					
9	أجَدِّد المعارف والخبرات باستمرار					
10	أصمِّم البرامج الإرشادية بسهولة					
11	أحسِن تطبيق البرامج الإرشادية					
12	أحسِن تقييم البرامج الإرشادية					
13	أتَخِذ القرارات المناسبة حسب المعلومات المتاحة					
14	أحدِد المشكلات وأقتَرِح الحلول لها					

15	أعمَل على حل المشاكل المتخصصة في مجال التوجيه والإرشاد					
16	أطبق المبادئ الأخلاقية والقانونية في عملي					
17	أقيِّم مشكلات المجتمع وأفراده					
18	أتواصل مع الآخرين بفعالية					
19	أوظف المعارف التي اكتسبتها أثناء الدراسة					
20	أستخدِم وسائل التكنولوجيا في تخصصي					
21	أواكِب المستجدات والتعلم المستمر					
22	أعمَل على إدارة الأزمات					
23	أحَرِّر تقارير عن الحالات					
24	أستَخدِم الاختبارات النفسية المناسبة					
25	أقيِّم ذاتي باستمرار					
26	أحدد احتياجاتي من تقديم الخدمة الإرشادية					
27	أدير لقاءات علمية إرشادية بفعالية					
28	أحرص على العمل بروح الفريق					
29	أعمَل على إدارة الوقت بفعالية					
30	أطبِّق أدوات البحث العلمي بسهولة					
31	أقَدّم الجديد في تخصصي					
32	أطبّق الإرشاد الفردي					
33	أطبّق الإرشاد الجماعي					
34	أبني المجموعة الإرشادية وفق المعايير العلمية					
35	أستخدِم مهارة التسجيل في عملي بعد أخذ إذن المسترشد					
36	أعِد التقارير الخاصة بالمسترشدين					
37	أجيد إدارة ضغوطات العمل					
38	أعمَل على ابتكار فرص العمل في مجال تخصصي					

تقبلوا فائق الاحترام والتقدير

ملحق (2): استمارة المقابلة

الدراسات العليا والبحث العلمي
جامعة الخليل

Graduate Studies and Scientific Research
Hebron University

استمارة مقابلة شخصية

مدة المقابلة : ..... تاريخ المقابلة : .....

الرقم : .....

الجنس : .....

سنوات الخبرة في الإرشاد: .....

المديرية : .....

الهدف من المقابلة :

- استقصاء آراء خريجي برنامج بكالوريوس التوجيه والإرشاد الذي نفذ في جامعة الخليل من العام 2000-2016.
- الكشف عما اذا كان برنامج بكالوريوس التوجيه والإرشاد يراعي تلبية حاجات سوق العمل.
- معرفة أبرز نقاط القوة في برنامج بكالوريوس التوجيه والإرشاد وفق ما يراه الخريجون.
- معرفة أبرز نقاط الضعف والقصور في برنامج بكالوريوس التوجيه والإرشاد وفق ما يراه الخريجون.
- الحصول على مقترحات لتطوير برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل من وجهة نظر الخريجين.

أسئلة المقابلة :

1. من خلال دراستك لمساقات برنامج التوجيه والإرشاد ما أهم المساقات التي لها انعكاس تطبيقي على مجال عملك الحالي؟

---

2. كيف يمكنك تقييم برنامج بكالوريوس التوجيه والإرشاد من حيث مراعاته لتلبية حاجات سوق العمل؟

---

3. ما درجة الرضا عما يقدمه برنامج التوجيه والإرشاد للطلبة/المرشدين من النواحي المعرفية والمهارات التطبيقية والناحية الوجدانية الشخصية؟

---

4. كمرشد/ خريج برنامج بكالوريوس التوجيه والإرشاد برأيك ما أبرز نقاط قوة البرنامج التي لها فائدتها في عملك الإرشادي، وأبرز نقاط ضعف وقصور البرنامج التي بحاجة إلى تطوير؟

---

5. ما المقترحات لتطوير برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل؟

ملخص المقابلة :

- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

تحليل محتوى المقابلة :

- أهم المساقات في برنامج التوجيه والإرشاد.....
- تلبية البرنامج ل حاجات سوق العمل .....
- نقاط القوة في البرنامج .....
- نقاط الضعف في البرنامج .....
- أهم المقترحات لتطوير برنامج التوجيه والإرشاد.....

ملحق (3): نموذج تحليل محتوى برنامج التوجيه والإرشاد

	معيار الإعداد المهني المعرفي في البرنامج							
المعيار	رقم المؤشر	أهداف محتوى البرنامج تؤكد على أن يستفيد الطالب من:	التخصص الإجبارية		الكلية الإجبارية		مجموع التكرار	%
			ك	%	ك	%		
المعيار المعرفي	.1	1. أسس التوجيه والإرشاد						
		2. طرق التوجيه والإرشاد						
		3. مجالات التوجيه ولإرشاد						
	.2	4. نظريات التوجيه والإرشاد						
	.3	5. نظريات التوجيه المهني						
	.4	6. نظريات الإرشاد الأسري والزواجي						
	.5	7. أميّز خصائص ذوي الاحتياجات الخاصة						
	.6	8. تقنيات جمع المعلومات						
	.7	9. خطوات إدارة الجلسة الإرشادية						
	.8	10. خطوات بناء العلاقة الإرشادية						
	.9	11. فنيات المقابلة الإرشادية						
	.10	12. خطوات متابعة المسترشدين عمليا						
		13. كيفية الاستفادة من نتائج متابعة المسترشدين						
	.11	14. خطوات بناء البرامج الإرشادية						
		15. خطوات تطبيق البرامج الإرشادية						
		16. خطوات تقييم البرامج الإرشادية						
	.12	17. طرق التفكير المختلفة كالناقد والعلمي والإبداعي						
	.13	18. خطوات اتخاذ القرارات						
	.14	19. خطوات حل المشكلات						
	.15	20. المبادئ الأخلاقية لتقديم الخدمات الإرشادية						
		21. المبادئ القانونية لتقديم الخدمات الإرشادية						
	.16	22. الخصائص النمائية للأفراد وفقاً لأعمارهم						
		23. حاجات الأفراد التطورية						
	.17	24. التعرف على اللغة الجسدية واللفظية						

	.18	25. خطوات البحث العلمي							
	.19	26. خطوات العمل الميداني (التطبيقي)							
	.20	27. الجانب الفيزيولوجي وعلاقته في مجال الإرشاد							
	.21	28. التعرف على الاضطرابات النفسية العصابية وفق الدليل التشخيصي							
	.22	29. التعرف على الاضطرابات الذهانية وفق الدليل التشخيصي							
	.23	30. التعرف على القضايا والاتجاهات المعاصرة في التوجيه والإرشاد كالخدمات الوقائية واستخدام التكنولوجيا والتقويم							
معيار الإعداد المهني الوجداني في البرنامج									
المعيار	رقم المؤشر	أهداف محتوى البرنامج تؤكد على أن الطالب ينمو/ تنمو لديه:	التخصص الإجبارية		الكلية الإجبارية		مجموع التكرار	%	
							ك	%	
المعيار الوجداني	01	الرغبة في تقديم المساعدة							
	02	الاهتمام بتخصصه (التوجيه والإرشاد)							
	03	تقدير أهمية خدمات التوجيه والإرشاد							
	04	تقدير فائدة تقديم الخدمات الإرشادية في تنمية المجتمع وأفراده							
	05	الشعور بأهمية التوجيه والإرشاد في تنمية ذاته وقدراته							
	06	الشعور بالاستمتاع عند تقديم الخدمات الإرشادية							
	07	تقدير أهمية تقيّم ذاته							
	08	تقبل الآخرين المختلفين دون شرط							
	09	تثمين أخلاقيات الممارسة الإرشادية							
	10	مراعاة أخلاقيات البحث العلمي							
	11	الحرص على التحلي بالمرونة							
	12	روح المبادرة في تقديم الجديد في مجال تخصصه							
	13	تقدير أهمية تحمل المسؤولية							
	14	مراعاة أهمية احترام المرجعيات الإدارية المختلفة							
	15	الوعي بأهمية الاهتمام بمظهره العام							

معيار الإعداد المهني المهاري في البرنامج								
المعيار	رقم المؤشر	أهداف محتوى البرنامج تؤكد على أن الطالب تنمو/ ينمو لديه:	التخصص الإجبارية		الكلية الإجبارية		مجموع التكرار	%
			ك	%	ك	%		
المعيار المهاري	.1	1. القدرة على تطبيق نظريات التوجيه والإرشاد عمليا						
	.2	2. القدرة على تطبيق نظريات التوجيه المهني عمليا						
	.3	3. القدرة على استخدام تقنيات وأدوات جمع المعلومات						
	.4	4. القدرة على تطبيق فنيات المقابلة الإرشادية						
	.5	5. القدرة على إدارة الجلسة الإرشادية بمهارة						
	.6	6. القدرة على بناء العلاقة الإرشادية بمهنية						
	.7	7. القدرة على إدارة المقابلة الإرشادية بمرونة						
	.8	8. القدرة على تقديم الخدمات الإرشادية بفعالية						
	.9	9. القدرة على تجديد المعارف والخبرات باستمرار						
	.10	10. القدرة على تصميم البرامج الإرشادية بسهولة						
	.11	11. القدرة على تطبيق البرامج الإرشادية						
	.12	12. القدرة على تقييم البرامج الإرشادية						
	.13	13. القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة حسب المعلومات المتاحة						
	.14	14. القدرة على تحديد المشكلات واقتراح الحلول لها						
	.15	15. القدرة على حل المشاكل المتخصصة في مجال التوجيه والإرشاد						
	.16	16. القدرة على تطبيق المبادئ الأخلاقية والقانونية لتقديم الخدمات الإرشادية						
	.17	17. القدرة على تقييم مشكلات المجتمع وأفراده						
	.18	18. القدرة على التواصل مع الآخرين بفعالية						
	.19	19. القدرة على توظيف المعارف التي اكتسبها أثناء دراسته						
	.20	20. القدرة على استخدام وسائل التكنولوجيا في تخصصه						
	.21	21. القدرة على مواكبة المستجدات والتعلم المستمر						
	.22	22. القدرة على إدارة الأزمات						
	.23	23. القدرة على تحرير تقارير عن الحالات						
	.24	24. القدرة على استخدام الاختبارات النفسية المناسبة						

	.25	25. القدرة على تقييم ذاته						
		26. القدرة على تحديد احتياجاته من تقديم الخدمات الإرشادية						
	.26	27. القدرة على إدارة لقاءات علمية إرشادية بفعالية						
	.27	28. القدرة على العمل بروح الفريق						
	.28	29. لديه القدرة على إدارة الوقت						
	.29	30. القدرة على تطبيق أدوات البحث العلمي بسهولة						
	.30	31. القدرة على تقديم الجديد في تخصصه						
	.31	32. القدرة على تطبيق الإرشاد الفردي						
		33. القدرة على تطبيق الإرشاد الجمعي						
	.32	34. القدرة على بناء المجموعة الإرشادية وفق المعايير العلمية						
	.33	35. القدرة على التسجيل بعد أخذ إذن المسترشد						
	.34	36. القدرة على إعداد التقارير الخاصة بالمسترشدين						
	.35	37. القدرة على إدارة ضغوطات العمل						
	.36	38. القدرة على ابتكار فرص عمل في مجال تخصصه						

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة الخليل

كلية الدراسات العليا

برنامج ماجستير التوجيه والإرشاد

حضرة الدكتور ---------- المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،،،

تقوم الباحثة بإعداد دراسة بعنوان "تقويم برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل في ضوء مخرجات التعلم المتوقعة من وجهة نظر الخريجين" استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص إرشاد نفسي وتربوي من جامعة الخليل.

ولهذا الغرض تمّ بناء قائمة بأهم المعايير المهنية للمرشد الفعّال، وهي مكونات الأهداف التربوية التي يجب أن يراعيها برنامج التوجيه والإرشاد، وذلك بعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة وأدبيات التوجيه والإرشاد، والاحتياجات التدريبية لطلبة التوجيه والإرشاد وكل ما يخص الإعداد المهني، ومجالات التعلم ومراجعة حقيبة البرنامج الدراسي بالإضافة إلى المعايير الفلسطينية الوطنية التي أصدرتها وزارة التربية والتعليم العالي 2017 "المعايير المهنية للمرشد التربوي". اشتقت الباحثة قائمة بالمعايير المهنية للمرشد الفعّال، لدى طلبة التوجيه والإرشاد استناداً على المعلومات والبيانات التي تَّم الحصول عليها من السابق.

تضمنت قائمة المعايير المهنية للمرشد الفعّال على ثلاثة معايير يجب أن يراعيها برنامج التوجيه والإرشاد ولكل معيار مجموعة من المؤشِّرات وهي كالآتي:

1. المعيار المعرفي 23 مؤشراً.
2. المعيار الوجداني 15 مؤشراً.
3. معيار المهارات الإرشادية 34 مؤشراً.

لذا أرجو التكرم بالإطلاع على مؤشِّرات المعايير المهنية للمرشد الفعّال المدرجة، وإفادتنا بأي إضافات لتلك المعايير أو التعديل بما ترونه مناسباً من واقع خبرتكم في مجال تخصص التوجيه والإرشاد وتحكيم هذه الأداة.

الباحثة:

ربى خيري تميمي

إشراف الدكتور:

كامل كتلو

ملحق (4): المعايير المهنية للمرشد الفعّال بصورتها الأولية

أولاً: المعيار المعرفي

	المؤشرات الدالة على وجود المعيار المعرفي لدى المرشد التربوي أو النفسي	مناسبة	غير مناسبة	حذف	بحاجة إلى تعديل
1	يميز بشكل واضح بين أسس وطرق ومجالات الإرشاد والتوجيه النفسي				
2	يشرح النظريات النفسية المختلفة وتطبيقاتها في مجال الإرشاد والتوجيه النفسي				
3	يشرح نظريات التوجيه المهني				
4	يَعرِف تقنيات وأدوات جمع المعلومات				
5	يحدد خطوات إدارة الجلسة الإرشادية				
6	يحدِّد خطوات بناء العلاقة الإرشادية				
7	يحدِّد فنيات المقابلة الإرشادية				
8	يوضِّح الخطوات العلمية لتقديم الخدمات الإرشادية				
9	يحدِّد خطوات متابعة المسترشدين والاستفادة من نتائجها				
10	يحدِّد خطوات بناء البرامج الإرشادية وتطبيقها وتقييمها				
11	يشرح طرق التفكير الناقد والإبداعي				
12	يوضِّح خطوات اتخاذ القرارات				
13	يوضِّح خطوات حل المشكلات				
14	يشرح المبادئ الأخلاقية والقانونية لتقديم الخدمات الإرشادية				
15	يصف خصائص وطبيعة الأفراد وحاجاتهم				
16	يميِّز بين اللغة الجسدية واللفظية				
17	يحدِّد خطوات البحث العلمي				
18	يحدِّد خطوات العمل الميداني (التطبيقي)				

19	يقييم مشكلات المجتمع وأفراده				
20	يوضّح صلة علم النفس الفيزيولوجي مع الإرشاد				
21	يميّز بين الاضطرابات النفسية العصابية وفق الدليل التشخيصي				
22	يميِّز بين الاضطرابات الذهانية وفق الدليل التشخيصي				
23	يُعرِّف القضايا والاتجاهات المعاصرة في التوجيه والإرشاد كالخدمات الوقائية، استخدام التكنولوجيا، التقويم....				

ثانياً: المعيار الوجداني

	المؤشرات الدالة على وجود أو وفرة المعيار الوجداني لدى المرشد التربوي أو النفسي	مناسبة	غير مناسبة	حذف	بحاجة إلى تعديل
1	يرغب في تقديم المساعدة				
2	يهتم بتخصصه وكافة مستجداته				
3	يقدر أهمية تقديم خدمات التوجيه والإرشاد				
4	يقدر فائدة تقديم الخدمات الإرشادية في تنمية المجتمع وأفراده				
5	يشعر بأهمية التوجيه والإرشاد في تنمية ذاته وقدراته				
6	يستمتع عند تقديم الخدمات الإرشادية				
7	يقدر أهمية تقييم ذاته				
8	يتقبل الآخرين المختلفين دون شرط				
9	يُثْمِن أخلاقيات الممارسة الإرشادية				
10	يراعي أخلاقيات البحث العلمي				
11	يحرص على التحلي بالمرونة				
12	يبادر في تقديم الجديد في مجال تخصصه				
13	يقدِّر أهمية تحمل المسؤولية				

14	يراعي احترام المرجعيات الإدارية المختلفة				
15	يقدِّر أهمية الاهتمام بمظهره العام				

ثالثاً: معيار المهارات الإرشادية

	المؤشرات الدالة على وجود أو وفرة معيار المهارات الإرشادية لدى المرشد التربوي أو النفسي	مناسبة	غير مناسبة	حذف	بحاجة إلى تعديل
1	يجيد تطبيق النظريات النفسية المختلفة عملياً				
2	يجيد تطبيق نظريات التوجيه المهني عملياً				
3	يجيد استخدام تقنيات وأدوات جمع المعلومات				
4	يدير الجلسة الإرشادية بمهارة				
5	يبني العلاقة الإرشادية بمهنية				
6	يدير المقابلة الإرشادية بمرونة				
7	يقدِّم الخدمات الإرشادية بفعالية				
8	يجدِّد المعارف والخبرات باستمرار				
9	يصمِّم البرامج الإرشادية بسهولة				
10	يجيد تطبيق البرامج الإرشادية				
11	يجيد تقييم البرامج الإرشادية				
12	يتخذ القرارات المناسبة حسب المعلومات المتاحة				
13	يحدِّد المشكلات ويقترح الحلول لها				
14	يعمل على حل المشاكل المتخصصة في مجال التوجيه والإرشاد				
15	يحدِّد المبادئ الأخلاقية والقانونية لتقديم الخدمات الإرشادية				
16	يتواصل مع الآخرين بفعالية				
17	يوظف المعارف التي اكتسبها				

18	يستخدم وسائل التكنولوجيا في تخصصه				
19	يواكب المستجدات والتعلم المستمر				
20	يعمل على إدارة الأزمات				
21	يحرِّر تقارير عن الحالات				
22	يستخدم الأساليب والاختبارات الحديثة				
23	يقيِّم ذاته ويحدد احتياجاتها				
24	يدير لقاءات علمية إرشادية بفعالية				
25	يحرص على العمل بروح الفريق				
26	يعمل على إدارة الوقت بفعالية				
27	يطبِّق أدوات البحث العلمي بسهولة				
28	يقدِّم الجديد في تخصصه				
29	يطبِّق الإرشاد الفردي والجماعي				
30	يبني المجموعة الإرشادية وفق المعايير العلمية				
31	يستخدم مهارة التسجيل في عملة				
32	يُعد التقارير الخاصة بالمسترشدين				
33	يحسن إدارة ضغوطات العمل				
34	يعمل على ابتكار فرص العمل في مجال تخصصه				

وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير

ملحق (5): المعايير المهنية للمرشد الفعال بصورتها النهائية

أولاً: المعيار المعرفي

	المؤشرات الدالة على وجود المعيار المعرفي لدى المرشد التربوي أو النفسي
1	يميز بشكل واضح بين أسس وطرق ومجالات الإرشاد والتوجيه النفسي
2	يشرح النظريات النفسية المختلفة وتطبيقاتها في مجال الإرشاد والتوجيه النفسي
3	يشرح نظريات التوجيه المهني
4	يشرح نظريات الإرشاد الأسري والزواجي
5	يميز خصائص ذوي الاحتياجات الخاصة
6	يَعرِف تقنيات وأدوات جمع المعلومات
7	يحدد خطوات إدارة الجلسة الإرشادية
8	يحدِّد خطوات بناء العلاقة الإرشادية
9	يحدِّد فنيات المقابلة الإرشادية
10	يحدِّد خطوات متابعة المسترشدين والاستفادة من نتائجها
11	يحدِّد خطوات بناء البرامج الإرشادية وتطبيقها وتقييمها
12	يميز بين أشكال التفكير المختلفة كالتفكير (الناقد والعلمي والإبداعي)
13	يوضِّح خطوات اتخاذ القرارات
14	يوضِّح خطوات حل المشكلات
15	يشرح المبادئ الأخلاقية والقانونية لتقديم الخدمات الإرشادية
16	يصف خصائص وطبيعة الأفراد وحاجاتهم
17	يميِّز بين اللغة الجسدية واللفظية
18	يحدِّد خطوات البحث العلمي
19	يحدِّد خطوات العمل الميداني (التطبيقي)
20	يوضِّح صلة علم النفس الفيزيولوجي مع الإرشاد

21	يميّز بين الاضطرابات النفسية والعقلية والاضطرابات الأخرى وفق الدليل التشخيصي الرابع DSM
22	يميِّز بين الاضطرابات الذهانية وفق الدليل التشخيصي
23	يُعرِّف القضايا والاتجاهات المعاصرة في التوجيه والإرشاد كالخدمات الوقائية، استخدام التكنولوجيا، التقويم....

ثانياً: المعيار الوجداني

	المؤشرات الدالة على وجود أو وفرة المعيار الوجداني لدى المرشد التربوي أو النفسي
1	يرغب في تقديم المساعدة
2	يهتم بتخصصه وكافة مستجداته
3	يقدر أهمية تقديم خدمات التوجيه والإرشاد
4	يقدر فائدة تقديم الخدمات الإرشادية في تنمية المجتمع وأفراده
5	يشعر بأهمية التوجيه والإرشاد في تنمية ذاته وقدراته
6	يستمتع عند تقديم الخدمات الإرشادية
7	يقدر أهمية تقييم ذاته
8	يتقبل الآخرين المختلفين دون شرط
9	يُثْمِن أخلاقيات الممارسة الإرشادية
10	يراعي أخلاقيات البحث العلمي
11	يحرص على التحلي بالمرونة
12	يبادر في تقديم الجديد في مجال تخصصه
13	يقدِّر أهمية تحمل المسؤولية
14	يراعي احترام المرجعيات الإدارية المختلفة
15	يقدِّر أهمية الاهتمام بمظهره العام

ثالثاً: معيار المهاري

	المؤشرات الدالة على وجود أو وفرة معيار المهارات الإرشادية لدى المرشد التربوي أو النفسي
1	يجيد تطبيق النظريات النفسية المختلفة عملياً
2	يجيد تطبيق نظريات التوجيه المهني عملياً
3	يجيد استخدام تقنيات وأدوات جمع المعلومات
4	يدير الجلسة الإرشادية بمهارة
5	يبني العلاقة الإرشادية بمهنية
6	يدير المقابلة الإرشادية بمرونة
7	يقدِّم الخدمات الإرشادية بفعالية
8	يجدِّد المعارف والخبرات باستمرار
9	يصمِّم البرامج الإرشادية بسهولة
10	يجيد تطبيق البرامج الإرشادية
11	يجيد تقييم البرامج الإرشادية
12	يتخذ القرارات المناسبة حسب المعلومات المتاحة
13	يحدِّد المشكلات ويقترح الحلول لها
14	يعمل على حل المشاكل المتخصصة في مجال التوجيه والإرشاد
15	يحدِّد المبادئ الأخلاقية والقانونية لتقديم الخدمات الإرشادية
16	يتواصل مع الآخرين بفعالية
17	يوظف المعارف التي اكتسبها
18	يستخدم وسائل التكنولوجيا في تخصصه
19	يواكب المستجدات والتعلم المستمر
20	يعمل على إدارة الأزمات

21	يحرِّر تقارير عن الحالات
22	يستخدم الأساليب والاختبارات الحديثة
23	يقيِّم ذاته ويحدد احتياجاتها
24	يقييم مشكلات المجتمع وأفراده
25	يدير لقاءات علمية إرشادية بفعالية
26	يحرص على العمل بروح الفريق
27	يعمل على إدارة الوقت بفعالية
28	يطبِّق أدوات البحث العلمي بسهولة
29	يقدِّم الجديد في تخصصه
30	يطبِّق الإرشاد الفردي والجمعي
31	يبني المجموعة الإرشادية وفق المعايير العلمية
32	يستخدم مهارة التسجيل في عملة
33	يُعد التقارير الخاصة بالمسترشدين
34	يحسن إدارة ضغوطات العمل
35	يعمل على ابتكار فرص العمل في مجال تخصصه

وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير

ملحق (6): قائمة بأسماء أعضاء هيئة المحكمين لأدوات الدراسة

الرقم	اسم المحكم	التخصص	الجامعة التي يعمل بها
1	أ.د عادل ريان	مناهج وطرق تدريس	جامعة القدس المفتوحة – الخليل
2	أ.د محمد شاهين	ارشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة – رام الله
3	أ.د تيسير عبد الله	علم النفس التربوي	جامعة القدس – ابو ديس
4	أ.د محمود ابو سمره	إدارة تربوية	جامعة القدس - ابو ديس
5	أ.د نظمي ابو مصطفى	الصحة النفسية	جامعة الاقصى – غزة
6	أ.د عطاف أبو غالي	الصحة النفسية	جامعة الاقصى – غزة
7	أ.د خالد كتلو	علم النفس التربوي	جامعة القدس المفتوحة – الخليل
8	د. ميسون ابو هشهش	إدارة تربوية	جامعة الخليل – أستاذ غير متفرغ
9	د. أحمد الفسفوس	علم النفس الاكلينيكي	جامعة بيت لحم
10	د. فاخر الخليلي	علم النفس الاكلينيكي	جامعة النجاح الوطنية

ملحق (7): نسبة اتفاق المحكمين على المقياس ونموذج تحليل المحتوى

رقم الفقرة	د. ميسون	د. فاخر الخليلي	أ.د محمد شاهين	أ.د محمود ابو سمره	أ.د تيسير عبد الله	أ.د نظمي	أ.د عطاف	د. عادل ريان	د. خالد كتلو	د. أحمد الفسفوس	نسبة الاتفاق
1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
5	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
6	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
7	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
8	✓	☒	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%90
9	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
10	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
11	✓	تعديل	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%90
12	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
13	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
14	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
15	✓	تعديل	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%90
16	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
17	✓	✓	✓	✓	✓	☒	✓	✓	✓	✓	%90
18	✓	☒	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%90
19	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
20	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
21	✓	✓	تعديل	✓	تعديل	✓	تعديل	✓	✓	✓	%70
22	✓	✓	تعديل	✓	✓	تعديل	✓	✓	✓	✓	%80
23	✓	✓	✓	✓	تعديل	✓	✓	✓	✓	✓	%90
24	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
25	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
26	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
27	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
28	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
29	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
30	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
31	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
32	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
33	✓	✓	✓	✓	✓	☒	✓	✓	✓	✓	%90
34	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
35	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
36	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
37	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
38	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
39	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
40	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
41	✓	✓	✓	☒	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%90
42	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
43	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
44	✓	✓	✓	☒	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%90

رقم الفقرة	د. ميسون	د. فاخر الخليلي	أ.د محمد شاهين	أ.د محمود ابو سمره	أ.د تيسير عبد الله	أ.د نظمي	أ.د عطاف	د. عادل ريان	د. خالد كتلو	د. أحمد الفسفوس	نسبة الاتفاق
45	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
46	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
47	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
48	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
49	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
50	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
51	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
52	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
53	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
54	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
55	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
56	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
57	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
58	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
59	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
60	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
61	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
62	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
63	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
64	✓	✓	✓	☒	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%90
65	✓	✓	✓	✓	✓	☒	✓	✓	✓	✓	%90
66	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
67	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
68	تعديل	✓	✓	✓	✓	تعديل	تعديل	✓	✓	✓	%70
69	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
70	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
71	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
72	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
73	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
74	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
75	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
76	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
77	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
78	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
79	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
80	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
81	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
82	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
83	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	☒	%90
نسبة الاتفاق الكلي											**%98**

ملحق (8): نسبة اتفاق المحكمين على المعايير

الرقم	د. ميسون	د. فاخر الخليلي	أ.د محمد شاهين	أ.د محمود ابو سمره	أ.د تيسير عبد الله	أ.د نظمي	أ.د عطاف	أ.د. عادل ريان	د. خالد كتلو	د. أحمد الفسفوس	نسبة الاتفاق
1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
5	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
6	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
7	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
8	✓	حذف	✓	✓	حذف	ذف	حذف	✓	حذف	✓	%50
9	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
10	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
11	✓	تعديل	✓	✓	✓	تعديل	تعديل	✓	تعديل	✓	%60
12	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
13	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
14	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
15	✓	تعديل	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%90
16	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	حذف	%90
17	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
18	✓	حذف	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%90
19	✓	نقل	✓	نقل	نقل	نقل	نقل	✓	✓	✓	%50
20	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
21	✓	✓	تعديل	✓	تعديل	تعديل	تعديل	✓	تعديل	تعديل	%40
22	✓	✓	تعديل	✓	تعديل	تعديل	تعديل	✓	تعديل	تعديل	%40
23	✓	✓	✓	✓	تعديل	✓	✓	✓	✓	✓	%90
24	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
25	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
26	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
27	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
28	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
29	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
30	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
31	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
32	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
33	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
34	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
35	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
36	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	حذف	%90
37	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
38	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
39	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
40	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100

الرقم	د. ميسون	د. فاخر الخليلي	أ.د محمد شاهين	أ.د محمود ابو سمره	أ.د تيسير عبد الله	أ.د نظمي	أ.د عطاف	أ.د. عادل ريان	د. خالد كتلو	د. أحمد الفسفوس	نسبة الاتفاق
41	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
42	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
43	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
44	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
45	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
46	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
47	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
48	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
49	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
50	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
51	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
52	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
53	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
54	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
55	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	حذف	%90
56	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
57	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
58	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
59	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
60	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
61	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
62	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
63	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
64	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
65	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
66	✓	✓	✓	حذف	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%90
67	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
68	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
69	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
70	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
71	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	%100
72	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	حذف	%90
نسبة الاتفاق الكلي											**%95**

مقترحات الدكتور فاخر الخليلي والدكتور نظمي أبو مصطفى والدكتورة عطاف أبو غالي بإضافة فقرتين في المعيار المعرفي وهما:

1. يشرح نظريات الإرشاد الأسري والزواجي.
2. يميز خصائص ذوي الاحتياجات الخاصة.

وإضافة فقرة في المعيار المهاري وهي:

1. القدرة على إعداد التقارير الخاصة بالمسترشدين.

ملحق (9): قائمة بأسماء المؤسسات والجمعيات والمراكز التي تم تطبيق الأدوات على المرشدين العاملين بها

الرقم	اسم المؤسسة أو المركز أو الجمعية	اناث	ذكور	المجموع
1	مديرية التربية والتعليم / شمال الخليل	7	14	21
2	مديرية التربية والتعليم / وسط الخليل	16	14	30
3	مديرية التربية والتعليم / جنوب الخليل	11	13	24
4	مديرية التربية والتعليم / يطا	5	4	9
5	المركز الفلسطيني للديمقراطية وحل النزاعات	1		1
6	مركز فلسطين للصحة النفسية المجتمعية	1	2	3
7	مركز المرأة للإرشاد القانوني والمجتمعي	2	1	3
8	مركز البرامج النسوي الفلسطيني	1		1
9	مركز بلدية اذنا المجتمعي	1		1
10	مركز بلدية السموع المجتمعي	1		1
11	مركز بلدية يطا المجتمعي	1		1
12	مركز رسمة أمل	1	1	2
13	مركز الشيخة فاطمة بنت مبارك للتأهيل المهني	2		2
14	مركز الصحة النفسية المجتمعية / وسط الخليل	2		2
15	مركز حلحول للصحة النفسية والمجتمعية للأطفال والمراهقين	1	1	2
16	مركز الصحة النفسية المجتمعية / جنوب الخليل	2		2
17	مركز خرما	6		6
18	جمعية الأمل الخيرية للصم	1	1	2
19	جمعية الإحسان الخيرية لرعاية وتأهيل المعاقين / مؤسسة مدرسة ال مكتوم لذوي الاحتياجات الخاصة	3		3
20	جمعية الكفيف الخيرية	1		1
21	جمعية تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة – مخيم العروب	1		1
22	جمعية سنابل الخير لذوي الاحتياجات الخاصة	1		1
23	جمعية مركز أمان للإرشاد والتطوير والصحة المجتمعية	4		4
24	جمعية نهضة بنت الريف الخيرية	1		1
25	مؤسسة أدوار للتغيير الاجتماعي	2		1
26	جمعية الإغاثة الطبية الفلسطينية	2		2

الرقم	اسم المؤسسة أو المركز أو الجمعية	اناث	ذكور	المجموع
27	جمعية الشبان المسيحية القدس	2	3	5
28	جمعية المرأة العاملة الفلسطينية للتنمية	1		1
29	جمعية الهلال الأحمر الفلسطيني	4	3	7
30	جمعية تنظيم وحماية الأسرة الفلسطينية	4	1	5
31	مديرية التنمية الاجتماعية / الشؤون الخليل	1	1	2
32	مديرية التنمية الاجتماعية / الشؤون يطا	2	1	3
33	هيئة شؤون الأسرى والمحررين	2	1	3
34	مؤسسة أطباء العالم سويسرا	1	2	3
35	أطباء بلا حدود – اسبانيا		1	1
36	وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينين	7	3	10
	المجموع	100	67	167

الرقم	مديريات التربية والتعليم / محافظة الخليل	اناث	ذكور	المجموع
1	مديرية التربية والتعليم / شمال الخليل	7	14	21
2	مديرية التربية والتعليم / وسط الخليل	16	14	30
3	مديرية التربية والتعليم / جنوب الخليل	11	13	24
4	مديرية التربية والتعليم / يطا	5	4	9
	المجموع	39	45	84

مؤسسات الصحة النفسية والمجتمعية	اناث	ذكور	المجموع
	61	22	83

المقابلات

المديريات	اناث	ذكور	المجموع
مديرية وسط الخليل	2	3	5
مديرية جنوب الخليل	3	2	5
مديرية يطا	2	3	5
مديرية شمال الخليل	3	2	5
المجموع	10	10	20

ملحق (10): برنامج التوجيه والإرشاد

بسم الله الرحمن الرحيم

خطة كلية التربية 2000

بكالوريوس علم نفس تخصص (توجيه وإرشاد) (135) ساعة معتمدة

أولا: متطلبات الجامعة (24) ساعة معتمدة

أ) المتطلبات الإجبارية (15) ساعة معتمدة.

رقم المساق	اسم المساق	متطلب سابق	علامة الطالب
10100	الثقافة الإسلامية	--	
21100	مستوى اللغة العربية	--	
22100	مستوى اللغة الإنجليزية	--	
23100	فلسطين الأرض والإنسان	--	
45100	تطبيقات في الحاسوب	--	

ب) المتطلبات الاختيارية (9) ساعات معتمدة

رقم المساق	اسم المساق	متطلب سابق	علامة الطالب
11101	مدخل إلى مقارنة الأديان	--	
12100	حقوق الإنسان	--	
14101	منهج التربية في الإسلام	--	
21110	الأدب الشعبي الفلسطيني	--	
22110	مختارات من الأدب العالمي	--	
23110	الخليل عبر العصور	--	
32100	الفلسفة والمنطق	--	
42100	جيولوجيا ومناخ	--	
51100	الوعي البيئي	--	
54100	تصنيع غذائي منزلي	--	
60100	مدخل إلى الإدارة	--	
62100	مهارات الاتصال	--	
62110	مدخل إلى الاقتصاد	--	
63100	أخلاقيات المهنة	--	
70100	الصحة العامة	--	
80100	تربية رياضية	--	

ثانيا: المساقات الحرة من الجامعة (6) ساعات معتمدة.

رقم المساق	اسم المساق	متطلب سابق	علامة الطالب

ثالثا: (أ) متطلبات الكلية (30) ساعة معتمدة

رقم المساق	اسم المساق	متطلب سابق	علامة الطالب
31100	مبادئ علم النفس	--	
31101	مبادئ علم التربية	--	
31102	التربية في فلسطين	--	
31201	علم النفس التربوي	31100	
31202	علم النفس التكويني	--	
31214	قياس وتقويم تربوي ونفسي	--	
31301	علم النفس الفيزيولوجي	--	
31302	مناهج البحث في التربية وعلم النفس	31214	
31303	تكنولوجيا التعليم	--	
31401	علم النفس الإكلينيكي	--	

**ملاحظة: جميع المساقات (3) ساعات معتمدة /

عميد كلية التربية: د. جمال أبو مرق

ب) متطلبات اختيارية من جميع التخصصات (6) ساعات معتمدة

رقم المساق	اسم المساق	متطلب سابق	علامة الطالب
31103	مبادئ الإدارة والإشراف التربوي	--	
31104	تاريخ الفكر التربوي	--	
31105	علم الاجتماع التربوي	--	
31203	تعليم التفكير	--	
31204	توجيه وإرشاد	--	
31205	أسس المناهج	--	
31206	أساليب تدريس عامة	--	
31304	علم النفس الصناعي	--	
31306	سيكولوجية الفروق الفردية	31201	
31307	نصوص نفسية وتربوية باللغة الإنجليزية	31201	
31402	سيكولوجية المراهقة	31201	
31403	استخدام الحاسوب في التربية	--	
31404	الإحصاء الاستدلالي	--	
31413	تربية عملية	31206	

رابعا: متطلبات التخصص الإجبارية (69) ساعة معتمدة من كلية التربية.

رقم المساق	اسم المساق	متطلب سابق	علامة الطالب
31108	الإحصاء التربوي والنفسي	--	
31207	صعوبات التعلم	--	
31208	النفس الإنسانية في الكتاب والسنة	--	
31209	مدارس علم النفس	--	
31210	نصوص نفسية عند علماء المسلمين	31201	
31211	الأمراض النفسية (1)	--	
31212	علم النفس الاجتماعي	--	
31213	علم النفس الشواذ	--	
31305	مشكلات الشباب الخاصة	31100	
31308	مجالات ووسائل الإرشاد النفسي	--	
31309	مشكلات الطفولة والمراهقة	31201	
31310	الأمراض النفسية (2)	31211	
31311	الاختبارات النفسية	--	
31312	سيكولوجية المواقع	31201	
31313	تدريب عملي على الإرشاد في المؤسسات	--	
31320	تدريب عملي على الإرشاد في المصحات	--	
31405	نظريات الإرشاد وتطبيقاتها	--	
31406	سيكولوجية الشخصية	31201	
31407	الإرشاد الأسري	--	
31408	تربية المعوقين	--	
31410	بناء الاختبار	--	
31411	سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة	--	
31414	مشروع تخرج	31302	

HEBRON UNIVERSITY جامعة الخليل College Of Education كلية التربية

خطة كلية التربية ٢٠٠٧

بكالوريوس علم نفس تخصص (توجيه وإرشاد) (١٣٥) ساعة معتمدة

م الطالب : _____

رشد الأكاديمي :

أ: متطلبات الجامعة (٢٤) ساعة معتمدة

المتطلبات الإ	جبارية (١٨) ساعة معتمدة		
م المساق	اسم المساق	متطلب سابق	علامة الطالب
1010	الثقافة الإسلامية	—	
2110	لغة عربية (أ)	—	
2110	لغة عربية (ب)	—	
2210	اللغة الانجليزية	—	
2310	فلسطين الأرض والإنسان	—	
4510	تطبيقات في الحاسوب	—	

) المتطلبات ا الاختيارية (٦) ساعات معتمدة

م المساق	اسم المساق	متطلب سابق	علامة الطالب
1110	نظام الاسلام	—	
1110	مدخل إلى مقارنة الأديان	—	
2111	الأدب الشعبي الفلسطيني	—	
2111	مقدمة في الموسيقى	—	
2311	الخليل عبر العصور	—	
2311	تاريخ الحضارة الانسانية	—	
3110	منهج التربية في الاسلام	—	
3111	تربية رياضية	—	
3111	مقدمة في علم الاجتماع	—	
3111	مدخل إلى دراسات المرأة	—	
4010	التكنولوجيا والمجتمع	—	
4210	الجيولوجيا والمناخ	—	
5110	الحديقة المنزلية	—	
5410	تغذية وتصنيع غذائي منزلي	—	
5510	الوعي البيئي	—	
6010	مدخل إلى الادارة	—	
6011	حقوق الانسان	—	
6210	مهارات الاتصال	—	
6211	مدخل إلى الاقتصاد	—	
6310	اخلاقيات المهنة	—	
7010	الصحة العامة	—	

ثانيا: (أ) متطلبات الكلية (٣٠) ساعة معتمدة

رقم المساق	اسم المساق	متطلب سابق	علامة الطالب
31100	مبادئ علم النفس	—	
31101	مبادئ علم التربية	—	
31102	التربية في فلسطين	—	
31201	علم النفس التربوي	31100	
31202	علم النفس التكويني	—	
31214	قياس وتقويم تربوي ونفسي	—	
31301	علم النفس الفيزيولوجي	—	
31302	مناهج البحث في التربية وعلم النفس	31214	
31303	تكنولوجيا التعليم	—	
31401	علم النفس الإكلينيكي	—	

ب) متطلبات اختيارية من جميع التخصصات (٦) ساعات معتمدة

رقم المساق	اسم المساق	متطلب سابق	علامة الطالب
31103	مبادئ الإدارة والإشراف التربوي	—	
31104	تاريخ الفكر التربوي	—	
31105	علم الاجتماع التربوي	—	
31203	تعليم التفكير	—	
31204	توجيه وإرشاد	—	
31205	أسس المناهج	—	
31206	أساليب تدريس عامة	—	
31304	علم النفس الصناعي	—	
31306	سيكولوجية الفروق الفردية	31201	
31307	خصوص نفسية وتربوية باللغة الإنجليزية	31201	
31402	سيكولوجية المراهقة	31201	
31403	استخدام الحاسوب في التربية	—	
31404	الإحصاء الاستدلالي	—	
31413	تربية عملية	31206	

ثالثا: متطلبات التخصص الإجبارية (٦٩) ساعة معتمدة من كلية التربية.

رقم المساق	اسم المساق	متطلب سابق	علامة الطالب
31108	الإحصاء التربوي والنفسي	—	
31207	صعوبات التعلم	—	
31208	النفس الإنسانية في الكتاب والسنة	—	
31209	مدارس علم النفس	—	
31210	نصوص نفسية عند علماء المسلمين	31201	
31211	الأمراض النفسية (١)	—	
31212	علم النفس الاجتماعي	—	
31213	علم النفس الشواذ	—	
31305	مشكلات الشباب الخاصة	31100	
31308	مجالات ووسائل الإرشاد النفسي	—	
31309	مشكلات الطفولة والمراهقة	31201	
31310	الأمراض النفسية (٢)	31211	
31311	الاختبارات النفسية	—	
31312	سيكولوجية الدوافع	31201	
31313	تدريب عملي على الإرشاد في المؤسسات	—	
31320	تدريب عملي على الإرشاد في المصحات	—	
31405	نظريات الإرشاد وتطبيقاتها	—	
31406	سيكولوجية الشخصية	31201	
31407	الإرشاد الأسري	—	
31408	تربية الموهوبين	—	
31410	بناء الاستفتاء	—	
31411	سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة	—	
31414	مشروع تخرج.	31302	

رابعا: المساقات الحرة من الجامعة (٦) ساعات معتمدة

رقم المساق	اسم المساق	متطلب سابق	علامة الطالب

HEBRON UNIVERSITY
College Of Education

جامعة الخليل/ كلية التربيـــة

خطة التوجيه والإرشاد (135) ساعة معتمدة / الخطة الدراسية 2010

متطلبات الجامعة الإجبارية (15) ساعة معتمدة

الرقم	المساق	الساعات	المتطلب
10100	الثقافة الإسلامية	3	-
21105	اللغة العربية	3	-
22106	اللغة الإنجليزية	3	-
23100	فلسطين الأرض والإنسان	3	-
45100	تطبيقات في الحاسوب	3	-

متطلبات الجامعة الاختيارية (6) ساعة معتمدة

الرقم	المساق	الساعات	المتطلب
11100	نظام الإسلام	3	-
11101	مدخل إلى مقارنة الأديان	3	-
21110	الأدب الشعبي الفلسطيني	3	-
21111	مقدمة في الموسيقى	3	-
23110	الخليل عبر العصور	3	-
23112	تاريخ الحضارة الإنسانية	3	-
31109	منهج التربية في الإسلام	3	-
31110	التربية الرياضية	3	-
31111	مقدمة في علم الاجتماع	3	-
31112	مدخل إلى دراسات المرأة	3	-
40100	التكنولوجيا والمجتمع	3	-
42100	الجيولوجيا والمناخ	3	-
51100	الحديقة المنزلية	3	-
54100	تغذية وتصنيع غذائي منزلي	3	-
55100	الوعي البيئي	3	-
60100	مدخل إلى الإدارة	3	-
60110	حقوق الإنسان	3	-
62100	مهارات الاتصال	3	-
62110	مدخل إلى الاقتصاد	3	-
63100	أخلاقيات المهنة	3	-
70100	الصحة العامة	3	-

متطلبات الكلية الإجبارية (21) ساعة معتمدة

الرقم	المساق	الساعات	المتطلب
31106	مبادئ التربية وعلم النفس	3	
31108	الإحصاء التربوي والنفسي	3	ـــــ
32201	علم النفس التربوي	3	31106
32207	صعوبات التعلم	3	ـــــ
31214	قياس وتقويم تربوي ونفسي	3	ـــــ
31302	مناهج البحث في التربية وعلم النفس	3	31214
31303	تكنولوجيا التعليم	3	ـــــ

متطلبات الجامعة الحرة (3) ساعة معتمدة

الرقم	المساق	الساعات	المتطلب

متطلبات التخصص الاختيارية من الكلية (9) ساعة معتمدة

الرقم	المساق	الساعات	المتطلب
31102	التربية في فلسطين	3	ـــــ
31103	مبادئ الإدارة والإشراف التربوي	3	ـــــ
31104	تاريخ الفكر التربوي	3	ـــــ
31105	علم الاجتماع التربوي	3	ـــــ
31203	تعليم التفكير	3	ـــــ
31205	أساسيات المناهج	3	ـــــ
31206	أساليب تدريس عامة	3	ـــــ
32304	علم النفس الصناعي	3	ـــــ
32315	سيكولوجية اللعب	3	ـــــ
32402	سيكولوجية المراهقة	3	32201
32306	سيكولوجية الفروق الفردية	3	32201
32307	نصوص نفسية وتربوية باللغة الانجليزية	3	32201
31403	استخدام الحاسوب في التربية	3	45100
31404	الإحصاء الاستدلالي	3	ـــــ
32409	نظريات التعلم	3	-----

متطلبات التخصص الإجبارية (81) ساعة معتمدة

الرقم	المساق	الساعات	المتطلب
32202	علم النفس التكويني	3	----
32204	توجيه وإرشاد	3	ـــــ
32208	النفس الإنسانية في الكتاب والسنة	3	ـــــ
32209	مدارس علم النفس	3	ـــــ
32210	نصوص نفسية عند علماء المسلمين	3	32201
32211	الأمراض النفسية (1)	3	ـــــ
32212	علم النفس الاجتماعي	3	ـــــ
32213	علم النفس الشواذ	3	ـــــ
32221	تعديل السلوك	3	31106
32301	علم النفس الفيزيولوجي	3	ـــــ
32305	مشكلات الشباب الخاصة	3	31106
32308	مجالات ووسائل الإرشاد النفسي	3	ـــــ
32309	مشكلات الطفولة والمراهقة	3	32201
32310	الأمراض النفسية (2)	3	32211
32311	الاختبارات النفسية	3	ـــــ
32312	سيكولوجية الدوافع	3	32201
32313	تدريب عملي على الإرشاد في المؤسسات التربوية	3	ـــــ
32316	الإرشاد الجمعي	3	32204
32320	تدريب عملي على الإرشاد في المصحات النفسية	3	ـــــ
32401	علم النفس الإكلينيكي	3	ـــــ
32405	نظريات الإرشاد وتطبيقاتها	3	ـــــ
32406	سيكولوجية الشخصية	3	32201
32407	الإرشاد الأسري	3	ـــــ
32408	تربية الموهوبين	3	ـــــ
32410	بناء الاستقتاء	3	ـــــ
32411	سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة	3	ـــــ
31414	مشروع التخرج	3	31302

HEBRON UNIVERSITY
جامعة الخليل
كلية التربية
College Of Education

ملحق (11): كتاب تسهيل مهمة

HEBRON UNIVERSITY

جامعة الخليل

بسم الله الرحمن الرحيم

الرقم : م.خ/ 22 ت/2018

التاريخ : 2018/02/12

Ref.

Date

لمن يهمه الأمر

الموضوع: تسهيل مهمة.

بعد التحية ،،،

تقوم الطالبة ربى خيري التميمي بإجراء دراسة بعنوان:

" تقويم برنامج التوجيه والارشاد في جامعة الخليل في ضوء مخرجات التعلم المتوقعة من وجهة نظر الخريجين ".

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب/ة المذكور/ة والتعاون لإتمام دراسته /ا.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

عميد كلية التربية

د.كمال مخامره

HEBRON UNIVERSITY جامعة الخليل كلية التربية College Of Education

P.O.Box 40 , Hebron , West Bank , Palestine
URL : http // www.hebron.edu

ص.ب ٤٠ الخليل - فلسطين
تلفون : Tel: 970 (0)2-222-0995
فاكس : Fax: 970 (0)2-222-9303