جـامعـــة النجاح الوطنية

كليـــة الدراســـات العليـــا

واقع التدريب الميداني لطلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية وعلاقته بنموهم الشخصي والمهني

إعداد

وضاح خالد محمد دويكات

إشراف

د. أحمد حنني

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي، من كلية الدراسات العليا، في جامعة النجاح الوطنية، نابلس–فلسطين.

2023

واقع التدريب الميداني لطلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية وعلاقته بنموهم الشخصي والمهني

إِعداد

وضاح خالد محمد دويكات

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ 2023/06/12م، وأجيزت:

د. أحمد حنني	التوقيع
المشرف الرئيس	
أ. د. محمد شاهين	التوقيع
الممتحن الخارجي	
أ. د. حسني عوض	التوقيع
الممتحن الداخلي	

الإهداء

- إلى روح والدي قدوتي الأولى، ونبراسي الذي ينير دربي رحمه الله تعالى.

- إلى أمي الحنون حفظها الله.

- إلى إخوتي، سندي حفظهم الله.

- إلى زوجتي، رفيقة دربي، وشريكة حياتي.

- إلى عائلتي الكريمة. إلى أصدقائي جميعاً.

- إلى أرواح شهداء فلسطين.

لكم جميعا أهدي ثمرة جهدي.

الباحث:

وضاح دويكات

الشكر والتقدير

قال تعالى:"رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ". (النمل: 12)

أشكر الله تعالى كثيراً أن أكرمني بإتمام هذه الأطروحة، وأرجو الله تعالى أن تنال رضاه. وبادئ ذي بدء أتوجه بالشكر الجزيل إلى الدكتور الفاضل أحمد حنني، وإن كانت الكلمات لا تفي بالشكر على الجهد المبذول في الإشراف على هذة الأطروحة والمتابعة حتى إتمامها فجزاه الله عني كل خير. كما أتقدم بكل الشكر والتقدير لأعضاء لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور (حسني عوض)، والأستاذ الدكتور (محمد شاهين)؛ لتفضلهم بقبول مناقشة هذة الأطروحة. وأيضاً إلى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة النجاح الوطنية مع حفظ الأسماء والألقاب. وأخيراً كل الشكر إلى عائلتي الكريمة على المساعدة وتوفير الظروف المناسبة لإتمام هذه الأطروحة.

الباحث

وضاح دويكات

الإقرار

أنا الموقع أدناه مقدم الرسالة التي تحمل عنوان:

واقع التدريب الميداني لطلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية وعلاقته بنموهم الشخصي والمهني

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة ككل أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أية درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أية مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

اسم الطالب: وضاح خالد محمد دويكات

التوقيع:

التاريخ: 2023/06/12

فهرس المحتويات

الإهداء ..... ج
الشكر والتقدير ..... د
الإقرار .....ه
فهرس المحتويات .....و
فهرس الجداول ..... ط
فهرس الأشكال ..... ك
فهرس الملاحق .....ل
الملخص ..... م
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة 14
1.1 مقدمة: 14
1.2 مشكلة الدراسة 17
1.3 أهداف الدراسة 18
1.4 أهمية الدراسة..... 18
1.5 حدود الدراسة..... 20
1.6 مصطلحات الدراسة 20
1.7 فرضيات الدراسة 22
الإطار النظري والدراسات السابقة 23
1.8 التدريب الميداني..... 23
1.8.1 واقع التدريب الميداني في الجامعات الفلسطينية 23
1.8.2 أهمية التدريب الميداني 24
1.8.3 أهداف التدريب الميداني 26
1.8.4 أساليب التدريب الميداني وطرقه 26
1.8.5 معوقات والتدريب الميداني وصعوباته 27
1.8.6 مراحل العملية التدريبية 27
1.8.7 محاور التدريب الميداني 29
1.9 النمو الشخصي..... 32
1.9.1 العوامل التي تؤثر على النمو الشخصي..... 32
1.9.2 النمو الشخصي والتدريب الميداني..... 34
1.10 النمو المهني..... 35

1.10.1 العوامل التي تؤثر على النمو المهني 37
1.10.2 أهمية الإعداد المهني 38
1.10.3 أهداف النمو المهني 40
1.11 الإرشاد النفسي والتربوي 40
1.12 النظريات 42
1.12.1 نظرية الاختيار المهني لهولاند: 42
1.12.2 نظريات التدريب 53
1.12.3 النظريات الشخصية 55
1.13 الدراسات السابقة 57
1.13.1 الدراسات التي تتناول واقع التدريب الميداني 57
1.13.2 الدراسات التي تتناول النمو الشخصي 59
1.13.3 الدراسات التي تتناول النمو المهني 62
1.14 التعقيب على الدراسات 66
الفصل الثاني: الطريقة والإجراءات 68
2.1 منهج الدراسة 68
2.2 مجتمع الدراسة 68
2.3 عينة الدراسة 69
2.4 أداة الدراسة 71
2.5 الاختبارات الخاصة بأداة قياس الدراسة 72
2.6 إجراءات الدراسة 73
2.7 متغيرات الدراسة 74
2.8 المعالجات الإحصائية للبيانات 74
الفصل الثَّالث: نتائج الدّراسة 78
3.1 نتائج التحليل الإحصائي الوصفي لمتغيرات الدراسة. 78
3.1.1 نتائج السؤال الأول: 78
3.1.2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 84
3.1.3 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث 85
3.2 نتائج اختبار فرضيات الدراسة 86
3.2.1 نتائج تحليل الارتباط لاختبار العلاقة بين متغيرات الدراسة 86
3.2.2 نتائج تحليل اختبار الفروق بمتوسطات التدريب الميداني، النمو المهني والنمو الشخصي، من وجهة نظر مفرداتها، والتي تعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس ومؤسسة التدريب). 87
3.2.3 نتائج تحليل التأثير بين متغيرات الدراسة 88

3.2.4 نتائج تحليل النموذج الهيكلي..... 95
الفصل الرابع: مناقشة النّتائج والتوصيات 99
4.1 النتائج 99
4.1.1 مناقشة النتائج المتعلّقة بالسُؤال الأول 99
4.1.2 مناقشة النتائج المتعلّقة بالسُؤال الثاني 100
4.1.3 مناقشة النتائج المتعلّقة بالسُؤال الثالث 101
4.1.4 مناقشة النتائج المتعلّقة بالسُؤال الرابع 102
4.1.5 مناقشة النتائج المتعلّقة بالسُؤال الخامس 103
4.1.6 مناقشة النتائج المتعلّقة بالسُؤال السادس..... 104
4.2 التوصيات..... 106
قائمة المصادر والمراجع العلمية.....107
الملاحق 121
Abstract ..... B

فهرس الجداول

جدول 1: أعداد طلبة أقسام علم النفس والإرشاد بالجامعات الفلسطينية 69

جدول 2:الخصائص الديموغرافية لمفردات عينة الدراسة 70

جدول 3: نتائج تحليل معامل الفا كرونباخ لمجالات الدراسة 73

جدول 4: تحليل القيم المتطرفة (Mahalanobis distance) 75

جدول 5: نتائج تحليل الالتواء والتفرطح للمتغيرات وأبعاد الدراسة لاختبار التوزيع الطبيعي 76

جدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والرتبة للتدريب الميداني وأبعادها. 79

جدول 7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والرتبة لبعد الإشراف. 80

جدول 8: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والرتبة لبعد التقويم. 81

جدول 9: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والرتبة لبعد التنظيم. 82

جدول 10: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والرتبة لبعد المهارات. 83

جدول 11: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والرتبة لمتغير النمو الشخصي. 140

جدول 12: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والرتبة لمتغير النمو المهني. 140

جدول 13: نتائج تحليل معامل ارتباط بيرسون لاختبار العلاقة بين التدريب الميداني والنمو المهني. ..140

جدول 14: نتائج تحليل معامل ارتباط بيرسون لاختبار العلاقة بين التدريب الميداني والنمو الشخصي 141

جدول 15: نتائج اختبار تي لدلالة الفروق بمستوى التدريب الميداني والنمو المهني التي تعزى لمتغير الجنس. 141

جدول 16: نتائج اختبار one way ANOVA لاختبار الفروق بمستوى التدريب الميداني والنمو المهني والنمو الشخصي التي تعزى لمتغير مؤسسة التدريب. 141

جدول 17: نتائج تقييم المكون من الدرجة الثانية. 142

جدول18: نتائج معامل التحديد (coefficient of determination). 142

جدول19: نتائج تحليل جودة التنبؤ لنموذج–اختبار (Q-Sqaure) 142

جدول20: نتائج تحليل اختبار حجم التأثير (Effect size). 142

جدول21: نتائج تحليل المسار (path coefficient). 142
جدول 22: نتائج اختبارات تقييم الصدق التقاربي.....143
جدول 23: التحميلات المتقاطعة (cross loading).....145
جدول 24: معيار Fornell-Larcker.....145
جدول 25: نسبة سمة اللاتجانس – سمة الأحادية Heterotrait-Monotrait Ratio.....146
جدول 26: نتائج تحليل عامل تضخم التباين للمتغيرات والأبعاد: Variance Inflation Factor....146
جدول 27: نتائج تحليل عامل تضخم التباين للفقرات: Variance Inflation Factor 147

فهرس الأشكال

شكل 1: نتائج النموذج القياسي بعد الاستبعاد (Factor loading).....144

شكل 2: إجراء تمهيد التشغيل (bootstrapping procedure) 148

فهرس الملاحق

ملحق (أ): قائمة أسماء السادة المحكمين 121
ملحق (ب): الاستبانة بصورتها الأولية 122
ملحق (ج): الاستبانة بصورتها النهائية..... 129
ملحق (د): كتب تسهيل المهمة 134
ملحق (هـ): RB approval letter..... 139
ملحق (و): الجداول..... 140
ملحق (ز): الأشكال 148

واقع التدريب الميداني لطلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية وعلاقته بنموهم الشخصي والمهني

إعداد

وضاح خالد دويكات

إشراف

د. أحمد حنني

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التدريب الميداني لطلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية وعلاقته بنموهم الشخصي والمهني. لتحقيق ذلك استخدمت الدراسة الاستبانة أداة لجمع بيانات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (139) طالباً وطالبة من طلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج (SPSS)وبرنامج (Smart PLS). أشارت نتائج الدراسة إلى أن التدريب الميداني يُمارس بالجامعات الفلسطينية بمستوى مرتفع، كذلك بينت النتائج أن مستوى النمو الشخصي والنمو المهني لطلبة الجامعات الفلسطينية كان مرتفعاً. وأيضاً أشارت نتائج تحليل البيانات إلى وجود ارتباط إيجابي ذي دلالة إحصائية بين التدريب الميداني والنمو الشخصي والمهني لطلبة الجامعات الفلسطينية. وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات، منها العمل على تطوير الشراكة مع مؤسسات التدريب؛ لمعرفة المهارات المطلوبة من سوق العمل من الناحية الشخصية والمهنية، وممارسة التدريب الميداني في الجامعات الفلسطينية ضمن استراتيجية منظمة للتطوير المهني والشخصي للطلبة؛ لضمان النتائج المرجوة من التدريب الميداني.

الكلمات المفتاحية: النمو المهني، النمو الشخصي، التدريب الميداني ، الإرشاد النفسي.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1.1 مقدمة:

إن العالم في العصر الحالي يشهد كثيراً من التغيرات والتحديات الهائلة التي طالت نواحي الحياة كافة؛ الاقتصادية والاجتماعية والسياسة والثقافية. والنواحي النفسية لم تكن بعيدة عن تلك التغيرات، بل العكس زادت تلك التغيرات من الضغوط النفسية لكل فئات المجتمع. هذا خلق الحاجة الملحة في كثير من المجتمعات خصوصاً المتقدمة منها لتقديم الخدمات النفسية والإرشادية المبنية على أسس علمية؛ بهدف زيادة القدرة لدى الناس على التعامل مع الضغوط النفسية للمساعدة في حل المشكلات وصولاً للتوافق النفسي. مما ساعد الكثير من المجتمعات على تقبل تلقي الخدمات النفسية والإرشادية، التي ربما كانت سابقاً غير مرغوبة لدى البعض، بل حققت نتائج على صعيد الفرد والمجتمع (McMahon & Rodillas, 2020). لذا في الآونة الأخيرة، أصبحت الحاجة لتقديم الرعاية الصحية المتكاملة والحاجة إلى المساعدة النفسية أمراً بارزاً ومهماً (Scheel et al., 2018). لذا يُعد علماء النفس الآن من مقدمي الخدمات الصحية، وهم منخرطون في الجهود المستمرة للعمل بشكل تعاوني مع العاملين في مهن الرعاية الصحية الأخرى، وبخاصة مع زيادة الوعي بالمساهمة الحيوية للإرشاد النفسي (Oddli et al., 2021).

هذا الوضع، أثار وأبرز قضايا مهمة، مثل: المساءلة، والمهنية، والكفاءة في الرعاية الصحية، بما في ذلك في علم النفس المهني. ذلك يتطلب من المؤسسات ذات العلاقة وعلى رأسها المؤسسات التعليمية والمهنية إلى تغيير الطرق التي تصوغ بها برامجها وأهدافها وطرق تقيم طلابها؛ من أجل مواكبة هذة التغيرات، والتحول بالنموذج التعليمي من الأسلوب التقليدي القائم على العرض والتلقين إلى الأسلوب التعلمي القائم على جودة الخريج؛ أي صاحب الكفاءة المهنية، الذي يمتلك المعرفة والمهارات التقنية والتفكيرية التي تمكن من التواصل والاتصال بالممارسة اليومية لصالح الفرد والمجتمع. هذا التحول له آثار قوية تؤدي إلى تغييرات

في طريقة التدريس والتعلم وإدارة التدريب في المؤسسات التعليمية لتوفر القوى العاملة لسوق العمل (Widarto, 2017). كل ذلك أدى إلى تغييرات كبيرة في كيفية تصور التدريب، والانتقال من التركيز على المناهج الدراسية فقط إلى التركيز على النتائج السلوكية، لتدريب الطلبة على المناهج الإبداعية والخلاقة.

فالتدريب الميداني عزز من أهمية الإرشاد النفسي والتربوي ودوره في العملية التعليمة لتطوير معارف الطلبة وتنمية مهارتهم الذاتية من أجل صقل شخصياتهم بشكل شامل ومتكامل، وأيضاً أسهم في تطوير العمل الإرشادي بشكل منهجي لتقديم الخدمات في مجالات ومعايير مهنية محددة للعملية الإرشادية (عطير، 2017)، فالإرشاد النفسي والتربوي يتطلب إعداد المرشد الكفؤ وتدريبه على العديد من مهارات الإرشاد النفسي، وتزويده بالعلم والمعرفة والمهارات، وإلحاقه ببرامج إعداد المرشدين ليصبح قادراً على تقديم الخدمات الإرشادية.

يهدف التدريب الميداني إلى مساعدة طلبة الإرشاد في تطبيق المبادئ والمهارات والمعرفة التي اكتسبوها من المقررات الدراسية في الحياة العملية والواقعية، إذ يتم إعداد طلبة الإرشاد لتحقيق أهدافهم، فخبراء الإرشاد يعدون التجربة أول عنصر في تدريب المرشدين وتطوير قدراتهم الوظيفية (Parsons et al., 2016). لذلك يجب أن يكون تصميم البرامج التدريبية وفق احتياجات وأهداف محددة من خلال خبراء متخصصين؛ لأن أهداف التدريب الميداني بشكل عام هي زيادة كفاية المتدربين وتطوير مهاراتهم وقدراتهم المهنية واتجاهاتهم لتحقيق التنمية الشاملة من خلال تنمية مستوى الأداء العملي والتطبيقي، وتحسين أدائهم الوظيفي ومواكبة التطور والارتقاء بعملهم نحو الأفضل. فالإعداد الأكاديمي مهما كان مستواه وتعددت أساليبه لا يمكن أن يكون بديلاً للتدريب الميداني الذي ينمي الجانب الشخصي المهني لدى المتدرب، بل يلبي احتياجات المتدرب الذاتية والمستقبلية، سواءً أكان ذلك بما توفره الجامعة من برامج تدريبية، أم جهد ذاتي للمتدرب (القباطي، 2011). يعد النمو المهني المرجعية التي تظهر الخصائص المهنية للمرشد التي ينبغي الحفاظ عليها والسعي المتواصل لتلبيتها، ما يؤدي إلى تطوره المهني الدائم (عطير، 2017). فالنمو المهني عبارة عن نقل للأفكار ونتائج الدراسات والأبحاث التربوية والعمل على ممارستها أو تجريبها، فيكون الفرد قادراً على تطوير أدائه

بشكل مستمر، ذلك أن عملية التعليم والتعلم عملية مستمرة، فالتدريب على المهارات يسهم في زيادة الإنتاجية ويساعد المتدربين في الوصول لحلول المشكلات التي يواجهونها (شفقة، 2011).

ومن هنا لا بد أن يكون تركيز البرامج التدريبية وهدفها تنمية الأداء المهني وتحسين النمو الشخصي الذي يسهم في مواكبة التطور المعرفي والعلمي الذي يحدث بالمنهاج وطرق التدريس والإرشاد، ما يجعل التدريب عملية متواصلة لتحسين المهارات الأدائية والمعلومات والقدرات في ظل الإطار التربوي (شقفة، 2010). إذ أشار إدواردز (Edwards, 2018) إلى معوقات العمل مع المسترشدين دون الحصول على الإعداد الشخصي، والالتزام بأخلاقيات الإرشاد في أثناء التدريب لضمان النمو الشخصي للمرشدين، وإكسابهم الثقة بشكل إيجابي في أثناء التطبيق مع المسترشدين.

ولا شك أن التدريب الميداني له دور رئيس في اكتساب المتدرب القيم والمهارات والمعرفة التي تقوي الدافعية لديه في تنفيذ الأعمال المتوقعة منه، واكتشاف نواحي القوة والضعف لديه (الرنتيسي، 2018). النمو الشخصي للأفراد، يساعد في تنمية مهارتهم في التواصل والمهارات التي تحدد مواطن القوة لديهم. فالمرشد يجب أن يكون قادراً على تقييم نقاط القوة والضعف لديه، وهو جزء من عملية التدريب المتكاملة للمهارات الشخصية، وفي هذا المجال يحتاج إلى استثمار واعٍ للوقت والجهد والممارسة للتعلم والتطوير باستمرار، ويعد الحياة الجامعية نقطة مثالية للبدء في هذا الاتجاه (Han et al., 2017) . كما أشار إلى ذلك جاك غولت وآخرون (2010) بأن التدريب الأكاديمي عبارة عن جسر يربط بين النظرية والتطبيق من خلال المشاركة في العمل الخاضع للإشراف والمخطط (Gault et al., 2010). من ثم لا تعمل برامج التدريب على تحسين المهارات الشخصية للطلبة فحسب، بل تعمل أيضاً على تحسين نموهم المهني وخبراتهم.

وعليه، يرى الباحث أنه كي يبدع المرشد النفسي في أداء مهامه الإرشادية، فلا بد أن يخضع لبرامج تدريبية وتنمية مهنياً وشخصياً. بحيث تشمل هذه البرامج الاستراتيجيات والأساليب والأنشطة التي تعزز لدى هؤلاء الطلبة المهارات وتمكنهم من تكوين اتجاهات إيجابية نحو ممارسة العمل الإرشادي، بل إكسابهم مهارات

العمل التي تسهم في النمو الشخصي والمهني لهم. وبهذا تحاول هذه الدراسة معرفة واقع التدريب الميداني لطلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية وعلاقته بنموهم الشخصي والمهني.

1.2 مشكلة الدراسة

تعد وظيفة الإرشاد النفسي والتربوي مهمة أساسية في الحياة المعاصرة، لذا لا بد للذين يمارسون هذه المهنة أو المقبلين على ممارستها وعلى وجه الخصوص طلبة أقسام علم النفس والإرشاد أن يكونوا مؤهلين بشكل جيد؛ حتى يتمكنوا من أداء مهنتهم بشكل فاعل. وهذا الاستعداد يتيح لهم امتلاك الخبرات والمهارات العملية والمعرفية التي تعزز النمو الشخصي والمهني لديهم، فلا يمكن الفصل بين الجانب المعرفي للمرشدين ونموهم الشخصي والمهني. ولذا كي يتمكن هؤلاء الطلبة من القيام بعملهم بفاعلية وكفاءة في الحياة العملية لا بد من إخضاعهم لبرامج تدريبية مصممة علمياً؛ لإكسابهم المهارات والخبرات الفنية والمهنية والمعرفية التي تعزز النمو الشخصي والمهني عندهم. ومن ثم فإن التدريب الميداني يعد حجر الزاوية في عملية إعداد المرشد النفسي للحياة العملية، مما يتيح له فرصة ممارسة عملية الإرشاد في المواقف الطبيعية وتحت إشراف متخصصين خلال فترة التدريب الموجه، مما يكسب المتدرب خبرات ومهارات مهنية وفنية وشخصية وتربوية مخطط لها في البرامج التدريبية المصصمة لذلك. فضلاً عن ذلك، يعد التدريب الميداني متطلباً أساساً ورئيساً لتخصص الإرشاد في الجامعات الفلسطينية. لذا، تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس: "ما واقع التدريب الميداني لطلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية وعلاقته بنموهم الشخصي والمهني؟"، ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما واقع التدريب الميداني بدلالة أبعاده: (الإشراف، التقويم، التنظيم والمهارات) لطلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية؟

السؤال الثاني: ما مستوى النمو الشخصي لطلبة أقسام علم النفس والإرشاد بالجامعات الفلسطينية؟

السؤال الثالث: ما مستوى النمو المهني لطلبة أقسام علم النفس والإرشاد بالجامعات الفلسطينية؟

السؤال الرابع: هل توجد علاقة بين التدريب الميداني والنمو المهني والنمو الشخصي لطلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية؟

السؤال الخامس: هل توجد فروق جوهرية في واقع التدريب الميداني، والنمو المهني، والنمو الشخصي لدى طلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير: (الجنس، مؤسسة التدريب)؟

السؤال السادس: هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لواقع التدريب الميداني على النمو المهني والنمو الشخصي لطلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية؟

1.3 أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1. التعرف إلى واقع التدريب الميداني لطلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية.
2. التعرف إلى مستوى النمو الشخصي والنمو المهني لطلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية
3. التعرف إلى العلاقة بين واقع التدريب الميداني والنمو المهني والنمو الشخصي لطلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية
4. التعرف إلى الفروق في النمو المهني والنمو المهني لدى طلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية باختلاف متغير: (الجنس، المؤسسة التدريبية).
5. الكشف عن أثر التدريب الميداني على النمو المهني والنمو الشخصي لطلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية.

1.4 أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية من طبيعة الموضوع الذي تدرسه، والذي يتمحور حول واقع التدريب الميداني وعلاقته بالنمو الشخصي والمهني لطلبة علم النفس والإرشاد، وتبرز أهميتها بجانبين أساسيين:

أولاً: الأهمية النظرية:

سعت الدراسة الحالية إلى توفير إطار نظري متكامل يفسر واقع التدريب الميداني وعلاقته بالنمو الشخصي والمهني لطلبة أقسام علم النفس من خلال اتباع خطوات منهجية ومتابعتها بشكل منتظم، الذي يسهم في فهم مدى مساهمة التدريب الميداني في تطوير الجانب الشخصي، والمهني لطلبة علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية من الناحية النظرية والعملية الميدانية.التي تمكن من وضع النماذج، والبرامج التدريبية المناسبة المبنية على نتائج دراسة واقعية وتوظيفها؛ لتحقيق النمو الشخصي والمهني لطلبة علم النفس والإرشاد. فضلاً عن دورها في تغيير سلوكات الطلبة وتكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنة الإرشاد حتى يحقق التدريب الميداني الهدف المرجو منه، وبذلك يكون أكثر جدوى ونفعاً. كما تكمن الأهمية في رفع مستوى الكفاءة الذاتية في ضوء وعي الطالب لقدراته المهنية والشخصية، وتحقيق هدف تقديم الخدمة الإرشادية بالشكل الأفضل.

تسهم الدراسة الحالية بأثراء المكتبة العلمية بمجال التدريب الميداني والنمو المهني والشخصي لطلبة الجامعات خصوصاً طلبة علم النفس والإرشاد، مما يفيد الباحثين والمختصين في تحسين ونوعية البرامج التدربية المستقبلية وتطويرها، وإجراء الدراسات ذات الصلة بالموضوع.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

أما من الناحية التطبيقية، فتتجلى الأهمية لهذة الدراسة بنتائجها التي تخدم العديد من الأطراف ذات العلاقة، مثل: الطلبة، والمؤسسات، والجامعات، والباحثيين.

يُعد التدريب الميداني أداة مفيدة للطلبة لاكتساب خبرات عملية في المجالات التي يختارونها؛ نظراً لأنه يتضمن عدة عوامل مختلفة، مثل: الإشراف وأدوات التعلم المتنوعة، يمكن أن تكون فعالة بشكل كبير جزءاً من المنهج المدراسي. كما أنه يعطي البصيرة اللازمة للطالب، إما من خلال الخبرات في موقع التدريب أو من خلال تعليقات المشرف، ونقاط القوة والضعف في هذا المجال إذ يتم استخدام فصل التدريب الميداني

لطلبة علم النفس من أجل منح طلبة علم النفس تجربة مسار الخدمات النفسية العملية؛ كي يطور المتدربون مهارات التعامل مع الآخرين، ومهارات العمل الجماعي والمهني.

كذلك توفر نتائج الدراسة للمؤسسات ذات العلاقة، التي يقوم هؤلاء الطلبة بأداء فترة التدريب لديها، معطيات حول التأثير الفعلي لتطورهم المهني والشخصي، ما يعزز التعاون بين المؤسسات والجامعات في هذا المجال، فيكون المتدربون أكثر استعداداً لمواجهة تحديات بيئة العمل، وكذلك يمكن تحسين أدائهم الوظيفي. وأخيراً، فإن نتائج هذا البحث العملية تشكل نقطة بداية لانطلاق الأبحاث من الأطراف ذات العلاقة، سواء على مستوى أقسام وكلياتة علم النفس أو الكليات الآخرى، وبخاصة أن هناك توجه لدمج الناحية الأكاديمية والناحية العملية من الجامعات ومواءمة مخرجات التعليم مع متلطلبات سوق العمل.

1.5 حدود الدراسة

أجريت الدراسة في الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على موضوعات التدريب الميداني، والنمو الشخصي والمهني لطلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية في المحافظات الشمالية.

الحدود البشرية: طبقت الدراسة على طلبة البكالوريس في أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية في المحافظات الشمالية.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية في المحافظات الشمالية.

الحدود الزمنية: أجريت الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2023/2022).

1.6 مصطلحات الدراسة

التدريب الميداني:" هو شكل من أشكال التعلم التجريبي الذي يدمج الجانب المعرفي والنظري المكتسب بالجامعة مع الجانب التطبيقي العملي، بهدف تنمية المعارف والمهارات والخبرات الميدانية، وذلك من خلال

توفير الموارد والمعدات والمرافق التي تمكن الطلاب من اكتساب الخبرة في بيئة عمل احترافية لتزويد الطلبة بالمهارات والمعارف التي يمكن نقلها ضمن برامج تدريبية ذات أهداف تعليمية محددة وبإشراف مهني (محمد وآخرون، 2016: الصفحة، 17)

إجرائياً: يتحدد واقع التدريب الميداني بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة المتدربون بالإجابة عن فقرات واقع التدريب الميداني بالبحث الحالي.

النمو الشخصي: "مجموعة من السمات المتعلقة بالجوانب الفكرية والاجتماعية والوجدانية التي تساعد المرشد المتدرب على القيام بالمسئوليات المهنية". (فرغلي، 2017: الصفحة، 184).

إجرائياً: يتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المتدرب بالإجابة عن فقرات النمو الشخصي في الدراسة الحالية.

النمو المهني: اكتساب مجموعة من المهارات والخبرات والمعارف بواقع العمل لفهم نظرياته وتطبيقاتها المختلفة، وذلك من خلال التعليم المستمر والتدريب الوظيفي للمساعدة بتقديم الخدمات للمتلقي بجودة عالية (المهايرة والخوالدة، 2018: الصفحة، 344).

إجرائياً: يتحدد بالدرجة التي يحصل الطالب المتدرب بالإجابة عن فقرات النمو المهني في الدراسة الحالية.

قسم علم النفس والإرشاد: هو قسم أكاديمي يطرح برامج تسعى لتوفير الكوادر المتخصصة بالإرشاد النفسي، لرفع مستوى الخدمات المقدمة للمجتمع. من خلال دمج الجانب النظري بالجانب التطبيقي لإعداد المشرف والمرشد المهني المتخصص بمجال الإرشاد النفسي والتربوي الذي يمتلك المهارات البحثية والإرشادية الفاعلة.

1.7 فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين واقع التدريب الميداني والنمو المهني لطلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية.

الفرضية الثانية: لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين واقع التدريب الميداني والنمو الشخصي لطلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات واقع التدريب الميداني، والنمو المهني والنمو الشخصي لدى طلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير: الجنس، مؤسسة التدريب.

الفرضية الرابعة: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($P \leq .05$) للتدريب الميداني على النمو المهني لطلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية.

الفرضية الخامسة: لايوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($P \leq 0.05$) للتدريب الميداني على النمو الشخصي للطلبة في أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يعرض هذا موضوعات التدريب الميداني والنمو المهني والنمو الشخصي، بالإضافة إلى استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة.

1.8 التدريب الميداني

1.8.1 واقع التدريب الميداني في الجامعات الفلسطينية

التدريب الميداني لطلبة أقسام علم النفس والارشاد في الجامعات الفلسطينية يعد أمراً رئيساً ليمكل الطلبة الجوانب التطبيقة في مجال الإرشاد والصحة النفسية، وذلك من خلال إتاحة الفرصة للطلبة لمواجهة الواقع العملي بكل تفاصيله، والتعامل معه بكفاءة عالية وممارسة واقعية، تحت إشراف المتخصصين لضمان اكتساب الخبرات والمهارات المختلفة (المغربي، 2022). عموماً، التدريب الميداني لطلبة يكون على مساقين، على سبيل المثال في جامعة القدس المفتوحة التدربي الميداني 1 مدته 100 ساعة، والتدريب الميداني 2 مدته (120) ساعة، في جامعة النجاح الوطنية مدة التدريب (200) ساعة تدريبية تكون في المؤسسات ذات العلاقة، مثل مراكز الإرشاد والعلاج النفسي، والهلال الأحمر والمراكز الأخرى غير الحكومية. خلال فترة التدريب يتم متابعة الطلبة بشكل دوري من خلال اللقاءات لمناقشة ومراجعة التقارير التي يعدها الطلبة وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم. وذلك لضمان تحقيق المخرجات المحددة للتدريب الميداني مثل، توظيف المفاهيم الأكاديمية وتطبيقاتها بمجال الإرشاد التربوي والنفسي. وإعداد برنامج الإرشاد الفردي المسترشدين الذين يعانون من المشاكل النفسية ، واستخدام وتوظيف مهارات الاتصال بشكل فعال في جلسات الإرشاد(المغربي، 2022).

مفهوم التدريب الميداني:

يعرف التدريب الميداني بأنه الأسلوب الذي يتم من خلاله الممارسة العملية، ويستخدم قواعد متعددة لمساعدة الطالب على اكتساب المهارات المهنية والشخصية التي تؤدي إلى نموه عبر ربط النظرية بالتطبيق تحت

إشراف متخصص (محمد وآخرون، 2016: الصفحة 17). كما عرفه جبل بأنه: عبارة عن حزمة من المعلومات التي تهدف إلى إعداد الموارد البشرية بالفنيات والأساليب المطلوبة في العمل التي تؤدي إلى تغيير في المهارات والمعرفة وسلوك الأشخاص (جبل، 2016)، وعرفه المحمودي بأنه العملية التي يتم بها استخدام أساليب متعددة خلال الممارسة العملية بهدف مساعدة الطالب على فهم المعارف وتزويده بالخبرات الميدانية واكتساب الخبرات وتغيير سمات الشخصية بما ينتج نموه المهني عبر الالتزام ببرنامج تدريبي وربط النظرية بالتطبيق (المحمودي، 2017).

1.8.2 أهمية التدريب الميداني

تتجلى أهمية التدريب الميداني بأنه المرحلة الأولى في حياة الطلبة المهنية التي تمكنه من دمج المعرفة والمهارات التي تعلموها في الجامعة مع الخبرة العملية والفعلية، ما يساعد على تكامل الجانب النظري والجانب التطبيقي لدى الطلبة، ومن جهة أخرى يحدث التكامل بشخصية الطلبة بحيث تصبح هذه المعرفة والقيم والمهارات المكتسبه جزءاً لا يتجزأ من شخصيته المهنية وقيمه وسلوكه (Leko & Brownell, 2012)، كذلك أشار المحمودي (2017) إلى أن أهمية التدريب الميداني تكمن في الأمور الآتية:

أولاً: يعمل التدريب على تغيير الاتجاهات واكتساب اتجاهات جديدة؛ مما يساعد على الانفتاح على الآخرين وتقبلهم.

ثانياً: يتيح الفرصة للطالب للتفاعل والملاحظة التي تنمي الاستعداد الشخصي لمعرفة فنيات الممارسة العملية وتشخيص احتياجات المجتمع؛ مما يساعد الطالب المتدرب على تعلم المهارات والخبرات المهنية، فلا تعلم دون ممارسة، بالإضافة إلى ذلك يسهم التدريب في رفع كفاءة الإنتاج والعمل.

لذا يُعد التدريب الميداني أداة مفيدة للطلبة لاكتساب خبرات عملية في المجالات التي يختارونها؛ نظراً لأنه يتضمن عدة عوامل مختلفة، مثل: الإشراف وأدوات التعلم المتنوعة، التي يمكن أن تكون فاعلة بشكل كبير

كجزء من المنهج الدراسي. كما أنه يعطي البصيرة اللازمة للطالب، إما من خلال الخبرات في موقع التدريب أو من خلال تعليقات المشرف، ونقاط القوة والضعف في هذا المجال، فيتم استخدام فصل التدريب الميداني لطلبة علم النفس من أجل منح طلبة علم النفس تجربة مسار الخدمات النفسية العملية؛ كي يطور المتدربون مهارات التعامل مع الآخرين، ومهارات العمل الجماعي والمهني. يقوم الطلبة أيضاً بتحسين تواصلهم وثقتهم وكفاءتهم الذاتية، التي تساعدهم في أهدافهم المهنية المستقبلية (الهلالات، 2015).

بالإضافة إلى ذلك يكون المتدربون أكثر استعداداً لمواجهة تحديات بيئة العمل، وكذلك يمكن تحسين أدائهم الوظيفي. فهؤلاء الطلبة المتدربون يشكلون مخزون القوى العاملة في المستقبل القريب للمؤسسات، لذا من خلال توافر فرصة التدريب لهؤلاء الطلبة يحصل أرباب العمل على إمكانية الوصول إلى العمالة منخفضة التكلفة، وتكلفة التوظيف المنخفضة، بما أن التدريب هو أشبة بالعمل الطوعي المؤقت، ولا يتعين على أصحاب العمل الالتزام بالتوظيف الفعلي (Morewood & Condo, 2012).

وأيضاً العملية التدريبية مهمة للجامعات، ذلك من خلال التواصل بين أصحاب الشأن بالجامعات مع الأطراف ذات العلاقة بعملية التدريب الميداني، مثل: الطلبة، وأصحاب المؤسسات التي تستقبل الطلبة. الأمر الذي يساعد على حصول التغذية الرجعة التي تستخدم لتطوير برامج التدريب الميداني من حيث طرق التنفيذ والمدة وغيرها من الأمور (جبل، 2016). فعلى سبيل المثال قسم علم النفس الذي يشرف على المتدربين من أجل تعظيم خبرات الطلبة من التدريب الميداني يتطلب أن يلتمس الطلبة التوجيهات عند مواجهة العقبات، وبخاصة أن هؤلاء الطلبة هم من يمارسون التعلم التجريبي، الذي يتطلب مشاركة مستمرة ونشطة من الطلبة.

لذا يؤثر عدد الطلبة المسجلين في دورة التدريب الميداني على الوقت المتاح لكل طالب لمناقشة تجارب التدريب الميداني مع كل المجموعة أو بشكل فردي مع أعضاء هيئة التدريس. فالتغذية الراجعة للجامعات من الأطراف ذات العلاقة يمكن أن تستخدمها؛ لتطوير برنامج التدريب الميداني في الإرشاد وعلم النفس،

وتوظيفها لتحسين مهارات والطلبة وكفاياتهم (الجديان، 2012). التي تسهم بتنمية المهارات الإرشادية لدى الطلبة المتدربين، ما يمكنهم من القيام بالعملية الإرشادية بالصورة الصحيحة في مجتمعهم الفلسطيني.

1.8.3 أهداف التدريب الميداني

يسعى التدريب الميداني لمساعدة الطلبة المتدربين على دمج الجانب النظري بالتطبيقي خارج الفصول الدراسية، لنقل الخبرات المباشرة خلال فترة التدريب؛ مما يساعد المتدربين على تكامل الخبرة المهنية لديهم، فهم قادرون على تجربة مهارات جديدة وتلقي تعليقات من محترفين ذوي خبرة. نظراً لأن المتدرب ما زل يتعلم ولم يصبح عضواً كاملًا في المهنة بعد. ولذا يعد التدريب الميداني فرصة لصقل المهارات والمعرفة و كل ما يتطلبه الأمر لتقديم الخدمات بالشكل المثالي (Morewood & Condo, 2012)، يرى الهلالات (2015) أن التدريب الميداني يوسع مدارك الطلاب لاكتساب المعارف التي تعلموها وترجمتها إلى ممارسة عملية وتعلم مهارات فنية، كما يسهم في اكتساب عادات العمل المهني وقيمة بما يفيدهم في أعمالهم المهنية والتحلي بأخلاقيات المهنة عبر الممارسة العملية.

1.8.4 أساليب التدريب الميداني وطرقه، (أبو جبل، 2016):

- المحاضرة: الأسلوب الذي يعرض فيه المشرف العديد من الحقائق والمعارف عن موضوع معين لمجموعة من المتدربين وهو الأسلوب الأكثر شيوعاً.
- المناقشة: يعرض المتدرب موضوع معين، ويجري فيه المعارف والآراء من المتدرب تحت إشراف المشرف.
- لعب الدور: يمثل المشرف موقفاً معيناً، ونطلب من المتدربين إعطاء الآراء.
- الملاحظة المقصودة: يقوم المشرف بمتابعة المتدربين خلال أدائهم أعمالهم، وتقديم التغذية الراجعة.
- الندوات: إشراك أكثر من مشرف في تناول موضوع، وتقديم تفسير وتحليل لهذا الموضوع مع المتدربين.

- استخدام التكنولوجيا: استخدام البرامج التكنولوجية؛ من أجل توفير بيئة تعليمية تسمح بالتفاعل بين الطالب وهذة الأساليب التكنولوجية.
- المحاكاة: أسلوب يستخدم لتقريب الواقع من خلال قيام المتدربين بتقمص أدوار معينة، وعرض المشكلات وحلها من خلال التجربة.

1.8.5 معوقات والتدريب الميداني وصعوباته

يرى شبيطة (2016) أن معوقات التدريب الميداني وصعوباته ارتبطت بمحاور مختلفة، منها ما كان مرتبطاً بمحور تطوير المهارات، ومنها ما ارتبط بمحور أكاديمي، وآخر ارتبط بمحور الاتصال والعلاقات الإنسانية، التي سردها كالآتي:

1. عدم وضوح أهداف التدريب الميداني.
2. قلة الإمكانات على الصعيدين البشري والمادي.
3. صعوبة في تطبيق المهارات والأساليب الإرشادية.
4. ضعف الاستعداد المهني والشخصي للطلبة المتدربين.

1.8.6 مراحل العملية التدريبية

القاعدة النظرية لتصميم برنامج التدريب وفقاً لبيرثا دو بابكوك (Du-Babcock, 2016)، والأنشطة ذات الصلة بتصميم برنامج التدريب موضحة أدناه.

المرحلة الأولى: لتصميم برنامج التدريب هي "التفكير" الذي يحدد خلفية المشاكل الكامنة وراء برنامج التدريب الميداني. في الآونة الأخيرة هناك اعتراف متزايد بأن التدريب يزود الطلاب بخبرات عمل "عملية" مرتبطة بتعلمهم، ويعزز ارتباط مهاراتهم المهنية ويصقل تركيزهم الوظيفي. فكانت المشكلة الأولية التي واجهت مشروع التدريب هي الافتقار إلى الفرصة لتعريف الطلاب بتجربة العمل الواقعية، التي يمكن أن تؤهلهم بشكل أفضل لمهنهم المستقبلية. ولذا، يتم تصميم برنامج التدريب لإضافة الواقعية وزيادة تحفيز الطلاب

ومشاركتهم من خلال دمج التدريب الداخلي في منهج برنامج البكالوريوس. كما أشاربيرد ومورتون (Beard & Morton, 2016) في دراسة آثار التدريب على الخبرة الميدانية الناجحة، أن التدريب الميداني أصبح ضرورة للطلبة الذين ينتقلون من الكلية إلى الوظيفة، وأنه يجب توافر عدة أمور لنجاح التدريب الميداني. ثم اقتراح ستة أمور مهمة لنجاح التدريب، وتشمل: (أ) الاستعداد الأكاديمي، (ب) الاستباقية/ العدوانية، (ج) الموقف الإيجابي، (د) جودة الإشراف على موقع العمل، (هـ) الممارسات والسياسات التنظيمية، (د) تعويض/ المكافأت. وأشار مركز الأبحاث حول الانتقالات من الكلية والقوى العاملة الأمريكية إلى خصائص التدريب الميداني (internship) المحددة للبرامج التي يتم فحصها بناءً على مزاياها الخاصة (Hora et al., 2017).

خصائص التدريب الميداني الناجح (Hora et al., 2017)

1. **التعويضات:** عادة ما يتم تقديم التدريب الميداني بشكل مدفوع وغير مدفوع الأجر لطلبة الجامعات في جميع أنحاء العالم، ولطالما كانت مسألة التعويض قضية مثيرة للجدل في هذا المجال. فعلى مستوى أمريكا، أصدرت الرابطة الوطنية للكليات وأرباب العمل بياناً بشأن التدريب الميداني غير مدفوع الأجر بحجة أنه ينبغي السماح بها إذا كان من الممكن إظهار الجودة التعليمية للتجربة، وليس مجرد "تجربة عمل تشغيلية، يجب أن يجريها الطالب.
2. **التنسيق بين التربويين وأرباب العمل:** كلما تم تنسيق وعمل التدريب الميداني بشكل واضح مع الدورات الدراسية الأكاديمية، زاد استفادة الطلاب من التجربة الكلية للتدريب. وقد يؤدي عدم التنسيق بين أعضاء هيئة التدريس وأصحاب العمل فيما يتعلق بمعايير التدريب الميداني وإجراءات تقديم الملاحظات والتقييمات إلى شعور الطلاب وأرباب العمل بأن البرنامج كان مضيعة للوقت والموارد.
3. **سلوكات المشرف وأدواره:** عامل مهم في جودة التدريب وفعاليته هو سلوك المشرفين في موقع العمل. بالإضافة إلى ذلك، يؤثر دعم المشرف بشكل إيجابي على رضا الطلاب عن تجربة التدريب الميداني، دعم المشرف مرتبط بشكل إيجابي بالسعي وراء الوظيفة والرضا والتطوير الوظيفي. وعليه يجب أن

تدرك المنظمات والمشرفون الذين يقبلون التدريب الميداني أن المتدربين يحتاجون، ويتوقعون على الأرجح، مستوى أعلى من المشاركة الإشرافية.

4. **استقلالية المتدربين:** جانب آخر من تصميم التدريب الذي فحصه الباحثون هو درجة السلطة والاستقلالية التي يتمتع بها الطلاب في مكان العمل. أحد الجوانب الرئيسة لرضا الطلاب في فترة التدريب هو الاستقلالية، وترتبط حرية التصميم وأداء المهام بزيادة التعلم في مكان العمل وتبلور المسار الوظيفي.
5. **وضوح المهام والأنشطة:** ميزة أخرى للتدريب الميداني مرتبطة بنتائج الطلاب الإيجابية هي وضوح المهام، فيتم تزويد الطلاب بفهم واضح للعمل، والمخرجات المتوقعة، ومعايير الأداء. يرتبط عدم وضوح المهام بانخفاض رضا الطلاب، ويرجع ذلك جزئياً إلى حقيقة أن العديد من الطلاب سينتقلون إلى مكان العمل لأول مرة، على عكس المهنيين الذين يغيرون الوظائف أو المهن.
6. **آليات التغذية الراجعة للطلاب:** السمة المميزة لتجربة التدريب هي أداء مهام واقعية في الوظيفة، ولكن المشاركة في مثل هذا العمل يجب أن تكون مصحوبة بتقييم ذاتي نقدي مستنير بملاحظات مفصلة من كل من المعلمين وأصحاب العمل. أكد العديد حاجة المتدربين إلى المزيد من الملاحظات ذات الجودة العالية، خاصة مع توجيهات محددة بدلاً من الاقتراحات الغامضة.

1.8.7 محاور التدريب الميداني

العملية التدريبة بالتدريب الميداني لها عدة محاور لكي تحقق الأهداف والغرض من التدريب، وقد أشار السعود (2021) إلى هذة المحاور في دراسته، وهي على النحو الآتي:

- المعرفة: يتضمن هذا المحور بالعملية التدريبية على مساعدة الطلبة على تعلم الحقائق والمعلومات والمبادئ والقيم للمؤسسات خلال العملية التدريبة وفهمها.
- المهارات: يتضمن هذا المجال بالعملية التدريبية إكساب الطلبة المتدربيين العديد من المهارات الفنية والمهينة والإدراية، التي سوف تساعدهم بعد التخرج في الحياة العملية عند الحصول على الوظائف.

- الأساليب: هذا المحور بالعملية التدريبية يسعي خلال العملية التدريبة تعليم الطلبة المتدربيين الطرق الفنية التي تُسْتَخْدَم في الحياة العملية والمؤسسات –أي في أرض الوقع داخل المؤسسات– واكتسابها لأداء المهام والوجبات الوظيفية، الأضافة إلى ذلك، لتترسخ المهارات والمعاراف التي تكتسب خلال عملية التدربية بالمواقف المختلفة، وأيضاً كيفية استخدامها في أثناء العمل والتطبيق الفعلي لها.
- الاتجاهات: يسعى هذا المحور بالعملية التدريبية إلى غرس مجموعة من القيم وتعزيزها لدى الطلبة المتدربين، مثل: الأمانة، والدافعية، والتعاون، وروح العمل بالفريق، والولاء، والمشاركة، والتطوع. فهذة القيم والمهارات تعد مهمة في الحياة العملية، وتساعد الطلبة عند دخول الحياة العملية.
- الخبرة: هذا المحور بالعملية التدريبية يعد ركناً أساسياً، وأحد أهم الأهداف الرئيسة للتدريب الميداني التي يسعى ويهدف التدريب إكسابها للطلبة المتدربين من العملية التدريبية. ذلك إن هذة الخبرة هي نتاج عن الممارسة العملية للمعرفة المتكسبة من الجامعة، التي على الأغلب الطالب لا يطبقها خلال الدراسة. وتتولد من خلال التطبيق العملي الخبرة للمهارات والاتجاهات، على سبيل المثال: المهارات الفنية والمهينة والإدراية، العمل بروح الفريق وغيرها.

التدريب بالنسبة لطلبة علم النفس:

ربما يكون التدريب هو المرحلة الأكثر أهمية في مهنة عالم النفس المحترف، تماماً مثل أول رحلة استكشافية لتسلق الجبال إذا صح التعبير. تخيل المتدرب الجريء والمتحمس مع مجموعة كاملة من المعدات، بعضها ممتاز وبعضها لن يكون ذا صلة؛ يطلع مشرف الجامعة على نظام الإعداد والتدريب بالكامل، والمراقبة، والاتصال، وحل المشكلات. وكذلك المشرف الميداني، إلى جانب إظهار كيفية استخدام هذه الأداة لهذه المهمة في هذه الظروف الخاصة، وتقييم التقدم. بينما منسق البرنامج في الخلفية ينظم هذة الرحلة التدريبية، مع مراعاة الظروف المحيطة، بهدف منع الأخطاء والتدخل إذا لزم الأمر. يؤدي اتباع نهج منسق بشكل منهجي وتعاوني للشراكة في التصميم والتنفيذ إلى تحسين ظروف التعلم للمتدرب والدقة في التقييم (Benita et al, 2019).

يشير التدريب الميداني إلى الانتقال من التعلم التحضيري النظري إلى الاحتراف المبتدئ، يتضمن هذا الانتقال تعلم كيفية تطبيق مجموعة معارف لتلبية احتياجات العميل، سواء كان فردًا أو مجموعة أو منظمة أو مجتمعاً. فترة التدريب هي فترة من التعلم والتطوير المكثف، لا تتطلب فقط الحجم الكبير والتعقيد والجدة لمهمة التعلم، ولكن أيضاً في النمو الشخصي المصاحب لفترة التدريب. تتشكل القيم والمواقف حول الممارسة المهنية من التجارب الجديدة للعمل مع العملاء والزملاء، يتم اكتساب مهارات جديدة، وتوسيع المهارات الحالية أو إعادة تشكيلها، وشحذ القدرات، وبناءً دائماً على أساس المعرفة العلمية للانضباط بالعمل. يتم دمج المتدربين في المهنة وثقافتها فيما يتعلق بثقافتهم وثقافة العملاء. جودة تجربة التدريب الداخلي لها آثار بعيدة المدى من حيث مسار الفعالية المهنية للفرد في عملهم مع العملاء ورفاهيتهم الشخصية على المدى الطويل (Benita et al., 2019).

كما أشار الى ذلك رودولفا وآخرون (Rodolfa et al., 2005)، يعد هذا النموذج متعدد الأبعاد للتعليم والممارسة المختصة محترفً أساسياً لتعليم علماء النفس والتعلم مدى الحياة. فيقوم التدريب الميداني على أربعة أبعاد: منسق البرنامج، المتدرب، المشرف الميداني، ومشرف جامعي. ذلك إن التعاون بين هذه الأطراف يعكس اهتمامات منسق البرنامج والمشرف الجامعي بشأن التعاون بين الجامعة والمنظمات وأيضاً بين المشرفين والمتدربين من خلال اهتمام مشرف الموقع بضمان هذا الفهم والتواصل، ومشاركة المعلومات من أجل الإعداد الناجح للتدريب، وتتبع التقدم وأي تغييرات لازمة، والتقييمات التعاونية لأولئك الذين يشرفون على التدريب. عندما يتعاون الموظفون بشكل فعال في هذا الجانب لتطوير التدريب الداخلي، يتم تعزيز شعور المتدرب بالسلامة والأمن ويصبح التركيز بشكل أكبر على عملية التعلم. وكذلك التعاون بين المتدرب والمشرف الميداني أيضًا يؤدي الى تكامل الأدوار وعنصر من عناصر النجاح في التدريب (Benita et al., 2019).

1.9 النمو الشخصي

يعد النمو في النظريات الشخصية أحد المتغيرات البنائية التي تطرأ على الإنسان منذ المهد إلى الرشد، وتؤثر بالعوامل البيئية والوراثية والاجتماعية، فقدعُد النمو بمعناه النفسي المتغيرات العضوية والفسيولوجية (التغيرات التكوينية)، والتغيرات الانفعالية والعقلية والاجتماعية (التغيرات السلوكية) كافة التي تحدث للفرد ويمر بها في دورة حياته (شعيرة وغباري، 2015).

ويعرف مشرف (2019) النمو الشخصي بأنه: مجهود شخصي يسعى الفرد من خلاله ليكون أفضل مما هو عليه الآن، وذلك عن طريق معرفة نقاط القوة والضعف بشخصيته والعمل على تطويرها، من عدة جوانب مثل، تنمية العقل (النمو العقلي) والطريقة التي يفكر ويتعلم بها، وتحسين مهارات الاتصال مع الآخرين (النمو الاجتماعي)، وتطوير القدرة للسيطرة على النفس (النمو العاطفي) لتنمية إدارة المشاعر وكيفية التفاعل مع الآخرين والمواقف وردود الأفعال، ولتطوير الذات الشخصية أهمية كبيرة للفرد والمجتمع، فكلما زاد الفرد من تطوير ذاته أصبح أفضل بالمجتمع.

كما عرفه فرغلي (2017) بأنه: الصفات والسمات التي يمتلكها المرشد النفسي من كفايات شخصية، مثل: الثقة بالنفس، والقيادة، والصبر. والتي تشير إلى نضج الفرد عاطفياً واجتماعياً، وتجعل منه مرشداً مبدعاً يقدم خدمات إرشادية مميزة. كما يعد النمو الشخصي مهماً للمرشد التربوي والنفسي؛ فهو يساعده على فهم ذاته وأماكن القوة والضعف بإمكاناته وقدراته في أدائه المهني. فالمرشد النفسي الذي يتمتع بمستوى عال من النمو الشخصي يؤدي دوره الإرشادي بثقة وكفاءة ويتمكن من التغلب على المشكلات التي تواجهه في عملة ومساعدة الطلاب في مواجهة مشكلاتهم (Smith & Koltz, 2015).

1.9.1 العوامل التي تؤثر على النمو الشخصي

يوفر التدريب الميداني خبرة لا تقدر بثمن للطلبة، التي يمكن أن تغير حياتهم. ويمكن أن يزيد التدريب الميداني من مستويات نضج الطلاب، وأن يحسن ثقتهم بأنفسهم، ومفاهيمهم الذاتية. كما أشار أرنولد وآخرون (1995) إلى أن معظم البرامج مصممة لتعزيز التطور الشخصي والأكاديمي للطلبة.

يرتبط التدريب بالجانب الشخصي للمتدرب؛ مما يشير إلى أنه يمكن أن يطور الجوانب الشخصية للطلاب، كما أن الخضوع للتدريب يعد أمراً ذا قيمة للطلاب، فهو يساعدهم على تطبيق مهاراتهم في المجال العملي، ويعلمهم كيف يكونون منتجين، ويتعرفون نقاط قوتهم، وتجنب ضعفهم. وكذلك يحسن التدريب الميداني التعاون بين الطلاب وأرباب العمل في العمل، بالإضافة إلى أن التدريب الميداني يزيد من مشاركة الطلاب خلال العملية التدريبية؛ حتى يتمكنوا من القيام بدور قيادي في تعليمهم.

ويخلق التدريب الميداني ميزة أخرى، فهو ينمي ويخلق مجموعة من التوقعات الواقعية للعمل في عالم الأعمال الحقيقية لدى الطلبة المتدربين. لذا فإن المشاركة بالتدريب الميداني يزيد من اعتقاد الطلبة أنه يمكنهم إحداث فرق، وأن لديهم اهتماماً بالخدمة التطوعية المستقبلية، ولديهم قدرة أكبر على التواصل مع أشخاص من خلفيات مختلفة (Alnajjar & Kaplan, 2020). ومن ثم يهدف التدريب الميداني إلى تنمية الشخصية لدى المتدرب (Levine et al., 2006)، كما اقترح أرنولد (Arnold et al., 1995) أن التدريب الميداني يجب أن يتم تصميمه بعناية إذا كان يهدف إلى تعزيز التنمية الشخصية للطلاب. وتشمل عناصر التنمية الشخصية الثقة بالنفس والمهارات والقدرة على اتخاذ قرارات مهنية فعالة والدخول إلى وظائف مناسبة (You, 2014). وهناك عدة عوامل تؤثر على النمو الشخصي للمتدرب، على وجه التحديد هي على النحو الآتي:

1. التحدي (challenging): أن تكون طبيعة تصميم برنامج التدريب فيها نوع من التحدي، لذا ينظر الطلاب إلى تجارب التدريب على أنها صعبة مما يسكبهم الثقة بالنفس ويزيد من اعتقاد الطلبة أنه يمكنهم إحداث فرق من خلال أجاز العمل المطلوب (Alnajjar & Kaplan, 2020).
2. الاستقلالية (independence): تتعلق استقلالية العمل بمقدار الحرية التي تمنح للشخص للقيام بعمله من ناحية اختياره للوقت والكيفية، فخبرات التدريب الميداني توفر الفرصة لممارسة الاستقلالية في العمل التي ستكون علامة على ثقة الطالب واحترامه بالمنظمة.
3. الدعم (support): من المتوقع أيضاً أن تؤدي تجربة الدعم خلال التدريب الميداني من الموظفين بالمؤسسة إلى تعزيز التطور الشخصي للطلاب. يشمل الدعم استجابة الأشخاص لحاجات التدريب، من

أجل الدمج في بيئة العمل، الذي يعزز التعاون بين الطلاب وأرباب العمل في العمل. كذلك الدعم خلال التدريب الميداني له تأثير اجتماعي؛ لأنه يربط الطلاب بالمجتمع بفعالية، ويطور علاقاتهم مع الخبراء وأصحاب العمل. لذا، يستطيع الطلاب تحسين مهاراتهم الشخصية من خلال التدرب في بيئة حقيقية، على عكس المواقف الأكاديمية في الجامعة (لعب الأدوار، ودراسات الحالة). لذلك، يتعلمون فهم أنفسهم وفهم الخلفيات المتنوعة، ويمكن أن يركز التدريب على المجالات التي يمكن للطلاب أداء الخدمة فيها وأنشطة العمل الاجتماعي وتعلم كيفية العمل بفعالية ضمن فريق العمل. وأخيراً، يجب أن يعزز الدعم أيضاً التعلم الذاتي من خلال التغذية الراجعة حول كيفية أداء مهام الطلبة السلوكات الأخرى من الآخرين (Arnold et al., 1995).

1.9.2 النمو الشخصي والتدريب الميداني

يعد التدريب الميداني للطلبة من الأدوات المهمة المفيدة لاكتساب الطلبة خبرة عملية في المجالات التي يختارونها. لذا يعد التدريب بالنسبة لطلبة علم النفس منحة تجربية وعملية لطلاب بمسار الخدمات النفسية من أجل مساعدتهم في نموهم المهني والشخصي المستقبلي. في هذة المرحلة الطالب ينتقل من التعلم التحضيري النظري إلى العمل باحتراف ضمن بيئة عمل حقيقة مختلفة عن البيئة الجامعية. يتضمن هذا الانتقال تعلم كيفية تطبيق مجموعة معارف بانضباط لتلبية احتياجات العميل، سواء أكان فردًا أو مجموعة أو منظمة أو مجتمعاً أو نظاماً (Barber & Bailey, 2015).

يحتاج الطالب المتدرب في هذة الفترة –أي فترة التدريب– للتعلم والتطوير المكثف، الذي يتطلب حجماً كبيراً من الجهد والجد للتعلم لاكتساب مهارات جديدة وتوسيع المهارات الحالية أو إعادة تشكيلها وشحذ القدرات دائماً ذلك على أساس المعرفة العلمية. أيضاً من خلال ممارسة التدريب الميداني يتم دمج المتدربين بمهنة الإرشاد وثقافتها وثقافة عملائهم، مما يسهم بتشكيل القيم والمواقف لدى الطالب المتدرب حول الممارسة المهنية من التجارب الجديدة للعمل مع العملاء والزملاء، الذي يسهم بالنمو الشخصي للمتدرب . لذا تجربة

التدريب الميداني لها آثار بعيدة المدى من حيث مسار الفعالية المهنية للأفراد في عملهم مع العملاء ورفاهيتهم الشخصية على المدى الطويل (Benita et al., 2019).

يعد التدريب االميداني فرصة حقيقة عملية لتمكين الطلبة المتدربين من إدارة ضغوطهم ومشاكلهم في العمل، الذي يسهم بإعادة تشكيل العقليات الثابتة وربما العادات والقيم للسماح للأفراد بأن يصبحوا أكثر مرونة وتطور عقلي كلي تنمو شخصيتهم. لذا ينبغي إيلاء اهتمام خاص للوعي الشخصي للمتدربين عند ممارسة التدريب. يشير الوعي الشخصي إلى عملية النمو الشخصي والسعي للعمل على المستوى الأمثل داخل الشخصية؛ ذلك أن تحفيز الوعي الشخصي شرط أساسي للأشخاص الذين يعملون مع الناس. بمعنى آخر، التدريب الميداني اسلوباً للتعلم التجريبي يحسن التطوير الشخصي، أي المعرفة المتعلقة بالانضباط، والشخصية، أي مهارات الاتصال، والمدني، أي الكفاءة الثقافية والمسؤولية الاجتماعية، والمهني– أي الاهتمامات المهنية، بين الطلاب الجامعيين (Simons et al., 2012).

كما أشار أنجيليك دي جاغر (de Jager-van Straaten et al., 2016)، يرتبط التوافق الأكبر بين الأهداف القائمة على الانضباط ونوع الخدمة بزيادة معرفة الطلبة بالميدان والانضباط، والمهارات الشخصية والقيادية والثقافات، والتحضير للعمل في المستقبل. كما تعمل مدة الخدمة وموقع التدريب أيضاً على تعزيز تنمية الطلاب وتعلمهم. فمقدار الوقت المخصص لتقديم الخدمة في برنامج مجتمعي مرتبط بفهم الطلاب الأكبر للمشكلات والالتزام بالخدمة المستمرة في المجتمع، وبشأن تعلمهم الخبرات بالتدريب العملي والمساهمات في عملهم الميداني.

1.10 النمو المهني

الحاجة للنمو المهني قائمة باستمرار، لأن المرشد المهني لايمكن أن يبقى بمجموعة من المعارف والمهارات والقدرات مدى حياته، فالتقدم العلمي الهائل الذي يمتاز به الوقت الحالي، الذي يتطلب من المرشد أن يحافظ على مستوى متجدد من المعارف والاتجاهات والقدرات والأساليب، وبهذا يكون المرشد أو المشرف مستمراً

في نموه، كما أنه طالب علم طوال حياته في مجتمع دائم التطور والتقدم العلمي الهائل، ولا ينبغي أن يقتصر على المعلومات والمهارات التي اكتسبها في مؤسسات التعليم والإعداد بل يجب أن يبني عليها ويطورها (الجديان، 2012).

وقد عرف الخوالدة والمهايرة (2018) النمو المهني بأنه مجموعة من المعارف والمهارات التي يملكها ويكتسبها المرشد عبر البرامج الأكاديمية والتدريبية، وتتمثل بالمعرفة بواقع العمل، وفهم النظريات المتعلقة بواقع النمو والإرشاد المهني وتطبيقاته المختلفة لمساعدة الطالب على فهم قدراته واهتماماته، التي بدورها تنعكس وظيفياً على أداء المرشد المهني بشكل يمكنه من إحداث تغيرات إيجابية على عمله. كما عرفه سيي (Seay, 2015) بأنه مجموعة من الأنشطة الهادفة لتنمية الفعالية العلاجية والحفاظ عليها، مثل: الندوات، وورش العمل والمواكبة الدائمة للتطورات في المجال والواقع والإشراف وباقي الممارسات.

فالمهارات المهنية لدى المرشد التربوي تمكنه من إنجاز عمله بالطريقة السليمة، وأيضاً من بناء العلاقة المهنية الصحيحة مع المسترشد لكسب ثقته، كما تحسن من قدرة المرشد على الاستماع والإقناع وغيرها من المهارات الضرورية والمهمة للمرشد التربوي، بالإضافة إلى الآليات التي تساعد المرشد للقيام بالمقابلات الإرشادية بالطريقة الصحيحة. فالمقابلة الإرشادية بفنياتها تعد من الطرق والمهارات التي يجب على المرشد اكتسابها، وتعتمد على الخبرة النظرية والعملية معاً، وأيضاً على الممارسات والتدريبة من خلال نماذج عملية وتطبيقية، وبالإضافة إلى الجلسات التوضحية للجانب العملي لهذه المهارات (الخوالدة والمهايرة، 2018).

ويعرف الجديان (2012) النمو المهني بأنه الفترة المناسبة للتعلم والتعليم التي يحتاجها المشرفون لتحسين فهمهم عن مجالات عملهم وإشرافهم، وما يتوجب عليهم، وهي عملية مستمرة مدى الحياة تساعد في تنمية معارفهم وأفكارهم ومعتقداهم وقدراتهم، وتمتد قبل خبرات الإعداد إلى خبرات التعلم الذاتي، إلى نهاية المستقبل المهني. وينظر إلى النمو المهني على أنه استعداد للتعامل مع المهمات المهنية الإنمائية المناسبة للمرحلة

العمرية. وكذلك أشار عطية (2015) أن النمو المهني يعني التعبير أو التحسين أو التنمية، وتتمثل وظيفته في تعديل السلوك؛ بهدف سد الفجوة بين الذات المثالية والذات الواقعية.

وفي ضوء ما سبق يعرف الباحث النمو المهني على أنه تطوير كفايات المشرفين أو المرشدين التربويين؛ معرفياً ووجدانياً ومهارياً من خلال البرامج المخططة، التي تشمل خبرات تربوية، وأساليب حديثة تساعد على تطوير أنفسهم؛ لرفع مستوى أدائهم وتحسين العملية التربوية.

1.10.1 العوامل التي تؤثر على النمو المهني

علمية النمو والنضج المهني تعبر عن فهم الشخص لنفسه أولاً، ومن ثم التخصصات والوظائف أو المهن التي تهمه، من خلال تقييم قدراته المهنية ومكانته والوضع الاجتماعي والاقتصادي. هذه العملية تتأثر بعدة عوامل، وتتمثل فيما يلي:

العوامل الشخصية للفرد: تختلف الخطة المهنية الشخصية لكل فرد عن الأخرى، وتعتمد على شخصيته وعقليته، الهدف الرئيس هو المستقبل. وتتمثل أهم العوامل الشخصية في :1) معرفة الشخص لذاته وميولها. 2) الاتجاهات المهنية للشخص نحو وظيفة أو عمل محدد دون غيره. 3) معرفة وعي الشخص بقدراته ومهاراته المهنية التي تمكنه من النجاح الوظيفي، التي يجب أن تكون واقعية (Epsbs et al., 2019).

كذلك العوامل الخاصة بنتائج الاختبارات لها تأثير مهم على النمو والنضج المهني للشخص، وتتمثل هذه العوامل بالمستوى التحصلي الذي يحصل عليه الشخص بعد قيامه بالاختبارات والمقاييس التعليمية والمهنية، وتكون النتائج بمنزلة دافع للشخص لأن يكون لديه معرفة ونضج مهني تجاه التخصصات والمهن المختلفة. إذ يعد نضج المسار الوظيفي مفهوماً مهماً في نظرية سوبر، الذي يشير إلى اكتساب الكفاءة والمؤهلات الكافية من قبل الفرد بحيث يمكنه اتخاذ القرارات والاختيارات في مسار نموه (Alfred et al., 2021). في الواقع، نضج المسار الوظيفي له بُعدان للموقف وبُعدان معرفيان. البعدان للموقف هما الاستكشاف وتخطيط المسار الوظيفي. ويكتسب البعدان الإدراكيان المعلومات واتخاذ القرارات المنطقية. تشمل المتغيرات التي

تقود الشخص نحو نضج المسار الوظيفي: الوعي الذاتي، والاستكشاف، والوعي بعالم الوظائف، واتخاذ القرار، والتخطيط. بعبارة أخرى، فإن أحد أهم الأهداف الإرشاد يالمسار الوظيفي هو مساعدة الشخص على تحقيق الوعي الذاتي والاكتشاف والتخطيط في الحياة، التي يشار إليها باسم مهارات المسار الوظيفي (Alfred et al., 2021).

العوامل الاجتماعية الأسرية والبيئة: التي يتكون فيها الشخص أيضاً لها تأثير مهم على النمو والنضج المهني للشخص، وتتمثل هذه العوامل بطبيعة البيئة الأسرية للشخص التي ينشأ فيها، وكذلك أسلوب الأسرة للتعامل معه، والكيفية التي تتدخل بها الأسرة باختيارات الفرد المهنية. ويمكن لعمر الشخص أن يحدد مقدار التدخل؛ فكلما كان الشخص أكبر كان أكثر نضجاً من ناحية مهنية. ولذا هناك العديد من العوامل تؤثر على التطور الوظيفي، مثل: خبرات التعلم الاجتماعي، وتنمية الشخصية، واحتياجات الفرد وقيمه وقدراته (Shima & Abedi, 2020).

1.10.2 أهمية الإعداد المهني

يعد التطور المهني للمرشد الطلابي المرجعية التي توضح الخصائص المهنية التي ينبغي للمرشد الحفاظ عليها، والسعي الدائم لتلبيتها مما يؤدي إلى تطوره المهني المستمر، ولتكوين الدافع وراء سعيه للارتقاء بنفسه وتطوير قدراته وإبداعاته، وبذلك حدوث التقدم المتوقع للمرشد في ممارساته المهنية وقدارته المعرفية واتجاهاته ومعتقداته نحو العمل، مما ينعكس إيجابا على نوعية مخرجاته (عطير، 2017). بالإضافة إلى ذلك هناك قلق بشأن الإعداد الوظيفي لخريجي الجامعات وقدراتهم على الحصول على عمل بعد التخرج، بعض الأسباب خارجة عن سيطرة أي شخص، مثل: الاقتصاد غير المستقر، ومحدودية توافر الوظائف. ومع ذلك، من المهم أن يعالج الخريجون الأمور التي يمكنهم التحكم فيها، مثل معرفة الكفاءة المهنية؛ لمساعدتهم في الحصول على وظيفة. فالكفاءات المهنية هي المهارات التي تتطور من خلال الخبرات المميزة، والتدريب، أو التعليم الذي حصل عليه الفرد. يمكن للطلاب الذين ينخرطون في التدريب الميداني الحصول على

الكفاءات المهنية المطلوبة لأداء مهام الوظيفة. فالهدف الأساسي من التدريب هو تعزيز قادة المستقبل في مجال علم النفس المدرسي الذين يمتلكون قاعدة معرفية مهنية كبيرة، ومهارات في تنفيذ الممارسة القائمة على الأدلة المصممة لتعزيز الكفاءات الأكاديمية والاجتماعية للطلاب، والالتزام بالبحث والممارسة الأخلاقية والتحليلات النقدية والانعكاسية المستمرة. فتسمح برامج التدريب للطلاب بالمشاركة في التعلم الذي يدمج الجانب النظري والدراسي مع التطبيقات العملية، بما يضمن تدريب الطلاب قبل دخول المجال الوظيفي. ويسمح التدريب الميداني للطلاب بربط تدريبهم المهني بتعليمهم الجامعي. توفر هذة التجربة المدمجة للطلاب الفرصة لاستخدام معرفتهم الجامعية الدراسية في بيئة مهنية. ويتيح هذا الارتباط بين المجالين للطلاب والجامعات الفرصة لاستكشاف البيئة المتغيرة باستمرار للعمل والحفاظ على الاتصال بالمعرفة النظرية. نظراً لأن الممارسة المهنية تتغير كثيراً. فمن الأهمية بمكان أن تكون الاستمرارية بين أصحاب المصلحة والتطوير المهني للطلاب موجودة في التعليم العالي (Barnwell, 2016).

من ثم يتيح التدريب للطلاب اكتساب المهارات التي لا يمكن تعلمها في بيئة الفصل الدراسي. ويكون المتدربون أكثر استعداداً لمواجهة تحديات بيئة العمل ويتم تسريع أدائهم الوظيفي وتحسينه. لذا ما يميز التدريب الداخلي عن الأشكال الأخرى للتعلم النشط هو أن هناك درجة من الإشراف والدراسة الذاتية تتيح للطلاب التعلم بالممارسة. بينما يحصل أرباب العمل على إمكانية الوصول إلى العمالة منخفضة التكلفة وتكلفة التوظيف المنخفضة، بما أنه أشبة إلى العمل التطوعي المؤقت، ولا يتعين على أصحاب العمل الالتزام بالتوظيف الفعلي. يطور المتدربون مهارات التعامل مع الآخرين ومهارات العمل الجماعي والمهني. يقوم الطلاب أيضاً بتحسين تواصلهم وثقتهم وكفاءتهم الذاتية. لذا من المرجح أن يجد أولئك الذين لديهم خبرة في التدريب والوظائف (Ismial, 2018).

1.10.3 أهداف النمو المهني

يذكر الجديان (2012)، والدجاني (2013) أهمية النمو المهني، بالآتي:

1. مساعدة الشخص لاكتشاف قدراته وميوله واستعداداته والعمل على تحسينها وتنميتها.
2. متابعة البحوث العلمية والتربوية للاستفادة من نتائجها في تحسين المهارات المهنية وتطويرها.
3. مواكبة التقدم والتطورات والأساليب الحديثة وتحديث المعلومات التي تساعد على صقل مهاراتهم.
4. تنمية الجوانب الإبداعية وتحفيزها.
5. تحسين مهارات الاتصال والتواصل وفهم دورها في العملية التعليمية.

وفي ظل سياق الوعي الذاتي لدى المرشد، الذي يجعله قادراً على اكتشاف الذات ومراجعة أفكاره وسلوكه الشخصي ليعمل على تعديله، فيهتم بنموه الشخصي بنفس القدر الذي يهتم به بمعرفة الطرق الإرشادية المناسبة للطالب المتدرب، لذلك أصبح ضرورياً إدراج العلاج النفسي في علم الإرشاد والتدريب الميداني.

1.11 الإرشاد النفسي والتربوي

يعد الارشاد النفسي والتربوي من التخصصات المهمة في وقتنا الحالي، التي تهدف لتلبية حاجه طلبتنا في تقديم العون والمساعدة في زمن تنوعت فيه مصادر المعلومات، وكثرة المهن والتخصصات، ولهذا يعد إنشاء المراكز الإرشادية ضرورياً لتقديم الخدمات الإرشادية لكل الطلبة في المراحل الدراسية.

ويعرف عتوته (2018) الإرشاد النفسي على أنه العلاقة المهنية بين مرشد ومسترشد والمستندة للمبادىء والقوانين والأساليب المستمدة من نظريات علم النفس، فيكون الغرض من هذة العلاقة تقديم المساعدة والمشورة للمسترشد من أجل تعديل سلوكه وتنمية الجانب الإيجابي بشخصيتة. وأشار الإمامي والحريري (2011) إلى أن الإرشاد النفسي يرمي لمساعدة الفرد على تحقيق:

1. معرفة الفرد لمهارته وقدراته وإمكاناته يساعده في فهم ذاته.
2. الاستفادة من إمكاناته والإمكانات البيئية بشكل صحيح.

3. اكتشاف البيئة التي يعيش بها.
4. إدراك المشكلات التي تواجهة.
5. التأقلم مع المجتمع الذي يعيش فيه، والتفاعل معه بشكل سليم.
6. تعليم الطلبة مهارات الاختيار الجيد للوصول إلى القرار الصائب والتخطيط المهني.
7. مساعدة الطلبة على النجاح عبر اختيار المناهج التي تتوافق مع قدراتهم.

ويرى الحريري والإمامي (2011) أن هناك طريقتين للإرشاد النفسي، هما:

الإرشاد الفردي: وهو إرشاد شخص واحد كل مره في مكان يمتاز بالسرية وبشكل مباشر، وتعتمد هذه الطريقة على طبيعة العلاقة المهنية بين المرشد والمسترشد.

الإرشاد الجمعي: وهو عبارة عن إرشاد مجموعة من الأشخاص الذين تتشابه مشكلاتهم، وذلك بجمعهم بمجموعة صغيرة مبنية على أسس علمية ونفسية؛ لتحقيق الاستفادة من الجماعة في توفير الوقت والجهد.

وسائل جمع المعلومات في الإرشاد النفسي:

الملاحظة: وسيلة عملية منظمة تستخدم لتثبيت فرض معين حول ظاهرة سلوكية أو نفيه، وذلك بالتركيز على متضمنات فيها خلال فترة زمنية متغيرة حسب الظاهرة المراد ملاحظتها، على أن تكون بموضوعية وتكامل ووضوح.

المقابلة: وتعرف بأنها أساس عملية الإرشاد النفسي، وتشتمل على عدد من الفنيات والمهارات التي تسهم بنجاحها، وهي عبارة عن علاقة وجهاً لوجه بين المسترشد الذي يسعى لطلب المشورة لتنمية ذاته وتحقيقها، والمرشد القادر على تقديم هذة المشورة خلال وقت زمني ومكان محدد.

دراسة الحالة: أسلوب منظم لجمع المعلومات عن المسترشد من الماضي والحاضر التي يتم الوصول إليها بالملاحظة والمقابلة وتطبيق المقاييس، بهدف دراسة شخصية المسترشد وعائلته من كل جوانبها.

مؤتمر الحالة: يعد من الوسائل المهمة لترتيب المعلومات التي جمعت عن المسترشد، التي تتيح الفرصة لتبادل الآراء والخبرات المتعلقة بالحالة من خلال مجموعة من المختصين الذين لهم صلة مباشرة بمتابعة الحالة.

الاختبارات والمقاييس: تعيين فئة من الأرقام والرموز مقابل فئة من الخصائص والأحداث وفقا لقواعد محددة.

1.12 النظريات

1.12.1 نظرية الاختيار المهني لهولاند:

تعد نظرية الاختيار المهني التي طورها جون هولاند (John Holland's Theory of Career Choice) واحدة من أكثر النظريات التي تم بحثها وتطبيقها على نطاق واسع للتطوير الوظيفي. استناداً إلى فرضية أن عوامل الشخصية تكمن وراء الخيارات المهنية، تفترض نظريته أن الناس يعرضون وجهات نظرهم حول الذات والعمل على الألقاب المهنية، ويتخذون قرارات مهنية ترضي توجهاتهم الشخصية المفضلة (Tokar et al., 1995). وتتضمن النظرية العديد من التركيبات من علم نفس الشخصية والسلوك المهني وعلم النفس الاجتماعي. ويمتلك معظم الأشخاص واحدًا من ستة أنواع من الشخصيات النموذجية (Hartmann et al., 2021; Nauta, 2010): الواقع (Realistic) أو الاستقصائية (Investigative)، أو الفنية (Artistic)، أو الاجتماعية (Social)، أو المغامرة (Enterprising)، أو التقليدية (Conventional).

1. **الشخصية الواقعية:**

الأفراد الواقعيون نشيطون ومستقرون ويتمتعون بالأنشطة العملية أو اليدوية، مثل: البناء، والميكانيكا، وتشغيل الآلات وألعاب القوى. ويفضلون العمل مع الأشياء بدلاً من الأفكار. أيضاً إنهم يستمتعون بممارسة النشاط البدني وغالباً ما يحبون التواجد في الهواء الطلق والعمل مع النباتات والحيوانات. يفضل الأشخاص الذين يندرجون في هذه الفئة بشكل عام "التعلم بالممارسة" في بيئة عملية موجهة نحو المهام، بدلاً من قضاء فترات

طويلة من الوقت في الفصل الدراسي. تميل الأنواع الواقعية إلى التواصل بطريقة صريحة ومباشرة. إنهم يعدون أنفسهم ماهرين في الأنشطة الميكانيكية والبدنية ولكنهم قد يكونون غير مرتاحين أو أقل مهارة في العلاقات الإنسانية. تعزز بيئة العمل المفضلة من النوع الواقعي الكفاءات الفنية والعمل الذي يسمح لهم بإعطاء نتائج ملموسة. تشمل المهن الواقعية النموذجية كهربائياً ومهندساً وطبيبًا.

2. **الشخصية الاستقصائية:**

الأفراد الاستقصائيون هم أفراد تحليليون وفكريون وملاحظون ويتمتعون بالأنشطة البحثية أو الرياضية أو العلمية. إنهم ينجذبون إلى تحديات غامضة ويمكن خنقهم في بيئات منظمة للغاية. الذين يقعون في هذا فئة تتمتعون باستخدام المنطق وحل المشكلات المجردة المعقدة للغاية؛ لأنهم يتسمون بالاستبطان والتركيز على حل المشكلات الإبداعية. وغالباً ما يعمل هؤلاء الأشخاص بشكل مستقل ولا يسعون إلى أدوار قيادية، ويضعون قيمة عالية للعلم والتعلم ويعدون أنفسهم أكاديميين ولديهم قدرة علمية أو رياضية، ولكنهم يفتقرون إلى القيادة ومهارات الإقناع. تشجع بيئة العمل المفضلة من النوع الاستقصائي علمياً الكفاءات، وتسمح بالعمل المستقل والتركيز على حل المشكلات المجردة والمعقدة.

3. **الشخصية الفنية:**

الأفراد الفنيون هم أشخاص أصليون وبديهيون ومبدعون ويستمتعون بالأنشطة الإبداعية، مثل: التأليف أو العزف الموسيقا أو الكتابة أو الرسم أو الرسم والتمثيل في أو إخراج الإنتاج المسرحي، ويبحثون عن فرص للتعبير عن الذات من خلال الإبداع الفني. فالأشخاص الذين يندرجون في هذه الفئة يفضلون المرونة والغموض ولديهم نفور من التقاليد والامتثال. عادة ما تكون الأنواع الفنية مندفعة وعاطفية وتميل إلى التواصل بطريقة معبرة ومنفتحة للغاية. إنهم يقدرون الجماليات وينظرون إلى أنفسهم على أنهم مبدعون. تعزز بيئة العمل المفضلة النوع الفني من الكفاءات الإبداعية، وتشجع الأصالة واستخدام الخيال في بيئة مرنة وغير منظمة. تشمل المهن الفنية النموذجية الموسيقي والمراسل ومصمم الديكور الداخلي.

4. الشخصية الاجتماعية:

الأفراد الاجتماعيون هم أشخاص إنسانيون ومثاليون ومسؤولون ومهتمون برفاهية الآخرين. ويستمتعون بالمشاركة في الأنشطة الجماعية ومساعدة الآخرين أو تدريبهم أومعالجتهم أو إرشادهم أو تطويرهم. يركزون بشكل عام على العلاقات الإنسانية والاستمتاع بالأنشطة الاجتماعية وحل المشكلات الشخصية. تبحث الشخصيات الاجتماعية عن فرص للعمل كونها جزاءً لفريق حل المشكلات من خلال المناقشات واستخدام مهارات التعامل مع الآخرين، ولكن قد يتجنبون الأنشطة التي تنطوي على استخدام المنتظم للمعدات أو الآلات. نظراً لأنهم يستمتعون حقاً بالعمل مع الأشخاص، فإنهم يتواصلون بطريقة لباقة، يمكن أن تكون مقنعة. كذلك ينظرون إلى أنفسهم على أنهم متفهمون ومفيدون ومبهجون وماهرون بالتدريس. تشجع بيئة العمل المفضلة للنوع الاجتماعي العمل الجماعي وتسمح بالتفاعل الكبير مع الآخرين. وتشمل المهن الاجتماعية النموذجية المعلم والمستشار والأخصائي الاجتماعي.

5. الشخصية المغامرة:

الأفراد المغامرون هم أشخاص نشيطون وطموحون ومغامرين واجتماعيون وواثقون من أنفسهم، يستمتعون بالأنشطة التي تتطلب منهم إقناع الآخرين، مثل المبيعات، والبحث عن أدوار قيادية. ويتم تنشيطهم باستخدام القدرات الشخصية والقيادية والإقناعية للحصول على أهداف تنظيمية أو مكاسب اقتصادية ولكن هؤلاء قد يتجنبون الروتين أو أنشطة منهجية. غالباً ما يكونون متحدثين عامين وفعالين ويكونون اجتماعيين بشكل عام، ولكن قد يُنظر إليهم على أنهم مستبدون. ذلك إنهم ينظرون إلى أنفسهم على أنهم حازمون، واثقون من أنفسهم، وماهرون في القيادة والتحدث ولكنهم يفتقرون إلى القدرات العلمية. تشجعهم بيئة العمل المفضلة لنوع المغامرة على الانخراط في الأنشطة، مثل: القيادة، والإدارة، والبيع. وتكافئهم من خلال تحقيق المال والسلطة والمكانة. عادة تشمل المهن المغامرة مندوب مبيعات ومدير تنفيذي أعمال.

6. **الشخصية التقليدية:**

الأفراد التقليديون هم أشخاص يتسمون بالكفاءة والحذر والتوافق والتنظيم والضمير. إنهم مرتاحون للعمل ضمن سلسلة قيادة ثابتة ويفضلون تنفيذ تعليمات محددة جيداً على تولي أدوار قيادية. إنهم يفضلون الأنشطة المنظمة والمنهجية ولديهم نفور من الغموض. إنهم ماهرون وغالباً ما يستمتعون بصيانة البيانات ومعالجتها وتنظيم الجداول الزمنية وتشغيل المعدات المكتبية. في حين أنهم نادراً ما يسعون إلى أدوار قيادية أو "تسليط الضوء"، إلا أنهم دقيقون ومثابرون وموثوقون في تنفيذ المهام. وتعد الأنواع التقليدية نفسها مسؤولة ومنظمة وفعالة وتمتلك قدرات كتابية وتنظيمية ورقمية. قد يرون أيضاً أنفسهم غير مبدعين أو يفتقرون إلى الإبداع. تعزز بيئة العمل المفضلة من النوع التقليدي الكفاءات التنظيمية، مثل حفظ السجلات وإدارة البيانات في عملية منظمة، وتضع قيمة عالية على المطابقة والاعتمادية. وتشمل المهن التقليدية النموذجية سكرتيراً ومحاسباً ومصرفياً.

التطبيق العملي لنظرية الاختيار المهني:

مكان العمل المعقد، والعديد من القرارات المهنية المعروفة وغير المعروفة، والشكوك الشخصية، والعديد من العوامل التي لا يمكن السيطرة عليها تشكل مخاوف مروعة للعديد من الأشخاص الذين يواجهون قرارات مهنية. في حين أن معظم الأبحاث والمواد المنشورة المتعلقة بنظرية هولاند للاختيار المهني قد عالجت قضايا اتخاذ القرار المهني التي تواجه الشباب والأفراد في وقت مبكر من تطورهم الوظيفي. فعلى سبيل المثال، استخدمت المؤسسات التجارية والعامة نظرية هولاند للاختيار المهني في الموارد البشرية التي تتراوح من اختيار الموظفين وقرارات التوظيف إلى تطوير برامج التوجيه والتخطيط التعاقبي (Hartmann et al., 2021; Nauta, 2010). لذا تتعلق الاستخدامات الأساسية لمتخصصي التطوير الوظيفي لنظرية الاختيار المهني بتوجيه طالبي العمل إلى سوق العمل، وتوفير وسائل منهجية لاستكشاف المسار الوظيفي، وفي نهاية المطاف، تسهيل اتخاذ القرارات المهنية. يجد العديد من من طالبي العمل أن المبادئ الأساسية لنظرية هولاند عملية وسهلة الفهم. بالإضافة إلى ذلك، تتضمن العديد من الموارد المتعلقة بالتطوير الوظيفي. ساهم التنوع

وتوافر مقاييس التقييم التي تتضمنها نظرية هولاند في سهولة الوصول والإدارة، التي بدورها ساهمت أيضًا بشكل غير مباشر في شعبية النظرية(Nauta, 2010). تتوفر أيضاً مجموعة متنوعة من أنواع البطاقات وكتب التخطيط المهني الموجهة ذاتياً وموارد الوسائط المتعددة القائمة كلياً أو جزئياً على نظرية هولاند.

عادةً ما يكون تحليل الملف الشخصي بهذه الطريقة مقدمة للتطبيق اللاحق لمحترف التطوير الوظيفي للنظرية، الذي يتضمن ترجمة الملف الشخصي للفرد في نظرية هولاند إلى بدائل مهنية لمزيد من الدراسة. المصادر المطبوعة والكمبيوتر (الإنترنت) متاحة لتسهيل هذه العملية الأخيرة. يتعلق الاتساق بالدرجة التي تتوافق بها رموز (الشخصيات) نظرية هولاند المرتبطة بالطموحات المهنية للفرد أو الأحلام المهنية مع الموضوعات المهنية (أي الواقعية، والاستقصائية، والفنية، والاجتماعية، والمغامرة، والتقليدية). ويتضمن مفهوم التناسق لتحليل القرب من النوعين المهيمنين في نظرية هولندا فيما يتعلق بالمخطط السداسي. وتعكس الأنواع المجاورة في بالمخطط السداسي (على سبيل المثال، الاجتماعية والمغامرة) اتساق الاهتمام العالي؛ تعكس الأنواع المقابلة (على سبيل المثال، الفني والتقليدي) تناسقاً منخفضاً. يرتبط مفهوم التمايز بالتباين بين أعلى وأقل أنواع الأفرد، ويتم حسابه عادةً عن طريق طرح درجات المقياس القصوى كما تم تقييمها بواسطة مقياس مثل البحث الموجه ذاتياً (Hartmann et al., 2021). فكلما كان الاختلاف أكبر، كانت المصالح المهنية للفرد متمايزة بدرجة أكبر. لذا تتنبأ هذة النظرية أنه كلما ارتفعت درجة التطابق بين الخصائص الفردية والمهنية، زادت احتمالية النتائج الإيجابية المتعلقة بالوظيفة، بما في ذلك الرضا والمثابرة والإنجاز.

نظرية مفهوم الذات التنموية لسوبر (Super's Career Development Theory):

تركز نظرية التطوير الوظيفي لـ سوبر حول تطوير مفهوم الذات. كان الغرض من نظريته هو المساعدة في توجيه الناس في اتخاذ الخيارات المهنية. نُشر نموذج سوبر للتطوير المهني لأول مرة في عام 1953 في مقال بعنوان نظرية التطور المهني. الحجة الرئيسة لسوبر هي أنه عندما يتخذ الناس قرارات حياتية مهمة،

مثل: الخيارات المهنية، يكون الاختيار جزءاً من عملية وليس مجرد حدث. وفي نطاق تطور العمر، يُظهر نموذج التطوير المراحل المختلفة التي يمر بها الشخص في أثناء تقدمه في الحياة. أحد جوانب نظرية سوبر هو عملية المسار الوظيفي. يولي اهتماماً أكبر لعملية اختيار المسار الوظيفي بدلاً من مجرد اختيار الوظيفة، مما يعني أنه يعتقد أن المسار الوظيفي يحدث طوال الحياة من الولادة إلى الموت بالتوازي مع التطور العام.

استخدمت نظرية سوبر أيضاً علم نفس الفروق الفردية، تؤدي عوامل مثل الجنس والعرق والقدرة والشخصية والحالة الاجتماعية والاقتصادية والأسرة والجغرافيا والفرصة، بدرجات متفاوتة، دوراً في تطوير المسار الوظيفي للفرد (Kosine & Lewis, 2008). وفقاً لهذه النظرية، يختلف البشر من حيث القدرة والموهبة والرغبة والشخصية، وبناءً على هذه الاختلافات، يتقدمون في اتجاهات معينة. ومن ثم فهو يقترح نموذج بنظريته. هذا النموذج يشير إلى تأثير العوامل النفسية والظرفية على تشكيل المسار الوظيفي.

تتضمن العوامل النفسية الفردية، وهي العوامل التي تشمل السمات الشخصية والرغبات والقيم والمواهب. والعوامل الاجتماعية الظرفية التي تستند إلى الظروف الجغرافية والبيئية بما في ذلك المجتمع والاقتصاد والمدرسة والأسرة والأقران وسوق العمل والوظائف. أيضاً كما يؤدي مفهوم الذات دوراً مهماً في تحدد المسار الوظيفي (Shima & Abedi, 2020).

يعد "نضج المسار الوظيفي" مفهوماً مهماً آخر في هذه النظرية، والذي يشير إلى اكتساب الكفاءة والمؤهلات الكافية من قبل الفرد بحيث يمكنه اتخاذ القرارات والاختيارات في مسار نموه المهني. في الواقع، نضج المسار الوظيفي له بُعدان للموقف وبُعدان معرفيان. البعدان للموقف هما الاستكشاف وتخطيط المسار الوظيفي، في حين البعدان المعرفيان أو الإدراكيان هما المعلومات واتخاذ القرارات المنطقية. في نظرية سوبر، الشخص الناضج هو الشخص الذي مع إدراكه لذاته وعالم الوظائف يمكنه الاختيار والتخطيط والتحلي بالمسؤولية. تشمل المتغيرات التي تقود الشخص نحو نضج المسار الوظيفي: الوعي الذاتي، والاستكشاف، والوعي بعالم الوظائف، واتخاذ القرار، والتخطيط. بعبارة أخرى، فإن أحد أهم الأهداف في إرشاد المسار الوظيفي هو

مساعدة الشخص على تحقيق الوعي بالذات والاكتشاف والتخطيط في الحياة، التي يشار إليها باسم مهارات المسار الوظيفي (Alfred et al., 2021). وكلما انخرط الأشخاص بشكل أسرع في هذه المهارات، زادت سرعة تحركهم في مسار حياتهم المهنية والتغلب على العقبات التي تنتظرهم. ويشير الوعي الذاتي إلى فهم الشخص الصحيح للخصائص الفردية، بما في ذلك: الاهتمامات والمواهب والقيم والشخصية. وتشير مهارة الاكتشاف إلى مشاركة الشخص واستعداده للبحث عن المعلومات حول البيئة المحيطة وجمعها بطريقة هادفة. والتخطيط هو وسيلة للتعبير عن الأهداف وتحديد الحلول واتخاذ القرارات.

في اقتراحه من الناحية النظرية، يتأثر سوبر بشدة بمفهوم الذات، ويعده أحد العوامل المؤثرة على المسار الوظيفي؛ بحيث إذا كان لدى شخص ما مفهوم ذاتي عالٍ، فسوف يمر بمراحل الاختيار بجودة أفضل. ويرتبط مسار التطوير في اختيار الوظيفة ارتباطاً مباشراً لمفهوم الذات وهو نظام الإدراك الواعي لمعتقدات الفرد وقيمه، والرغبات والمواهب (Ornstein et al., 1989). ويتكون مفهوم الذات نتيجة للتفاعل بين العوامل البيولوجي والعوامل البيئية، وكذلك نتيجة للتدريب (Shima & Abedi, 2020). لذلك، من خلال إنشاء برامج خاصة، فإنه من الممكن تقوية مفهوم الذات الإيجابي وقيادة اختيار الوظيفة في الاتجاه الصحيح. في عملية تطوير مفهوم الذات، هناك أربع مراحل: الاكتشاف، التحديد والتكرار ولعب الأدوار (revelation,identification , replication and roleplaing) في مرحلة الاكتشاف، يدرك الشخص اختلافاته وأوجه تشابهه مع الآخرين. بالتدريج، من خلال قبول الحقائق البيئية والتفاعل مع الآخرين، يتم إنشاء مفهوم الذات وتطويره. وفي مرحلة التحديد، يقوم الأفراد من خلال مقارنة أنفسهم بالآخرين بتحديد المرافق والتعرف على الخصائص الفردية التي تؤدي إلى اتخاذ القرار في مجال التعليم والوظيفة. وفي مرحلة التكرار، يأخذ الفرد الأنماط المحددة المقبولة والخصائص السلوكية نماذجَ يحتذى بها. وأخيراً، في مرحلة لعب الأدوار، يلعب الشخص دور قدوته المفضل. بالإضافة إلى ذلك، أقر سوبر بأن العديد من العوامل تؤثر على التطور الوظيفي، مثل: خبرات التعلم الاجتماعي، وتنمية الشخصية، واحتياجات الفرد، وقيمه وقدراته.

نظرية البناء الوظيفي (Career construction theory)

تعد نظرية البناء الوظيفي من النظريات المهنية التي تسعى إلى شرح الاختيار المهني، حيث تظهر نظرية البناء الوظيفي أداة تكميلية للنظريات (مثل نظرية السمات ونظرية العوامل) الموجودة الأخرى، للمساعدة في فهم تصور كيف يفرض الناس معنى على سلوكهم المهني. في هذه النظرية، قام سافيكاس (Savickas, 2002) بدمج أفكار (Super, 1957) المبتكرة مع منظور بنائي لمساعدة المستشارين على فهم المشاكل المهنية للأفراد. تنظر نظرية البناء الوظيفي إلى الفرد من ثلاث وجهات نظر: الفروق الفردية في السمات، والمهام التنموية واستراتيجيات المواجهة، والدوافع الديناميكية النفسية. وباستخدام هذه المنظورات الثلاثة، يمكن للمستشارين فحص ما يفضل الناس القيام به، وكيف يتعامل الأفراد مع مهام التطوير المهني، والتحولات المهنية وصدمات العمل، ولماذا يختار الأفراد ملاءمة العمل في حياتهم بطرق محددة. وتمكن وجهات النظر هذه المستشارين من استكشاف كيفية بناء الأفراد لحياتهم المهنية.

وجهة نظر "الفروق الفردية" للمهن ووجهة نظر "التنمية الفردية" للمهن هما منظوران كبيران في علم النفس المهني، أحدهما يركز على السلوك المهني والآخر على تطوره. يركز النهج الأول (الفروق الفردية) لعلم النفس المهني، الذي ابتكره فرانك بارسونز (1909) في بداية حركة التوجيه المهني، على المهن وأنواع الأشخاص الذين يملؤونها. ويحدد هذا النهج للتوجيه المهني بعض السمات المستقرة أو أنواع الشخصية التي تميز الناس بطرق ذات مغزى بالنسبة للمتطلبات المهنية. وثم يستخدم الاختبارات لقياس هذه السمات ومطابقة الأفراد بشكل منهجي مع المهن المناسبة. والنجاح الوظيفي والرضا هما النتيجتان التوأمان للتطابق بين قدرات الشخص واهتماماته ومتطلبات الوظيفة ومكافآتها. بينما يركز النهج الثاني (التنمية الفردية) لعلم النفس المهني، الذي ابتكره دونالد سوبر (1953) بعد الحرب العالمية الثانية، على كيفية تطور حياة العمل الفردية. ويستنبط هذا النهج في الإرشاد المهني السير الذاتية للعمل من الأفراد ثم يحدد المخطط والموضوع الذي يشكل السردية، ويستخدم هذا النمط لتشجيع الأفراد على تنفيذ مفاهيمهم الذاتية المهنية في أدوار العمل، بما في ذلك الانتقال إلى وظائف مهنية أكثر انسجاماً بشكل متزايد. وتسمح هذه الطريقة التي تركز على الشخص

للمستشارين والباحثين التعرف على العمليات التي تبني وتطور مهنة الفرد من خلال مسار الحياة. ويأخذ المنظور الوظيفي نظرة طولية لأنماط التكيف.

لذا، ففرضية نظرية البناء الوظيفي، هي أن المهنة تشير إلى انعكاس على مسار السلوك المهني للفرد، وليس السلوك المهني نفسه. ويمكن أن يركز هذا التأمل على الأحداث الفعلية، مثل مهن الفرد (مهنة موضوعية) أو على معناها (مهنة ذاتية). من هذا المنظور، فإن المهنة الذاتية هي مشروع انعكاسي يحول الأفراد من ممثلين في حياتهم المهنية إلى مواضيع في قصة حياتهم المهنية. إنه يروي "قصته الخاصة"، عادة من خلال التأكيد على الشعور بالهدف الذي يفسر بشكل متماسك الاستمرارية والتغيير في الذات عبر الزمن. وتقوم نظرية البناء الوظيفي وفقاً (Savickas, 2002) على الأسس الآتية:

- يقوم المجتمع ومؤسساته بتنظيم مسار حياة الفرد من خلال الأدوار الاجتماعية. يتكون هيكل حياة الفرد، الذي تشكله العمليات الاجتماعية مثل النوع الاجتماعي، من أدوار أساسية وهامشية. التوازن بين الأدوار الأساسية، مثل العمل والأسرة، يعزز الاستقرار، في حين أن الاختلالات تنتج الإجهاد.
- توفر المهن دوراً أساسياً وتركيزاً لتنظيم الشخصية لمعظم الرجال والنساء، على الرغم من أن هذا التركيز بالنسبة لبعض الأفراد هامشي أو عرضي أو حتى غير موجود، ولكن قد تكون أدوار الحياة الأخرى، مثل الطالب والوالد وربة المنزل جوهرية للبعض الآخر. لذا التفضيلات الشخصية لأدوار الحياة متجذرة بعمق في الممارسات الاجتماعية التي تشرك الأفراد وتضعهم في أوضاع اجتماعية غير متكافئة.
- يتم تحديد النمط الوظيفي للفرد – أي المستوى المهني الذي تم بلوغه وتسلسل الوظائف وتكرارها ومدتها من خلال المستوى الاجتماعي والاقتصادي للوالدين، وتعليم الشخص وقدراته وسماته الشخصية ومفاهيمه الذاتية، وقدرته على التكيف الوظيفي في التعامل مع الفرص التي يقدمها المجتمع.
- يختلف الناس في الخصائص المهنية مثل القدرة والسمات الشخصية ومفاهيم الذات.
- تتطلب كل مهنة نمطاً مختلفاً من الخصائص المهنية، مع وجود تفاوتات واسعة بما يكفي للسماح بمجموعة متنوعة من الأفراد في كل مهنة.

- الناس مؤهلون لمجموعة متنوعة من المهن بسبب خصائصهم المهنية ومتطلباتهم المهنية.
- يعتمد النجاح المهني على مدى عثور الأفراد في أدوارهم العملية على منافذ كافية لخصائصهم المهنية البارزة.
- تتناسب درجة الرضا التي يحصل عليها الناس من العمل مع درجة قدرتهم على تنفيذ مفاهيمهم الذاتية المهنية. لذا يعتمد الرضا الوظيفي على نوع المهنة، وحالة العمل، وطريقة الحياة التي يمكن للمرء أن يلعب فيها أنواع الأدوار التي قادت النمو والخبرات الاستكشافية للمرء إلى اعتبارها ملائمة ومناسبة.
- عملية البناء الوظيفي هي في الأساس عملية تطوير والمفاهيم الذاتية المهنية وتنفيذها في أدوار العمل. وتتطور مفاهيم الذات من خلال تفاعل القدرات الموروثة، والتركيب البدني، ولعب الأدوار المختلفة، وتقييم مدى التقاء نتائج لعب الأدوار بموافقة الأقران والمشرفين. لذا، ينطوي تنفيذ المفاهيم الذاتية المهنية في أدوار العمل على توليفة وحل وسط بين العوامل الفردية والاجتماعية.
- يمكن أن تتميز عملية التغيير المهني بدورة قصوى من المراحل المهنية التي تتميز بأنها تتقدم عبر فترات النمو والاستكشاف والتأسيس والإدارة. وتنقسم المراحل إلى فترات تتميز بمهام التطوير المهني التي يختبرها الأفراد كونها توقعات اجتماعية.
- القدرة على التكيف الوظيفي، هو بناء يدل على استعداد الفرد وموارده للتعامل مع المهام الحالية والمتوقعة للتطوير المهني. وتزداد اللياقة التكيفية للمواقف والمعتقدات والكفاءات –أبجديات البناء الوظيفي– على طول الخطوط التنموية للقلق والسيطرة والمفهوم والثقة. ويتم تحفيز البناء الوظيفي من خلال مهام التطوير المهني وينتج عن الاستجابات لهذه المهام. ويمكن تعزيز البناء الوظيفي، في أي مرحلة معينة، من خلال المحادثات التي تشرح مهام التطوير المهني، والتمارين التي تعزز اللياقة البدنية التكيفية، والأنشطة التي توضح المفاهيم الذاتية المهنية وتثبت صحتها.

الناحية العملية لنظرية البناء الوظيفي:

العمل والوظيفة ضروريان لتحقيق الذات. نريد جميعاً البحث عن معنى وهدف في حياتنا من خلال العمل، ونظراً لأن الأشخاص يواجهون المزيد من المعضلات في الخيارات المهنية، فإن هناك حاجة متزايدة إلى القدرة على التفكير في التجارب المهنية السابقة للأفراد، وإعادة صياغتها بطرق تلبي رغباتهم الداخلية وكذلك المتطلبات الخارجية. تؤكد نظرية البناء الوظيفي أن ممارسة الإرشاد المهني يجب أن تمضي قدماً للاستماع إلى الأصوات الداخلية للأفراد ومساعدتهم على إعادة بناء قصص حياتهم المهنية في ضوء موضوعات حياتهم (Kwon, 2017). ذلكإن مهنة الفرد تتطور من خلال تفسيره للحياة والمواقف المهنية. تتميز الفلسفة الكامنة وراء هذه النظرية عن نظريات التطور الوظيفي السابقة في أنها متجذرة في البنيوية. وفي ظل المنظور الإيجابي الحديث للتطوير الوظيفي، كان يُنظر إلى عملية التطوير الوظيفي على أنها ثابتة وخطية، مما يبرر معاملة المستشارين المهنيين للأفراد وتقنياتهم لمناسبة الأفراد في المهن المناسبة، من خلال النظر في الخصائص الفردية بشكل موضوعي وتحسين المهارات ذات الصلة بالوظيفة.

ومع ذلك، نظرًا لأن المجتمع أصبح أكثر تعقيداً من أي وقت مضى، فقد زادت الحاجة إلى التكيف مع متطلبات بيئات العمل المتغيرة، وبدأ يُنظر إلى التطوير الوظيفي على أنه عملية ديناميكية وغير خطية. لذا، هذا المفهوم يصف العمليات التفسيرية والشخصية والتنظيمية التي تؤثر على السلوك المهني للشخص. كما يشرح كيف يتم بناء المعاني في سياق التطوير المهني. ذلك إنها تركز على كيفية فهم الأفراد لمعانيهم الخاصة وكيف يستخدمون ذلك لتشكيل المهن التي يختارونها في النهاية. إذن، من المهم أن تفهم ما الذي يحفز الناس على اتخاذ خطوات معينة في الحياة والسعي وراء أهداف معينة. لذا يساعد مفهوم نظرية البناء الوظيفي على فهم كيفية بناء الناس وبناء وظائفهم. تتضمن عملية بناء مهنة تحديد قيم الشخص وسماته الشخصية وأهدافه. ويعد مفهوم الاهتمامات جزءاً حيوياً من نظرية البناء الوظيفي. إذ إنه ينظر إلى السمات والاستراتيجيات المتعلقة بالوظيفة على أنها فئات من العالم الحقيقي بدلاً من العوامل الموجودة داخل الشخص. نتيجة لذلك، لا ينبغي تجسيد المصالح كصفات أو عوامل. بدلاً من ذلك، يجب معاملتها كظواهر علائقية

بدلاً من اعتبارها كائنات. هذه الصفات والمصالح تتشكل اجتماعياً وعمليات ديناميكية. بمجرد فهمك لهذه العمليات، ستتمكن من فهم سبب اهتماماتك. الاهتمامات، من بين السمات الأخرى المتعلقة بالوظيفة، وهي فئات في العالم الحقيقي. نتيجة لذلك، فهي عنصر حاسم في اختيار المهنة. ويجب أن تكونوا جزءا من هوية الفرد؛ لأنهم جزء من أنفسهم(Kwon, 2017). ووفقاً لنظرية البناء الوظيفي، يخلق الأفراد وظائفهم الخاصة من خلال إضفاء معنى على سلوكياتهم المهنية، من خلال فهم الموضوعات المختلفة، يمكنك فهم ما يحفز الشخص على اختيار مهنة معينة، ويمكنك اتخاذ أفضل القرارات. إذا لم تكن راضياً عن وظيفتك، يمكنك تغييرها.

1.12.2 نظريات التدريب

1. نظرية العمل (action theory):

تشرح نظرية العمل التنظيم النفسي لسلوك الأفراد الموجه نحو الهدف، وتصف كيف ينظم العمال سلوكهم من خلال العمليات المعرفية المختلفة، بما في ذلك تطوير الهدف واختياره ، والتوجيه الداخلي والخارجي، والتخطيط ، ومراقبة التنفيذ، ومعالجة الملاحظات. بالإضافة إلى ذلك توضح هذة النظرية الروابط بين هذه العمليات المعرفية والسلوك والبيئة الموضوعية. على سبيل المثال، تركز هذة النظرية على الآثار المتبادلة بين تصميم العمل والمهام وإجراءات العمال الفردية وتجاربهم (Milhem et al., 2014). عملية تنظيم العمل تحدث على مستويات متعددة ومنظمة هرمياً لتنظيم العمل، بما في ذلك مستوى المهارة ، ومستوى أنماط العمل المرنة، والمستوى الفكري، والمستوى المعرفي. تتراوح هذه المستويات من التحكم اللاواعي والآلي بالأفعال إلى العمليات الفكرية الواعية، ومن العمل العضلي إلى التفكير. بالمستويات الأدنى في هذا التسلسل الهرمي أكثر تحديداً للموقف ويتطلب جهداً إدراكياً أقل من تنظيم العمل في المستويات الأعلى. فالعاملون يطورن أيضاً نماذج عقلية عملية تتضمن المعرفية طويلة المدى لمتطلبات العمل والأهداف والخطط والنتائج المتوقعة والمحددة للعمل، بالإضافة إلى المعرفة حول شروط حدود العمل وإجراءات التحول التي تحول الأهداف إلى نتائج متوقعة، لذا، تعد هذة النظرية أداة منهجية لفهم العمليات المعرفية

والتفاعلات الديناميكية، والتي هي أهم أسس هذة النظرية. ولذا تم تطبيق نظرية العمل لفهم العديد من الظواهر المهمة بالمجال الصناعي، والعمل وعلم النفس التنظيمي، وذلك لفهم سلوك العمل الاستباقي، والتعلم المرتبط بالعمل وإدارة الأخطاء، وريادة الأعمال، والتدريب، والإجهاد المهني والرفاهية، والتأثيرات المتبادلة بين الشخصية والعمل، والعمل الجماعي، والتطوير الوظيفي، والشيخوخة في العمل، والتوازن بين العمل والأسرة (Raabe et al., 2007).

2. نظرية التعلم التحويلي (Transformative learning theory):

التعلم التحويلي هو عملية إحداث تغيير في إطار مرجعي، من خلال اكتساب البالغين مجموعة متماسكة من الخبرة، والمفاهيم، والقيم، والمشاعر، والاستجابات المشروطة –بأطر مرجعية تحدد معالم حياتهم. الأطر المرجعية هي هياكل الافتراضات التي من خلالها نفهم تجاربنا، أي أن هذة الأطر تشكل وتحد بشكل انتقائي التوقعات والتصورات والإدراك والمشاعر. بمجرد تعيين هذة الأطر، ننتقل تلقائياً من نشاط معين (عقلي أو سلوكي) إلى آخر (Jack Mezirow, 1997). لذا يكون لدينا ميل قوي لرفض الأفكار التي لا تتناسب مع تصوراتنا المسبقة، ووصف تلك الأفكار بأنها غير جديرة بالاعتبار– انحرافات، أو غير ذات صلة، أو غريبة، أو خاطئة. عندما تسمح الظروف، ينتقل المتعلمون التحويليون نحو إطار مرجعي أكثر شمولاً وتمييزاً وانعكاساً ذاتياً وتكاملاً للتجربة. لذا هذا النمط من التعلم يتيح بالإضافة إلى الأساليب التصورية للمتدرب المشاركة الفعالة بتشكيل المحتوى التعلمي وتطبيقه، الذي يعزز التمكين والمشاركة الفعالة بعملية صنع القرار. وأيضاً يعد الرضا الوظيفي والالتزام من الجوانب المهمة لمثل هذا النوع من التعلم التمكيني. كذلك تحليل الإبداع للموظفين لاكتشاف إمكانياتهم لإدارة المخاطر واتخاذ القرار، التي تؤثر على التحفيز والإنتاجية بطريقة إيجابية. وأخيراً يهتم التعلم التحويلي والتجريبي بالتفويض والمشاركة بعملية صنع القرار (Milhem et al., 2014).

1.12.3 النظريات الشخصية

1. **نظرية السمات الشخصية (personality traits theory):**

السمة الشخصية هي نمط معتاد من السلوك أو الفكر أو العاطفة. بينما يُظهر البشر عدداً هائلاً من السمات المختلفة، يُعتقد أن عدداً صغيرًا من هذه السمات مركزي في الشخصية الأساسية للفرد. تحدد نظريات السمات هذه السمات الأساسية، التي يمكن استخدامها لوصف الاختلافات في الشخصية، ويتم وصف شخصية الفرد بناءً على درجة مدى قوة كل من هذه السمات الأساسية أو ضعفها واحدة من أكثر نظريات السمات رسوخاً هي نموذج Eysenck ثلاثي العوامل. ويحدد هذا النموذج ثلاثة عوامل رئيسة تصنف الشخصية: الذهانية، والانبساط، والعصابية. ويتم تحديد شخصية الفرد وفقاً لمدى إظهار كل من هذه السمات الثلاث. فعامل الذهانية هو مقياس لعدوانية الشخص وأنانيته. وعامل الانبساط هو مقياس للاهتمام الاجتماعي وترتبط المستويات الأعلى من الانبساطية بسلوكيات أكثر نشاطاً وحزماً وجرأة. أخيراً، يعد عامل العصابية مقياساً لعدم الاستقرار العاطفي الذي يمكن أن يتوافق مع الخجل والقلق (Guy et al., 2011).

2. **نظرية الإدراك الاجتماعي (Social Cognition Theory):**

طور ألبرت باندورا (Bandura, 2001b) نظرية الإدراك الاجتماعي على أساس مفهوم أن التعلم يتأثر بالعوامل المعرفية والسلوكية والبيئية (باندورا، 1991). وذلك عكس النظريات النفسية التقليدية التي أكدت على أن التعلم يكون من خلال التجربة المباشرة. لقد افترض باندورا أن جميع ظواهر التعلم تقريباً يمكن أن تحدث من خلال مراقبة سلوك الآخرين والنتائج المترتبة على ذلك. لذا، هذه النظرية تشير إلى أن مراقبة الآخرين بسياق التفاعلات الاجتماعية والتجارب وتأثيرات وسائل الإعلام الخارجية يمكن أن يكون مرتبطاً بشكل مباشر بل ويعد جزءاً من عملية اكتساب للفرد للمعرفة (Compeau et al., 2014). لقد افترض باندورا أن عملية التعلم القائم على الملاحظة تحكمها أربعة جوانب رئيسة: الانتباه، والاحتفاظ، وإعادة الإنتاج، والتحفيز (attention, retention, reproduction, and motivation). فالانتباه هو عملية يلاحظ فيها

الناس بشكل انتقائي، ويستخلصون المعلومات من الأنشطة المنمذجة الجارية. ويتضمن الاحتفاظ بعملية تحويل وإعادة هيكلة المعلومات في شكل قواعد ومفاهيم وتخزين المعلومات في الذاكرة. وإعادة الإنتاج هو فعل أداء السلوك الفعلي الذي لوحظ. والجانب الرابع يتعلق بالدوافع التي تدفع المتعلم إلى الاهتمام والممارسة والاحتفاظ. وتؤكد النظرية المعرفية الاجتماعية أن التعلم القائم على الملاحظة ليس عملية محاكاة بسيطة؛ البشر هم وكلاء أو مديرو سلوكياتهم الخاصة. بناءً على هذه الفكرة ، حدد باندورا عدة مفاهيم مهمة للتعلم (Bandura, 2001a)، منها بعض الأمثلة الآتية:

- **الوكالة البشرية (human agency):**

الفاعلية البشرية هي المفهوم القائل بأن المتعلمين يتخذون قراراً مقصوداً للاستثمار في التعلم وتغيير السلوك. السمة الأساسية للوكالة هي قدرتها على إنشاء الإجراءات لأغراض معينة، تحدد النظرية المعرفية الاجتماعية ثلاثة أنماط للفاعلية البشرية: الشخصية، والوكالة، والجماعية (personal, proxy, and collective).

- **التنظيم الذاتي (Self-regulation):**

يشير التنظيم الذاتي إلى الأفكار والمشاعر والأفعال التي يتم تكوينها ذاتياً، التي يتم التخطيط لها وتكييفها دورياً لتحقيق الأهداف الشخصية، وفقاً لباندورا، يعمل التنظيم الذاتي من خلال مجموعة من الوظائف الفرعية النفسية: وظيفة فرعية للرصد الذاتي (self-monitoring subfunction)، ووظيفة فرعية للحكم (judgemental subfunction)، وتأثيرات رد الفعل الذاتي (self-reactive influences).

- **الكفاءة الذاتية:**

تؤدي الكفاءة الذاتية دوراً رئيساً في عملية التنظيم الذاتي، ويتعلق الأمر بإيمان الفرد بقدراته على التحكم بنجاحه في الإجراءات أو الأحداث في حياته. وتستند هذه المعتقدات إلى شعور الأفراد بأنهم يمتلكون القدرات الإدراكية المطلوبة، والدافع، والموارد لإكمال المهمة. هناك أربعة مصادر رئيسة للمعلومات التي تخلق الكفاءة الذاتية للطلاب: تجارب الإتقان النشط، والخبرات غير المباشرة (القائمة على الملاحظة)، والقناعات

الاجتماعية، والحالات الفسيولوجية والنفسية. وتعد الكفاءة الذاتية عنصراً أساسياً في نظرية الإدراك الاجتماعي؛ لأنها تؤثر على تحفيز الطلاب وتعلمهم.

1.13 الدراسات السابقة

يتناول الباحث مجموعة من الدراسات التي لها صلة بمتغيرات الدراسة التي يتناولها، حيث تم تقسيمها وفق الأتي:

1.13.1 الدراسات التي تتناول واقع التدريب الميداني

أجرى شبيطة وعلبة (2022) دراسة لتحديد المعوقات للطلبة في التدريب الميداني خلال جائحة كورنا، على عينة من طلبة القدس المفتوحة –فرع قلقيلية–، وقد تمثلت أداة الدراسة بالاستبانة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن انتشار جائحة كورونا شكل عائقاً أمام تدريب الطلبة بالمؤسسات ذات العلاقة، وأوصت الدراسة بالعمل على إيجاد حلول بديلة في ظل حائحة كورونا؛ لمعالجة مشكلة التدريب الميداني للطلبة، وذلك من خلال الاستعانة بتكنولوجيا التعليم بعد.

أجرى أبو السعود دراسة (Al-Saud, 2021) هدفت إلى التعرف إلى دور التدريب على المهارات في تنمية القدرات الإبداعية (تنمية الشخصية)، الطلاقة والمورنة والحساسيه للمشاكل بجمهورية مصر، ولتحديد دور التدريب الميداني ومدى اسهامه في إكساب الطلبة العديد من مهارات الممارسه المهنية، ودور ذلك في تنمية الشخصية الإبداعية لديهم. وكانت عينة مكونة من (190) من طلبة الخدمة الاجتماعية بجامعة بني سويف. واعتمدت البحث على المنهج الوصفي التحليلي والاستبيان أداة لجمع البيانات. وأشارت نتائج البحث إلى أن متوسط دور التدريب في تنمية المهارات كان مرتفعاً لدى مفردات عينة الدراسة. وأوصت الدراسة بوضع تصور للتدريب الميداني ودوره بتفعيل تنمية القدرات والمهارات الإبداعية وتنميتها لدى الطلبة للاستفادة من إبداعاتهم وطاقاتهم.

وأجرى الخوالدة والمهايرة (2018) دراسة بهدف دراسة تأثير الخبرة المكتسبة من التدريب الميداني على تحسين الكفاءة الإرشادية المهنية والرضا الإشرافي، على عينة تكونت من(72) طالباً وطالبة من قسم الإرشاد والصحة النفسية بالجامعة الأردنية. ومن أجل تحقيق هدف الدراسة قام الباحثان باستخدام مقياسي كفايات الإرشاد المهني والرضا الإشرافي قبل والتدريب الميداني للطلبة وبعده. وأشارت نتائج البحث إلى أن الطلاب الذين تلقوا التدريب الميداني كانت درجاتهم أكبر وبشكل ذيو دلالة إحصائية من أولئك الذيم لم يشاركوا بالتدريب. كما أوصت الدراسة بعمل أبحاث حول تأثير التدريب الميداني على تحسين المهارات والكفاءات الإرشادية الأخرى، مثل: كفاءات تعديل السلوك، وكفاءات الإرشاد الأسري.

وقام الهلالات (2015) بدراسة بهدف تحديد المعوقات للتدريب الميداني لطلبة العمل الاجتماعي بالجامعة الأردنية، واستخدمت الدراسة منهج المسح الاجتماعي. تكون مجتمع البحث من طلاب العمل الاجتماعي الذين يدرسون مادتي التدريب الميداني (2، 3) بالفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2014/2013)، وكان عدد الطلبة المشاركين (66)، تم جمع البيانات من خلال الاستبانة. أظهرت نتائج البحث أن المعوقات التي تعود للطلاب والمرشرفين الأكاديميين كانت بمستوى منخفض، بينما مستوى المعوقات المتعلقة بالمشرف الميداني وبمؤسسة التدريب كانت متوسطة. أيضاً أظهرت الدراسة أن هناك فروقاً بمستوى التدريب الميداني تعزى لمتغير الجنس وهي لصالح الإناث، وأخيراً أشارات النتائج أنه لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية للمعوقات التي تعزى إلى متغيري المستوى الدراسي ومستوى التدريب الميداني.

ونيزوليك (Nizolek, 2022) أجرى دراسة بهدف تعزيز الفهم لكيفية إعداد برامج التدريب الجامعية للمتدربين في علم النفس المدرسي خلال جائحة كورنا في الولايات المتحدة الأمريكية للعام الدراسي (2020–2021)، وذلك لتطوير الكفاءة عبر الممارسات العشر ، التي تم تحديدها بالمجالات المدرجة في نموذج ممارسة الرابطة الوطنية لعلماء النفس المدرسيين (NASP 2020). تم جمع البيانات من خلال المقابلة (عشرة مشاركين). وأظهرت نتائج البحث من خلال التحليل الموضوعي للمقابلات عن ستة موضوعات شاملة، عند وضعها معاً، تبين تأثير كورنا على تدريب علم النفس المدرسي. (1) كانت لديهم تجربة غير عادية ومضطربة

للغاية، (2) لقد فعلنا كل ما نحتاج إلى القيام به لإنجاحه (3) على الرغم من اختلافهم تماماً، لا يزال يحاكي الخطة الأصلية،(4) "كان علينا دعمهم في أثناء اجتيازهم هذه التحديات"، (5) أعتقد أننا نتحدث أكثر من أي وقت مضى عن الصحة،(6) ليس كل شيء سيئاً. وأوصت الدراسة بأنه يجب أن يشرف على التدريب الداخلي طبيب نفسي مدرسي معتمد ولديه خبرة لا تقل عن ثلاث سنوات بدوام كامل.

وقام البهدل (Al-Bahdl, 2016) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الأداء المهني لدى المرشد الطلابي. وتم تطبيق البرنامج على عينة من (60) من الطلبة الملتحقين بدبلوم التوجيه والإرشاد بجامعة القصيم، كما تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وقد تمثلت أدوات البحث بمقياس الأداء المهني لدى المرشد الطلابي. وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لتحسين الأداء المهني لدى المرشد الطلابي، أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج في تحسين الأداء المهني لدى المرشد الطلابي في المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بأداء المرشد الطلابي تعزى لمتغير الجنس.

كما أجرى مولن وآخرون (Mullen et al., 2015) دراسة هدفت إلى تنمية الكفاءة الذاتية لدى طلبة الإرشاد النفسي في أثناء الإعداد والتدريب، وقد تكَّونت عينة الدراسة من (179) من متدربي الإرشاد النفسي في مرحلة الماجستير من ثلاث نقاط تدريب مختلفة، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن تجربة طلبة الإرشاد النفسي عند توزيع مقياس الكفاءة الذاتية عليهم في أثناء برنامج إعدادهم وتدريبهم، عن مستويات أعلى من الكفاءة الذاتية لديهم، وعدم وجود علاقة بين عمر المشاركين أو جنسهم أو عرقهم أو مسار البرنامج وبين الكفاءة الذاتية لديهم في أي جزء من البرنامج التدريبي.

1.13.2 الدراسات التي تتناول النمو الشخصي

قام فرغلي (2017) بدراسة بهدف معرفة فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الكفاءات المهنية والشخصية لطالبات التدريب الميداني بقسم علم النفس بكلية التربية جامعة القصيم، واستخدم الباحث منهجاً شبه تجريبي، على

عينة من (100) طالبة بالجامعة، إذ استخدم مقياسي الكفايات المهنية والشخصية، وأظهرت النتائج تدني مستوى الكفايات الموجودة لدى طالبات التدريب الميداني، وإلى حاجتهن الدائمة للتدريب. كما أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بدرجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في المقياسين القبلي والبعدي لمقياس الكفايات الشخصية والمهنية في اتجاه المقياس البعدي.

وأجرى المصري (2019) دراسة تهدف لمعرفة تأثير التدريب الميداني على تحسين الكفاءة الإدراكية الذاتية والمهارات التعليمية لطلبة الدراسات العليا ببرنامج الإرشاد النفسي والتربوي بجامعة الخليل الذين تلقوا تدريباً ميدانياً. استخدم الباحث بالدراسة المنهج الوصفي، وكذلك تم تطوير مقياس خاص للتعرف إلى تأثير التدريب الميداني على تحسين الكفاءة الذاتية المدركة والمهارات الإرشادية. وأظهرت نتائج التحليل أن التدريب الميداني يحسن الكفاءة الذاتية المدركة والمهارات الإرشادية بشكل مرتفع، كذلك بينت النتائج أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائياً بمتوسطات الكفاءة الذاتية المدركة للذات تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

حمدي وخطاطبة (2015) أجروا دراسة بهدف فحص تأثير التدريب الميداني على تحسين الكفاءة الذاتية المدركة، والمهارات الإرشادية لطلبة الإرشاد النفسي بالأردن على عينة تكون (179) من طلبة أقسام الإرشاد الذي التحقوا بالتدريب الميداني الذين التحقوا بمادة الإعداد للتدريب الميداني، بجامعتي اليرموك والأردنية خلال الفصل الأول من العام الأكاديمي (2013–2012). تم عمل مقياس للكفاءة الذاتية المدركة، ومقياس للمهارات الإرشادية أداة للدراسة. النتائج أشارات إلى أن التدريب الميداني يحسن الكفاءة الذاتية المدركة، والمهارات الإرشادية لطلبة. وكذلك أشارت النتائج أنه يوجد فروق بالكفاءة الذاتية بين طلبة التدريب الميداني عند مقارنتهم مع طلبة مادة الإعداد للتدريب الميداني، وهذة الفروق لصالح التدريب الميداني تعزى لمتغير الجامعة. كما أوصت الدراسة بالعمل على توسيع مظلة التعاون وتبادل الخبرات بين الجامعات المحلية الأردنية على الصّعيدين الأقليمي والدولي بالتدريب الميداني، كذلك تم تحديد أعداد الطلاب بالتدريب الميداني بما يتناسب مع إمكانات التدريب والإشراف.

مكماهون ورورديلاس (McMahon & Rodillas, 2020) درسوا مجموعات التنمية الشخصية (personal developmet groups) وبرامج تدريب علم النفس لطلاب العلاج النفسي الأيرلندين، وأسهامها بالنمو الشخصي والمهني. استخدمت الدراسة أسلوب الدراسة طولية (longitudinal study) لتوقعات وخبرات (32) طالباً من طلاب العلاج النفسي التكاملي الأيرلندي أثناء حضورهم مجموعات التنمية الشخصية خلال العام الدراسي. وأظهرت النتائج أن هناك زيادة طفيفة، ولكنها كبيرة في تقييمات الطلاب لوعيهم ومهاراتهم الشخصية في نهاية العام. وأوصت الدراسة باستخدام نموذج موافقة مستنيرة للطلاب فيما يتعلق بمشاركة مجموعات التنمية الشخصية بشكل روتيني، بما في ذلك بيان واضح للغرض من المجموعة، ودليل بحثي حول مخاطر ومجموعات التنمية الشخصية وفوائدها، وإرشادات حول الإفصاح الذاتي المناسب وردود الفعل، وإرشادات للموظفين والطلاب على السرية وإدارة الأدوار المزدوجة. وكذلك أوصى الباحثان بأن يتم الإعداد النشط لأهداف الطلاب الشخصية لمشاركة مجموعات التنمية الشخصية ووجدا أن هذا يشجع على إحساس أكبر بالهدف والمشاركة لدى الطلاب.

أجرى أنجيليك دي جاغر (de Jager-van Straaten et al., 2016) بغرض دراسة النمو الشخصي لطلاب علم النفس في مؤسسة للتعليم العالي في جنوب إفريقيا؛ وذلك لاستكشاف الاختلافات في النمو الشخصي بين المجموعات الديموغرافية. اعتمدت الدراسة على المنهج الكمي وبتصميم المسح المقطعي، على عينة هادفة غير احتمالية (568) من طلاب علم النفس في مؤسسة للتعليم العالي بجنوب إفريقيا باستخدام مقياس مبادرة النمو الشخصي أداة قياس. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مقياس مبادرة النمو الشخصي (يقيّم المقياس المشاركة المتعمدة والنشطة للفرد في التغيير والتطور كشخص)هو مقياس صالح وموثوق، وكذلك يوجد فروق بين مجموعات ديموغرافية تعزى لمتغير العمر. كما أوصت الدراسة أن يتم تطوير برنامج تدريبي لطلاب علم النفس بناء على نتائج الدراسة؛ لتزويدهم بمهارات الإرشاد التي يحتاجون إليها للعمل في دور استشاري.

وقامت ماريا وآخرون (Meyers et al., 2015) بدراسة مبادرة النمو الشخصي (Personal growth initiative) للطلاب، من خلال التدخلات التي تركز على تحفيز الأنشطة التنموية؛ وللتحقق إذا كان

التدخل الذي يحفز التطور في مجال نقاط القوة الشخصية للفرد (تدخل نقاط القوة) له تأثيرات مفيدة على مبادرة النمو الشخصي للطلاب أكثر من التدخل الذي يحفز التطور بمجال أوجه القصور الفردية (تدخل النقص). قام الباحثون بإجراء تجربتين ميدانيتين طوليتين للتحقيق في آثار التدخلين على مبادرة النمو الشخصية للطلاب (التجربة 1) والدور الوسيط المحتمل لرأس المال النفسي في هذا الصدد (التجربة 2). في التجربة الأولى، شارك (105) من الطلبة الجامعيين، إما بالتدخل لتعزيز نقاط القوة أو التدخل لتعزيز أوجه القصور الفردية أي النقص. وأشارت النتائج إلى أن تدخل نقاط القوة زاد من مبادرة النمو الشخصي للطلاب على المدى القصير ولكن ليس على المدى الطويل، في حين أن تدخل النقص لم يؤثر على مبادرة النمو الشخصي للطلبة. بينما شارك تسعون طالباً في التجربة 2؛ حيث قمنا بتحسين كل من التدخلات بشكل طفيف من خلال التركيز بشكل أقوى على التطوير المستمر لنقاط القوة (تدخل نقاط القوة) أو تصحيح أوجه القصور (تدخل النقص) عن طريق إضافة مهام ما بعد التدريب. أشارت النتائج إلى أن المشاركة في كلا التدخلين أدت إلى زيادات في مبادرة النمو الشخصي لطلبة خلال فترة ثلاثة أشهر، ولكن هذه الزيادات كانت أكبر بالنسبة لمجموعة تدخل القوة.

وقام ميتيارد (Meteyard, 2012) بدراسة تأثير التدريب الميداني على الإرشاد النفسي والنمو الشخصي وزيادة الوعي بالذات وبالآخرين، وتحقيق التنمية الذاتية والمهنية، وامتلاك المهارات الإرشادية الأساسية لدى الطلبة في أستراليا. على عينة مكونة (80) من طلبة التدريب الميداني في الإرشاد النفسي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن طول مدة التدريب، وعدد وحدات الإرشاد تؤثر على قدرة الطلاب بالتفاعل العاطفي والاجتماعي مع الآخرين، وتزيد وعيهم بالذات وبالآخرين، وتُعزز المفاهيم المعرفية والمهارات الإرشادية لدى الطلبة.

1.13.3 الدراسات التي تتناول النمو المهني

أجرى المسعود دراسة (Al-Masoud, 2019) بهدف التحقق من مستوى النضج المهني لدى طلبة تخصص الإرشاد والصحة النفسية على عينة (621) من الطلبة بالجامعة الأردنية، وكذلك تأثير سبب الدخول

لتخصص الإرشاد والصحة النفسية على مستوى النضج المهني، وكذلك هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين مستوى السنة الدراسية النضج المهني لدى الطلبة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وأظهرت نتائج التحليل للبيانات التي تم جمعها باستخدام قائمة النضج المهني، أن الطلبة في الجامعة الأردنية بقسم الإرشاد والصحة النفسية لديهم النضج المهني. وكذلك أشارت نتائج تحليل بيانات الدراسة أن هناك علاقة ارتباط أيجابي بين متسوى السنة الدراسة والنضج المهني لدى الطلبة قسم الإرشاد والصحة النفسية بالجامعة الأردنية. وأوصت الدراسة باعتماد قائمة النضج المهني وتطبيقها على الطلاب بالتخصصات الأخرى التي تقدمها الجامعة، وكذلك أن يختار الطالب التخصص الذي يرغب به دون إجبار.

وقام السعيدي (2017) بدراسة تهدف إلى تحديد تأثير برنامج إرشاد جمعي على تحسين النمو المهني لدى طلاب الثانوية العامة بدولة الكويت. وتكونت عينة البحث من مجموعتين متساوية، المجموعة تجريبية (20) طالباً وطالبة، والمجموعة الضابطة من (20) طالباً وطالبة، المجموعة التجريبية خضعت لبرنامج إرشادي جمعي، في حين لم تخضع المجموعة الضابطة إلى البرنامج. ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث أداتين للدراسة هما: مقياس النمو المهني والبرنامج الإرشادي. وقد أشارت نتائج التحليل الأحصائي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الأولى أي المجموعة التجريبية. وأيضا بينت نتائج التحليل أنه لا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنمو المهني لأثر البرنامج الإرشادي يعزى لمتغير الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما.

وأجرى الجديان (2012) دراسة بهدف تطوير النمو المهني لدى المشرفين التربويين بمدارس وزارة التربية والتعليم بوكالة الغوث بقطاع غزة، حيث بلغت عينة الدراسة (179) مشرفاً ومشرفة، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، فيما كانت أداة الدراسة مقياس درجة تقدير المشرفين التربويين لبرامج النمو المهني. أشارت نتائج التحليل الأحصائي أنه يوجد علاقة بين فاعلية برامج النمو المهني وتقديرات المشرفين يعزى لمتغيرات الجنس، ونوع المؤسسة، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

وأجرى جولي كيو موريسون وآخرون (Morrison et al., 2022) دراسة بعنوان تأثير جائحة كورنا على مخرجات التدريب في كلية علم النفس، بعرض تحديد مدى تأثر مخرجات التدريب لطلبة الدراسات العليا بعلم النفس سلباً بجائحة كورنا، من حيث تصنيف المشرفين لكفاءات المتدرب، وعدد الطلاب الذين يخدمهم المتدربون، ونتائج التدخلات الأكاديمية والسلوكية. وتضمنت العينة (101) من طلاب الدراسات العليا الذين أكملوا فترة تدريبهم كونه جزءاً من برنامج تدريب أوهايو في علم النفس لعام (2020–2021). وقام الباحثون بمقارنة نتائج التقييم السنوي لبرنامج التدريب في أوهايو في علم النفس المدرسي للعام المتأثر مباشرة بالوباء (2020–2021) بالنتائج للعام الذي بدأ فيه الوباء (2019–2020) والسنوات الثلاث التي سبقت بداية الجائحة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الوباء أثر على تجربة التدريب لطلبة علم النفس بطرق مختلفة. لم تختلف تقييمات كفاءة المتدربين في نهاية العام عبر السنوات الدراسية قبل الوباء وفي اثنائه، مما يشير إلى أن المتدربين في أثناء الوباء لديهم فرص كافية للانخراط في مجموعة شاملة من أنشطة تقديم الخدمات لتطوير كفاءاتهم المهنية. وخلصت الدراسة إلى أن علماء النفس في المدارس أدوا دوراً مهما خلال الوباء، بما في ذلك التشاور والتعاون، والمشورة، وتنمية الموارد ونشرها لدعم المعلمين وأولياء الأمور، وإن كان هذا الدو أقل تركيزاً على التقييم النفسي التربوي.

وأجرت سارة بيلي وآخرون (Bailey et al., 2017) دراسة بعنوان اتجاهات كيفية الإشراف على التدريب الميداني لطلبة البكالوريوس في أقسام علم النفس ومقارنة بأفضل ممارسات التعلم التجريبي الحالية. ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثون بإرسال استبانه موجزة عبر الإنترنت إلى جهات الاتصال ذات الصلة بأقسام علم النفس بالكليات والجامعات بجميع أنحاء الولايات المتحدة، تم الرد على (149) منها. بشكل عام، بينت نتائج التحليل أن هناك عضو هيئة تدريس واحد يشرف على جميع المتدربين في علم النفس. كما أوصت الدراسة، عند تطوير هيكل برنامج التدريب بعلم النفس للطلاب الجامعيين، بدمج منظور صاحب العمل وأهدافه، مما يؤكد على قابلية التوظيف والتطوير الوظيفي للطلاب. يمكن لمشرفي التدريب الداخلي استخدام أفضل

الممارسات في التعلم التجريبي، والتعرف على القيود في الأنشطة؛ لتصميم أنشطة تعليمية هادفة لدورات التدريب.

وقام لانجر وآخرون (Langher et al., 2014) بدراسة بعنوان تصور التدريب المستقبلي بعلم النفس المهني: دراسة حول تمثيلات طلاب الجامعة، على (213) طالباً جامعياً هندياً بعلم النفس الإكلينيكي بهدف اكتشاف ديناميكيات تحفيزية معينة، من حيث الرموز العاطفية، التي من خلالها يتخيل الطلاب تجربة التدريب المستقبلية الخاصة بهم وينظمون علاقتهم مع الهيئات المضيفة في تجربة التدريب الميداني. تم جمع البيانات من خلال الأستبانه من أربع مجموعات من الطلبة. أظهرت النتائج أربع مجموعات رئيسة، التي تشير على التوالي إلى الطلاب الذين يعانون من ضعف عام وعدم الثقة وعدم الاستثمار تجاه التدريب (المجموعة 1)؛ الطلاب الذين ينتمون إلى هيئات مضيفة من أجل زيادة القبول والسلطة (المجموعة 2)، الطلاب الذين يظهرون براغماتية عالية وتوجيهاً للمهام، ويمتثلون لما تقترحه الهيئات المضيفة (المجموعة 3)، ثم الطلاب الذين يطالبون بشدة ويتوقعون الاعتراف بمهاراتهم دون أي تفاوض (المجموعة 4). وخلصت الدراسة إلى أن هناك فجوة بين التدريب الجامعي والتدريب الداخلي، والثانية تتعلق بالانقطاع بين التدريب وسوق العمل.

وقام لانزورتي وأوريل (lanzerotti & orell,2012) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى دور الإرشاد المهني في إرشاد الطلبة وتشجيعهم لتحسين اختيار تخصصاتهم المهنية المختلفة في المملكة المتحدة، وقد تكونت عينة الدراسة من (150) طالباً، وقام الباحثان باستخدام أسلوب المقابلة الشخصية لمعرفة أثر إرشاد الطلبة إلى نوعية التخصصات المهنية التي تناسب قدراتهم، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا بد من توجيه الطلبة وإرشادهم لتنمية ميولهم إلى التخصصات التي تناسب قدراتهم العقلية والبدنية، كما أظهرت النتائج أن الطلبة الذين تم إرشادهم من المختصين بالإرشاد المهني تمكنوا من اختيار التخصص المناسب لهم، ونجحوا بها أكثر من الذين لم يتم إرشادهم، وقد حددت الدراسة أهم مصادر الإرشاد المهني بالأسرة والمتخصصين ولم يظهر أثر للجنس في ذلك.

كما أجرى موبينا (Mubiana, 2011) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج في النمو المهني والمعرفة الذاتية والمهنية في اتخاذ القرار المهني لدى طلبة علم النفس بجامعة بريتوريا في جنوب أفريقيا، وتكونت عينة الدراسة من(62) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث استبانة لتحديد الصعوبات المهنية، واستبانة النمو المهني وأسلوب تحليل المحتوى على البيانات النوعية (CDQ)، وقد أظهرت النتائج وجود صعوبات معتدلة في التردد العام على مقياس الصعوبات المهنية، كما أظهرت أن المستجيبين أظهروا مستويات أعلى على مقياس النمو الوظيفي.

1.14 التعقيب على الدراسات

يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية، التي بحثت في موضوع واقع التدريب الميداني لطلبة علم النفس، وعلاقته بنموه الشخصي والمهني، كانت قليلة في حدود علم الباحث، مما يعطي أهمية لهذه الدراسة، التي تحاول الربط بين المتغيرات الثلاثة. كما يلاحظ أن الدراسة الحالية تشابهت مع بعض الدراسات السابقة العربية والأجنبية في متغيرات الدراسة كدراسة مشرف (2019)، وحمدي وخطاطبة (2013)، فيما اختلفت مع بعض الدراسات بالمنهجية، التي اتبع المنهج الوصفي مثل دراسة الجديان (2012)، بخلاف الدراسات التي اتبعت منهج شبة تجريبي مثل دراسة ميتيارد (Meteyard, 2012)، حمدي وخطاطبة (2013)، وفرغلي (2017) والسعدي (2017) والبهدل (Al-Bhadl, 2016)، وستتبع الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي.

الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية عموماً، دراسة جانب واحد من جوانب الموضوع، مثلاً التدريب الميداني والنمو المهني (Bailey et al., 2017; Langher et al., 2014; Morrison et al., 2022)، أو التدريب الميداني والنمو الشخصي (de Jager-van Straaten et al., 2016; Meteyard, 2012). أما الدراسة الحالية بالإضافة الى دراسة التدريب الميداني والنمو المهني، فإنها سوف تدرس النمو الشخصي أيضاً. ذلك أن الهدف من عملية التدريب الميداني ليست فقط النمو في

الجانب المهني، ولكن أيضاً النمو الشخصي للمتدريب مهمة، كما أشار كل من حامد (2020) و(Al-Sau, 2021) أن التدريب الميداني يسعى غرس مجموعة من القيم وتعزيزها لدى الطلبة المتدربيين مثل الأمانة والدافعية والتعاون وروح العمل بالفريق، والولاء والمشاركة والتطوع لدى المتدربيين من خلال العملية التدريبية. وكذلك مرحلة التدريب الميداني لها تأثير على شخص الطالب وإن كانت قصيرة، إذ ينتقل الطالب من حياة الطالب إلى حياة الموظف التي تختلف كلياً من ناحية الالتزام بالدوام والانضباط. وهذا، سوف يترك ذلك أثراً على شخصية الطالب المتدرب. لذا تسعى الدراسة الحالية إلى دراسة وعلاقة التدريب الميداني على النمو المهني والشخصي وتحديدها.

كما تناولت العديد من الدراسات معوقات التدريب الميداني التي هي جزء من واقع التدريب الميداني وهي ليس كل ما يحتاجه الطالب المتدرب، كما أكدت الدراسات على أن يتحلى الطالب والمرشد المتدرب بالمهارات الشخصية والمهنية لنجاح العملية الإرشادية. ويرى الباحث أن التدريب الميداني له تاثير واضح ومباشر في النمو الشخصي للطلبة على المدى القريب والبعيد. فهو يساعدهم على اختيار مستقبلهم، ومعالم النجاح أو الفشل لديهم. فيتوجب على المشرف تزويد الطلبة في المرحلة الجامعية بالمعلومات حول المهن التي تتناسب مع إمكاناتهم الشخصية والمهنية؛ ذلك لاستكشاف فرص العمل المستقبلية. لذا ينبغي تزويدهم بالمهارات الشخصية التي تجعلهم قادرين على اتخاذ القرارات المهنية المناسبة. ولا بد من العمل أيضاً على النمو المهني الذي يأخذ بعين الاعتبار متطلبات المهن والقدرات الشخصية وميول الفرد. ذلك وفقاً لكثير من الدراسات العلمية في ذات المجال التي تؤكد نتائجها على ارتباط النمو المهني والشخصي للفرد عموماً للمتدريب على وجه الخصوص.

الفصل الثاني

الطريقة والإجراءات

يقدم الباحث بهذا الفصل الطريقة الإجرائية، التي تتضمن منهج البحث، ومفردات مجتمعه وعينته، وكذلك أداة البحث وطرق إعدادها، وصدق الأداة وثباتها، كما يعرض الباحث خلال الفصل الحالي وأخيراً الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة وتحليل بينات البحث.

2.1 منهج الدراسة

استخدم هذا البحث المنهج الوصفي الارتباطي الذي يعد مناسباً للدراسة قيد البحث "**واقع التدريب الميداني لطلبة أقسام علم النفس والإرشاد وعلاقته بتحقيق النمو الشخصي والمهني لطلبة الجامعات الفلسطينية**". هذا المنهج يمكن الباحث من وصف موضوع الدراسة اعتماداً على الدراسات السابقة والآدب المنشورة ذات العلاقة، وأيضاً جمع البيانات من العينة المستهدفة وتحليلها. يستند هذا المنهج إلى مجموعة من الخطوات البحثية لجمع الحقائق والبيانات حول موضوع الدراسة، ومن ثم تبويبها وتحليلها بشكل كافٍ ودقيق من أجل أستخلاص الدلالت، والخروج بالنتائج عن الموضوع قيد البحث (أبو سمرة والطيطي، 2019)، من خلال توضيح علاقة التدريب الميداني **لطلبة أقسام علم النفس والإرشاد بالنمو الشخصي والمهني لطلبة الجامعات الفلسطينية.**

2.2 مجتمع الدراسة

مجتمع البحث الحالية تكون من جميع طلاب أقسام علم النفس والإرشاد بالجامعات الفلسطينية في المحافظات الشمالية: (جامعة النجاح الوطنية، جامعة القدس، جامعة القدس المفتوحة–فرع نابلس، جامعة الخليل، وجامعة بيرزيت)، الذين لديهم تدريب ميداني، والبالغ عددهم (197) طالباً وطالبة، وذلك وفقاً للإحصائيات

التي تم الحصول عليها من جهات الاختصاص بالجامعات في الفصل الدراسي الثاني من عام (2023/2022)، كما يظهر بالجدول أدناه رقم (1).

جدول 1

أعداد طلبة أقسام علم النفس والإرشاد بالجامعات الفلسطينية

الجامعة	طلبة التدريب الميداني	عينة الدراسة	نسبة العينة إلى مجتمع الدراسة
جامعة النجاح الوطنية	70	62	0.89
جامعة القدس	4	1	0.33
جامعة القدس المفتوحة– فرع نابلس	38	22	0.58
جامعة الخليل	50	42	0.84
جامعة بيرزيت	35	24	0.69
المجموع	197	151	0.77

2.3 عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من جميع طلبة أقسام علم النفس والإرشاد بالجامعات الفلسطينية والبالغ عددهم (197) طالباً وطالبة. لذا قام الباحث باستهداف جميع مفردات مجتمع الدارسة، وتوزيع الاستبيانة عليهم (نسبة الاستجابة بلغت (77%)؛ أي (151) طالباً وطالبة. كما أشار سيكاران وبوجي (2016)، يمكن للباحث استهداف جميع المجتمع لأغراض جمع البيانات، إذا كان عدد مجتمع الدراسة أقل من (500) مفردة (Sekaran & Bougie, 2016). يوضح الجدول (2) الخصائص الديموغرافية لمفردات عينة الدراسة.

جدول 1

الخصائص الديموغرافية لمفردات عينة الدراسة

المتغير	مستويات المتغيّر	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	60	43.2
	أنثى	79	56.8
	المجموع	139	100
نوع المؤسسة التي تتدرب فيها	مدرسة حكومية	55	39.6
	مدرسة خاصة	22	15.8
	مستشفى	8	5.8
	مركز تأهيل تربوي ونفسي	24	17.3
	جمعية أهلية	17	12.2
	مصحة نفسية	4	2.9
	بيانات مفقودة	9	6.5
	المجموع	139	100
الجامعة	جامعة النجاح الوطنية	54	38.8
	جامعة القدس المفتوحة	22	15.8
	جامعة الخليل	39	28.1
	جامعة بيرزيت	23	16.5
	جامعة القدس	1	0.7
	المجموع	139	100
هل سبق أن تلقيت تدريبات خارجية في موضوع تخصصك[1]؟	لا	107	77
	نعم	31	22.3
	بيانات مفقودة	1	7
	المجموع	139	100

يوضح الجدول رقم (2) أعلاه يوضح توزيع خصائص (الجنس، الجامعة ومؤسسة التدريب) للمتغيرات الديموغرافية لمفردات عينة الدراسة. وتشير نتائج الجدول رقم (2) أعلاه إلى أن نسبة الإناث شكلت غالبية عينة الدراسة وبنسبة (56.8%) مقارنة مع نسبة الذكور التي بلغت (43.2%). فيما يتعلق بتوزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغير نوع المؤسسة التي تدرب فيها الطالب/ة، شكلت المدارس الحكومية معظم عينة الدراسة (39.6%)، بينما كانت نسبة الطلبة الذين تدربوا في مستشفى هم الأقل بين مفردات عينة الدراسة

[1] بمعني هل تلقي الطالب تدريب قبل التدريب الميداني له علاقة بتخصصه

وبنسبة (5.8%). كذلك توضح نتائج الجدول رقم (2) أن نسبة طلبة جامعة النجاح الوطنية هي الأكبر بين مفردات عينة الدراسة؛ فبلغت (38.8%). في حين كانت نسبة الطلبة من جامعة القدس هي الأقل بين مفردات عينة الدراسة (7%). أخيراً توضح نتائج تحليل خصائص المتغيرات الديموغرافية لمفردات عينة الدراسة بالجدول رقم (2) أن الذين لم يتلقوا تدريباً خارجياً يتعلق بموضوع تخصصهم هي الأكبر (77%)، بينما الذين تلقوا تدريباً خارجياً بموضوع التخصص هي الأقل (33%).

2.4 أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة الاستبانة أداة للدراسة من أجل الحصول على البيانات والمعلومات اللازمة للدراسة الحالية، فالاستبانة هي أداة القياس الرئيسة للدراسة الحالية، وتم تصميمها لقياس عوامل الدراسة، وذلك اعتماداً على الأدب النظري والأبحاث السابقة المتعلقة بموضوعات الدراسة ومتغيراتها وأهدافها، ومجالاتها، وتطبيقاتها. تم الرجوع إلى مجموعة من الدراسات السابقة في بناء الاستبانة وفقراتها (Al-Saud, 2021; Alfrehat, 2019; Ramírez-Hurtado et al., 2022) .

وتكونت أداة الدراسة من جزأين كما يلي:

الجزء الأول: اشتمل على متغيرات تصف الخصائص الديمغرافية لمفردات مجتمع الدراسة وهي (الجنس، نوع مؤسسة التدريب، الجامعة).

الجزء الثاني: واشتمل على مجالين؛ الأول التدريب الميداني الذي تضمن أربعة أبعاد هي: بُعد الإشراف وتم قياسه من خلال (7) فقرات، وبُعد التنظيم وتم قياسه من خلال(9) فقرات، وبُعد التقويم وتم قياسه ب (7) فقرات، فيما تم قياس البُعد الأخير وهو المهارات من خلال(8) فقرات. **والمجال الثاني** الذي تضمن النمو المهني، وتم قياسه من خلال (10) فقرات، والنمو الشخصي وتم قياسه من خلال (11) فقرة.

وفيما يتعلق بمقياس الاستجابة الخاص بالاستبانة، فقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (Likert)، والذي يعد من أكثر المقاييس شيوعاً وسهولة في فهمه وتوزان درجاته، ويُطلب فيه من المستجوب أن يحدد درجة موافقته أو عدم موافقته على الخيارات (الفقرات) المحددة.

2.5 الاختبارات الخاصة بأداة قياس الدراسة

أولاً: صدق المحتوى.

للتحقيق من صدق المتحوى، قام الباحث بعرض الاستبانة (أداة الدراسة) على أصحاب الاختصاص من الأكاديمين بالجامعات الفلسطينية بموضوع الدراسة، وطُلب منهم تحكيم فقرات الاستبانة من حيث ملاءمتها للمحور الذي تنتمي إليه ومن حيث صياغتها. إما بالموافقة عليها، أو بتعديل صياغتها، أو بحذفها لعدم أهميتها، أو إضافة فقرات جديدة. وتم الأخذ بعين الاعتبار رأي المحكمين، وتعديل الاستبانة وفقاً لذلك، كما هو موضح بملحق رقم (أ).

ثانياً: ثبات أداة الدراسة (Reliability of Scale).

للتاكد من ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)، الذي يوضح "مقدار الاتساق والاستقرار بالدرجات المتحققة على أداة القياس عبر الزمن" (Sarstedt & Mooi, 2014). وكذلك للتأكد من مدى ملاءمتها لقياس متغيرات الدراسة، ومن درجة الاعتماد عليها أداة للبحث الحالي. قام الباحث باستخراج معامل ثبات الأداة "كرونباخ ألفا" Cronbach's Alpha، كما أشار (Namdeo & Rout, 2016) تتراوح قيم معامل ألفا كرونباخ عادةً بين (0 و 1). كما هو موضح بالجدول أدناه رقم (3)، الذي يبين معامل الثبات لمجالات الدراسة وأبعادها.

جدول 2

نتائج تحليل معامل الفا كرونباخ لمجالات الدراسة

المجال/ الأبعاد	Cronbach's alpha
مجال: **النمو المهني**	0.788
مجال: **النمو الشخصي**	0.752
بعد الإشراف	0.530
بعد التنظيم	0.752
بعد المهارات	0.804
بعد التقويم	0.554
مجال: **التدريب الميداني**	0.877

توضح نتائج تحليل معامل ألفا كرونباخ بالجدول رقم (3)، أن درجة ثبات أداة الدراسة مقبولة لكل مجالات وأبعاد الدراسة، وتراوحت قيم كرونباخ ألفا لجميع المجالات والأبعاد ما بين (877.-53.). و تعد قيم كرونباخ ألفا غير مقبولة علمياً إذا كانت النسبة أقل من(53.) (Namdeo & Rout, 2016)، الذي هو غير موجود بنتائج الدراسة الحالية. ومن ثم تشير هذة النتائج إلى إمكانية الاعتماد على أداة القياس الخاصة بالدراسة الحالية؛ لتمتعها بدرجة عالية من الاتساق الداخلي والاستقرار بين فقرات الاستبانة.

2.6 إجراءات الدراسة

أجريت الدراسة وفقاً للخطوات الآتية:

- تم إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية.
- تحديد مفردات مجتمع الدراسة، وعينتها.
- التأكد من صلاحية الأداة، بتوزيع الاستبانة يدوياً في الجامعة التي تسمح بذلك، ووزعت عبر الإنترنت (online google form) في الجامعات التي تعتمد التوزيع الإلكتروني، ووزعت (197) استبانة، استرجع منها (151) استبانة، بنسبة (77%)، وكانت جميعها بشكل مبدئي صالحة للتحليل الإحصائي.

2.7 متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

أ. المتغير المستقل: التدريب الميداني، وتضمن أربعة أبعاد (الإشراف، التقويم، التنظيم، المهارات)

ب. المتغيرات التابعة

- النمو المهني
- النمو الشخصي

ج. المتغيرات الديمغرافية: الجنس، مؤسسة التدريب

2.8 المعالجات الإحصائية للبيانات

للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتحقيق أهدافها واختبار فرضياتها، وبعد جمع البيانات من مفردات الدراسة الحالية، جرى ترميزها وإدخال البيانات باستخدام الحاسوب؛ ورقمت الاستبانات من (1) إلى (151) قبل إدخالها؛ وذلك لتسهيل عملية الرجوع إلى الاستبانة في حال وجود خطأ. وبعد ذلك تمت معالجة إجابات مفردات الدراسة إحصائياً باستخدام برنامج التحليل المتقدم (SmartPLS.4)، بالإضافة لاستخدام برنامج (SPSS). وقام الباحث بالمعالجة الإحصائية من خلال الاختبارات الآتية:

1. تحليل القيم المتطرفة (outliers):

القيم المتطرفة هي بيانات تختلف بشكل كبير عن باقي البيانات، وتقع خارج الاتجاه العام للبيانات، وتؤثر هذه القيم بالبيانات على دقة وجودة التحليل الإحصائي. إجري تحليل مسافة ماهالانوبيس (Mahalanobis distance)؛ لتحديد وجود القيم المتطرفة من عدمه (Cousineau, 2011). يتم تفسير مسافه ماهالانوبيس من خلال مستوى الدلالة الإحصائية (p-value <.05)، والقيمة الحرجة المقابلة وبدرجة حرية تساوي عدد المتغيرات بجدول مربع كاي(Brereton, 2015). في هذة الدراسة لدينا (6) متغيرات (أربعة أبعاد للتدريب، النمو الشخصي والنمو المهني)، القيمة الحرجة تساوي (12.59) مقابل مستوى الدلالة

الإحصائية (0.05) ودرجة حرية (6) (أي 6 متغيرات). ذلك يعني أن القيم التي لديها قيمة مسافة ماهالانوبيس أكبر من (12.59) هي قيم متطرفة. كما تبين نتائج الجدول أدناه رقم (4) أن هناك (12) حالة للقيم المتطرفة بالبيانات. لذا حذفت قبل إجراء أي تحليل إحصائي؛ من أجل ضمان جودة ودقته .

جدول 3

تحليل القيم المتطرفة (Mahalanobis distance)

الرقم	رقم الاستبانة	قيم مسافة ماهالانوبيس
1	11	21.234
2	15	16.982
3	38	18.385
4	43	16.019
5	46	16.912
6	48	34.996
7	49	21.463
8	58	20.916
9	73	16.653
10	88	22.382
11	90	19.971
12	121	22.800

2. تحليل التوزيع الطبيعي للبيانات.

بعد الانتهاء من تحليل القيم المتطرفة، والتأكد من عدم وجودها بالبيانات، تم إجراء تحليل معامل الالتواء (skewness) والتفرطح (kurtosis)، وذلك لتحديد التوزيع الطبيعي للبيانات. وأيضاً احتساب قيم z-score لكل من الالتواء والتفرطح بناءً على معيار kim 2013، لاختبار الفرضية الصفرية التي تنص أن" البيانات تتبع التوزيع الطبيعي"، إذا كانت قيمة (z) المطلقة تزيد عن (3.29) بالنسبة للعينات متوسطة الحجم (50 <N>300). لذا يستنتج أن العينة لا تتبع طبيعي (Kim, 2013). كما يظهر بالجدول رقم (5) أدناه أن العينة تتبع التوزيع الطبيعي، ذلكأن القيم ل (Z) المطلقة لاختباري الالتواء والتفلطح أقل من (3.29).

جدول 4

نتائج تحليل الالتواء والتفرطح للمتغيرات وأبعاد الدراسة لاختبار التوزيع الطبيعي

متغيرات وأبعاد الدراسة	العينة	الالتواء	الخطأ المعياري	قيمة z المطلقة	التفرطح	الخطأ المعياري	قيمة z المطلقة
الإشراف	139	-0.476	0.206	2.314-	0.578	0.408	1.415
التنظيم	139	-0.335	0.206	1.628-	-0.062	0.408	-0.152
التقويم	139	-0.175	0.206	0.853-	0.067	0.408	0.165
المهارات	139	-0.425	0.206	2.068-	-0.533	0.408	-1.304
التدريب الميداني	139	-0.234	0.206	1.141-	-0.057	0.408	-0.139
النمو المهني	139	-0.281	0.206	1.366-	-0.185	0.408	-0.454
النمو الشخصي	139	-0.276	0.206	1.343-	0.116	0.408	0.283

3. **اختبارات تحليل الإحصاء الوصفي (Descriptive Statistics)**.

في الدراسة الحالية، أجريت العديد من الاختبارات الإحصائية الوصفية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية للتحليل، ووصف خصائص مفردات الدراسة الحالية (المتغيرات الديمغرافية).
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية فيما يخص قياس استجابات مفردات الدراسة الحالية.

4. معامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لقياس مدى قوة الارتباط والتماسك بين فقرات الاستبانة.
5. تحليل الارتباط لتحديد العلاقة بين المتغيرات (المستقلة والتابعة).
6. تحليل اختبار (ت) (t-test)، إذا كان المتغير مكوناً من مستويين.
7. اختبار تحليل التباين الأحادي(One-Way ANOVA)، إذا كان المتغير مكوناً من أكثر من مستويين.
8. تحليل نموذج الدراسة.

أ. تحليل نموذج القياسي (MeasurementModel)، من خلال المعايير الآتية:

1. الصدق التقاربي (Convergent validity).
2. الصدق التمايزي (Discriminantvalidity).

3. اختبار جودة نموذج الدراسة من خلال التحقق، جودة التنبؤ Q^2، معامل التفسير coefficient of determination (R^2)، حجم التأثير Effect size (f^2)،

ب. **تحليل النموذج الهيكلي** (Structural equation Model: SEM) **لاختبار** فرضيات الدراسة.

الفصل الثَّالث

نتائج الدّراسة

تناول هذا الفصل عرضاً لنتائج التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة، وفيما يلي نتائج التحليل تبعاً لتسلسل الأسئلة:

3.1 نتائج التحليل الإحصائي الوصفي لمتغيرات الدراسة.

في هذا القسم من البحث يعرض الباحث نتائج التحليل الوصفي لفقرات متغيرات البحث، من خلال المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، وكذلك نسبة الأهمية النسبية لكل فقرة من فقرات الاستبانه. فتم اعتماد المقياس التصنيفي الخماسي المستويات لوصف المتوسطات الحسابية التي تم التوصل إليها كما يلي:

طول الفئة = (القيمة العليا – القيمة الدنيا)/ عدد المستويات

طول الفئة = (5 – 1) / 3 = 1.33

وبذلك تكون مستويات الأهمية النسبية:

- من 1–2.33، وتدل على مستوى أهمية نسبية منخفضة.
- من 2.34–3.66، وتدل على مستوى أهمية نسبية متوسطة.
- من 3.67–5، وتدل على مستوى أهمية نسبية ومرتفعة.

3.1.1 نتائج السؤال الأول:

نص هذا السؤال على: ما واقع التدريب الميداني بدلالة أبعاده (الإشراف، التقويم، التنظيم، والمهارات) لطلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية؟ للإجابة عن السؤال الأول، أجري تحليل للمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات متغير واقع التدريب الميداني وأبعاده، كما تم ترتيب الفقرات وفقاً

لمتوسطاتها الحسابية. وفيما يلي عرض للنتائج الخاصة بالمتغير المستقل (التدريب الميداني)، وقد جاءت النتائج كما يلي:

جدول 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والرتبة للتدريب الميداني وأبعادها

رقم البعد	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة
1	الإشراف	3.87	0.53	مرتفعة	3
2	التنظيم	3.86	0.53	مرتفعة	4
3	التقويم	3.95	0.47	مرتفعة	2
4	المهارات	4.08	0.56	مرتفعة	1
	التدريب	3.94	0.44	مرتفعة	

تشير نتائج الجدول (6) إلى أن أكثر الأبعاد تطبيقاً في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر طلبة أقسام علم النفس والإرشاد بمتغير واقع التدريب الميداني هو بعد المهارات، بمتوسط حسابي (4.08) وبأهمية نسبية مرتفعة. وحصل هذا البعد على المرتبة الأولى بين أبعاد التدريب الميداني، في حين حل بعده التقويم بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (3.95) وبأهمية نسبية مرتفعة. وعلى التوالي جاء بالمرتبة الثالثة بعد الإشراف بين أبعاد التدريب الميداني بمتوسط حسابي (3.87) وبأهمية نسبية مرتفعة. بينما حل بعده التنظيم بالمرتبة الرابعة والأخيرة، وبمتوسط حسابي (3.86) وبأهمية نسبية مرتفعة من وجهة نظر مفردات عينة البحث. وسجل متغير التدريب الميداني ككل متوسط حسابي (3.94) وهو ذو أهمية نسبية مرتفعة.

البعد الأول: الإشراف.

تم قياس هذا البعد من خلال (7) فقرات، وحذفت الفقرات رقم (1) و(3) و (4) و(7)؛ وذلك بسبب انخفاض تأثيرها على بعد الإشراف والمتغير الكلي (التدريب الميداني). يتضمن الجدول (7) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والرتبة لفقرات بعد الإشراف.

جدول 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والرتبة لبعد الإشراف.

الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة
s2	يقدم المشرف ملاحظات مكتوبة للمتدرب بشكل دائم.	3.79	0.95	مرتفعة	3
s5	يقوم المشرف بمناقشة البرنامج التدريبي مع المتدربين قبل بداية التدريب الميداني.	4.05	0.79	مرتفعة	1
s6	تساعد زيارات المشرف الدورية لمكان التدريب على تحقيق أهداف التدريب الميداني.	3.99	0.81	مرتفعة	2
	الإشراف	3.87	0.53	مرتفعة	

توضح نتائج الجدول (7) أعلاه بأن قيم المتوسطات الحسابية لإجابات مفردات الدراسة عن الفقرات المتعلقة ببعد الإشراف، قد تراوحت ما بين (3.99–4.05)، وبمستوى ممارسة مرتفعة. فيما بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام لبعد الإشراف (3.87)، أي بمستوى ممارسة مرتفعة. وأيضاً حلت الفقرة رقم (5) ومفادها " يقوم المشرف بمناقشة البرنامج التدريبي مع المتدربين قبل بداية التدريب الميداني." على أعلى مرتبة وبمتوسط حسابي بلغ (4.05)، وانحراف معياري بلغ (0.79)، أي بمستوى ممارسة مرتفعة. بينما حصلت الفقرة رقم (2) ومفادها " يقدم المشرف ملاحظات مكتوبة للمتدرب بشكل دائم." على أدنى مرتبة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.99)، وانحراف معياري (0.81)، أي بمستوى ممارسة مرتفعة. لذا تشير نتائج الإجابة عن الفقرات الخاصة ببعد الإشراف ومن وجهة نظر طلبة أقسام علم النفس والإرشاد، إلى وجود مستوى ممارسة مرتفعة لبعد الإشراف، الذي كان بالمرتبة الثالثة بين أبعاد التدريب الميداني.

البعد الثاني: التقويم.

تم قياس هذا البعد من خلال (7) فقرات، إذ حذفت الفقرات رقم (3) و(5) و (6) و(7)؛ وذلك بسبب انخفاض تأثيرها على بعد التقويم والمتغير الكلي (التدريب الميداني). يتضمن الجدول (8) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والرتبة لفقرات بعد التقويم.

جدول 7

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والرتبة لبعد التقويم

الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة
AS1	يتم تقييم المتدربين من قِبل المشرف وفق تعليمات جامعية محددة.	4.13	0.76	مرتفعة	1
AS2	أستفيد من ملاحظات المشرف في تحسين مستواي التدريبي.	3.99	0.82	مرتفعة	3
AS4	يستخدم المشرف أساليب تقييم مناسبة ومتنوعة	4.00	0.81	مرتفعة	2
	التقويم	3.95	0.47	مرتفعة	

توضح نتائج الجدول (8) أعلاه بأن قيم المتوسطات الحسابية لإجابات مفردات الدراسة عن الفقرات المتعلقة ببعد التقويم، قد تراوحت ما بين (3.99–4.13)، وبمستوى ممارسة مرتفعة. فيما بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام لبعد التقويم (3.95)، أي بمستوى ممارسة مرتفعة. وأيضاً حلت الفقرة رقم (2) ومفادها " يتم تقييم المتدربين من قِبل المشرف وفق تعليمات جامعية محددة." على أعلى مرتبة وبمتوسط حسابي بلغ (4.13)، وانحراف معياري بلغ (0.76)، أي بمستوى ممارسة مرتفعة، بينما حصلت الفقرة رقم (6) ومفادها "استفيد من ملاحظات المشرف في تحسين مستواي التدريبي." على أدنى مرتبة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.99)، وانحراف معياري (0.82)، أي بمستوى ممارسة مرتفعة. لذا تشير نتائج الإجابة عن الفقرات الخاصة ببعد التقويم ومن وجهة نظر طلبة أقسام علم النفس والإرشاد، إلى وجود مستوى ممارسة مرتفعة لبعد التقويم، الذي كان بالمرتبة الثانية بين أبعاد التدريب الميداني.

البعد الثالث: التنظيم.

تم قياس هذا البعد من خلال (9) فقرات، إذ حذفت الفقرات رقم (1) و(2) و(8) و(9)؛ وذلك بسبب انخفاض تأثيرها على بعد التنظيم والمتغير الكلي (التدريب الميداني). يتضمن الجدول (9) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والرتبة لفقرات بعد التنظيم.

جدول 8

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والرتبة لبعد التنظيم.

الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة
OR3	يحرص مشرف التدريب الميداني على اختيار موقع المؤسسة التدريبية بحيث يكون قريباً من منطقة سكن المتدرب.	3.94	0.89	مرتفعة	3
OR4	تتعاون إدارة المؤسسة والجامعة لتحقيق أفضل فرص التعلم للمتدربين.	3.83	0.94	مرتفعة	5
OR5	تُراعي الجامعة اختيار المؤسسة المؤهلة للتدريب الميداني.	3.88	0.93	مرتفعة	4
OR6	إدارة المؤسسة المتعاونة تعطي الفرصة للمتدرب للتعبير عن آرائه في أثناء فترة التدريب الميداني.	4.00	0.76	مرتفعة	1
OR7	تعطي إدارة المؤسسة التدريبية فرصة للمتدربين للتعبير عن آرائهم أثناء فترة تدريبهم فيها.	3.96	0.99	مرتفعة	2
	التنظيم	3.86	0.53	مرتفعة	

تبين نتائج الجدول (9) أعلاه بأن قيم المتوسطات الحسابية لإجابات مفردات الدراسة عن الفقرات المتعلقة ببعد التنظيم، قد تراوحت ما بين (3.83–4.00)، وبمستوى ممارسة مرتفعة. فيما بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام لبعد التنظيم (3.86)، أي بمستوى ممارسة مرتفعة. وأيضاً حلت الفقرة رقم (5) ومفادها "إدارة المؤسسة المتعاونة تعطي الفرصة للمتدرب للتعبير عن آرائه في أثناء فترة التدريب الميداني" على أعلى مرتبة وبمتوسط حسابي بلغ (4.00)، وانحراف معياري بلغ (0.76)، أي بمستوى ممارسة مرتفعة. بينما حصلت الفقرة رقم (2) ومفادها "تتعاون إدارة المؤسسة والجامعة لتحقيق أفضل فرص التعلم للمتدربين." على أدنى مرتبة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.83)، وانحراف معياري (0.93)، أي بمستوى ممارسة مرتفعة. لذا تشير نتائج الإجابة عن الفقرات الخاصة ببعدالتنظيم ومن وجهة نظر طلبة أقسام علم النفس والإرشاد، إلى وجود مستوى ممارسة مرتفعة لبعد التنظيم، الذي كان بالمرتبة الرابعة والأخيرة بين أبعاد التدريب الميداني.

البعد الرابع: المهارات.

تم قياس هذا البعد من خلال (8) فقرات، إذ حذفت الفقرة رقم (1) والفقرة (3)؛ وذلك بسبب انخفاض تأثيرها على بعد المهارات والمتغير الكلي (التدريب الميداني)، يتضمن الجدول (10) قيم المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والرتبة لفقرات بعد المهارات.

جدول 9

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والرتبة لبعد المهارات

الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة
SK2	يساعد التدريب المتدرب في إعداد الخطة الإرشادية.	4.12	0.86	مرتفعة	1
SK4	يُساعد التدريب الميداني على تفهم مشاكل الطلبة وحلها.	4.09	0.89	مرتفعة	2
SK5	يُنمي التدريب الميداني القدرة لدى المتدرب لإجراء المقابلات الإرشادية وتطبيق الخطة العلاجية اللازمة.	4.04	0.88	مرتفعة	3
SK6	يُنمي التدريب الميداني القدرة لدى المتدرب على تطبيق بعض الاختبارات النفسية.	3.86	0.86	مرتفعة	5
SK7	يجعل التدريب الميداني الطلبة أقرب إلى السيناريوهات المهنية الحقيقية.	4.02	0.75	مرتفعة	4
SK8	يعمل التدريب الميداني على توعية المتدرب لتجنب إقامة علاقات شخصية مع المسترشدين.	4.04	0.84	مرتفعة	3
	المهارات	4.08	0.56	مرتفعة	

تبين نتائج الجدول (10) أعلاه بأن قيم المتوسطات الحسابية لإجابات مفردات الدراسة عن الفقرات المتعلقة ببعد المهارات، قد تراوحت ما بين (3.86–4.12)، وبمستوى ممارسة مرتفعة، فيما بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام لبعد المهارات (4.08)، أي بمستوى ممارسة مرتفعة. وأيضاً حلت الفقرة رقم (2) ومفادها "يساعد التدريب المتدرب في إعداد الخطة الإرشادية." على أعلى مرتبة وبمتوسط حسابي بلغ (4.12)، وانحراف معياري بلغ (0.86)، أي بمستوى ممارسة مرتفعة، بينما حصلت الفقرة رقم (6) ومفادها "يُنمي التدريب الميداني القدرة لدى المتدرب على تطبيق بعض الاختبارات النفسية." على أدنى مرتبة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.86)، وانحراف معياري (0.86)، أي بمستوى ممارسة مرتفعة. ولذاتشير نتائج الإجابة عن الفقرات الخاصة ببعد المهارات ومن وجهة نظر عينة الدراسة، إلى وجود مستوى ممارسة مرتفعة لهذا البعد، الذي كان بالمرتبة الأولى بين أبعاد التدريب الميداني، وأيضاً ينمي التدريب الميداني العديد من المهارات لدى الطلبة المتدربين مثل إعداد الخطط الإرشادية، ولكنه لا ينمي بشكل جيد مهارات تطبيق الاختبارات النفسية العملية وفقاً لوجهة نظر طلبة أقسام علم النفس بالجامعات الفلسطينية.

3.1.2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص هذا السؤال على: ما مستوى النمو الشخصي لطلبة اقسام علم النفس والإرشاد بالجامعات الفلسطينية؟

وللإجابة عن هذا السؤال الثاني، استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لفقرات متغير **النمو الشخصي**، وتم ترتيب الفقرات وفقاً لمتوسطاتها الحسابية. وفيما يلي عرض النتائج الخاصة بالمتغير التابع (**النمو الشخصي**)، وقد جاءت نتائج التحليل كما يلي:

تم قياس هذا المتغير من خلال (11) فقرات، إذ حذفت الفقرات رقم (1) و(2) و (8) و(9) و(10) و (11)؛ وذلك بسبب انخفاض تأثيرها على المتغير التابع (النمو الشخصي). ويتضمن الجدول (11) –أنظر الملحق (و)– قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والرتبة لفقرات متغير النمو الشخصي.

تبين نتائج الجدول رقم (11) بأن قيم المتوسطات الحسابية لإجابات مفردات الدراسة عن الفقرات المتعلقة بمتغير النمو الشخصي، قد تراوحت ما بين (3.95–4.22)، وبمستوى ممارسة مرتفعة. فيما بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام لمتغير النمو الشخصي (4.15)، أي بمستوى ممارسة مرتفعة. وأيضاً حلت الفقرة رقم (4) ومفادها "ساهم التدريب الميداني بأن أكون قدوة حسنة بالنسبة للآخرين." على أعلى مرتبة وبمتوسط حسابي بلغ (4.22)، وانحراف معياري بلغ (0.76)، أي بمستوى ممارسة مرتفعة. بينما حصلت الفقرة رقم (6) ومفادها "عزّز التدريب الميداني قدراتي على تقبل النقد " على أدنى مرتبة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.95)، وانحراف معياري (0.95)، أي بمستوى ممارسة مرتفعة. لذا تشير نتائج الإجابة عن الفقرات الخاصة بمتغير النمو الشخصي ومن وجهة نظر طلبة أقسام علم النفس والإرشاد، إلى وجود مستوى مرتفع لمتغير النمو الشخصي، وكما تبين هذة النتائج أن التدريب الميداني ينمي ويعزيز المهارات الشخصية لدى الطلبة المتدربين، مثل قيمة الإخلاص والإحساس بقيمة العمل، ولكن في نفس الوقت لم يعزز بدرجة كبيرة لدى الطلبة قدرة ومهارة تقبل النقد من الآخرين، وذلك من وجهة نظر مفردات عينة الدراسة الحالية.

3.1.3 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نص هذا السؤال على: ما مستوى النمو المهني لطلبة أقسام علم النفس والإرشاد بالجامعات الفلسطينية ؟ وللإجابة عن هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لفقرات متغير **النمو المهني**، وتم ترتيب الفقرات وفقاً لمتوسطاتها الحسابية. وفيما يلي عرض النتائج الخاصة بالمتغير التابع **(النمو المهني)**، وقد جاءت نتائج التحليل كما يلي:

تم قياس هذا البعد من خلال (10) فقرات، إذ تم حذف الفقرات رقم (1) و(2) و(8) و(9)؛ وذلك بسبب انخفاض تأثيرها على متغير (النمو **المهني**). ويتضمن الجدول (12) –أنظر الملحق (و)– قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والرتبة لفقرات متغير النمو المهني.

تبين نتائج الجدول (12) بأن قيم المتوسطات الحسابية لإجابات مفردات الدراسة عن الفقرات المتعلقة بمتغير النمو المهني، قد تراوحت ما بين (4.01–4.14)، وبمستوى ممارسة مرتفعة. فيما بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام لمتغير النمو المهني (4.12)، أي بمستوى ممارسة مرتفعة. وأيضاً حلت الفقرة رقم (2) ومفادها " زاد التدريب الميداني من فرص اكتسابي لمهارات جديدة." على أعلى مرتبة وبمتوسط حسابي بلغ (4.14)، وانحراف معياري بلغ (0.69)، أي بمستوى ممارسة مرتفعة. بينما حصلت الفقرة رقم (6) ومفادها "نمي التدريب الميداني من قدرتي على مراعاة الفروق الفردية بين المسترشدين" وبمتوسط حسابي بلغ (4.04)، وانحراف معياري (0.74)، أي بمستوى ممارسة مرتفعة. لذا تشير نتائج الإجابة عن الفقرات الخاصة بمتغير النمو المهني ومن وجهة نظر طلبة أقسام علم النفس والإرشاد، إلى وجود مستوى مرتفع لمتغير النمو المهني.

3.2 نتائج اختبار فرضيات الدراسة

3.2.1 نتائج تحليل الارتباط لاختبار العلاقة بين متغيرات الدراسة

نتائج السؤال الرابع:

نص هذا السؤال على: ما العلاقة بين التدريب الميداني والنمو المهني والنمو الشخصي لطلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية؟ وللإجابة عن هذا السؤال، واختبار الفرضية التي تنص" لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التدريب الميداني والنمو المهني لطلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية"، وتم إجراء تحليل معامل ارتباط بيرسون بين متغير التدريب الميداني والنمو المهني.

نتائج الفرضية الرئيسة الأولى:

لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التدريب الميداني والنمو المهني لطلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية، نتائج الجدول (13) –أنظر الملحق (و)– تبين ذلك.

توضح نتائج تحليل معامل الارتباط بالجدول (13) أنه لا يمكن قبول الفرضية أعلاه. إذ تشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية وذات دلالة إحصائية بين التدريب الميداني والنمو المهني، وقدبلغ معامل الارتباط (0.678).

نتائج الفرضية الرئيسة الثانية:

لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التدريب الميداني والنمو الشخصي لطلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية، نتائج الجدول رقم (14) –أنظر الملحق (و)– تبين ذلك.

تشير نتائج تحليل معامل الارتباط بالجدول (14) أنه لا يمكن قبول الفرضية أعلاه. إذ تشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية وذات دلالة إحصائية بين التدريب الميداني والنمو الشخصي. وقد بلغ معامل الارتباط (0.633).

3.2.2 نتائج تحليل اختبار الفروق بمتوسطات التدريب الميداني، النمو المهني والنمو الشخصي، من وجهة نظر مفرداتها، والتي تعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس ومؤسسة التدريب).

نتائج السؤال الخامس:

نص هذا السؤال على: هل توجد فروق جوهرية في واقع التدريب الميداني، والنمو المهني، والنمو الشخصي لدى طلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير: (الجنس، مؤسسة التدريب)؟ للإجابة عن هذا السؤال، وفحص الفرضية الرئيسة الثالثة التي تنص على أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بمستوى** التدريب الميداني، النمو المهني والنمو الشخصي تعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، الجامعة ومؤسسة التدريب) لدى طلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية"، والفرضيات الفرعية المتعلقة بها. لقد أجرى الباحث اختبار تحليل العينات المستقلة (independent samples test)، فإذا كان المتغير من مستويين أو تحليل التباين الأحادي للمتغير الذي له أكثر من مستويين مثل الجامعة مؤسسة التدريب.

أ. **نتائج تحليل الفروق المتعلقة بالفرضية الفرعية الأولى، والتي تنص على:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بمستوى التدريب الميداني، والنمو المهني والنمو الشخصي تعزى للمتغير الجنس لدى طلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية ". ولاختبار هذه الفرضية أجرى الباحث تحليل العينات المستقلة (independent samples test)، وكانت النتائج في الجدول 15 –أنظر الملحق (و)–:

تشير نتائج تحليل اختبار تي لدلالة الفروق في الجدول (15) إلى أنه لا يمكن رفض الفرضية التي تنص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بمستوى التدريب الميداني، والنمو المهني والنمو الشخصي تعزى للمتغير الجنس لدى طلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية "، ذلك إن مستوى الدلالة الإحصائية أكبر من (5%). وهذا يدل على أنه لا توجود فروق إحصائية مهمة بين الذكور والأناث في مستوى التدريب الميداني، وكذلك في نموهم المهني والشخصي.

ب. **نتائج تحليل الفروق المتعلقة بالفرضية الفرعية الثانية التي تنص على أنّه:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بمستوى التدريب الميداني، والنمو المهني والنمو الشخصي، تعزى لمتغير مؤسسة التدريب لدى طلبة أقسام علم النفس والإرشاد بالجامعات الفلسطينية". ولاختبار هذة الفرضية أجرى الباحث تحليل التباين الأحادي one way ANOVA، وكانت النتائج يبينها الجدول (16) –أنظر الملحق (و)–:

يتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي بالجدول (16) أنه لا يمكن رفض الفرضية التي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بمستوى التدريب الميداني، والنمو المهني والنمو الشخصي تعزى للمتغير مؤسسة التدريب لدى طلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية"، ذلك أن قيم مستوى الدلالة الإحصائية أكبر من (5%) لكل من التدريب الميداني والنمو الشخصي والمهني.

3.2.3 نتائج تحليل التأثير بين متغيرات الدراسة

نتائج السؤال السادس:

نص هذا السؤال على: **هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتدريب الميداني على النمو المهني والنمو الشخصي لطلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية؟** للإجابة عن هذا السؤال وفحص الفرضية الرئيسة الرابعة والخامسة، أجرى الباحث تحليل النموذج الهيكلي

(Structural Equation Model: SEM)، وذلك على مرحليتن: المرحلة الأولى: تحليل النموذج القياسي (Measurement Model)، والمرحلة الثانية تحليل النموذج الهيكلي (Structural Equation Model).

المرحلة الأولى: تحليل أنموذج القياس (Measurement Model).

قام الباحث بتحليل نموذج الدراسة القياس من خلال النموذج الجزئي للمعادلة الهيكلية للمربعات الصغرى (Partial least square-Structural Equation Model). لفحص النموذج والتحقق من صحته باستخدام برنامج (Smartpls.4). وتجدر الإشارة هنا إلى أن أنموذج الدراسة الحالية يتضمن مكوناً من الدرجة الأولى (First Order construct) ومكوناً من الدرجة الثانية[1] (Second Order construct). أي أنه نموذج مختلط (Mixed model)، وأيضاً هو نموذج عاكس وتكويني (reflective- formative model). من ثم استخدامت الدراسة الحالية معايير مختلفة لتقيم الدرجة الأولى والدرجة الثانية. وفيما يلي نتائج اختبار تقييم النموذج:

أولاً. المكون من الدرجة الأولى (first order construct).

أ. **تحليل الصدق التقاربي** (Convergent validity).

يشير الصدق التقاربي (أو الصلاحية المتقاربة) إلى درجة الاتساق بين الفقرات المستخدمة لقياس مفهوم ما (متغير) مع بعضها البعض، وتم اختبار الصلاحية المتقاربة بالنموذج من خلال التشبع (Factor Loading) والموثوقية المركبة (Composite Reliability)؛ لتقييم الاتساق الداخلي وموثوقية المؤشرات الفردية، ومتوسط التباين المستخرج (Average Variance Extracted (AVE؛ لتقييم المصداقية التقاربية، وذلك وفقاً للمعايير الأكاديمية المقبولة المعتمدة علمياً للصدق التقاربي.

[1] مكون الدرجة الثانية (second order) الدراسة الحالية، هو التدريب الميداني، اشتمل (4) أبعادعاكسة ذات ترتيب منخفض (الإشراف، التنظيم، التقويم والمهارات)، إذ تكون هذة الأبعاد متغير التدريب الميداني.

1. **نتائج تقييم الصدق التقاربي:**

تم تقييم الصدق التقاربي لأنموذج الدراسة من خلال ما يلي:

أولاً: من خلال تحليل تشبع (Factor loading) الفقرات لجميع العوامل والأبعاد بالدراسة. كما توضح نتائج الجدول رقم (22) بملحق رقم (و)، أن تشبع جميع الفقرات على المكونات المرتبطة بها كانت أكبر من(0.60). وكذلك كانت كل القيم موجبة وأكبر من القيمة الموصى بها. وقد تراوحت قيم التشبعات بين (0.63) و (0.793). هذه النتائج تتفق مع ما اقترحته الدراسات السابقة (Afthanorhan et al., 2020; Chin, 1998) بأن القيمة الحدية لتشبع الفقرة يجب أن تتجاوز قيمة (0.60).

ثانياً: الموثوقية المركبة: تقيس الموثوقية المركبة في نموذج المعادلة الهيكلية مدى الارتباط والاتساق الداخلي لمجموعة من المؤشرات (الفقرات) والممثلة لمتغير كامن معين. ويأخذ مقياس الموثوقية في الاعتبار الأحمال الخارجية المختلفة لجميع مؤشرات المتغير. وتتراوح قيمة الموثوقية المركبة بين (0 و 1). حيث تشير القيم الأعلى إلى مستويات أعلى من الموثوقية. على وجه التحديد، قيم الموثوقية المركبة من (0.60 إلى 0.70) مقبولة في البحث الاستكشافي. بينما في المراحل الأكثر تقدماً من البحث، تعتبر القيم بين (0.70 و 0.90) القيمة المقبولة. ولكن القيم فوق (0.90) (وبالتأكيد أعلى من 0.95) غير مرغوب فيها؛ لأنها تشير إلى أن جميع الفقرات بالمتغير تقيس نفس الظاهرة، وبالتالي من غير المحتمل أن تكون مقياساً صالحاً لمتغير (J. Hair et al., 2014). كما تبين نتائج الجدول رقم (22) بملحق رقم (و)، أن قيم الموثوقية المركبة لجميع متغيرات وأبعاد الدراسة كان ضمن القيمة الحدية المقبولة حيث تراوحت بين (0.76) و (0.897)، مما يعني أنها لم تقل عن (0.70) لم تتجاوز (0.90). لذا يمكن القول: إن معيار الموثوقية المركبة يتحق بنموذج الدراسة الحالية.

ثالثاً: متوسط التباين المستخرج Average Variance Extracted (AVE)، يعتبر مقياساً شائعاً لتحديد الصلاحية المتقاربة على مستوى البناء (construct) وفقاً (J. Hair et al., 2014). وهو عبارة عن متوسط مربع التشبعات للمؤشرات المرتبطة بالمتغير (construct) (أي مجموع مربع التشبعات مقسوماً على

عدد المؤشرات). كما أشار (J. Hair et al., 2014) قيمة AVE يحب أن تكون (0.50) أو أكبر، حيث تشير قيمة AVE البالغة (0.50) أو أعلى إلى أن المتغير(construct)، بالمتوسط، يشرح أكثر من نصف تباين مؤشراته. وعلى العكس من ذلك، تشير القيمة AVE التي تقل عن (0.50) إلى أنه، في المتوسط، يظل هناك تباين أكبر في خطأ المؤشرات أكثر من التباين الموضح بواسطة المتغير(construct). تظهر النتائج بالجدول رقم (22) بملحق رقم (و)، أن قيم AVE لجميع متغيرات وأبعاد الدراسة كانت أكبر من (0.50)، وقد تراوحت بين (0.503) و(0.542). وبالتالي معيار متوسط التباين المفسر قد تحقق، بيما يشير إلى وجود توافق بين فقرات المتغير مع بعضها البعض.

وتجدر الإشارة إلى أن الاستبانة تضمنت على (54) فقرة، وعند اختبار معايير الصدق التقاربي (Convergent validity)، أشارت نتائج التحليل الأولي إلى أن تشبعات بعض قيم الفقرات كانت أقل من (0.60)، مما يؤثر على ثبات العامل. وكما أشار (Afthanorhan et al., 2020) يجب أن يكون تشبع كل فقرة (loading) على البنية الكامنة المرتبطة به أكبر (0.60). ولذا تم حذف الفقرات لتحقيق الصدق التقاربي لنموذج الدراسة، كما هو موضح بالشكل رقم (1)، بملحق رقم (ز).

2. **الصدق التمايزي (الصلاحية التمييزية) (Discriminant validity).**

يشير الصدق التمايزي إلى الدرجة التي تتباعد بها العوامل بالنموذج عن بعضها البعض، إذ كل متغير يمثل نفسه ولايمثل غيره من المتغيرات،أي إنها غير مكررة (J. Hair et al., 2014). ويمكن فحص الصدق التمايزي من خلال عدة معايير:

1. طريقة التحميلات المتقاطعة (Cross Loading): بمعنى أن يكون تشبع كل فقرة على المكون (construct) المرتبطة به أكبر من أي تشبع على المكونات الأخرى بالنموذج. بمعنى آخر تكون المؤشرات التي تقيس مكوناً ما تتمايز ولا تمثل أي مكون آخر. كما تظهر نتائج تحليل التحميلات المتقاطعة بالجدول رقم (23) وملحق رقم (و)، أن قيم التحميلات المتقاطعة لفقرات كل بعد/ متغير

بالدراسة الحالية أكبر من تحمليها على العوامل الأخرى، مما يدعم الصدق التمايزي للنموذج الدراسة. لذا معيار الصدق التمايزي لنموذج الدارسة وفقاً للتحميلات المتقاطعة تحقق.

2. طريقة معامل Fornell-Larcker (1981): معيار Fornell-Larcker هو الاختبار الثاني المستخدم في التحقق من الصلاحية التمييزية للمتغيرات بعد التحميلات المتقاطعة. ويعتمد هذا المعيار على مقارنة الجذر التربيعي لمتوسط التباين المستخرج (AVE) للمتغير الكامن مع ارتباطه مع العوامل الأخرى. ويجب أن يكون أكبر من أي ارتباط له مع العوامل الأخرى. مما يشير إلى عدم وجود تداخلات بين عوامل النموذج (Fornell, C., & Larcker, 1981). وكما توضح النتائج الواردة بالجدول رقم (24) بملحق رقم (و)، إلى عدم وجود أي تداخلات بين عوامل النموذج.لذا يتحقق معيار الصدق التمايزي لأداة الدارسة وفقاً للمعيار Fornell-Larcker.

3. معيار نسبة اللاتجانس– سمة الأحادية (Heterotrait-Monotrait-ratio: HTMT): يعد هذا المعيار نهجاً آخر اقترحه (Henseler et al., 2015)؛ لفحص الصدق التمايزي. ويشير إلى مدى التشابة بين المتغيرات الكامنة. بمعنى آخر يقيس الارتباط الحقيقي بين متغيرين كامنين. فإذا كانت قيمة HTMT أقل من واحد، فيمكن اعتبار الصدق التمايزي تحقق وفقاً لهذا المعيار. فالقيمة (1) أو قربية من (1)، تشير عدم وجود صلاحية تمييزية. وتوضح نتائج تحليل معيار (HTMT) بالجدول رقم (25) وبملحق رقم (و) إلى عدم وجد قيمة (1) لأي من الارتباطات بين المتغيرات. ولذا فإنّ معيار الصدق التمايزي لنموذج الدارسة تحقق وفقاً لهذا المعيار.

ثانياً: معايير تقييم النموذج القياسي –الدرجة الثانية[1] (second order construct).

بعد الانتهاء من فحص صدق مكونات الدرجة الأولى وثباتها، بنفس السياق المتغير من الدرجة الثانية، أي التدريب الميداني، أيضاً بحاجة إلى تقييم، الذي هو نموذج تكويني. تم تقييم قياس المكون التكويني من الدرجة الثانية وفق معايير تقيم النموذج التكويني (Becker et al., 2012)، وهي كما يلي:

- تقييم العلاقة الخطية (Multicollinearity) المتداخلة بين الأبعاد ذات الصلة بالمكون التكويني، وذلك من خلال اختبار عامل تضخم التباين (Variance inflation factor, VIF)، وتشير قيمVIF المرتفع إلى أن المتغير/ البعد لديه علاقة خطية متداخلة مع المتغيرات الأخرى، ويجب أن تكون القيمة أقل من خمسة لعدم وجود العلاقة الخطية المتداخلة.
- تقييم الوزن الخارجي للبعد (outer weights) الذي يجب أن يكون كبيراً وذا دلالة إحصائية، –أنظر الجدول (17)، الملحق (و)–.

يتضح من نتائج تقييم نموذج القياس للدرجة الثانية، وذلك من خلال معيار العلاقة الخطية المتداخلة والوزن الخارجي بالجدول رقم (17) أن قيمة VIF بين الأبعاد ذات الصلة بجودة بالتدريب الميداني، أقل من خمسة، أي إنها ضمن القيمة الموصى بها. ومن ثم يمكن القول: إنه لا توجد علاقية خطية متداخلة بالنموذج (Becker, et al.,2012). كذلك تبين نتائج الجدول رقم (17) أن قيم الأوزان الخارجية، أي الارتباطات بين مكونات الدرجة الأولى ومكون الدرجة الثانية هي إيجابية وذات دلالة إحصائة، ذلك أن مستوى الدالة (P-values) لها جميعاً أقل من (5%). فمثلاً بُعد المهارت له كان أكبر وزن من أبعاد التدريب الميداني (0.490)، في حين أقل وزن كان البعد الإشراف بحوالي (0.206). وتوضح هذه النتائج أن صلاحية نموذج القياس للبناء التكويني من الدرجة الثانية قد تحقق.

[1] التقدير المكون من الدرجة الثانية تم استخدم نهج المؤشرات المتكررة (repeated indicator) بحيث يتم تعيين جميع الفقرات بمكونات الدرجة الأولى لمكون الدرجة الثانية التكويني (Sarstedt et al., 2019).

بناءً على ما سبق من نتائج، يمكن الخروج بنتيجة، وهي صحة الأسئلة المستخدمة في قياس عوامل الدراسة وأبعادها من خلال تحليل النموذج القياسي Measurement Model بشقيه الصدق التقاربي Convergent validity والصدق التمايزي Discriminant validity، ومن ثم يمكن المضي قدماً بتحليل النموذج الهيكلي (النموذج الداخلي) Structural Model بالقسم التالي.

المرحلة الثانية: تحليل النموذج الهيكلي (Structural Equation Model).

بعد الانتهاء من فحص صلاحية نموذج القياس بشقيه الصدق التقاربي والتمايزي للنموذج القياسي، فإن الخطوة التالية تكون تقييم نتائج تحليل النموذج الهيكلي، الذي يوضح طبيعة العلاقات السببية (التأثير) الموجودة بين عوامل الدراسة. وذلك من خلال عدة أمور، هي:

1. **الأهمية التنبؤية لنموذج الدراسة.** تم تقييم الأهمية **التنبؤية للنموذج من خلال** معامل التحديد (R-square)، قوة التنبؤ Predictive relevance (Q-Sqaure-Q^2)، بالإضافة لحجم التأثير (F-square).
2. **اختبار فرضيات الدراسة وطبيعة تأثرها،** من خلال تحليل المسار لمعاملات المتغيرات (path coefficients) وهي متشابهة ونفس معامل بيتا (Beat coefficients) بتحليل الانحدار (Benitez et al., 2020).

لكن، حتى تكون النتائج دقيقة في هذة المرحلة من التحليل لا بد من التأكد من عدم العلاقة الخطية المتداخلة بالنموذج على مستوى الفقرات والعوامل. فعندما تكون قيم معامل تضخم التباين (VIF) كبيرة أي أكبر من (5) يدل ذلك على وجود مستوى عالٍ من العلاقة الخطية المتداخلة بين المتغيرات أو بين الفقرات (O'Brien, 2007). كما توضح نتائج الجدول رقم (27) للمتغيرات ورقم للفقرات بملحق رقم (و)، إن قيم عامل تضخم التباين أقل من (5)، مما يدل على أن العلاقة الخطية المتداخلة غير موجودة بنموذج القياس من الدرجة الأولى والثانية.

3.2.4 نتائج تحليل النموذج الهيكلي.

أولاً: الأهمية التنبئية لنموذج الدراسة:

تم استخدام معيارين للتأكد من الأهمية التنبؤية لنموذج الدراسة، وهما: معامل التحديد (Coefficient of Determination) (R^2)، وقوة التنبؤ Predictive relevance (Q^2-Sqaure-Q). بالإضافة إلى حجم التأثير Effect size (f^2).

3. **معامل التحديد coefficient of determination (R^2)**.

توضح قيمة معامل التحديد (R-square) درجة التباين بالمتغير التابع الذي تفسره المتغيرات المستقلة (Cohen, 1988). وتتراوح قيمته من ضعيفة إلى كبيرة، كما يلي: من (0.02 إلى 0.13) ضعيف، من (0.13 إلى 0.26) معتدل، أكثر من (0.26) كبير (Henseler et al., 2009)، –أنظر الجدول (18) الملحق (و)–

توضح نتائج تحليل R-square بالجدول (18) أن قيمة معامل التحديد R-square كبيرة ، فعلى سبيل المثال، يفسر التدريب الميداني التباين بالنمو المهني بحوالى (37.4%) وبحوالي (40.3%) من تباين بالنمو الشخصي في الجامعات الفلسطينية. وأيضاً تفسر أبعاد التدريب الميداني[1] الأربعة (100%) من تباين التدريب الميداني بالجامعات الفلسطينية.

4. **جودة التنبؤ** (Q^2-Sqaure-Q).

توضح قيمة ($\mathbf{Q^2}$) القدرة التنبؤية للنموذج، من خلال تحليل الطي الأعمى (blind folding procedures). قيمة ($\mathbf{Q^2}$) تتراوح من صفر إلى واحد، القيمة أعلى من صفر تعني أن النموذج لدية

[1] التدريب الميداني في الدراسة الحالية : مكون تكوني(formative econstrut) من الدرجة الثانية كما تم الإشارة إلى ذلك سابقاً، ولذا هذه الأبعاد تكون تمام التدريب الميداني بالجامعات الفلسطينية، وكذلك عندما تكون قيمة R-square 1 صحيح ذلك يدل على صلاحية النموذج التكوني كما أشار الى ذلك (J. Hair et al., 2014)

قدرة تنبؤية. وعلى العكس تماماً القيمة صفر تدل أن النموذج يفتقر إلى القدرة التنبؤية، كما أشار (J. F. Hair et al., 2011)، القدرة التنبؤية للنموذج تكون صغيرة إذا كانت ($\mathbf{Q^2}$) (0.02)، ومتوسطة (0.15) فأعلى، وكبيرة (0.35) فأعلى، –أنظر الجدول (19) الملحق (و)–

تبين نتائج الجدول رقم (19) لتحليل Q-Sqaure أن النموذج الحالي لدية القدرة التنبؤية متوسطة. وهذا يعني أن العوامل المستقلة بالنموذج لديها القدرة على التنبؤ بالمتغير التابع. فعلى سبيل المثال، التدريب الميداني يتنبأ بالنمو المهني بحوالي (19.5%)، في حين يتنبأ بالنمو الشخصي بحوالي (19.9%)، وأيضاً أبعاد التدريب الميداني الأربعة تتنبأ بالتدريب الميداني بحوالي (32.5%).

5. حجم التأثير Effect size (f^2).

حجم التأثير f^2 يقيس تأثيراً متغيراً مستقلاً معين على المتغير التابع بالنموذج الهيكلي. مما يعني أنه يساعدعلى فهم إذا كان للمتغير المستقل تأثير عملي أم لا على المتغير التابع (J. Hair et al., 2014). قيم F-square تتروح بين ضعيف (0.02) أو متوسط (0.150)، أو كبيرة (أكبر أو تساوي 0.350)، – أنظر الجدول (20) الملحق (و)–.

تشير نتائج الجدول (20)، أن قيمF-Sqaure كبيرة. فعلى سبيل المثال، تأثير التدريب الميداني على النمو المهني بلغ (0.598) وهو تأثير كبير، كذلك تاثير التدريب الميداني كبير على النمو الشخصي إذ بلغ (0.676).

6. نتائج اختبار تحليل المسار لاختبار فرضيات الدراسة:

بعد الانتهاء من تقييم والتأكد من الأهمية التنبؤية للنموذج بالقسم السابق من هذا الفصل، يمكن للباحث المضي قدماً لتقييم نتائج تحليل المسار للمعاملات (path coefficients)، وهي متشابهة ونفس معامل بيتا (Beat coefficients) بتحليل الانحدار(Benitez et al., 2020)، لاختبار فرضيات الدراسة كما يلي:

1. معامل بيتا (Beat coefficient)، تدل قيمة معامل بيتا(سالب أو موجب) وإشارته إلى تأثير العامل المستقل على التابع، وبالإضافة إلى حجم التغير بالعامل التابع نتيجة تغير وحدة بالعامل المستقل مع الاحتفاظ بالعوامل الأخرى ثابت.
2. اختبار تي- الإحصائية (**T-Statistics**).
3. مستوى الدلالة الإحصائية (**P-Values**). لكي يتم اختبار الفرضية إذا كانت ذات دلالة إحصائية أم لا. يتم مقارنة قيم تي- الإحصائية (**T-Statistics**) المحسوبة مع القيمة الجدولية (1.96)، فإذا كانت تي- الإحصائية المحسوبة أكبر من الجدولية، لذا تكون مستوى الدلالة أقل (5%) **الذي يؤدي قبول الفرضية** عند **مستوى الدلالة (5%)**. للقيام بذلك في (PLS)، قام الباحث بإجراء تمهيد التشغيل (bootstrapping procedure)باستخدام (5000) عينة فرعية. كما يظهر بالشكل رقم (2) بملحق (ز)، والجدول (23).

نتائج اختبار الفرضية الرئيسة الثالثة، التي تنص على أنه "لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (P≤0.05) للتدريب الميداني على النمو المهني لطلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية –أنظر الجدول (21) الملحق (و)-.

توضح نتائج الجدول رقم (21) بأنه لا يمكن قبول الفرضية التي تنص على أنه "**لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (P≤0.05) للتدريب الميداني على النمو المهني لطلبة** أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية". إذ تشير نتائج تحليل المسار بالجدول (18) أن التدريب الميداني يؤثر على النمو المهني بشكل إيجابي وذو دلالة إحصائية. إذ بلغ معاملBeta (β= 0.618)، ومستوى الدلالة الإحصائية (5%) (P-value =.000)، بالإضافة إلى ذلك بلغت قيمة (**T-statistic**) المحسوبة (10.292)، وهي أكبر من تي الجدولية (1.96). لذا يمكن القول بأن الزيادة بممارسة بالتدريب الميداني بالجامعات الفلسطينية بمقدار(1%) سيؤدي إلى زيادة بالنمو المهني للطلبة بمقدار (61.8%) مع الاحتفاظ بجميع المتغيرات الأخرى ثابتة.

نتائج اختبار الفرضية الرئيسة الرابعة، والتي تنص على أنه " لايوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (P≤0.05) للتدريب الميداني على النمو الشخصي للطلبة في أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية.

توضح نتائج الجدول (21) بأنه لا يمكن قبول الفرضية التي تنص على أنه "**لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (P≤0.05) للتدريب الميداني على النمو الشخصي للطلبة** في أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية". إذ تشير نتائج تحليل المسار بالجدول رقم (18) إلى أن التدريب الميداني يؤثر على النمو **الشخصي** بشكل إيجابي وذو دلالة إحصائية. وقد بلغ معاملBeta (β= 0.644)، ومستوى الدلالة الإحصائية (5%) (P-value =.000)، بالإضافة إلى ذلك بلغت قيمة (**T-statistic**) المحسوبة (13.225)، وهي أكبر من تي الجدولية (1.96)، لذا يمكن القول بأن الزيادة بممارسة بالتدريب الميداني بالجامعات الفلسطينية بمقدار (1%) سيؤدي إلى زيادة بالنمو **الشخصي** للطلبة بمقدار (64.4%) مع الاحتفاظ بجميع المتغيرات الأخرى ثابتة.

الفصل الرابع

مناقشة النّتائج والتوصيات

يقدم هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها من خلال التحليل الإحصائي، بعد ذلك سيقوم الباحث بوضع التوصيات للجهات ذات العلاقة.

4.1 النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى فحص واقع التدريب الميداني السائد بالجامعات الفلسطينية وعلاقته بالنمو المهني والنمو الشخصي لطلبة أقسام علم والنفس والإرشاد. فالتدريب الميداني بأبعاده (الإشراف، التنظيم، التقويم والمهارات) في البيئة التعليمة الجامعية لبنة أساسية لبناء الأداءالفعال من خلال تنمية الطلبة من الناحية المهنية والشخصية قبل التخرج، ويؤديدوراً رئيساً في تعزيز الإبداع لديهم لاحقاً في الحياة العملية. ذلك إن تخريج الطلبة المبدعين يعد من أهم الأهداف التي تسعى إليها المؤسسات التعليمية، وهو ركيزة حيوية وبالغة الأهمية للأداء المتميز للموظف في الحياة العملية.

4.1.1 مناقشة النتائج المتعلّقة بالسُؤال الأول

ما واقع التدريب الميداني بدلالة أبعاده (الإشراف، التقويم، التنظيم والمهارات) لطلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية؟

توصل البحث إلى أن مستوى ممارسة التدريب الميداني لدى الجامعات الفلسطينية جاء بدرجة مرتفعة من وجهة نظر الطلبة بأقسام علم النفس والإرشاد، وهذة النتائج تبين أن مستوى ممارسة التدريب الميداني بالجامعات الفلسطينية بشكل عام مرتفع. وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Alfrehat, 2019)، التي بينت أن مستوى التدريب الميداني مرتفع للتدريب الميداني بجامعة اليرموك في الأدرن، وكذلك دراسة (الخوالدة & المهايرة، 2018) بالجامعة الأدرنية، وأيضاً دراسة (Al-Saud, 2021) بجامعة الفيوم بمصر. وجاءت أبعاد

التدريب الميداني مرتبة تنازلياً من ناحية التطبيق بالجامعات على النحو التالي: بعد المهارات، بعد التقويم، بعد الإشراف وبعد التنظيم. هذه النتجية تتفق مع نتائج دراسة (Alfrehat, 2019) بجامعة اليرموك في الأدرن.

يعزو الباحث هذة النتيجة إلى أن الطلبة في أقسام علم النفس والإرشاد بالجامعات الفلسطينية ينظرون إلى التدريب الميداني على أنه عملية متكاملة ومتعددة الأبعاد من التنظيم والإشراف والتقويم واخيراً المخرجات المتمثلة بالمهارات، لكي يحققوا أفضل نتائج خلال هذة الفترة القصيرة. فهم يسعون إلى اكتساب العديد من المهارات خلال فترة التدريب الميداني مثل إعداد الخطط الإرشادية وغيرها،التي سوف تساعدهم في مستقبلهم الوظيفي.

4.1.2 مناقشة النتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الثاني

ما مستوى النمو الشخصي لطلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية؟

توصلت الدراسة إلى أن مستوى النمو الشخصي للطلبة أقسام علم النفس والإرشاد بالجامعات الفلسطينية جاء بدرجة مرتفعة من وجهة نظر مفردات عينة الدراسة. وتتفق هذة النتيجة مع ما خرجت به نتائج في تركيا أن متوسط النمو الشخصي لدى الطلبة المتدربين كان مرتفعاً (Alnajjar & Kaplan, 2020)، وكذلك تتفق مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Meyers et al., 2015) بهولندا أن التدريب الميداني للطلبة الجامعيين كان مرتفعاً، وأيضاً دراسة (de Jager-van Straaten et al., 2016) بجنوب إفريقيا، وقد توصلت إلى أن النمو الشخصي بين طلاب علم النفس الصناعي في مؤسسة التعليم العالي كان مرتفع.

يعزو الباحث هذة النتيجة إلى أن التدريب الميداني ينمي الجوانب والصفات والمهارات الشخصية لدى الطلبة كونه تجربة عملية مختلفة كلياً عن الحياة الجامعية، لذا الطالب من خلال الانتقال من البيئة الأكاديمية إلى بيئة العمل، يمكن أن يطور التدريب الميداني الجوانب الشخصية للطلبة، فهو يساعدهم على تطبيق مهاراتهم في المجال العملي، ويعلمهم أن يكونوا منتجين ويتعرفوا على نقاط قوتهم، ويتجنبوا ضعفهم ويمنحهم الإيمان

بإمكانية إحداث الفرق داخل المؤسسة، ما ينعكس على شخصيتهم. لذا يستطيع الطلبة تحسين مهاراتهم الشخصية من خلال التدرب في بيئة حقيقية، على عكس البيئة الأكاديمية بالجامعة (لعب الأدوار، ودراسات الحالة)، فالمتدربون يتعلمون فهم أنفسهم وفهم الخلفيات المتنوعة، وتطوير مهارة الثقة بالنفس في بيئة العمل الحقيقية.

4.1.3 مناقشة النتائج المتعلّقة بالسُّؤال الثالث

ما مستوى النمو المهني لطلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية؟

توصلت الدراسة إلى أن مستوى النمو المهني للطلبة أقسام علم النفس والإرشاد بالجامعات الفلسطينية جاء بدرجة مرتفعة من وجهة نظر مفردات عينة الدراسة. تتفق هذة النتيجة مع ما خرجت به نتائج دراسة في تركيا أن متوسط النمو المهني والوظيفي لدى الطلبة المتدربين كان مرتفعاً (Alnajjar & Kaplan, 2020).

يعزو الباحث هذة النتيجة إلى أن التدريب الميداني هو انتقال من البئية الأكاديمية إلى بيئة العمل، ومن ثم خلال فترة التدريب، يتكمن الطلبة من تعلم الجوانب العملية أكثر مما تم تدريسه من خلال الكتب. يتيح التدريب فرصة لتطوير المهارات العملية في السياقات التي يكون فيها النقد المهني فورياً وبناءً من قبل المختصين، كما أنه يوفر للطلبة فرصاً لمراقبة والروابط وفهمها بين المساقات الدراسية والمهارات اللازمة للأداء المهني الفعال. أيضاً، يساعد التدريب في تحديد المعرفة والمهارات الأساسية للأداء المهني الجيد. لذا فالتدريب للطلبة فرصة تعلم المهارات وتعزيزها، مثل الاتصال والقيادة وحل المشكلات والعمل الجماعي داخل بيئة العمل، والاستفادة منها بعد تلك التجربة.

4.1.4 مناقشة النتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الرابع

ما علاقة التدريب الميداني بين النمو المهني والشخصي لطلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية؟

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية بين التدريب الميداني والنمو المهني من وجهة نظر مفردات عينة الدراسة في الجامعات الفلسطينية. تشير النتيجة إلى أن التدريب الميداني يرتبط بشكل إيجابي بالنمو المهني للطلبة، هذا يتفق ما توصلت إليه دراسة (Bailey et al., 2017)، التي أشارت إلى أن التدريب الميداني هو فرصة للتطوير المهني للطلاب الجامعيين في أقسام علم النفس بأمريكا. وتتفق كذلك مع دراسة (خطاطبة ونزيه، 2015) بجامعة الخليل، التي أشارت إلى وجود دور للتدريب الميداني بتحسين الكفاءة الذاتية المدركة، وأيضاً في تحسين المهارات الإرشادية لطلبة الماجستير.

كما بينت الدراسة وجود علاقة ارتباط إيجابية بين سياسة التدريب الميداني والنمو الشخصي من وجهة نظر مفردات عينة الدراسة في الجامعات الفلسطينية. وتدل هذة النتيجة على أن التدريب الميداني يرتبط بشكل إيجابي بالنمو النفسي للطلبة الجامعيين. هذا يتفق ونتائج دراسة (Alnajjar & Kaplan, 2020) بتركيا، التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين التدريب الميداني والنمو الشخصي، وكذلك مع ما خرجت به دراسة (Meyers et al., 2015) التي تقول: إن الطلبة الذين تلقوا التدريب كان نموهم النفسي أكبر من زملائهم الذين لم يتلقوه.

يعزو الباحث هذة النتيجة إلى أن التدريب الميداني فرصة للطلبة لتطوير المهارات العملية قي بيئة يكون فيها النقد المهني فورياً وبناءً المشرفين في المؤسسة، كما أنه يعطي الطلبة فرصة لمراقبة الروابط وفهمها بين المساقات الدراسية والمهارات اللازمة لأداء المهني الفعال، من خلال تحديد المعرفة والمهارات الأساسية للأداء الجيد. وعلى المستوى الشخصي، يمكن للتدريب الميداني تطوير الجوانب الشخصية للطلبة، فهو يعلمهم أن يكونوا منتجين ويتعرفوا على نقاط قوتهم، ويتجنبوا ضعفهم ويمنحهم الإيمان بإمكانية إحداث الفرق

داخل المؤسسة، ما ينعكس على شخصيتهم. لذا يستطيع الطلبة تحسين مهاراتهم الشخصية من خلال التدرب في بيئة حقيقية، على عكس البيئة الأكاديمية بالجامعة (لعب الأدوار، ودراسات الحالة)، فالمتدربون يتعلمون فهم أنفسهم وفهم الخلفيات المتنوعة، وتطوير مهارة الثقة بالنفس في بيئة العمل الحقيقية.

4.1.5 مناقشة النتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الخامس

هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى التدريب الميداني، والنمو المهني والنمو الشخصي تعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس ومؤسسة التدريب) لدى طلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية؟

أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بمتوسط التدريب الميداني والنمو المهني والنمو الشخصي بالجامعات لطلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية ومن وجهة نظر مفردات الدراسة، تعزى لمتغيرات الجنس ومؤسسة التدريب. هذا يدل على أنه لا توجد فروق إحصائية مهمة بين الذكور والإناث في مستوى التدريب الميداني، وكذلك في نموهم المهني والشخصي. يعزو الباحث هذه النتائج إلى أن ممارسة التدريب الميداني كونه تجربة عملية وتطبيقة مهمة للطلبة الجامعيين بأقسام عمل النفس والإرشاد سواءً أكان ذكراً أم أنثى لتعزيز ونموهم المهني والشخصي وصقله، وبخاصة أن أغلب المواد خلال فترة الدراسة تكون نظرية بالجامعات الفلسطينية.

توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى التدريب الميداني والنمو المهني والشخصي بالجامعات لطلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر مفردات الدراسة تعزى لمتغير مؤسسة التدريب. هذا يعني أنه لا توجد فروق من وجهة نظر مفردات الدراسة، بمكان المؤسسة التي يتدربون بها (مدرسة حكومية أو خاصة أو مستشفى)، في أهمية التدريب التدريب الميداني وعلاقته بنموهم المهني والشخصي. ويعزو الباحث ذلك إلى أن ممارسة التدريب الميداني مهمة للطلبة في

أقسام عمل النفس والإرشاد كونه تجربة عملية وتطبيقة، وخصوصاً بعد الدراسة النظرية في الجامعة، من أجل تعزيز حياتهم واثرائها ونموهم الشخصي والمهني ولجميع الطلبة في الجامعات الفلسطينية.

4.1.6 مناقشة النتائج المتعلّقة بالسُّؤال السادس

هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($P \leq 0.05$) للتدريب الميداني على النمو المهني والنمو الشخصي لطلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية؟

أشارت الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي ذي دلالة إحصائية للتدريب الميداني على النمو المهني بالجامعات لطلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر مفردات الدراسة. تتفق هذة النتيجة مع نتائج دراسة (الخوالدة و المهايرة، 2018) في الأدرن، التي أشارت إلى أن درجات الطلبة الذين أخذوا التدريب الميداني كان أعلى من غيرهم على مقياس كفايات الإرشاد المهني بالجامعة الأردنية. كذلك تتفق هذة النتيجة مع نتائج دراسة (Al-Saud, 2021) بمصر لطلبة الخدمة الاجتماعية، التي أشارت إلى أن التدريب يسهم في تنمية الشخصية المهنية للطبلة وإكسابهم العديد من المهارات المهنية، مما يؤدى بالنهاية إلى تنمية قدراتهم الإبداعية. وأيضاً تتفق مع نتائج دراسة (Mullen et al., 2015) بجامعة في جنوب شرق الولايات المتحدة على طلبة الماجستير،التي أشارت إلى أن تجربة الطلاب ببرنامج التدريب الخاص بهم، الذي تضمن تطوير المعرفة والمهارات والكفاءات السريرية للمتدربين، أدى إلى مستويات أعلى من الكفاءة الذاتية، وإلى زيادة احتمالية تقديم المشورة بكفاءة وفعالية.

يعزو الباحث هذه النتيجة أن التدريب الميداني يحسن المستوى المهني لطلبة في الجامعات الفلسطينية، من خلال إعطائهم الفرصة لتطبيق ما تم تعلمه في الجامعة من الناحية النظرية على أرض الواقع داخل المؤسسة، الذي يسهم بصقل مهاراتهم المهنية، مثل: عمل الفريق، والتخطيط وغيرها. وكذلك يعطيهم الحافز والفرصة للنمو من الناحية المهنية، من خلال فهم الروابط بين المساقات الدراسية والمهارات اللازمة لأداء المهني الفعال، وأيضاً من خلال تحديد المعرفة والمهارات الأساسية للأداء الجيد.

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي ذي دلالة إحصائية للتدريب الميداني على النمو الشخصي بالجامعات لطلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر مفردات الدراسة. هذا يتفق مع ما خرجت به دراسة (McMahon & Rodillas, 2020) في إيرلندا، التي أشارت إلى أن برامج تدريب علم النفس لطلبة العلاج النفسي أسهمت بنموهم الشخصي، من خلال زيادة في تقييمات الطلاب لوعيهم ومهاراتهم الشخصية وسهولة أكبر في مشاركة أفكارهم ومشاعرهم الشخصية ، مع الآخرين وثقة أكبر في تقديم الملاحظات للآخرين. كذلك مع نتائج دراسة (خطاطبة ونزيه، 2015) على طلبة جامعة الخليل بقسم الإرشاد النفسي والتربوي بالدراسات العليا، التي أشارت إلى أن التدريب الميداني يحسن الكفاءة الذاتية المدركة للطلبة وبدرجة مرتفعة. وأيضاً هذة النتجية تتوافق مع نتائج دراسة (حمدي وخطاطبة، 2014) على طلبة جامعتي اليرموك والأردنية في الأدرن، وأشارت أن التدريب الميداني يحسين الكفاءة الذاتية المدركة، والمهارات الإرشادية لدى طلبة الجامعتين.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن التدريب الميداني يسهم بالنمو الشخصي لطلبة بالجامعات الفلسطينية، من خلال منحهم الفرصة للانخراط بالحياة العملية داخل المؤسسة، مع أشخاص مختلفين عن الطلبة بالحياة الجامعية، ما يؤدي إلى تنمية المهارات الشخصية، مثل: تقبل النقد، والإخلاص والاستقلالية ومشاركة الأفكار، وكذلك بناء الثقة بالنفس للطلبة وتعزيزها. كذلك، التدريب الميداني يطوير الجوانب الشخصية للطلبة، فهو يعلمهم أن يتعرفوا على نقاط قوتهم، ويتجنبوا ضعفهم، ما ينعكس على شخصيتهم. ومن ثم يستطيع الطلبة تحسين مهاراتهم الشخصية من خلال التدرب في بيئة حقيقية، على عكس البيئة الأكاديمية بالجامعة (لعب الأدوار، ودراسات الحالة)، فالمتدربون يتعلمون فهم أنفسهم وفهم الخلفيات المتنوعة، وتطوير مهارة الثقة بالنفس في بيئة العمل الحقيقية.

4.2 التوصيات

وفقاً لنتائج الدراسة وتفسيراتها وما توصلت إليه من استنتاجات، يوصي الباحث الجامعات الفلسطينية بضرورة أن يتم الأخذ بعين الاعتبار بالتوصيات الآتية:

1. تعزيز ممارسة التدريب الميداني بالجامعات الفلسطينية لما لها من الأثر الإيجابي على النمو الشخصي والمهني لطلبة أقسام علم النفس والإرشاد. مما يساعد هؤلاء الطلبة على ممارسة الحياة العملية للإرشاد داخل المؤسسات، الأمر الذي سوف يساعد بتحسين أدائهم لتقديم أفضل الخدمات بعد تخرجهم، من خلال المعرفة والمهارات التي تكتسب في أثناء الفترة التدريبية.
2. ممارسة التدريب الميداني بالجامعات الفلسطينية ضمن استراتيجية منظمة للتطوير المهني والشخصي للطلبة؛ لضمان النتائج المرجوة من التدريب الميداني.
3. اعتماد نظام فعال بالجامعات الفلسطينية لتزويد الطلبة بالتغذية الراجعة؛ لضمان الاستفادة من ملاحظات المشرف في تحسين المستوى التدريبي للطلبة حول المهام التي يقومون بها.
4. العمل على توحيد مراكز التدريب والاشراف للطلبة في الجامعات الفلسطينية.
5. بناء البرامج التدريبية من جهات الاختصاص بالجامعات الفلسطينية؛ لاكتساب الطلبة مهارات جديدة من الناحية المهنية والشخصية.
6. تطوير الشراكة مع مؤسسات التدريب؛ لمعرفة المهارات المطلوبة من سوق العمل، من الناحية الشخصية والمهنية، لأخذها بعين الاعتبار عند إعداد البرامج التدريبية؛ لضمان أفضل المخرجات للطلبة.
7. تعميم نتائج هذه الدراسة على جميع الدوائر والمسؤولين في الجامعات الفلسطينية للاستفادة منها في تطوير برامج التدريب الميداني داخلها على نحو أكثر فاعلية.

قائمة المصادر والمراجع العلمية

المراجعة العربية

جبل، ض. هـ. م. أ. (2016). أثر برنامج التدريب والإشرافي والصفات في تحسين مهارات التوظيف لدى الخريجين.

الجديان، ك. ع. ا. ا. (2012). طوير النمو المهني للمشرفين التربويين بمدارس وزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث الدولية في ضوء التجارب العالمية. الجامعة الإسلامية بغزة.

الحريري، ر.، الإمامي، س. (2010). الإشارد التربوي والتفسي في المؤسسات التعليمة. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

حمدي، م. ن.، & خطاطبه، ي. م. (2014). أثر التدريب الميداني في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة، والمهارات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعتي اليرموك. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، 33(4)، 217–234.

خطاطبه، م.، & نزيه، ي. (2015). أثر التدريب الميداني في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة، والمهارات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعتي اليرموك والأردنية. مجلة الآتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، 33(4)، 127–134.

الخمايسة، ع. س. (2018). أثر التدريب الميداني على اتجاهات طالبات الإرشاد النفسي والتربوي نحو العمل الإرشادي. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 5.(4)

الخوالدة، م.، والمهايرة، ع. (2018). أثر التدريب الميداني في تحسين كفايات الإرشاد المهني والرضا الإشرافي لدى طلبة الإرشاد والصحة النفسية في الجامعة الأردنية. المجلة الأدنية في العلوم التربوية, 14(3)، 349–341.

الدجاني، ل. م. (2013). درجة ممارسة المشرفين التربويين لسولك الإشراف التشاركي في محامفظة العاصمة عمان وعلاقتة بمستوى فعالية المعلمين من وجهة نظرهم. جامعة الشرق الأوسط

الرنتيسي، أ. م. (2018). معوقات استفادة طلبة الخدمة الاجتماعية من التدريب الميداني في المؤسسات الاجتماعية من وجهة نظر الطلبة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية, 46 (أليول)، 87–https://doi.org/DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.1477564102

السعيدي، ص. ش. هـ. (2017). أثر برنامج إرشاد جمعي في تحسين النمو المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية في الكويت. دراسات، العلوم التربوية، 44(4)، 231–242.

شبيطة، ز. ح.، علبة، م. ب. أ. (2022). المعوقات التدريبية التي تواجه طلبة التدريب الميداني في تخصص الخدمة الإجتماعية/ فرع قلقيلية بجامعة القدس المفتوحة Journal, Arab. Publishing, Scientific, (2), 237–257. https://doi.org/www.ajsp.net

شعيرة، خ. م. أ.، غباري، ث. أ. (2015). سيكولوجية الشخصية (الطبعة الأولى). دار الأعصار العملي للنشر والتوزيع.

شقفة، ع. ا. ش. م. (2010). دور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لمعلمي العلوم في مدارس وكالة الغوث بغزة وسبل تفعيله. الجامعة الإسلامية بغزة.

عطير. ر. ش. ل. (2017). فاعلية برنامج الإرشاد المعرفي–السلوكي في خفض الاستخدام غير الآمن للإنترنت لدى عينة من طلبة المدارس الحكومية الثانوية في محافظة طولكرم. مجلة إسهامات للبحوث والدراسات، 7.(2)

عيطة، س. د. أ. (2015). نظريات الإرشاد والنمو المهني. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

غادة، م. ح. ح. ا. (2023). فعالية برنامج تدريبي قائم علي مدخل النظم في تنميةمهارات التدريس التقني والاتجاه نحو التطوير المهني لدي معلمات الاقتصاد المنزلي أثناء الخدمة. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 39(2), 111–167.

فرغلي، م. م. (2017). فاعلية برنامج تدريبي لنمية الكفايات المهنية والشخصية لدي عينة من طالبات التدريب الميداني بقسم علم النفسي بكلية التربية جامعة القصيم... دار المنظومة لرواد قواعد المعلومات العربي، 223–175.

القباطي، ع. س. أ. (2011). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية العامة في مدينة تعز بالجمهورية اليمنية من وجهة نظرهم ونظر وكلائهم. مجلة جامعة دمشق –، 27، 389–426.

محمد حف، حنان فوزي طه، الرقيبة، و. ب. ع. ا. (2016). تقييم الأداء التدريسي لدى طالبات التدريب الميداني ببرنامج الدبلوم العام في التربية في ضوء المعايير المهنية. التربية (الأزهر). مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، 35(2)، 13–62.

المحمودي، م. ب. ر. (2017). سمات الشخصية وعلاقتها بجودة الخدمات لدى المرشدين الطلابين. البحوث والنشر العاملي (المجلة العلمية)، 33(3)، 333–380.

مشرف، ع. ا. إ. ع. ا. (2019). فاعلية برنامج إشراف إرشادي جمعي قائم على النموذج التطوري التكاملي في تحسين مستوى النمو الشخصي والمهني والكفاءة الذاتية المدركة لدى المرشدين التربويين في طولكرم.

الهلالات، خ. إ. (2015). معوقات التدريب الميداني لدى طلبة العمل الاجتماعي في الجامعة الأردنية. دراسات –العلوم الإنسانية والاجتماعية، https://doi.org/10.35516/0103-042-1109. 990-006.

المراجع الأجنبية

Afthanorhan, A., Awang, Z., & Aimran, N. (2020). An extensive comparison of cb-sem and pls-sem for reliability and validity. International Journal of Data and Network Science, 4(4), 357–364. https://doi.org/10.5267/j.ijdns.2020.9.003

Al-Bahdl, D. (2016). A Training Program Enhancing Occupational Performance of Counseling Diploma Students in Al-Qassim University. Dirasat Educational Sciences, 43(2), 715–733. https://doi.org/10.12816/0033448

Al-Masoud, H. F. (2019). The Level of Career Maturity among Students Major in Counseling and Mental Health in School of Educational Sciences at the University of Jordan. Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education, 39.

Al-Saud, M. A. (2021). The role of skills training in developing the creative abilities of social work students. Journal of the Faculty of Social Work for Social Studies and Research - Fayoum University, 25(1), 453–498.

Alfred, A. A., John, N., & Joseph, A. (2021). Career decision making among young adults in Ghanaian secondary schools using supers career choice theory as a lens. International Journal of Psychology and Counselling, 13(3), 41–51. https://doi.org/10.5897/ijpc2021.0651

Alfrehat, basem M. (2019). The Efficiency of the Psychological Counseling Field Training Program at Yarmouk University from seen by counselor trainees. International Journal for Research in Education Volume, 43(1). Retrieved from https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol43/iss1/1

Alnajjar, A. M. I., & Kaplan, B. (2020). “Impact of Internships on Students Personal, Interpersonal, Academic, Occupational and Civic Characteristics in Turkish Academic Institutions.” International Journal of Sciences: Basic and Applied Research (IJSBAR) International Journal of Sciences: Basic and Applied Research, 54(2), 151–173. Retrieved from http://gssrr.org/index.php?journal=JournalOfBasicAndApplied

Anjum, S. (2020). Impact of internship programs on professional and personal development of business students: a case study from Pakistan. Future Business Journal, 6(1), 1–13. https://doi.org/10.1186/s43093-019-0007-3

Arnold, J., Auburn, T. C., & Ley, A. (1995). The Effects of Supervised Work Experience on the Personal Development of Psychology Undergraduates. Applied Psychology, 44(2), 95–110. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1995.tb01068.x

Bailey, S. F., Barber, L. K., & Nelson, V. L. (2017). Undergraduate internship supervision in psychology departments: Use of experiential learning best practices. Psychology Learning and Teaching, 16(1), 74–83. https://doi.org/10.1177/1475725716671234

Bandura, A. (2001a). S OCIAL C OGNITIVE T HEORY : An Agentic Perspective. 1–26.

Bandura, A. (2001b). SOCIAL COGNITIVE THEORY: An Agentic Perspective. Annu. Rev. Psychol., 52, 1–26.

Barber, L. K., & Bailey, S. F. (2015). Internship supervision resources for developing student employability. Instructional Research Award, (February). Retrieved from http://www.teachpsych.org/Resources/Documents/otrp/resources/barber14.pdf

Barnwell, S. (2016). Relationship Between Internships and Employment Competencies of Degreed Professionals Who Completed a College Internship. Retrieved from https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/2917

Beard, F., & Morton, L. (2016). Effects of internship predictors on successful field experience. Journalism and Mass Communication Educator, 53(4), 42–53. https://doi.org/10.1177/107769589805300404

Becker, J. M., Klein, K., & Wetzels, M. (2012). Hierarchical Latent Variable Models in PLS-SEM: Guidelines for Using Reflective-Formative Type Models. Long Range Planning, 45(5–6), 359–394. https://doi.org/10.1016/j.lrp.2012.10.001

Benita Stiles-Smith, Nadine Isler, B. K. & J. B. (2019). Psychology internship as partnership: Four perspectives. Psychology Teaching Review, 25(2), 18–19. https://doi.org/10.1017/S036096690003437X

Benitez, J., Henseler, J., Castillo, A., & Schuberth, F. (2020). How to perform and report an impactful analysis using partial least squares: Guidelines for confirmatory and explanatory IS research. Information and Management, 57(2), 103168. https://doi.org/10.1016/j.im.2019.05.003

Bethesda, B. (2014). Model for comprehensive and integrated school psychological services. In National Association of School Psychologists. Retrieved from http://www.nasponline.org/standards/2010standards/2_PracticeModel.pdf

Bethesda, M. (2010). Standards for Graduate Preparation of School Psychologists. In National Association of School Psychologists.

Brereton, R. G. (2015). The chi squared and multinormal distributions. Journal of Chemometrics, 29(1), 9–12. https://doi.org/10.1002/cem.2680

Chin, W. W. (1998). The partial least squares approach to structural equation modelling. In Marcoulides G. A. (Ed.). In Modern Methods for Business Research (Vol. 295).

Cohen, J. (1988). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. (Second Edi). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Compeau, D. R., Higgins, C. A., & Bandura, A. (2014). Social Cognitive Theory. In Institute for the Scholarship of Assessment, Learning, and Teaching (iSALT). Retrieved from https://cornerstone.lib.mnsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=isalt_resources%0Ahttp://aisel.aisnet.org/icis1991http://aisel.aisnet.org/icis1991/55

Cousineau, D. (2011). Outliers detection and treatment : A review . International Journal of Psychological Research, 3(1), 58–67.

de Jager-van Straaten, A., Jorgensen, L., Hill, C., & Nel, J. A. (2016). Personal growth initiative among industrial psychology students in a higher education institution

in South Africa. SA Journal of Industrial Psychology, 42(1), 1–11. https://doi.org/10.4102/sajip.v42i1.1283

Du-Babcock, B. (2016). Bridging the Gap from Classroom-based Learning to Experiential Professional Learning: A Hong Kong Case. Dinamika Ilmu, 16(2), 181. https://doi.org/10.21093/di.v16i2.527

Edwards, J. (2018). Counseling and psychology student experiences of personal therapy: A critical interpretive synthesis. Frontiers in Psychology, 9(SEP), 1–12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01732

Epsbs, B. S., Kingdom, U., Domain, A., Toma, S., Education, P., Tudor, S. L., … Staron, I. (2019). PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A PSYCHOLOGIST AS THE BASIS OF HIS PROFESSIONAL COMPETENCE. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS,International Scientific Conference Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism, 45–52. https://doi.org/https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.12.04.120

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. Journal of Marketing Research This, 18(1), 39–50.

Gault, J., Leach, E., & Duey, M. (2010). Effects of business internships on job marketability. Education and Training, 52(1), 76–88.

Guy, S. J., Kim, S., Lin, M. C., & Manocha, D. (2011). Simulating heterogeneous crowd behaviors using personality trait theory. Proceedings - SCA 2011: ACM SIGGRAPH / Eurographics Symposium on Computer Animation, 43–52. https://doi.org/10.1145/2019406.2019413

Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. Journal of Marketing Theory and Practice, 19(2), 139–152. https://doi.org/10.2753/MTP1069-6679190202

Hair, J., Hult, T., Christian, R., & Marko, S. (2014). A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM). Second Edition. In Los Angeles Sage (Second Edi). Retrieved from http://lccn.loc.gov/2016005380

Han, C. W., Farruggia, S. P., & Moss, T. P. (2017). Effects of academic mindsets on college students' achievement and retention. Journal of College Student Development, 58(8), 1119–1134. https://doi.org/10.1353/csd.2017.0089

Hartmann, F., Heine, J.-H., & Ertl, B. (2021). Concepts and Coefficients Based on John L. Holland's Theory of Vocational Choice—Examining the R Package holland. Psych, 3(4), 728–750. https://doi.org/10.3390/psych3040047

Henseler, J., Hubona, G., & Ray, P. A. (2015). Using PLS path modeling in new technology research: Updated guidelines. Industrial Management and Data Systems, 116(1), 2–20. https://doi.org/10.1108/IMDS-09-2015-0382

Henseler, J., Ringle, C. M., & Sinkovics, R. R. (2009). The use of partial least squares path modeling in international marketing. Advances in International Marketing, 20, 277–319. https://doi.org/10.1108/S1474-7979(2009)0000020014

Honorati, M. (2015). The Impact of Private Sector Internship and Training on Urban Youth in Kenya. Policy Research Working Paper, 4(7).

Hora, M. T., Wolfgram, M., & Thompson, S. (2017). CCWT report Designing Internship Programs. Retrieved from http://ccwt.wceruw.org/documents/CCWT-report-Designing-Internship-Programs.pdf

Ismial, Z. (2018).Benefits of Internships for Interns and Host Organisations. In Knowledge, Evidence and Learning for Development.Retrieved from https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5b3b5de3ed915d33c7d58e52/Internships.pdf

Jack Mezirow. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. In New directions for adult and continuing education, (pp. 5–12). Retrieved from https://www.ecolas.eu/eng/wp-content/uploads/2015/10/Mezirow-Transformative-Learning.pdf

Kim, H. (2013). Statistical notes for clinical researchers : assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. Open Lecture on Statistics, 7658(2), 52–54.

Kosine, N. R., & Lewis, M. V. (2008). Growth and Exploration : Career Development Theory and Programs of Study The Need for Intentional Career Development Efforts. Career and Technical Education Research, 33(3), 227–243.

Kwon, C.-K. (2017). Career Construction as a Way to Promote Self-Determined Vocational Choices of People with Disabilities. Adult and Continuing Education Administration Commons, Higher Education Commons, Higher Education Administration Commons, Conference. Retrieved from https://newprairiepress.org/aerc

Lancashire, H. M. N. W., Davies, J. S., & Weatherhead, S. (2013). Trainee Therapists' Experiences of Supervision during Training: A Meta-synthesis. Clinical Psychology & Psychotherapy, 23(4), 340–351. Retrieved from http://ezproxy.lib.ryerson.ca/login?url=https://search.proquest.com/docview/1504616343?accountid=13631%0Ahttp://sfx.scholarsportal.info/ryerson??url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&genre=dissertations+%26+theses&sid=ProQ:ProQ

Langher, V., Brancadoro, B., D'angeli, M., & Caputo, A. (2014). Imagining future internship in professional psychology: A study on university students' representations. Universitas Psychologica, 13(4), 1589–1601. https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-4.ifip

Leko, ; Brownell, M. T. (2012). Promoting Special Education Preservice Teacher Expertis. Focus on Exceptional Children, 44(7).

Levine, R. B., Haidet, P., Kern, D. E., Beasley, B. W., Bensinger, L., Brady, D. W., … Wright, S. M. (2006). Personal growth during internship: A qualitative analysis of interns' responses to key questions. Journal of General Internal Medicine, 21(6), 564–569. https://doi.org/10.1111/j.1525-1497.2006.00383.x

Mackey, J., & Regan, M. (2021). Guidelines for the practice of school psychology (Vol. 3).

McMahon, A., & Rodillas, R. R. (2020). Personal development groups during psychotherapy training: Irish students' expectations and experiences of vulnerability, safety and growth. Counselling Psychology Quarterly, 33(2), 163–186. https://doi.org/10.1080/09515070.2018.1502159

Meteyard, J. (2012). The effect of counselling training on differentiation of self, religious quest and epistemological development » PACJA. Psychotherapy and Counselling Journal of Australia, 1(1), 1–21. Retrieved from https://pacja.org.au/2012/11/the-effect-of-counselling-training-on-differentiation-of-self-religious-quest-and-epistemological-development-2/

Meyers, M. C., van Woerkom, M., de Reuver, R., & Bakk, Z. (2015). Enhancing Psychological Capital and Personal Growth Initiative: Working on Strengths or Deficiencies. Journal of Counseling Psychology, 62(1), 50–62. https://doi.org/10.1037/cou0000050

Milhem, W., Abushamsieh, K., & Pérez Aróstegui, M. N. (2014). Training Strategies, Theories and Types. J. Accounting, Bus. Manag., 21(1), 12–26. Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=97184045&site=eds-live%5Cnhttp://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=97184045&S=R&D=bth&EbscoContent=dGJyMNLe80Sep7M4yNfsOLCmr02epq5Ss6e4SbOWxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGos0y3rbBOu

Morewood, A., & Condo, A. (2012). A preservice special education teacher's construction of knowledge: Implications for coursework and retention in the field. Rural Special Education Quarterly, 31(1), 7–33.

Morrison, J. Q., Davies, S. C., Reynolds, J., Joseph, L., Mezher, K. R., & Vanvoorhis, R. W. (2022). The impact of the COVID - 19 pandemic on school psychology internship outcomes. RESEARCH ARTICLE, (August), 1–18. https://doi.org/10.1002/pits.22829

Mullen, P. R., Uwamahoro, O., Blount, A. J., & Lambie, G. W. (2015). Development of Counseling Students' Self-Efficacy During Preparation and Training. The Professional Counselor, 5(1), 175–184. https://doi.org/10.15241/prm.5.1.175

Namdeo, S., & Rout, S. (2016). Calculating and interpreting Cronbach's alpha using Rosenberg assessment scale on paediatrician's attitude and perception on self esteem. International Journal of Community Medicine and Public Health, 3(6), 1371–1374. https://doi.org/10.18203/2394-6040.ijcmph20161448

Naslund, M. N. (2015). COUNSELOR EDUCATION: A PERSONAL GROWTH & PERSONAL DEVELOPMENT EXPERIENCE. https://doi.org/10.4324/9781315721606-101

Nauta, M. M. (2010). The Development, Evolution, and Status of Holland's Theory of Vocational Personalities: Reflections and Future Directions for Counseling Psychology. Journal of Counseling Psychology, 57(1), 11–22. https://doi.org/10.1037/a0018213

Nizolek, K. (2022). OVID-19 and Its Impact on the School Psychology Internship. Fairleigh Dickinson University.

O'Brien, R. M. (2007). A caution regarding rules of thumb for variance inflation factors. Quality and Quantity, 41(5), 673–690. https://doi.org/10.1007/s11135-006-9018-6

Oddli, H. W., Heinonen, E., Hau, S., Nielsen, J., Esterhazy, R., Hoff, C. H., & Strømme, H. (2021). Learning Processes and Acquisition of Knowledge and Skills in Training and Supervision of Psychotherapy and Counselling: A Study Protocol for a Scoping Review. Frontiers in Psychology, 12(December), 1–6. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.718314

Ornstein, S., Cron, W. L., & Slocum, J. W. (1989). Life stage versus career stage: A comparative test of the theories of Levinson and Super. Journal of Organizational Behavior, 10(2), 117–133. https://doi.org/10.1002/job.4030100203

Parsons, B., Magill, T., Boucher, A., Zhang, M., Zogbo, K., Bérubé, S., … Faubert, J. (2016). Enhancing Cognitive Function Using Perceptual-Cognitive Training. Clinical EEG and Neuroscience, 47(1), 37–47. https://doi.org/10.1177/1550059414563746

Raabe, Babette, Michael Frese, and T. A. B. (2007). Action Regulation Theory and Career Self-Management. Journal of Vocational Behavior, 70(2), 297–311.

Ramírez-Hurtado, J. M., González-Zamora, M. D. M., & Vázquez-Cano, E. (2022). The influence of emotional intelligence on internships in higher Education. Revista Complutense de Educacion, 33(2), 289–300. https://doi.org/10.5209/rced.74221

Ratner, B. (2009). The correlation coefficient: Its values range between 1/1, or do they. Journal of Targeting, Measurement and Analysis for Marketing, 17(2), 139–142. https://doi.org/10.1057/jt.2009.5

Rodolfa, E., Eisman, E., Rehm, L., Bent, R., Nelson, P., & Ritchie, P. (2005). A cube model for competency development: Implications for psychology educators and regulators. Professional Psychology: Research and Practice, 36(4), 347–354. https://doi.org/10.1037/0735-7028.36.4.347

Sarstedt, M., Hair, J. F., Cheah, J. H., Becker, J. M., & Ringle, C. M. (2019). How to specify, estimate, and validate higher-order constructs in PLS-SEM. Australasian Marketing Journal, 27(3), 197–211. https://doi.org/10.1016/j.ausmj.2019.05.003

Sarstedt, M., & Mooi, E. (2014). The Process, Data, and Methods Using IBM SPSS Statistics. In Fennia (Second Edi, Vol. 169). https://doi.org/10.1007/978-3-642-53965-7

Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In Duane Brown and Associates,Career choice and development (—4th ed). https://doi.org/10.4324/9781315276175-6

Scheel, M. J., Stabb, S. D., Cohn, T. J., Duan, C., & Sauer, E. M. (2018). Counseling Psychology Model Training Program. Counseling Psychologist, 46(1), 6–49. https://doi.org/10.1177/0011000018755512

Seay, L. F. (2015). counselor trainee personal growth factors and self-efficacy:'walking the walk'using social cognitive theory and Bowen theory. In University of Missouri-Kansas City (pp. 1–23).

Sekaran, U., & Bougie, R. (2016). Research Methods for Business (Seventh ed). Retrieved from www.wileypluslearningspace.com

Shima, P., & Abedi, M. R. (2020). Investigating the Effect of Training Career Path Skills based on Super's Career Development Theory on Academic Self-Concept of Students of Isfahan University. Propósitos y Representaciones, 8(SPE2). https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nspe2.667

Silva, A. E., Newman, D. S., Guiney, M. C., Valley-Gray, S., & Barrett, C. A. (2016). Supervision and mentoring for early career school psychologists: Availability, access, structure, and implications. Psychology in the Schools, 53(5), 502–516. https://doi.org/10.1002/pits.21921

Simner, M. L. (2018). National Association of School Psychologists و Position Statement: Supervision in School Psychology. Canadian Journal of School Psychology, 16(1), 1–14. https://doi.org/10.1177/082957350001600101

Simon, Dennis J., Tracy K. Cruise, Brenda J. Huber, Mark E. Swerdlik, and D. S. N. (2014). SUPERVISION IN SCHOOL PSYCHOLOGY: THE DEVELOPMENTAL/ECOLOGICAL/PROBLEM-SOLVING MODEL. Journal of Adolescence, 74(4), 274–283. https://doi.org/10.1002/pits

Simons, L., Fehr, L., Blank, N., Connell, H., Georganas, D., Fernandez, D., & Peterson, V. (2012). Lessons Learned from Experiential Learning: What Do Students Learn from a Practicum/Internship? International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 24(3), 325–334. Retrieved from http://www.isetl.org/ijtlhe/

Smith, A., & Koltz, R. L. (2015). Supervision of School Counseling Students: A Focus on Personal Growth, Wellness, and Development. Journal of School Counseling, 13(13), 4–30.

Tokar, D. M., Vaux, A., & Swanson, J. L. (1995). Relating Holland ' s Vocational Personality Typology and the Five-Factor Model Dimensions. Journal of Career Assessment, 3(1), 57–74.

Widarto, M. (2017). The Relevance of Vocational Choice Theories to Students Career Insights and Choices. 102(Ictvt), 404–407. https://doi.org/10.2991/ictvt-17.2017.70

You, D. (2014). The Impact of Internship on Undergraduate Psychology Students' Ethical Sensitivity and Reasoning. Psychology Journal, 11(2), 108–117. Retrieved from www.psychologicalpublishing.com

الملاحق

ملحق (أ)

قائمة أسماء السادة المحكمين

الرقم	الاسم	القسم	مكان العمل
1	د. محمد شاهين	ارشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
.2	د. شادي أبو الكباش	قسم علم النفس والإرشاد	جامعة النجاح الوطنية
.3	د. فلسطين نزال	قسم علم النفس والإرشاد	جامعة النجاح الوطنية
.4	د. رحاب السعدي	قسم علم النفس	جامعة الاستقلال
.5	د. نادر شوامرة	قسم العلوم الأمنية	جامعة الاستقلال

ملحق (ب)

الاستبانة بصورتها الأولية

الاستبانة

حضرة السيد/ة ..... المحترم/ة.

تحية طيبة وبعد.

يقوم الباحث بإعداد دراسة علمية بعنوان: **"تقييم التدريب الميداني لطلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية وعلاقته بنموهم الشخصي والمهني خلال جائحة كوفيد-19"**، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس- جامعة النجاح الوطنية، لذلك أرجو من حضرتكم التكرم بالإجابة عن فقرات الاستبانة بدقة وموضوعية، علماً أن البيانات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وسيتعامل معها الباحث بسرية تامة لأجل تحقيق أغراض هذه الدراسة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،

الباحث: وضاح خالد محمد دويكات

جوال: إيميل: waddah123789@gmail.com

إشراف الدكتور: أحمد حنني

بسم الله الرحمن الرحيم

الجزء الأول: البيانات الشخصية.

الجنس: ( ) ذكر ( ) أنثى

~~العمر: ( ) 23 عام فأقل ( ) 24 عام فأكثر~~

الجامعة: ( ) جامعة النجاح الوطنية ( ) جامعة القدس المفتوحة

( ) جامعة الاستقلال ( ) جامعة الخليل ( ) جامعة بيرزيت ( ) جامعة القدس

~~فترة التدريب: ( ) فصل دراسي ( ) أقل من فصل دراسي~~

~~تدريب ميداني 1 ( ) تدريب ميداني 2 ( )~~

نوع المؤسسة: ( ) مدرسة حكومية ( ) مدرسة خاصة ( ) مستشفى

( ) مركز تأهيل تربوي ونفسي ( ) جمعية أهلية

~~مكان السكن: ( ) مدينة ( ) قرية ( ) مخيم~~

الجزء الثاني: مجالات الدراسة

المجال الأول: التدريب الميداني

يعرف على أنه: التطبيق العملي للمعلومات والأطر النظرية التي درسها الطالب في مقررات الجامعة، ويتوقع من المتدرب بعد إتمام عملية التدريب الميداني أن يمتلك مهارات الإرشاد الفردي والجماعي، وتطبيق مهارات المقابلة على اختلاف أنواعها في مجالات مختلفة، كالإرشاد الشخصي والتربوي والجماعي والأسري".

وفيما يأتي مجموعة من الفقرات التي تقيم التدريب الميداني، يرجى من حضرتكم وضع إشارة (×) أمام الخيار المناسب الذي يعد أكثر تمثيلاً لواقع التدريب الميداني.

موافق	تعديل	حذف	#	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
				البعد الأول: الإشراف					
			1	بعد انتهاء زيارة المشرف تناقش الملاحظات مع المتدرب					
			2	الملاحظات المكتوبة تقدم من المشرف بشكل دائم					
			3	حضور المشرف إلى مكان التدريب يكون بشكل متواصل ودوري					
			4	يُقدم المشرف التحفيز والأفكار الجديدةً للمتدرب					
			5	تناقش الخطوط العريضة المتعلقة ببرنامج التدريب مع المتدربين من المشرف في بداية التدريب الميداني					
			6	يقوم المشرف بتنفيذ عدد كافٍ من الزيارات لكي تتحقق أهداف التدريب					
			6	يوجد تعارض بين ملاحظات المشرف الميداني والمرشد المتعاون					
			7	يوجد صعوبة في تطبيق إرشادات المشرف الميداني بشكل عملي في مكان التدريب					
				البعد الثاني: التنظيم					
			1	تُساعد إدارة المؤسسة المتدرب بإعطاء برنامج التدريب المخطط وتنظيمه					
			2	يجري إطلاع المتدرب على النظام المتبع في برنامج المؤسسة					
			3	يُراعى الموقع الجغرافي لسكن الطالب/ة والمؤسسة التي يتدرب فيها					
			4	تتعاون إدارة المؤسسة والجامعة لتحقيق أفضل فرص التعلم للمتدربين					
			5	تُراعي الجامعة اختيار المؤسسة المؤهلة للتدريب الميداني					
			فقرة سلبية 6	يكلف المتدربين بأعمال خارج نطاق التدريب الميداني من المؤسسة المتعاونة ؟؟					

	7	إدارة المؤسسة المتعاونة تعطي الفرصة للمتدرب للتعبير عن آرائه في أثناء فترة التدريب الميداني
فقرة سلبية	8	يفتقر المتدرب لثقة إدارة المؤسسة المتعاونة في قدرته كونه متدرب
	9	تُتيح إدارة المؤسسة المتعاونة الفرصة للمتدربين المشاركة في حضور الاجتماعات التي تعقدها
البعد الثالث: التقويم		
	1	تكون عملية التقويم للمتدربين من المشرف وفق تعليمات الجامعية ذات الصلة
	2	تُساعد الملاحظات المقدمة من المشرف في تحسين المستوى التدريبي للطالب المتدرب
	3	تتشارك إدارة المؤسسة مع المشرف الميداني في وضع نسبة من علامة التقويم
	4	يستخدم المشرف أساليب تقويم مناسبة ومتنوعة
	5	يُتابع المشرف تنفيذ المتدرب للملاحظات في الزيارة السابقة لاعتمادها في التقويم
	6	تكفي زيارة المشرف الميداني لتقويم المتدرب
	7	يُحقق أسلوب التقويم المتبع من المشرف الميداني العدالة بين الطلبة المتدربين
البعد الرابع: المهارات		
	1	يُنمي التدريب الميداني القدرة على الإحساس بأهمية الوقت
	2	يُساعد التدريب المتدرب في إعداد الخطة الإرشادية
	3	يسهل التدريب الميداني تطوير عادات العمل الجيدة وتنميتها Internships facilitate the development of good work habits
	4	يُساعد التدريب الميدان على تفهم مشكلات الطلبة وحلها
	5	يُنمي التدريب الميداني القدرة لدى المتدرب لإجراء المقابلات الإرشادية وتطبيق الخطة الإرشادية
	6	يُنمي التدريب الميداني القدرة لدى المتدرب على تطبيق بعض الاختبارات النفسية
	7	يجعل التدريب الميداني الطلبة أقرب إلى السيناريوهات المهنية الحقيقية

8	يحرص التدريب الميداني على توعية المتدرب بتجنب إقامة علاقات شخصية مع المسترشد	
9	يمنح التدريب المتدرب الفرصة لتطوير المعرفة والمهارات والمواقف المهنية المكتسبة Internship helped me to gain practical work experience in my of interest field	

الانتباه إلى اتجاه الفقرتين 6 و 8

المجال الثاني: النمو المهني.

يعرف "على أنه أول الخطوات الملموسة التي تتخذها لتعزيز مجموع مهاراتك في مكان العمل وتصبح أكثر استعدادًا للتعامل مع أدوارك الحالية والمستقبلية، ويتحقق من خلاله بناء المهارات على المدى القصير والطويل. وأيضا من خلال الأدوار والمسؤوليات المختلفة التي تتحملها طوال حياتك المهنية".

يرجى وضع إشارة (×) أمام الخيار المناسب الذي يعد أكثر تمثيلاً للواقع.

موافق	تعديل	حذف	#	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
			1	أتاح التدريب الميداني لي الفرصة للقيام بأعمال ومهام متنوعة					
			2	زاد التدريب الميداني من فرص اكتساب مهارات جديدة تتميز بالإبداع					
			3	طور التدريب الميداني في قدرتي على مراعاة الفروق الفردية بين المسترشدين					
			4	نمي التدريب الميداني من اتجاهاتي الإيجابية نحو الإرشاد					
			5	زاد التدريب من فرصي للتعلم المستمر والتعرف إلى كل ما هو جديد في مجال العمل My internship practically improved my classroom concepts					
			6	أعطاني التدريب الميداني الفرصة للقيام بأنشطة إرشادية متنوعة I have applied my classroom knowledge during my internship					
			7	طور التدريب الميداني في قدرتي على حسن التصرف في المواقف الطارئة					

		عزز التدريب من مهاراتي في اتخاذ القرار وحل المشكلات It enhanced my decision making and problem-solving skills	8						
		حسّن التدريب الميداني من مهاراتي في التواصل مع الآخرين والعمل الجماعي Internship improved my communication and interpersonal skills team	9						
		عزز التدريب الميداني من تفكيري النقدي It enhanced my critical thinking	10						

المجال الثالث: النمو الشخصي.

يعرف "على أنه عملية مستمرة خلال حياة الشخص، التي تتضمن النمو بالتعلم وأيضا النمو عاطفياً وفكرياً ومهنياً بمهارات الحياة الإيجابية. من خلال تقييم الأشخاص لمهاراتهم وإمكانياتهم وقدراتهم وصفاتهم للنجاح في الحياة وفي علاقاتهم مع الآخرين".

موافق	تعديل	حذف	#	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
			1	ساهم التدريب الميداني في اكتمال شخصيتي وإعدادها تربوياً Students generally matured as a result of practical training program					
			2	ساعدني التدريب الميداني على تحقيق علاقات اجتماعية مع العاملين والمتدربين في المؤسسة					
			3	ساهم التدريب الميداني في تطوير قدراتي على الاحتفاظ بأسرار المسترشدين					
			4	ساهم التدريب الميداني في أن أكون قدوة حسنة بالنسبة للآخرين					
			5	عزز التدريب الميداني قدراتي على تحمل المسؤولية Internships enable developing a greater sense of responsibility					
			6	عزز التدريب الميداني قدراتي على تقبل النقد					
			7	عزز التدريب الميداني قدراتي على الإحساس بقيمة الإخلاص وتقبل العمل					

8	منحني التدريب الميداني الفرصة للظهور بمظهر لائق أثناء التدريب العملي
9	ساهم التدريب الميداني في زيادة ثقتي بنفسي Internships enable increasing self-confidence
10	عزز التدريب الميداني قدراتي في التعرف إلى مشاعر الآخرين I recognize others' emotions and feelings
11	ساعدني الحوار الداخلي على استعادة ثقتي بنفسي عند شعوري بالإحباط When I'm discouraged, inner dialogue helps me to recuperate my confidence
12	نمي التدريب الميداني مهاراتي في إنشاء العلاقات والتفاهم مع الآخرين I've got the skill to create relations and bond understanding with other people
13	ساعدني التدريب الميداني على التعافي بسرعة بعد الانتكاسة I quickly recover after a setback

ملحق (ج)

الاستبانة بصورتها النهائية

حضرة السيد/ة ... المحترم/ة.

تحية طيبة وبعد.

يقوم الباحث بإعداد دراسة علمية بعنوان:" **تقييم التدريب الميداني لطلبة أقسام علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية وعلاقته بنموهم الشخصي والمهني خلال جائحة كوفيد-19**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على *درجة* الماجستير في علم النفس- جامعة النجاح الوطنية، لذلك أرجو من حضرتكم التكرّم بالإجابة عن فقرات الاستبانة بدقة وموضوعية، علماً أن البيانات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وسيتعامل معها الباحث بسرية تامة لأجل تحقيق أغراض هذه الدراسة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،

الباحث: وضاح خالد محمد دويكات

جوال: 0562706059 إيميل:waddah123789@gmail.com

إشراف الدكتور: أحمد حنني

الجزء الأول: البيانات الشخصية.

النوع الاجتماعي: ( ) ذكر ( ) أنثى

الجامعة: ( ) جامعة النجاح الوطنية ( ) جامعة القدس المفتوحة (حدد المنطقة التعليمية)

( ) جامعة الاستقلال ( ) جامعة الخليل ( ) جامعة بيرزيت ( ) جامعة القدس

نوع المؤسسة التي يتدرب فيها: ( ) مدرسة حكومية ( ) مدرسة خاصة ( ) مستشفى

( ) مركز تأهيل تربوي ونفسي ( ) جمعية أهلية ( ) مصحة نفسية

هل سبق أن تلقيت تدريبات خارجية في موضوع تخصصك؟

نعم ( ) أذا كان الإجابة نعم الرجاء ذكر نوع التدريب.....

لا ( )

الجزء الثاني: مجالات الدراسة.

المجال الأول: التدريب الميداني.

يعرف "على أنه التطبيق العملي للمعلومات والأطر النظرية التي درسها الطالب في مقررات الجامعة، ويتوقع من المتدرب بعد إتمام عملية التدريب الميداني أن يمتلك مهارات الإرشاد الفردي والجماعي، وتطبيق مهارات المقابلة على اختلاف أنواعها في مجالات مختلفة، كالإرشاد الشخصي والتربوي والجماعي والأسري".

وفيما يأتي مجموعة من الفقرات التي تقيم التدريب الميداني، يرجى من حضرتكم وضع إشارة (×) أمام الخيار المناسب الذي يعد أكثر تمثيلاً لواقع التدريب الميداني.

#	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
البعد الأول: الإشراف						
1	يقوم المشرف بمناقشة الملاحظات مع المتدرب بعد الزيارة.					
2	يقدم المشرف ملاحظات مكتوبة للمتدرب بشكل دائم.					
3	يحضر المشرف إلى مكان التدريب بشكل دوري.					
4	يقدم المشرف التحفيز والأفكار الجديدة للمتدرب.					
5	يقوم المشرف بمناقشة البرنامج التدريبي مع المتدربين قبل بداية التدريب الميداني.					
6	تساعد زيارات المشرف الدورية لمكان التدريب على تحقيق أهداف التدريب الميداني.					
7	أواجه صعوبات في تطبيق إرشادات المشرف في مكان التدريب.					
البعد الثاني: التنظيم						
1	تساعد إدارة المؤسسة التي أتدرب فيها على تنفيذ برنامجي التدريبي المطلوب.					
2	يتم اطلاع المتدرب على النظام المتبع في برنامج المؤسسة.					
3	يحرص مشرف التدريب الميداني على اختيار موقع المؤسسة التدريبية بحيث يكون قريباً من منطقة سكن المتدرب.					
4	تتعاون إدارة المؤسسة والجامعة لتحقيق أفضل فرص التعلم للمتدربين.					
5	تُراعي الجامعة اختيار المؤسسة المؤهلة للتدريب الميداني.					
6	إدارة المؤسسة المتعاونة تعطي الفرصة للمتدرب للتعبير عن آرائه في أثناء فترة التدريب الميداني.					
7	تعطي إدارة المؤسسة التدريبية فرصة للمتدربين للتعبير عن آرائهم أثناء فترة تدريبهم فيها.					

8	لا توكل لنا المؤسسة التدريبية أية مهام كوننا ما زلنا متدربين.
9	إدارة المؤسسة المتعاونة تُتيح الفرصة للمتدربين المشاركة في حضور الاجتماعات التي تعقدها.
البعد الثالث: التقويم	
1	يتم تقييم المتدربين من قِبل المشرف وفق تعليمات جامعية محددة.
2	أستفيد من ملاحظات المشرف في تحسين مستواي التدريبي.
3	تتشارك إدارة المؤسسة مع المشرف الميداني بوضع نسبة من علامة التقويم.
4	يستخدم المشرف أساليب تقييم مناسبة ومتنوعة
5	المشرف يُتابع تنفيذ المتدرب للملاحظات في الزيارة السابقة لاعتمادها في التقييم.
6	أرى أن زيارات المشرف الميداني الأسبوعية كافية لتقييم المتدرب.
7	يُحقق أسلوب التقييم المتبع من المشرف الميداني العدالة بين الطلبة.
البعد الرابع: المهارات	
1	يُنمي التدريب الميداني القدرة على الإحساس بأهمية الوقت.
2	يساعد التدريب المتدرب في إعداد الخطة الإرشادية.
3	يسهل التدريب الميداني تطوير عادات العمل الجيدة وتنميتها.
4	يُساعد التدريب الميداني على تفهم مشاكل الطلبة وحلها.
5	يُنمي التدريب الميداني القدرة لدى المتدرب لإجراء المقابلات الإرشادية وتطبيق الخطة العلاجية اللازمة.
6	يُنمي التدريب الميداني القدرة لدى المتدرب على تطبيق بعض الاختبارات النفسية.
7	يجعل التدريب الميداني الطلبة أقرب إلى السيناريوهات المهنية الحقيقية.
8	يعمل التدريب الميداني على توعية المتدرب لتجنب إقامة علاقات شخصية مع المسترشدين.

المجال الثاني: النمو المهني.

يعرف "على أنه أول الخطوات الملموسة التي تتخذها لتعزيز مجموع مهاراتك في مكان العمل وتصبح أكثر استعدادًا للتعامل مع أدوارك الحالية والمستقبلية، ويتحقق من خلاله بناء المهارات على المدى القصير والطويل. وأيضاً من خلال الأدوار والمسؤوليات المختلفة التي تتحملها طوال حياتك المهنية".

يرجى وضع إشارة (×) أمام الخيار المناسب الذي يعد أكثر تمثيلاً للواقع.

#	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أتاح التدريب الميداني لي الفرصة للقيام بأعمال ومهام متنوعة.					
2	زاد التدريب الميداني من فرص اكتسابي لمهارات جديدة.					
3	نمي التدريب الميداني من قدرتي على مراعاة الفروق الفردية بين المسترشدين.					
4	نمى التدريب الميداني من اتجاهاتي الإيجابية نحو الإرشاد.					
5	زاد التدريب الميداني من فرصي للتعلم المستمر والتعرف على كل ما هو جديد في مجال العمل.					
6	أعطاني التدريب الميداني الفرصة للقيام بأنشطة إرشادية متنوعة.					
7	نمى التدريب الميداني من قدرتي على حسن التصرف في المواقف الطارئة.					
8	عزّز التدريب الميداني من مهاراتي على اتخاذ القرار وحل المشكلات.					
9	حسّن التدريب الميداني من مهاراتي في التواصل مع الآخرين والعمل الجماعي.					
10	عزّز التدريب الميداني من تفكيري النقدي حيال بعض المشكلات.					

المجال الثالث: النمو الشخصي.

يعرف "على أنه عملية مستمرة خلال حياة الشخص، التي تتضمن النمو بالتعلم وأيضاً النمو فكرياً وعاطفياً ومهنياً بمهارات الحياة الإيجابية. من خلال تقييم الأشخاص لمهاراتهم وإمكانياتهم وقدراتهم وصفاتهم للنجاح في الحياة وفي علاقاتهم مع الآخرين".

#	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	ساهم التدريب الميداني في اكتمال شخصيتي وإعدادها تربوياً.					
2	ساعدني التدريب الميداني على تحقيق علاقات اجتماعية مع العاملين والمتدربين في المؤسسة.					
3	ساهم التدريب الميداني في تعزيز قدرتي على الاحتفاظ بأسرار المسترشدين.					
4	ساهم التدريب الميداني بأن أكون قدوة حسنة بالنسبة للآخرين.					
5	عزّز التدريب الميداني قدراتي على تحمل المسؤولية.					
6	عزّز التدريب الميداني قدراتي على تقبل النقد.					
7	عزّز التدريب الميداني من قدراتي على الإخلاص والإحساس بقيمة العمل.					
8	بفضل التدريب الميداني أصبحت أكثر حرصاً على الظهور بمظهر لائق في أثناء عملية التدريب.					
9	ساهم التدريب الميداني بزيادة ثقتي بنفسي					
10	عزّز التدريب الميداني قدراتي في التعرف على مشاعر الآخرين.					
11	نمى التدريب الميداني مهاراتي على إنشاء العلاقات والتفاهم مع الآخرين.					

ملحق (د)

كتب تسهيل المهمة

جـــامـعـة النـجـــاح الـوطـنـيـة
An-Najah National University
مكتب نائب رئيس الجامعة للشؤون الأكاديمية
Vice President for Academic Affairs Office

الرقم: ن ك ص/59 ت2 /2022
التاريخ: 30 /2022/11

حضرة السادة العمداء ومنسقو الكليات المحترمون،
جامعة النجاح الوطنية

تحية طيبة وبعد،

الموضوع: طلب تسهيل مهمة الطالب/ وضاح خالد دويكات
تخصص ماجستير الارشاد النفسي التربوي

نهديكم أطيب التحيات ونعلمكم بأن الطالب/ وضاح خالد دويكات، رقم التسجيل 11750637، تخصص ماجستير الارشاد النفسي التربوي، في كلية الدراسات العليا، بصدد إعداد الأطروحة الخاصة به بعنوان:

" تقييم التدريب الميداني لطلبة علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية وعلاقته بنموهم الشخصي والمهني خلال جائحة كوفيد-19"

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمته بتوزيع استبيان ورقي على الطلبة بالجامعة للحصول على بيانات حول تقييم التدريب الميداني وعلاقته بالنمو الشخصي والمهني لطلبة علم النفس والإرشاد خلال جائحة كوفيد- 19، وذلك لاستكمال مشروع البحث.

علماً أنّ المعلومات سوف تستخدم بسريّة تامة ولأغراض البحث العلمي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

تفضلوا بقبول وافر الاحترام والتقدير

د. عبد السلام الخياط
نائب الرئيس للشؤون الأكاديمية

نسخة: عمادة الدراسات العليا
نسخة: الملف

جـــامـــعـــة النـجـــاح الـوطـنـيـة
An-Najah National University
مكتب نائب رئيس الجامعة للشؤون الأكاديمية
Vice President for Academic Affairs Office

الرقم: ن ك ص/59 ت2 /2022
التاريخ: 30 /2022/11

حضرة السادة جامعة الاستقلال المحترمون،

تحية طيبة وبعد،

الموضوع: طلب تسهيل مهمة الطالب/ وضاح خالد دويكات
تخصص ماجستير الارشاد النفسي التربوي

نهديكم أطيب التحيات ونعلمكم بأن الطالب/ وضاح خالد دويكات، رقم التسجيل 11750637، تخصص ماجستير الارشاد النفسي التربوي، في كلية الدراسات العليا، بصدد إعداد الأطروحة الخاصة به بعنوان:

" تقييم التدريب الميداني لطلبة علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية وعلاقته بنموهم الشخصي والمهني خلال جائحة كوفيد-19"

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمته بتوزيع استبيان ورقي على الطلبة بالجامعة للحصول على بيانات حول تقييم التدريب الميداني وعلاقته بالنمو الشخصي والمهني لطلبة علم النفس والإرشاد خلال جائحة كوفيد- 19، وذلك لاستكمال مشروع البحث.

علماً أنّ المعلومات سوف تستخدم بسريّة تامة ولأغراض البحث العلمي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

تفضلوا بقبول واقر الاحترام والتقدير

د. عبد السلام الخياط
نائب الرئيس للشؤون الأكاديمية

نسخة: عمادة الدراسات العليا
نسخة: الملف

جـــامـــعـــة النـجـــاح الـوطـنـيـة
An-Najah National University
مكتب نائب رئيس الجامعة للشؤون الأكاديمية
Vice President for Academic Affairs Office

الرقم: ن ك ص/59 ت2 /2022
التاريخ: 30 /2022/11

حضرة السادة جامعة الخليل المحترمون،

تحية طيبة وبعد،

الموضوع: طلب تسهيل مهمة الطالب/ وضاح خالد دويكات
تخصص ماجستير الارشاد النفسي التربوي

نهديكم أطيب التحيات ونعلمكم بأن الطالب/ وضاح خالد دويكات، رقم التسجيل 11750637، تخصص ماجستير الارشاد النفسي التربوي، في كلية الدراسات العليا، بصدد إعداد الأطروحة الخاصة به بعنوان:

" تقييم التدريب الميداني لطلبة علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية وعلاقته بنموهم الشخصي والمهني خلال جائحة كوفيد-19"

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمته بتوزيع استبيان ورقي على الطلبة بالجامعة للحصول على بيانات حول تقييم التدريب الميداني وعلاقته بالنمو الشخصي والمهني لطلبة علم النفس والإرشاد خلال جائحة كوفيد- 19، وذلك لاستكمال مشروع البحث.

علماً أنّ المعلومات سوف تستخدم بسريّة تامة ولأغراض البحث العلمي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

تفضلوا بقبول وافر الاحترام والتقدير

د. عبد السلام الخياط
نائب الرئيس للشؤون الأكاديمية

نسخة: عمادة الدراسات العليا
نسخة: الملف

جـــامـــعـــة النـجـــاح الـوطـنـيـة
An-Najah National University
مكتب نائب رئيس الجامعة للشؤون الأكاديمية
Vice President for Academic Affairs Office

الرقم: ن ك ص/59 ت2 /2022
التاريخ: 30 /2022/11

حضرة السادة جامعة القدس / أبوديس المحترمون،

تحية طيبة وبعد،

الموضوع: طلب تسهيل مهمة الطالب/ وضاح خالد دويكات
تخصص ماجستير الارشاد النفسي التربوي

نهديكم أطيب التحيات ونعلمكم بأن الطالب/ وضاح خالد دويكات، رقم التسجيل 11750637، تخصص ماجستير الارشاد النفسي التربوي، في كلية الدراسات العليا، بصدد إعداد الأطروحة الخاصة به بعنوان:

" تقييم التدريب الميداني لطلبة علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية وعلاقته بنموهم الشخصي والمهني خلال جائحة كوفيد-19"

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمته بتوزيع استبيان ورقي على الطلبة بالجامعة للحصول على بيانات حول تقييم التدريب الميداني وعلاقته بالنمو الشخصي والمهني لطلبة علم النفس والإرشاد خلال جائحة كوفيد- 19، وذلك لاستكمال مشروع البحث.

علماً أنّ المعلومات سوف تستخدم بسريّة تامة ولأغراض البحث العلمي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

تفضلوا بقبول وافر الاحترام والتقدير

د. عبد السلام الخياط
نائب الرئيس للشؤون الأكاديمية

نسخة: عمادة الدراسات العليا
نسخة: الملف

جـــامـــعـــة النـجـــاح الـوطـنـيـة
An-Najah National University
مكتب نائب رئيس الجامعة للشؤون الأكاديمية
Vice President for Academic Affairs Office

الرقم: ن ك ص/59 ت2 /2022
التاريخ: 30 /2022/11

حضرة السادة جامعة بيرزيت المحترمون،

تحية طيبة وبعد،

الموضوع: طلب تسهيل مهمة الطالب/ وضاح خالد دويكات
تخصص ماجستير الارشاد النفسي التربوي

نهديكم أطيب التحيات ونعلمكم بأن الطالب/ وضاح خالد دويكات، رقم التسجيل 11750637، تخصص ماجستير الارشاد النفسي التربوي، في كلية الدراسات العليا، بصدد إعداد الأطروحة الخاصة به بعنوان:

" تقييم التدريب الميداني لطلبة علم النفس والإرشاد في الجامعات الفلسطينية وعلاقته بنموهم الشخصي والمهني خلال جائحة كوفيد-19"

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمته بتوزيع استبيان ورقي على الطلبة بالجامعة للحصول على بيانات حول تقييم التدريب الميداني وعلاقته بالنمو الشخصي والمهني لطلبة علم النفس والإرشاد خلال جائحة كوفيد- 19، وذلك لاستكمال مشروع البحث.

علماً أنّ المعلومات سوف تستخدم بسريّة تامة ولأغراض البحث العلمي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

تفضلوا بقبول وافر الاحترام والتقدير

د. عبد السلام الخياط
نائب الرئيس للشؤون الأكاديمية

نسخة: عمادة الدراسات العليا
نسخة: الملف

ملحق (هـ)

RB approval letter

12/21/22, 3:13 PM

An-Najah National University
Faculty of Medicine & Health Sciences
Institutional Review Board

جامعة النجاح الوطنية
كلية الطب وعلوم الصحة
لجنة اخلاقيات البحث العلمي

Ref: Mas. Dec. 2022/17

IRB Approval Letter

Title of Research:

Assessment of the Field Practicum for Psychology and Counseling Students in the Palestinian Universities and Its Relation to their Personal and Vocational Development

Submitted by:
Waddah Khaled Dwaikat

Supervisore:
Ahmad Hanani

Approved:
27th Dec. 2022

Your Study Title "**Assessment of the Field Practicum for Psychology and Counseling Students in the Palestinian Universities and Its Relation to their Personal and Vocational Development..**" reviewed by An-Najah National University IRB committee and was approved on. 27th Dec. 2022.

Hasan Fitian, MD

IRB Committee Chairman

IRB
Institutional Review Board

Nablus - P.O Box :7 or 707 | Tel (970) (09) 2342902/4/7/8/14 | Faximile (970) (09) 2342910| E-mail : IRB@najah.edu

ملحق (و)

الجداول

جدول 10

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والرتبة لمتغير النمو الشخصي.

الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة
PG3	ساهم التدريب الميداني في تعزيز قدرتي على الاحتفاظ بأسرار المسترشدين.	4.10	0.79	مرتفعة	4
PG4	ساهم التدريب الميداني بأن أكون قدوة حسنة بالنسبة للآخرين.	4.22	0.76	مرتفعة	1
PG5	عزّز التدريب الميداني قدراتي على تحمل المسؤولية.	4.12	0.81	مرتفعة	3
PG6	عزّز التدريب الميداني قدراتي على تقبل النقد.	3.95	0.95	مرتفعة	5
PG7	عزّز التدريب الميداني من قدراتي على الإخلاص والإحساس بقيمة العمل.	4.15	0.76	مرتفعة	2
	النمو الشخصي.	4.15	0.46	مرتفعة	

جدول 11

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والرتبة لمتغير النمو المهني.

الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة
CG2	زاد التدريب الميداني من فرص اكتسابي لمهارات جديدة.	4.14	0.69	مرتفعة	1
CG3	نمى التدريب الميداني من قدرتي على مراعاة الفروق الفردية بين المسترشدين.	4.04	0.74	مرتفعة	5
CG4	نمى التدريب الميداني من اتجاهاتي الإيجابية نحو الإرشاد.	4.12	0.88	مرتفعة	2
CG5	زاد التدريب الميداني من فرصي للتعلم المستمر والتعرف على كل ما هو جديد في مجال العمل.	4.07	0.86	مرتفعة	3
CG7	نمى التدريب الميداني من قدرتي على حسن التصرف في المواقف الطارئة.	4.01	0.86	مرتفعة	4
	النمو المهني	4.12	0.49	مرتفعة	

جدول *12*

نتائج تحليل معامل ارتباط بيرسون لاختبار العلاقة بين التدريب الميداني والنمو المهني

المتغير	النمو المهني	مستوى الدلالة الاحصائية
النمو المهني	1	
التدريب الميداني	**0.678	0.000

جدول *13*

نتائج تحليل معامل ارتباط بيرسون لاختبار العلاقة بين التدريب الميداني والنمو الشخصي

المتغير	النمو الشخصي	مستوى الدلالة الإحصائية
النمو الشخصي	1	
التدريب الميداني	**0.633	0.000

جدول *14*

نتائج اختبار تي لدلالة الفروق بمستوى التدريب الميداني والنمو المهني التي تعزى لمتغير الجنس

T-test for Equality of Means اختبارتي للمساواة بالمتوسطات							
الجنس		العينة	المتوسط	الفرق بالمتوسط	F-statistic أف الإحصائية	T-statistic تي الإحصائية	(p-value)مستوى الدلالة الإحصائية
التدريب الميداني	ذكر	60	3.97	0.0555	0.275	0.739	0.461
	أنثى	79	3.92			0.725	0.470
النمو المهني	ذكر	60	4.09	−0.0539	0.308	-0.644	0.521
	أنثى	79	4.15			-0.638	0.525
النمو الشخصي	ذكر	60	4.09	−0.1070	0.168	-1.351	0.179
	أنثى	79	4.19			-1.363	0.175

جدول *15*

نتائج اختبار one way ANOVA لاختبار الفروق بمستوى التدريب الميداني والنمو المهني والنمو الشخصي التي تعزى لمتغير مؤسسة التدريب.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	أف الاحصائية	مستوى الدلالة
التدريب الميداني	بين المجموعات	1.6	5	0.32	1.745	0.129
	داخل مجموعات	22.72	124	0.183		
	المجموع	24.31	129			
النمو المهني	بين المجموعات	1.09	5	0.218	0.935	0.461
	داخل مجموعات	28.95	124	0.234		
	المجموع	30.05	129			
النمو الشخصي	بين المجموعات	0.51	5	0.103	0.468	0.799
	داخل مجموعات	27.21	124	0.219		
	المجموع	27.73	129			

جدول *16*

نتائج تقييم المكون من الدرجة الثانية

مكون من الدرجة الثانية	مكون من الدرجة الأولى	Outer Weights	T-Statistic	P-Value	VIF
		الوزن الخارجي	تي الإحصائية	مستوى الدلالة	عامل تضخم التباين
التدريب الميداني	التقويم->التدريب الميداني	0.212	7.659	0.000	1.627
	التنظيم->التدريب الميداني	0.309	12.124	0.000	1.888
	المهارات->التدريب الميداني	0.490	13.973	0.000	1.833
	الإشراف->التدريب الميداني	0.206	8.001	0.000	1.792

جدول 17

نتائج معامل التحديد (coefficient of determination)

المتغير	R-square	R-square adjusted	قدرة التفسير
النمو المهني	0.374	0.370	كبيرة
النمو الشخصي	0.403	0.399	كبيرة
التدريب الميداني	1.000	1.000	كبيرة

جدول 18

نتائج تحليل جودة التنبؤ لنموذج-اختبار (Q-Sqaure)

المتغير	Q-Sqaure Q^2	القدرة التنبئية
النمو المهني	0.195	متوسطة
النمو الشخصي	0.199	متوسطة
التدريب الميداني	0.325	متوسطة

جدول 19

نتائج تحليل اختبار حجم التأثير (Effect size).

المتغير	النمو المهني	النمو الشخصي	قوة التأثير
التدريب الميداني	0.598		كبيرة
التدريب الميداني		0.676	كبيرة

جدول 20

نتائج تحليل المسار (path coefficient).

المتغير	beta coefficients	T-statistics	(P-values)
التدريب الميداني -> النمو المهني	0.618	10.292	0.000
التدريب الميداني -> النمو الشخصي	0.644	13.225	0.000

جدول 21

نتائج اختبارات تقييم الصدق التقاربي

متغير	First order constructs	Items	code	Loadings	نتائج الثبات المركب	متوسط التباين المستخرج
	المكون من الدرجة الأولى	الفقرة	**رمز**	التشبعات		
التدريب الميداني	التقويم	يتم تقييم المتدربين من قِبل المشرف وفق تعليمات جامعية محددة.	AS1	0.715	0.770	0.527
		استفيد من ملاحظات المشرف في تحسين مستواي التدريبي.	AS2	0.708		
		يستخدم المشرف أساليب تقييم مناسبة ومتنوعة	AS4	0.755		
	التنظيم	يحرص مشرف التدريب الميداني على اختيار موقع المؤسسة التدريبية بحيث يكون قريباً من منطقة سكن المتدرب.	OR3	0.630	0.834	0.503
		تتعاون إدارة المؤسسة والجامعة لتحقيق أفضل فرص التعلم للمتدربين.	OR4	0.713		
		تُراعي الجامعة اختيار المؤسسة المؤهلة للتدريب الميداني.	OR5	0.700		
		إدارة المؤسسة المتعاونة تعطي الفرصة للمتدرب للتعبير عن آرائه في أثناء فترة التدريب الميداني.	OR6	0.697		
		تعطي إدارة المؤسسة التدريبية فرصة للمتدربين للتعبير عن آرائهم في أثناء فترة تدريبهم فيها.	OR7	0.795		
	المهارات	يساعد التدريب المتدرب في إعداد الخطة الإرشادية.	SK2	0.660	0.860	0.507
		يُساعد التدريب الميداني على تفهم مشاكل الطلبة وحلها.	SK4	0.735		
		يُنمي التدريب الميداني القدرة لدى المتدرب لإجراء المقابلات الإرشادية وتطبيق الخطة العلاجية اللازمة.	SK5	0.773		
		يُنمي التدريب الميداني القدرة لدى المتدرب على تطبيق بعض الاختبارات النفسية.	SK6	0.740		
		يجعل التدريب الميداني الطلبة أقرب إلى السيناريوهات المهنية الحقيقية.	SK7	0.698		

		يعمل التدريب الميداني على توعية المتدرب لتجنب إقامة علاقات شخصية مع المسترشدين.	SK8	0.657		
	الإشراف	يقدم المشرف ملاحظات مكتوبة للمتدرب بشكل دائم.	s2	0.712		
		يقوم المشرف بمناقشة البرنامج التدريبي مع المتدربين قبل بداية التدريب الميداني.	s5	0.751	0.760	0.514
		تساعد زيارات المشرف الدورية لمكان التدريب على تحقيق أهداف التدريب الميداني.	s6	0.687	0.855	0.542
النمو المهني	النمو المهني	زاد التدريب الميداني من فرص اكتسابي لمهارات جديدة.	CG2	0.692		
		نمي التدريب الميداني من قدرتي على مراعاة الفروق الفردية بين المسترشدين.	CG3	0.774		
		نمى التدريب الميداني من اتجاهاتي الإيجابية نحو الإرشاد.	CG4	0.732		
		زاد التدريب الميداني من فرصي للتعلم المستمر والتعرف على كل ما هو جديد في مجال العمل.	CG5	0.787		
		نمى التدريب الميداني من قدرتي على حسن التصرف في المواقف الطارئة.	CG7	0.690		
النمو الشخصي	النمو الشخصي	ساهم التدريب الميداني في تعزيز قدرتي على الاحتفاظ بأسرار المسترشدين.	PG3	0.664		
		ساهم التدريب الميداني بأن أكون قدوة حسنة بالنسبة للآخرين.	PG4	0.767	0.835	0.504
		عزّز التدريب الميداني قدراتي على تحمل المسؤولية.	PG5	0.764		
		عزّز التدريب الميداني قدراتي على تقبل النقد.	PG6	0.693		
		عزّز التدريب الميداني من قدراتي على الإخلاص والإحساس بقيمة العمل.	PG7	0.653		

جدول 22

التحميلات المتقاطعة (cross loading)

المتغير/بعد	الرمز	التقويم	النمو المهني	التنظيم	النمو الشخصي	المهارات	الإشراف
التقويم	AS1	**0.715**	0.303	0.390	0.229	0.308	0.276
	AS2	**0.708**	0.427	0.387	0.462	0.396	0.275
	AS4	**0.755**	0.340	0.390	0.400	0.484	0.367
النمو المهني	CG2	0.269	**0.692**	0.264	0.332	0.404	0.389
	CG3	0.444	**0.774**	0.348	0.451	0.397	0.386
	CG4	0.312	**0.732**	0.234	0.474	0.435	0.456
	CG5	0.374	**0.787**	0.283	0.401	0.490	0.433
	CG7	0.403	**0.690**	0.236	0.474	0.363	0.355
التنظيم	OR3	0.322	0.166	**0.630**	0.195	0.326	0.338
	OR4	0.268	0.300	**0.713**	0.246	0.386	0.536
	OR5	0.335	0.094	**0.700**	0.209	0.346	0.251
	OR6	0.441	0.261	**0.697**	0.377	0.334	0.355
	OR7	0.502	0.434	**0.795**	0.400	0.489	0.583
النمو الشخصي	PG3	0.347	0.464	0.402	**0.664**	0.390	0.307
	PG4	0.361	0.387	0.267	**0.767**	0.513	0.322
	PG5	0.271	0.336	0.340	**0.764**	0.520	0.291
	PG6	0.494	0.379	0.250	**0.693**	0.446	0.149
	PG7	0.339	0.494	0.196	**0.653**	0.470	0.303
المهارات	SK2	0.373	0.471	0.318	0.457	**0.660**	0.462
	SK4	0.449	0.496	0.380	0.512	**0.735**	0.407
	SK5	0.427	0.443	0.469	0.550	**0.773**	0.415
	SK6	0.358	0.370	0.371	0.481	**0.740**	0.403
	SK7	0.383	0.328	0.379	0.437	**0.698**	0.328
	SK8	0.366	0.313	0.374	0.368	**0.657**	0.399
الإشراف	s2	0.218	0.279	0.430	0.237	0.399	**0.712**
	s5	0.381	0.415	0.502	0.283	0.441	**0.751**
	s6	0.305	0.489	0.346	0.319	0.371	**0.687**

جدول 23

معيار Fornell-Larcker

المتغير/بعد	التقويم	النمو المهني	التنظيم	النمو الشخصي	المهارات	الإشراف
التقويم	**0.726**					
النمو المهني	0.491	**0.736**				
التنظيم	0.535	0.373	**0.709**			
النمو الشخصي	0.507	0.578	0.413	**0.710**		
المهارات	0.553	0.569	0.538	0.660	**0.712**	
الإشراف	0.425	0.549	0.599	0.389	0.565	**0.717**

جدول 24

نسبة سمة اللاتجانس – سمة الأحادية Heterotrait-Monotrait Ratio

المتغير/بعد	التقويم	النمو المهني	التنظيم	النمو الشخصي	المهارات
التقويم					
النمو المهني	0.740				
التنظيم	0.818	0.458			
النمو الشخصي	0.782	0.758	0.533		
المهارات	0.816	0.712	0.681	0.846	
الإشراف	0.766	0.850	0.912	0.615	0.862

جدول 25

نتائج تحليل عامل تضخم التباين للمتغيرات والأبعاد: Variance Inflation Factor

المتغير/البعد	النمو المهني	النمو الشخصي	التدريب الميداني
التقويم			1.627
التنظيم			1.888
المهارات			1.833
الإشراف			1.792
التدريب الميداني	1.000	1.000	

جدول 26

نتائج تحليل عامل تضخم التباين للفقرات: Variance Inflation Factor

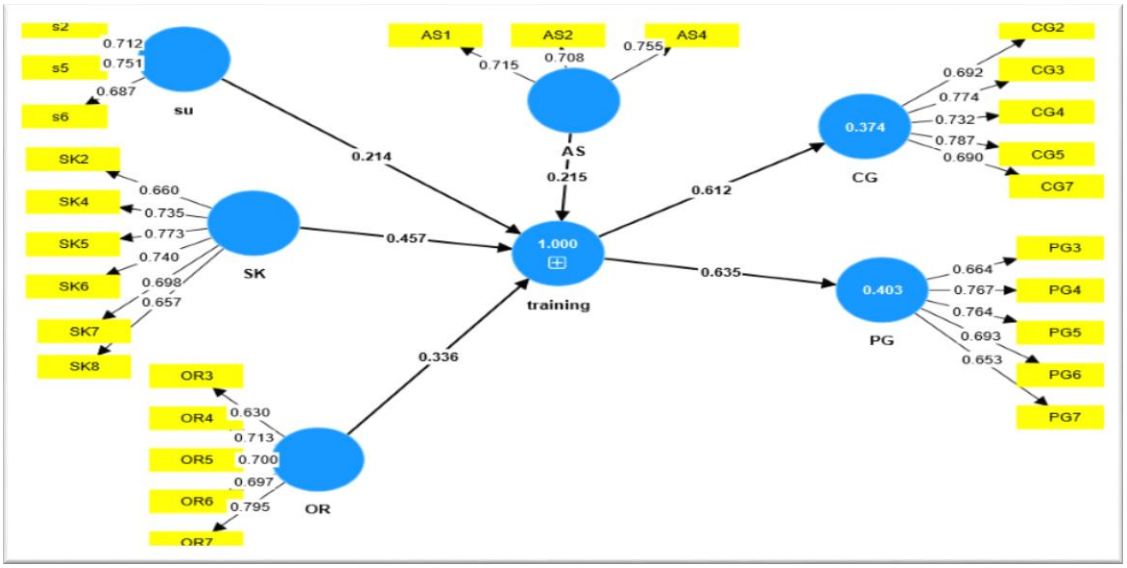
الفقرة	VIF
AS1	1.380
AS1	1.185
AS2	1.455
AS2	1.138
AS4	1.629
AS4	1.147
CG2	1.411
CG3	1.625
CG4	1.507
CG5	1.664
CG7	1.392
OR3	1.641
OR3	1.333
OR4	1.767
OR4	1.392
OR5	1.420
OR5	1.642
OR6	1.594
OR6	1.460
OR7	2.352
OR7	1.623
PG3	1.298
PG4	1.625
PG5	1.582
PG6	1.420
PG7	1.322
SK2	1.360
SK2	1.673
SK4	1.548
SK4	1.804
SK5	2.054
SK5	1.740
SK6	1.717
SK6	1.594
SK7	1.512
SK7	1.726
SK8	1.639
SK8	1.383
s2	1.148
s2	1.554
s5	1.733
s5	1.123
s6	1.130
s6	1.616

ملحق (ز)

الأشكال

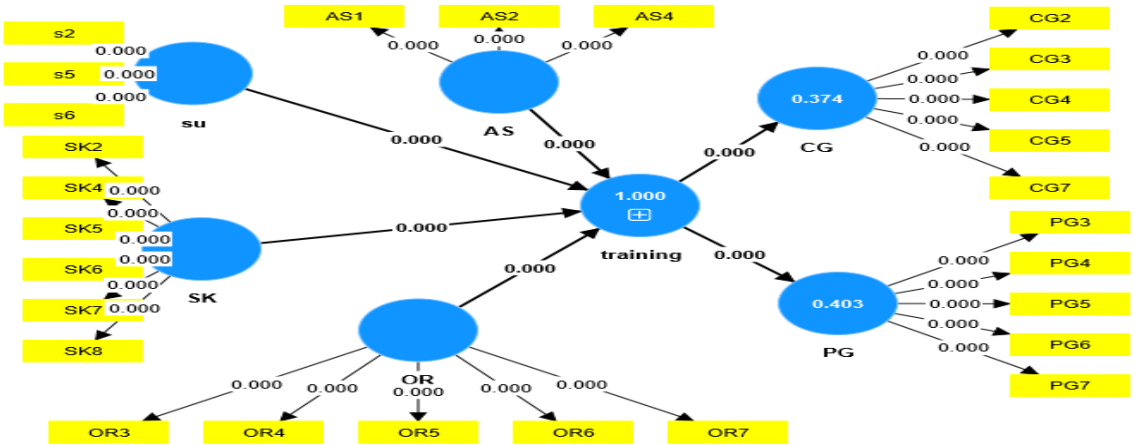
شكل 1

نتائج النموذج القياسي بعد الاستبعاد (Factor loading).



شكل 2

إجراء تمهيد التشغيل(bootstrapping procedure)



An-Najah National University

Faculty of Graduate Studies

THE REALITY OF FIELD TRAINING FOR PSYCHOLOGY AND COUNSELING DEPARTMENTS STUDENTS IN THE PALESTINIAN UNIVERSITIES AND ITS RELATIONSHIP TO THEIR PERSONAL AND VOCATIONAL DEVELOPMENT

By

Waddah Dwaikat

Supervisor
Dr. Ahmed Hanani

This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master Psychological and Educational Counseling, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus- Palestine.

2023

THE REALITY OF FIELD TRAINING FOR PSYCHOLOGY AND COUNSELING DEPARTMENTS STUDENTS IN THE PALESTINIAN UNIVERSITIES AND ITS RELATIONSHIP TO THEIR PERSONAL AND VOCATIONAL DEVELOPMENT

By
Waddah dwaikat
Supervisor
Dr. Ahmed Hanani

Abstract

This research aimed to study the reality of field training for psychology and counseling departments students in the Palestinian Universities and its Relationship to their Personal and Vocational Development. In doing so, research used a questionnaire as a tool for collecting data from target population. The sample of study was (139) students from the psychology and counseling. Furthermore, the research adopted the descriptive analytical approach as methodology of research. Also, the study used SPSS software and Smart PLS software to analyze the data. The results of the study indicated that the practice of field training in Palestinian universities was at high level, as well as the level of personal and professional growth were at high level. Also, the findings pointed out that the relationship between field training and the personal and professional growth is a positive and statistically significant. The study recommended working on developing partnerships with training institutions, to know the skills required by the labor market, both personally and professionally. Finally, the practice of field training in Palestinian universities should be part of an organized strategy for the professional and personal development of student to ensure the desired results of field training.

Keyword: internship, training, personal and professional growth.