http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.2

معوقـات جودة التدريب الميدانـي لتخصص الخدمة الاجتماعية في جامعة البلقاء التطبيقية الأردنية من وجهة نظر الطالبات

DOI:10.20428/AJQAHE.9.3.2

د. أسماء ربحي العرب
أستاذ مشارك –قسم العلوم الإجتماعية – جامعة البلقاء التطبيقية
د. علاء زهير الرواشدة
أستاذ مشارك –قسم العلوم الإجتماعية- جامعة البلقاء التطبيقية

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.2

معوقات جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية في جامعة البلقاء التطبيقية الأردنية من وجهة نظر الطالبات

د. أسماء ربحي العرب د. علاء زهير الرواشدة

الملخص:

هدفت هذه الدراسة للتعرف على الصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات الاجتماعية ، واستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات من (100) مبحوث من المسجلين لمساق التدريب الميداني في جامعة البلقاء التطبيقية، وخلصت إلى : تمثلت أهم الصعوبات بمحور تطوير المهارات، ثم المحور الأكاديمي، ثم محور الإرشاد التدريبي، ثم محور الاتصال والعلاقات الإنسانية، بينما جاء محور التنظيم بالمرتبة الأخيرة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) عند المحور الأكاديمي ومحور الإرشاد التدريبي ومحور التنظيم، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند محور تطوير المهارات، ومحور الاتصال والعلاقات الإنسانية، والأداة الكلية تعزى لمتغير البرنامج الأكاديمي، وفي ضوء نتائج الدراسة تم عرض مجموعة من التوصيات النظرية والتطبيقية.

الكلمات المفتاحية :

الصعوبات ، الجودة ، التدريب الميداني ، الخدمة الاجتماعية

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.2

Obstacles of Social Work Field Training Quality in Jordanian Balqa Applied University from Students Viewpoints

Abstract:

The study aimed at identifying the difficulties limits and affects the quality of social work field training in Jordan in light of some social variables . the questionnaire was used as a tool to collect information from a sample consisted of (100)field training course students at al Balqa applied university .The study came up with the following results :The most important difficulties limits social work field training is skills development axis , then the academic axis, followed with training guidance , And showed no differences at (α = 0 .05) significant level in the academic axis , training guidance, organization . In addition to significant differences found along with skills development axis attributed to training axis variable , and as for the academic axis attributed to academic achievement variable .In light of the above mentioned results the study came up with some theoretical and practical recommendations .

Key Words:

Difficulties , Field Training , Quality, Social Work .

ISSN:2308-5347

المقدمة

يتكون قطاع التعليم العالي الأردني من جميع المؤسسات التي تقدم برامج أكاديمية وتدريبية، وتمنح شهادات جامعية على مستوى البكالوريوس وحتى الدكتوراه في مجالات مختلفة، وبلغ عددها (29) جامعة حكومية وخاصة، في حين بلغ عدد المسجلين في هذه المؤسسات للعام الدراسي (2014/2015) أكثر من (200000) طالب وطالبة. وتعد جامعة البلقاء التطبيقية الحكومية واحدة من أهم الجامعات الأردنية التي أخذت على عاتقها تبني فلسفة عملية تطبيقية في بناء برامجها الأكاديمية بالإضافة إلى الجوانب النظرية ؛ فاستحدثت تخصصات ذات طابع عملي تطبيقي كتخصص الخدمة الاجتماعية منذ تأسيسها عام 1997م.

وحظيت عمليات إصلاح التعليم باهتمام كبير في معظم دول العالم، كما حظيت الجودة في التعليم بجانب كبير من هذا الاهتمام إلى الحد الذي جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة؛ بوصفها إحدى الركائز الأساسية لأنموذج الإدارة الجديدة الذي تولد لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية ومحاولة التكيف معها. فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة والإصلاح التربوي بوصفهما وجهين لعملة واحدة، بحيث يمكن القول إن الجودة الشاملة هي التحدي الحقيقي الذي ستواجهه الأمم في العقود القادمة (إبراهيم، 2003).

إن جودة التعليم العالي تعني مقدرة مجموع خصائص المنتج التعليمي ومميزاته على تلبية متطلبات الطالب، وسوق العمل والمجتمع والجهات الداخلية والخارجية المنتفعة كافة، وإن تحقيق جودة التعليم يتطلب توجيه كل الموارد البشرية والسياسات والنظم والمناهج والعمليات والبنية التحتية؛ من أجل خلق ظروف مواتية للابتكار والإبداع في ضمان تلبية المنتج التعليمي للمتطلبات التي تهيئ الطالب لبلوغ المستوى الذي نسعى جميعاً لبلوغه ومن أهمها التدريب (الجسر،2004). وعليه فإن جودة تخصص الخدمة الاجتماعية لا يمكن أن تتحقق إلا بتوفير باحث اجتماعي يمتلك الكفايات اللازمة لتفعيل عمله، وعدّه محور العمل الاجتماعي الذي يتوقف عليه نجاح المُجتمع في بلوغ غاياتها وتحقيق دوره في التقدم الحضاري؛ ولهذا فإن تحقيق أهداف المجتمع يتطلب وجود باحث اجتماعي يؤمن بالتغيير والعمل بالعلم من أجل حياة أفضل (سليمان وسيد، 2010). ويعد التدريب الميدانيّ إحدى الركائز والعمليات الأساسية لدراسة الطالب واكتسابه مهنة الخدمة الاجتماعية، وذلك تحت إشراف أخصائي اجتماعي لديه من الخبرة والمهنية الطويلة والغنية ليقوم بنقلها إلى الطلبة في أثناء عمله مع المتوجهين لتلقي خدمات المؤسسة التي يعمل فيها الأخصائي الاجتماعي. ويظهر الدور المهم لتدريس طالب الخدمة الاجتماعية مساقات التدريب العملي الميداني من خلال مرور الطالب بمراحل متتالية في إعداده نظرياً وعملياً؛ إذ ترى هاميلتون (Hamilton، 1983) أن برنامج التدريب الميداني قبل العمل لا بد أن يشمل مجموعة من المعارف والخبرات التي تتعلق بالطالب وبمجتمعه ومتطلبات العصر الذي يعيش فيه، والإعداد المهني ليخرج بسلوك حقيقي واقعي يُمكّنه من توفير أفضل الظروف التي من شأنها أن تسهم في نجاح عملية الخدمة الاجتماعية.

وبرزت أهمية التدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية منذ نشأتها ونشوء الخدمة الاجتماعية كمهنة إنسانية لها قيمها ومبادئها وأخلاقياتها ومهاراتها (أبو المعاطي، 2000). وتعد الخدمة الاجتماعية من أسمى المهن التي تقدم الخدمات التي تقدم للبشرية وأرقاها؛ حيث تقدم الخدمات الإنسانية للمحتاجين دون منة أو تعال، أو انتظار رد الجميل لاحقاً؛ لذلك تعتري هذه المهنة العديد من الصعوبات والمشاكل التي تواجه آليات تقديمها وتحد من جودة أدائها (إبراهيم، 1988).

وتحدد معايير تحقيق جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية من خلال ما تشير إليه تعليمات التدريب الميداني لطلبة جامعة البلقاء التطبيقية وطلبة العام (2008م). إذ أشارت إلى الهدف من التدريب وأهميته وآلية تنفيذه ومتابعته إداريا وأكاديميا وتقييمه.

وتعدّ الدراسات التي تناولت التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية في حدود علم الباحث قليلة مقارنة مع الدراسات التي تناولت تقويم برامج أخرى، وفي قائمة المراجع عرض لأهم الدراسات تغطي الفترة من(1987 __ 2012).

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.2

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يلاحظ أن أعداداً كبيرة من الطلبة المسجلين في تخصص الخدمة الاجتماعية يلتحقون سنويا في المؤسسات العاملة؛ وذلك استكمالا لمتطلبات مقررات التدريب الميداني، يقضون في هذه المؤسسات ما مدته (140) ساعة تدريبية عن كل ثلاث ساعات معتمدة، وبإشراف ثنائي؛ أكاديمي ومهني متكامل. ومن خلال تجربة الباحث في التدريب الميداني؛ فقد لمس صعوبات ومعوقات متعددة تواجه جودة التدريب وبمجالات مختلفة، بالإضافة إلى خبرات زملائهم السابقين في التدريب الميداني، إذ عبروا عن طبيعة المشكلات التي واجهتهم. لذا فقد حُددت مشكلة الدراسة بالتعرف على المعوقات والصعوبات التي تحول دون الوصول إلى الجودة في تطبيق مقررات التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية في الأردن؛ لذلك تحاول هذه الدراسة تحقيق أهدافها من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

1. الصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية في الأردن ؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني تعزى لمتغير البرنامج الأكاديمي (الدبلوم، البكالوريوس)؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني تعزى لمتغير محور التدريب (الأسرة والطفل، المدرسة، مؤسسات المجتمع المدني، غير ذلك)؟

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة بما يلي:

1. التعرف على الصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية .
2. الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني تعزى لمتغير البرنامج الأكاديمي (الدبلوم، البكالوريوس).
3. الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني تعزى لمتغير محور التدريب (الأسرة والطفل، المدرسة، مؤسسات المجتمع المدني، غير ذلك).

أهمية الدراسة:

تنبع الأهمية النظرية والعملية للدراسة من خلال:

- لمساق التدريب الميداني أهمية خاصة كونه يعمل على تزويد الطلاب بالمهارات والاتجاهات وأنماط السلوك المرغوبة في العمل الاجتماعي، والتي تنسجم مع قيم المجتمع وعاداته وتقاليده، وترتبط بحياة الباحث الاجتماعية، وتزوده بالمفاهيم المتنوعة عن الخدمة الاجتماعية، وتبين له الأهداف العامة لهذه المهنة، وتزوده بالكفايات والمهارات اللازمة لعمله، وتزوده بأساسيات العمل الاجتماعي، وتزوده باستراتيجيات الخدمة الاجتماعية.
- وتبرز أهمية الدراسة كونها تتناول أحد برنامج التربية العملية في تخصص الخدمة الاجتماعية التي تهتم بطبيعة علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية وأساليبه وقدرته على تزويد الطالب بما يحتاجه من المادة العلمية والكفاءة العملية في التدريب الميداني.
- يتناول موضوع الدراسة الصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية، ذلك أن مقرر التدريب الميداني يعدّ مقياساً للتحصيل العلمي وفقا للتجربة، ويقوم بدور أساسي في ربط الدراسة بالجامعة بالتطبيقات العملية في سوق العمل، لذلك فهو الجانب التطبيقي العملي الذي يؤديه

ISSN:2308-5347

الطالب ميدانيا في مجال تخصصه بالوزارات والهيئات والمؤسسات والشركات في القطاعين الأهلي والحكومي.

- يتوقع أن تساعد نتائج هذه الدراسة صناع القرار في هيئة الاعتماد ووزارة التعليم العالي والجامعات في وضع الخطط والاستراتيجيات لمواجهة الصعوبات والمشاكل التي تحد من جودة التدريب الميداني بما يحقق فلسفة الجوانب التطبيقية للتخصصات ذات الجانب العملي.

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة بما يلي:

- المجتمع والعينة التي أجريت عليها؛ وهم جميع طالبات التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية في قسم العلوم الاجتماعية في كلية عجلون الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية الحكومية.
- أداة القياس المستخدمة والمتمثلة في استبانة معوقات جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية.
- الطرق الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

مفاهيم الدراسة ومصطلحاتها:

سيتم تناول المفاهيم والمصطلحات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وأهمها: التدريب، والتدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية، والصعوبات والمعوقات التي تحد من جودة التدريب.

يعرف التدريب عموما ("Training") بأنه إعداد الفرد للاستخدام أو الترقي في أي فرع من فروع النشاط، ومساعدته في الإفادة من قدراته حتى يحقق لنفسه وللمجتمع أكثر ما يمكن من مزايا، ويختلف التدريب عن التعليم في أن التعليم يهدف أساسا إلى توسيع مدارك الدارسين وتزويدهم بالدراسات العامة والنظريات الأساسية، أما التدريب فيقوم بإعداد الأفراد وتأهيلهم لأداء أعمال معينة بإتقان وكفاية أو ممارسة تخصصات تقتضيها طبيعة العمل المتطورة (بدوي، 1982).

وبذلك فإن التدريب يعد العملية التي يتم عن طريقها ربط النظرية بالتطبيق من خلال ممارسة ميدانية تستخدم فيها أسس تربوية تعليمية وتوجيهية وعلاجية واستشارية، لتحقيق النمو المهني المرغوب لطالب الخدمة الاجتماعية بإشراف المؤسسة الأكاديمية وبالتعاون مع المؤسسات الميدانية.

أما تدريب الطلاب في الخدمة الاجتماعية فيطلق عليه مصطلح" Field Placement" و "Field work Practicum" أي تدريب الطلاب في المؤسسات الاجتماعية لكي يتأهلوا لممارسة هذه المهنة، ولذا فهم يتدربون على اكتساب المهارات اللازمة للأخصائي الاجتماعي والتزود بالمعلومات والمعارف المهنية (Barker،1987).

ويمكن تعريف التدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية بأنه العملية التي تتم من خلالها الممارسة الميدانية، وتستخدم فيها أسس متعددة مستهدفة، ومساعدة الدارس على استيعاب المعارف وتزويده بالخبرات الميدانية، وإكسابه المهارات الفنية والعملية وتعديل سمات شخصيته، بما يؤدي إلى نموه المهني عن طريق ربط النظرية بالتطبيق من خلال الالتزام بمنهج تدريبي يطبق في المؤسسات بإشراف مهني (قاسم وآخرون، 2005).

ويهدف التدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية إلى مساعدة الدارس على ترجمة الأسلوب النظري إلى أسلوب تطبيقي، وربط الخبرات المباشرة في تدريبه الميداني على ما حصل عليه من استيعاب أكاديمي للمفاهيم، بما يؤدي إلى معاونة الدارسين على تكامل الخبرة المهنية لهم، وبالتالي يدركون بأن دراسة الخدمة الاجتماعية تتطلب الفهم والإحساس، ثم العمل والممارسة. وعليه فإن الخبرة الميدانية تساعد على تحقيق الأهداف محددة مسبقا وفق لوائح ومعايير تتماشى مع الفلسفة من التدريب الميداني.

وتشير المعوقات والصعوبات: إلى المشكلات أو المعوقات التي تواجه الأفراد في عمل ما. وبناء على ما تقدم

يمكن القول: إن التدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية هو:

عملية تعليمية تقوم على أسس علمية وتربوية وإشرافية، الهدف منها تحقيق النمو المهني والشخصي لطلاب التدريب؛ وذلك من خلال إكسابهم الخبرات الميدانية والمهارات الفنية والسمات الشخصية، وتتم هذه العملية خلال منهج تدريبي واضح بالنسبة لكل المشاركين فيها، يعرف كل فرد دوره ومسؤوليته تجاه هذا العمل، ويستلزم وجود إشراف مستمر يضمن تحقيقه لأهدافه.

وبشكل عام فإن عملية تحقيق الجودة في إعداد الباحثين الاجتماعيين - عالميا وعربيا - تتطلب اشتمالها على أبعاد ونواح لا بد من تكاملها، وتفاعلها بما يؤدي إلى إعدادهم الإعداد الجيد الذي يستطيعون من خلاله ممارسة عملهم على مستوى رفيع من الكفاية، وهذه الجوانب هي :

- الجانب الأكاديمي: وفيه يتم التركيز على المواد التخصصية من خلال تقديمها مع ضرورة الانتباه إلى أن المواد المقدمة للطلبة لإعدادهم لمهنة المستقبل ينبغي أن لا تقدم بالطريقة نفسها التي تقدم للطلبة في الكليات الأخرى، بل تقدم بالطريقة التي تخدم الباحث الاجتماعي في المجال الاجتماعي (الخولي، 2000).
- الجانب المهني: ويتعلق بالطرق والأساليب والأدوات التي تمكن الباحث الاجتماعي من فهم خصائص هذه المهنة، وتقديم المادة التدريبية على مستوى يلائم الطلاب، وبأسلوب يراعي الفروق الفردية بينهم، ويعمل على جعلهم أكثر فعالية ومشاركة في العملية التدريبية، وممتلكين لمهارات التفكير العملي، وأكثر قدرة على الوصول للمعرفة من مصادرها الأصلية. ومن هنا فإن الإعداد المهني لا ينبغي له أن يقتصر على الجانب النظري فقط، بل يمتد أيضاً ليشمل الجانب التطبيقي بقيام الطلاب بممارسة التخصص من خلال ما يسمى بالتدريب العملي لتطبق الطلبة ما تعلمته في مساق برنامج التربية العملية (مرعي ورفيقة، 2002).

الجانب الثقافي: ويؤكد على أهمية إكساب الطلاب الثقافة العامة، وليس الاقتصار على الجانب التخصصي فحسب، وذلك ليكون باحثا اجتماعيا على وعي بميادين المعرفة الأخرى، وبما يخدم في تفاعلهم مع المجتمع والنشاطات الاجتماعية التي يشارك فيها. ونظراً لأن من أهداف أي برنامج تدريبي هو إعداد المتدرب القادر على القيام بإجراء الدراسات والأبحاث حول المشكلات التي تواجهه، فلا بد من اكتساب مهارات البحث العلمي بشكل يمكنه من التعامل مع المصادر الأصلية، والربط بين الأسباب والنتائج، وإرجاع الأمور إلى أسبابها الحقيقية، والقدرة على الحكم على المعلومات، والتمييز بين الحقائق، ووجهات النظر، والخروج بتعميمات ومبادئ عامة، ولهذه المهارات قيمتها في تربية المواطنين تربية عقلية سليمة (شاكر، 1998 ؛ الحموري، 2007).

وفي الأردن تحدد معايير تحقيق جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية من خلال ما تشير إليه تعليمات التدريب الميداني لطلبة جامعة البلقاء التطبيقية الأردنية وطلبة العام (2008م). إذ أشارت إلى الهدف من التدريب، وأهميته وآلية تنفيذه ومتابعته إداريا وأكاديميا وتقييمه، ويلخص ذلك بما يلي:

- رئيس الجامعة، وعميد الكلية، ورئيس القسم، ولجنة التدريب الميداني، والمشرف الأكاديمي والمشرف الميداني مسؤولان عن عملية التدريب الميداني بما يحقق الفلسفة منه ويضمن تحقيق أعلى درجات الجودة.
- تهدف عملية التدريب الميداني إلى إكساب الطالب مهارات عملية من خلال التدريب في المؤسسات العامة أو الخاصة العاملة في مجال تخصصهم .
- أما عن الآليات التنفيذية والمتابعة الإدارية لتحقيق جودة التدريب: فيشكل القسم لجنة التدريب الميداني من ثلاثة أعضاء من هيئة التدريس، إضافة إلى موظف التدريب في مكتب التخطيط والتطوير والجودة في بداية كل عام جامعي، وتتولى اللجنة المهام الآتية:

ISSN:2308-5347

أ- اعتماد مواقع التدريب الميداني.
ب- الإعلان للطلبة عن المواقع المعتمدة للتدريب الميداني.
ج - توزيع الطلبة على المشرفين الأكاديميين.
د- اعتماد برنامج العمل التدريبي للطالب.
هـ- اعتماد التقارير الدورية والنهائية للتدريب الميداني للطلبة.

- اعتماد نجاح الطالب أو رسوبه في مادة التدريب الميداني. و يقوم موظف التدريب الميداني في مكتب التخطيط والتطوير والجودة بمتابعة حسن سير إجراءات التدريب الميداني.
- يقوم المشرف الأكاديمي بمجموعة من المهام لتحقيق جودة التدريب، وهي :

أ- إعداد برنامج العمل الميداني للطالب على أنموذج معد لهذه الغاية.
ب- زيارة الطالب المتدرب في موقع التدريب ومتابعة نشاطه التدريبي خلال فترة التدريب، على أن لا يقل عدد الزيارات الميدانية عن زيارة واحدة كل أسبوعين في الفصل الدراسي العادي، وزيارة واحدة كل أسبوع في الفصل الدراسي الصيفي، يُقدَّم تقرير دوري عن إنجازات الطالب للجنة بعد انتهاء كل زيارة مباشرة.
ج - التنسيق مع المشرف الميداني لتنفيذ البرنامج الخاص بالطالب المتدرب .
د- التنسيق مع المشرف الميداني لمتابعة تطبيق الطالب المتدرب لبرنامج العمل التدريبي، وتزويده بالنصح ومساعدته في توفير كل ما يحتاج إليه لضمان إكسابه المهارات الواردة في برنامجه التدريبي .
هـ-التنسيق مع المشرف الميداني لمساعدة الطالب المتدرب في التغلب على الصعوبات والمشكلات التي تواجهه أثناء فترة التدريب، وتقديم الحلول المناسبة، والتنسيق مع المشرف الميداني لإعداد تقرير في نهاية فترة التدريب يتضمن تقييما عاما للطالب المتدرب والمشكلات التي واجهها، والمقترحات الضرورية لتطوير العملية التدريبية؛ وفق أنموذج معتمد من الجامعة.

- وعن تقييم جودة عملية التدريب والطالب المتدرب فيتم من خلال إعداد تقرير فني معتمد من المشرف الأكاديمي، والمشرف الميداني وفق أنموذج معتمد من الجامعة إلى لجنة التدريب الميداني في القسم خلال أسبوع من انتهاء التدريب.
- ومن باب ديمقراطية التعليم وحفظ حقوق المشرفين، واحترام رغبات الطلاب؛ أجازت التعليمات بأن يختار الطالب مكان التدريب الذي يرغب فيه، كما وهيأت الظروف المناسبة لوصول مشرفي التدريب الميداني إلى مواقع التدريب من خلال وسائل نقل من الجامعة، أو صرف بديل مالي مناسب. كما وعُدّت التعليمات ساعات التدريب الميداني ضمن نصاب عضو هيئة التدريس.

الدراسات السابقة

تعدّ الدراسات التي تناولت التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية في حدود علم الباحث قليلة مقارنة مع الدراسات التي تناولت تقويم برامج أخرى، وفيما يلي عرضها لأهم الدراسات وفقاً لتسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم.

دراسة لقسم الخدمة الاجتماعية عام (2012) استهدفت تحديد معوقات استفادة طلاب الخدمة الاجتماعية من التدريب الميداني بالمجال المدرسي سواء المرتبطة بالطلاب أو المدرسة أو مشرفي المدارس والمشرفين الأكاديميين، وتعدّ من الدراسات الوصفية التي اعتمدت على منهج المسح الاجتماعي بالعينة التي بلغ حجمها (104) طلاب، و(14) مشرفا أكاديميا، و(35) مشرفا مؤسسيا. واستخدمت الدراسة استمارتي استبانة على الطلاب ومشرفي التدريب الميداني، وطبقت الدراسة بكلية الخدمة – جامعة حلوان، ومن أهم نتائجها : أن نجاح التدريب الميداني مرتبط بعمل دورات تدريبية للمشرفين الأكاديميين لتعريفهم بأساليب التدريب الميداني الحديثة، وعمل استمارة للتقييم واضحة ومحددة لكافة الأطراف مع ضرورة إشراك

المشرف المؤسسي في التقييم، والعمل على زيادة مكافآت مشرفي التدريب الميداني في المدارس، ومتابعة وحدة التدريب الميداني للعملية التدريبية باستمرار.

دراسة أبو لطيفة وشاهيناز (2011) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في الجامعة الأردنية من طلبة تخصص معلم الصف أثناء تدريبهم الميداني، وبيان آراء مديري المدارس المتعاونة والمعلمين المتعاونين بهذه المشكلات. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة تألفت من (42) طالبًا وطالبة من طلبة التربية العملية للعام الدراسي (2008/2007) في الفصل الدراسي الأول، و(12) مديرًا ومديرة من مديري المدارس المتعاونة، و(36) معلمًا ومعلمة من المعلمين المتعاونين. وأظهرت نتائج الدراسة وجود عدة مشكلات واجهت الطلبة أثناء التدريب الميداني؛ كان أبرزها بعد المدرسة المتعاونة عن مكان سكن الطالب، وتوزيع إدارة المدرسة المتعاونة طلبة التربية العملية على المعلمين المتعاونين دون أخذ رأي الطلبة بذلك، وتكليف المعلمين المتعاونين لطلبة التربية العملية بمهام إدارية وتدريسية فوق طاقتهم، وكذلك فإنه لا يوجد في مرافق المدرسة وتجهيزاتها أماكن مخصصة يجلس فيها طلبة التربية العملية في أوقات الفراغ. وفي ضوء نتائج الدراسة قدم الباحثان التوصيات المناسبة.

دراسة علي (2010) تستهدف الدراسة تعريف التدريب الميداني وأهدافه، ومصادر تشخيص واقع التدريب الميداني من خلال الجهود التي تبذل لتطوير التدريب الميداني، وأوجه القصور والمشكلات التي تواجه التدريب الميداني، ومن آليات ومؤشرات تحقيق جودة التدريب الميداني أن تكون محددة وواضحة ومعلنة لكل المشاركين في العملية التدريبية، وأن تكون متماشية مع أهداف التدريب الميداني وفقا للمستوى الدراسي، وأن تكون متكاملة ومتدرجة ليتم تحقيقها تباعا لتوفر الاستجابات التي تتطلبها الممارسة بما يحقق الهدف منه.

أجرى هيلاري (Hilary، 2008) حيث كانت الدراسة نوعية امتدت طول الفصل ودرست الكيفية التي أعدت بها مسارات التعليم الابتدائي والثانوي، وكشفت الدراسة أن العديد من مدرسي الدراسات الاجتماعية لا يتم إعدادهم بشكل كامل لتلبية احتياجات طلابهم المراهقين الشباب، والاهتمام بإعداد المعلمين في البرامج الابتدائية والإعدادية والثانوية.

دراسة اشتيه (2007) جمعت البيانات بواسطة استبانة من مجتمع الدراسة المتمثل بالأخصائيين الاجتماعيين في محافظة نابلس الذين يشرفون على الطلبة المتدربين في المؤسسات الاجتماعية. والدارسين الملتحقين في مقررات التدريب الميداني، حيث أجريت الدراسة على عينة قوامها (97) مبحوثا من مفردات مجتمع الدراسة، ضمت (14) مشرفا أكاديميا، و (55) دارسا، و(28) أخصائيا اختيروا بالطريقة العشوائية المنتظمة. وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يأتي:

أولا: لقد تبين أن أكثر المعوقات المرتبطة بمؤسسات التدريب الميداني تمثلت في اقتصار الخدمات التي تقدمها المؤسسات على مجالات وميادين محددة أخذت شكل المساعدات المادية البسيطة في كثير من الأحيان، وعدم قدرة المؤسسات على استيعاب الطلبة بسبب ازدياد عدد المتدربين.

ثانيا: لقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعوقات المرتبطة بالأخصائيين المشرفين ناجمة عن كثرة عدد المتدربين الذين يشرف عليهم الأخصائي في المؤسسة، وكثرة الأعباء التي يقوم بها الأخصائي التي تحول بينه وبين قدرته على الإشراف على المتدربين.

ثالثا: إن أكثر المعوقات المرتبطة بالمشرفين الأكاديميين هي تلك المرتبطة بقلة الزيارات التي يقوم بها المشرف الأكاديمي للمؤسسات لمتابعة الطلبة المتدربين، وكثرة عدد الطلبة الذين يشرف عليهم المشرف الأكاديمي في التدريب الميداني.

رابعا: إن أكثر المعوقات المرتبطة بالدارسين هي تلك المرتبطة بعدم تفرغ الدارسين تفرغا كاملا للدراسة مما يقلل من الوقت الذي يخصصه الدارس للتدريب الميداني، وعدم اشتراك الدارس بالأنشطة والفعاليات التي تنظمها الجامعة، والمرتبطة بالتدريب الميداني (معارض، وندوات، وورش عمل...).

ISSN:2308-5347

خامسا: إن أكثر المعوقات المرتبطة بالمنهاج قد تمثلت في كثرة الأعباء المقررة في المنهاج والمطلوبة من المتدرب في أثناء التدريب.

أجرى كونكلن (Conklin، 2007) دراسة حيث تمت مقابلة مدرسين ما قبل الخدمة من برنامج إعداد ابتدائي وثانوي بشأن تصوراتهم لتدريس الدراسات الاجتماعية في مستوى المرحلة الإعدادية، وأظهرت النتائج أن مساق مناهج الدراسات الاجتماعية في كل مسار أثر بشكل فوري على أفكار المدرسين ما قبل الخدمة وخاصة في الاستراتيجيات التعليمية، ولكن لم تفعل إلا القليل لتسهيل فهم المدرسين ما قبل الخدمة لتدريس المراهقين الشباب.

أجرى لي (Lee، 2006) دراسة تخص مدرسي الدراسات الاجتماعية ما قبل الخدمة الذين يستخدمون مصادر الحقوق المدنية الرقمية؛ حيث دعت إلى الأخذ بتوصيات المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية (NCSS)تعليم المواطنة، وتشير الدراسة على مدرسي الدراسات الاجتماعية إعداد الطلاب لتطوير التزام رشيد بالقيم الأساسية؛ مثل الحياة والحرية والسعي نحو السعادة والمساواة وإشاعة الصالح العام، ولتطوير كفايات المدرسين عليهم الاستفادة من المصادر الإلكترونية التي لها قيمة تعليمية في الحقوق المدنية (DCR)بوصفها مواد تمكن المدرسين من تطوير معارفهم ومهاراتهم وميولهم اللازمة للانخراط في الحياة المدنية.

وبّين جرانت (Grant، 2006) أن أهداف الخدمة الاجتماعية تتحدد وفق ما يمكن أن يطلق عليه إعداد المواطن الصالح، وبناء عليه حدد عدداً من المحاور التي يمكن للخدمة الاجتماعية أن تصاغ في ضوئها، وهي:

- العمل والإنتاج: أي المساهمة في إعداد المواطن الذي يعمل بكفاءة وفاعلية، ويلتزم باللوائح والقوانين، ويسهم بفاعلية في اقتصاد بلده.
- الديمقراطية الحرة: أي المساهمة في إعداد المواطن الملم بثقافة مجتمعه، وأساليب تناول القضايا والمشكلات المجتمعية السياسية والاقتصادية والاجتماعية، ليكون مواطناً مشاركاً في الحياة الديمقراطية وواعياً بحقوقه وواجباته (أبو الحسن، 2007).
- الإنسانية الشخصية: أي المساهمة في إعداد المواطن الذي يثق بنفسه وينمي مهاراته الشخصية التي تؤهله لخدمة مجتمعه، وللتعاون مع الآخرين وتقديرهم واحترامهم.
- إحداث التغيير: أي المساهمة في إعداد المواطن القادر على المنافسة، المشارك في إحداث عمليات التغيير داخل مجتمعه القادر على مواجهة التحديات والمشكلات.

وأشار (Turner، 2004) إلى أن الهدف الأساسي للخدمة الاجتماعية هي إعداد المواطن الصالح (Good Citizen) للمجتمع الديمقراطي الذي يعيش فيه، أو بمعنى آخر إعداد الفرد الواثق من نفسه والذي لديه الرغبة في أن يكون مواطناً مشاركاً في مجتمعه مشاركا في اتخاذ القرارات، غير متحيز، ويؤمن بمجتمع العدالة واحترام القانون، قادر على أداء أدوار القيادة، ومشارك بموضوعية في عمليات المجتمع المدني، وحدد عدداً من المجالات التي يؤثر بها الباحث الاجتماعي في أفراد مجتمعه مستقبلاً، وهذه المجالات تظهر في مجال عمل الباحث الاجتماعي مستقبلاً، وإثبات ذاتهم وتدريبهم على القيادة وتحمل المسؤولية، وكيفية معاملاتهم مع الآخرين وحل مشاكلهم، ودوافعهم واتجاهاتهم.

وأجرى كلاي (Clay،1994) دراسة هدفت إلى التعرف على الكفايات التقنية التعليمية لدى معلم مرحلة التعليم الثانوي المبتدئ ومدى ملاءمة هذه الكفايات لإكسابه صفات تميزه بالتدريس لتحسين نوعية التدريس. وتكونت عينة الدراسة من (146) معلماً تم إعدادهم في جامعة (Bemigji) في الولايات المتحدة الأمريكية و(76) عضوا من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، واستخدم الباحث استبانة مكونة من (33) كفاية تقنية تعليمية، وأظهرت النتائج أن المعلمين لديهم كفايات تعليمية أقل من توقعات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، في حين تدنت استجابات أعضاء هيئة التدريس عن المقاييس الدولية.

وأجرى اللاي (1990) دراسة هدفت إلى الكشف عن المشكلات التي تواجه برنامج إعداد معلمي الدراسات

الاجتماعية في كليات المجتمع من حيث أهدافها، ومحتواها وما فيها من وسائل، وطرق التدريس والتقويم، وقد اعتمد الباحث في جمع المعلومات على استبانة مكونة من (108) فقرات. تكون مجتمع الدراسة من (768) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج قصور البرنامج في تدريب الطلبة المعلمين على استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة في التدريس، ومناسبة مصادر التعليم المقترحة مع إمكان تطبيقها، وعمل المنهاج على تشجيع استخدام استراتيجيات تعلم المفهوم وتنظيم التعلم.

وأجرى مكي (Mckee، 1988) دراسة في الولايات المتحدة هدفت إلى التعرف على خطط إعداد المعلمين، وقد وجّه عدداً من الأسئلة إلى الأساتذة المتخصصين في تدريس مساقات لمستوى السنة الأولى، وتتعلق الأسئلة بالمهارات المعرفية التي يتوقعها الأساتذة والتي يجب على الطلبة المبتدئين امتلاكها، بعد دراسة مساقات الإعداد المقدمة لهم، حيث تشابهت الإجابات، وظهرت ثلاث حاجات عامة (معرفة المفاهيم، ومهارات أخذ الملاحظة والاختبارات، ومهارات التفكير الناقد)، وهذه الأمور يجب أن يمتلكها المعلم من خلال برامج الإعداد، وقد أشار بعض الأشخاص إلى إكساب الطلبة المعلومات المناسبة لمعلم الدراسات الاجتماعية، وأن الطلبة الذين يدرسونها استطاعوا تحليل الأسباب المنطقية للأشياء، وينادي بعض المدرسين بوجوب إعطاء الطلبة الحقائق وتركهم يفكرون بها.

أجرى شاهين (1987) دراسة اهتمت بالكفايات المهارية والمعرفية والتي خصت التربية الاجتماعية للصفوف: الأول والثاني والثالث الإعدادي، وبلغت عينة الدراسة (150) موضوعاً، ثم قسَّمَ الموضوعات وصنفها إلى نوعين: مهارية ومعرفية، ووضعت بإشراف مختصين بالدراسات الاجتماعية تحت (10)فئات، ومن خلال تكرار الكفايات ودرجة شيوعها بلغ عدد الوحدات التي وجهت إلى الكفايات (1328)وحدة معنى من مجموع (2241) وحدة معنى في جميع الموضوعات، وأظهرت النتائج أهمية الكفايات المهارية والمعرفية لمعلم الدراسات الاجتماعية، وأشارت إلى نسبة وحدات المعنى التي اشتقت منها الكفاية وبلغت (59.25 %)، وحصل الباحث على (49) كفاية مهارية ومعرفية؛ منها (20) كفاية مهارية، و(29) كفاية معرفية.

وأجرى اكبي (Akpe، 1987) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية في نيجيريا، من خلال استطلاع آراء (21) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، و(106) طلاب وطالبات، و(162) خريجاً وخريجة، و(51) مديراً ومديرة. اعتمد الباحث في جمع معلوماته على استبانة أعدت لهذه الغاية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معظم أفراد عينة الدراسة أشاروا إلى أن البرنامج قد أسهم في إكساب المعلمين المهارات التدريبية، وأن التربية العملية في هذا البرنامج تحظى بوقت كافٍ.

دراسة علي (1986) استهدفت الدراسة : التعرف على مدى فاعلية التدريب الميداني، وتحديد الصعوبات التي تعوق تحقيق أهداف التدريب الميداني، ومحاولة الوصول إلى تصور مقترح لتطوير التدريب الميداني، وهي دراسة وصفية طبقت على عينة مكونة من (100) مشرف متدرب من قبل الكلية، و(180) مشرفا من قبل مؤسسات أخرى، و(30) أستاذا، و(280) طالبا، واستخدمت الأدوات الآتية : الوثائق والمستندات، والمقابلات المقننة. وكانت من أهم نتائجها : أن هناك تفاوتا بين الجانب النظري وجانب التدريب الميداني في إعداد الطلاب، التدريب الميداني يحقق هدفه في تزويد الطلاب بالخبرات الميدانية، يحقق هدفه في إكساب الطلاب المهارات المهنية المرتبطة بالممارسة في معدلات التدريب، عدم ملاءمة الأسلوب المتبع حاليا لتقييم الطلاب في التدريب، من أهم المعوقات التي تواجه التدريب، هي: عدم تحديد برنامج تدريبي يتضمن المهام التي يدرب عليها الطالب - عدم الإعداد المسبق للتدريب الميداني - عدم وجود نماذج للتسجيل يلتزم بها الطلاب - عدم الإعداد المسبق لمشرفي التدريب .

مناقشة النتائج وربطها بالدراسات السابقة:

باستعراض مجمل الدراسات السابقة يلاحظ عدم وجود دراسات تتناول التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية بصورة مستقلة باستثناء دراسة لقسم الخدمة الاجتماعية (2012)، ودراسة أبو لطيفة وشاهيناز(2011)، علي أبو المعاطي(2010)، ودراسة اشتية (2007)، ودراسة تورنير(Turner،

ISSN:2308-5347

2004)، وإنما يوجد الكثير من الدراسات التي تقيّم برامج المعلمين بمجملها أو لتخصص معين. حيث هدفت دراسة شاهين (1987) إلى التعرف على حاجات إعداد المدرسين، والممارسات المتبعة في ذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين، وجاءت دراسة اللافي (1990) لتكشف عن المشكلات التي تواجه برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية في كليات المجتمع؛ من حيث أهدافها ومحتواها وما فيها من وسائل وطرق تدريس وتقويم، وتناولت دراسة اكبي (Akpe، 1987) تقويم برنامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية في نيجيريا، أما دراسة ميكي (Mckee، 1988) في الولايات المتحدة، فهدفت إلى التعرف على خطط إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية، بينما أظهرت دراسات (Hilary،2008) (Conklin،2007) (Lee، 2006) الاهتمام بتطوير معلمي الدراسات الاجتماعية معرفياً ومهنياً. وقد استفادت دراستنا من الدراسات السابقة في صياغة المشكلة والأهداف والأسئلة وبناء المنهجية المناسبة، وتميزت عنها بأنها تركز على محاور جديدة لم ترد في غيرها من الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

استخدم المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، وذلك لملاءمته في تحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع طالبات التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية في كلية عجلون الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية الحكومية، والبالغ عددهن (100) طالبة، منهن (18) طالبة في مرحلة الدبلوم، و(82) طالبة في مرحلة البكالوريوس، حسب إحصائيات دائرة القبول والتسجيل في الكلية. والجدول (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة وعينتها حسب متغيرات الدراسة.

الجدول (1): توزيع أفراد مجتمع الدراسة وعينتها حسب متغيراتها

المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة المئوية%
البرنامج الأكاديمي	الدبلوم	18	%18.00
	البكالوريوس	82	%82.00
مستوى الدخل	أقل من 300 دينار	41	%41.00
	من 300-500 دينار	45	%45.00
	أعلى من 500 دينار	14	%14.00
مكان السكن	قرية	65	%65.00
	مدينة	35	%35.00
نوع التدريب	تدريب1	54	%54.00
	تدريب2	46	%46.00
محور التدريب	الأسرة والطفل	12	%12.00
	المدرسة	38	%38.00
	مؤسسات المجتمع المدني	31	%31.00
	غير ذلك (الدفاع الاجتماعي، الصحة،..)	19	%19.00

ISSN:2308-5347

التحصيل الأكاديمي	ممتاز	15	%15.00
	جيد جداً	43	%43.00
	جيد	34	%34.00
	مقبول	8	%8.00
العمر	سنة فأقل 20	11	%11.00
	بين 22-21 سنة	71	%71.00
	بين 24-23 سنة	6	%6.00
	أكثر من 24 سنة	12	%12.00
المجموع العام		100	%100.00

تكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع طالبات التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية في كلية عجلون الجامعية، والبالغ عددهن (100) طالبة، منهن (18) طالبة في مرحلة الدبلوم، و(82) طالبة في مرحلة البكالوريوس، حسب إحصائيات دائرة القبول والتسجيل في الكلية. والجدول (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة وعينتها حسب متغيرات الدراسة؛ وهي البرنامج الأكاديمي: ويتضمن كل من الدبلوم الذي كانت نسبته المئوية (18.00 %)، والبكالوريوس بنسبة (82.00 %)، متغير مستوى الدخل، ويضم المستويات أقل من (300 دينار) بنسبة (41.00 %)، ومن(300-500 دينار) وبنسبة (45.00 %)، وأعلى من (500 دينار) بنسبة (14.00 %)، متغير مكان السكن ويتضمن قرية بنسبة (65.00 %) ومدينة بنسبة (35.00 %)، ونوع التدريب ويتضمن تدريب 1 بنسبة (54.00 %) وتدريب 2 بنسبة (46.00 %)، ومحور التدريب ويتضمن الأسرة والطفل بنسبة (12.00 %) المدرسة بنسبة (38.00 %) مؤسسات المجتمع المحلي بنسبة (31.00 %)، وغير ذلك (الدفاع الاجتماعي، الصحة ...) بنسبة (19.00 %)، التحصيل الأكاديمي ويتضمن أربع مستويات ممتاز بنسبة (15.00 %) جيد جداً بنسبة (43.00 %)، وجيد بنسبة (34.00 %)، ومقبول بنسبة (8.00 %)، العمر ويتضمن المستويات التالية (20سنة) فأقل بنسبة (11.00 %)، و(22-21 سنة) بنسبة (71.00 %)، و(23-22 سنة) بنسبة (6.00 %)، وأكثر من (24 سنة) بنسبة (12.00 %) .

أداة الدراسة

تم إعداد أداة الدراسة استبانة «الصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية»، حيث اشتملت على جزأين: الجزء الأول يتعلق بالبيانات الأولية، وتشمل: البرنامج الأكاديمي، ومستوى الدخل، ومكان السكن، ونوع التدريب، ومحور التدريب، والتحصيل الأكاديمي، والعمر؛ وذلك من أجل الحصول على معلومات عن المشمولين بالدراسة، ومعرفة أثر هذه العوامل على مجالات الدراسة.

الجزء الثاني: أداة قياس الصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية: وذلك بهدف تحديد الصعوبات حسب تصورات طالبات الخدمة الاجتماعية في الجامعة، تكونت الأداة من (35) فقرة، توزعت على خمسة محاور: المحور الأكاديمي وتضمن (7) فقرات، ومحور الإرشاد التدريبي وتضمن (9) فقرات، ومحور التنظيم وتضمن (5) فقرات، ومحور تطوير المهارات وتضمن (6) فقرات، ومحور الاتصال والعلاقات الإنسانية وتضمن (8) فقرات، وتم إعداد الأداة بحيث تتمكن الطالبة من تحديد الصعوبات التي تواجهها في التدريب الميداني، وذلك على مقياس ليكرت (Likert) المكون من خمس درجات للموافقة مرتبة تنازلياً على النحو الآتي: موافق جداً (5) درجات، موافق (4) درجات، ومتوسطة (3) درجات، وغير موافق (2) درجتان، وغير موافق مطلقاً (1) درجة واحدة.

ISSN:2308-5347

صدق أداة الدراسة

للتحقق من صدق أداة الدراسة، تم عرضها على لجنة من المحكمين وعددهم (6) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة ،حيث تم الأخذ بملاحظاتهم واقتراحاتهم.

ثبات أداة الدراسة :

للتحقق من ثبات الاستبانة، تم حساب معاملات الثبات لها، بطريقتين: الأولى طريقة التطبيق وإعادة التطبيق للاستبانة على عينة مكونة من (18) طالبة من غير عينة الدراسة، وبفارق زمني مقداره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بين (0.86 – 0.92) للمحاور، و(0.94) للأداة الكلية. أما الطريقة الثانية، فقد استخدم فيها طريقة كرونباخ ألفا للتعرف على اتساق الفقرات، فتراوحت قيم معاملات الثبات للمحاور بين (0.83 – 0.90)، و(0.90) للأداة الكلية. والجدول (2) يوضح قيم معاملات الثبات للمحاور بطريقة الإعادة، وبطريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي.

الجدول (2): قيم معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لكل محور من محاور أداة الدراسة والأداة الكلية

الرقم	المحاور	عدد الفقرات	قيم معاملات الثبات	
			بيرسون	ألفا كرونباخ
1	المحور الأكاديمي	7	0.92	0.90
2	محور الإرشاد التدريبي	9	0.86	0.83
3	محور التنظيم	5	0.91	0.89
4	محور تطوير المهارات	6	0.88	0.85
5	محور الاتصال والعلاقات الإنسانية	8	0.89	0.87
	الأداة ككل	35	0.94	0.91

كما تم اعتماد التدريج التالي للحكم على المتوسطات الحسابية للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية:

درجة قليلة	درجة موافقة قليلة جداً	1.49 -1.00
	درجة موافقة قليلة	2.49 -1.50
درجة متوسطة	درجة موافقة متوسطة	3.49 -2.50
درجة كبيرة	درجة موافقة كبيرة	4.49 -3.50
	درجة موافقة كبيرة جداً	5.00 -4.50

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.2

الأساليب الإحصائية:

تم تفريغ استجابات أفراد العينة على الاستبانة، في ذاكرة الحاسوب، وتم إجراء التحليلات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

أولاً: الإحصاءات الوصفية:

1. ألفا كرونباخ لقياس الاتساق الداخلي بين فقرات مجالات أداة الدراسة.
2. التكرارات والنسب المئوية للمتغيرات الديموغرافية في الدراسة.
3. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة ومحاورها.

ثانياً: إحصاءات الإجابة عن أسئلة الدراسة:

1. اختبار (ت) للعينات المستقلة.
2. اختبار تحليل التباين الأحادي (One – Way - ANOVA).
3. اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية: حيث يستخدم هذا الاختبار للمقارنات المركبة (أكثر من متوسطين)، ولحجوم العينات المتساوية وغير المتساوية.

عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص السؤال الأول على: «ما الصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية؟»

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (3).

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية مرتبة تنازلياً

الرقم	المحور	المتوسط الحسابي×	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الصعوبة
4	محور تطوير المهارات	3.98	0.68	الأولى	كبيرة
1	المحور الأكاديمي	3.83	0.61	الثانية	كبيرة
2	محور الإرشاد التدريبي	3.82	0.57	الثالثة	كبيرة
5	محور الاتصال والعلاقات الإنسانية	3.68	0.58	الرابعة	كبيرة
3	محور التنظيم	3.66	0.64	الخامسة	كبيرة
	الأداة الكلية	3.69	0.39	==	كبيرة

× الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (3) أن المحور الرابع «محور تطوير المهارات» قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.98) وانحراف معياري (0.68)، وجاء المحور الأول «المحور الأكاديمي» في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري (0.61)، بينما جاء المحور الثالث «محور التنظيم» المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري (0.64)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة الصعوبات (3.69) بانحراف معياري (0.39)، وهو يقابل التقدير درجة صعوبات كبيرة. وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات محاور الدراسة، حيث كانت على النحو التالي:

ISSN:2308-5347

أ- المحور الأول : المحور الأكاديمي :

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية، على فقرات هذا المحور، كما هي موضحة في جدول (4).

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية على فقرات المحور الأكاديمي مرتبة تنازلياً

الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة
7	يحرص عضو هيئة التدريس على استغلال كامل وقت المحاضرة بما هو مفيد	4.10	.81	كبيرة
1	عدد المواد التي أدرسها في محور الخدمة الاجتماعية مناسبة لي من حيث الكم	3.98	.91	كبيرة
6	يعدّ البرنامج التدريبي برنامجا تأهيلياً مناسباً للتخصص الذي أدرسه	3.92	.96	كبيرة
4	أشعر بالرضا عن مستوى أداء عضو هيئة التدريس	3.84	1.05	كبيرة
3	عدد الساعات اليومية في البرنامج التدريبي مناسبة لمحتوى المواد التي أدرسها في الجامعة ومناسبة	3.77	.93	كبيرة
5	لي من حيث النوعية	3.67	.92	كبيرة
2	نتعلم داخل القاعة من خلال المجموعات (التعليم التعاوني) وتسهل عملية التدريب الميداني	3.50	1.03	كبيرة
	الأداة الكلية	3.83	0.61	كبيرة

يبين الجدول (4) أن الفقرة رقم (7) والتي نصت على «يحرص عضو هيئة التدريس على استغلال كامل لوقت المحاضرة بما هو مفيد» قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.10) وانحراف معياري (0.81)، وجاءت الفقرة رقم (1) والتي نصت على «عدد المواد التي أدرسها في محور الخدمة الاجتماعية مناسبة لي من حيث الكم» قد احتلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.98) وانحراف معياري (0.91)، بينما احتلت الفقرة رقم (2) والتي نصت على « توفر عملية التدريب برامج إضافية خارج وقت الدوام لتطوير قدراتي» المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.50) وانحراف معياري (1.03)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المحور ككل (3.83) وانحراف معياري (0.61)، وهو يقابل التقدير الموافقة على الصعوبات بدرجة كبيرة.

ب- المحور الثاني : محور الإرشاد التدريبي :

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية على فقرات هذا المحور، كما هي موضحة في جدول (5).

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية على فقرات محور الإرشاد التدريبي مرتبة تنازلياً

الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة
1	يساعدني المرشد الأكاديمي في حل المشكلات التي أواجهها أثناء التدريب	4.00	.97	كبيرة
3	يتواجد المرشد الأكاديمي خلال الساعات المكتبية المخصصة للإرشاد الأكاديمي	3.95	.85	كبيرة
2	يوضح لي المرشد الأكاديمي تفاصيل خطة البرنامج التدريبي منذ بداية الفصل	3.93	.89	كبيرة
5	يتابع المرشد الأكاديمي سير البرنامج التدريبي طوال فترة التدريب	3.89	.85	كبيرة
4	علاقتي جيدة مع المرشد الأكاديمي	3.87	.94	كبيرة
8	هناك إرشادات وقوائم واضحة تبين لي توزيع البرنامج التدريبي	3.72	.93	كبيرة
9	أشعر بالرضا بشكل عام من جودة عمل المرشد الأكاديمي	3.72	.98	كبيرة
7	يهيئني المرشد الأكاديمي للبرنامج التدريبي	3.66	1.01	كبيرة
6	يقدم المرشد الأكاديمي النصح والإرشاد أثناء فترة التدريب	3.61	1.07	كبيرة
	الأداة الكلية	3.82	0.57	كبيرة

الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (5) أن الفقرة رقم (1) والتي نصت على «يساعدني المرشد الأكاديمي في حل المشكلات التي أواجهها أثناء التدريب» قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.00) وانحراف معياري (0.97)، وجاءت الفقرة رقم (3) والتي كان نصها «يتواجد المرشد الأكاديمي خلال الساعات المكتبية المخصصة للإرشاد الأكاديمي» بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.95) وانحراف معياري (0.85)، بينما احتلت الفقرة رقم (6) والتي نصت على «يقدم المرشد الأكاديمي النصح والإرشاد أثناء فترة التدريب» المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.61) وانحراف معياري (1.07)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المحور ككل (3.82) وانحراف معياري (0.57)، وهو يقابل التقدير الموافقة بدرجة صعوبات كبيرة.

ج- المحور الثالث : محور التنظيم :

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية في التدريب الميداني على فقرات هذا المحور، كما هي موضحة في جدول (6).

ISSN:2308-5347

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية على فقرات محور التنظيم مرتبة تنازلياً

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة
3	هناك فترات راحة مناسبة أثناء تطبيق البرنامج التدريبي	3.77	.92	كبيرة
5	التأخر أو الغياب عن تطبيق البرنامج التدريبي لا يساهم في تطوير قدراتي العملية	3.70	1.04	كبيرة
4	ألاحظ حرص القائمين على البرنامج التدريبي على تحسين جودة العمل	3.63	1.00	كبيرة
2	يحرص المسؤولون على تحقيق رضا الطلبة من خلال الخدمات المقدمة لهم البرنامج التدريبي	3.61	1.10	كبيرة
1	يتوافر مكان مناسب لتناول الوجبات أثناء تطبيق البرنامج التدريبي	3.59	1.07	كبيرة
	المحور ككل	3.66	0.64	كبيرة

الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (6) أن الفقرة رقم (3) والتي نصت على «هناك فترات راحة مناسبة أثناء تطبيق البرنامج التدريبي»، وقد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.77) وانحراف معياري (0.92)، وجاءت الفقرة رقم (5) والتي كان نصها «التأخر أو الغياب عن تطبيق البرنامج التدريبي لا يساهم في تطوير قدراتي العملية» بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (1.04)، بينما احتلت الفقرة رقم (1) والتي نصت على «يتوافر مكان مناسب لتناول الوجبات أثناء تطبيق البرنامج التدريبي» المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.59) وانحراف معياري (1.07)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المحور ككل (3.66) وانحراف معياري (0.64)، وهو يقابل التقدير الموافقة بدرجة صعوبات كبيرة.

د- المحور الرابع : محور تطوير المهارات :

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية على فقرات هذا المحور، كما هي موضحة في جدول (7).

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية على فقرات محور تطوير المهارات مرتبة تنازلياً

الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة
4	يساهم البرنامج التدريبي في تعديل مفهومين للالتزام وإدارة الوقت	4.09	.88	كبيرة
5	يساهم البرنامج التدريبي في تحديد اتجاهي المستقبلي في مهنتي	4.07	.86	كبيرة
1	يساهم البرنامج التدريبي في تنمية مهارة التفكير لدي	4.00	1.01	كبيرة
2	يساعد البرنامج التدريبي في تنمية قدرتي على اتخاذ القرار	3.93	.90	كبيرة
3	يساهم البرنامج التدريبي في تطوير مهارتي في حل المشكلات	3.92	.94	كبيرة
6	يعزز البرنامج التدريبي ربط المعلومات التي أدرسها بالممارسة الواقعية	3.90	1.06	كبيرة
	المحور ككل	3.98	0.68	كبيرة

الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (7) أن الفقرة (4) والتي نصت على «يساهم البرنامج التدريبي في تعديل مفهومين للالتزام وإدارة الوقت» قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.09) وانحراف معياري (0.88)، وجاءت الفقرة (5) والتي كان نصها «يساهم البرنامج التدريبي في تحديد اتجاهي المستقبلي في مهنتي» بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.07) وانحراف معياري (0.86)، بينما احتلت الفقرة (6) والتي نصت على «يعزز البرنامج التدريبي ربط المعلومات التي أدرسها بالممارسة الواقعية» المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.90) وانحراف معياري (1.06)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المحور ككل (3.98) وانحراف معياري (0.68)، وهو يقابل التقدير الموافقة بدرجة صعوبات كبيرة.

هـ- المحور الخامس : الاتصال والعلاقات الإنسانية :

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية على فقرات هذا المحور، كما هي موضحة في جدول (8).

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية على فقرات محور الاتصال والعلاقات الإنسانية مرتبة تنازلياً

الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة
1	يتيح البرنامج التدريبي لي فرصة التعبير عن رأيي في الصعوبات التي أواجهها	3.97	.90	كبيرة
3	يقوم أعضاء هيئة التدريس بتشجيعي وبث الروح الإيجابية بين الطالبات لتجاوز الصعوبات التي تواجههن	3.77	.91	كبيرة
8	يساهم البرنامج التدريبي في تقدير مسؤوليتي تجاه وطني	3.70	1.09	كبيرة
2	يحرص أعضاء هيئة التدريس على حسن الاستماع لمشكلات الطالبات	3.68	1.02	كبيرة
4	للبرنامج التدريبي دور واضح في تطوير مهارتي في النقد البناء	3.66	1.02	كبيرة
6	يشجع البرنامج التدريبي التعامل الفعال مع الأعمال التطوعية	3.61	1.03	كبيرة
7	تدعم السنة التحضيرية التفاعل مع الأنشطة الطلابية	3.56	.94	كبيرة
5	يساهم البرنامج التدريبي في تفاعلي مع بيئة العمل بمرونة	3.52	1.09	كبيرة
	المحور ككل	3.68	0.58	كبيرة

الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (8) أن الفقرة (1) والتي نصت على «يتيح البرنامج التدريبي لي فرصة التعبير عن رأيي في الصعوبات التي أواجهها» قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.97) وانحراف معياري (0.90)، وجاءت الفقرة (3) والتي كان نصها «يقوم أعضاء هيئة التدريس بتشجيعي وبث الروح الإيجابية بين الطالبات لتجاوز الصعوبات التي تواجههن» بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.77) وانحراف معياري (0.91)، بينما احتلت الفقرة رقم (5) والتي نصت على «يساهم البرنامج التدريبي في تفاعلي مع بيئة العمل بمرونة» المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.52) وانحراف معياري (1.09)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المحور ككل (3.68) وانحراف معياري (0.58)، وهو يقابل التقدير الموافقة بدرجة صعوبات كبيرة.

ISSN:2308-5347

ثانياً : النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

نص السؤال الثاني على: «هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية تعزى لمتغير البرنامج الأكاديمي؟»

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة للصعوبات حسب متغير البرنامج الأكاديمي، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (9).

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية حسب متغير البرنامج الأكاديمي

	المحور	البرنامج الأكاديمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	المحور الأكاديمي	الدبلوم	18	3.93	.61
		البكالوريوس	82	3.80	.58
2	محور الإرشاد التدريبي	الدبلوم	18	4.04	.61
		البكالوريوس	82	3.77	.56
3	محور التنظيم	الدبلوم	18	3.71	.57
		البكالوريوس	82	3.65	.66
4	محور تطوير المهارات	الدبلوم	18	4.29	.67
		البكالوريوس	82	3.92	.66
5	محور الاتصال والعلاقات	الدبلوم	18	3.97	.68
		البكالوريوس	82	3.62	.54
	الأداة ككل	الدبلوم	18	3.89	.40
		البكالوريوس	82	3.65	.38

يبين الجدول (9) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على محاور الدراسة، ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطات العينات المستقلة، كما هو موضح في الجدول (10).

جدول (10) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات العينات المستقلة بين تقديرات أفراد العينة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية حسب متغير البرنامج الأكاديمي

الرقم	المحور	البرنامج الأكاديمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
1	المحور الأكاديمي	الدبلوم	3.93	.61	98	.788	.432
		البكالوريوس	3.80	.58			
2	محور الإرشاد التدريبي	الدبلوم	4.04	.61	98	1.822	.071
		البكالوريوس	3.77	.56			

3	محور التنظيم	الدبلوم	3.71	.57	98	.374	.709
		البكالوريوس	3.65	.66			
4	محور تطوير المهارات	الدبلوم	4.29	.67	98	2.131	×.036
		البكالوريوس	3.92	.66			
5	محور الاتصال والعلاقات الإنسانية	الدبلوم	3.97	.68	98	2.396	×.018
		البكالوريوس	3.62	.54			
	الأداة ككل	الدبلوم	3.89	.40	98	2.426	×.017
		البكالوريوس	3.65	.38			

× ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يبين الجدول (10) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) عند المحور الأكاديمي، ومحور الإرشاد التدريبي ومحور التنظيم، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند محور تطوير المهارات، ومحور الاتصال والعلاقات الإنسانية، والأداة الكلية تعزى لمتغير البرنامج الأكاديمي، وذلك لصالح تقديرات برنامج الدبلوم.

ثالثا : النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث :

نص السؤال الثالث على: «هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية تعزى لمتغير محور التدريب؟»

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة للصعوبات حسب متغير محور التدريب، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (11).

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية متغير محور التدريب

الرقم	المحور	محور التدريب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	المحور الأكاديمي	الأسرة والطفل	12	4.05	.41
		المدرسة	38	3.72	.60
		مؤسسات المجتمع المدني	31	3.91	.57
		غير ذلك	19	3.76	.78
2	محور الإرشاد التدريبي	الأسرة والطفل	12	3.70	.47
		المدرسة	38	3.77	.59
		مؤسسات المجتمع المدني	31	3.92	.58
		غير ذلك	19	3.82	.60

ISSN:2308-5347

3	محور التنظيم	الأسرة والطفل	12	3.57	0.54
		المدرسة	38	3.48	.69
		مؤسسات المجتمع المدني	31	3.79	.52
		غير ذلك	19	3.87	.62
4	محور تطوير المهارات	الأسرة والطفل	12	4.01	.65
		المدرسة	38	3.96	.72
		مؤسسات المجتمع المدني	31	3.45	.60
		غير ذلك	19	3.44	.75
5	محور الاتصال والعلاقات الإنسانية	الأسرة والطفل	12	3.63	.59
		المدرسة	38	3.63	.59
		مؤسسات المجتمع المدني	31	3.81	.52
		غير ذلك	19	3.61	.65
	الأداة ككل	الأسرة والطفل	12	3.68	.34
		المدرسة	38	3.62	.40
		مؤسسات المجتمع المدني	31	3.80	.35
		غير ذلك	19	3.67	.44

يبين الجدول (11) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على محاور الدراسة، ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول (12).

جدول (12) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية حسب متغير محور التدريب

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
المحور الأكاديمي	بين المجموعات	1.294	3	.431	1.165	.327
	داخل المجموعات	35.546	96	.370		
	الكلي	36.840	99			
محور الإرشاد التدريبي	بين المجموعات	.555	3	.185	.556	.646
	داخل المجموعات	31.973	96	.333		
	الكلي	32.528	99			
محور التنظيم	بين المجموعات	2.718	3	.906	2.316	.081
	داخل المجموعات	37.562	96	.391		
	الكلي	40.280	99			

ISSN:2308-5347

محور تطوير المهارات	بين المجموعات	.8176	3	.2722	
	داخل المجموعات	44.411	96	.463	4.907	×.028
	الكلي	51.228	99		
محور الاتصال والعلاقات الإنسانية	بين المجموعات	.779	3	.260	
	داخل المجموعات	32.235	96	.336	.774	.512
	الكلي	33.014	99		
الأداة ككل	بين المجموعات	.565	3	.188	
	داخل المجموعات	14.414	96	.150	1.255	.294
	الكلي	14.979	99		

يبين الجدول (12) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) عند جميع محاور الدراسة، والأداة الكلية تعزى لمتغير محور التدريب باستثناء محور تطوير المهارات، ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) كما هو موضح في جدول (13).

جدول (13) نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين تقديرات أفراد العينة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية على محور تطوير المهارات حسب متغير محور التدريب

محور التدريب		الأسرة والطفل	المدرسة	مؤسسات	غيرذلك
	المتوسط الحسابي	4.01	3.96	المجتمع المدني	3.44
الأسرة والطفل	4.01		0.05	3.45	×0.57
المدرسة	3.96			×0.56	×0.52
مؤسسات المجتمع المدني	3.45			×0.51	0.01
غير ذلك	3.44				

× ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يبين الجدول (13) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات ذوي محور التدريب (الأسرة والطفل، والمدرسة) من جهة ومتوسط تقديرات ذوي محور التدريب (مؤسسات المجتمع المدني، وغيرذلك) من جهة ثانية، وذلك لصالح تقديرات ذوي محور التدريب (مؤسسات المجتمع المدني، وغيرذلك).

مناقشة النتائج

فيما يلي مناقشة للنتائج التي تم التوصل إليها، وتم عرضها وفقاً لأسئلة الدراسة.

أولاً : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

نص السؤال الأول على: «ما الصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية؟»

بينت نتائج هذا السؤال، أن محور تطوير المهارات قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.98) وانحراف معياري (0.68)، وجاء المحور الأكاديمي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري (0.61)، بينما جاء محور التنظيم المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري (0.64). ويعزو الباحث سبب ذلك إلى تركيز برنامج التربية العملية على المهارات التي يتوجب على الباحثة الاجتماعية إتقانها، فنجد أن اهتمام البرنامج منصب على تزويد الطالبات بتلك المهارات المهمة، وهذه المهارات لا تكتسب إلا من خلال المعرفة الأكاديمية التي تدعم وتعزز تلك المهارات، حيث المهارة التي

ISSN:2308-5347

تدعمها المعرفة العلمية، لا تؤدي المطلوب منها. وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج معظم الدراسات السابقة كدراسة علي (1986) و(1987)akpeومكي(1988) واشتية (2007) وقسم الخدمة الاجتماعية (2012).

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

نص السؤال الثاني على: «هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية تعزى لمتغير البرنامج الأكاديمي؟»

بينت نتائج هذا السؤال، عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) عند المحور الأكاديمي، ومحور الإرشاد التدريبي ومحور التنظيم، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند محور تطوير المهارات، ومحور الاتصال والعلاقات الإنسانية، والأداة الكلية تعزى لمتغير البرنامج الأكاديمي، وذلك لصالح تقديرات برنامج الدبلوم. ولعل سبب ذلك يعود إلى أن طالبات برنامج الدبلوم يعانين من صعوبات أكثر من طالبات برنامج البكالوريوس، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن طالبات برنامج البكالوريوس، يكن قد درسن مساقات في الخدمة الاجتماعية أكثر من طالبات برنامج الدبلوم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من : لطيفه وشاهيناز (2011) و(2008) Hilary و(2006) leeعلي(1986) و(1987)akpe ومكي(1988) واشتية (2007) وقسم الخدمة الاجتماعية (2012).

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث :

نص السؤال الثالث على: «هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة الدراسة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية تعزى لمتغير محور التدريب؟»

بينت نتائج هذا السؤال، عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) عند جميع محاور الدراسة، والأداة الكلية تعزى لمتغير محور التدريب باستثناء محور تطوير المهارات، حيث كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات ذوي محور التدريب (الأسرة والطفل، والمدرسة) من جهة، ومتوسط تقديرات ذوي محور التدريب (مؤسسات المجتمع المدني، وغيرذلك) من جهة ثانية، وذلك لصالح تقديرات ذوي محور التدريب (مؤسسات المجتمع المدني وغيرذلك). وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة كونكلن (2007). ويعزو الباحث ذلك إلى الصعوبات الكثيرة التي تواجه الطالبات اللواتي يتدربن في مؤسسات المجتمع المدني، من حيث تعدد المهمات والأعمال الموكولة لهن، مقارنة مع الطالبات اللواتي يتدربن في مجال الأسرة والطفل والمدرسة الحكومية، حيث تكون المهمات والأعمال الموكولة لهن محددة مسبقاً.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي بمجموعة من التوصيات النظرية والعملية التالية :

1. توفر عملية التدريب برامج إضافية خارج وقت الدوام الرسمي لتطوير قدرات الطلاب المهنية ومهاراتهم.
2. تعزيز ربط المعلومات النظرية التي يدرسها الطلاب خلال البرنامج التدريبي بالممارسة الواقعية.
3. تقديم النصح والإرشاد أثناء فترة التدريب من قبل المرشد الأكاديمي.
4. قيام الجامعات وصناع القرار في هيئة الاعتماد ووزارة التعليم العالي ببناء الاستراتيجيات ومراجعة خطط التدريب الميداني بما يضمن تحقيق معايير الجودة المهنية ومتطلباتها.
5. إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول تقييم برامج تدريبية أخرى، ومقارنتها مع برنامج التدريب الميداني في التخصصات ذات الجانب العملي.
6. توقيع الاتفاقيات مع جهات التدريب من المؤسسات الحكومية ومؤسسات المجتمع المدني بما يكفل تحقيق أهداف التدريب الميداني وفلسفته وفق معايير الجودة.

المراجع

إبراهيم، أحمد (2003م) : «الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية» ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الاسكندرية .

إبراهيم، عبد الرحمن رجب. (1988): أساسيات التدريب الميداني في محيط الرعاية الاجتماعية والتنمية الاجتماعية ، مكتبة وهبة، القاهرة.

أبو الحسن عبد الموجود إبراهيم، (2007): تكنولوجيا الخدمة الاجتماعية (التعليم – الممارسة – الدولية : المكتب الجامعي الحديث،الرياض.

أبو المعاطي، ماهر علي. (2000): دليل التدريب الميداني لطلاب الخدمة الاجتماعية. مركز نور الإيمان، القاهرة.

أبو لطيفة ،فخري وشاهيناز، عيسى (2011): المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في الجامعة الأردنية في أثناء التدريب الميداني ، دراسات، العلوم التربوية، المجّلد 38 ، العدد 2،

اشتيه ،عماد (2007): معوقات الوصول إلى الجودة الشاملة في تطبيق مقررات التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية في جامعة القدس المفتوحة، جامعة القدس المفتوحة.

بدوي، أحمد زكي (1982): معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت.

الحموري، محمود عبد الفتاح. (2007): الخدمة الاجتماعية. دار الجوزي للنشر والتوزيع، الرياض: المملكة العربية السعودية.

الجسر، سمير (2004): ورقة عمل قدمت لورشة العمل حول «إعادة تنظيم التعليم العالي الخاص» والتي عقدتها وزارة التربية والتعليم العالي في الفترة 2004/2/24-10، المديرية العامة للتعليم العالي، بيروت.

خضر، فخري رشيد. (2006) : طرائق تدريس التربية الاجتماعية. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان .

الخولي، محمد سعيد. (2000): أساليب التدريب العامة. دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان.

سليمان، حسين حسن وسيد، عبد المجيد. (2010): الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية مع الفرد والأسرة: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر،القاهرة.

شاكر، محمد فتحي. (1998): التعليم الأساسي، الفكر، التطبيق، الصيغة المستقبلية. كلية التربية، جامعة عين شمس. القاهرة، جمهورية مصر العربية.

شاهين، هشام يوسف. (1987): الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.

عثمان، عبد الفتاح ورضا، عبد الحليم. (2003): مقدمة في الخدمة الاجتماعية، مكتبة الأنجلو المصرية.

الفتلاوي، سهيلة محسن. (2004): كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق في التخطيط والتقويم. دار الشرق للنشر والتوزيع، عمان. الأردن.

اللافي، عاطف حسن. (1990) : «مشكلات برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية كما يقررها الطلبة المعلمون المتخصصون بها في كليات المجتمع الأردنية». رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك ، إربد . الأردن .

قاسم، محمد رفعت، وآخرون (2005): دليل التدريب الميداني لطلاب الخدمة الاجتماعية، مركز نشر

وتوزيع الكتاب الجامعي، جامعة حلوان، حلوان.

قسم الخدمة الاجتماعية (2012): تحديد معوقات استفادة طلاب الخدمة الاجتماعية من التدريب الميداني بالمجال المدرسي،جامعة حلوان ،مصر.

مرعي، توفيق ورفيقة، توفيق. (2002): طرائق التدريس العامة. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان. الأردن.

النجار، فريد (2000): إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، ايترك للنشر والتوزيع، القاهرة.

المنيزل، عبد الله وأحمد، علوان. (1997): «أثر برنامج تدريب الخدمة الاجتماعية في ممارسة كفايات الباحثين الاجتماعيين". مجلة دراسات، الجامعة الأردنية 24(1)، ص ص: 55-27.

Akpe, C. S (1987). "The Evaluation of Nigerian primary teachers education programme". Journal of Education for Teaching. 13(3), 277 -285.

Barker, Rober, (1987), Dictionary of Social Work, NASW, Inc..

Clay, M. (1994). "Technology Competencies of Beginning Teacher - A challenge and Opportunity for Teacher Preparation Programs" . DAI. 55 (5). 1244-A.

Conklin, H. G. (2007). Methods and the Middle: Elementary and Secondary Preserves Teachers Views on Their preparation for Teaching Middle School Social Studies. RMLE online: Middle level Education, 31 (4)1- 16.

Grant. S. G. (2006). Social Studies, Constructing powerful Approach to Social Services. Houghton Mifflin Company.

Hamilton, Nina. (1983). Designing field instruction. Spring Field, Illinois: Charles Thomas.

Hilary, C.(2008). "Promise and Problems in Tow Divergent Pathways :Preparing Social Studies Teachers for the Middle School Level". Theory and Research in Social Education, 36 (1) .36 -65 .

Lee, K. (2006). "Pre-Service Social Studies Teachers Using Digital Civic Resources". International Journal of Social Education, 21 (1). 95- 110.

Mckee, S. J.(1988). "Preparing the college bound students in social studies". The Social Studies, 79(2).51- 52.

Turner T. N. (2004). Essentials of Elementary Social Studies Pearson Education, Inc. New York.