

تقويم فاعلية برنامج التدريب الميداني من وجهة نظر طلبة الخدمة الاجتماعية في جامعة القدس

An Evaluation of the Social Work Practicum Program Effectiveness
As Perceived By Social Work Students at Al-Quds University

سهيل حسنين

Sohail Hassanein

قسم الخدمة الاجتماعية، كلية الآداب، جامعة القدس. ابو ديس

بريد الكتروني: sohail.has@hotmail.com

تاريخ التسليم: (٢٠١٣/٤/٨)، تاريخ القبول: (٢٠١٣/٧/١٤)

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم فاعلية برنامج التدريب الميداني من وجهة نظر طلبة دائرة الخدمة الاجتماعية في جامعة القدس، ومعرفة مكونات التدريب (الأهداف، المحتوى، الطالب، المؤسسة، المشرف) الأكثر تنبؤاً بنتائج برنامج التدريب الميداني كمتغير تابع. شارك في هذه الدراسة (١٨٢) طالباً وطالبة أجابوا على استبانة مكونة من (٤٦) فقرة، وموزعة على ستة محاور هي: أهداف البرنامج التدريبي، محتوى البرنامج التدريبي، الطالب المتدرب، المشرف، المؤسسة المدربة، نتائج البرنامج. يتضح من النتائج أن درجة فاعلية برنامج التدريب الميداني كانت مرتفعة بشكل عام، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمقياس الكلي (٣,٧٨)، والانحراف المعياري (٠,٥٣٢). أشارت نتائج الدراسة إلى حصول محور الأهداف على درجة فاعلية مرتفعة جداً، أربعة محاور (الطالب، والمشرف، ومحتوى البرنامج، ونتائجه) على درجة فاعلية مرتفعة، ومحور واحد (المؤسسة المدربة) حصل على درجة فاعلية متوسطة. كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين فئات المتغيرات الشخصية والتعليمية على محاور الدراسة. بينت النتائج أن معامل الارتباط هو طردي وبقيمة متوسطة، بشكل عام، بين المحاور الستة، بينما أشارت النتائج إلى وجود تأثير للمتغيرات المستقلة، كل على حدة، في المتغير التابع (نتائج برنامج التدريب)، في حين أن المتغير المستقل "المشرف"، ومن بين كل المتغيرات المستقلة الأخرى المدخلة في نموذج الانحدار المتعدد يفسر وحده (٣١,٦%) من الفروق في المتغير التابع. كما ارتفعت نسبة التفسير، بعد تضمين المتغيرات (المشرف، ومحتوى التدريب، والطالب، والمؤسسة المدربة)، من فروق في المتغير التابع "نتائج التدريب" ليصبح مجموع ما يفسره المتغيرات الأربعة (٤٧,٥%). توصى الدراسة بضرورة إعادة تنظيم برنامج التدريب بما ينسجم ومتطلبات الجودة الشاملة، وخصوصيات المجتمع الفلسطيني، مع ضرورة توفير دليل

مفصل بالتدريب الميداني لكل من: المشرف، والطالب، ومؤسسة التدريب، مع التأكيد على ضرورة وضوح أدوار جميع أصحاب العلاقة في أهداف وسيرورة ومخرجات البرنامج.

كلمات مفتاحية: تدريب ميداني للخدمة الاجتماعية، مكونات التدريب الميداني، تقويم، فاعلية.

Abstract

The main purposes of this study were to evaluate the effectiveness of the social work practicum program as perceived by social work students at Al-Quds University, and to identify the practicum components (such as aims, contents, student, institution, and supervisor) that would best predict the intended practicum outcomes for the trained students. The sample in this study consisted of 182 students who responded to a 46-items questionnaire corresponding to the practicum aims, practicum content, student, supervisor, placement institution, and practicum outcomes. The analysis revealed that the overall effectiveness of the practicum program was high ($M= 3.78$; $SD=.53$). The program aims part received particularly a very high evaluation and the program placement part received a medium evaluation. Evaluation of the rest of program components (content, student, supervisor, and practicum outcomes) fell in between. These results were not related to differences in respondents' background and educational variables. Correlations among the program components were generally positively moderate. The supervisor component alone predicted 31.6% of the variation in the program outcomes among trained students. The addition of the program content, student, and placement institution to the supervisor component increased the explained variation in the program outcomes to 47.5%. The study recommends: first, to re-organize the practicum program to achieve a better quality; second, to take the peculiarities of the Palestinian society into consideration in this revision; and third, to provide a detailed practicum manual to supervisors, students, and placement institutions so that their roles can be clear on the program objectives, processes, and outcomes.

Key words: Social work practicum program, practicum components, evaluation, effectiveness.

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية

تشهد الكثير من بلدان العالم، ومن خلال الهيئات الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية، اهتماماً متزايداً لتقويم ومراجعة مؤسساتها الجامعية عامة وبرامج التدريب الميداني خاصة، حيث استحوذ موضوع الإعداد الجيد للطالب والمشرف، وفق معايير عالمية، على اهتمام ملحوظ من النظم التربوية الأكاديمية، في محاولاتها تطوير عملها التربوي، والتعليمي، والعملية، من منطلق زيادة فاعليتها وفعاليتها.

يؤكد التربويون في مجال الخدمة الاجتماعية، في هذا الصدد، على ضرورة اشتغال برنامج إعداد الطالب على الجانبين: الجانب الأكاديمي، والجانب المهني، وضرورة تكاملهما والتوازن بينهما، حيث يتم استخدام مفهوم "بيداغوجيا الخدمة الاجتماعية" (CSWE, 2008) للتأكيد على أهمية برامج إعداد العمال الاجتماعيين في الكليات الجامعية المتخصصة، حيث لا يمكن تصور برنامج فعال لإعداد العمال الاجتماعيين بدون (Wilson & Kelly, 2010).

ونظراً لأهمية التدريب الميداني ودوره في إعداد الطالب وتدريبه، فقد أولته العديد من الدول عناية كبيرة، وذلك حرصاً منها على جودة التعليم فيها. فقد بذل الخبراء والمربون جهوداً كبيرة من أجل تحسين عملية تقويم برامج التدريب الميداني المعمول بها في الدول الأجنبية، ويشير ميمينت (Maidment, 2001) إلى أن كثيراً من هذه الدول وضعت قائمة معايير خاصة بمهنة الخدمة الاجتماعية، وما لذلك من تأثير على الممارسة، وإجراءاتها، وأساليب تنفيذها على وجه الخصوص.

وفي إطار المحاولات الجادة لتقويم وتحسين مستوى التدريب العملي في الجامعات الفلسطينية عامة، وفي دائرة الخدمة الاجتماعية في جامعة القدس خاصة، أجرت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (٢٠١١) تقويماً استهدف تشخيص الواقع الحقيقي للتدريب الميداني، وجدواه، والصعوبات التي تواجهه، وسبل تطويره. وقد خلصت الوزارة إلى ضرورة قيام الجامعة بتقييم التدريب الميداني الذي يتلقاه طلبة الدائرة، بكل مكوناته، للوقوف عن كثب على الكثير من القضايا الأكاديمية والمهنية والإدارية المتعلقة به.

وتتناسق هذه الملاحظات مع الاتجاهات التي تميز كثيراً من دراسات تربية الخدمة الاجتماعية (Anghel & Warnes, 2010; Burgess & Carpenter, 2010; Carpenter, 2011)، والتي تركز على تحديد التطور الذي حصل في مجال تقويم التدريب الميداني، وخاصة من ناحية وضع مؤشرات ومعايير عالمية من شأنها فحص مخرجات التدريب الميداني.

وبالرغم من التطور الملموس الذي تشهده النظم والسياسات والممارسات التربوية والتعليمية، إلا أن مجال تربية الخدمة الاجتماعية عامة، وميدان التدريب الميداني خاصة لا يزالان بحاجة إلى مزيد من الفهم (Dedman & Paimer, 2011)، وخاصة من ناحية التواصل بين الطالب والمشرف والمؤسسة المدربة (Kadushin & Harkness, 2002).

تُركز تربية الخدمة الاجتماعية على أهمية التجربة الميدانية أو على "تعليم الممارسة" (Parker, 2007). توصل كاسبي ورايد (Caspi & Reid, 2002) إلى تداخل ثلاثة عناصر في تعليم الممارسة، وهي: المبنى، والمضمون، والسيرورة. ومعنى المبنى: إجراءات تعليم الممارسة، وتشمل الإشراف ومستلزمات تربية الخدمة الاجتماعية. أما المضمون فيتطرق لمجموعة من الأهداف والغايات خلال مراحل متعددة للعملية التعليمية، ومن ضمنها الحاجيات التي يجب تحقيقها، والمعايير التي تعكس عناصر التعليم. أما عملية الممارسة فتعكس المراحل التي يمر بها الطالب خلال تجربة التدريب الميداني.

إن تقويم برنامج التدريب يشمل فحص مكوناته من ناحية الأهداف والفحوى، والمشرف، والطالب، والمؤسسة المستضيفة، واثم المخرجات (Bogo, Regehr, Hughes, Power & Globerman, 2002)، حيث تُظهر أدبيات التدريب الميداني للخدمة الاجتماعية (Anghel & Warnes, 2010; Burgess & Carpenter, 2010; Carpenter, 2011) أن تقويم التدريب الميداني لا يزال في مراحله الأولى، وربما بسبب كثافة العملية التعليمية التي تحصل في التدريب، وتعدد الفرص، والتحديات التي تواجه الطلبة. فخلال العقود الأربعة الماضية فتش مربو الخدمة الاجتماعية (Bogo et al., 2002) عن نماذج عامة ومقاييس، على وجه الخصوص، لتقويم التعلم الميداني، تتسم بالثبات والمصدقية، والتي يمكن أن تستوفي مسؤوليات برنامج تربية الخدمة الاجتماعية. بالتالي يرى الباحث أنّ من مجموع النماذج الأكثر استخداماً في تقويم ممارسة طلبية الخدمة الاجتماعية، كان نموذج التقويم المستند على القدرات (AI-) (Khamshi, Al-Rawaf & Gez, 2005; Parker, 2007). وتعني القدرات، وفق هذا النموذج، مجموعة من السلوكيات والمهارات والاتجاهات نحو معيار متفق عليه، والمرتبطة بممارسة فعالة في إطار مهنة محددة. يشتمل هذا النموذج على ثلاثة مركبات: أولاً- معايير تربوية، وأهداف سلوكية، وسلوكيات متوقعة القابلة للقياس، وثانياً- جمع البيانات المستخدمة لتقويم درجة تعلم هذه المهارات، وثالثاً- تطوير نموذج ملموس يساهم بشكل منظم في إجراء عملية التقويم.

يُركز هذا النموذج على مخرجات التدريب، كجزء من تجربة التربية العملية، حيث يتوقع تقويم الطلبة وفق مجموعة من المعايير، التي تحدد ماهية القدرات، أو مجموعة المهارات التي من المتوقع توفرها لدى المتدربين. وقد تأثر هذا التفكير بتطور نموذج تقويم البرامج المستند على المخرجات (Schalock, 2001)، كما أنه من الأهمية معرفة أن الدراسات (Carpenter, 2011; Burgess & Anghel & Warnes, 2010) التي تتبنى هذا النموذج تفحص اتجاهات الطلبة بالاعتماد على تصاميم بعد وقبل، أو استخدام مجموعات تجريبية وضابطة.

بالمقابل، تم تطوير نموذج مختلف، وهو "التقويم المستند على القرارات المتعددة" (Bogo, 1991) والذي ينادي بالتركيز على أربعة عناصر للتقويم، وهي: السياق (معايير، أهداف، وسلوكيات متوقعة)، والمدخلات (الإشراف، والإمكانات، والموارد الموجهة في التدريب)، والسيرورة (كيفية إجراء عملية التعليم بالممارسة)، والمخرجات (نتائج على مستوى

المتدربين، والمستفيدين، والمؤسسات، والمشرفين). ومن الجدير ذكره أن الدراسة الحالية تتبنى هذا النموذج التقييمي.

مع بداية القرن الحادي والعشرين، ونتيجة للانتقادات الموجهة نحو نماذج التقييم سابقة الذكر، تم توجيه جهود علمية تجاه تطوير النموذج المستند على تقييم الأداء (Bogo, Regehr, Woodford, Hughes, Power, & Regehr, 2006; Bogo, Regehr, Katz, Logie & Mylopoulos, 2011) ويهدف قياس ما اكتسب الطلبة من معارف ومهارات وأنماط سلوكية في الخدمة الاجتماعية، والذي يشمل أدوات أخرى لتقييم أداء الطلبة في التدريب (مثل: المشاهدات والمقابلات، وتوفير تقارير تقييم ذاتية، واستخدام ملفات الإنجاز). ووفق هذا النموذج، يتوجب استخدام مؤشرات سلوكية من شأنها إظهار أداء الطلبة، والتي تركز على عدة خطوات هي: ملاحظة الطلبة خلال فترة محددة، وتطوير انطباع واضح حول أدائهم، ثم ربط هذا الأداء الملاحظ بمجموعة من المعايير المتوقعة. وبالتالي، هناك دراسات عديدة، مثل دراسة سوبيل ودراسة ريجهير وآخرون (Sowbel, 2011; Regehr, Bogo, Regehr, & Power, 2007) ركزت على أهمية تقييم الأداء خلال الممارسة.

ولذلك من الأهمية إجراء عملية تقييم لبرنامج التدريب العملي لدائرة الخدمة الاجتماعية في جامعة القدس، للوقوف على مدى فاعليته، وتأثيره في تحسين ممارسات الطلبة، بما يتلاءم وعملية التطوير في النظريات من جهة، والبيئات الاجتماعية والسياسية من جهة أخرى.

مشكلة الدراسة

على الرغم من الاهتمام الذي توليه دائرة الخدمة الاجتماعية لبرنامج التدريب الميداني وحرصها على إنجاحه، إلا أن هذا البرنامج لم تتم دراسته لمعرفة مواطن القوة والمواطن التي بحاجة للتقوية، ولم يتم استقصاء مدى فاعليته وفق مكوناته المختلفة (الفحوى، الطالب، المشرف، والمؤسسة)، ومنذ افتتاحه في الحرم الجامعي الرئيس، في أوبديس، عام ٢٠٠٤. ومن هنا فإن مشكلة هذه الدراسة تتحدد في محاولتها التعرف إلى مدى فاعلية برنامج التدريب الميداني في كلية الآداب في جامعة القدس من وجهة نظر الطلبة المتدربين.

أهمية الدراسة

وانطلاقاً من أهمية تقييم برامج التدريب الميداني، وفي ضوء نتائج وتوصيات تقرير الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي الفلسطينية (ACQAC, 2011) يرى الباحث ضرورة إجراء هذه الدراسة بهدف تقييم برنامج التدريب الميداني في دائرة الخدمة الاجتماعية من وجهة نظر الطلبة المتدربين أنفسهم، وذلك للوقوف على نقاط القوة، والتوصل إلى النقاط التي هي بحاجة للتقوية، وتزويد القائمين عليه بالتغذية الراجعة، والتوصيات اللازمة من أجل تحسين البرنامج وتطويره، ومن أجل توظيفها بشكل مناسب مما يؤدي إلى الارتقاء

بمستوى الأداء، وإلى خلق وضع يستطيع فيه خريجو الخدمة الاجتماعية تحقيق تحديات سوق العمل في القطاعات الاجتماعية المختلفة.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة، عامة، إلى تقويم فاعلية برنامج التدريب الميداني، من وجهة نظر الطلبة، في سبيل وضع تصور مقترح لتفعيله. بالتالي، تصبو الدراسة إلى تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

١. فحص مدى فاعلية برنامج التدريب في مكوناته الستة المؤثرة فيه (الأهداف، والمحتوى، والطالب، والمشرف، والمؤسسة المدربة، والنتائج).
٢. فحص الفروق الظاهرة في متوسط استجابات الطلبة نحو فاعلية برنامج التدريب المهني تعزى لمتغيرات تصنيفية (النوع الاجتماعي، العمر، الوضع العائلي، منطقة السكن، السنة الدراسية، العمل، رقم مقرر التدريب، علامة الطالب في تدريبه السابق).
٣. فحص قوة واتجاهات الارتباطات القائمة بين المحاور المؤثرة في التدريب والمتغيرات التصنيفية.
٤. التعرف إلى تأثير كل من المتغيرات التي تُعتبر مكونات التدريب الميداني في متوسط استجابات الطلبة نحو نتائج برنامج التدريب الميداني.
٥. تقديم مجموعة من التوصيات التي يمكن اتباعها نحو تحقيق أهداف التدريب ومدخلاته وسيورته ونتائجه المرغوبة.

أسئلة الدراسة

السؤال الرئيس هو: ما مدى فاعلية برنامج التدريب الميداني من وجهة نظر طلبة دائرة الخدمة الاجتماعية في جامعة القدس؟

أما الأسئلة الفرعية فتتمحور بالآتي:

١. ما وجهات نظر طلبة الخدمة الاجتماعية نحو المحاور الرئيسة التي تشكل مكونات التدريب الميداني المؤثرة؟
٢. هل توجد فروق ظاهرة في وجهات نظر الطلبة نحو فاعلية مكونات التدريب الميداني (أهداف البرنامج، محتوى البرنامج، الطالب، المشرف الأكاديمي، مؤسسة التدريب، نتائج التدريب)، تعزى لمتغيرات شخصية وتعليمية (النوع الاجتماعي، العمر، الوضع العائلي، منطقة السكن، المستوى الدراسي، العمل، رقم مقرر التدريب، علامة الطالب في تدريبه السابق) وفي حالة وجود الفروق، لصالح أي فئات من هذه المتغيرات كانت النتائج؟

٣. ما قوة واتجاه الارتباطات القائمة بين فاعلية مكونات العوامل المؤثرة في التدريب؟ وما قوة واتجاه معامل الارتباط بين فاعلية مكونات التدريب والمتغيرات الشخصية والتعليمية؟
٤. ما المكونات كمتغيرات مستقلة (الأهداف، المحتوى، الطالب، المؤسسة، والمشرف) الأكثر تنبؤاً بتفسير نتائج برنامج التدريب الميداني كمتغير تابع؟ وهل يوجد تأثير للتفاعل بين المتغيرات المستقلة (أهداف، محتوى، الطالب، المشرف، والمؤسسة المدربة) على نتائج برنامج التدريب الميداني؟

محددات الدراسة

للدراسة محددات مكانية وزمانية وبشرية وإجرائية:

المكاني: شملت دائرة الخدمة الاجتماعية، حرم أبو ديس، جامعة القدس.

الزمني: تضمنت فترة إجراء الدراسة في نهاية الفصل الثاني من العام الجامعي ٢٠١١-٢٠١٢.

البشري: تمثلت في طلبة وطالبات السنة الثانية والثالثة والرابعة، ومقررات التدريب الثانية والرابعة والسادسة.

الإجرائي: تركزت الدراسة على فحص وجهات نظر الطلبة بعد نهاية الفصل التدريبي، وليس قبله أيضاً، من ناحية، وقد لا يعني فحص وجهات النظر فحص أدائهم الفعلي نحو التدريب، من ناحية أخرى.

تعريف المصطلحات

التدريب الميداني: العملية التي يتم من خلالها إكساب طلبة الخدمة الاجتماعية القيم والمهارات والاتجاهات المختلفة الخاصة بالمهنة، مع الاهتمام بتوظيف المعارف العلمية في المؤسسة المستضيفة.

مقرر التدريب الميداني: يُعتبر مساق التدريب الميداني لطلبة دائرة الخدمة الاجتماعية من مساقات متطلبات التخصص للحصول على درجة البكالوريوس، ويجتاز الطالب متطلباته في حالة تدريبه يومين أسبوعياً، خلال الفصل الدراسي، في مؤسسة تابعة للعمل الاجتماعي، وبحد أدنى (١٢) ساعة لطلبة السنة الثانية (مقررات ١-٢) وبواقع (١٦) ساعة أسبوعية لطلبة السنة الثالثة والرابعة (مقررات ٣-٦).

أركان التدريب الميداني: وهي خمسة (أهداف التدريب، فحوى التدريب، المشرف الأكاديمي، الطالب، المؤسسة المدربة)، وفق دليل التدريب المتوفر في الدائرة (Hreche & Shibley, 2011).

قياس، وتقييم، وتقويم: إن القياس هو تحديد كمي لظاهرة، أو سمة، أو صفة موضوع الفحص. والتقييم هو إصدار حكم في ضوء معايير محددة. أما التقويم فهو مفهوم أشمل، فلا يقتصر على إصدار حكم على قيمة الأشياء، ولكن يتجاوز ذلك لاتخاذ القرارات النابعة من القياس والتقييم. تستخدم الدراسة الحالية مفهوم التقويم لشموليته.

فاعلية برنامج التدريب الميداني: تعني الفاعلية درجة التطابق بين أهداف برنامج التدريب والنتائج المتحققة منه، أي أداء الأعمال الصحيحة.

فاعلية برنامج التدريب الميداني: وتعني الفاعلية حسن استغلال الموارد المتاحة لتحقيق الأهداف، أي أداء الأعمال الصحيحة بطرق صحيحة.

نموذج تقويم: تستند الدراسة على نموذج القرارات المتعددة (Stufflebeam, 1983)، وحسبه يتكون التقويم من أربعة عناصر: السياق، والمدخلات، والسيرورة، والنتائج. وفق الدراسة الحالية، يشمل السياق أهداف البرنامج ومضمونه، وتشمل المدخلات مكونات المشرف والطالب والمؤسسة، وتشمل السيرورة تفاعل السياق والمدخلات خلال عملية التنفيذ؛ أما النتائج فتشمل التغييرات التي حصلت نتيجة تطبيق البرنامج.

الدراسات السابقة

إن مصلحة الدراسة الحالية هي الكشف عن الدراسات السابقة، التي ركزت على مجال التدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية بشكل عام، وفحص الدراسات التي بحثت اتجاهات طلبة الخدمة الاجتماعية نحو التدريب الميداني، بشكل خاص.

بالرغم من أن التعلم في التدريب الميداني هو عنصر جوهري لطلبة الخدمة الاجتماعية، إلا أن قليلاً من الأبحاث تنطرق لهذه القضية. وهناك نقص في المعرفة حول كيفية حصول عملية تعلم طلبة الخدمة الاجتماعية في أماكن تدريبهم. ففي هذا السياق، يُبين شوينغ (Cheung, 2000) وجود ثلاثة أنواع من التعلم يحصل عليها الطلبة: التعلم الذي يكفل استمرارية التدريب ومن خلال عملية الإشراف المرافقة، والتعلم المبني على التفكير التأملية المستمر، والتعلم المبني على ملاحظة ممارسات الطلبة والمشرفين في المؤسسات. وتركز دراسة ويلسون وكيلي (Wilson & Kelly, 2010) على تأثير المتغيرات الديموغرافية على تجربة الطلبة خلال التدريب الميداني، وتقترح دراسة ميلر وآخرون (Miller, et al., 2005) التركيز على العلاقات بين أطراف التدريب وكيفية تطورها خلال سيرورة التعلم العملي.

إن العلاقة بين المحتوى التعليمي وأداء واتجاهات الطلبة تُعد مهمة، إلا أن هنالك دراسات أخرى تؤكد على مساهمة المشرف، حيث يُبين سوبيل (Sowbel, 2011) أن المشرف هو "حارس بوابة" الممارسة، والتي تعني تعهداً مهنيّاً من قبله يضمن ملاءمة الطلبة أكاديمياً وسلوكياً وأخلاقياً لممارسة الخدمة الاجتماعية. بينما يشير كانو وكويسك (Kanno &)

Koeske, 2010 إلى دور الإشراف في تحديد مدى رضا الطلبة، ومن خلال الاستعانة بتفسيرات نظرية التعلم الاجتماعي (Bandura, 1997). تُعتبر "فعالية الذات" إحدى محددات التعلم المهمة، والتي تُعبر عن مجموعة من الأحكام التي لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط، وإنما أيضاً بالحكم على ما يستطيع إنجازه، وبالتالي فوجود إشراف مستمر يُشعر الطالب بالتمكين والثقة العالية بشكل متباين خلال خطوات تطور تجربة التدريب (Caspi & Reid, 2002).

تستنتج مجموعة من الدراسات Williamson, Hostetter, Byers, & Huggins, (2010; Kanno & Koeske, 2010) أن من الضرورة الاستمرار بمتابعة وتقييم نمط الإشراف الذي يتلقاه الطلبة، حيث يتم إبراز الحاجة إلى مساعدة المشرف في تطوير أنماط الإشراف، وتطوير التفكير التأملي المستمر خلال عملية ممارسة التعليم. إضافة إلى ذلك، تتطلب علاقة المدرب والطالب أسلوباً مرتكزاً على مزيج من الإشراف والمعرفة حول مهارات الخدمة الاجتماعية (Hendricks, et al., 2005; Wayne, Bogo, & Raskin., 2006).

تتوصل هذه المناقشة إلى أن العلاقة بين المشرف والطالب هي في مركز العملية التدريبية (Kadushin & Harkness, 2002; Parker, 2007). بينت دراسة بينيت وآخرون (Bennett, Mohr, BrintzenhofeSzoc, & Saks, 2008)، في هذا الصدد، أن اتجاهات الطلبة تجاه تعلقهم الخاص بالمشرفين غير مرتبط بتغيرات نمط الإشراف وبعملية الإشراف، وإنما بمتغير قدرة الطلبة على تطوير تعلق مع الآخرين. في حين توصل بام، وإجان وآخرون (Baum, 2011; Egan, Stockley, Brouwer, Tripp, & Stechyson, 2009) إلى أن المشرف الذي يقضي الوقت الكافي لمناقشة التطور لدى الطلبة، هو المتغير الأهم، في حين أن المتغيرات الأخرى أقل أهمية؛ وبالتالي، فرضا الطلبة نحو الإشراف يُعتبر متغيراً ضرورياً في مجال التدريب والممارسة.

وهناك مركب آخر للتدريب الميداني هو الطالب نفسه، ويُطرح السؤال: هل اتجاهات الطلبة نحو ذاتهم وقدراتهم وكفاياتهم هي متغيرات هامة ومؤثرة في عملية الممارسة؟ وهنا بين فورتون وآخرون (Fortune, Lee & Cavazes, 2005) أن الطلبة الأكثر رضاً من تدريبهم هم الذين يتصفون بتقدير مرتفع، وقدرة على القيام بسلوكيات معينة، وأيضاً الأكثر مثابرة ومرونة في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، والأكثر تحدياً للصعاب ومقاومة الفشل. وبالتالي، فإن "الفعالية الذاتية" كما أشار إليها هولدن وآخرون (Holden, Meenaghan, Anastas, & Metrey, 2002) هي أكثر من مجرد الإدراك الذاتي للقدرة، وإنما هي تقييم الفرد لثقلته بنفسه، وأن لديه قدرات ومهارات تدفعه للحصول على مخرجات النجاح. إضافة إلى ذلك، يُشير هولتون ومورفي وديمبسي (Halton, Murphy & Dempsey, 2007) إلى مفهوم "بيداغوجية التفكير التأملي"، والتي توفر لطلبة الخدمة الاجتماعية الوعي الذاتي لقيمهم واتجاهاتهم وقضاياهم، والتي تساهم في كيفية تعاملهم مع مستخدمي الخدمات الاجتماعية. كما يتوقع من طلبة الخدمة الاجتماعية اكتساب مجموعة من الكفايات والقدرات (Bogo et al., 2006; Bogo et al., 2011)، والتي تشمل قدرات "فوق إدراكية" في مجالات التعلم والنمو المهني، التأطير المفاهيمي للتدريب، بالإضافة إلى الوعي الذاتي والتواصل المهني. إلى جانب هذه

الدراسات، التي فحصت دور الطالب في العملية التدريبية، تتطرق دراستنا جاوبرمان وبوغو، وواين وآخرون (Wayne et al., 2006; Globerman & Bogo, 2003) لدور المؤسسة المستضيفة، حيث تُعتبر المؤسسة مركز تطور التجارب الفعالة، ومصدر دعم للطلبة والمشرفين على حد سواء. كما تُظهر نتائج عدد من الدراسات وجود ارتباط قوي بين اتجاهات الطلبة الأكثر إيجابية نحو أماكن التدريب وشعورهم بالرضا من التدريب، بالرغم من أن مؤسسات التدريب هي في مركز تطور التجارب الفعالة، واعتبارها عنصر دعم للمشرفين والطلبة من ناحية واحدة، إلا أنها تُعد عاملاً معرقلًا في أحيان، وبسبب نوعية الأساليب المتبعة في هذه المؤسسات، وانعدام الاهتمام الكافي من جانبهم، فضلاً عن عدم وجود مؤسسات اجتماعية كافية للتدريب الميداني، في أحيان أخرى (Al-Saud, 1998; Al-Tayyash, 1990; Kissman & Tran, 1990).

تتطرق أغلبية الدراسات التي تم ذكرها سابقاً لفحص تأثير مكونات التدريب على فاعليتها؛ وبالتالي، من الأهمية فحص نتائج الدراسات التي فحصت الارتباط بين فاعلية التدريب الميداني ومتغيرات شخصية وتعليمية. وهنا يُطرح السؤال: هل هناك فروق في اتجاهات الطلبة نحو فاعلية التدريب تعزى لمتغيرات شخصية أو تعليمية؟ هناك عدد محدود من الدراسات التي تُظهر عدم توفر فروق في اتجاهات الطلبة نحو فاعلية التدريب تعزى لمتغير المستوى التعليمي، أو النوع الاجتماعي، أو لمتغير تحصيل الطلبة في التدريب كدراسة كونكلن وفرناندز (Conklin, 1992; Fernandez, 1998). أما دراستي كانو وكوزكي، وولسون وكيلي (Kanno & Koeske, 2010; Wilson & Kelly, 2010) ففحصنا تأثير المتغيرات الديموغرافية والتعليمية على تجربة الطلبة في عملية الممارسة المهنية خلال التدريب الميداني، حيث وجدنا هاتين الدراستين فروقاً في اتجاهات الطلبة نحو التعلم الميداني تعزى لمتغيرات: العمر، والجنس، والمستوى التعليمي، والخبرة، ولمرحلة تطور تجربة التدريب.

منهجية الدراسة

نوع الدراسة

تُعتبر الدراسة وصفية، حيث تستمد بياناتها من مصدرين: المصادر الثانوية، فقد اعتمد الباحث على عدد كبير من المراجع في مجال التدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية؛ والمصادر الأولية، وذلك بالاعتماد على بيانات الاستبانة.

منهج الدراسة

يُعتبر المسح الاجتماعي من أنسب المناهج الدراسية التي يمكن استخدامها في هذا المجال، ويتم اعتماد المسح الشامل- وهو الدراسة الشاملة لجميع مفردات المجتمع- عن طريق الحصر الشامل.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من مجموع طلبة وطالبات دائرة الخدمة الاجتماعية في الحرم الجامعي "أبو ديس" لجامعة القدس، المسجلين في مقرر التدريب الميداني للسنوات الثانية والثالثة والرابعة للفصل الثاني، في العام الأكاديمي ٢٠١١/٢٠١٢، وعددهم (٢١٠) طلاب وطالبات، وقد تم استرداد (١٨٢) استبانة صالحة للتحليل، أي ما يعادل (٨٦,٧%) من مجموع الاستبانات الموزعة. يبين الجدول (١) خصائص المجتمع المبحوث:

جدول (١): توزيع أفراد الدراسة تبعاً للمتغيرات التصنيفية (N:182).

المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة المئوية	المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة المئوية
١ النوع الاجتماعي	ذكور	٦٤	٣٥,٢%	٥ المستوى الدراسي	ثانية	٤١	٢٢,٥%
	إناث	١١٨	٦٤,٨%		ثالثة	٧٠	٣٨,٥%
					رابعة	٧١	٣٩,٠%
٢ العمر	أقل من ٢٠	١٨	٩,٩%	٦ العمل	لا يعمل	١٢٧	٦٩,٨٥%
	٢٠-٢٤	١٤٨	٨١,٣%		يعمل	٥٥	٣٠,٢%
	٢٥ فأكثر	١٦	٨,٨%				
٣ الوضع العائلي	أعزب	١٥٥	٨٥,٢%	٧ رقم مقرر التدريب	الثاني	٥٣	٢٩,١%
	متزوج	٢٧	١٤,٨%		الرابع	٦٩	٣٧,٩%
					السادس	٦٠	٣٣,٠%
٤ مكان السكن	مدينة	٧٣	٤٠,١%	٨ علامة الطالب في مقرر التدريب السابق	أقل من ٦٠	٢	١,١%
	قرية	١٠٥	٥٧,٧%		٦٠-٧٤	٤٦	٢٥,٣%
	مخيم	٤	٢,٢%		٧٥-٨٤	٩٦	٥٢,٧%
					٨٥-٩٤	٣٨	٢٠,٩%

يُبين الجدول (١) المتغيرات الشخصية والتعليمية للطلبة، حيث يظهر أن غالبيتهم كانوا من الإناث، فقد شكلت نسبتهم (٦٤,٨%)، وأن غالبيتهم كانوا من الفئة العمرية (٢٠-٢٤)، بينما (٥٧,٧%) منهم من سكان القرى. أما فيما يتعلق بمتغير الوضع العائلي، فقد احتل الطلبة العزاب (٨٥,٢%) وبالنسبة لمتغير عدد سنوات التعليم، فأغلبية الطلبة (٧٧,٥%) هم في السنة الثالثة والرابعة. وتبين البيانات أيضاً أن (٣٣,٠%) من الطلبة هم في تدريبهم الأخير، في حين أن (٥٢,٦%) من الطلبة يقدرون علامتهم للتدريب الأخير بين (٧٥-٨٤) درجة.

أداة الدراسة

قام الباحث بمراجعة الدراسات السابقة التي أُجريت حول تجربة التدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية، واستفاد الباحث من هذه الدراسات في بناء محاور وفقرات الاستبانة. تتكون هذه الأداة، التي طُورت خصيصاً، من قسمين: القسم الأول، ويشمل متغيرات مجتمع الطلبة (بيانات حول الطالب، مثل: النوع الاجتماعي، والعمر، ومكان السكن، والمستوى الدراسي،

والعمل، ورقم مقرر التدريب، وعلامة مقرر التدريب السابق؛ أما القسم الثاني، فيشمل ستة محاور تُغطي (٤٦ فقرة): المحور الأول- أهداف البرنامج التدريبي (٦ فقرات)، المحور الثاني- محتوى البرنامج التدريبي (٩ فقرات)، المحور الثالث- المؤسسة المستضيفة (٧ فقرات)، المحور الرابع- الطالب المتدرب (٩ فقرات)، المحور الخامس- المشرف الأكاديمي (٧ فقرات)، والمحور السادس- نتائج البرنامج التدريبي (٨ فقرات).

وقد اعتمد الباحث مقياس ليكرت الخماسي، بحيث تتراوح الإجابة من "غير موافق بشدة" حتى "موافق بشدة"؛ بالتالي، أُعتمد معيار نسبي لتفسير النتائج، وهو: أقل من (٥٠%) مدى فاعلية منخفض جداً، (٥٠%-٥٩,٩%) مدى فاعلية منخفض، (٦٠%-٦٩,٩%) مدى فاعلية متوسط، (٧٠%-٧٩,٩%) مدى فاعلية مرتفع، و (٨٠%) فأكثر هو مدى فاعلية مرتفع جداً (اشتيه، ٢٠٠٩).

صدق الأداة

١. الصدق الظاهري (صدق المحكمين): يهدف هذا النوع إلى قياس صدق محتوى الاستبانة، ومعرفة مدى انتماء الفقرات للمحاور، ومدى وضوح صياغة الفقرات، حيث تم عرض الأداة على ثلاثة محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية، وعلى ستة طلبة في مقرر التدريب الميداني (اثنين من كل سنة)، ووفقاً لما أبداه المحكمون فقد أجريت تعديلات وخاصة في عدد الفقرات لتصبح (٤٦) فقرة بدلاً من (٥٦). كما أجرى الباحث دراسة استطلاعية على واحد وعشرين طالباً (سبعة طلبة من كل سنة) لمعرفة مدى فهم الطلبة لفقرات الاستبانة ووضوحها، ومعرفة أية صعوبات حدثت أثناء التطبيق، وقد وجد الباحث أن بعض الفقرات لم تكن واضحة للطلبة؛ مما أكد إعادة صياغتها وتطويرها.

٢. صدق الاتساق الداخلي: تم قياس الاتساق الداخلي لمعرفة مدى ارتباط كل فقرة في المحور الواحد بالدرجة الكلية للمحور نفسه. أظهر التحليل وجود ارتباط طردي قوي، بين الفقرات والمحاور كما يوضحها جدول (٢):

جدول (٢): درجة الارتباط بين فقرات كل محور.

المحور / رقم الفقرة في كل محور	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
الأهداف (٦ فقرات)	٠,٧٤٩	٠,٨١٧	٠,٧٢٦	٠,٧٢٣	٠,٧١٦	٠,٧٥٦			
الفحوى (٩ فقرات)	٠,٦٦٥	٠,٦١٣	٠,٦١٦	٠,٦١٣	٠,٧٠٩	٠,٦٥٧	٠,٧٣٠	٠,٧١٥	٠,٦٠٠

...تابع جدول رقم (٢)

المحور / رقم الفقرة في كل محور	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
المؤسسة (٧ فقرات)	٠,٥٤١	٠,٧٧٦	٠,٧٨٦	٠,٧٠٥	٠,٦٧٤	٠,٧٨٧	٠,٧٤٠		
الطالب (٩) فقرات)	٠,٥٦٢	٠,٥٩٨	٠,٦٠٣	٠,٧١٦	٠,٧١٢	٠,٧٢٥	٠,٦٧٦	٠,٦١٤	٠,٦٨٥
المشرف (٧ فقرات)	٠,٦٥٦	٠,٧١٥	٠,٦٧٩	٠,٧٠٦	٠,٦٨٣	٠,٦٨٨	٠,٦٥٦		
النتائج (٨ فقرات)	٠,٧٨٢	٠,٨٢٢	٠,٧٩٩	٠,٨٣٩	٠,٨٢٥	٠,٧٥١	٠,٧٧٨	٠,٧٨٩	

(١) ولمعرفة مدى ارتباط كل محور بالدرجة الكلية للأداة، يتبين أن الارتباط مع المحور الأول بلغ (r=0.626)، والمحور الثاني (r=0.796)، والمحور الثالث (r=0.661)، والمحور الرابع (r=0.778)، والمحور الخامس (r=0.742)، والمحور السادس (r=0.801).

ثبات الأداة

تم تقدير قيم ثبات الأداة باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ، كما يتبين في الجدول (٣).

جدول (٣): نتائج ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة وللدرجة الكلية.

محاور الدراسة	قيمة معامل ألفا كرونباخ	محاور الدراسة	قيمة معامل ألفا كرونباخ
الأول	٠,٨٣٧	الرابع	٠,٨٣١
الثاني	٠,٨٣	الخامس	٠,٧٠٥
الثالث	٠,٨٤٢	السادس	٠,٩١٨
الدرجة الكلية	٠,٩٣٢		

نلاحظ من هذه النتائج أن قيمة معامل الثبات لكل محور من محاور الدراسة وللدرجة الكلية تتراوح بين مقبولة (٠,٧٠٥) وعالية (٠,٩٣٢)؛ مما تشير إلى ثبات أداة الاستبانة.

متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية

١. المتغيرات المستقلة (في حالة فحص التأثير على المتغير التابع "نتائج برنامج التدريب الميداني")، وتتضمن مكونات التدريب الميداني الخمسة (أهداف البرنامج، محتوى البرنامج، الطالب، المشرف الأكاديمي، والمؤسسة المدربة).

٢. المتغيرات التصنيفية (النوع الاجتماعي، الحالة الاجتماعية، مكان السكن، الفئة العمرية، المستوى الدراسي، العمل، رقم مقرر التدريب، علامة مقرر التدريب الميداني للفصل السابق).

٣. المتغيرات التابعة: نتائج برنامج التدريب الميداني (في حالة فحص الارتباط والتأثير). أما في حالة فحص الفروق، فتصبح المتغيرات المستقلة أعلاه والمتغير التابع "نتائج البرنامج" هي متغيرات تابعة، والمتغيرات التصنيفية أعلاه هي المتغيرات المستقلة.

المعالجات الإحصائية

الدراسة الحالية هي وصفية وليست استدلالية؛ وذلك بسبب اختيار المجتمع الأصلي كمجتمع الدراسة (لم يتم استخدام طرق المعاينة). بالتالي، لا يوجد أي استخدام لفرضيات ودلالات إحصائية. يعني ذلك، أن في حالة اختيار المجتمع الكامل، لا يوجد أي احتمال لنتيجة خاطئة أو صدفية، ولا حاجة لاستخدام الاختبارات الإحصائية الاستدلالية.

تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). بما أن الدراسة الحالية هي وصفية فقط، فقد تم استخدام المقاييس الوصفية الثلاثة: مقاييس النزعة المركزية، ومقاييس التشتت، ومقاييس الارتباط والانحدار، وهي كالآتي:

١. استخدام المتوسطات الإحصائية والانحرافات المعيارية لوصف وجهات نظر طلبة وطالبات دائرة الخدمة الاجتماعية نحو فاعلية برنامج التدريب الميداني، ولفحص الفروق الظاهرة في وجهات النظر بين فئات المتغيرات التصنيفية.

٢. استخدام معامل الارتباط إيتا (لمتغيرات اسمية، مثل: النوع الاجتماعي، ومكان السكن، والوضع العائلي)، أو سبيرمان (لمتغيرات الرتبة، مثل: المستوى التعليمي، ورقم مقرر التدريب)، أو بيرسون (لمتغيرات الفترة، مثل: العمر)، لفحص قوة واتجاه الارتباط بين هذه المتغيرات التصنيفية وفاعلية التدريب (متغير فترة).

٣. استخدام معامل الارتباط بيرسون وذلك للتعرف على اتجاه وقوة الارتباطات القائمة بين فاعلية مكونات برنامج التدريب (الأهداف، المحتوى، الطالب، المشرف، المؤسسة المدربة) (متغيرات مستقلة) ونتائج برنامج التدريب (متغير تابع).

٤. استخدام نموذج الانحدار الخطي البسيط والمتعدد: استخدام الانحدار البسيط من أجل فحص تأثير كل واحد من المتغيرات المستقلة (مكونات التدريب الميداني الخمسة) على نتائج برنامج التدريب الميداني كمتغير تابع، وتم استخدام طريقة الانحدار المتعدد بطريقة التدرج، وبهدف فحص المتغيرات الأكثر تنبؤاً بالمتغير التابع (نتائج برنامج التدريب الميداني).

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة والذي ينص على: "ما مدى فاعلية برنامج التدريب الميداني في دائرة الخدمة الاجتماعية في جامعة القدس من وجهة نظر الطلبة المتدربين؟"، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور الدراسة ورُتبت تنازلياً وفقاً لدرجة فاعليتها، وكما هو مبين في الجدول (٤).

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الدراسة مرتبة تنازلياً وفقاً لدرجة فاعليتها.

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	المستوى
أهداف البرنامج التدريبي	٤,٠٩	٠,٥٩	٨١,٨	١	مرتفع جداً
نتائج البرنامج التدريبي	٣,٨٨	٠,٧٤	٧٧,٦	٢	مرتفع
الطالب	٣,٨٦	٠,٦٢	٧٧,٢	٣	مرتفع
محتوى البرنامج التدريبي	٣,٧٣	٠,٦٢	٧٤,٦	٤	مرتفع
المشرف الأكاديمي	٣,٧٢	٠,٩٣	٧٤,٤	٥	مرتفع
المؤسسة المستضيفة	٣,٣٩	٠,٨٤	٦٧,٨	٦	متوسط
الدرجة الكلية	٣,٧٨	٠,٥٣	٧٥,٦		مرتفع

يتضح من الجدول (٤) أن درجة فاعلية برنامج التدريب الميداني كانت مرتفعة بشكل عام، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمقياس الكلي (٣,٧٨)، والانحراف المعياري (٠,٥٣). ويبين الجدول كذلك أن محور أهداف البرنامج التدريبي جاء في الترتيب الأول من بين المحاور الستة بمتوسط حسابي قدره (٤,٠٩)، وانحراف معياري (٠,٥٩)، وبدرجة فاعلية مرتفعة جداً، وجاء في الترتيب الأخير محور المؤسسة المدربة بمتوسط حسابي (٣,٣٩)، وانحراف معياري (٠,٨٤) وبدرجة فاعلية متوسطة. من الأهمية توضيح أن قيم الانحرافات المعيارية لمحور المؤسسة المدربة ولمحور المشرف هي الأكثر ارتفاعاً مقارنة بقيم الانحرافات المعيارية للمحاور الأخرى؛ مما يعني وجود وجهات نظر أكثر تبايناً نحو هذين المحورين. تتوافق هذه النتائج مع تلك لمجموعة من الدراسات (Al-Harbi, 2011; Eshtai, 2009; Imam, 1998) والتي كشفت في مجملها عن أن المتغيرات الأساسية التي تقلل من فاعلية التدريب مرتبطة بالإشراف، وبمدى تعاون مؤسسات التدريب.

إن مصلحة المقال ليس تفصيل درجات فاعلية البرنامج وفق فقرات كل محور، وإنما تكوين نظرة شاملة حول درجة الفاعلية وفق المحاور، ثم الاستفادة من هذه الدرجات لإجراء تحليل إحصائي لاحق.

تعني النتائج، بالتطرق للمحور الأول، وجود موافقة قوية بين الطلبة حول أهداف برنامج التدريب، وأن معرفة الطلبة للأهداف هي عنصر ضروري لتحديد فاعلية هذا البرنامج وفق فورتون وامبرامسون (Fortune & Abramson, 1993). بالتطرق لمحور "نتائج برنامج التدريب" يتبين أن معظم الفقرات جاءت بدرجة فاعلية مرتفعة. وتتفق هذه النتائج مع دراسات (Abo-Almaati, 1986; Maddah, 1998; Valentine, 2004) حول وجود علاقة طردية قوية بين عملية التدريب الميداني واكتساب الطلبة الخبرات والمهارات والقيم المرتبطة بعملية الممارسة المهنية، في حين تختلف هذه النتائج مع دراسة كارينتر (Carpenter, 2005) التي تُشير إلى عدم توفر دلائل ميدانية كافية حول تأثير برنامج التدريب الميداني على إحداث تغيرات في سلوك ومهارات وقيم الطلبة.

يتضح أيضاً من الجدول (٥) أن درجة الفاعلية الكلية لمحور دور الطالب في برنامج التدريب الميداني جاءت مرتفعة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بينيت وفورتون (Bennett, et al., 2008; Fortune, 2005) حول الدور الفعال الذي يلعبه الطلبة من وجهة نظرهم خلال الإشراف، وهذا الدور مرتبط بقدرتهم على تطوير علاقة مع الآخرين. وتظهر نتائج هذا المحور عامة رضا الطلبة عن أدائهم خلال التدريب الميداني وبنسبة موافقة مرتفعة (٧٧%). كما يميل طلبة الخدمة الاجتماعية إلى إبراز تقديرهم المرتفع لمهارات تم اكتسابها، ولفعاليات وأنشطة تم تنفيذها. فتقدير الطلبة لذواتهم بدرجة مرتفعة نابع من فعاليتهم الذاتية، وهذا التفسير مرتبط بمفهوم "فاعلية الذات" لنظرية التعلم الاجتماعي (Bandura, 1997)، ووفقها يميل الطلبة إلى تقدير ذاتهم بشكل مرتفع على أساس الأحكام الصادرة منهم عن قدرتهم على تحقيق أو القيام بسلوكيات معينة. يؤكد هذا التفسير حسب هولدن (Holden et al., 2002) أن "الفاعلية الذاتية" هي أكثر من مجرد الإدراك الذاتي للقدرة، فهي تقدير الطلبة لثقتهم، وأن بحوزتهم قدرات ومهارات تدفعهم للحصول على مخرجات النجاح التي يريدون تحقيقها.

كما يتبين أيضاً أن أغلبية فقرات محور "محتوى برنامج التدريب" جاءت بدرجات مرتفعة، وهنا يظهر وفق هذه النتائج الأهمية التي يعزوها الطلبة للأنشطة التعليمية ودورها في تحديد اندماجهم خلال الممارسة (Kanno & Koeske, 2010).

تُظهر النتائج المرتبطة بمحور "المشرف الأكاديمي" أن جميع فقراته جاءت بمستوى فاعلية مرتفعة؛ مما يدل على أهمية دور المشرف في العملية التدريبية، حيث تتراوح المتوسطات الحسابية بين (٣,٥٩) و (٣,٨٩)، وهي متوسطات تدل على درجة موافقة نحو مكانة المشرف في العملية التدريبية. والنتيجة الملفتة للنظر هي بشأن قيم الانحرافات المعيارية، التي تتراوح بين (٠,٩٨) و (٣,١٧) درجة انحراف عن المتوسطات الحسابية؛ والتي تدل على التشتت البارز القائم في وجهات نظر الطلبة حول فاعلية الإشراف والمشرف في التدريب. وقد

يُعزى السبب في هذا التشتت للتباين في قدرات المشرفين، من حيث أن لبعض المشرفين خبرة طويلة في ممارسة الخدمة الاجتماعية، وبعضهم الآخر يملك خبرة متواضعة لأنهم حديثو التخرج من دراستهم العليا. فمن هنا يتضح أن لعملية الإشراف دوراً جوهرياً في تحديد مدى رضا الطلبة على برنامج التدريب (Egan et al., 2009; Baum, 2011)، أي أن جودة الإشراف تؤثر على رضا الطلبة فقط في حالة أن فعاليتهم الذاتية مرتفعة. فوجود إشراف مستمر يوفر للطلاب اتجاهات وردود فعل إيجابية والشعور بالثقة العالية.

بينما تُظهر النتائج المتعلقة بمحور "المؤسسة المستضيفة" أن درجة فاعلية هذا المحور هي متوسطة، وتتراوح بين (٣,٠٩) و (٣,٧٢). إضافة إلى ذلك، تظهر قيم الانحرافات المعيارية لفقرات هذا المحور أن استجابات الطلبة هي الأكثر تشتتاً، وهذا يعني عدم الموافقة نحو دور المؤسسة ونحو فاعلية قدرات البرنامج التدريبي. وتتفق هذه النتائج مع نتائج تقرير وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠١١) التي تؤكد أن مؤسسات الشؤون الاجتماعية في فلسطين، وغيرها من المؤسسات التي يتدرب لديها الطلبة، غير مهيأة لتوفير بيئة تدريبية فاعلة وناجعة، من حيث قدرات والأخصائيين الاجتماعيين العاملين بها، من جهة، ومن حيث ماهية وأساليب تقديم الخدمات للمنتفعين المتوجهين إليها من جهة أخرى.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصه

"هل توجد فروق ظاهرة في وجهات نظر الطلبة نحو فاعلية مكونات التدريب الميداني (أهداف البرنامج، محتوى البرنامج، الطالب، المشرف الأكاديمي، مؤسسة التدريب، نتائج التدريب)، تعزى لمتغيرات شخصية وتعليمية (النوع الاجتماعي، العمر، الوضع العائلي، منطقة السكن، المستوى الدراسي، العمل، رقم مقرر التدريب، علامة الطالب في تدريبه السابق)؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تم احتساب الفروق الظاهرة (وليست الفروق الدالة إحصائياً بسبب أن مجتمع الدراسة هو جميع مفردات المجتمع الأصلي وليس عينة) في اتجاهات الطلبة نحو فاعلية برنامج التدريب وفق المتغيرات التصنيفية للدراسة، والجدول (٥) يبين هذه الفروق.

جدول (٥): الفروق الظاهرة في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطلبة وفق فئات المتغيرات التصنيفية.

الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	العدد	الفئات	المتغيرات
٠,٥٧	٣,٧٨	٦٤	ذكر	النوع الاجتماعي
٠,٥١	٣,٧٨	١١٨	أنثى	
٠,٥٤	٣,٧٩	١٥٥	أعزب	الوضع العائلي
٠,٥٢	٣,٧٠	٢٧	متزوج	
٠,٤٢	٣,٧٧	١٨	أقل من ٢٠	العمر
٠,٥٥	٣,٧٨	١٤٨	٢٠-٢٤	
٠,٤٨	٣,٧٦	١٦	٢٥ فأكثر	

...تابع جدول رقم (٥)

الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	العدد	الفئات	المتغيرات
٠,٥٩	٣,٧١	٧٣	مدينة	مكان السكن
٠,٤٨	٣,٨٤	١٠	قرية	
٠,٣٠	٣,٧٨	٤	مخيم	
٠,٤٠	٣,٩٢	٤١	الثاني	المستوى الدراسي
٠,٥٣	٣,٧٧	٧٠	الثالث	
٠,٥٩	٣,٧٠	٧١	الرابع	
٠,٥٧	٣,٧٨	١٢٧	لا يعمل	العمل
٠,٤٣	٣,٧٩	٥٥	يعمل	
٠,٥٣	٣,٧٧	٥٣	الثاني	مقرر التدريب
٠,٥٢	٣,٨١	٦٩	الرابع	
٠,٥٥	٣,٧٥	٦٠	السادس	
٠,٨٨	٣,٤٠	٢	أقل من ٦٠	العلامة في التدريب السابق
٠,٦٣	٣,٧٤	٤٦	٦٠-٧٤	
٠,٤٨	٣,٧٨	٩٦	٧٥-٨٤	
٠,٥٤	٣,٨٣	٣٨	٨٥-٩٤	

تُظهر النتائج في جدول (٥) أنه لا توجد فروق ظاهرة وجوهرية بين وجهات نظر الطلبة وفقاً لفئات جميع المتغيرات، فقيم الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين فئات نفس المتغير هي قليلة جداً، مما يعني أن فئات جميع المتغيرات الشخصية والتعليمية لا يوجد لها أي تأثير على وجهات نظر الطلبة. ويرى الباحث أن مثل هذه النتائج طبيعية، وقد تعزى إلى تشابه الظروف المحيطة بالطلبة والطالبات. فهم يتلقون مواد دراسية واحدة من نفس الأساتذة، ويشرف عليهم المشرفون أنفسهم، بالإضافة إلى أنهم يطبقون في مؤسسات متشابهة من حيث الظروف والإمكانات، مما يجعل الطالب والطالبة على سوية واحدة من حيث نظرتهم ومعرفتهم، مما ولد لدى طلبة السنة الثانية والثالثة والرابعة اتجاهات متشابهة نحو برنامج التدريب الميداني. فضلاً عن ذلك فإن المهام التدريسية الموكلة لكل الطلبة متشابهة ومتساوية، الأمر الذي لا يظهر فروقاً بينهم، وتتفق هذه النتائج مع مجموعة من الدراسات التي أشارت عدم وجود فروق في اتجاهات الطلبة نحو رضاهم عن التدريب تعزى لمتغير المستوى التعليمي، أو تعزى لرقم مقرر التدريب، حيث يتم تفسير عدم وجود الفروق بسبب أن فاعلية التدريب مرتبطة بقدرة الطلبة وأدائهم خلال الممارسة، وليس بمستواهم الدراسي، أو رقم مقرر التدريب الميداني (Conklin, 1992; Fortune & Abramson, 1993).

لا تتفق النتائج الحالية مع دراستي كانو وكوزكي، وولسون وكيلي (Kanno & Koeske, 2010; Wilson & Kelly, 2010) واللتين فحصتا تأثير المتغيرات الديموغرافية والتعليمية على تجربة الطلبة في عملية التعلم والممارسة المهنية خلال التدريب الميداني. إن

جودة الإشراف تؤدي الى تشكيل مشاعر عالية من الرضا عن التدريب، حيث وجدت هذه الدراسات فروقاً في اتجاهات الطلبة نحو التعلم الميداني تعزى لمتغيرات: العمر، والجنس، والمستوى التعليمي، والخبرة، ولمرحلة تطور تجربة التدريب.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نصه

"ما قوة واتجاه معامل الارتباط بين فاعلية مكونات التدريب والمتغيرات الشخصية والتعليمية؟" و"ما قوة واتجاه الارتباطات القائمة بين مكونات العوامل المؤثرة في التدريب (أهداف البرنامج، محتوى البرنامج، الطالب، المشرف الأكاديمي، مؤسسة التدريب، نتائج التدريب) من وجهة نظر المتدربين وبينهم وبين المتغيرات التصنيفية؟".

ومن خلال الاطلاع على النتائج تبين أن قوة معامل الارتباط بين المتغير التابع (فاعلية التدريب الميداني) والمتغيرات المستقلة (متغيرات تصنيفية) كانت شبه معدومة إلى ضعيفة جداً: النوع الاجتماعي ($r=0,005$)، الوضع العائلي ($r=0,059$)، العمر ($r=-0,004$)، مكان السكن ($r=0,069$)، المستوى الدراسي ($r=-0,125$)، العمل ($r=0,006$)، مقرر التدريب ($r=0,003$)؛ وعلامة الطالب في تدريب سابق ($r=0,077$). تعني مثل هذه النتائج أنه لا حاجة لفحص تأثير المتغيرات التصنيفية في المتغير التابع (فاعلية التدريب).

بالتالي، تم فحص الشق الثاني من السؤال، والجدول (٦) يُظهر ترتيب المحاور الستة وفق فاعليتها نحو برنامج التدريب الميداني:

جدول (٦): قوة واتجاه الارتباط بين مكونات برنامج التدريب الميداني.

المحاور	أهداف البرنامج	نتائج البرنامج	الطالب المتدرب	فحوى البرنامج	المشرف الأكاديمي	المؤسسة المستضيفة
أهداف البرنامج						
نتائج البرنامج	٠,٣٩					
الطالب المتدرب	٠,٤٧	٠,٥٥				
فحوى البرنامج	٠,٣٢	٠,٥٥	٠,٥٦			
المشرف الأكاديمي	٠,٥٨	٠,٥٦	٠,٥٣	٠,٤٣		
المؤسسة المستضيفة	٠,٢٦	٠,٤٣	٠,٣٩	٠,٤٧	٠,٣٢	
الدرجة الكلية	٠,٦٣	٠,٨٠	٠,٧٩	٠,٨٠	٠,٧٤	٠,٦٦

تُظهر نتائج الجدول السابق أن الارتباط جاء طردياً بين جميع المحاور وبينهم والدرجة الكلية، وتعني هذه النتائج أن فاعلية برنامج التدريب الميداني ترتبط بجميع مركباته على حد سواء. وتؤكد دراستي بينيت وآخرون، وفورتون (Fortune, Bennett, et al., 2008; Fortune) هذه النتائج، حيث وُجد أن درجة رضا الطلبة خلال برنامج التدريب مرتبطة بمركبات التدريب الثلاث: المشرف، والطالب، ومكان التدريب.

وبالتالي تُساهم معرفة العلاقات الطردية بين مركبات برنامج التدريب في فحص مدى قدرة المكونات الخمسة الأولى للتدريب الميداني على تنبؤ ماهية نتائج التدريب من وجهة نظر الطلبة، وهذا هو عنوان السؤال الرابع التالي.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي نصه

"ما المكونات (الأهداف، المحتوى، الطالب، المؤسسة، المشرف) الأكثر تنبؤاً بنتائج برنامج التدريب الميداني كمتغير التابع؟ وهل يوجد تأثير للتفاعل بين هذه المتغيرات المستقلة على نتائج برنامج التدريب الميداني؟"

وللإجابة عن السؤال تم التحليل باعتبار نتائج برنامج التدريب متغيراً تابعاً يتأثر بعدد من المتغيرات. وقد تم استخدام معامل الانحدار البسيط لمعرفة نسبة تفسير الفروق لكل متغير مستقل في المتغير التابع، والجدول (٧) يُبين ذلك.

جدول (٧): نتائج تحليل الانحدار البسيط لاختبار تأثير مركبات التدريب في نتائج برنامج التدريب.

المتغير المستقل	الميل الاتحادي B	نسبة التفسير R ²	Beta	قيمة T المحسوبة	مستوى دلالة T
أهداف التدريب	٠,٤٨٨	٠,١٥٥	٠,٣٩٤	٥,٧٥٢	٠,٠٠٠
محتوى التدريب	٠,٦٦٠	٠,٣٠١	٠,٥٤٩	٨,٨٠٨	٠,٠٠٠
المؤسسة	٠,٤٢٧	٠,١٨٣٠	٠,٤٢٧	٨,٨٤٨	٠,٠٠٠
الطالب	٠,٦٦٢	٠,٣٠٣	٠,٥٥١	٨,٨٤٨	٠,٠٠٠
المشرف	٠,٤٤٧	٠,٣١٦	٠,٥٦١	٩,١١٢	٠,٠٠٠

تُشير المعطيات الإحصائية في الجدول (٧) إلى أن هناك تأثيراً للمتغير المستقل (المشرف)، في المتغير التابع (نتائج برنامج التدريب)، حيث إن المتغير المستقل (الإشراف) في هذا النموذج يفسر ما مقداره (٣١,٦%) من التباين في المتغير التابع، في حين بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (r=٠,٥٦١). يليه المتغير "الطالب" والذي يفسر لوحده ما مقداره (٣٠,٣%) من التباين في المتغير التابع، وبلغت قيمة معامل ارتباط بينهما (r=0.551)، ثم متغير محتوى برنامج التدريب والذي يفسر (٣٠,١%) من التباين في وجهة نظر الطلبة نحو نتائج برنامج التدريب الميداني. وبالتالي، تُظهر النتائج أن المحاور الثلاثة (الإشراف، محتوى البرنامج، الطالب) هي المتغيرات الأكثر تنبؤاً بنجاح التدريب من وجهة نظر الطلبة. وبناء على المعطيات السابقة، لا تتفق هذه النتائج مع دراسة كانو وكويسك (Kanno & Koeske, 2010) والتي توصلت للنتيجة أن متغير الإشراف ومتغير التحضير للتدريب يفسران فقط (١%) من تباين اتجاهات الطلبة نحو رضاهم عن التدريب.

إن فحص التأثير القائم بين مخرجات التدريب ومركبات التدريب الأخرى هي خطوة ضرورية في عملية تقويم برنامج التدريب، ويثير سؤالين هامين: هل تقويم برنامج التدريب مرتبط بالعلاقة القائمة بين عنصرين فقط، وهما المخرجات والأهداف؟ أو هل هذا التقويم يرتكز أيضاً على عناصر عديدة تشمل سياق التدريب، ومدخلاته، وسيورته ونتائجه؟ يعكس هذان السؤالان الجدول القائم بين نموذجي التقويم: الأول- نموذج التقويم المستند على المخرجات (Schalock, 2001)، والثاني- نموذج القرارات المتعددة (Vayda & Bogo, 1991; Stufflebeam, 1983).

نموذج تحليل الانحدار المتعدد

استمرراً لفحص السؤال الرابع، تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد باستخدام الطريقة التدريجية (Stepwise)، والجدول (٨) يُبين ذلك.

جدول (٨): تحليل الانحدار المتعدد لمتغير نتائج برنامج التدريب.

التسلسل	المتغيرات المستقلة	الميل الانحداري B	نسبة التفسير R ²	Beta	قيمة T المحسوبة	مستوى دلالة T
١	المشرف	٠,٤٤٧	٠,٣١٦	٠,٥٦١	٩,١١٢	٠,٠٠٠
٢	المشرف +	٠,٣١٩	٠,٤٣٣	٠,٤٠١	٦,٤٥٦	٠,٠٠٠
	محتوى البرنامج	٠,٤٥٤		٠,٣٧٨	٦,٠٧١	٠,٠٠٠
٣	المشرف +	٠,٣٢٣	٠,٤٦٠	٠,٣٢٣	٤,٨٨٦	٠,٠٠٠
	محتوى البرنامج +	٠,٢٨٩		٠,٢٨٩	٤,٢٨٨	٠,٠٠٠
	الطالب	٠,٢١٨		٠,٢١٨	٣,٠٢٩	٠,٠٠٣
٤	المشرف +	٠,٢٤٦	٠,٤٧٥	٠,٣٠٩	٤,٧١٣	٠,٠٠٠
	محتوى البرنامج +	٠,٢٩٠		٠,٢٤١	٣,٤٣٠	٠,٠٠١
	الطالب +	٠,٢٣٩		٠,١٩٩	٢,٧٦٧	٠,٠٠٦
	المؤسسة	٠,١٢٢		٠,١٣٨	٢,١٩١	٠,٠٣٠

لقد تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد لتحديد المتغيرات المستقلة التي تقدم أفضل تفسير للفروق في المتغير التابع "نتائج التدريب الميداني"، وذلك للوصول إلى أفضل صيغة للنموذج، وقد أمكن التوصل وفق الجدول (٨) إلى النتائج التالية: إن المتغير المستقل "المشرف" ومن بين كل المتغيرات المستقلة الأخرى المدخلة في نموذج الانحدار المتعدد فسر وحده (٦,٣١%) من الفروق في المتغير التابع. وفي الخطوة الثانية، ارتفعت نسبة التفسير بمقدار (٧,١١%) بعد تضمين متغير "محتوى التدريب" في المعادلة، ليصبح مجموع ما يفسره هذان المتغيران، من

فروق في نتائج التدريب من وجهة نظر الطلبة (٤٣,٣%). وفي الخطوة الثالثة، ارتفعت نسبة التفسير بمقدار (١٤,٤%) من الفروق في المتغير التابع "نتائج التدريب" بعد تضمين المتغيرات التابعة للمشرف ومحتوى البرنامج والطلّاب ليصبح مجموع ما تفسره المتغيرات الثلاثة (٤٦,٠%). وفي الخطوة الرابعة، ارتفعت نسبة التفسير بمقدار (١٥,٦%) بعد تضمين المتغيرات المشرف، والمحتوى، والتدريب، والطلّاب، والمؤسسة المدربة ليصبح مجموع ما تفسره المتغيرات الأربعة (٤٧,٥%). وهذا أفضل نموذج تم التوصل إليه باستخدام تلك المتغيرات، وهذه النتيجة تعتبر جيدة في العرف الإحصائي، حيث إنه من خلال متغيرين فقط (الإشراف ومحتوى التدريب)، تم تفسير (٤٣,٣%) من الفروق في متغير "نتائج التدريب"، وهذا يعني مدى تأثيرهما الكبير في تحقيق نتائج برنامج التدريب الميداني. وتتوافق هذه النتائج مع مجموعة من الدراسات التي فحصت تقويم فاعلية البرنامج التدريبي استناداً لنموذج القرارات المتعددة، لتؤكد هذه النتائج أهمية فحص عناصر تقويم أخرى (إضافة للأهداف والمخرجات)، مثل: المدخلات (المشرف والطلّاب والامكانيات والموارد الموجهة في التدريب)، والسيورة (فحوى عملية التدريب والتفاعل الفعلي القائم بين الطّالِب والمشرف والمؤسسة ومحتوى التدريب).

استنتاجات الدراسة

- في ضوء النتائج ومناقشتها، يمكن التوصل لمجموعة من الاستنتاجات أهمها:
١. يتمتع برنامج التدريب الميداني بدرجة فاعلية مرتفعة، مما يمكن اعتبار ذلك مقياساً لمدى رضا الطلبة عن أهداف، محتوى، ونتائج البرنامج الحاصلة، ومن دورهم والمشرف والمؤسسة في تحديد قدرات البرنامج.
 ٢. يعتبر محور المشرف الأكاديمي ومحور المؤسسة المستضيفة من مركبات التدريب الأكثر تأثيراً على فاعلية البرنامج.
 ٣. بالرغم من أهمية المحورين (المشرف والمؤسسة) إلا أن ادراك التدريب كنشاط ذاتي للطلّبة المتدربين في غاية الأهمية. ومن الضرورة الوعي لفاعلية الطلبة الذاتية وضرورتها خلال عملية التدريب.
 ٤. لا بد من توافر المكونات الستة لضمان فاعلية التدريب. ومن الأهمية النظر للتدريب كعملية تفاعل بين هذه المكونات، مرفقة بعملية تفكير تأملي بين أطرافه الأساسية الثلاثة (الطلّاب، والمشرف، والمؤسسة)، وإلى جانب توفير تناغم بين المنهاجين النظري والعملية.
 ٥. بالرغم من الفعالية الذاتية المرتفعة للطلّبة، وبالرغم من وجود دليل يوجه عملية التدريب الميداني، إلا أن الضرورة ملحة لفحص عوامل معرقلّة، مثل: عدم توفر وحدة مستقلة لبرنامج التدريب، عدم توفر نموذج تقويم يعتمد على معايير عالمية لتقويم الطلبة

والمشرفين، وكيفية التنسيق مع المؤسسات المستضيفة، وعدد ساعات الإشراف الفردي والجماعي المعتمدة للمشرفين.

٦. تُوفر الدراسة عوامل منبئة من شأن توفيرها دعم فاعلية وفعالية برنامج التدريب الميداني. من الأهمية الوعي أن الحصول على مخرجات التدريب هي نتيجة لتفاعل مهني بين الطالب والمشرف والمؤسسة، والمستند على أهداف ومحتوى تدريبي.

توصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يأتي:

١. تأسيس وحدة مركزية في الدائرة: تعتبر هذه التوصية أساسية من شأن تحقيقها دعم فاعلية وفعالية البرنامج. تقوم هذه الوحدة على إدارة وتنظيم وتوجيه برنامج التدريب الميداني، وتحضير الطلبة لمرحلة التدريب، وتحضير المشرفين الجدد للتدريب، ومتابعة سيرورة المشاهدة والممارسة والتواصل مع الأطراف المتعددة.

٢. تعديل المحتوى التدريبي: العمل على تطوير المحتوى التدريبي المنصوص به في الدليل القائم، بما يشمل تفصيل المتطلبات والبرامج الإجرائية لكل مقرر تدريب من المقررات السنّة. يأخذ بالحسبان هذا المحتوى المستجدات المهنية والعلمية في مجال أساليب وتقييم التدريب، والمعتمدة على التفاعل النشط والتفكير التأملي الذاتي بين مختلف أركان عملية التدريب.

٣. هيكله العلاقة مع المؤسسات: العمل مع المؤسسات المدربة في إطار مراكز تدريبية متخصصة وفق مجالات الخدمة الاجتماعية، أو مجالات التدخل، أو فئات المستفيدين. يتم من خلال هذه المراكز عقد لقاءات وورشات عمل منتظمة ودورية بين مشرفي التدريب والمؤسسات المتعاونة والطلبة.

٤. آليات التقييم: ضرورة العمل على اعتماد نموذج تقييم يستند على القرارات المتعددة وعلى تقييم الأداء، لضمان إجراء التقييم التكويني المستمر من ناحية، واعتماد نموذج تقييم آخر يُبنى وفق معايير الخدمة الاجتماعية ولضمان إجراء التقييم التلخيصي، من ناحية أخرى.

٥. من الضرورة الربط بين التعليم النظري والممارسة: تقييم العلاقة بين المساقات النظرية الأساسية والمرتبطة بمناهج الخدمة الاجتماعية والممارسة العملية، وهذه العلاقة يتم إجراؤها من خلال لقاءات مشتركة ودورية بين أساتذة المساقات النظرية والمشرفين والطلبة.

٦. فعالية وفاعلية الاشراف: العمل على تحديد الطرق التي بموجبها تتحقق أهداف الاشراف، ولكن باستهلاك أقل للموارد، وأن يقتصر الاشراف في مؤسسة محددة (ضمن المراكز التعليمية المقترحة)، وعدد طلبة محدود، حتى يتمكن من الربط بين الجوانب الأكاديمية

والتطبيقية لها والتواصل بشكل أكثر فاعلية وكفاءة مع طلبته، ومن خلال الإشراف الفردي والجماعي.

٧. فاعلية الطلبة الذاتية: ضرورة التدقيق في اختيار الطلبة ومن خلال إجراء مقابلات جماعية وفردية تحدد قبولهم للتخصص. كذلك ضرورة مشاركة الطلبة المقبولين في برنامج تمهيدي قبل بداية العام الدراسي، يتم بموجبه توضيح متطلبات المهنة من جوانب نظرية وعملية. كذلك لا بد من أخذ اهتمامات الطلبة بالحسبان في اختيار مجال ومكان التدريب.

٨. العمل على تطوير آليات تعمل على رفع فاعلية وفعالية التدريب، بما يتلاءم مع الظروف، الاقتصادية خاصة، التي تعاني منها جامعة القدس. من الضروري التفكير بالآليات تكفل من ناحية أولى فاعلية التدريب (أي، تحقيق النتائج المطلوبة حسب الأهداف)، وتكفل، من ناحية أخرى، فعاليته (أي ضمان العلاقة بين المدخلات المستثمرة والمردود المنجز).

٩. البحث العلمي: إجراء أبحاث علمية تركز على عملية الإشراف والعلاقة مع المؤسسات المدربة، ومن وجهة نظر المشرفين وموظفي المؤسسات، بحيث لا تقتصر على استمارات كأداة لجمع البيانات، وإنما اعتماد أدوات أخرى مستندة على فحص الأداء (مثل: المقابلات والمشاهدات، وملفات الانجاز).

References (Arabic & English)

- Abo-Almaati, M. (1986). *An evaluative study of the effectiveness of field training in preparing students of social work*. Unpublished PhD thesis, Faculty of social work, Helwan University, Egypt.
- ACQAC (Accreditation and Quality Assurance Commission) (2011). *A Report of the external evaluation of the University of Jerusalem- Department of social work*, the Ministry of education and higher education, Ramallah, Palestine.
- Al-Harbi, M. (2011). *A proposal to activate the role of field training in vocational preparation for graduate students of social work Division*. A supplementary research under the requirements of obtaining a master's degree in social work, Imam University, Saudi Arabia.
- Al-Khamshi, S., Al-Rawaf, M., & Gez, H. (2005). *Field training development methods to achieve the objectives of the professional*

practice of social work. Riyadh, Saudi Arabia: Social Service College for girls.

- Al-Saud, J. (1988). Social work in Saudi society. Unpublished master thesis, Faculty of social work, University of Riyadh, Riyadh, Saudi Arabia.
- Al-Tayyash, N. (1990). *An evaluative study of the role of field training in giving students the values and skills of social work*. Unpublished PhD thesis, Faculty of social work, University of Riyadh, Riyadh, Saudi Arabia
- Anghel, R., Fox, J., & Warnes, M. (2010). An exploration of concept mapping as a method of evaluating student learning in social work. In: Burgess, H. & Carpenter, J. (Eds.), *the Outcomes of Social Work Education: Developing Evaluation Methods*. Southampton: Higher Education Academy SWAP, 34-50.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Baum, N. (2011). Social Work Students' Feelings and Concerns about the Ending of their Fieldwork Supervision. *Social Work Education*, 30 (1), 83-97.
- Bennett, S., Mohr, J., BrintzenhofeSzoc, K., & Saks, L. (2008). General and supervision – specific attachment styles: relations and supervision to student perceptions of field supervision. *Journal of Social Work Education*, 44 (2), 75-95.
- Bogo, M., Regehr, C., Woodford, M., Hughes, J., Power, R., & Regehr, G. (2006). Beyond competencies: field instructors' descriptions of student performance. *Journal of Social Work Education*, 42 (3), 191-205.

- Bogo, M., Regehr, C., Katz, E., Logie, C., & Mylopoulos, M. (2011). Developing a tool for assessing students' reflections on their practice. *Social Work Education, 30* (2), 186-194.
- Bogo, M., Regehr, C., Hughes, J., Power, R., & Globerman, J. (2002). Evaluating a measure of student field performance in direct service: testing reliability and validity of explicit criteria. *Journal of Social Work Education, 38* (3), 385-401.
- Burgess, H., & Carpenter, J. (2010). *The Outcomes of Social Work Education: Developing Evaluation Methods*. Southampton: Higher Education Academy SWAP.
- Carpenter, J. (2005). *Evaluating Outcomes in Social Work Education*. Social Care Institute for Excellence in Social Work Education, London, UK.
- Carpenter, J. (2011). Evaluating social work education: a review of outcomes, measures, research designs and practicalities. *Social Work Education, 30* (2), 122-140.
- Caspi, J., & Reid, W. (2002). *Educational Supervision in Social Work*. New York: Columbia University Press.
- Cheung, C. (2000). *Evaluation of the Effectiveness of a Program to Orient Social Work Students toward Their Fieldwork*. Department of Applied Social Studies, City University of Hong Kong, Hong Kong.
- Conklin, J. (1992). *An assessment of student attitudes regarding the field education practicum at the University of Connecticut School of Social Work*. A Practicum Report presented to Nova University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education.
- CSWE (2008). Educational policy and accreditation standards. Retrieved February 11, 2014, from

<http://www.cswe.org/File.aspx?id=41861>.

- Dedman, D., & Paimer, L. (2011). Field instructor's online training: an exploratory survey. *Journal of Social Work Education, 47* (1), 151-162.
- Fernandez, E. (1998). Student perceptions of satisfaction with practicum learning. *Social Work Education, 17* (2), 173-201.
- Egan, R., Stockley, D., Brouwer, B., Tripp, D., & Stechyson, N. (2009). Relationships between area of academic concentration, supervisory style, student needs and best practices. *Studies in Higher Education, 34* (3), 337-345.
- Eshtai, E. (2009). Constraints on access to overall quality in application of the decisions of field training in social work at Al-Quds Open University. *Al-Quds Open University Journal for studies and research, 2* (3), 1-32.
- Fortune, A., & Abramson, J. (1993). Predictors of satisfaction with the field practicum among social work students. *Clinical Supervisor, 11*, 95-110.
- Fortune, A., McCarthy, M., & Abramson, J. (2001). Student learning processes in field education: relationship of learning activities to quality of field instruction, satisfaction, and performance among MSW students. *Journal of Social Work Education, 37* (1), pp. 111-124.
- Fortune, A., Lee, A., & Cavazes, A. (2005). Field education in social work achievement motivation and outcome in social work field education. *Journal of Social Work Education, 41* (1), 115-129.
- Globerman, J., & Bogo, M. (2003). Changing times: understanding social workers' motivation to be field instructors. *Social Work, 48* (1), 65-76.

- Halton, C., Murphy, M. & Dempsey, M. (2007). Reflective learning in social work education: researching student experiences. *Reflective Practice*, 8 (4), 511-523.
- Hendricks, C. Finch, J., & Franks, C. (2005). *Learning to teach, teaching to learn: a guide for social workfield education*. Alexandria, VA: Council of Social Work Education.
- Holden, G., Meenaghan, T., Anastas, J., & Metrey, G. (2002). Outcomes of social work education: the case for social work self-efficacy. *Journal of Social Work Education*, 38 (1), 115-133.
- Hreche, K. & Shibley, N. (2011). *Field training Manual in social work department*. Al-Quds University, Abu Dis, Jerusalem, Palestine.
- Imam, N. (1998). Field training to prepare students for social work: current status and future vision. *Journal of Humanities and social sciences*, 14 (2), 9-92.
- Kadushin, A., & Harkness, D. (2002). *Supervision in social work* (4th ed.). New York: Columbia University Press.
- Kanno, H., & Koeske, G. (2010). MSW students' satisfaction with their field placement: the role of preparation and supervision quality. *Journal of Social Work Education*, 46 (1), 23-38.
- Kissman, K., & Tran, T. (1990). Perceived quality of field placement education among graduate social work students. *Journal of Continuing Social Work Education*, 5 (2), 27-30.
- Maddah, T. (1998). *How to acquire students' social work skills for the professional practice of field training*. Unpublished master thesis, Faculty of social work, University of Riyadh, Riyadh, Saudi Arabia

- Maidment, J. (2001). Teaching and learning social work in the field: student and field educator experiences. *Social Work Review*, 13 (2), 2-7.
- Miller, J., Kovacs, P., Wright, L., Corcoran, J. & Rosenblum, A. (2005). Field education: student and field instructor perceptions of the learning process. *Journal of Social Work Education*, 41(1), 131-145.
- Parker, J. (2007). Developing effective practice learning for tomorrow's social workers. *Social Work Education*, 26 (8), 763-779.
- Regehr, G., Bogo, M., Regehr, C., & Power, R. (2007). Can we build a better mousetrap? Improving the measures of practice of performance in the field practicum. *Journal of Social Work Education*, 43 (2), 327-343.
- Schalock, R. (2001). *Outcome-Based evaluation*. Second Edition. The Netherlands: Kluner Academic.
- Sowbel, L. (2011). Gatekeeping in field performance: is grade inflation a given? *Journal of Social Work Education*, 47 (2), 367-377.
- Stufflebeam, D. L. (1983). The CIPP model for program evaluation. In: Madaus, G., Scriven, M. & Stufflebeam, D. (Eds.). *Evaluation models*. Boston: Kluwer-Nijhoff, 117-141.
- Vayda, E., & Bogo, M. (1991) A teaching model to unite classroom and field. *Journal of Social Work Education*, 27(3), 271-278.
- Valentine, D. (2004). Field education: exploring the future, expanding the vision. *Journal of Social Work Education*, 40 (1), 3-11.

- Wayne, J., Bogo, M., & Raskin, M. (2006). The need for radical change in field education. *Journal of Social Work Education, 42* (1), 161-169.
- Williamson, S., Hostetter, C., Byers, K., & Huggins, P. (2010). I found myself at this practicum: student reflections on field education. *Advances in Social Work, 11* (2), 235-247.
- Wilson, G., & Kelly, B. (2010). Evaluating the effectiveness of social work education: preparing students for practice learning. *British Journal of Social Work, 40* (8), 2431-2449.