تقييم الخريجات لجودة خبرات التعلم وعلاقتها باكتسابهن المهارات المهنية للعمل مع الأفراد والأسر

إعداد

هناء إسماعيل إسماعيل شلبي

مدرس خدمة الفرد

كلية الخدمة الاجتماعية – جامعة حلوان

ملخص الدراسة:

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الوصفية، التي اعتمدت على منهج المسح الاجتماعي بالعينة، واستهدفت الدراسة إيجاد العلاقة بين تقييم الخريجات لجودة خبرات التعلم واكتسابهن لمهارات العمل مع الأفراد والأسر، وطبقت على عينة قوامها 166 خريجة من المستوى السابع والثامن بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، واعتمدت الدراسة على اداتين وهما استبانة جودة خبرات التعلم، واختبار المهارات المهنية للعمل مع الأفراد والأسر من إعداد الباحثة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى إرتفاع معدل خبرات التعلم بشكل عام كما تدركها الخريجات عينة الدراسة، فقد كانت خبرات أساليب التعليم وخبرات أساليب التقييم مرتفعة، بينما كان إدراك الخريجات لخبرات التدريب الميداني متوسطة. كما توصلت الدراسة إلى أن مستوى المهارات المهنية لدى الخريجات كان مقبول وذلك بالنسبة للمهارات الأتية: (التقدير – التخطيط – التقييم – الإنهاء – المتابعة)، أما مهارة التدخل المهني فكانت بمستوى ضعيف. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة إيجابية بين جودة خبرات التعلم بشكل عام وبين المهارات المهنية للعمل مع الأفراد والأسر.

الكلمات المفتاحية: المهارات المهنية – العمل مع الأفراد والأسر – خبرات التعلم.

Abstract

This study is considered one of the descriptive studies, and it relied on the social sample survey method, The study aimed to find out the relationship between graduates' evaluation of the quality of learning experiences and their acquisition of working skills with individuals and families. The study sample included 166 female graduates from the seventh and eighth levels of the College of Social Work, Princess Noura Bint Abdul Rahman University. The study utilized two researcher-developed data collection tools: a questionnaire on the quality of learning experiences, and a test on the professional skills for working with individuals and families. The results of the study showed a high rate of learning experiences in general, as perceived by the sample of the study. The study revealed that the experiences of teaching methods and evaluation methods were high, while field training experiences were moderate. Moreover, the level of professional skills of female graduates was satisfactory in terms of the skills of (Assessment - Planning – Evaluation- Termination- Follow-Up), while the skill of professional intervention was at a weak level. The study found out that there is no positive relationship between the quality of learning experiences in general and the professional skills of working with individuals and families.

Key words: Professional skills - Working with individuals and families - Learning experiences.

مشكلة الدراسة:

تقوم مهنة الخدمة الاجتماعية على أسس ومقومات للتعامل مع كافة أنساق المجتمع الإنساني (الأفراد والأسر – الجماعات– المجتمعات)، بهدف تحسين الأداء الاجتماعي وتحقيق الرفاهية والعدالة الاجتماعية.

وهي تعتمد في ذلك على ثلاث أسس رئيسية هي: الأساس المعرفي والقيمي والمهاري، فالأخصائي الاجتماعي يستخدم الأساس المعرفي للممارسة في إطار قيم المهنة، ولكن يتوقف نجاحه على مدى الكفاءة في الأداء والممارسة الفعلية.

ولذا تعد مهارات الممارسة المهنية هي المقوم الأساسي لنجاح الأخصائي الاجتماعي في مساعدة العملاء على التغيير، وهي التي تميز عمله عن غيره من المهنيين الآخرين.

حيث أن الخدمة الاجتماعية تكون هي الوسيط بين مصادر الخدمات والمستفيدين، فهي بين المدرسة والطالب، بين المستشفى والمريض، وبين مركز التنمية الريفية والفلاح. (الغرايبة، 2011، ص.16)

وذلك لمساعدة الطالب على زيادة القدرة على التحصيل الدراسي، ومساعدة المريض ليكون أكثر تقبلاً لحالته المرضية واستجابة للعلاج، ولجعل الفلاح أكثر قدرة على الأداء.

وقد كانت الفكرة الأساسية التي طرحها شوارتر هي أن ممارسة الخدمة الاجتماعية هي مسالة توسط بين الأنساق وبالتالي فإن الأساس المعرفي والمهاري للمهنة مقسماً إلى مستويات هي: مستوى الوحدات الصغرى Micro ، مستوى الوحدات المتوسطة Mezzo ، ومستوى الوحدات الكبرى Macro. Landon, 1995, (p.1101)

ولممارسة المهنة على مستوى الوحدات الصغرى طابعاً مميزاً ومؤثرا على المستويات الأخرى، في محاولة إحداث التغيير المرغوب والتخفيف من حدة المشكلات التي يعانون منها، واستثمار قدراتهم المتاحة.

فغالباً ما تبدأ الممارسة المهنية بالأفراد أو الأسر أو الجماعات الصغيرة، ثم تمتد إلى كل أو غالبية مستويات التدخل المهني، فقد يتسع التدخل إلى المنظمة أو المجتمع، ويتوقف التدخل المهني على مشكلة معينة مرتبطة بالأداء الاجتماعي. (السنهوري، وعلي، 1999، ص.9)

ولذلك يوصف الأخصائيين الاجتماعيين بأنهم عملاء التغيير في المجتمع، وفي حياة الأفراد والأسر. (عبد الحميد، 2004، ص.13)

فالأخصائي الاجتماعي هو الشخص المهني الذي تم إعداده نظرياً وعملياً بكليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية. (أبو النصر،2017، ص.15)

ولأنه يعمل ضمن فريق لمساعدة العملاء في كافة المجالات بالمؤسسات الاجتماعية، فقد تطلب ذلك الاهتمام بإعداده مهنياً من الجانبين النظري والتطبيقي بشكل ملائم ليستطيع أداء دوره بدرجة عالية من الكفاءة والمهارة.

فتعليم الخدمة الاجتماعية يهدف للنهوض بمستوى المعرفة والتدريب لدعم ممارسة المهنة في كافة أنحاء العالم. (عبد الحميد، 2004. ص ص. 23: 24)

فقد ذكر ارميتاج وكلارك (Armitage and Clark 1975) الأساس المنطقي لتعليم الخدمة الاجتماعية القائم على الأداء كالتالي:

- أن الغرض النهائي من المهنة هو الممارسة
- الغرض من تعليم المهنة هو تعلم سلوكيات الممارسة بشكل فعال
- يمكن تحديد سلوكيات الممارسة كأهداف عملية لتعليم الخدمة الاجتماعية. (Gingerich, Kaye ,Bailey, 1999, p.120)

فالتعلم هو تغيير أو تعديل في السلوك نتيجة للتدريب أو الممارسة أو الخبرة، حيث يتعرض المتعلم لمعارف أو مهارات ومن ثم يتعدل سلوكه أو يتغير بتأثير ما يعرض له. (الجامعة السعودية الالكترونية، 2012، ص.14)

ولقد بدأ أسلوب الجودة في التعليم بالانتشار في المؤسسات التعليمية بشكل عام وبمؤسسات التعليم العالي بشكل خاص، اعترافاً بأهمية تحقيق الجودة في مستوى الخدمات المقدمة للعملاء، والتي تبدأ بتحسين وجودة مستوى المعارف والمهارات التي يتلقاها الطلاب بالمؤسسات التعليمية.

ويشير مفهوم الجودة في التعليم إلى معنيين مترابطين: المعنى الواقعي الذي يشير إلى إنجاز المؤسسة التعليمية لمؤشرات متعارف عليها كمعدلات الكفاءة الداخلية، والمعنى الحسي الذي يشير إلى مشاعر متلقي الخدمة التعليمية والتي تعبر عن مدى اقتناعهم بمستوى فاعلية وكفاءة الخدمة التعليمية. (الرشيدي، 2010، ص.2674)

وقد يتكون المعنى الحسي لمفهوم جودة تعليم الخدمة الاجتماعية لدى الدارسين من خلال الخبرات التعليمية التي مروا بها خلال دراستهم لمهنة الخدمة الاجتماعية، وإدراكهم لمستوى كفاءة العملية التعليمية.

ويهدف تعليم الخدمة الاجتماعية بشكل متميز إلى الاعتماد على الفهم والتحليل والابتكار بدلاً من التلقين والحفظ للمعارف النظرية، من اجل تخريج أخصائي اجتماعي يمتلك المهارات والقيم والخبرات، قادراً على مواجهة المتغيرات المتلاحقة في كافة مجالات الممارسة. (الرشيدي، 2010، ص.2669)

ولذا فإن الاهتمام بتعليم الخدمة الاجتماعية يكون من خلال التركيز على جودة تدريس الخدمة الاجتماعية، جودة الكتاب الجامعي، جودة المقرر الدراسي، جودة تقييم طلاب الخدمة الاجتماعية، وجودة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في خدمة المجتمع. (الرشيدي، 2010، ص.2671)

إلا أن دراسة فرماوي (2005) قد أشارت إلى وجود مجموعة من التحديات التي تواجه تعليم الخدمة الاجتماعية وإعداد الاخصائيين الاجتماعيين فكان أهمها: زيادة أعداد الطلاب بكليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية– إجراء الاختبارات الشخصية الشكلية– مشكلات التدريب الميداني– عدم إعداد برامج لتطوير أعضاء هيئة التدريس– حاجة لوائح وبرامج إعداد الأخصائيين الاجتماعيين إلى التطوير وعدم تلبيتها لاحتياجات سوق العمل.

وأشارت دراسة ابن سعيد (2019) أن هذا يحتم على القائمين بتعليم الخدمة الاجتماعية العمل على تطور مخرجات تعليم تواكب التغيرات السريعة في المجتمع، حيث أن المهنة تتطلب العمل بما يحقق الجودة في

الأداء، وتعتمد بشكل كبير في ممارستها على نوعية مخرجاتها العلمية وكفاءتها، فتلك المخرجات هي التي تتشكل نتيجة للعملية التعليمية التي تتضمن مهارات، معارف، ومنطلقات نظرية.

فقد اقترح البريثن (2008، أ) في دراسته أربع محكات يمكن من خلالها الحكم على فاعلية الخدمة الاجتماعية في المجتمع، وكان أول هذه المحكات الأربعة هو تعليم الخدمة الاجتماعية، ثم الاعتراف المجتمعي بالمهنة، الرضا الوظيفي لدى الممارسين، و حجم المشكلات الاجتماعية في المجتمع.

وتوصلت دراسة فرماوي (2005) إلى تصور لإصلاح تعليم الخدمة الاجتماعية تضمن: تقييم واقع تعليم الخدمة الاجتماعية، التدقيق في أساليب اختيار الطلاب، تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس، تطوير التدريب الميداني، تطوير نظم الامتحانات، وضع نظام للتعليم المستمر.

كما أشارت دراسة الجيل (2002) إلى أن العمل على تفعيل دور الخدمة الاجتماعية في مجالات الممارسة يكون من خلال: مراجعة المناهج ومدي مناسبتها للمجتمع، زيادة اعداد أعضاء هيئة التعليم وكذلك اعداد القاعات الدراسية، قبول الطالب وفقاً للمواصفات التي تم الاتفاق عليها دولياً، استخدام وسائل متعددة في التدريس، متابعة الطالب بعد التخرج، نشر أهمية دور الأخصائي الاجتماعي في المؤسسات.

ولا شك أن الطريقة التي يتبعها الطالب في عملية التعلم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بما يحققه من نتائج، فالطلاب الذين يتبعون المنهج السطحي في التعلم لا يتوقع منهم فهم المادة العلمية بالمستوى المناسب المطلوب أن يصل إليه الطالب الجامعي. (مايكل & ,كيث، 2009، ص.18)

وبناء على ذلك فإن أعضاء هيئة التدريس إذا ما أرادوا تحسين مستوى نتائج الطلاب فإنه يتعين عليهم أولاً استكشاف نظرة الطلاب إلى عملية التقويم، وكذلك نظرتهم إلى نوعية التدريس الذي يتلقونه، ورؤيتهم لطرق التعلم المتاحة أمامهم. (مايكل & ,كيث، 2009، ص.19)

وهذه الرؤية لأساليب التقويم والتدريس هي ما تشكل لدى الطلاب خبرات التعلم التي مروا بها خلال سنوات دراستهم للمهنة.

بالإضافة إلى اهتمام أعضاء هيئة التدريس ببناء خبرات تعلم واقعية لدى الطلاب تربط بين المحتوى والعالم الحقيقي والواقعي من خلال دعم الابتكار وتصميم المشاريع، بما يساهم في تحقيق النمو المهني. (سوزي، 2018، ص.3)

وهو ما يتم من خلال التدريب الميداني للطلاب بالمؤسسات الاجتماعية بالمجتمع، والتفاعل مع العالم الواقعي في ممارسة المهنة.

ويبدو هنا أهمية خبرات التعلم التي مر بها الدارس للخدمة الاجتماعية، ومدى إدراكه لها من خلال أساليب التعليم وأساليب التقويم المستخدمة في تعلم المهارات، ومدى استفادته من التدريب الميداني في اكتساب الخبرات المهنية.

فالتدريب الميداني يستهدف مساعدة الدارسين على فهم واستيعاب المعارف وتزويدهم بالخبرات الميدانية والمهارات المهنية. (عبد الجليل، 2013، ص.13)

إلا أن درجة اكتساب المهارات تتفاوت بين الدارسين للخدمة الاجتماعية لعدة عوامل. فقد أشار (عفيفي، 2010) إلى العوامل المؤثرة في تعليم المهارات ومنها شخصيه المتعلم- مجال الممارسة- الخبرات السابقة للمدرب- مدى اهتمام المؤسسات بتعليم مهارات الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية.

بالإضافة إلى معدل الاستعداد المهني للدارس- الخبرات الميدانية والنماذج التي يستعين بها. (السروجي، 2006، ص.117)

كما يوجد العديد من الأساليب المستخدمة في تعليم المهارات المهنية، فقد أشارت دراسة (آل سعود، 2018) إلى أهم أساليب التدريب في الخدمة الاجتماعية والتي يكتسب الدارس من خلالها المهارات وهي: أسلوب المحاضرة- حلقات النقاش- الندوة- دراسة الحالة- تمثيل الأدوار- وكذلك المؤتمرات التدريبية- والتطبيق العملي.

وأوضحت أيضاً دراسة عفيفي (2010) أساليب تعليم المهارات والتي تمثلت في المحاضرات- التعرف على نماذج مهنية واقعيه وممارسة ما يماثلها- الخبرات الخاصة بانتقال أثر التدريب أي مشاهده المدرب- إعداد برنامج أو خطة للتدخل المهني- فرص التعليم التخصصية- استخدام تكنيك لعب الدور.

كما أشارت دراسة محمد (2006) إلى الوسائل التدريبية التي تستخدم في تعليم مهارات الممارسة وهي: المحاضرة- المناقشة الجماعية- دراسة الحالات- ورش العمل- الوسائل السمعية- الوسائل البصرية- التمارين التطبيقية- لعب الدور.

وأوضحت دراسة شويكة (1998) أساليب التعليم والتدريب في الخدمة الاجتماعية والمتمثل في: المحاضرات- المناقشة.

كما أشارت دراسة عبد ربه (2006) أن استخدام حلقات النقاش التدريبية تساهم في تنمية بعض المهارات الأساسية لممارسة الخدمة الاجتماعية وهي: مهارة الملاحظة، تكوين العلاقة المهنية، التسجيل، الاتصال، التركيز، التلخيص، وطرح الأسئلة .

وأشارت دراسة البريثين (2008، ب) إلى الأساليب المستخدمة في تعليم الخدمة الاجتماعية وهي: الإلقاء- حلقات النقاش- تحضير الطالب للدرس- البحث العلمي. أما عن الوسائل المستخدمة فقد أشار إلى: استخدام السبورات الذكية- المراجع العلمية- عرض الصور والأفلام والتسجيلات - استخدام الرسوم البيانية- الحاسب الآلي والانترنت- الزيارات الميدانية ودعوة المتخصصين.

وهناك مجموعة من الأساليب ذات الأهمية الكبرى في عملية التعليم والتعلم والتي يمكنها ان تضيف القوة للأساليب التقليدية المستخدمة كالمحاضرات والمناقشات وهذه الأساليب هي: لعب الأدوار ودراسة الحالات، الكتابة لتعزيز عملية التعلم، التعلم في مجموعات صغيرة، التقويم كوسيلة للتعلم عندما تتم داخل الصف وتقديم المعلومات الراجعة ليتمكن الطالب من تعزيز جودة تعلمه، التعلم من خلال حل المشكلات، التعلم الالكتروني. (ل. دي. فنيك، 2008، ص ص. 56: 59)

وكما أن لأساليب التقويم المستخدمة في تعليم الخدمة الاجتماعية أهمية كبرى في إكساب الدارس للمهارات، فقد أهتم بدراستها العديد من الباحثين.

حيث أوضحت دراسة محمد (2006) أساليب التقويم المستخدمة كالتالي: ملاحظة الطالب أثناء التدريب- إعطاء درجة لكل مهارة من المهارات- إجراء اختبار تحريري بعد كل مهارة- تدريبات واقعيه بعد التدريب على كل مهارة- التقويم في نهاية كل فصل دراسي- إعطاء درجة لكل بحث نظري يجريه الطالب.

كما أشار دراسة عفيفي (2010) إلى أن تقويم مدى اكتساب الدارس للمهارة يمكن أن يتم بطريقتين: هما التقويم الذاتي، وتقويم الإشراف.

وبالنسبة للتدريب الميداني كخبرة من خبرات التعلم التي يمر بها دارس الخدمة الاجتماعية في اكتساب المهارات المهنية فإن له أثر على درجة نموه المهني، فقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود معوقات تواجه الدارس في التدريب الميداني.

حيث أشارت دراسة الجندي، والناكوع (2018) إلى أن المؤسسات التدريبية لا تتيح لهم الفرصة الكافية للاطلاع على العمليات المهنية خلال متابعة الحالات الفردية. كما أشارت إلى وجود معوقات مرتبطة بالفروق بين الجانب النظري الذي تم تعلمه بالمؤسسات الأكاديمية والجانب العملي بالمؤسسات الاجتماعية.

كما أوضحت دراسة محمد (2006) المعوقات التي تواجه التدريب على المهارات المهنية ومنها: عدم وضوح محتوى التدريب- عدم الارتباط بين ما يدرسه الطالب في المقررات ومقرر التدريب على المهارات- عدم وجود أسس مقننة للتقييم- عدم تنظيم لقاءات ودورات تدريبية لمشرفي التدريب- عدم وضوح الهدف من التدريب- عدم استجابة الدارسين لتوجيهات المشرفين- عدم اهتمام الدارسين بالتسجيل في سجل التدريب- عدم متابعة المشرفين لسجلات التدريب الميداني.

وأشار الرنتيسي (2018) إلى أهم معوقات الاستفادة من التدريب الميداني والتي ترجع إلى: صعوبة تطبيق المعارف النظرية، بالإضافة إلى نقص المعرفة النظرية لدى الطالب قبل البدء بالتدريب الميداني، بينما معوقات الاستفادة والتي ترجع إلى المشرف الأكاديمي فقد تمثلت في قلة استخدامه للأساليب التعليمية الحديثة في التدريب، زيادة عدد الطلبة التي يشرف عليهم، عدم عقد اجتماعات اشرافية جماعية، وعدم انتظامه في زيارة المؤسسة. أما عن المعوقات التي ترجع إلى المؤسسة فتمثلت في صغر حجم المؤسسة، عدم تناسب إمكانياتها مع أعداد الطلبة، افتقار المؤسسات لوجود اخصائيين مهنيين.

ومما سبق يتضح أن خبرات التعلم والمتمثلة في: أساليب التعليم – أساليب التقويم- التدريب الميداني لها أثر بالغ في مدى اكتساب دارس الخدمة الاجتماعية للمهارات المهنية.

ولذلك يستهدف البحث الحالي دراسة العلاقة بين تقييم الخريجات لجودة خبرات التعلم التي مروا بها خلال فترة دراستهن واكتسابهن للمهارات المهنية على مستوى الأفراد والأسر.

ويمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل التالي:

(ما العلاقة بين تقييم الخريجات لجودة خبرات التعلم واكتسابهن لمهارات العمل مع الأفراد والأسر؟).

أهداف البحث:

الهدف الرئيسي: إيجاد العلاقة بين تقييم الخريجات لجودة خبرات التعلم واكتسابهن لمهارات العمل مع الأفراد والأسر.

الأهداف الفرعية:

1- إيجاد العلاقة بين تقييم الخريجات لأساليب التعليم والتعلم واكتسابهن لمهارات العمل مع الأفراد والأسر.

2- إيجاد العلاقة بين تقييم الخريجات لأساليب التقويم المستخدمة واكتسابهن لمهارات العمل مع الأفراد والأسر.

3- إيجاد العلاقة بين تقييم الخريجات للخبرات الميدانية واكتسابهن لمهارات العمل مع الأفراد والأسر.

مفاهيم الدراسة:

أولاً: مفهوم المهارة:

المهارة هي القدرة على أداء المهام بدقة وسهولة وكفاءة عالية في العمل، وتكييف الأداء وفقاً للظروف المتغيرة. (سالم، والمقيل، 2014، ص.159)

كما تعرف المهارات المهنية في الخدمة الاجتماعية بأنها هي تطبيق الاخصائي الاجتماعي للمعارف النظرية في الخدمة الاجتماعية بدرجة عالية من الكفاءة والدقة، لتحقيق رضا المستفيدين. (حسن، 2017، ص.27)

والمهارة هي أحد الأسس أو المقومات التي تقوم عليها مهنة الخدمة الاجتماعية، فالمهارة هي القدرة على التطبيق أو القدرة على أداء الدور بفاعلية ومن الضروري اكتساب المهارة وتنميتها. (السروجي، 2006، ص.118)

والمهارة هي قدرة الأخصائي الاجتماعي على استخدام المعارف والخبرات المهنية بفعالية لمساعدة الأفراد وتعديل سلوكهم في المواقف الإشكالية. (أبو المعاطي، 2010، ص.124)

كما تعني المهارة الكفاءة والجودة في الأداء، وهي تدل على السلوك المتعلم والذي يتوافر فيه عنصرين أساسيين الأول: أن يكون موجه نحو تحقيق هدف معين، والثاني: أن يؤدي إلى تحقيق الهدف في أقل وقت ممكن، ويجب أن يتسم هذا السلوك بخصائص السلوك الماهر. (نبهان، 2008، ص.71)

كما تعرف المهارة بأنها هي الرغبة في عملية المساعدة، والقدرة على إحداث التغيير المطلوب، ويأتي ذلك من خلال فهم الإطار النظري للمهنة مع توافر السمات الشخصية للممارس المهني، والمهارة في الاستعانة بالموارد البشرية والبيئية، داخل وخارج المؤسسة. (صالح، 2014، ص.22)

وتعرف الباحثة المهارات المهنية في الخدمة الاجتماعية للعمل مع الأفراد والأسر: بأنها هي قدرة خريجات الخدمة الاجتماعية على أداء الإجراءات المهنية بفعالية ودقة خلال مراحل العمل مع الأفراد والأسر والتي تتضمن مهارات التقدير، التخطيط ، التدخل المهني، التقييم، الإنهاء، والمتابعة والتي تم دراستها والتدريب المهني على ممارستها خلال فترة الدراسة النظرية والتدريب الميداني.

وتعرف المهارات المهنية للعمل مع الأفراد والأسر إجرائياً: بأنها الدرجة التي تحصل عليها الخريجة على اختبار المهارات المهنية للعمل مع الأفراد والأسر وأبعاده الفرعية وهي (مهارة التقدير– مهارة التخطيط– مهارة التدخل– مهارة التقييم– مهارة الإنهاء– مهارة المتابعة) وهو من إعداد الباحثة.

ثانياً: مفهوم خبرات التعلم:

تشير خبرات التعلم إلى نوع الأثر المراد إحداثه في حياة الطلاب، في مختلف مواقف التعلم، وعلى نطاق واسع من التخصصات المعرفية والعلمية. (ل. دي. فنيك، 2008، ص.68)

كما تشير خبرات التعلم إلى المواقف التعليمية المتاحة للمتعلم داخل الصف، بهدف المرور بها والتفاعل من خلال الأنشطة والبرامج والمواد التعليمية التي تتضمنها تلك المواقف، وينتج عن هذا التفاعل اكتساب المتعلم أنماط السلوك المرغوب. (علي، 2011، ص ص.44: 45)

وتعرف الخبرة في (معجم علم النفس والتحليل النفسي) بأنها هي مجموعة الأحداث والمواقف التي يمر بها المتعلم سواء أكانت هذه الأحداث أو المواقف ماضية أو قائمة، وتترك آثاراً في سلوك وشخصية المتعلم وتجعله مختلفاً عمن سواه. (الحمراني، 2016، ص.217)

وبالتالي فإن خبرات التعلم تتكون لدى الخريجات من خلال المواقف التعليمية التي مروا بها أثناء فترة دراستهن والتي تتضمن أساليب التعليم، أساليب التقويم، التدريب الميداني.

فالتعليم والتعلم: يقتضيان بضرورة وجود معلم يعلم ومتعلم يتعلم، وإذا كان التعليم يتم على يد معلم والتخرج على يده، فينطلق بعده المتعلم والذي اكتسب ما يؤهله للتوسع في التعلم بعد ذلك. (أنطوان، 2015، ص.15)

والتقويم: هو العملية التي تعتمد على قياس الأداء في المهام باستعمال أساليب متنوعة لجمع المعلومات بهدف استخدامها في إصدار الحكم على مدى تعلم الطالب من المعارف والمهارات وعلى مدى فعالية العملية التعليمية. (مقدم، 2008، ص.162)

والتدريب الميداني: هو جزء أساسي من منهج تعليم طلاب الخدمة الاجتماعية، مما يسمح لهم بممارسة المهنة تحت إشراف مباشر، ويساعد الطلاب في صقل مهاراتهم المهنية، من خلال الجمع بين المعارف المكتسبة خلال الدراسة مع ما يواجهونه من مواقف بالتدريب العملي. (الدخيل، 2013، ص.96)

وتعرف الباحثة خبرات التعلم في هذا البحث بأنها عبارة عن المواقف التي مرت بها خريجات الخدمة الاجتماعية أثناء تعلمهن للمهنة، والتي تتضمن أساليب التعليم، أساليب التقويم، والتدريب الميداني، والتي تفاعلت معهم الخريجة وتركوا أثراً في سلوكها وشخصيتها المهنية.

وتعرف جودة خبرات التعلم إجرائياً في هذه الدراسة: بأنها الدرجة المرتفعة التي تحصل عليها الخريجة على استبانة قياس جودة خبرات التعلم وأبعادها الفرعية وهي (أساليب التعليم– أساليب التقويم– التدريب الميداني) وهو من إعداد الباحثة.

الإطار النظري للدراسة:

الإعداد المهني للأخصائي الاجتماعي:

إن الهدف من تعليم الخدمة الاجتماعية هو إعداد ممارسين متخصصين في المهنة، والذي يتم إعدادهم إعداداً مهنياً فعالاً، وفيما يلي المتطلبات الأساسية للإعداد المهني:

- الاستعداد الشخصي والمهني: ويقصد به توافر مجموعة من الخصائص التي يجب أن يتحلى بها المتقدم لدراسة المهنة وهي الاتزان الانفعالي، القدرة على التفكير والتحليل، السمات الأخلاقية الإيجابية، قدرات صحية وجسمية مناسبة ورغبة في العمل المهني. (سالم، رمضان، الصالح، 2017، ص ص.57: 59)

- الإعداد النظري: ويتضمن المعارف المهنية المتخصصة، معارف عن الطرق المساعدة للخدمة الاجتماعية بالإضافة للمعارف المرتبطة بمجالات الممارسة المهنية، وعلى الجانب الآخر يشمل الإعداد النظري معارف مرتبطة بالعلوم التأسيسية بهدف فهم علاقة المهنة بالمهن الأخرى. (سالم، والمقيل، 2014، ص ص.140: 141)
- الإعداد العملي: من خلال التدريب الميداني والذي يهدف إلى تنمية المهارات المرتبطة بالتدخل المهني للخدمة الاجتماعية مع الأفراد أو الجماعة أو المجتمع والتي تمكن الاخصائي من تحقيق أهداف المهنة بفعالية. (عبد الجليل، 2013، ص.20)

خطوات اكتساب المهارات المهنية في الخدمة الاجتماعية:

- تحديد الهدف من اكتساب المهارات
- الإلمام بالإطار النظري الخاص بالمهارة المراد اكتسابها
- التدريب على المهارة من التوجيه والإشراف
- تحديد مدى اكتساب المهارة من خلال كتابة تقارير عنها
- ممارستها في الواقع الميداني بالمؤسسات
- تقويم مدى اكتسابها بالمقارنة مع الأهداف. (سالم، والمقيل، 2014، ص.161)

العوامل المؤثرة في اكتساب المهارات في الخدمة الاجتماعية:

- مدى الاستعداد المهني لطالب الخدمة الاجتماعية
- عدم الاهتمام بالتسجيل والخبرات الميدانية والتي تساهم في نقل الخبرات وتنمية المهارات. (السروجي، 2006، ص.117)
- التدريب واكتساب الخبرة من خلال إتباع أساليب التدخل المهني والتفاعل مع الآخرين. (أبو المعاطي، 2010، ص.126)
- مستوى الإعداد النظري والعملي
- شمولية المعارف النظرية عن المهارات
- توافر الإمكانيات اللازمة للتدريب على ممارسة المهارات المهنية
- تعدد وتنوع أساليب تعلم المهارات

- اهتمام الأخصائي الاجتماعي بالتعليم والتدريب المستمر. (حسن، 2017، ص.34)

المهارات المهنية في الخدمة الاجتماعية للعمل مع الأفراد والأسر:

1- مهارة التقدير:

التقدير هو التعريف الدقيق للمشكلة وتقييمها، والأفراد والمواقف، ويعني تحديد المتغيرات التي تؤثر على مشكلة معينة، ويشير التقدير إلى :

- جمع المعلومات المرتبطة بالمشكلة
- تحديد مستوى التدخل المهني (مستوى الوحدات الصغرى، الوسطى، الكبرى). (Kirst-Ashman, Hull, Jr, 2002, p p.31: 32)
- ويتضمن التقدير جوانب أساسية يجب تحديدها بوضوح، مع التركيز على تحديد التفاعل بين هذه الجوانب وبعضها البعض، وهي: (سليمان، وعبد المجيد، والبحر، 2005، ص ص.167: 195)
- الجوانب الشخصية وتتضمن: الجانب الجسمي، المعرفي، النفسي، والسلوكي.
- الجوانب البيئية: وتشمل بيئة الأسرة، زملاء العمل أو الدراسة، والبيئة المادية المحيطة بالعميل.
- تاريخ المشكلة وتطورها: ويعني تحديد أهم ملامح المشكلة والمراحل التي مرت بها، وطبيعة كل مرحلة، والظروف المرتبطة بها.
- تحديد المشكلات: وتشمل تحديد حاجات العميل غير المشبعة، والظروف التي تعيق إشباعها، وصياغة المشكلة إجرائياً.
- تحديد الأولويات: أي تحديد أهم المشكلات للبدء بها ثم التعامل مع المشكلات الأخرى.
- تحديد مصادر القوى: وتشمل السمات الشخصية للعميل، أنساق الاسرة والأصدقاء، مهارات حل المشكلة، الموارد المادية، الاتجاهات الإيجابية.

2- مهارة التخطيط:

هو عملية تهدف إلى مراجعة وتحليل الحقائق والمعلومات التي تم الحصول عليها خلال عملية التقدير، من خلال تنظيمها وتبويبها، طبقاً لنوع المشكلة، ومدى صعوبتها، وتأثيرها على كل من العميل والأنساق الأخرى المرتبطة بالمشكلة. (عبد المجيد، وآخرون، 2008، ص.116)

وتتضمن مهارة التخطيط ثماني خطوات فرعية هي: (Kirst-Ashman, Hull, Jr, 2002, p p.34: 36)

1- العمل مع العميل

2-تحديد الأولويات لمشكلات العميل

3-تحويل المشكلات إلى احتياجات

4-تقييم مستويات التدخل لكل احتياج

5-تحديد الأهداف العامة

6-تحديد الأهداف الفرعية

7-تحديد خطوات التدخل المهني

8-التعاقد.

3- مهارة التدخل المهني:

وتتضمن التنفيذ الفعلي للخطة، حيث يتبعها كل من الاخصائي الاجتماعي والعميل لتحقيق الأهداف المرجوة، ومن الضروري مراقبة التقدم في الخطة، فبعض الحالات أو المواقف قد تحتاج إلى تغيير الخطة (Kirst-Ashman, Hull, Jr, 2002, p. 37).

ويتم خلال عملية التدخل المهني العمل على تحقيق الأهداف التي تم تحديدها في مرحلة التخطيط، واختيار الأساليب العلاجية والأنشطة التي تعمل على تحقيق الأهداف. (سليمان، وعبد المجيد، والبحر، 2005، ص.228)

4- مهارة التقييم:

وتعني إثبات أن التدخلات المهنية كانت ناجحة، فيتم تقييم كل هدف وفقاً للمدى الذي يتم من خلاله تحقيق هذا الهدف، وبعد ذلك يتم اتخاذ القرار إما بإنهاء الحالة أو إعادة تقييمها لتحديد أهداف جديدة. (Kirst-Ashman, Hull, Jr, 2002, p.41)

وتتم عملية التقييم من خلال ثلاث مهام أساسية: (Kirst-Ashman, Hull, Jr, 2002, p.52)

المهمة الأولى: تحديد كيفية جمع البيانات، سواء كانت باستخدام سجلات الحالة، أو أساليب أخرى كملاحظات الممارس العام أو إجراء مكالمات للمؤسسات الأخرى.

المهمة الثانية: مراجعة النتائج بدقة وتحديد مدى تحقيق الأهداف.

المهمة الثالثة: تقييم أنساق الموارد التي قدمت الخدمات للعميل، وإذا كانت ستستمر في تقديم الخدمة للعميل أم أنها تحتاج زيادة أو تحسين، مع تحديد معوقات الاستفادة منها.

5- مهارة الإنهاء:

العلاقة المهنية بين الأخصائي الاجتماعي والعميل لابد أن تصل إلى نهاية، ومن الضروري اختيار الوقت المناسب للإنهاء. (Kirst-Ashman, Hull, Jr, 2002, p.38)

وهناك مجموعة من الإرشادات التي تساعد على الإنهاء بشكل منظم هي: (Epstein,1988, p.218)

- أن يقوم الممارس بتنبيه العميل حول أي مقابلة وصل إليها في الوقت الحالي، حتى لا تكون مقابلة الإنهاء مفاجأة لهما.
- مقابلة الإنهاء هي التالية للمقابلة الأخيرة، والتي تعتبر الأخيرة في العمل الفعال مع المشكلة.
- خلال مقابلة الإنهاء يجب التركيز على ما تم عمله، وذلك توجيهاً للعميل لحل مشكلاته المستقبلية.
- في مقابلة الإنهاء يتم تحديد: ماذا انجزنا، ما لم يتم إنجازه، ماذا أفعل، ماذا تفعل، ارجع عندما تحتاج لذلك.

وتتم عملية الإنهاء بمشاركة كل من الممارس والعميل بالإجراءات التالية: (Payne, 1997, p p.110: 111)

- وصف المشكلة المستهدفة كما كانت، وما أصبحت عليه الآن
- إجراء تقديرات من خلال الممارس والعميل والمشاركين بالمشكلة
- التخطيط للمستقبل
- إجراء تعاقدات إضافية، وتحديد المشكلات الجديدة
- وضع نهاية واضحة في حالة استمرار الاتصال بالممارس أو المؤسسة
- تحويل الحالة إلى مؤسسة أخرى للحصول على مساعدة إضافية أو بديلة.

6- مهارة المتابعة:

المتابعة هي المرحلة التالية لعملية إنهاء التدخل المهني، وتشير إلى الإجراءات المهنية المتخذة للحصول على المعلومات الضرورية حول مستوى الآداء الوظيفي للعملاء، ومدى استمرار العميل في تحقيق الأهداف التي تم التعامل معها أثناء التدخل المهني. (سليمان، عبد المجيد، والبحر، 2005، ص.368)

والمتابعة تشمل مراجعة مدى احتفاظ العملاء بالتقدم واستمرارهم في تأديته بتحسن، أم أنهم في حاجة لإعادة التقدير لتدخل آخر. (Kirst-Ashman, Hull, Jr, 2002, p.41)

وترجع أهمية المتابعة إلى أن الكثير من العملاء قد لا يستطيعون المحافظة على التغيرات الإيجابية التي حدثت أثناء التدخل المهني، وقد يرجع ذلك إلى: (حبيب، 2009، ص.222)

- أنهم يعودون إلى أسلوبهم السابق في التعامل مع المواقف لأن ذلك أسهل لهم من الاستمرار في الأسلوب الجديد
- أن البيئة لا تدعم التغييرات الجديدة التي حدثت لنسق العميل.

وترجع أسباب إجراء عملية المتابعة إلى ما يلي: (حبيب، 2009، ص.223)

- التعرف على مستوى أداء نسق العميل دون مساعدة مهنية بعد انتهاء عملية التدخل المهني.
- تحديد نوعية الخدمات التي يحتاجها العميل في حالة إذا ما كان يواجه صعوبات.
- تحديد مدى نجاح التدخل المهني في تحقيق الأهداف من خلال معرفة مستوى أداء العميل.
- قد تكون المتابعة لبعض العملاء استمرار لزيادة فعالية جهود التدخل المهني، مما يجعله يشعر باهتمام الآخرين به.

الإجراءات المنهجية:

المنهج المستخدم:

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، وذلك لوصف خبرات التعلم كما تدركها الخريجات، ومدى اكتسابهن المهارات المهنية في الخدمة الاجتماعية للعمل مع الأفراد والأسر. واستخدمت طريقة المسح الاجتماعي بالعينة.

عينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من 829 خريجة من المقيدات بالسنة النهائية بالدراسة الجامعية (المستوى السابع، والمستوى الثامن) بكلية الخدمة الاجتماعية– جامعة الاميرة نوره وتم سحب عينة بنسبة 20%، حيث بلغ عدد مفردات عينة الدراسة 166 مفردة.

فروض البحث:

الفرض الأول: من المتوقع ارتفاع مستوى جودة خبرات التعلم كما تدركها الخريجات عينة الدراسة

الفرض الثاني: من المتوقع ارتفاع مستوى مهارات العمل مع الأفراد والأسر لدى الخريجات عينة الدراسة

الفرض الثالث: توجد علاقة إيجابية ذات دلالة معنوية بين جودة خبرات التعلم كما تدركها الخريجات ومستوى مهارات العمل مع الأفراد والاسر لديهن

الفرض الرابع: توجد فروق ذات دلالة معنوية بين طالبات المستوى السابع والثامن في إدراكهن لجودة خبرات التعلم ومستوى مهارات العمل مع الأفراد والاسر لديهن.

أدوات الدراسة:

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على أداتين:

أ- **استبانة جودة خبرات التعلم كما تدركها الخريجات.**

وتكونت من جزئين:

الجزء الأول: البيانات الأولية

الجزء الثاني: خبرات التعلم. ويشمل ثلاثة أبعاد (أساليب التعليم والتعلم- التدريب الميداني- أساليب التقويم) وتتضمن 15 عبارة بواقع 5 عبارات لكل بعد من الأبعاد الثلاثة بتدرج ثلاثي (نعم- إلى حدما- لا)

ب- اختبار قياس المهارات المهنية للعمل مع الأفراد والأسر.

وتكونت من ستة أبعاد وهم مهارات العمل مع الأفراد والأسر (التقدير- التخطيط- التدخل المهني- التقييم- الإنهاء- المتابعة) بتدرج ثلاثي (نعم- لا أعرف- لا) حيث إذا كانت إجابة الخريجة صحيحة فإنها تحصل على درجة واحدة للعبارة، وإذا كانت إجابتها خاطئة أو لا أعرف فإنها تحصل عل صفر درجة للعبارة. وكانت أعداد العبارات لكل بعد من أبعاد الاختبار كالتالي:

م	الأبعاد	عدد العبارات
1	التقدير	6 عبارات
2	التخطيط	6 عبارات
3	التدخل المهني	5 عبارات
4	التقييم	5 عبارات
5	الإنهاء	6 عبارات
6	المتابعة	5 عبارات
	إجمالي عدد العبارات	33 عبارة

صدق وثبات أدوات الدراسة:

أولاً: صدق وثبات استبانة جودة خبرات التعلم:

1- صدق الاستبانة:

- **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):**

قامت الباحثة باختبار صدق الأداة بعرضها على (4) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الخدمة الاجتماعية.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

تم حساب العلاقة بين كل بعد من أبعاد الاستبانة الثلاثة وعلاقته بالمجموع الكلي للاستبانة وذلك لعينة مكونة من 40 مفردة (عينة التقنين) كما يتضح من الجدول التالي:

جدول رقم (1) يوضح قيم الارتباط بين أبعاد استبانة خبرات التعلم والمجموع الكلي للاستبانة

أبعاد الاستبانة	قيمة الارتباط
أساليب التعليم	0.724**
التدريب الميداني	0.819**
أساليب التقويم	0.810**

يتضح من الجدول السابق أن قيم الارتباط بين كل بعد من أبعاد الاستبانة والمجموع الكلي مرتفعة، وجميعها دالة عند مستوى معنوية 0.01 مما يشير إلى الاتساق بين أبعاد الاستبانة وأنها تتمتع بمستوى عال من الصدق ويمكن تطبيقها في البحث والاعتماد عليها في جمع البيانات.

2- ثبات الاستبانة:

- **ثبات ألفا كرونباخ**

قامت الباحثة بحساب ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد استبانة جودة خبرات التعلم والمجموع الكلي للاستبانة وذلك على عينة مكونة من 40 مفردة (عينة التقنين) وجاءت النتائج كما تتضح في الجدول التالي:

جدول رقم (2) يوضح قيم ثبات ألفا كرونباخ للاستبانة

أبعاد الاستبانة	عدد العبارات	قيمة ألفا كرونباخ
أساليب التعليم	5	0.754
التدريب الميداني	5	0.810
أساليب التقويم	5	0.786
استبانة جودة خبرات التعلم	15	0.902

يتضح من الجدول السابق قيم ثبات ألفا كرونباخ والتي تراوحت ما بين 0.745 و0.902 وهذا يشير إلى ثبات الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق على عينة البحث.

- **ثبات التجزئة النصفية:**

تم حساب ثبات التجزئة النصفية لاستبانة جودة خبرات التعلم وكانت قيمة الارتباط بين نصفي الاستبانة سبيرمان براون 0.919 وجتمان 0.918 وهذه تعتبر قيم ارتباط مرتفعة مما يدعم ثبات الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق.

ثانياً: صدق وثبات اختبار المهارات المهنية للعمل مع الأفراد والأسر:

1- صدق الاختبار:

- **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):**

قامت الباحثة باختبار صدق الأداة بعرضها على (4) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الخدمة الاجتماعية.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

تم حساب العلاقة بين كل بعد من أبعاد الاختبار الذي يمثل المهارات المهنية للعمل مع الأفراد والأسر وعلاقته بالمجموع الكلي للاختبار وذلك لعينة مكونة من 40 مفردة (عينة التقنين) كما يتضح من الجدول التالي:

جدول رقم (3) يوضح قيم الارتباط بين أبعاد الاختبار والمجموع الكلي للاختبار

أبعاد الاختبار	قيمة الارتباط
التقدير	0.410**
التخطيط	0.352*
التدخل المهني	0.356*
الإنهاء	0.602**
التقويم	0.497**
المتابعة	0.637**

يتضح من الجدول السابق أن قيم الارتباط بين كل بعد من أبعاد الاختبار والمجموع الكلي مرتفعة وبعضها دال عند مستوى معنوية 0.05 والبعض الأخر دال عند مستوى معنوية 0.01 مما يشير إلى الاتساق بين أبعاد الاختبار وأنه يتمتع بمستوى مناسب من الصدق ويمكن تطبيقه في البحث والاعتماد عليه في جمع البيانات.

- **الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):**

قامت الباحثة بحساب الصدق التمييزي الذي يتم فيه المقارنة بين مجموعتين مستقلتين ممن يمثلون طرفي الاختبار (الذين حصلوا على أعلى الدرجات – والذين حصلوا على أقل الدرجات على الاختبار)، وذلك بحساب الفرق بين المجموعتين، وتكونت كل مجموعة من 11 مفردة والتي تمثل نسبة 27% من عينة التقنين المكونة من 40 مفردة، كما يتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول رقم (4) يوضح قيمة "ت" لمجموعتين مستقلتين ودلالتها لحساب الصدق التمييزي للاختبار

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة
المجموعة ذات الدرجات الأعلى	11	17.91	1.97	9.47	20	دال عند مستوى معنوية 0.01
المجموعة ذات الدرجات الأقل	11	24.82	1.4			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" 9.47 وهي دالة عند مستوى معنوية 0.01 ويشير ذلك إلى وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، ويدل ذلك على أن الاختبار يميز بين من يمتلكون درجة عالية ومن يمتلكون درجة منخفضة من المهارات المهنية للعمل مع الأفراد والأسر. وبالتالي فإن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق ويمكن استخدامه وتطبيقه في هذا البحث.

2- ثبات الاختبار:

- **ثبات التجزئة النصفية:**

تم حساب ثبات التجزئة النصفية وذلك بحساب قيمة الارتباط بين نصفي الاختبار وجاءت قيمة الارتباط لسبيرمان براون 0.726 وجيتمان 0.725 وتشير هذه القيم إلى ثبات الاختبار وصلاحيته للتطبيق على العينة الأساسية للبحث.

المعاملات الإحصائية:

استخدمت الباحثة برنامج SPSS الإصدار 25 بعد إدخال البيانات وتكويدها ومعالجتها، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والتكرارات والنسب ومعاملات الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان وحساب الفروق باستخدام اختبار ت.

ولتفسير دلالة المتوسطات تم تصنيفها إلى فئات كما يتضح من الجدول التالي:

بالنسبة لجودة خبرات التعلم

جدول رقم (5) يوضح مستويات جودة خبرات التعلم في ضوء متوسط درجات المبحوثات على الاستبانة

الأبعاد	عدد العبارات	مستوى ضعيف	مستوى متوسط	مستوى مرتفع
أساليب التعليم	5	5 إلى 8.33	8.34 إلى 11.66	11.67إلى 15
التدريب الميداني	5	5 إلى 8.33	8.34 إلى 11.66	11.67إلى 15
أساليب التقييم	5	5 إلى 8.33	8.34 إلى 11.66	11.67إلى 15
خبرات التعلم ككل	5	15 إلى 25	26 إلى 35	36 إلى 45

بالنسبة لمستوى المهارات المهنية للعمل مع الأفراد والأسر:

اعتمدت الباحثة في تصنيف مستوى الطالبات في المهارات المهنية على التصنيف المعتمد (ضعيف- مقبول- جيد- جيد جداً- ممتاز) بتحويل المتوسط الحسابي إلى نسبة مئوية لكل مهارة ولاختبار المهارات المهنية ككل وفقاً للجدول التالي:

جدول رقم (6) يوضح مستويات المهارات المهنية في ضوء متوسط درجات المبحوثات على الاختبار

المستوى	ضعيف	مقبول	جيد	جيد جداً	ممتاز
النسبة المئوية	أقل من 60%	60% إلى أقل من 70%	70% إلى أقل من 80%	من 80% إلى أقل من 90%	90% إلى 100%

اختبار فروض الدراسة:

الفرض الأول: من المتوقع ارتفاع مستوى جودة خبرات التعلم كما تدركها الخريجات عينة الدراسة

جدول رقم (7) يوضح مستوى جودة خبرات التعلم كما تدركها الخريجات عينة الدراسة

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	المستوى
أساليب التعليم	12.54	2.15	83.6	مرتفع
التدريب الميداني	11.56	2.67	77.07	متوسط
أساليب التقويم	12.22	2.72	81.47	مرتفع

خبرات التعلم	36.32	6.41	80.71	مرتفع

يتضح من الجدول السابق أن مستوى جودة خبرات أساليب التعليم كانت مرتفعة بنسبة 83.6%، ويليها مستوى جودة خبرات أساليب التقويم بنسبة 81.47%، أما عن مستوى جودة خبرات التدريب الميداني فكانت متوسطة بنسبة 77.07%. وبالتالي كانت مستوى جودة خبرات التعلم ككل مرتفعة.

-يتضح من ذلك قبول الفرض الأول الذي يشير إلى ارتفاع جودة خبرات التعلم كما تدركها الخريجات عينة الدراسة

الفرض الثاني: من المتوقع ارتفاع مستوى المهارات المهنية للعمل مع الأفراد والأسر لدى الخريجات عينة الدراسة

جدول رقم (8) يوضح مستوى المهارات المهنية للعمل مع الأفراد والأسر لدى الخريجات عينة الدراسة

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	المستوى
التقدير	4.12	1.08	68.67	مقبول
التخطيط	3.9	1.15	65	مقبول
التدخل	2.02	0.84	40.4	ضعيف
التقييم	3.46	1.24	69.2	مقبول
الإنهاء	3.7	1.15	61.67	مقبول
المتابعة	3.36	1.35	67.2	مقبول
المهارات المهنية	20.57	4.2	62.33	مقبول

يتضح من الجدول السابق أن مستوى المهارات المهنية للعمل مع الأفراد والأسر لدى الخريجات عينة الدراسة كانت مقبول لمهارات (التقييم- التقدير- المتابعة- التخطيط- الإنهاء) على الترتيب، حيث جاءت مهارة التقييم بنسبة 69.2%، ويليها مهارة التقدير بنسبة 68.67%، ثم يليها مهارة المتابعة بنسبة 67.2%، ويليها مهارة التخطيط بنسبة 65%، ثم مهارة الإنهاء بنسبة 61.67%، وجاءت في المرتبة الأخيرة مهارة التدخل المهني حيث كانت بمستوى ضعيف بنسبة 40.4%. وبالتالي كان مستوى المهارات المهنية ككل لدى عينة الدراسة مقبول.

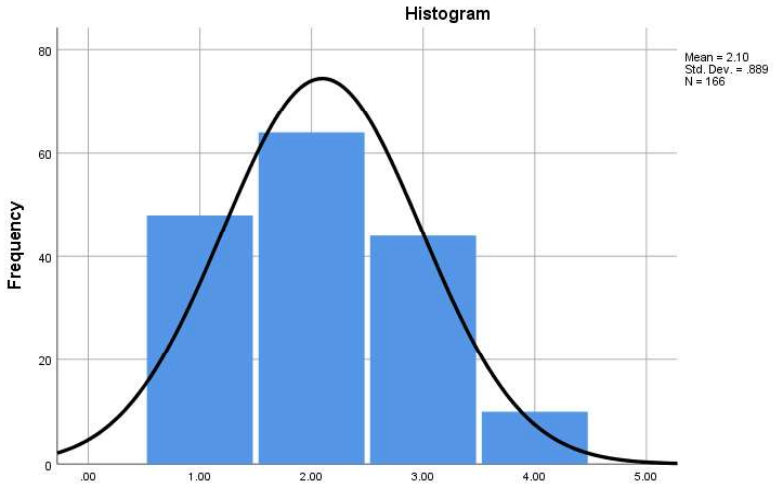
- يتضح من ذلك رفض الفرض الثاني الذي يشير إلى ارتفاع مستوى المهارات المهنية للعمل مع الأفراد والأسر لدى الخريجات عينة الدراسة

جدول رقم (9) يوضح توزيع عينة الدراسة وفقا لفئات التقدير على اختبار المهارات المهنية للعمل مع الأفراد والأسر

فئات التقدير	التكرار	النسبة
ضعيف	48	%28.9
مقبول	64	%38.6
جيد	44	%26.5
جيد جداً	10	%6

ممتاز	0	0
المجموع	166	%100

يتضح من الجدول السابق توزيع عينة الدراسة وفقاً لفئات التقدير، حيث حصلت نسبة 38.6% من مفردات عينة الدراسة على تقدير مقبول، ويليها نسبة 28.9% حصلن على تقدير ضعيف، وفي الترتيب الثالث



شكل رقم (1) يوضح توزيع عينة الخريجات وفقا لمستوى المهارات

حصلت نسبة 26.5% على تقدير جيد، وفي المرتبة الأخيرة حصلت نسبة 6% من مفردات الدراسة على تقدير جيد جداً. مما يتفق مع الجدول رقم (8) والذي أشار إلى أن مستوى المهارات المهنية لدى الخريجات عينة الدراسة كانت مقبول وضعيف.

يتضح من الرسم البياني السابق أن توزيع تقديرات الخريجات على اختبار المهارات المهنية للعمل مع الأفراد والأسر لا يتبع التوزيع الطبيعي، حيث أنه يميل للالتواء إلى جهة اليسار، بمعني ارتفاع عدد الخريجات الحاصلات على تقدير مقبول بنسبة 38.6%، وتقدير ضعيف بنسبة 28.9%. في حين انخفاض عدد الخريجات الحاصلات على تقدير جيد بنسبة 26.5%، وكذلك الحاصلات على تقدير جيد جداً بنسبة 6%. يتضح من الجدول رقم (8) و(9) وشكل رقم (1) خطأ الفرض الثاني الذي يشير إلى ارتفاع مستوى المهارات المهنية للعمل مع الأفراد والأسر لدى الخريجات عينة الدراسة.

الفرض الثالث: توجد علاقة إيجابية ذات دلالة معنوية بين جودة خبرات التعلم كما تدركها الخريجات ومستوى المهارات المهنية للعمل مع الأفراد والأسر لديهن.

جدول رقم (10) يوضح العلاقات بين جودة خبرات التعلم والمهارات المهنية للعمل مع الأفراد والأسر

الخبرات / المهارات	أساليب التعليم والتعلم	التدريب الميداني	أساليب التقويم	خبرات التعلم
التقدير	-.149	-.055	-.171*	-.144
التخطيط	-.036	-.090	.042	-.040

التدخل	-.257**	-.114	-.076	-.161*
التقييم	.222**	.016	.095	.123
الإنهاء	.072	-.128	-.065	-.068
المتابعة	.189*	-.021	.014	.060
المهارات	.011	-.159*	-.037	-.081
** دال عند مستوى معنوية 0.01 * دال عند مستوى معنوية 0.05				

من خلال الاطلاع على قيم الارتباط بين خبرات التعلم وأبعادها الثلاثة (أساليب التعليم، التدريب الميداني وأساليب التقويم) واختبار المهارات المهنية للعمل مع الأفراد والأسر يتضح الأتي:

بالنسبة لجودة خبرات أساليب التعليم:

- توجد علاقة ايجابية دالة بين جودة خبرات التعليم وكل من مهارة التقييم عند مستوى معنوية 0.01، ومهارة المتابعة عند مستوى معنوية 0.05 ولكن علاقات ذات مستوى ضعيف.
- لا توجد علاقة ذات دلالة معنوية بين جودة خبرات التعليم ومهارة التقدير والتخطيط والإنهاء والمهارات بشكل عام.
- توجد علاقة عكسية بين جودة خبرات التعليم ومهارة التدخل المهني عند مستوى معنوية 0.01.

بالنسبة لجودة خبرات التدريب:

- لا توجد علاقة ذات دلالة معنوية بين جودة خبرات التدريب وبين كل مهارة من مهارات العمل مع الأفراد والأسر.
- توجد علاقة عكسية بين جودة خبرات التدريب والمهارات المهنية بشكل عام وذلك عند مستوى معنوية 0.05 ولكنها علاقة ذات مستوى ضعيف جدا.

بالنسبة لجودة خبرات أساليب التقويم:

- لا توجد علاقة ذات دلالة معنوية بين جودة خبرات التقييم ومهارات التخطيط والتدخل والتقييم والإنهاء والمتابعة والمهارات بشكل عام.
- توجد علاقة عكسية بين جودة خبرات التقييم ومهارة التقدير وذلك عند مستوى معنوية 0.05 ولكنها علاقة ذات مستوى ضعيف جدا.

بالنسبة لجودة خبرات التعلم:

- لا توجد علاقة ذات دلالة معنوية بين جودة خبرات التعلم بشكل عام ومهارات التقدير والتخطيط والتقييم والإنهاء والمتابعة والمهارات بشكل عام.

- توجد علاقة عكسية بين جودة خبرات التعلم بشكل عام ومهارة التدخل وذلك عند مستوى معنوية 0.05 ولكنها علاقة ذات مستوى ضعيف جدا.

مما سبق يتضح عدم وجود علاقة إيجابية بين جودة خبرات التعلم بشكل عام والمهارات المهنية للعمل مع الأفراد والأسر وذلك يشير إلى عدم صحة الفرض الثالث في هذا البحث الذي يفترض أن توجد علاقة إيجابية ذات دلالة معنوية بين جودة خبرات التعلم كما تدركها الخريجات ومستوى مهارات العمل مع الأفراد والأسر لديهن.

الفرض الرابع: توجد فروق ذات دلالة معنوية بين خريجات المستوى السابع والثامن في إدراكهن لجودة خبرات التعلم ومستوى المهارات المهنية للعمل مع الأفراد والاسر

جدول رقم (11) يوضح الفروق في إدراك الخريجات لجودة خبرات التعلم وفقا للمستوى الدراسي

المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المستوى السابع	64	2.48	0.67	164	0.953	غير دال
المستوى الثامن	102	2.58	0.59			

بالنظر إلى البيانات في الجدول رقم (11) يتضح أن قيمة ت 0.953 وقيمة المتوسط الحسابي لخريجات المستوى السابع 2.48 وخريجات المستوى الثامن 2.58، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين خريجات المستوى السابع والثامن في إدراكهن لجودة خبرات التعلم.

جدول رقم (12) يوضح الفروق في مستوى مهارات العمل مع الأفراد والاسر وفقا للمستوى الدراسي

المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المستوى السابع	64	2.13	0.86	164	0.328	غير دال
المستوى الثامن	102	2.08	0.91			

بالنظر إلى البيانات في الجدول رقم (12) يتضح أن قيمة ت 0.328 وقيمة المتوسط الحسابي لخريجات المستوى السابع 2.13 وخريجات المستوى الثامن 2.08، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين خريجات المستوى السابع والثامن في مستوى مهارات العمل مع الأفراد والأسر.

من الجدول رقم (11) و(12) يتضح خطأ الفرض الرابع في هذا البحث الذي يفترض وجود فروق ذات دلالة معنوية بين خريجات المستوى السابع والثامن في إدراكهن لخبرات التعلم وفي مستوى المهارات المرتبطة بالعمل مع الافراد والاسر لديهن.

مناقشة النتائج:

أولاً: خبرات التعلم لدى الخريجات:

توصلت الدراسة إلى ارتفاع معدل خبرات التعلم بشكل عام كما تدركها الخريجات عينة الدراسة، وبالنسبة للأبعاد الفرعية الثلاثة فقد كانت خبرات أساليب التعليم وأساليب التقييم مرتفعة، بينما كانت خبرات التدريب الميداني متوسطة.

- **فبالنسبة لأساليب التعليم:**

كان إدراك الخريجات لمستوى أساليب التعليم مرتفعاً. حيث كان مستوى التعليم الذي تلقوه بالبرنامج جيداً، كما اشتملت المقررات على الجانبين النظري والعملي، بالإضافة إلى أن هيئة التدريس كانت على معرفة جيدة بموضوعات التخصص، واستخدمت طرق متنوعة في تعليم المقررات، كما عبرت عينة الدراسة عن أن البرنامج ساهم في تطوير معارفهم وفهمهم للتخصص بعمق.

وهو ما يتفق مع دراسة يونس، وأحمد (2011) التي أشارت إلى التنوع في استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب التعليم والتعلم .

ويختلف مع دراسة Abdelmaguid, Abdel Mawgoud (2018) والتي أشارت إلى وجود أوجه قصور في محتويات المناهج وطرق التدريس من حيث تنوعها وقدرتها على تحقيق مخرجات التعلم المستهدفة.

وبالرغم من الاتفاق مع دراسة يونس، وأحمد (2011)، والاختلاف مع دراسة Abdelmaguid, Abdel Mawgoud, (2018) إلا أنه من الضروري التنويه إلى أن الدراستين السابقتين يختلفان مع الدراسة الحالية في مكان تطبيق الدراسة، والفترة الزمنية للتطبيق.

- **بالنسبة للتدريب الميداني:**

كان إدراك الخريجات لمستوى خبرات التدريب الميداني متوسطاً. حيث كانت نسبة اتفاق مفردات الدراسة بدرجة كبيرة على أن مدة الخبرة الميدانية كانت كافية لتطوير مهاراتهم التخصصية، كما أن أنشطة التدريب الميداني كانت فعالة في تطوير مهاراتهم، ولكن كانت نسبة الاتفاق بدرجة اقل على أنه أتيحت لهم فرص التعامل مع جهات العمل المناسبة بشكل ساعد في تعلمهم، وأن أماكن الخبرة الميدانية كانت مناسبة للتخصص، وأيضاً على أنهم تلقوا إشراف مناسب أثناء فترة التدريب الميداني.

وقد يتفق ذلك مع دراسة الجندي (2018) التي أشارت إلى أن المؤسسات التدريبية لا تتيح لهم الفرصة الكافية للاطلاع على العمليات المهنية خلال متابعة الحالات الفردية.

كما أشارت دراسة محمد (2006) إلى وجود بعض المعوقات التي تواجه التدريب على المهارات المهنية ومنها: عدم تنظيم لقاءات ودورات تدريبية لمشرفي التدريب– عدم استجابة الدارسين لتوجيهات المشرفين– عدم اهتمام الدارسين بالتسجيل في سجل التدريب– عدم متابعة المشرفين لسجلات التدريب الميداني.

- **بالنسبة لأساليب التقويم:**

كان إدراك الخريجات لمستوى خبرات أساليب التقويم مرتفعاً. حيث أشاروا إلى أن أساليب التقويم كانت واضحة لهم منذ بداية الفصل الدراسي، وأنه تم استخدام أساليب تقويم متنوعة، بالإضافة إلى أنهم تعلموا الكثير من المعارف والمهارات من تعليقات اساتذتهم، كما أشاروا إلى تطبيق أساليب التقييم على فترات زمنية متعددة على مدار الفصل الدراسي، بالإضافة على تطبيق أساليب التقييم بشكل عادل على جميع الطالبات.

وهو ما يتفق مع دراسة يونس، أحمد (2011) التي أشارت إلى تعدد أساليب تقييم الطلاب التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس بما يتناسب مع طبيعة النتائج التعليمية المستهدفة.

ويختلف مع دراسة محمد (2006) التي أشارت ضعف الأساليب التقويمية المستخدمة، حيث يتم تقويم الطلاب في نهاية العام، ولا توجد معايير محددة لتقويمهم.

- **ثانياً: المهارات المهنية للعمل مع الأفراد والأسر:**

كان مستوى المهارات المهنية للعمل مع الأفراد والأسر لدى الخريجات عينة الدراسة مقبول، حيث جاءت مهارات (التقييم– التقدير– المتابعة– التخطيط– الإنهاء) على الترتيب بمستوى مقبول ، أما مهارة التدخل المهني فكانت بمستوى ضعيف. وقد يرجع ذلك إلى العديد من العوامل منها أن المهارات المهنية تحتاج إلى المزيد من التدريب والممارسة لاكتسابها، قلة الخبرة لدى بعض القائمين على عملية التدريب الميداني للطالبات، زيادة أعداد الطالبات بالنسبة للمشرف الأكاديمي، عدم مناسبة بعض المؤسسات لعملية التدريب الميداني.

وهو ما يتفق مع دراسة محمد (2006) والتي أشارت إلى الصعوبات التي تواجه عملية التدريب على المهارات المهنية والتي منها: زيادة أعداد الطلاب، نقص الوقت المخصص للتدريب، قلة الخبرة المهنية لدى بعض من يقومون بتدريس المقرر، عدم استجابة الطلاب لتوجيهات الإشراف.

كما أشارت دراسة عفيفي (2010) إلى أزمة الإعداد المهني لممارسة الخدمة الاجتماعية والتي تؤثر على مدى اكتساب المهارات المهنية، وقد تضمنت عدة محاور هي: تقليدية المناهج، نوعية الطالب من حيث القدرات والميول، عدم تقنين المهارات، غياب التدريب المرحلي، القصور المؤسسي، قصور الإشراف، عدم دقة التقييم.

ثالثاً: العلاقة بين تقييم الخريجات لخبرات التعلم واكتسابهن للمهارات المهنية في العمل مع الأفراد والأسر:

توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة إيجابية بين جودة خبرات التعلم بشكل عام وبين المهارات المهنية للعمل مع الأفراد والأسر. ويتضح من ذلك أن تقييم الخريجات لخبرات التعلم لا يرتبط بمدى اكتسابهن للمهارات المهنية، وقد يرجع ذلك إلى قلة إدراكهن لمدى العلاقة بين خبرات التعلم ومدى اكتسابهن للمهارات المهنية. وقد يرجع أيضاً إلى أنهن بالفعل استفادوا من خبرات التعلم المرتبطة بأساليب التعليم، أساليب

التقويم والتدريب الميداني، إلا أن هذه الخبرات لا تدعم لديهن اكتساب المهارات المهنية حيث أن اكتساب المهارة يتطلب أساليب تعليم وتقييم أخرى تتناسب مع طبيعة المهارات المطلوب اكتسابها، وكذلك آليات فعالة للاستفادة من التدريب الميداني بشكل أكثر فعالية في اكتساب المهارات المهنية للعمل مع الافراد والأسر.

مراجع البحث:

ابن سعيد، لانا بنت حسن بن سعد. (2019). جدوى تطبيق سياسات التعليم ومعايير الاعتماد الأكاديمي الأمريكية لتعليم الخدمة الاجتماعية في المملكة العربية السعودية: دراسة مطبقة على الأكاديميين في تخصص الخدمة الاجتماعية في مدينة (الرياض) .شؤون اجتماعية: جمعية الاجتماعيين في الشارقة، مج36, ع141 ، 177 – 213.

أبو المعاطي، ماهر. (2010). الاتجاهات الحديثة في الخدمة الاجتماعية– سلسلة مجالات وطرق الخدمة الاجتماعية. الكتاب الثاني، جامعة حلوان: المكتب الجامعي الحديث.

أبو المعاطي، ماهر. (2010). الاتجاهات الحديثة في الخدمة الاجتماعية. جامعة حلوان: المكتب الجامعي الحديث.

أبو النصر، مدحت. (2017). الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

آل سعود، الجوهرة بنت سعود بن عبدالعزيز، و عبدالحافض، فاتن محمد عامر. (2018). رؤية مستقبلية لتطوير آليات الممارسة العامة المتقدمة لتفعيل التدريب الميداني لطلاب الخدمة الاجتماعية .مجلة الآداب: جامعة الملك سعود – كلية الآداب، مج30, ع3 ، 105 147 – .

البريثين، عبدالعزيز بن عبدالله. (2008أ). تعليم الخدمة الإجتماعية: مراجعة تاريخية ورؤية واقعية .مجلة كلية الآداب: جامعة القاهرة – كلية الآداب، مج68, ج4 ، 9 – 70 .

البريثين، عبدالعزيز بن عبدالله. (2008ب). محكات قياس فاعلية الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية باستخدام المنهج الكيفي .مجلة العلوم الإنسانية: جامعة منتوري قسنطينة، ع 30 ، 33 – 49.

الجامعة السعودية الالكترونية، عمادة السنة التحضيرية. (2012). المهارات الأكاديمية. ط1.

الجندي، خليفة مصباح شعبان، و الناكوع، فاطمة جمعة محمد. (2018). التدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية والمعوقات التي تحول دون تحقيق الكفاءة المهنية .المجلة العلمية لكلية التربية: جامعة مصراتة – كلية التربية، س3, ع10 ، 305 – 331 .

الجيل، عائدة خليل. (2002). أساليب التعامل مع واقع ممارسة الخدمة الإجتماعية في المجتمع السعودي. اللقاء العلمي الثاني – قضايا ممارسة الخدمة الاجتماعية في المجتمع السعودي: كلية الخدمة الاجتماعية بالرياض، الرياض: كلية الخدمة الإجتماعية ، وكالة كليات البنات، 153 – 155.

حبيب، جمال شحاته. (2009). الممارسة العامة منظور حديث في الخدمة الاجتماعية. القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.

حسن، هنداوي عبد اللاهي. (2017). المهارات الأساسية والمستحدثة في الخدمة الاجتماعية. عمان: دار المسيرة.

الحمراني، حيدر خلف بنيان. (2016). الخبرات التعليمية مفهومها وخصائصها: مجلة كلية التربية الاساسية: الجامعة المستنصرية – كلية التربية الأساسية، ع 93، ج 22.

الدخيل، عبد العزيز عبد الله. (2013). معجم مصطلحات الخدمة الاجتماعية– إنجليزي– عربي. دار المناهج.

الرشيدي، عبد الونيس محمد(2010). "مؤشرات تخطيطية لنشر ثقافة الجودة بين أعضاء هيئة التدريس كمدخل لتحقيق جودة تعليم الخدمة الاجتماعية: دراسة وصفية مطبقة على أعضاء هيئة التدريس بالمعهد العالي للخدمة الاجتماعية بدمنهور والاسكندرية ".مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية: جامعة حلوان – كلية الخدمة الاجتماعية ع 29, ج 6، 2666 – 2716 .

الرنتيسي،أحمد محمد. (2018). معوقات استفادة طلبة الخدمة الاجتماعية من التدريب الميداني في المؤسسات الاجتماعية من وجهة نظر الطلبة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية. (ع 46)1.

سالم، سماح سالم. المقيل، وجدان إبراهيم. (2014). مهارات الأسرة والطفل وطرق التطبيق. عمان: دار الثقافة.

سالم، سماح سالم. رمضان، جيهان عبد الحميد. الصالح، إكرام محمد (2017). الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في مجال الرعاية الصحية. الرياض: مكتبة الشقري.

السروجي، طلعت مصطفى. (2006). مدخل الخدمة الاجتماعية– اتجاهات حديثة. ط1، القاهرة: النسخة الرقمية(أسك زاد).

سليمان، حسين حسن. عبد المجيد، هشام سيد. البحر، منى جمعة. (2005). الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية مع الأفراد والأسر. ط1. لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

السنهوري، أحمد محمد. علي، ماهر أبو المعاطي. (1999). الممارسة العامة كهوية للتخصص بقسم مجالات الخدمة الاجتماعية. المؤتمر العلمي الثاني عشر: جامعة حلوان– كلية الخدمة الاجتماعية، القاهرة: كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.

سوزي بوس. (2018). مشروعات من الواقع– كيف أصمم خبرات تعلم ذات صلة وجذابة للطلاب؟. دار الكتاب التربوي.

شويكة، منى محمد إبراهيم. (1998). واقع تعليم الخدمة الاجتماعية في المجتمع السعودي: التعليم والتحديث في الخدمة الاجتماعية .اللقاء العلمي الاول – فاعلية تعليم الخدمة الاجتماعية في المجتمع السعودي: كلية الخدمة الاجتماعية بالرياض، الرياض: كلية الخدمة الاجتماعية ، وكالة كليات البنات ، شؤون تعليم البنات ، وزارة التربية والتعليم، 36 – 48.

صالح، عبد الحي محمود حسن. (2014). الخدمة الاجتماعية ومجالات الممارسة المهنية. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

الصياح، أنطوان. (2015). مفاتيح للتعليم والتعلم. ط1، لبنان: دار النهضة العربية.

عبد الجليل، علي المبروك عون. (2013). أسس التدريب العملي في الخدمة الاجتماعية. القاهرة: بورصة الكتب.

عبد الحميد، خليل عبد المقصود. (2004). الخدمة الاجتماعية وحقوق الانسان. ط1، مصر: دار القاهرة.

عبد المجيد، هشام سيد. وآخرون. (2008). التدخل المهني مع الافراد والاسر في إطار الخدمة الاجتماعية. ط1، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد ربه، مجدي محمد مصطفى، و صالح، عماد فاروق محمد. (2006). استخدام حلقات النقاش التدريبية في تنمية بعض المهارات الأساسية للممارسة المهنية لطلاب الخدمة الاجتماعية: دراسة شبه تجريبية مطبقة على طلاب العمل الاجتماعي بقسم الاجتماع والعمل الاجتماعي .مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية: جامعة حلوان – كلية الخدمة الاجتماعية، ع 21, ج 1 ، 133 – 194.

عفيفي، عبد الخالق محمد. (2010). رؤية منهجية لتعليم وممارسة المهارات المهنية في الخدمة الاجتماعية. المؤتمر العلمي الدولي الثالث والعشرين للخدمة الاجتماعية– انعكاسات الازمة المالية العالمية علي سياسات الرعاية الاجتماعية: جامعة حلوان– كلية الخدمة الاجتماعية، مج 10، 5327– 5246.

علي، محمد السيد. (2011). موسوعة المصطلحات التربوية. ط1، عمان: دار المسيرة.

الغرايبة، فيصل محمود. (2011). الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية. عمان: دار يافا العلمية.

فرماوي، مصطفى عبدالعظيم. (2005). إصلاح تعليم الخدمة الإجتماعية: الواقع و المأمول .المؤتمر العلمي الثامن عشر – الخدمة الاجتماعية والاصلاح الاجتماعي في المجتمع العربي المعاصر: جامعة حلوان – كلية الخدمة الاجتماعية، القاهرة: كلية الخدمة الإجتماعية ، جامعة حلوان، 3511 – 3520.

ل. دي. فينك. (2008). نحو تكوين خبرات في التعليم المفيد. السعودية: مكتبة العبيكان.

مايكل بروسر، كيث تريغول.(2009). فهم التعلم والتدريس – الخبرة في حقل التعليم العالي – المملكة العربية السعودية: مكتبة العبيكان.

محمد، إيمان محمد إلياس. (2006). جودة تدريب طلاب الخدمة الاجتماعية على مهارات الممارسة المهنية: دراسة مطبقة بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان .مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية: جامعة حلوان – كلية الخدمة الاجتماعية، ع 20, ج 2 ، 797– 852.

مقدم، عبد الحفيظ سعيد. (2008). الاتجاهات الحديثة في تقويم الطلاب من منظور الجودة و الإعتماد الأكاديمي. المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب: جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، ع49، ج24.

نبهان، يحيى محمد. (2008). الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم. عمان: دار اليازوري.

يونس، أحمد خليفة أحمد. أحمد، أحمد عبد المقصود محمد. (2011) . مدى تحقق نواتج التعلم المستهدفة لمقررات خدمة الفرد في برنامج تعليم الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية: جامعة حلوان– كلية الخدمة الاجتماعية، ع1، ج11، 4916– 4853.

Abdelmaguid, H., Abdel Mawgoud, M. (2018). The Relationship between Intended Learning Outcomes and Student Assessment in Courses of Social Work with Individuals and Families. Egyptian Journal of Social Work, 5(1), 173-196. doi: 10.21608/ejsw.2018.8723Epstein, L. (1988) helping people- task centered approach. second edition, Columbus: narill publishing company,

Gingerich, W. J., Kaye, K. M., & Bailey, D. (1999). Assessing quality in social work education: Focus on diversity. Assessment & Evaluation in Higher Education, 24(2), 119-129.

Kirst-Ashman, K. K, Hull, Jr, Grafton. H. (2002). Understanding Generalist Practice. 3Th Edition. USA: Brook Cole, Thomson Learning.

Landon, P. S. (1995). Generalist and advanced generalist practice. Encyclopedia of social work, Vol. (1), 1101-1108.

Payne, M. (1997). Modern social work theory. second edition, London: macmillan company.