مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية العدد ٥٥ الجزء الثالث يوليو ٢٠٢١
الموقع الاليكتروني: https://jsswh.journals.ekb.eg بريد إليكتروني: jsswh.eg@gmail.com

فعالية برنامج تدريبي قائم على التعليم المدمج لتنمية مهارات الممارسة المباشرة في العمل مع الحالات الفردية بالمجال المدرسي

The effectiveness of a training program based on blended learning to develop direct practice skills in working with individual cases in the school field

دكتورة هناء إسماعيل إسماعيل شلبي
مدرس بقسم خدمة الفرد
كلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان

ملخص: استهدفت هذه الدراسة اختبار فعالية برنامج تدريبي قائم على التعليم المدمج لتنمية مهارات الممارسة المباشرة في المجال المدرسي لدى طالبات الخدمة الاجتماعية، اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي في تنفيذ البرنامج التدريبي الذي استهدف تدريب عينة من طالبات المستوى السادس عددهم (٤١) طالبة، تلقت الطالبات المتدربات (١٦) ساعة تدريبية، موزعين على (٨) أسابيع وصمم البرنامج لتدريبي بحيث يكون ٥٠% تعليم عن بعد و٥٠% تعليم مباشر، بالإضافة إلى المتابعة الميدانية للطالبات في مؤسسة التدريب لمدة (٧٢) ساعة استخدمت الباحثة اختبار لقياس مستوى مهارات الممارسة المباشرة لدى الطالبات قبل وبعد البرنامج التدريبي يحتوي على (٣٣) سؤال موزعين على المهارات الفرعية للممارسة المباشرة، كذلك صممت الباحثة دليل لتحليل محتوى تسجيل الطالبات للحالات الفردية للخروج بمؤشرات وأدلة على اكتساب الطالبات المتدربات للمهارات. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دال إحصائيا عند مستوى معنوية (٠,٠١) بين القياس القبلي والقياس البعدي مما يشير إلى نجاح البرنامج التدريبي القائم على التعليم المدمج في إكساب طالبات المستوى السادس مهارات الممارسة المباشرة في المجال المدرسي التي تتضمن مهارات (التقدير – التخطيط – التدخل المهني – التقييم – الإنهاء - المتابعة).

الكلمات المفتاحية: *التعليم المدمج، مهارات الممارسة المباشرة، المجال المدرسي.*

Abstract: This study aimed to test the effectiveness of a training program based on blended learning to develop direct practice skills in the school field for female social work students. The researcher adopted the quasi-experimental approach in implementing the training program that aimed to train a sample of (41) sixth-level students, the trainee students received (16) training hours, distributed over (8) weeks, and the training program was designed to be 50% distance education and 50% direct education, in addition to the field follow-up of female students in the training institution for a period of (72) hours. The researcher used a test to measure the level of direct practice skills of the students Before and after the training program, it contains (33) questions distributed on sub-skills for direct practice. The researcher also designed a guide to analyze the content of the students' recording for individual cases to come up with indicators and evidence of the trained students' acquisition of skills. The results revealed that there were statistically significant differences at the level of significance (0.01) between the scores of the students before and after the training program, which indicates the success of the training program based on blended education in providing sixth-level students with the direct practice skills in the school field, that include skills (assessment -

Planning - professional intervention - evaluation - termination - follow-up)

Keywords: Blended learning, direct practice skills, school field.

مشكلة الدراسة:

تتميز مهنة الخدمة الاجتماعية بعملية التدخل المهني والتي يقوم بها الأخصائيون الاجتماعيون اللذين تم إعداداهم نظرياً وعملياً من خلال دراستهم بكليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية. (حمزة، ٢٠١٥، ص. ٢٠٢)

حيث أن تعليم الخدمة الاجتماعية يهدف إلى تزويد الطالب بالمعارف والمهارات التي تمكنه من ممارسة عمله بكفاءة. ولذا يعد التدريب الميداني ذو أهمية بالغة قي استيعاب الطالب للمعارف والمعلومات من خلال الخبرات الميدانية المرتبطة بالممارسة المهنية في المجالات المختلفة.

وحيث أن مهنة الخدمة الاجتماعية تقوم على ثلاث أسس متكاملة وهي الأساس المعرفي، المهاري، والقيمي، فإن الأساس المهاري يشكل حلقة الوصل بين كلاً من الأساس المعرفي والقيمي، فالجانب المعرفي يتضمن إدراك المهارات والإلمام بها والتي تتوقف الكفاءة في تطبيقها على أن تكون في إطار قيم المهنة.

فإن هذا يشير إلى أهمية اكتساب المهارات المهنية لممارسة المهنة بكفاءة، ويشير أيضاً إلى مدى الاهتمام بعملية التدريب الميداني والذي يتم من خلاله تزويد الطلاب بالخبرات الميدانية والمهارات المهنية.

فكما ذكر ارميتاج وكلارك أن الغرض النهائي من تعليم المهنة هو الممارسة وتعلم سلوكيات الممارسة بشكل فعال، حيث يتم تحديد سلوكيات الممارسة كأهداف عملية لتعليم الخدمة الاجتماعية. (Gingerich, Kaye& Bailey, 1999, p.120)

وقد أشارت دراسة اللويش (٢٠١٦) إلى وجود فعالية كبيرة لبرنامج التدريب الميداني ١، ٢ في تحسين مستوى المهارات ككل لدى الطلاب.

وحيث أن ممارسة الخدمة الاجتماعية هي مسالة توسط بين الأنساق، وبالتالي فإن الأساس المعرفي والمهاري للمهنة مقسماً على ثلاث مستويات وهي: مستوى الوحدات الصغرى Micro، مستوى الوحدات الوسطى Mezzo، مستوى الوحدات الكبرى Macro. (Landon, 1995, p.1101)

ولأهمية عملية التدخل المهني على مستوى الوحدات الصغرى والعمل مع الحالات الفردية، فقد تطلب ذلك ضرورة اكتساب مهارات الممارسة المباشرة لتحقيق أداء مهني مناسب.

وحيث أن المجال المدرسي يعتبر من المجالات التي تمارس فيها مهنة الخدمة الاجتماعية بفعالية والذي يوفر بيئة غنية بالحالات الفردية متنوعة الاحتياجات: من الحاجة إلى تعديل سلوكيات- تنمية مهارات- تخفيف من حدة مشكلات- استثمار قدرات- اكتساب عادات).

لذا كان من أكثر المجالات أفضلية في تدريب طلاب الخدمة الاجتماعية لمساعدتهم على اكتساب وتنمية مهاراتهم المهنية للعمل على مستوى الوحدات الصغرى بشكل خاص.

إلا أن هذا لا يمنع من وجود العديد من المعوقات التي تحد من فعالية عملية التدريب الميداني في هذا المجال.

فقد أشارت دراسة صالح (٢٠٠٧) إلى وجود ضعف في الاتساق بين ما يدرسه الطالب وما يطبقه، بالإضافة إلى ضعف المتابعة الميدانية من قبل الإشراف المؤسسي والجامعي، ضعف الملائمة بين الأنشطة الميدانية وأهداف الخدمة الاجتماعية، قصور التخطيط لبرامج التدريب الميداني بين الجامعة والمؤسسات، وكذلك ضعف الإعداد المهني لطلاب التدريب الميداني، وقلة الوعي بأهمية التدريب الميداني لهم.

كما توصلت دراسة الرنتيسي (٢٠١٨) إلى أهم معوقات استفادة الطلبة من التدريب الميداني والمرتبطة بالطلبة أنفسهم حيث كانت نقص المعرفة النظرية وصعوبة تطبيق المعارف في التدريب الميداني، أما المعوقات المرتبطة بالمشرف الأكاديمي فتمثلت في قلة استخدام الوسائل والأساليب التعليمية الحديثة في التدريب الميداني، عدم عقد اجتماعات إشرافية جماعية لمتابعة الطلبة، وزيادة عدد الطلبة الذين يشرف عليهم.

وكذلك أشارت دراسة رضوان، وأحمد (٢٠١٢) إلى مجموعة من المعوقات التي تحد من فعالية التدريب الميداني ومنها ما يرتبط بالطلاب وهي: عدم القدرة على تطبيق المعارف النظرية، عدم التقبل لعملية التوجيه الأكاديمي والمؤسسي. أما ما يتعلق بمشرف الكلية فتمثل في: عدم الانتظام في زيارة الطلاب بالمدرسة، عدم عقد اجتماعات اشرافية جماعية، عدم الاطلاع على سجلات التدريب الميداني.

وأشارت دراسة الربيع (٢٠١٦) إلى أن أبرز المعوقات التي تحد من مدى الاستفادة من التدريب الميداني والمرتبطة بطلاب الخدمة الاجتماعية هي: كثرة عدد الطلاب المتدربين في المؤسسة الواحدة مما يعوق التفاعل والمناقشة، ضعف اهتمام الطلاب بالتدريب الميداني، عدم التزام الطلاب بحضور التدريب الميداني.

ومما سبق يتضح أهمية وجود برامج تدريبية معدة بطريقة فعالة لمحاولة التغلب على المعوقات التي تواجه التدريب الميداني وتساعد على تنمية المهارات لدى الطلاب.

وهناك العديد من الدراسات السابقة التي أكدت على أهمية البرامج التدريبية في تنمية المهارات المهنية لدى الطلاب.

فقد أشارت دراسة عبد الرازق (٢٠١٩) إلى أن نتيجة استخدام برنامج تدريبي لتنمية مهارات التدخل المهني لطلاب الخدمة الاجتماعية أظهر وجود فروق في القياس القبلي والبعدي لدي الجماعة التجريبية في تنمية كلا من مهارة التخطيط للتدخل المهني، ومهارة التنفيذ.

كما توصلت دراسة البنيان (٢٠١٦) إلى وجود أثر للمتغير المستقل (البرنامج التدريبي) على المتغير التابع (تنمية مهارات التدخل المهني لدى الطالبات) حيث كان عاملاً مساعداً في زيادة مستوى التحصيل الدراسي في المقرر وظهر ذلك من خلال التحسن في نتائج درجات الطالبات، مما يشير إلى قدرة الطالبات على التدخل المهني مع المشكلات الاجتماعية لعملاء الخدمة الاجتماعية في جميع مجالات العمل المختلفة.

كما اشارت دراسة قاسم (٢٠١٣) إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين تطبيق برنامج التدخل المهني وإكساب الطالبات للمهارات المهنية في العمل مع الحالات الفردية والتي تمثلت في مهارات حل المشكلة، العمل الفريقي، الاتصال اللفظي وغير اللفظي، والانصات.

ومن منطلق الارتقاء بالقدرات العلمية والمهارية للفرد، ومواكبة التطورات التكنولوجيّة: كالتعليم الالكتروني، والذي يساعد في نقل المعارف والمهارات للمتعلم في أقصر وقت وأقل جهد، لذلك فهو يعتبر وسيلة جيدة لدعم عملية التعليم وتنمية المهارات إذا أحسن استخدامه. (مصطفى، حسن، وعبد الحليم، ٢٠١٩، ص. ٢)

حيث أشارت دراسة العود (٢٠١٤) إلى فعالية البرنامج التدريبي القائم على استخدام الأقراص المدمجة DVDS في تدريس مهارات المقابلة مقارنة بالأساليب التقليدية في التدريس القائمة على المحاضرة.

وأظهرت بعض الدراسات اتجاهات الطلاب والمشرفين نحو استخدام الأساليب التكنولوجية في التدريب الميداني.

فقد أظهرت دراسة صالح (٢٠١١) أن اتجاهات الطلاب والمشرفين نحو التدريب الالكتروني (المتزامن وغير المتزامن) تعد متوسطة القوة.

وأشارت دراسة الشربيني (٢٠١١) إلى أن نصف مجتمع الدراسة من الطلاب أشاروا الى رغبتهم في استخدام الاشراف الالكتروني. أيضا جاءت مستويات الاستعداد في ممارسة الاشراف الالكتروني ما بين متوسط وعالي.

وأكدت دراسة المقنن (٢٠١٩) على أهمية استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة لدى مشرفي التدريب والاستفادة منها، وأيضا العمل على زيادة الوعي بأهمية تنمية مهارات التعليم الإلكتروني بالنسبة لمشرفي التدريب العملي.

وبالرغم من أن اتجاهات الطلاب والمشرفين نحو التدريب الالكتروني كانت ما بين متوسطة وعالية إلا أنه كان هناك بعض المعوقات المتوقعة.

والتي أشارت إليها دراسة الشربيني (٢٠١١) حيث كانت المعوقات المتوقعة هي: معوقات من الجانب الإداري، الاجتماعي، والبشري، ومعوقات فنية.

ويعد التعليم المدمج مكملاً لأساليب التعليم التربوية العادية حيث يشمل المزج بين الطريقة التقليدية في التدريس، والتعليم الالكتروني. (شاهين، ٢٠٠٨، ص. ١٠٩)

وقد أطلق عليه عدة مسميات منها التعليم المدمج أو التعليم الهجين أو التعليم المختلط، وكان الهدف منه في البداية هو التغلب على عيوب التعلم الالكتروني الخالص، حيث رأى البعض أنه من الأفضل الدمج بينه وبين التعليم وجهاً لوجه. Tayebinik, (2013, p.2)

وأوضح Bowyer أن من مزايا التعلم المدمج أنه يعطي الفرصة لتفاعل الزملاء والمعلمين من خلال المناقشة عبر الإنترنت، ويمكن أن تكون هذه المناقشة إما غير متزامنة (مثل لوحات المناقشة) أو متزامنة (مثل الرسائل الفورية). (Bowyer, 2017, p. 18)

كما أشار كلا من تايبينك وبوتيه Tayebinik, and Puteh إلى أن التعلم المدمج هو أكثر ملاءمة من التعلم الإلكتروني الخالص حيث يقدم العديد من المزايا للمتعلمين مثل خلق شعور بالانتماء للمجتمع. كما أوضحا أن التعلم المدمج يعتبر منهج فعال للتعلم من حيث خبرة التعلم لدى الطلاب، والتفاعل فيما بين الطلاب بالإضافة إلى تفاعل الطالب والمعلم ومن المرجح أن يظهر كنموذج سائد للتعليم في المستقبل. (Tayebinik & Puteh, 2013, p. 1)

كما أشارت دراسة السويد Alseweed (2013) إلى وجود اختلافات بين الأساليب التعليمية (التعليم المدمج-التقليدي-التعليم الافتراضي)، في درجات اختبار تحصيل الطلاب لصالح التعلم المدمج.

كما أكدت دراسة كوليس وأموري Collis, & Amory (2005) أن المزج بين طرق التوصيل مطلوب للتعلم الفعال، وأن تقنيات التعلم المتقدمة مطلوبة، وتوفر تعلم أسرع وأفضل وأقل تكلفة، كما تمكن المشاركين من العمل بالسرعة المناسبة. كما قدمت الدراسة بعض الإرشادات التي ينبغي توافرها في التعلم المدمج ومنها:

- التوازن بين أنواع التقييم
- تصميم الأنشطة بحيث يمكن للمشاركين تحليل عمل بعضهم البعض، بالإضافة إلى مشاركة ذوي الخبرة. سيؤدي هذا إلى زيادة تبادل المعرفة والفرص بين بعضهم البعض
- تنظيم أنشطة أكثر تحديدًا لإشراك المدربين والمشرفين عبر الأنشطة القائمة على العمل.
- الاستمرار في تطوير الاتجاه المدمج مع أنشطة مكان العمل.
- الاهتمام بتحقيق التوازن بين الوقت المتاح والتوقعات.

ومن هنا تسعى الدراسة الحالية لاختبار فعالية برنامج تدريبي قائم على التعليم المدمج في تنمية مهارات الممارسة المباشرة للعمل مع الحالات الفردية في المجال المدرسي، حيث يجمع البرنامج بين الأسلوب التقليدي وأسلوب التعلم الالكتروني لمحاولة تفادي المعوقات التي تواجه كلا منهما.

وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل التالي:

ما فعالية البرنامج التدريبي القائم على التعليم المدمج في تنمية مهارات الممارسة المباشرة للعمل مع الحالات الفردية في المجال المدرسي؟

أهمية الدراسة

ترجع أهمية الدراسة إلى:

- تعد الدراسة الحالية انعكاساً للاهتمام بالتطورات التكنولوجية والتي حدثت في مصادر التعليم، والاتجاه نحو استخدام مصادر التعليم الالكترونية والتقليدية جنباً إلى جنب.
- تسهم البرامج التدريبية بشكل فعال في تنمية المهارات لدى طالبات الخدمة الاجتماعية، مما يطور من مستوى أدائهن للمهنة.
- يعد المجال المدرسي من أكثر مجالات الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية التي توفر بيئة مناسبة لتزويد الطالبات بمهارات الممارسة المباشرة للعمل مع الحالات الفردية.

أهداف الدراسة:

الهدف الرئيس: اختبار فعالية برنامج تدريبي قائم على التعليم المدمج في تنمية مهارات الممارسة المباشرة للعمل مع الحالات الفردية بالمجال المدرسي لدى طالبات التدريب الميداني

الأهداف الفرعية:

١- اختبار فعالية برنامج تدريبي قائم على التعليم المدمج لتنمية مهارة التقدير في العمل مع الحالات الفردية بالمجال المدرسي لدى طالبات التدريب الميداني

٢- اختبار فعالية برنامج تدريبي قائم على التعليم المدمج لتنمية مهارة التخطيط في العمل مع الحالات الفردية بالمجال المدرسي لدى طالبات التدريب الميداني

٣- اختبار فعالية برنامج تدريبي قائم على التعليم المدمج لتنمية مهارة التدخل المهني في العمل مع الحالات الفردية بالمجال المدرسي لدى طالبات التدريب الميداني

٤- اختبار فعالية برنامج تدريبي قائم على التعليم المدمج لتنمية مهارة التقييم في العمل مع الحالات الفردية بالمجال المدرسي لدى طالبات التدريب الميداني

٥- اختبار فعالية برنامج تدريبي قائم على التعليم المدمج لتنمية مهارة الإنهاء في العمل مع الحالات الفردية بالمجال المدرسي لدى طالبات التدريب الميداني

٦- اختبار فعالية برنامج تدريبي قائم على التعليم المدمج لتنمية مهارة المتابعة في العمل مع الحالات الفردية بالمجال المدرسي لدى طالبات التدريب الميداني

مفاهيم الدراسة:

مفهوم مهارات الممارسة المباشرة:

تعرف المهارة بأنها هي: الرغبة في تقديم المساعدة، وإحداث التغيير المطلوب، ويتم ذلك من خلال فهم الإطار النظري للمهنة بالإضافة إلى توافر الصفات الشخصية للممارس المهني. (صالح، ٢٠١٤، ص.٢٢)

كما تعرف المهارة بأنها: هي الكفاءة والجودة في الأداء، حيث تدل على السلوك المتعلم والذي يجب أن يتسم بسمات السلوك الماهر، ويتوافر فيه عنصرين: أن يكون موجهاً نحو تحقيق هدف معين، وأن يؤدي إلى تحقيق الهدف في أقل وقت ممكن. (نبهان، ٢٠٠٨، ص.٧١)

والمهارة هي القدرة على أداء المهام بسهولة ودقة وكفاءة عالية، وتكييف الأداء بما يتوافق مع الظروف المتغيرة. (سالم، والمقيل، ٢٠١٤، ص.١٥٩)

وتعرف الباحثة مهارات الممارسة المباشرة في الخدمة الاجتماعية: بأنها هي قدرة طالبات الخدمة الاجتماعية على أداء الإجراءات المهنية بكفاءة في العمل مع الحالات الفردية بالمجال المدرسي والتي تتضمن مهارات التقدير، التخطيط، التدخل المهني، التقييم، الإنهاء، والمتابعة والتي تم التدريب على ممارستها باستخدام التعليم المدمج- الذي يجمع بين الأسلوب التقليدي والتعلم الالكتروني- خلال فترة تطبيق البرنامج التدريبي.

وتعرف مهارات الممارسة المباشرة في الخدمة الاجتماعية إجرائياً: بأنها المقارنة بين درجتي الطالبة على اختبار مهارات الممارسة المباشرة ككل قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على التعليم المدمج، وكذلك بين درجتي الطالبة على الاختبار لكل مهارة فرعية على حدا (مهارة التقدير- مهارة التخطيط- مهارة التدخل- مهارة التقييم- مهارة الإنهاء- مهارة المتابعة) وهو من إعداد شلبي (٢٠٢٠).

الإطار النظري للدراسة:

يعرف التعليم المدمج بأنه: ذلك النوع من التعلم الذي يجمع بين التعلم الالكتروني والتعلم التقليدي الصفي العادي فهو تعلم لا يلغى التعلم الالكتروني ولا التعلم التقليدي أنه مزيج من الاثنين معا، لا نلغى التطور التكنولوجي ولكن نستخدمه بشكل وظيفي في فصولنا العادية أو في المعامل الدراسية. (بوزيد، ٢٠١١، ص. ٣٢٠)

ويعرف أيودا Ayuda التعلم المدمج بأنه: هو نموذج تعليمي يتم تنفيذه بواسطة الجمع بين التعلم المباشر (وجهاً لوجه) داخل الفصل، والتعلم غير المباشر خارج الفصل، ولدعم هذا النموذج للتعلم يمكن للمعلمين استخدام تطبيقات (zoom, edlink, google classroom, and what's app) حيث أن هذه التطبيقات يستطيع الطلاب والمعلمين استخدامها خارج الفصل وفي أي وقت. (Ayuda, 2021, p. 229)

كما يعرف التعليم المدمج بأنه: هو نظام للتعليم يجمع ما بين التعليم التقليدي في القاعات الدراسية والتعلم الالكتروني عبر شبكة الانترنت، وذلك مما يؤدي إلى تعزيز مشاركة الطلاب، زيادة كفاءتهم، وتحسين فعالية التعليم. (فخري، ٢٠٢١، ص ص. ٢٧٠: ٢٧١)

ويعرف التعليم المدمج بأنه: هو التعلم الذي يمزج ما بين كل من: (أبو موسى، والصوص،٢٠١٤، ص ص. ٩: ١٠)

١. التعلم الإلكتروني والتعلم التقليدي
٢. . التعلم المبني على الاتصال بشبكة الإنترنت والتعلم وجهاً لوجه.

٣. التعلم القائم على الاتصال المتزامن والتعلم القائم على الاتصال غير المتزامن.

ويعرف الرحيمي التعليم المدمج بأنه: هو نمط تعليمي يعتمد في تدرس المقررات الدراسية على استخدام وسائل تجمع ما بين التقنيات الإلكترونية وأسلوب المحاضرات التقليدية، وذلك بهدف توفير بيئة تعلمية مناسبة للطلبة ومعالجة المشاكل التي قد تواجههم في تعلمهم. (الرحيمي، ٢٠١٨، ص. ٢١٤)

ويعرف التعليم المدمج بأنه: هو ذلك النوع من التعليم الذي يجمع بين التعليم الالكتروني والتعليم التقليدي، والذي يعتمد على استخدام وسائل التواصل الافتراضية بهدف استبدال جزء من وقت العملية التعليمية التقليدية بمجموعة من التكليفات والتدريب التي يقوم بها الطلاب بطريقة افتراضية، سعياً لإيجاد بيئة تعليمية جذابة تساعد على تحسين المستوى العام للتحصيل الدراسي للطلاب. (لوحيدي، ثامر، وجلول، ٢٠٢٠، ص. ٢٩٢)

وتعني الباحثة بالتعليم المدمج في هذه الدراسة: بناء برنامج تدريبي يجمع ما بين التعليم التقليدي وجهاً لوجه والتعليم الالكتروني باستخدام الفصول الافتراضية ومنتديات المناقشة، بحيث أن نسبة التعليم التقليدي ٥٠% والالكتروني ٥٠%، بالإضافة إلى نزول الطالبات للمؤسسات الاجتماعية (المدارس) للتطبيق العملي، وذلك بهدف تنمية مهارات الممارسة المباشرة في المجال المدرسي لدى الطالبات.

مزايا التعليم المدمج:

لخص كل من تايبينك وبوتا(Tayebinik & Puteh) مزايا التعلم المدمج فيما يلي: ((Tayebinik, & Puteh, 2013,P. 8

- زيادة التواصل
- الإحساس بالانتماء للمجتمع
- المشاركة في التواصل وجهاً لوجه
- تحسين الأداء الأكاديمي
- التغذية الراجعة الكافية
- المهام التعاونية
- المشاركة النشطة
- تقديم المساعدة
- طريقة ممتعة وعملية للتعليم والتعلم

كما أوضح (سلامة) بعض المزايا للتعلم المدمج ومنها:

- الاستفادة من التقدم التكنولوجي في الاستخدام والتصميم والتنفيذ
- نظراً لأن العديد من الموضوعات يصعب تدريسها الكترونياً، فإن استخدام التعلم المدمج يعتبر أحد الحلول المناسبة لذلك.
- المرونة في تلبية مختلف الاحتياجات الفردية للمتعلمين. (سلامة، ٢٠٠٦، ص. ٦١)

معوقات استخدام التعليم المدمج:

أوضح (سلامة) بعض صعوبات التعلم المدمج والتي منها صعوبات عملية التقويم وحصر الغياب ونظام المراقبة والتصحيح، بالإضافة إلى عدم توافر الكوادر المؤهلة لهذا النوع من التعلم. (سلامة، ٢٠٠٦، ص ص. ٦١: ٦٢)

كما أشارت دراسة محمود (٢٠٢١) من خلال دراستها الاستطلاعية إلى مجموعة من معوقات استخدام التعلم المدمج، فكان أبرز ما يواجه الطلاب هي: (المشاكل التقنية، ضعف الدعم الفني، ضعف الاستفادة من الفصول الافتراضية مقارنة بالفصول التقليدية، عدم تواجد عضو هيئة التدريس بشكل مستمر، وتأخر التغذية الراجعة على مشاركتهم). (محمود، ٢٠٢١، ص. ٢٦٣)

كما أوضحت دراسة محمود (٢٠٢١) أبرز المعوقات التي أشار إليها أعضاء هيئة التدريس كالتالي (صعوبة التعامل مع التقنية الحديثة والمنصة الالكترونية، عزوف البعض عن تحويل المقررات إلي مقررات اليكترونية، مشكلات الانترنت، ضعف تفاعل الطلاب بالفصول الافتراضية). (محمود، ٢٠٢١، ص ص. ٢٦٣: ٢٦٤)

نماذج التعليم المدمج: (Valiathan, 2002, P.1)

يصنف التعلم المدمج إلى ثلاثة نماذج:

- التعلم القائم على المهارات: والذي يجمع التعلم الذاتي مع مدرب يدعم تطوير معارف ومهارات محددة
- التعلم القائم على المواقف: والذي يمزج بين الأحداث المختلفة ووسائط التوصيل لتطوير سلوكيات محددة
- التعلم القائم على الكفاءة: والذي يمزج أدوات دعم الأداء مع مصادر إدارة المعرفة والتوجيه لتطوير الكفاءات في مكان العمل

ويعتمد البحث الحالي على نموذج التعلم القائم على المهارات بهدف تنمية وتطوير مهارات الممارسة المباشرة في المجال المدرسي لدى طالبات الخدمة الاجتماعية.

مهارات الممارسة المباشرة:

وتعتمد الدراسة الحالية على تنمية مهارات الممارسة المباشرة على اعتبار أنها تعد هي الخطوات والعمليات الأساسية للعمل مع الحالات الفردية في الخدمة الاجتماعية، وهي:

أولاً: التقدير:

هو عملية إكساب البيانات المتوفرة عن وحدة العمل – في الموقف - معنى مهني ليتم من خلاله ليتم من خلاله تحديد الإجراءات التنفيذية للتدخل مما يؤدي على إحداث التغيير اللازم وفي الاتجاه المطلوب. (النوحي، ٢٠٠٧، ص. ٢١٣)

ويشمل التقدير الخطوات التالية: (Ashman & Hull, 2002, P P.32: 33)

١- حدد عميلك

٢- قدر موقف العميل سواء كان من منظور الوحدات الصغرى، الوسطى، الكبرى، أو منظور التعددية

٣- حدد المعلومات المرتبطة باحتياجات ومشكلات العميل

٤- حدد مناطق القوى لدى العميل

ثانياً: التخطيط:

هو عملية تهدف إلى مراجعة وتحليل الحقائق والمعلومات التي تم الحصول عليها خلال عملية التقدير، حيث يتم تنظيمها وتبويبها، وفقاً لنوع المشكلة، مستوى صعوبتها، وتأثيرها على العميل والأنساق الأخرى المرتبطة بالمشكلة. (عبد المجيد، وآخرون، ٢٠٠٨، ص.١١٦)

ويتضمن التخطيط الخطوات الفرعية التالية: (Kirst-Ashman, Hull, Jr, 2002, p (p.34: 36

١. العمل مع العميل
٢. تحديد اولوية المشكلات
٣. تحويل المشكلات إلى احتياجات
٤. تقييم مستويات التدخل لكل احتياج
٥. تحديد الأهداف العامة
٦. تحديد الأهداف الفرعية
٧. تحديد خطوات العمل
٨. التعاقد

ثالثاً: التدخل المهني:

تتضمن التنفيذ الفعلي للخطة لتحقيق الأهداف المرجوة. Kirst-Ashman, Hull, Jr, 2002, p. 37).

ويعني التدخل المهني العمل على تحقيق الأهداف التي تم تحديدها في مرحلة التخطيط، واختيار الأنشطة والأساليب العلاجية التي تعمل على تحقيق الأهداف. (سليمان، وعبد المجيد، والبحر، ٢٠٠٥، ص.٢٢٨)

رابعاً: التقييم:

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

خامساً: الإنهاء:

يجب أن تصل العلاقة المهنية بين الاخصائي الاجتماعي والعميل إلى نهاية، ويعتبر الوقت المناسب للإنهاء أمر بالغ الأهمية. (Kirst-Ashman, Hull, Jr, 2002, p.38)

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

- قيام الممارس بتنبيه العميل بشأن المقابلة التي تم الوصول إليها في الوقت الحالي، حتى لا تكون مقابلة الإنهاء مفاجأة لهما.
- مقابلة الإنهاء تكون التالية للمقابلة الأخيرة، وتعتبر هي الأخيرة في العمل الفعال مع المشكلة.
- يتم خلال مقابلة الإنهاء التركيز على ما تم عمله، وذلك لتوجيه العميل لحل مشكلاته المستقبلية.
- في مقابلة الإنهاء يتم تحديد: ماذا انجزنا، ما لم يتم إنجازه، ماذا أفعل، ماذا تفعل، ارجع عندما تحتاج لذلك.

سادساً: المتابعة:

هي المرحلة التالية لعملية التدخل المهني، وتشير إلى الإجراءات المهنية المستخدمة للحصول على المعلومات الضرورية بشأن مستوى الأداء الوظيفي للعملاء، ومدى استمرار العميل في تحقيق الأهداف التي تم التعامل معها أثناء التدخل المهني. (سليمان، عبد المجيد، والبحر، ٢٠٠٥، ص.٣٦٨)

الإجراءات المنهجية:

فروض الدراسة:

الفرض الرئيسي:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات على اختبار مهارات الممارسة المباشرة في العمل مع الحالات الفردية بالمجال المدرسي قبل وبعد البرنامج التدريبي القائم على التعليم المدمج لصالح القياس البعدي.

الفروض الفرعية:

- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات على اختبار مهارة التقدير في العمل مع الحالات الفردية بالمجال المدرسي قبل وبعد البرنامج التدريبي القائم على التعليم المدمج لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات على اختبار مهارة التخطيط في العمل مع الحالات الفردية بالمجال المدرسي قبل وبعد البرنامج التدريبي القائم على التعليم المدمج لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات على اختبار مهارة التدخل المهني في العمل مع الحالات الفردية بالمجال المدرسي قبل وبعد البرنامج التدريبي القائم على التعليم المدمج لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات على اختبار مهارة التقييم في العمل مع الحالات الفردية بالمجال المدرسي قبل وبعد البرنامج التدريبي القائم على التعليم المدمج لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات على اختبار مهارة الإنهاء في العمل مع الحالات الفردية بالمجال المدرسي قبل وبعد البرنامج التدريبي القائم على التعليم المدمج لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات على اختبار مهارة المتابعة في العمل مع الحالات الفردية بالمجال المدرسي قبل وبعد البرنامج التدريبي القائم على التعليم المدمج لصالح القياس البعدي.

نوع الدراسة:

دراسة شبه تجريبية، تهدف إلى اختبار أثر المتغير المستقل (البرنامج التدريبي القائم على التعليم المدمج) على المتغير التابع وهو تنمية مهارات الممارسة المباشرة في المجال المدرسي لدى طالبات التدريب الميداني.

منهج الدراسة:

توافقاً مع نوع الدراسة فقد اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي، باستخدام مجموعة تجريبية واحدة وتصميم التجربة القبلية البعدية، حيث أن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي توضح أثر البرنامج التدريبي (المتغير المستقل) على تنمية مهارات الممارسة المباشرة (المتغير التابع)

مجالات الدراسة :

المجال المكاني: كلية الخدمة الاجتماعية- جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض.

المجال البشرى: عينة عشوائية من طالبات الخدمة الاجتماعية، حيث تم توزيع المجموعات التدريبية، فكان عدد المجموعة التدريبية (٦٥) وبعد تسرب بعض المفردات وعدم الالتزام بالطريقة المناسبة والمتفق عليها بالبرنامج فقد بلغ عدد مفردات العينة (٤١ مفردة).

وقد تم اختيار العينة وفقاً للخصائص التالية:

- أن تكون من طالبات التدريب الميداني (بالمستوى السادس)
- أن يكون مجال تدريبها هو المجال المدرسي
- عدم تلقي الطالبة لمثل هذ البرنامج التدريبي من قبل
- موافقة والتزام الطالبة بتعبئة الاختبار قبل وبعد البرنامج التدريبي بالطريقة المناسبة

المجال الزمني: تم تطبيق البرنامج التدريبي في الفترة من ٩/ ٢/ ٢٠٢٠ إلى ٩/ ٤/ ٢٠٢٠

أدوات الدراسة:

١. اختبار المهارات المهنية للعمل مع الأفراد والأسر من إعداد شلبي (٢٠٢٠).

يستهدف هذا الاختبار قياس مدى اكتساب الطالبات مهارات الممارسة المباشرة ويتكون من (٦) أبعاد تتضمن المهارات الفرعية للممارسة المباشرة (١- مهارة التقدير- ٢- مهارة التخطيط- ٣- مهارة التدخل المهني- ٤- مهارة التقييم- ٥- مهارة الإنهاء- ٦- مهارة المتابعة)، ويتكون الاختبار من (٣٣) سؤال موزعين على الأبعاد الفرعية كالتالي:

المهارة	التقدير	التخطيط	التدخل المهني	التقييم	الإنهاء	المتابعة	مهارات الممارسة المباشرة
عدد الأسئلة	٦	٦	٥	٥	٦	٥	٣٣

ولكل سؤال في هذا الاختبار ثلاث استجابات (صحيحة – خطأ – لا أعرف) حيث إذا كانت إجابة الطالبة صحيحة فإنها تحصل على درجة واحدة للسؤال، وإذا كانت إجابتها خاطئة أو لا أعرف – فكلاهما يدل على عدم معرفة الطالبة بالمهارة- فإنها تحصل على صفر. وبالتالي فإن أقل درجة يمكن أن تحصل عليها الطالبة هي صفر وأعلى درجة هي (٣٣)، وكلما زادت درجات الطالبة كلما يعبر ذلك عن اكتسابها مهارات الممارسة المباشرة.

وقامت الباحثة بتطبيق هذا الاختبار في الدراسة لمناسبته لأهدافها، ولعدم وجود اختلافات بين مجتمعي البحث حيث تم تطبيقه على طالبات التدريب الميداني بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن عام ٢٠٢٠، وكذلك لما يتمتع به من صدق وثبات، حيث قامت شلبي (٢٠٢٠) بعمل إجراءات الصدق والثبات التالية:

- **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):** وذلك بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الخدمة الاجتماعية – من أعضاء كلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان والمعهد العالي للخدمة الاجتماعية بمدينة نصر، وتم وإجراء التعديلات في الأسئلة في ضوء آرائهم.
- **صدق الاتساق الداخلي:** وجاءت قيم الارتباط بين الأبعاد الفرعية والمجموع الكلي للاختبار ما بين أقل قيمة (٠,٣٥٢) وأعلى قيمة (٠,٦٣٧) عند مستوى معنوية (٠,٠٥) و (٠,٠١)

الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية): حيث 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 ١١ مفردة والتي تمثل نسبة ٢٧% من عينة التقنين، حيث وجدت فروق دالة عند مستوى معنوية (٠,٠١) بين المجموعتين.

- **ثبات التجزئة النصفية:** حيث تم تجزئة الاختبار إلى نصفين إحداهما يتضمن العبارات الفردية والآخر يتضمن العبارات الزوجية، حيث أن كلا النصفين اشتمل على جميع المهارات الفرعية بالاختبار، فكانت قيمة الارتباط لسبيرمان براون (٠,٧٢٦) وجيتمان (٠,٧٢٥) وتشير هذه القيم إلى ثبات الاختبار وصلاحيته للتطبيق.

٢ - دليل تحليل محتوى سجلات الحالات الفردية:

الهدف من دليل تحليل المحتوى: استخراج المؤشرات والأدلة التي توضح مدى اكتساب الطالبات لمهارات الممارسة المباشرة (التقدير - التخطيط– التدخل المهني– التقييم– الإنهاء- المتابعة)

عينة تحليل المحتوى: سجلات التدريب الميداني للطالبات المشاركات في البرنامج التدريبي القائم على التعليم المدمج وعددهم (41) سجل.

فئات التحليل: العناصر الرئيسية والفرعية لسجل التدريب الميداني المعد من قبل الباحثة الجزء الخاص بالحالات الفردية. والذي تضمن العناصر التالية:

العناصر الرئيسية	العناصر الفرعية
مهارة التقدير	جمع البيانات - تحديد المشكلات - تحديد جوانب القوى
مهارة التخطيط	تحديد الأنساق المشاركة - تحديد أهداف التدخل المهني - التعاقد المهني
مهارة التدخل المهني	تحديد النموذج العلاجي - تحديد الأساليب العلاجية المناسبة
مهارة التقييم	التقييم المبدئي - التقييم المرحلي - التقييم النهائي
مهارة الإنهاء	توضيح نوع الإنهاء (مخطط، أو غير مخطط) والطريقة المتبعة في الإنهاء
مهارة المتابعة	توضيح نتيجة عملية المتابعة

صدق دليل تحليل المحتوى: اعتمدت الباحثة على صدق المحتوى حيث قامت ببناء مؤشرات الدليل في ضوء التعريف الإجرائي لمهارات الممارسة المباشرة ومن خلال مراجعة الأدبيات والكتابات النظرية تم تحديد العناصر التي تمثل مهارات الممارسة المباشرة مع الحالات الفردية والمهارات الفرعية المكونة لها.

ثبات دليل تحليل المحتوى: استخدمت الباحثة طريقة الثبات من خلال الاتفاق بين المحللين، وذلك بقيام الباحثة بالتحليل لعدد (5) سجلات من سجلات الطالبات والاستعانة بباحث أخر في نفس التخصص والقيام بتحليل نفس السجلات، ثم تم حساب الثبات باستخدام معادلة هولستي Holsti

$$R = \frac{2(C_{12})}{C1 + C2}$$

حيث R معامل الثبات، C12 عدد الفئات التي يتفق عليها الباحثان، C1+C2 مجموع عدد الفئات التي حللت في المرتين. (طعيمة، 2014، ص. 226)

وبتطبيق المعادل على تحليل (5) سجلات للطالبات بالاشتراك مع باحث أخر في نفس التخصص وكل سجل يحتوي على (13) فئة للتحليل فإن فئات التحليل في المرة الواحدة (65) تم الاتفاق في عدد (64) فئة وبالتالي تظهر نتائج الثبات لدليل تحليل المحتوى كما يلي:

$$R = \frac{2(64)}{65+65} = \frac{128}{130} = 98.46\%$$

نستنتج من ذلك أن دليل تحليل المحتوى يتمتع بنسبة ثبات عالية تصل إلى 98.46% مما يشير إلى صلاحيته للاستخدام في هذه الدراسة.

البرنامج التدريبي:

نوع البرنامج	برنامج تدريبي قائم على التعليم المدمج (50% حضوري- 50% عن بعد) بالإضافة إلى نزول الطالبات المؤسسات الاجتماعية (المدارس) للتطبيق
هدف البرنامج	تنمية مهارات الممارسة المباشرة للعمل في المجال المدرسي
الفئة المستهدفة	طالبات التدريب الميداني (المستوى السادس)
القائم بالتطبيق	الباحثة
مكان التطبيق	كلية الخدمة الاجتماعية- جامعة الاميرة نورة
الوسائل المستخدمة لتنفيذ البرنامج	-المحاضرات، ورش العمل، العصف الذهني، ودراسة الحالة، الفصول الافتراضية، المناقشات الجماعية، منتدى المناقشة
المدة الزمنية	شهرين (8 أسابيع) تضمن (16) ساعة اجتماعات باستخدام التعليم المدمج بالإضافة إلى (72) ساعة تدريب للطالبات بالمؤسسات الاجتماعية

مراحل تنفيذ البرنامج:

المرحلة الأولى: مرحلة الإعداد للبرنامج:

١- تجهيز اختبار مهارات الممارسة المباشرة والتحقق من الصدق والثبات.

٢- إعداد دليل تحليل المحتوى (لتحليل محتوى السجلات).

٣- إعداد سجل لتسجيل الحالات الفردية وفقاً لمهارات الممارسة المباشرة المراد تنميتها لدى الطالبات وهي (التقدير، التخطيط، التدخل المهني، التقييم، الإنهاء، المتابعة).

٤- وضع خطة تدريب الطالبات لاكتساب مهارات الممارسة المباشرة بالمجال المدرسي.

٥- تطبيق اختبار مهارات الممارسة المباشرة على الطالبات (لتحديد مستوى المهارات لديهن).

المرحلة الثانية: مرحلة تنفيذ البرنامج التدريبي:

تم تنفيذ البرنامج التدريبي القائم على التعليم المدمج وفقاً للخطة الموضوعة مسبقاً، فقد تم عقد ثمانية اجتماعات مع الطالبات، لمدة شهرين، حيث كانت الاجتماعات من الأول: الرابع باستخدام التعليم التقليدي (حضورياً)، بينما كانت الاجتماعات من الخامس: الثامن باستخدام التعليم عن بعد، بالإضافة إلى نزول الطالبات للمؤسسات الاجتماعية (المدارس) لتطبيق ما تم تدريبهم عليه بالاجتماعات الدورية وكانت مدة الاجتماعات (16) ساعة كما بلغ عدد ساعات تطبيق الطالبات بالمؤسسات (72) ساعة.

وفيما يلي توضيح خطوات البرنامج التدريبي:

الأسبوع الاول	
الهدف	• التعريف بالخطة الموضوعة مسبقاً لتنمية مهارات الممارسة المباشرة • التعريف بالخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي ودور الاخصائي الاجتماعي في المجال • التعريف بمهارات الممارسة المباشرة
الوحدة التدريبية	مهارات الممارسة المباشرة (التقدير- التخطيط- التدخل المهني- التقييم- الإنهاء- المتابعة)
الأساليب	المحاضرة- المناقشة الجماعية- العصف الذهني
التكليفات	• عمل بحث عن الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي، تحديد أهم المشكلات الفردية في المجال ودور الاخصائي الاجتماعي في التعامل معها. • مراجعة مهارات الممارسة المباشرة من المراجع
الأسبوع الثاني	
الهدف	تدريب الطالبة على تطبيق مهارة التقدير من خلال: • إرشاد الطالبة لجمع بيانات عن العميل من الأربعة جوانب • التمييز بين جوانب الشخصية الأربعة (الجسمي، النفسي، العقلي، والاجتماعي) • تحديد البيانات الواجب جمعها عن أسرة العميل وكيفية تسجيلها • تدريب الطالبة على تحديد مشكلة العميل في شكل مشكلة رئيسية ومشكلات فرعية وتنمية قدرتها على التمييز بين المشكلات الرئيسية والفرعية • تدريب الطالبة على اكتشاف جوانب القوى لدى العميل والأنساق المحيطة به • توضيح كيفية تسجيل بيانات عملية التقدير

الوحدة التدريبية	مهارة التقدير
الأساليب	المحاضرة - المناقشة الجماعية- العصف الذهني - دراسة الحالة
التكليفات	-تطبيق ما تم مناقشته عن مهارة التقدير مع الحالات الفردية التي يتعاملون معها بالمؤسسات الاجتماعية
الأسبوع الثالث	
الهدف	تدريب الطالبة على مهارة التخطيط من خلال: • تحديد الأنساق المشاركة للعميل • تحديد الهدف العام والأهداف الفرعية • التعاقد الشفوي مع توضيح أهم البنود الواجب الاتفاق عليها أثناء التعاقد تدريب الطالبة على مهارة التدخل المهني باستخدام نموذج حل المشكلة من خلال: • تحديد الأساليب العلاجية المستخدمة مع العميل وفقاً لطبيعة المشكلة وطبيعة شخصية العميل • تحديد كيفية استخدام الأسلوب العلاجي • توضيح كيفية تسجيل بيانات عملية التخطيط والتدخل المهني
الوحدة التدريبية	مهارة التخطيط- مهارة التدخل المهني
الأساليب	المحاضرة - المناقشة الجماعية- العصف الذهني - دراسة الحالة
التكليفات	• تطبيق ما تم مناقشته عن مهارة التخطيط ومهارة التدخل المهني مع الحالات الفردية التي يتعاملون معها بالمؤسسات الاجتماعية • الاستعانة بالمراجع العلمية عند تطبيق الأساليب العلاجية مع العميل
الأسبوع الرابع	
الهدف	• تدريب الطالبة على مهارة التقييم بأنواعه (المبدئي، المرحلي، النهائي) • تدريب الطالبة على مهارة الإنهاء بأنواعه (المخطط، غير المخطط) • تدريب الطالبة على مهارة المتابعة ومدى قيام العميل بأداء وظائفه الاجتماعية واستخدامه للمهارات التي تعلمها خلال فترة التدخل المهني، أو مدى حاجة العميل للحصول على خدمات أخرى • توضيح كيفية تسجيل بيانات عملية التقييم والإنهاء والمتابعة
الوحدة التدريبية	مهارة التقييم- مهارة الإنهاء- مهارة المتابعة
الأساليب	المحاضرة- المناقشة الجماعية
التكليفات	تطبيق ما تم مناقشته عن مهارة التقييم ومهارة الإنهاء ومهارة المتابعة مع الحالات الفردية التي يتعاملون معها بالمؤسسات الاجتماعية

الأسبوع الخامس	
الهدف	• مراجعة مهارات الممارسة المباشرة التي تم مناقشتها بالاجتماعات السابقة • متابعة ما توصلوا إليه في العمل مع حالاتهم الفردية
الوحدة التدريبية	مهارات الممارسة المباشرة
الأساليب	الفصل الافتراضي- المناقشات الجماعية- منتدى المناقشة
التكليفات	• منتدى مناقشة لأوجه الاستفادة من برنامج التدريب • منتدى مناقشة حول الصعوبات التي تواجه الاخصائي الاجتماعي بالمجال المدرسي
الأسبوع السادس	
الهدف	• توضيح جوانب القصور في تسجيل البيانات الخاصة بمهارات الممارسة المباشرة وفقاً لطبيعة الحالة الفردية
الوحدة التدريبية	مهارات الممارسة المباشرة
الأساليب	الفصل الافتراضي- المناقشات الجماعية – منتدى المناقشة
التكليفات	• منتدى مناقشة حول أكثر المشكلات انتشاراً بالمجال المدرسي، ودور الأخصائي الاجتماعي في مواجهتها • الجوانب الإيجابية والجوانب السلبية
الأسبوع السابع	
الهدف	• توضيح الجوانب التي اتضح بها القصور في مستوى الطالبة في تطبيق مهارة التقدير- التخطيط- والتدخل المهني
الوحدة التدريبية	مهارات الممارسة المباشرة: التقدير- التخطيط- التدخل المهني
الأساليب	الفصل الافتراضي- المناقشات الجماعية – منتدى المناقشة
التكليفات	منتدى مناقشة لمهارات الممارسة المباشرة التي تم مناقشتها بالاجتماع (التقدير- التخطيط- التدخل المهني)
الأسبوع الثامن	
الهدف	• توضيح الجوانب التي اتضح بها القصور في مستوى الطالبة في تطبيق مهارة التقييم- الإنهاء- والمتابعة
الوحدة التدريبية	مهارات الممارسة المباشرة: التقييم- الإنهاء- المتابعة
الأساليب	الفصل الافتراضي- المناقشات الجماعية
التكليفات	تسليم سجل التدريب

نتائج الدراسة:

جدول رقم (1) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات على اختبار مهارة التقدير قبل وبعد البرنامج التدريبي

المهارة	القياسات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسط	قيمة ت	الدلالة
التقدير	قبل	41	4,39	0,83	1,22	7.529	دال عند ٠,٠١
	بعد	41	5,61	0,59			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى معنوية ٠،٠١ بين القياس القبلي والبعدي في مهارة التقدير، حيث كانت قيمة ت 7,529، وكانت قيمة المتوسط الحسابي قبل تطبيق البرنامج 4,39، بانحراف معياري 0,83، وبعد تطبيق البرنامج أصبح 5,61، بانحراف معياري 0,59، وانخفاض الانحراف المعياري يشير إلى تقارب درجات الطالبات في المهارة التي تم اكتسابها من البرنامج مما يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارة التقدير لدى الطالبات. حيث يتضح من تحليل محتوى سجلات الطالبات قدرتهن على جمع البيانات عن مشكلة العميل، تحديد المشكلات، وتحديد جوانب القوى لدى العميل والأنساق المحيطة به.

جدول رقم (2) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات على اختبار مهارة التخطيط قبل وبعد البرنامج التدريبي

المهارة	القياسات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسط	قيمة ت	الدلالة
التخطيط	قبل	41	4,15	1,04	0,73	3,312	دال عند ٠,٠١
	بعد	41	4,88	0,78			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى معنوية ٠،٠١ بين القياس القبلي والبعدي في مهارة التخطيط، حيث كانت قيمة ت 3,312، وكانت قيمة المتوسط الحسابي قبل تطبيق البرنامج 4,15، بانحراف معياري 1,04، وبعد تطبيق البرنامج أصبح 4,88، بانحراف معياري 0,78، وانخفاض الانحراف المعياري يشير إلى تقارب درجات الطالبات في المهارة التي تم اكتسابها من البرنامج مما يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارة التخطيط لدى الطالبات. حيث يتضح من تحليل محتوى سجلات الطالبات قدرتهن على تحديد الأنساق المشاركة، تحديد أهداف التدخل المهني، والتعاقد المهني.

جدول رقم (3) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات على اختبار مهارة التدخل المهني قبل وبعد البرنامج التدريبي

المهارة	القياسات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسط	قيمة ت	الدلالة
التدخل المهني	قبل	41	2,63	0,73	0,78	4,710	دال عند ٠,٠١
	بعد	41	3,41	0,87			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى معنوية ٠،٠١ بين القياس القبلي والبعدي في مهارة التدخل المهني، حيث كانت قيمة ت 4,710، وكانت قيمة المتوسط الحسابي قبل تطبيق البرنامج 2,63، بانحراف معياري 0,73، وبعد تطبيق البرنامج أصبح 3,41، بانحراف معياري 0,87، مما يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارة التدخل المهني لدى الطالبات. حيث يتضح من تحليل محتوى سجلات الطالبات قدرتهن على تحديد النموذج العلاجي، والأساليب العلاجية المناسبة وفقاً لطبيعة المشكلة وطبيعة شخصية العميل.

جدول رقم (4) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات على اختبار مهارة التقييم قبل وبعد البرنامج التدريبي

المهارة	القياسات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسط	قيمة ت	الدلالة
التقييم	قبل	41	3,10	1,26	1,15	4,711	دال عند ٠,٠١
	بعد	41	4.24	0,99			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى معنوية ٠،٠١ بين القياس القبلي والبعدي في مهارة التقييم، حيث كانت قيمة ت 4,711، وكانت قيمة المتوسط الحسابي قبل تطبيق البرنامج 3,10، بانحراف معياري 1,26، وبعد تطبيق البرنامج أصبح 4.24، بانحراف معياري 0,99، وانخفاض الانحراف المعياري يشير إلى تقارب درجات الطالبات في المهارة التي تم اكتسابها من البرنامج مما يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارة التقييم لدى الطالبات. حيث يتضح من تحليل محتوى سجلات الطالبات قدرتهن على تطبيق مهارة التقييم بأنواعه: المبدئي، المرحلي، والنهائي.

جدول رقم (5) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات على اختبار مهارة الإنهاء قبل وبعد البرنامج التدريبي

المهارة	القياسات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسط	قيمة ت	الدلالة
الإنهاء	قبل	41	3,71	0,90	1,59	8,434	دال عند ٠,٠١
	بعد	41	5,29	1.03			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى معنوية ٠،٠١ بين القياس القبلي والبعدي في مهارة الإنهاء، حيث كانت قيمة ت 8,434، وكانت قيمة المتوسط الحسابي قبل تطبيق البرنامج 3,71، بانحراف معياري 0,90، وبعد تطبيق البرنامج أصبح 5,29، بانحراف معياري 1.03، وانخفاض الانحراف المعياري يشير إلى تقارب درجات الطالبات في المهارة التي تم اكتسابها من البرنامج مما يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارة الإنهاء لدى الطالبات. حيث يتضح من تحليل محتوى سجلات الطالبات قدرتهن على توضيح نوع الإنهاء سوءاً كان مخطط أو غير مخطط. وتوضيح أسبابه.

جدول رقم (6) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات على اختبار مهارة المتابعة قبل وبعد البرنامج التدريبي

المهارة	القياسات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسط	قيمة ت	الدلالة
المتابعة	قبل	41	3,46	1,19	1,12	5,268	دال عند ٠,٠١
	بعد	41	4,59	0,67			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى معنوية ٠،٠١ بين القياس القبلي والبعدي في مهارة المتابعة، حيث كانت قيمة ت 5,268، وكانت قيمة المتوسط الحسابي قبل تطبيق البرنامج 3,46، بانحراف معياري 1,19، وبعد تطبيق البرنامج أصبح 4,59، بانحراف معياري 0,67، وانخفاض الانحراف المعياري يشير إلى تقارب درجات الطالبات في المهارة التي تم اكتسابها من البرنامج مما يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارة المتابعة لدى الطالبات. على الرغم من أنه يتضح من تحليل محتوى السجلات عدم اكتمال هذه المهارة لدى بعض الطالبات.

جدول رقم (7) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات على اختبار مهارات الممارسة المباشرة ككل قبل وبعد البرنامج التدريبي

المهارة	القياسات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسط	قيمة ت	الدلالة
مهارات الممارسة المباشرة ككل	قبل	41	21,44	3,07	6,59	10,183	دال عند ٠,٠١
	بعد	41	28,02	3,16			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى معنوية ٠،٠١ بين القياس القبلي والبعدي في مهارات الممارسة المباشرة ككل، حيث كانت قيمة ت 10,183، وكانت قيمة المتوسط الحسابي قبل تطبيق البرنامج 21,44، بانحراف معياري 3,07، وبعد تطبيق البرنامج أصبح 28,02، بانحراف معياري 3,16، مما يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الممارسة المباشرة ككل لدى الطالبات. حيث يتضح من تحليل محتوى سجلات الطالبات قدرتهن على تطبيق مهارات الممارسة المباشرة بالمؤشرات الفرعية لكل مهارة.

جدول رقم (8) يوضح نتائج تحليل محتوى سجلات الحالات الفردية

المهارة	المؤشرات	مكتمل	إلى حد ما	غير مكتمل	المتوسط	النسبة لكل مؤشر	النسبة للمهارة ككل
التقدير	جمع البيانات	38	1	2	2.88	95.93	92.41
	تحديد المشكلات	23	15	3	2.49	82.93	
	تحديد جوانب القوى	40	0	1	2.95	98.37	
التخطيط	تحديد الانساق المشاركة	37	3	1	2.88	95.93	88.08
	تحديد الأهداف	23	15	3	2.49	82.93	
	التعاقد المهني	25	14	2	2.56	85.37	
التدخل المهني	تحديد النموذج العلاجي	37	0	4	2.80	93.50	89.02
	تحديد الأساليب العلاجية المستخدمة	30	3	8	2.54	84.55	
التقييم	التقييم المبدئي	35	0	6	2.71	90.24	78.59
	التقييم المرحلي	29	1	11	2.44	81.30	
	التقييم النهائي	19	0	22	1.93	64.23	

الإنهاء	توضيح نوع الإنهاء (مخطط، أو غير مخطط) والطريقة المتبعة في الإنهاء	14	2	25	1.73	57.72	57.72
المتابعة	توضيح نتيجة عملية المتابعة	7	0	34	1.34	44.72	44.72
مهارات الممارسة المباشرة		357	54	122	2.44	81.36	81.36

يتضح من الجدول السابق فعالية البرنامج التدريبي القائم على التعليم المدمج في إكساب طالبات التدريب الميداني لمهارات الممارسة المباشرة في المجال المدرسي بنسبة 81.36%، حيث اتضح قدرة الطالبات على تطبيق مهارة التقدير بنسبة 92.41% بما تتضمنه من مؤشرات فرعية تمثلت في (جمع البيانات- تحديد المشكلات- تحديد جوانب القوى)، ويليها مهارة التدخل المهني حيث جاءت بنسبة 89.02% بما تتضمنه من (القدرة على تحديد النموذج العلاجي- والأساليب العلاجية المناسبة)، ويليها اكتسابهن لمهارة التخطيط بنسبة 88.08% بما تتضمنه من (تحديد للأنساق المشاركة- تحديد الأهداف- والتعاقد المهني)، وفي الترتيب التالي جاءت مهارة التقييم بنسبة 78.59% والتي اشتملت على (التقييم المبدئي-المرحلي- والنهائي)، ويليهم مهارة الإنهاء بنسبة 57.72% والذي يشير إلى استيعاب الطالبات لعملية الإنهاء بنوعيها المخطط وغير المخطط، وأخيراً جاءت مهارة المتابعة بنسبة 44.72% مما يشير إلى عدم اكتمال هذه المهارة لدى الطالبات وقد يرجع ذلك لضيق الوقت بانتهاء العام الدراسي قبل استكمال الطالبات لعملية المتابعة، وذلك على الرغم من أنهم قد حصلوا على درجات مرتفعة على اختبار مهارة المتابعة مما يشير إلى مدى استيعابهم للمهارة وأسسها وقدرتهم على تطبيقها إذا توافر لديهم الوقت الكافي.

جدول رقم (9) يوضح درجات الطالبات على اختبار مهارات الممارسة المباشرة قبل وبعد البرنامج التدريبي

المبحوثين	درجات المبحوثين قبل البرنامج التدريبي							درجات المبحوثين بعد البرنامج التدريبي						
	مهارة التقدير	مهارة التخطيط	مهارة التدخل المهني	مهارة التقييم	مهارة الانهاء	مهارة المتابعة	مهارات الممارسة المباشرة	مهارة التقدير	مهارة التخطيط	مهارة التدخل المهني	مهارة التقييم	مهارة الانهاء	مهارة المتابعة	مهارة الممارسة المباشرة
1	3	2	1	1	1	2	10	6	6	3	5	5	5	30
2	4	3	1	3	4	3	18	6	5	4	5	6	5	31
3	4	4	3	5	4	4	24	6	5	3	4	3	4	25
4	5	4	3	2	2	1	17	6	5	4	5	5	4	29
5	4	4	3	4	4	4	23	6	5	3	5	6	5	30

المبحوثين	درجات المبحوثين قبل البرنامج التدريبي							درجات المبحوثين بعد البرنامج التدريبي						
	مهارة التقدير	مهارة التخطيط	مهارة التدخل المهني	مهارة التقييم	مهارة الانهاء	مهارة المتابعة	مهارات الممارسة المباشرة	مهارة التقدير	مهارة التخطيط	مهارة التدخل المهني	مهارة التقييم	مهارة الانهاء	مهارة المتابعة	مهارة الممارسة المباشرة
6	4	3	2	2	3	3	17	5	5	3	3	2	4	22
7	3	3	3	3	5	2	19	6	5	5	5	6	5	32
8	3	5	4	2	5	3	22	6	6	4	5	6	4	31
9	5	6	3	5	3	4	26	6	5	4	5	6	4	30
10	3	6	3	2	3	4	21	6	5	2	4	6	5	28
11	5	3	2	2	3	2	17	5	4	3	4	4	5	25
12	4	4	3	4	4	4	23	5	6	2	5	6	5	29
13	5	6	3	2	3	2	21	6	4	2	3	5	5	25
14	4	5	3	0	3	4	19	5	5	4	4	6	5	29
15	6	3	3	3	3	3	21	6	6	2	2	3	3	22
16	5	5	3	1	4	4	22	6	5	3	5	6	5	30
17	4	3	2	3	5	4	21	4	4	3	5	6	3	23
18	3	4	3	4	5	5	24	6	5	3	5	6	5	30
19	3	5	3	3	4	5	23	6	6	3	5	6	5	31
20	4	4	2	4	3	2	19	6	6	4	4	6	5	31
21	3	3	3	1	3	4	17	6	5	4	5	6	5	31
22	5	5	3	4	5	3	25	6	5	3	5	6	5	30
23	6	4	2	3	3	3	20	5	4	2	2	4	4	21
24	4	5	4	4	4	3	25	6	5	4	2	4	4	26
25	5	4	2	5	4	2	25	6	5	4	5	6	5	31
26	5	6	2	4	3	1	21	5	3	3	5	6	5	27
27	5	4	2	2	4	3	20	6	5	4	4	5	4	28
28	4	3	3	5	4	5	24	5	6	3	3	4	5	26
29	5	4	3	3	4	2	21	6	4	4	5	5	5	29
30	5	5	3	4	4	3	24	6	5	3	5	6	5	30
23	5	5	2	1	4	3	20	5	3	2	3	5	5	23
31	5	4	3	4	4	4	24	6	5	5	4	6	5	31
26	4	3	2	3	4	2	22	5	5	4	3	6	3	26
28	4	5	4	4	3	3	23	5	4	3	5	6	5	28
23	4	3	3	4	4	5	23	4	3	3	4	5	4	23
29	5	4	4	5	5	5	25	6	5	4	5	4	5	29
31	5	4	2	2	4	3	22	6	5	5	5	6	4	31
29	5	6	2	3	2	5	23	5	5	4	5	5	5	29
24	5	3	3	4	4	2	21	5	5	3	3	5	3	24
31	5	4	3	4	5	3	23	6	5	4	5	6	5	31
32	5	5	4	5	5	3	24	6	5	5	5	6	5	32

مناقشة نتائج الدراسة:

- أشارت نتائج الدراسة إلى صحة الفرض الرئيسي وكذلك الفروض الفرعية، حيث توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات الطالبات على اختبار مهارات الممارسة المباشرة في المجال المدرسي قبل وبعد البرنامج التدريبي القائم على التعليم المدمج لصالح القياس البعدي. كما توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات الطالبات على الاختبار للمهارات الفرعية (التقدير- التخطيط- التدخل المهني- التقييم- الإنهاء- والمتابعة) قبل وبعد البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي.
- اتفقت الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة Alseweed (2013) من حيث فعالية البرنامج التدريبي القائم على التعليم المدمج في تنمية مهارات الطالبات والتي استهدفت إيجاد الاختلافات بين الأساليب التعليمية (التعليم المدمج- التقليدي- التعليم الافتراضي) في درجات اختبار تحصيل الطلاب وكانت لصالح التعلم المدمج.
- وبشكل عام تتفق نتائج الدراسة مع نتائج الدراسات التي استهدفت اختبار فعالية البرامج التدريبية لتنمية المهارات، من حيث فعالية البرنامج التدريبي، حيث أن بعض الدراسات استخدمت برنامج تدريبي بنظام التعليم التقليدي وهي دراسة عبد الرازق (٢٠١٩)، دراسة البنيان (٢٠١٦)، دراسة قاسم (٢٠١٣)، والبعض الآخر استخدم برنامج تدريبي بنظام التعليم الالكتروني ومنها دراسة العود (٢٠١٤). مما يشير فعالية البرامج التدريبية في تنمية المهارات لدى الطلاب.
- كما اتفقت الدراسة مع الإطار النظري للتعليم المدمج والذي أوضح العديد من المزايا التي يتسم بها التعليم المدمج والتي منها: أنه يعتبر منهج فعال في انعكاس خبرة التعلم لدى الطلاب، إعطاء الفرصة للتفاعل بين الزملاء والمعلمين، التغذية الراجعة الكافية، تحسين الأداء الأكاديمي، زيادة التواصل، المشاركة النشطة، والمرونة في تلبية مختلف الاحتياجات الفردية للمتعلمين. (Bowyer, 2017, p. 18)، (سلامة، ٢٠٠٦، ص. ٦١) (Tayebinik, & Puteh, 2013,P,P.1, 8)

توصيات الدراسة:

- توصي الدراسة بإمكانية الاعتماد على التعليم المدمج في إكساب الطالبات معارف ومهارات الخدمة الاجتماعية تمشياً مع التطورات التكنولوجية ووفقاً للظروف والإمكانيات التي تتيح استخدامه، حيث أنه ثبت فعالية في تنمية مهارات الطالبات.

المراجع:

أبو موسى، مفيد أحمد، والصوص، سمير عبد السلام. (٢٠١٤). التعلم المدمج (المتمازج): بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، الأردن- عمان، الأكاديميون للنشر والتوزيع. ص ص ٩: ١٠.

البنيان، أسماء بنت محمد. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التدخل المهني مع المشكلات الاجتماعية لعملاء الخدمة الاجتماعية لدى عينة من طالبات قسم الدراسات الاجتماعية بجامعة الملك سعود .*مجلة العلوم الاجتماعية: جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي، مج٤٤, ع٤*، 137– 168.

بو زيد، عمرو صالح عبد الفتاح. (٢٠١١). تفعيل التعليم المدمج لتدريس العلوم .*مجلة كلية التربية بالفيوم: جامعة الفيوم - كلية التربية*، ع ١٠، 316– 355.

حمزة، احمد إبراهيم. (٢٠١٥) المدخل إلى الخدمة الاجتماعية. ط١. عمان: دار المسيرة.

الربيع، أحمد بن إبراهيم بن محمد. (٢٠١٦). فعالية التدريب الميداني في إكساب طلاب الخدمة الاجتماعية المهارات المهنية: دراسة مطبقة على بعض الجماعات السعودية الحكومية .*مجلة الخدمة الاجتماعية: الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين*، ع٥٦, ج٦، 469 – 496.

الرحيمي، عبد الله بن عبد الرحمن. (٢٠١٨). فعالية التعليم المدمج في تطوير السمات الشخصية والمهارات الوظيفية لدى خريجي الجامعات السعودية من وجهة نظر مديري العمل والطلبة أنفسهم: الجامعة الإلكترونية السعودية أنموذج، مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (4)33.

رضوان، محمود علي محمود، وأحمد، عبير محمد عبدالصمد. (٢٠١٢). معوقات استفادة طلاب الخدمة الاجتماعية من التدريب الميداني بالمجال المدرسي: دراسة مطبقة على كلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان .*مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية: جامعة حلوان - كلية الخدمة الاجتماعية*، ع٣٣, ج ٢، 743- 808.

الرنتيسي، أحمد محمد محمد. (٢٠١٨). معوقات استفادة طلبة الخدمة الاجتماعية من التدريب الميداني في المؤسسات الاجتماعية من وجهة نظر الطلبة .*مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية: جامعة القدس المفتوحة*، ع٤٦، . 102- 87

سالم، سماح سالم. المقيل، وجدان إبراهيم. (٢٠١٤) مهارات الأسرة والطفل وطرق التطبيق. عمان: دار الثقافة.

سلامة، حسن علي حسن. (٢٠٠٦). التعليم الخليط التطور الطبيعي للتعليم الإلكتروني. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج, ٢٢(٢٢), 51-64.

سليمان، حسين حسن. عبد المجيد، هشام سيد. البحر، منى جمعة. (٢٠٠٥) الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية مع الأفراد والأسر. ط١. لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

شاهين، سعاد أحمد محمد. (٢٠٠٨). فاعلية التعليم المدمج على التحصيل وتنمية عمليات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واتجاهاتهم نحوه .*مجلة كلية التربية: جامعة طنطا - كلية التربية*، ع٣٨، 104- 142 .

الشربيني، محمد محمد. (٢٠٢٠). متطلبات استخدام الإشراف الإلكتروني في التدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية: الموودل نموذجا .*مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية: جامعة حلوان - كلية الخدمة الاجتماعية*، ع٤٩, ج١، ١٣٧– 176 .

شلبى, هناء إسماعيل إسماعيل. (٢٠٢٠). تقييم الخريجات لجودة خبرات التعلم وعلاقتها باكتسابهن المهارات المهنية للعمل مع الأفراد والأسر . *مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية*21 ,(العدد ٢١ الجزء الخامس), ٢١٧- ٢٤٦ .

صالح، أحمد فاروق محمد. (٢٠١١). اتجاهات الطلاب والمشرفين نحو التدريب الإلكتروني في الخدمة الاجتماعية .*مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية: جامعة حلوان - كلية الخدمة الاجتماعية*، ع ٣١, ج ١٢، ٥٦٩٣ -5751.

صالح، عبد الحي محمود حسن. (٢٠١٤) الخدمة الاجتماعية ومجالات الممارسة المهنية. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

طعيمة، أحمد رشدي. (٢٠٠٤) تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه- أسسه- استخداماته. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد المجيد، هشام سيد. وآخرون. (٢٠٠٨) التدخل المهني مع الافراد والاسر في إطار الخدمة الاجتماعية. ط١، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الرازق، شيماء حسين ربيع. (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التدخل المهني لطلاب الخدمة الاجتماعية .*مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية: جامعة الفيوم - كلية الخدمة الاجتماعية، ع١٤*، ٢٧٩ -322 .

العود، ناصر بن صالح. (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام الأساليب التكنولوجية في إكساب الطلاب مهارات الممارسة المهنية المباشرة في الخدمة الاجتماعية .*المجلة التربوية: جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي*، مج ٢٨ , ع ١١٠ ، ٣٥١ -397 .

فخري, م & .,مديحة. (٢٠٢١). متطلبات تطبيق التعليم المدمج بجامعة حلوان .*مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*.(1)15, 367 -257 .

قاسم، أماني محمد رفعت. (٢٠١٣). برنامج تدريبى لطالبات الخدمة الاجتماعية لاكسابهن مهارات الممارسة المهنية فى العمل مع الحالات الفردية .*مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية: جامعة حلوان - كلية الخدمة الاجتماعية، ع٣٥ , ج٢* ، ٧٠٧- *٧٧٠* .

لوحيدي، فوزي، ثامر، عبد الرؤوف محمد، وجلول، أحمد. (٢٠٢٠). التعليم المدمج ودوره في تحسين مستوى العملية التعليمية .مجلة العلوم الإنسانية: جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي، مج٧, ع١، ٢٨٧-298 .

اللويش، بشير بن علي. (٢٠١٦). قياس نواتج التعلم المستهدفة لدى طلاب التدريب الميداني في برنامج بكالوريوس الخدمة الاجتماعية بجامعة حائل .مجلة الاجتماعية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - الجمعية السعودية لعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، ع١١، ١٩١ -244 .

ليري، صالح. (٢٠٠٧). دراسة تقويمية للتدريب الميداني في الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في المؤسسات الاجتماعية: الوضع الراهن - الرؤية المستقبلية لها .البحث التربوي: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، مج ٦ , ع ٢، ٢١٤ -244.

محمود، مديحة فخري. (٢٠٢١). متطلبات تطبيق التعليم المدمج بجامعة حلوان .*مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*, 15 (1)، 257- 367.

مصطفى، أحمد حامد، حسن، وليد إبراهيم، وعبد الحليم، أيمن علي. (٢٠١٩). تطبيق منهجية مقترحة للتعليم المدمج لرفع كفاءة تعليم تصميم المنشآت المعدنية الخفيفة. مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية، 4 (15)، 1- 20.

المقنن، أيمن ناصر عبد المحسن. (٢٠١٩). التخطيط لتنمية مهارات الإشراف التدريبي في ضوء متطلبات التعليم الإلكتروني .*مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية: جامعة الفيوم - كلية الخدمة الاجتماعية، ع١٤*، ٧٠٩– 742 .

نبهان، يحيى محمد. (٢٠٠٨) الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم. عمان: دار اليازوري.

النوحي، عبد العزيز فهمي. (٢٠٠٧) الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية- عملية حل المشكلة ضمن إطار نسقي ايكولوجي، الطبعة السادسة، سلسلة نحو رعاية اجتماعية علمية متطورة، الكتاب الثالث، القاهرة: كتاب غير منشور.

Alseweed, M. A. (2013). Students' achievement and attitudes toward using traditional learning, blended learning, and virtual classes learning in teaching and learning at the university level. *Studies in Literature and Language*, *6* (1), 65-73.

Ayuda Nia Agustina. (2021). Blended Learning Models to Improve Student Learning Outcomes During the Covid-19 Pandemic. KnE Life Sciences, 228–239. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.18502/kls.v6i1.8607.

Bowyer, J., & Chambers, L. (2017). Evaluating blended learning: Bringing the elements together. *Research Matters: A Cambridge Assessment Publication*, *23*, 17-26.

Collis, B., Margaryan, A., & Amory, M. (2005). Multiple perspectives on blended learning design. *Journal of Learning Design*, *1*(1), 12-21.

Epstein, Laura. (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.

Tayebinik, M., & Puteh, M. (2013). Blended Learning or E-learning?. *arXiv preprint arXiv:1306-4085*.

Valiathan, P. (2002). Blended learning models. *Learning circuits*, *3* (8), 50-59.