معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية في الجامعات العربية من وجهة نظر الطلبة دراسة مقارنة في (الأردن، لبنان، فلسطين والسودان)

قصي عبد الله إبراهيم[1]، آيات جبريل نشوان[2]، هدى نسيم سليم[3]، عواطف عبد الله محمد[4]، خليل إبراهيم الهلالات[5]، رانيا محمد منصور[3]، أحمد هاشم طاهر[6]، شمه جمعة الفلاسي[7]، قديري مصطفى[8]

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على المعوقات التي تواجه برامج تعليم الخدمة الاجتماعية عبر الحدود الوطنية في الجامعات العربية من وجهة نظر الطلبة، إذْ تنتمي هذه الدراسة إلى نمط الدراسات الوصفية المقارنة بالاعتماد على المنهج الكمي، باستخدام عينة احتمالية بطريقة المسح الاجتماعي الشامل، وبلغ حجم مجتمع الدراسة (424) من الطلبة على اختلاف توزيعهم الجغرافي في كليات/أقسام الخدمة الاجتماعية في 7 جامعة في 4 دول عربية، وهي: الأردن، لبنان، فلسطين والسودان. واعتمد الباحثون على مقياس من إعدادهم، وبعد التأكد من صدقه وثباته، تمّ استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لاستخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها، وذلك بالاعتماد على مجموعة من المعالجات الإحصائية التي تتناسب مع طبيعة موضوع الدراسة. وفي ضوء ذلك، كشفت نتائج الدراسة أن استجابات الطلبة على محور معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية عبر الحدود الوطنية في الجامعات العربية والمرتبطة بمتغيرات (أعضاء الهيئة التدريسية، طلبة الخدمة الاجتماعية، منهج/ مقررات إعداد طلبة الخدمة الاجتماعية، الكتاب الجامعي، جودة المكتبة، مؤسسات الممارسة المهنية، الاعتراف المجتمعي بالمهنة، أساليب التدريس، التدريب الميداني، جودة تقييم الطلبة، خريجي الخدمة الاجتماعية، تفاعل المهنة مع قضايا المجتمع)، جاءت متوسطة.

الكلمات الدالة: المعوقات، تعليم الخدمة الاجتماعية.

المقدمة

تسعى المجتمعات إلى تحقيق التنمية باعتبارها طريقاً إلى التقدم الحضاري ويعتبر الإنسان هو وسيلة هذه التنمية، فالقوى البشرية في أي مجتمع هي محور تقدمها وتطورها، والتحدي الأساسي الذي يواجهها يتمثل في كيفية تحويل العنصر البشرى من عنصر يشكل عبئاً على التنمية إلى عنصر يمثل الدافع للتنمية. ويعد التعليم هو بداية أي تقدم حقيقي لأي مجتمع، ومن ثم جعلته الدول المتقدمة في أولويات برامجها وسياستها للتطوير والتحديث (صادق، تومادر، 2005)، ولقد زاد الاهتمام في العقود الثلاث الأخيرة من القرن العشرين و القرن الحادي والعشرين– نتيجة للمستجدات العالمية، والإقليمية، والتحولات الاقتصادية– بقضية التعليم– ولاسيما التعليم الجامعي– وسبل الارتقاء به، وتحقيق تكافؤ الفرص في توفيره للمواطنين.

كون أن التعليم الجامعي يحظى باهتمام متزايد في معظم المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء، وذلك باعتباره الرصيد الاستراتيجي الذي يغذي المجتمع بكل احتياجاته من الكوادر البشرية(Hassan S.، (2010 ، ومن هنا تضع جميع دول العالم المتقدم والنامي آمالاً كبيرة على التعليم الجامعي في تحقيق أهداف التنمية الشاملة لدوره الأساسي في إعداد الموارد البشرية اجتماعياً وأكاديمياً ومهنياً، التي تمثل العنصر الرئيسي والأكثر أهمية في هذه العملية(الديب، محمد، 2005)، وفي إطار ذلك، تبذل الجامعات العربية جهوداً متنامية للوصول إلى المستويات العالمية في التعليم الجامعي، من خلال إعادة ترتيب النظم التعليمية سواء بالتغيير أو الإصلاح حتى تتفق مع المعايير الدولية للجودة في التعليم، إلي جانب تحقيق مردود اقتصادي واجتماعي وسياسي يتفق مع الأهداف المجتمعية.

[1]جامعة الاستقلال:فلسطين، [2]جامعة اليرموك، الأردن، [3] الجامعة الحديثة للإدارة والعلوم، لبنان، [4]جامعة أم درمان الإسلامية، السودان؛ [5]الجامعة الأردنية، الأردن، [6]جامعة بحري، السودان؛ [7] جامعة الإمارات العربية المتحدة، الإمارات العربية المتحدة؛ [8]جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف، الجزائر

تاريخ استلام البحث:2018/3/6، وتاريخ قبوله:2019/1/30.

© 2020 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

إذ إن قضايا تعليم الخدمة الاجتماعية تحتل موقعاً متقدماً من بين قضايا تلك المهنة، إذْ تحتاج ممارسة مهنة الخدمة الاجتماعية إلى المعرفة والمهارات المهنية، ويشكل محتوى تعليم الخدمة الاجتماعية في أي مجتمع وبصفة خاصة في المجتمعات النامية أهمية قصوى لتنطلق المهنة نحو إعداد أجيال من الممارسين قادرين على تحمل تبعات التنمية في المستقبل والاستفادة منهم إلى أقصى درجة ممكنة وضمان عنصر الاستمرارية لهم(حمزة، ابراهيم، 2006)، وهذا يتطلب الاهتمام المتزايد بالمنظور التنموي للخدمة الاجتماعية في إطار تطور الاحتياجات، وتبادل التجارب والخبرات بين الدولEstes)،.R ،(1997 ، وهذا المنظور يستدعي تحليل الوضع القائم لمنظومة تعليم وممارسة الخدمة الاجتماعية، سواء فيما يتصل: بكيفية اختيار الطلاب الجدد، القائمين بالتدريس، البيئة التعليمية، القاعدة العلمية المعرفية، المؤسسات التدريبية، الاحتياجات المجتمعية.

ومن الأسس المتفق عليها عالمياً؛ أن الأساس دائماً في تحديث وتطوير المهن، هو البدء بتطوير وتحديث قاعدتها العلمية المعرفية خطوة بخطوة مع ممارساتها ومهاراتها التطبيقية استناداً إلى دراسات علمية وبحوث ميدانية للتقييم ومن ثم التقويم والتطوير، ولذلك كان من اللازم لأي برنامج جامعي في الخدمة الاجتماعية أن تتم مراجعته وتحديثه بشكل دوري(عنان، محمد، 2008)، وانطلاقاً من هذا التوجه، تسعي كليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية في الوطن العربي، إلي تبني استراتيجيات لتطوير برامج تعليم الخدمة الاجتماعية بها، بما يتماشى مع المرحلة الراهنة بما تتضمنه من ضغوط اقتصادية واجتماعية على الدول النامية، وما ينتج عنها من مشكلات اجتماعية واقتصادية. وأيضا تشمل برامج جودة تعليم الخدمة الاجتماعية المكونات النظرية التي تدرس في الفصول الدراسية والتعليم الميداني الموجه الذي ينطوي على التكامل بين الجانب الأكاديمي والممارسةDhemba)، J،(2012 ، وعلي الرغم من أهمية التكامل بين الجانب الأكاديمي والممارسة، إلا أن أعظم التحديات التي تواجه مهنة الخدمة الاجتماعية في مجتمعاتنا العربية تكمن في كيفية وضع المعارف Knowledge والخبرات Expertise والمهارات Skills في موضع التطبيق في الممارسة، وبصفة خاصة عندما تتصدى للعديد من المشكلات لمدى واسع ولقطاعات وفئات متعددة في المجتمع وعلى مختلف المراحل العمرية(إبراهيم، قصي، 2011).

ومن هنا تتبلور مشكلة الدراسة في تحديد المعوقات التي تواجه برامج تعليم الخدمة الاجتماعية عبر الحدود الوطنية في الجامعات العربية من وجهة نظر الطلبة.

المعوقات التي تواجه برامج تعليم الخدمة الاجتماعية في الجامعات العربية:

يواجه تعليم الخدمة الاجتماعية بعض المعوقات والتحديات سواء بالنسبة لاختيار ممارسيها وإعدادهم أو في مجال الممارسة الفعلية في مجالاتها المختلفة، وفي هذا الصدد تباينت وجهات نظر الباحثين في الوطن العربي ودول أجنبية أخرى حول تلك المعوقات. إذْ أشار ماهر أبو المعاطي علي إلى أن أبرز المعوقات التي تواجه تعليم الخدمة الاجتماعية في مصر، هي: أولاً: اختبارات قبول الطلاب أصبحت عبارة عن إجراءات نمطية ترحب بتزايد الأعداد قبل أن تفحص مدى الصلاحية المهنية، ثانياً: زيادة أعداد الطلاب وتضخمه أدى إلى تكدس قاعات الدراسة، فضلاً عن عدم صلاحية غالبية كبيرة منهم لممارسة المهنية، ثالثاً: مناهج لم يتم تحديثها منذ ربع قرن من الزمان، رابعاً: اعتماد نظام تعليم الخدمة الاجتماعية على النموذج الغربي، خامساً: انخفاض فاعلية البرنامج الدراسي المطبق لإعداد الأخصائي الاجتماعي، سادساً: تأخر بدء التدريب الميداني عن بداية العام الجامعي، ونقص عقد الدورات التدريبية لمشرفي التدريب الميداني، بل واختيار بعض مؤسسات لا تصلح لتدريب الطلاب، وضعف العلاقة الإشرافية بين المشرف والطلاب، ناهيك عن عدم وجود خطة إشرافية واضحة، سابعاً: قلة الخبرة المهنية لمشرفي التدريب مما يصعب معه توجيه وإرشاد الطلاب، وأن المؤسسات لا تتيح فرص التعليم والتدريب بما يتناسب مع المتغيرات المجتمعية، وعدم وجود أخصائي في بعض مؤسسات التدريب وعدم كفاءته في أداء دوره في متابعة الطلاب ان وجد، ثامناً: زيادة أعباء عضو هيئة التدريس أو مشرفي التدريب الميداني وهذا يؤكد النقص الواضح في أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الخدمة الاجتماعية، تاسعاً: المناهج الحالية لا تواكب متطلبات الواقع. عاشراً: أن كافة أساليب تدريب طلاب الخدمة الاجتماعية هي من القرن الماضي لا تواكب التطورات الحديثة، الحادي عشر: تباين أساليب التدريس واختلاف المناهج الدراسية بين كليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية، الثاني عشر: قيام غير المتخصصين في الخدمة الاجتماعية بتدريس المقررات المهنية لطرق ومجالات الخدمة الاجتماعية، الثالث عشر: الاعتماد على أساليب تلقينية نظرية غير مجدية في تعليم الطلاب مهارات الممارسة المهنية، الرابع عشر: النقص الواضح في المراجع العلمية العربية في الخدمة الاجتماعية، الخامس عشر:عدم وجود أسس ومعايير مُقننة لتقييم دارسي الخدمة الاجتماعية، السادس عشر: تأخر صدور الكتاب الخاص بالطلاب مع سوء طباعته والتحايل في بعض الأحيان على زيادة سعر الكتاب(علي، ماهر، 2004).

وأوضح البعض أن هناك عدة مشاكل أثرت سلباً على تعليم الخدمة الاجتماعية في مصر،هي: الإفراط في قبول الطلبة في برامج الخدمة الاجتماعية، وعدم وجود أعضاء هيئة التدريس المؤهلين نسبة إلى عدد الطلاب، والاعتماد المفرط على النماذج الغربية في تعليم الخدمة الاجتماعية، واستخدام الأساليب القديمة في التدريس التي تعتمد فقط على المحاضرات، وعدم وجود تنسيق بين برامج الخدمة الاجتماعية وسوق العمل، لهذه الأسباب وغيرها كثير من خريجي الخدمة الاجتماعية غير قادرين على العثور على عمل، وبسبب الضغوط المتزايدة من المجتمع لاعتماد إستراتيجية جديدة وتوفير تعليم عالي الجودة، بادر معلمو الخدمة الاجتماعية لمناقشة كيفية تنقيح تعليم الخدمة الاجتماعية في مصر، وقد تمّ إعداد عدد من المبادرات لمعالجة هذه القضايا(Soliman، H.، & Abd Elmegied، H.، 2010) .

وبيَّن عبد العزيز مختار إلى أن هناك العديد من التحديات التي تواجه تعليم الخدمة الاجتماعية، وهي: أولاً: إتباع سياسة الكم في تعليم الخدمة الاجتماعية أضعف العملية التعليمية والتدريبية، وبالتالي أضعف من مستوى الخريجين من كليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية. ثانياً: قبول طلاب قد لا يتوافر لدى بعضهم الاستعداد الكافي لتعلم وممارسة الخدمة الاجتماعية. ثالثاً: مناهج دراسية لا ترتبط بصورة كاملة بواقع الحياة ومتطلبات التنمية المستدامة. رابعاً: قلة الاهتمام بالبحوث العلمية التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس بكليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية خصوصاً تلك البحوث المتصلة بترقياتهم. خامساً: اعتبار الكتاب الدراسي هو المحور التي تدور حوله أنشطة تعليم الخدمة الاجتماعية بالرغم أن الخدمة الاجتماعية هي مهنة يتعاظم اهتمامها بالخبرات العملية والمهارات الفنية للممارس لها بجانب اهتمامها بضرورة توافر بناء معرفي نظري تستند إليه الممارسة المهنية(مختار، عبد العزيز، 2006).

وأوضح محمد عويس إلى أن تعليم الخدمة الاجتماعية يواجه بعض المعوقات تتمثل في: أولاً: عدم جود معايير محددة لاختيار طلاب الخدمة الاجتماعية. ثانياً: اعتماد نظام تعليم الخدمة الاجتماعية على النموذج الغربي والأمريكي بصفة خاصة. ثالثاً: النقص الواضح في المراجع العلمية العربية في الخدمة الاجتماعية. رابعاً: ارتكاز نظام التعليم الحالي في كليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية علي الطرق المهنية. خامساً: الفجوة الواضحة بين المعرفة التي يزود بها خريجي الكليات والمعاهد وبين الواقع الفعلي. سادساً: النقص الواضح في أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الخدمة الاجتماعية. سابعاً: تقليدية المؤسسات التي ما زالت تمارس أساليب غير متطورة وغير مواكبة للاتجاهات الحديثة خاصة على مستوى الممارسة. ثامناً: عدم قيام التنظيمات المجتمعية بدورها في سن التشريعات واتخاذ الإجراءات التي تحد من ممارسة العمل المهني لغير المتخصصين ومن أمثلة ذلك نقابة المهن الاجتماعية. تاسعاً: انخفاض مستوى التوجيه المهني اللازم للأخصائيين الاجتماعيين مما يقلل من فرص النمو المهني واكتسابهم المعارف والخبرات والمهارات اللازمة لتطوير ممارستهم المهنية في المجالات المتعددة للممارسة المهنية. عاشراً: شعور الأخصائيين الاجتماعيين بتدني المكانة الاجتماعية لمهنة الأخصائي الاجتماعي في المجتمع ويظهر ذلك في تعبيرهم عن عدم الارتياح خصوصاً بعد أن أكدت لهم ظروف الواقع المعاش أن المهنة ما زالت تعاني من التدني على مستوى المجتمع ككل خاصة عند مقارنتها بغيرها من المهن. الحادي عشر: كثرة المهام الإدارية التي توكل للأخصائي مما يعوقه عن أداء مهامه المهنية وإبداعه المهني نتيجة عدم تحديد المهام والمسؤوليات الخاصة بعمل الأخصائي الاجتماعي بمؤسسات الممارسة المهنية وعدم تحديد مستويات لعملهم مثل مستوى الممارسة العام أو المتخصص أسوة بالمهن الأخرى كالأطباء. الثاني عشر: قلة الموارد المالية المخصصة لخدمات الرعاية الاجتماعية بل وانخفاض التمويل الحكومي اللازم لكي تقوم المهنة بدورها في تحقيق مطالب العملاء بدرجة أفضل. الثالث عشر: عدم وضوح هوية للخدمة الاجتماعية في بعض مجالات الممارسة المهنية وضعف قدرتها على التعامل مع رجل الشارع وعدم وضوح الرؤية بين عامة الناس في المجتمع حول المهنة أو أهميتها، وبالتالي عدم فهم المهنة فهماً جيداً لأنهم ينظرون إليها كمهنة إحسان. الرابع عشر: ضعف النمو المهني المستمر للأخصائي الاجتماعي الأمر الذي ينعكس بدورة علي التزامه بتطبيق المبادئ المهنية في الممارسة. الخامس عشر: ارتباط ترقي الأخصائيين الاجتماعيين بالمدة الزمنية التي يقضيها الأخصائي في عملة مما يفقده القدرة علي الإبداع والابتكار في عمله مع تقييده باللوائح والبرامج والأنشطة التقليدية في مجال الممارسة. السادس عشر: موقف أجهزة الإعلام سواء المسموعة أو المقروءة أو المرئية أمام دور الأخصائي الاجتماعي وممارسته لدوره في المجتمع وتجاهلها التام لهذه المهنة بحيث تبدوا وكأنها لا تعترف بوجود المهنة (عويس، محمد، 2005).

وعرَّج على الدين سيد إلى أبرز المشكلات التي تؤثر على تعليم الخدمة الاجتماعية، وهي كالآتي: أولاً: بالنسبة للسياسة التعليمية المتبعة: أ- إتباع سياسة الكم في الخدمة الاجتماعية، ب- اعتبار الكتاب الدراسي الذي يتاح للطالب هو محور الاهتمام بالنسبة للنجاح في كليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية. ثانياً: بالنسبة للطالب: أ- قبول طالب لا تتوافر فيه مقومات الإعداد والتي

منها الاستعداد والرغبة في ممارسة المهنة، ب- زيادة أعداد الطلاب بقدر يفوق استيعابهم للعملية التعليمية. ثالثاً: بالنسبة للمنهج التعليمي: أ- عدم ارتباط المناهج الدراسية بالواقع وبمتطلبات التنمية. ب- نمطية برامج التدريب العملي وعدم ارتباطها وظيفيا بالمشكلات المجتمعية. رابعاً: بالنسبة لعضو هيئة التدريس: أ- تدني مستوى إعداد دارسي الماجستير والدكتوراه فيما يتعلق بالإحصاء المتقدم واللغات الأجنبية، ب- تدني مستوي الأجور والمرتبات لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم مما ينعكس سلبيا على الأداء العلمي والعملي. خامساً: بالنسبة للكتاب الدراسي: عدم مواكبة الجديد عالميا وتقليدية المناهج الدراسية المتعلمة في كليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية.سادساً: بالنسبة للمؤسسات التعليمية: عدم ملائمة الأبنية التعليمية لمتطلبات العملية التعليمية والمتعلق بالتدريس والمحاضرات وقاعات التدريب(محمد، علي، 2003).

أما بالنسبة للتحديات التي تواجه جودة تعليم الخدمة الاجتماعية في الجامعات الفلسطينية، فقد تمثلت في الآتي: أولاً: الأعداد المتزايدة من الطلاب الملتحقين في كليات أو أقسام الخدمة الاجتماعية وانعكاسه على فاعلية العلمية التعليمية. ثانياً: الاختبارات الشخصية الشكلية التي تجريها الكليات والأقسام (هذا إن وجدت) وانعكاسها على نوعية الطلاب الذين يلتحقون بالمهنة. ثالثاً: التدريب الميداني والمشكلات التي تواجهه سواء من حيث عدم استيعاب المؤسسات للأعداد المتزايدة للطلاب، أم من حيث انخفاض كفاءة المشرفين في المؤسسات وفي بعض الأحيان اندماجهم في أعمال إدارية أكثر من الاهتمام بالجوانب المهنية. أم من حيث زيادة أعداد الطلاب عن نطاق تمكين مشرفي المؤسسات مما يؤثر سلبيا على فاعلية عملية التدريب الميداني. رابعاً: عدم تنظيم برامج تعليم مستمر لأعضاء هيئة التدريس لتطوير أساليب أدائهم وإكسابهم المهارات المطلوبة لاستخدام التقنيات الحديثة في العملية التعليمية. خامساً: اللوائح والبرامج الخاصة بأعداد الأخصائيين الاجتماعيين تحتاج إلى مزيد من التطوير والتنقيح بشكل يركز على البعد المهاري لطالب الخدمة الاجتماعية. سادساً: احتياجات سوق العمل من الأخصائيين الاجتماعيين والتي أصبحت اللوائح لا تلبيها من حيث احتياج سوق العمل إلى: أخصائي اجتماعي طبي، عمالي(إبراهيم، قصي، 2016).

وكشف كل من Shera، Wes & Bogo، Marion مجموعة من التحديات في تعليم الخدمة الاجتماعية، وهي: أولاً: التقشف المالي للحكومات. ثانياً: التخفيضات في التمويل التعليمي لكليات ومدارس الخدمة الاجتماعية. ثالثاً: تزايد الضغوط على المجتمع على الاستجابة بفعالية لتأثير تحميل الحكومة أعباء التعليم. رابعاً: المساءلة مطلب أساسي في جميع جوانب تقديم الخدمات البشرية وإدارتها. خامساً: التغييرات في مجال تكنولوجيا المعلومات. سادساً: التغيرات الديموغرافية(Shera، W.، Bogo، & M.، 2001)، أما مهنة الخدمة الاجتماعية في إفريقيا فإنها توجه تحديات هائلة، وربما يكون التحدي الأكبر هو عدم وجود تنظيم للإشراف على تعليم وتدريب الأخصائيين الاجتماعيينMwansa). ،Lengwe-Katembula J. ،2010)

علاوة على ذلك، فأن تعليم وممارسة الخدمة الاجتماعية في الهند يواجه العديد من التحديات ويتطلب معالجة، وتتمثل في الآتي: أولاً: عدم وجود دليل للعمل الميداني لطلبة الخدمة الاجتماعية، ثانياً: محدودية دعم إدارة الجامعة للتدريب العملي الميداني، ثالثاً: نقص الموظفين في الوكالات التي تقدم الإشراف على الخدمة الاجتماعية، رابعاً: عدم كفاية وكالات ممارسة الخدمة. وعلى مدى العقد الماضي، توسعت ممارسة الخدمة الاجتماعية في Trinidad and Tobago، مما فتح من الفرص الإضافية لوضع الطلاب في التدريب العملي، ومع ذلك، كان يقابل التوسع في ممارسة الخدمة الاجتماعية تصاعد في عدد معاهد تعليم الخدمة الاجتماعية وهذا أدى إلى زيادة الضغط على قدرة وكالات الخدمة الاجتماعية لتوفير خبرات عملية للطلاب، مما ساهم في زيادة التحديات في تأمين مواقع للتدريب العملي للطلاب، وهذا يحد من قدرة الطلاب على فاهم كامل وواضح لأدوار الأخصائي الاجتماعي كمدافع ومنسقJohnson). ،E. et al.،(2012 . ويعتبر إضفاء تعليم وتدريب الخدمة الاجتماعية في Nepal مهمة صعبة بسبب استمرار حالة عدم الاستقرار السياسي والقضايا الثقافية المتعددة وعدم وجود معلمي الخدمة الاجتماعية، إضافة إلى عدم وجود نقابة مهنية، وعدم اعتراف الحكومة بمهنة الخدمة الاجتماعية في البلادNikku)، .B ،(2010 .

أهمية الدراسة ومبرراتها:

1. ندرة الدراسات العلمية المرتبطة بالمعوقات التي تواجه برامج تعليم الخدمة الاجتماعية في الوطن العربي، حيث يعتبر هذا البحث بكراً وحديثاً.
2. تبرز أهمية الدراسة من كونها تركز على الجامعات العربية التي لها باع طويل في منح الدرجة العلمية في تخصص الخدمة الاجتماعية.
3. ندرة الخبرات والتجارب التي سجلت حول جودة تعليم وممارسة الخدمة الاجتماعية مما يرفع من شأن أهمية هذه الدراسة

في تعظيم مهنة الخدمة الاجتماعية في العمل على الارتقاء بمستوى كفاءة الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية وفاعليتها.

4. الخبرة السابقة والحالية للباحثين كأعضاء هيئة تدريس في مجال تعليم وممارسة الخدمة الاجتماعية يجعلهم ينطلقون من أجل اجراء دراسة علمية مقننة حول المعوقات التي تواجه تعليم وممارسة الخدمة الاجتماعية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على المعوقات التي تواجه برامج تعليم الخدمة الاجتماعية عبر الحدود الوطنية في الجامعات العربية من وجهة نظر الطلبة، وذلك على المتغيرات الآتية:(أعضاء الهيئة التدريسية، طلاب الخدمة الاجتماعية، منهج إعداد طلاب الخدمة الاجتماعية، الكتاب الجامعي، جودة المكتبة، مؤسسات الممارسة المهنية، الاعتراف المجتمعي بالمهنة، أساليب التدريس، التدريب الميداني، جودة تقييم الطلاب، خريجي الخدمة الاجتماعية، تفاعل المهنة مع قضايا المجتمع). إضافة إلى التوصل إلى تصور مقترح ومقنن لتحقيق جودة تعليم الخدمة الاجتماعية في الجامعات العربية.

تساؤلات الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن التساؤل الرئيسي الآتي:

ما المعوقات التي تواجه برامج تعليم الخدمة الاجتماعية عبر الحدود الوطنية في الجامعات العربية من وجهة نظر الطلبة؟

ويتفرع من التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما المعوقات التي تواجه برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بأعضاء الهيئة التدريسية؟
2. ما المعوقات التي تواجه برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بطلاب الخدمة الاجتماعية؟
3. ما المعوقات التي تواجه برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بمنهج إعداد طلاب الخدمة الاجتماعية؟
4. ما المعوقات التي تواجه برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بالكتاب الجامعي؟
5. ما المعوقات التي تواجه برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بجودة المكتبة؟
6. ما المعوقات التي تواجه برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بمؤسسات الممارسة المهنية؟
7. ما المعوقات التي تواجه برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بالاعتراف المجتمعي بالمهنة؟
8. ما المعوقات التي تواجه برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بأساليب التدريس؟
9. ما المعوقات التي تواجه برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بالتدريب الميداني؟
10. ما المعوقات التي تواجه برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بجودة تقييم الطلاب؟
11. ما المعوقات التي تواجه برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بخريجي الخدمة الاجتماعية؟
12. ما المعوقات التي تواجه برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بتفاعل المهنة مع قضايا المجتمع؟

مفاهيم الدراسة:

أولاً: المعوقات:

عرّفت المعوقات على أنها: وضع صعب يكتنفه شيء من الغموض يحول دون تحقيق الأهداف بكفاية وفاعلية(درويش، علي، 2005؛ عثمان، عبد الفتاح، السيد، علي، 1995). وعرّفت المعوقات على أنها "العوائق والصعوبات المرتبطة بالمؤسسة، وثانياً بالمجتمع وثالثاً من ناحية الإعداد المهني والتي تواجه الأخصائي الاجتماعي عند ممارسته لأدواره وتحدّ من فاعليتها وتحول دون تحقيق الأهداف التي تسعى إليها المؤسسة(عز الدين، ابراهيم، 2009). ويمكن تعريف المعوقات على أنها "كل ما يؤثر بالسلب على تحقيق الأهداف أو إنجاز الأعمال وممارسة البرامج والأنشطة المهنية(محفوظ، ماجدي، 2006؛ دندراوي، علي، 1999). وعرّفت أيضاً بأنها الصعوبات التي تحول دون استخدام الأخصائيين الاجتماعيين الاتجاهات الحديثة في خدمة الفرد، وهذه الصعوبات قد ترجع إلى شخصية الأخصائي أو إلى الإعداد المهني، أو للتنظيم الإداري أو طبيعة المجال وعملائه(أحمد، حنان، 2006؛ عبد العال، أيمن، 2008).

ثانياً: تعليم الخدمة الاجتماعية

يعرّف تعليم الخدمة الاجتماعية أنه تدريب منهجي وخبرات تفاعلية تعد الأخصائيين الاجتماعيين لأدوارهم المهنية، ويشمل تعليم الخدمة الاجتماعية الدولية أنشطة دراسية نظرية مكثفة تنتهي بحصولهم على الدرجة المطلوبة(السكري، أحمد، 2000).

ويعرّف تعليم الخدمة الاجتماعية بأنه عملية تعليمية تعمل على دعم الطلاب بالخبرات أو التجارب التعليمية(Hunter، M. ، &

D.،Saleebey ،(2000 ، كما أنه يعرّف بأنه العمل على تزويد الطالب بالمعارف الضرورية والمهارات والقيم الخاصة بمهنة الخدمة الاجتماعيةGore)،.M ،(1995 ، كما يعرّف تعليم الخدمة الاجتماعية بأنه تلك الأنشطة الدراسية والنظرية والعملية، وكذلك تلك العمليات المعرفية التي تحتوي عليها المناهج الدراسية في الخدمة الاجتماعية(خليل، عرفات، 2000).

وعرّف تعليم الخدمة الاجتماعية بأنه ضمان تعاون العاملين في مجال الخدمة الاجتماعية معاً والتواصل والاهتمام بمصادر المعلومات وخدمة المنظمات الأهلية، والتعرف على احتياجاتها ومن ثم احتياجات العمل وخلق مناخ يسهل ويدعم انجاز العملZastrow)،.C ،(2007 ، كما عرّفت بأنها عمليات وإجراءات وتكنيكات تهدف إلى حماية خدمات الخدمة الاجتماعية المقدمة للعملاء ورعايتهم، ومقابلة احتياجاتهم من خلال مؤشرات الكفاءة والفاعلية والإتقان، كما يعرف تعليم الخدمة الاجتماعية بأنه التدريب المستمر والرسمي والخبرات المتتالية التي تعمل على إعداد الأخصائيين الاجتماعيين من أجل القيام بأدوارهم المهنيةBarker)،.R ،(1999 .

- **الإجراءات المنهجية للدراسة:**

أولاً: نوع الدراسة

تنتمي هذه الدراسة إلى نمط الدراسات الوصفية المقارنة، حيث يتضمن هذا النوع من الدراسات الحقائق الراهنة المتعلقة بطبيعة الظاهرة أو الموقف أو مجموعة من الناس أو مجموعة من الوحدات أو مجموعة من الأوضاع(حمزاوي، رياض، 1993)، كما أن الدراسة الوصفية تساعد علي الوصف الكمي والكيفي لآراء مجتمع بحثي معين محدد الحجم إزاء خدمة أو مشكلة أو احتياج معين(عبد العال، عبد الحليم، 1998).

ثانياً: منهج الدراسة :

اعتمدت الدراسة الراهنة على المنهج الكمي، عن طريق المسح الاجتماعي بأسلوب الحصر الشامل، حيث يعتبر المسح الاجتماعي منهجاً لجمع وتحليل البيانات الاجتماعية من خلال مقابلات مقننة أو من خلال استبيانات(الجوهري، محمد، الخريجي، عبد الله، 2004)، وذلك بهدف الحصول على مجموعة من البيانات وتأويلها، وتعميمها، وكل ذلك بهدف التطبيق العلمي(رشوان، حسين، 2004)، كما أن المسح الاجتماعي ليس مجرد وصف أو حصر ما هو قائم بالفعل ولكنه يتخطى ذلك إلى عمليات أخرى كالتحليل والتفسير، والمقارنة لما هو موجود في الوضع الراهن ببعض المستويات الأخرى(النمر،محمد، 2003). وبهذا فهو يلائم هذه الدراسة سواء من حيث موضوعها أو كفاية البيانات التي يمكن جمعها.

ثالثاً: أدوات الدراسة

اعتمد الباحثون على مقياس من إعدادهم، وذلك بعد التأكد من صدقه وثباته، حيث تضمن المقياس (12) محوراً تتعلق بالمعوقات التي تواجه برامج تعليم الخدمة الاجتماعية(أنظر الجدول رقم (1)، وكل محور يتضمن (12) عبارة، باستثناء محور المعوقات المرتبطة بالكتاب الجامعي الذي يحتوي على (11) عبارة، ومحور المعوقات المرتبطة بجودة تقييم الطلبة الذي يحتوي على (8) عبارات، وبالتالي اشتمل المقياس على (139) عبارة تتعلق بالمعوقات، كما تضمن المقياس على (13) بنداً عن البيانات الديمغرافية للمبحوثين، وبذلك بلغ مجموع أسئلة المقياس (152) بنداً، واستخدم المسح الشامل/ المقياس طريقة ليكرت Likert's method للتدرج الخماسي كالآتي: موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة.

1. صدق الأداة:

تأكد الباحثون من صدق الأداة من خلال عرضها على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في البلدان التي شملتها الدراسة وغيرها، وتبادل الخبراء وأعضاء هيئة التدريس الأفكار والتحليلات المتعلقة بإعادة صياغة بعض عبارات الدراسة، وقد تمّ إجراء بعض التعديلات على أسلوب صياغة العبارات، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة أكد المحكمون صلاحية أداة الدراسة.

2. ثبات الأداة:

تم استخراج معامل ثبات هذه الدراسة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا(Cronbach Alpha)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات لمجالات الأداة على النحو الآتي:

الجدول(1):

معاملات ثبات الدراسة باستخدام معادلـة كرونبـاخ ألفا

الرقم	المحاور	معامل كرونباخ ألفا
1	معوقات تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بأعضاء هيئة التدريس	0.948
2	معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بطلبة الخدمة الاجتماعية	0.941
3	معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بمنهج/ مقررات إعداد طلبة الخدمة الاجتماعية	0.947
4	معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بالكتاب الجامعي	0.946
5	معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بجودة المكتبة	0.954
6	معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بمؤسسات الممارسة المهنية	0.968
7	معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بالاعتراف المجتمعي بالمهنة	0.975
8	معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بأساليب التدريس	0.959
9	معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بالتدريب الميداني	0.972
10	معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بجودة تقييم الطلبة	0.931
11	معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بخرجي الخدمة الاجتماعية	0.963
12	معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بتفاعل المهنة مع قضايا المجتمع	0.973
	الدرجة الكلية	**0.996**

ويتضح من الجدول رقم (1) أن محاور الدراسة تتمتع بمعامل ثبات عالٍ يفي بأغراض الدراسة الحالية.

رابعاً: المجال البشري

قام الباحثون بتطبيق الدراسة على طلبة الخدمة الاجتماعية في السنة النهائية وقبل التخرج كمعيار للاختيار، وذلك في برامج الخدمة الاجتماعية في (7) جامعات عربية في (4) دول عربية،(أنظر إلى الجدول رقم (2) والجدول رقم (3)، إذْ طلب من المبحوثين تقديم تصوراتهم حول المعوقات التي تواجه برامج تعليم الخدمة الاجتماعية في الجامعات العربية.

خامساً: مجتمع الدراسة

قام الباحثون بإجراء هذه الدراسة وتطبيقها على عينة احتمالية بالمسح الشامل على جميع طلبة الخدمة الاجتماعية في السنة النهائية، وقد بلغ إجمالي مجتمع الدراسة (424) طالب وطالبة على اختلاف توزيعهم الجغرافي في الجامعات العربية(أنظر جدول رقم (4)).

الجدول(2):

خصائص مجتمع الدراسة

الدولة	مستوى المتغير	ك	%	إنشاء الجامعة	إنشاء القسم	الهيئة التدريسية	إجمالى عدد الطلبة	التدريب الميداني
فلسطين	جامعة الأزهر	40	9.5	1991	1999	6	275	336
	الجامعة الإسلامية	42	9.9	1978	1998	6	320	150
الأردن	الجامعة الأردنية	76	17.9	1962	1998	7	270	750
	جامعة اليرموك	98	23.1	1976	2006	1	414	لا يوجد
لبنان	الجامعة الحديثة للإدارة والعلوم	20	4.7	2000	2000	10	130	800
السودان	جامعة بحري	68	16.0	2011	2011	7	342	150
	جامعة أم درمان الإسلامية	80	18.9	1912	1998	7	480	168
4	7	424	%100					

سادساً إجراءات الدراسة

تمّ تحديد مجتمع الدراسة والاتصال بالمسؤولين عن برامج تعليم الخدمة الاجتماعية في الجامعات موضع الدراسة لمناقشة موضوع البحث والحصول على موافقة للمشاركة، وبمجرد الحصول على الموافقة تمّ تعيين عضو هيئة تدريس في قسم الخدمة الاجتماعية كباحث مشارك من أجل جمع البيانات من الطلبة وإدارتها.

وقد تمّ إجراء الدراسة وعملية جمع البيانات من الطلبة في الفصول الدراسية، حيث قام الباحثون بتوضيح طبيعة الدراسة وأهدافها، وأجابوا على أسئلة المبحوثين إن وجدت، ومن ثم قدّم الباحث الرئيس لزملائه تعليمات تتعلق بعملية الترميز وإدخال البيانات بشكل موحد، ومن ثم تمّ تجميع كافة البيانات من الزملاء المشاركين في البحث وإدخالها على برنامج التحليل الإحصائي.

سابعاً: المعالجات الإحصائية

بعد تفريغ إجابات مجتمع الدراسة، جرى ترميزها وإدخال البيانات باستخدام الحاسوب، ثم تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). ومن المعالجات الإحصائية المستخدمة: التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية ومعادلة كرونباخ ألفا لحساب معامل الثبات.

عرض نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها

مقدمـة:

لقد عرض الباحثون في الفصول السابقة الجوانب النظرية والجوانب المنهجية الميدانية للدراسة، وفي هذا الفصل يتناول الباحثون استعراض نتائج الدراسة الميدانية، وفيما يلي نتائج الدراسة تبعاً لتسلسل تساؤلاتها:

أولاً: وصف الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة من الطلبة بالجامعات العربية

إن البيانات الشخصية والخصائص الأولية تلعب دوراً هاماً في عملية تحليل وتفسير نتائج الدراسة الميدانية.

الجدول (3):

توزيع عينة الدراسة حسب متغير الدولة

المتغيرات	م	مستوى المتغير	التكرار	النسبة المئوية %	الترتيب
الدولة	1	فلسطين	82	19.4	3
	2	الأردن	174	41.0	1
	3	لبنان	20	4.7	4
	4	السودان	148	34.9	2
		المجموع	**424**	**%100**	

ويتضح من الجدول رقم (2) أن الأردن جاءت في الترتيب الأول بنسبة 41.0% من عينة الدراسة من الطلبة، في حين كانت النسبة 34.9% من السودان في الترتيب الثاني، يلي ذلك فلسطين في الترتيب الثالث بنسبة 19.4 %، ومن ثم لبنان في الترتيب الرابع والأخير بنسبة 4.7%.

الجدول (4):

توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس

المتغيرات	م	مستوى المتغير	التكرار	النسبة المئوية %	الترتيب
الجنس	1	ذكر	130	30.7	2
	2	أنثى	294	69.3	1
		المجموع	**424**	**% 100**	

ويتضح من الجدول رقم (4) أن نسبة 69.3% من الطلبة عينة الدراسة هن من الإناث، في حين كانت 30.7% من الطلبة عينة الدراسة هم من الذكور.

ويرجع الباحثون أن السبب في ذلك قد يعود إلى التغيرات الثقافية التي أدت إلى رفع مستوى وعي أفراد المجتمع بأهمية مشاركة الإناث في سوق العمل، وهذا ساهم في زيادة إقبالهن إلى الجامعات ورغبتهن في التعليم لاكتساب المعارف والحصول على المهارات لتحقيق التمكين والتنمية المستدامة، كما أن طبيعة الإناث اللواتي ينظرن للأمور التي تتعلق بمستقبلهن بعمق أكثر من الطلبة الذكور.

ويعزو الباحثون أن السبب في ارتفاع نسبة الإناث إنما قد يعود إلى رغبتهم في إحداث تغييرات في الأنساق الاجتماعية ومواجهة الظلم وتحقيق العدالة الاجتماعية، والمشاركة جنباً إلى جنب مع الذكور لتحصين أنفسهم واكتساب المعارف اللازمة وأدوات التغيير بقصد تحقيق التنمية المستدامة.

الجدول (5):

توزيع عينة الدراسة حسب متغير السن

المتغيرات	م	مستوى المتغير	التكرار	النسبة المئوية %	الترتيب
السن	1	أقل من 25 سنة	381	89.8	1
	2	من 25 – أقل من 30 سنة	43	10.2	2
		المجموع	**424**	**% 100**	

ويتضح من الجدول رقم (5) أن نسبة 89.8% من الطلبة عينة الدراسة في الجامعات هي من ذوي فئات السن أقل من 25 سنة، في حين كانت نسبة 10.2% من الطلبة عينة الدراسة في الجامعات هم من ذوي فئات السن من 25 إلى أقل من 30 سنة.

ويرجع الباحثون أن السبب في ذلك قد يعود إلى إدراك فئة الشباب أهمية التعليم في تطوير الذات، واكتساب الأدوات التي تساهم في تعزيز هويتهم المهنية ورفع مستوى أدائهم في تلبية احتياجاتهم المتصاعدة لا سيما المشاركة في تنمية المجتمع وتطويره.

ويعزو الباحثون أن السبب في ذلك قد يعود أيضاً إلى ارتفاع نسبة الطلبة من ذوي فئات السن أقل من 25 سنة إلى السن الطبيعي للطلبة للالتحاق بالجامعات وهذا يدل على إتاحة فرص التعليم لكافة أفراد المجتمع.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Williamsm (2007) التي أشارت إلى أن أهم أسباب التحاق الطلبة بتخصص الخدمة الاجتماعية أنهم يعيشون مع أفراد يمارسون العمل الاجتماعي التطوعي، والرغبة في العمل الاجتماعي بالمدارس، والرغبة فى مساعدة الآخرين، وبالتالي هذا التخصص يناسب ميولهم مما يساعدهم في ابتكار تكنيكات جديدة وفعالة في العمل الاجتماعي بالمدارس(Williamsm، B.، 2007) .

الجدول(6):

توزيع عينة الدراسة حسب متغير الحالة الاجتماعية

المتغيرات	م	مستوى المتغير	التكرار	النسبة المئوية %	الترتيب
الحالة الاجتماعية	1	أعزب	364	85.8	1
	2	متزوج	52	12.3	2
	3	مطلق	5	1.2	3
	4	منفصل	3	0.7	4
		المجموع	**424**	**% 100**	

ويتضح من الجدول رقم (6) أن نسبة 85.8% من الطلبة عينة الدراسة في الجامعات العربية هي من غير المتزوجين (فئة أعزب)، في حين كانت نسبة 12.3% من الطلبة عينة الدراسة في الجامعات العربية هم من فئة المتزوجين، وكانت نسبة 1.2% من الطلبة في الجامعات من فئة المطلقين، وكانت نسبة 0.7% من الطلبة في الجامعات من فئة منفصل.

ويرجّح الباحثون ارتفاع الطلبة عينة الدراسة من فئة الأعزب إلى أنهم في مقتبل حياتهم، وهم في طور التنمية والإعداد، وهذا نتيجة طبيعية ترتبط ارتباطاً عضوياً بنتائج الجداول السابقة خصوصاً الجدول رقم (5) الذي يظهر أن نسبة 89.8% من الطلبة في الجامعات هي من ذوي فئات السن اقل من 25 سنة.

الجدول (7):

توزيع عينة الدراسة حسب متغير التخصص

المتغيرات	م	مستوى المتغير	التكرار	النسبة المئوية %	الترتيب
التخصص	1	الخدمة الاجتماعية	286	67.5	1
	2	علم اجتماع فرعي الخدمة الاجتماعية	138	32.5	2
		المجموع	**424**	**% 100**	

ويتضح من الجدول رقم (7) أن أعلى نسبة من الطلبة عينة الدراسة في الجامعات العربية هم من المتخصصين في الخدمة الاجتماعية، حيث بلغت نسبتهم 67.5%، في حين بلغت نسبة الطلبة في الجامعات من ذوي تخصص علم الاجتماع فرعي الخدمة الاجتماعية 32.5%.

ويرجع الباحثون أن السبب في ذلك قد يعود إلى الهدف من هذا البحث الذي يسلط الضوء على معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية من وجهة نظر طلبة الخدمة الاجتماعية دون غيرهم. وبالتالي جاءت النتيجة على متغير تخصص الخدمة الاجتماعية عالية جداً.

الجدول (8):

توزيع عينة الدراسة حسب متغير المسمى الأكاديمي لمهنة الخدمة الاجتماعية في الجامعة

المتغيرات	م	مستوى المتغير	التكرار	النسبة المئوية %	الترتيب
المسمى الأكاديمي	1	قسم الخدمة الاجتماعية	286	67.5	1
	2	قسم علم اجتماع فرعي الخدمة الاجتماعية	138	32.5	2
		المجموع	**424**	**% 100**	

ويتضح من الجدول رقم (8) أن الترتيب الأول للمسمى الأكاديمي في الجامعات هو قسم الخدمة الاجتماعية حيث جاء بنسبة 67.5%، في حين جاء في الترتيب الثاني المسمى الأكاديمي وهو قسم علم الاجتماع فرعي الخدمة الاجتماعية بنسبة 32.5%.

ويرجع الباحثون أن السبب في اختلاف المسميات الأكاديمية لمهنة الخدمة الاجتماعية على المستوى الوطني إنما يعود إلى الاختلاف في البرامج الأكاديمية التي تقدمها الجامعات العربية، مما يؤكد للباحثين على عدم استجابة الجامعات العربية للتعاون من أجل توحيد التخصص الأكاديمي لبرامج تعليم وممارسة الخدمة الاجتماعية بهدف تحقيق الاستقلالية للمهنة وتعزيز شرعيتها في كليات متخصصة تضمن الارتقاء بها، مما يؤثر على عملية إعداد وتمكين الطلبة لممارسة مهنة الخدمة الاجتماعية عبر الحدود الوطنية وعبر اللغات والثقافات.

ويعزو الباحثون أن السبب في ذلك قد يعود أيضاً إلى غياب اتحاد دولي عربي لتعليم الخدمة الاجتماعية يقوم بوضع السياسات والخطط والمناهج، إضافة إلى مهام ترتبط بتوحيد المسميات والتخصصات الأكاديمية عبر الحدود الوطنية في الدول العربية.

الجدول (9):

توزيع عينة الدراسة حسب متغير المشاركة في دورات تدريبية في الخدمة الاجتماعية

المتغيرات	م	مستوى المتغير	التكرار	النسبة المئوية %	الترتيب
المشاركة في دورات تدريبية	1	نعم	146	34.4	2
	2	لا	278	65.6	1
		المجموع	**424**	**% 100**	

ويتضح من الجدول رقم (9) أن نسبة 65.6% من الطلبة عينة الدراسة لم يشاركوا في دورات تدريبية في الخدمة الاجتماعية، في حين كانت نسبة 34.4% من الطلبة عينة الدراسة ممن سبق لهم المشاركة في دورات تدريبية في الخدمة الاجتماعية.

ويفسر الباحثون عدم مشاركة الطلبة في دورات تدريبية في الخدمة الاجتماعية إنما قد يعود إلى عدم الاهتمام بالتعليم المستمر لهم، مما قد يؤكد عدم وجود معايير لتطوير البرامج التعليمية للخدمة الاجتماعية على المستوى الوطني، إضافة إلى ذلك، كما قد يلاحظ أن عدم إظهار الرغبة الذاتية لدى الطلبة في تمكين أنفسهم وتطوير ذاتهم بما يتلاءم مع المستجدات على المستويين الوطني والدولي ضمن متطلبات الإعداد الأكاديمي قد يؤثر على أدائهم وفاعلية مهامهم في العمل مع أنساق التعامل. كذلك، قد يعود السبب إلى قلة التفاعل والترابط على المستويين الوطني والدولي مما يحرم الطلبة من فرص المشاركة على دورات تدريبية مرتبطة في الخدمة الاجتماعية كأحد أشكال التعليم المستمر لهم.

والمطلع جيداً على البيانات الساكنة في الجدول رقم (9) يلاحظ قلة مشاركة الطلبة في دورات تدريبية مما يعكس حاجة الطلبة للتمكين وبناء القدرات من أجل تحسين فاعلية أداهم في العمل مع عملاء من مختلف الثقافات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو غمجة (2008) التي أشارت إلى وجود بعض جوانب القصور في برامج الإعداد المهني للأخصائي الاجتماعي والتي تحول دون تحقيقها لأهدافها سواء ما تعلق منها بالإعداد النظري داخل كلية العلوم الاجتماعية التطبيقية والمؤسسات التعليمية الأخرى ذات العلاقة، أو الإعداد التطبيقي داخل المؤسسات التدريبية(أبو غمجة، نصر الدين، 2008).

الجدول (10):

توزيع عينة الدراسة حسب متغير الاستفادة من الدورات التدريبية

المتغيرات	م	مستوى المتغير	التكرار	النسبة المئوية %	الترتيب
الاستفادة من الدورات	1	نعم	123	84.2	1
	2	لا	23	15.8	2
		المجموع	**146**	**% 100**	

ويتضح من الجدول رقم (10) أن الترتيب الأول جاء بنسبة 84.2% من الطلبة عينة الدراسة أجابوا بأنهم استفادوا من الدورات التدريبية، بينما كانت نسبة 15.8% من الطلبة عينة الدراسة أجابوا بأنهم لم يستفيدوا من الدورات التدريبية.

ويرى الباحثون أن النتيجة مرتفعة بالنسبة للاستفادة من الدورات التدريبية، وربما يكون السبب في ذلك إلى جودة برامج تعليم الخدمة الاجتماعية جنباً إلى جنب مع قصور الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس، بحيث أن دورهم يقتصر على المحاضرات بعيداً عن ايلاء مزيد من الاهتمام بتمكين الطلبة والحرص على إكسابهم المهارات المهنية ومتابعة الطلبة للتأكد من كفاءة أدوارهم.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة إبراهيم (2011) التي بينت أنه من الضروري توفير برامج تدريبية متخصصة لتنمية المهارات المهنية للأخصائيين الاجتماعيين تجاه العملاء، حيث يساعد التدريب على اكتساب الكفاءة والفاعلية من خلال اكتساب الأخصائيين الاجتماعيين المعارف والمهارات المرتبطة بالدراسة والتشخيص وتقدير الاحتياجات، وصياغة استراتيجيات التدخل المهني والالتزام بمعايير وحدود العلاقة المهنية مع العملاء(إبراهيم، قصي، 2011).

ثانياً: النتائج المرتبطة بأسلوب تعليم الخدمة الاجتماعية

الجدول (11):

توزيع عينة الدراسة حسب متغير أسلوب تعليم الخدمة الاجتماعية في الجامعة

المتغيرات	م	مستوى المتغير	التكرار	النسبة المئوية %	الترتيب
أسلوب تعليم الخدمة الاجتماعية	1	نظام الساعات المعتمدة	276	65.1	1
	2	نظام فصلي	148	34.9	2
		المجموع	**424**	**% 100**	

ويتضح من الجدول رقم (11) أن الترتيب الأول في أسلوب تعليم الخدمة الاجتماعية هو نظام الساعات المعتمدة، وجاء بنسبة بلغت 65.1%، بينما جاء في الترتيب الثاني في أسلوب تعليم الخدمة الاجتماعية هو النظام الفصلي بنسبة بلغت 34.9%.

ويفسر الباحثون أن السبب في ذلك يعود إلى أن نظام الساعات المعتمدة يعمل على توسيع خيارات الطلبة ويتيح لهم حرية اختيار المقررات الدراسية واختيار عضو هيئة التدريس الذي سوف يقوم بالإشراف على تدريس المقرر، فضلاً عن حرية الطالب في اختيار توقيت دراسته، بينما لا يتوافر ذلك في النظام السنوي التقليدي.

الجدول (12):

توزيع عينة الدراسة حسب متغير نظام الدراسة في الجامعة

المتغيرات	م	مستوى المتغير	التكرار	النسبة المئوية %	الترتيب
نظام الدراسة	1	انتظام	424	100	1
		المجموع	**424**	**% 100**	

ويتضح من البيانات الواردة في الجدول رقم (12) أن نظام الدراسة في تعليم الخدمة الاجتماعية في الجامعات قيد الدراسة هو الانتظام وجاء بنسبة بلغت 100%.

ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى اعتماد وزارات التعليم والهيئات الأكاديمية على المستوى الوطني نظام الدراسة المستند على الانتظام والمواظبة في التعليم، لاكتساب المعارف من خلال المحاضرات وقاعات الدراسة.

ثالثاً: النتائج المرتبطة بمعوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية عبر الحدود الوطنية في الجامعات العربية من وجهة نظر عينة الدراسة من الطلبة:

المحور الأول: معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بأعضاء الهيئة التدريسية

يتضح من الجدول الخاص باستجابات عينة الدراسة من طلبة الجامعات على محور معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بأعضاء الهيئة التدريسية، أن المتوسطات الحسابية لهذه الاستجابات تتوزع توزيعاً إحصائياً ما بين (3.45) إلى (3.15)، حيث حصلت الفقرة رقم(2) والتي نصها (ضعف المهارات المهنية لأعضاء هيئة التدريس يؤثر سلباً على مخرجات تعليم الخدمة الاجتماعية) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.45) ونسبة مئوية (69%)، بينما حصلت الفقرة رقم (10) التي نصها:(اعتماد أعضاء هيئة تدريس من تخصصات أخرى لتدريس مقررات الخدمة الاجتماعية يؤثر سلباً على مخرجات تعليم الخدمة الاجتماعية) على أدنى متوسط حسابي وقد بلغ (3.15) ونسبة مئوية (63%).

وهذا يدل على أن استجابات عينة الدراسة من طلبة الجامعات على محور معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بأعضاء الهيئة التدريسية جاءت متوسطة، وذلك بدلالة الدرجة الكلية للمحور والتي بلغ متوسطها الحسابي (3.27) ونسبتها المئوية (65.4%).

ولقد أشارت النتائج أن السبب في ذلك يعود في إلى ضعف المهارات المهنية لأعضاء هيئة التدريس، وقصور المعارف الأكاديمية لديهم، كذلك قلة التدريب المستمر وضعف مقدرة أعضاء هيئة التدريس على تكوين علاقات طيبة مع طلابهم إضافة إلى نقص القدرات اللغوية لأعضاء هيئة التدريس و تدني كفاءة بعض أعضاء هيئة التدريس وعدم تفعيل مبدأ المحاسبة لأعضاء هيئة التدريس على انجازاته إضافة إلى تدني قدرة الأكاديميين على استخدام التكنولوجيا الحديثة يؤثر سلباً على مخرجات تعليم الخدمة الاجتماعية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة صادق (2005) التي أشارت إلى أن أعضاء هيئة التدريس لديهم نقص في القدرات اللغوية وكذلك القدرات الخاصة باستخدام التقنيات الحديثة في التدريس(صادق، توامدر، 2005)، كما أنها تتفق مع دراسة الدماطي (2008)، حيث أظهرت أن تعليم مهارات الخدمة الاجتماعية الحالي يعتمد على التلقين فقط في شرح المهارات من قبل الأكاديمي(الدماطي، محمد، 2008).

إلا أنها تختلف مع نتيجة دراسة العضايلة والحديدي (2013) التي أظهرت أن اتجاهات الطلبة نحو عضو هيئة التدريس كانت ايجابية ويعود ذلك إلى الحفاوة التي يجدونها من قبل أعضاء الهيئة التدريسية، من تقدير واحترام، وتشجيع على الدراسة،

والمعاملة الطيبة، واهتمام أعضاء الهيئة التدريسية بهم، ويتيحون لهم الفرصة في التعبير عن وجهة نظرهم في المحاضرة، ويحثهم على التمسك بأخلاقيات المهنة(العضايلة، الحديدي، هناء، 2013).

المحور الثاني: معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بطلبة الخدمة الاجتماعية

يتضح من الجدول الخاص باستجابات عينة الدراسة من طلبة الجامعات على محور معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بطلبة الخدمة الاجتماعية، أن المتوسطات الحسابية لهذه الاستجابات تتوزع توزيعاً إحصائياً ما بين (3.42) إلى (2.76)، إذ حصلت الفقرة رقم (4) والتي نصها (تدني الاهتمام بتدريب الطلبة على مهارات البحوث العلمية يؤثر سلباً على مخرجات تعليم الخدمة الاجتماعية) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.42) ونسبة مئوية (68.4%)، بينما حصلت الفقرة رقم (7) والتي نصها (تضخم أعداد طلبة الخدمة الاجتماعية يؤثر سلباً على مخرجات تعليم الخدمة الاجتماعية) على أدنى متوسط حسابي وقد بلغ (2.76) ونسبة مئوية (55.2%).

وهذا يدل على أن استجابات عينة الدراسة من طلبة الجامعات على محور معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بطلبة الخدمة الاجتماعية جاءت متوسطة، وذلك بدلالة الدرجة الكلية للمحور والتي بلغ متوسطها الحسابي (3.19) ونسبتها المئوية (63.8%).

وأشارت النتائج أن السبب في ذلك يعود في الترتيب الأول إلى تدني الاهتمام بتدريب الطلبة على مهارات البحوث العلمية، وانخفاض الدافعية لدى طلبة الخدمة الاجتماعية وقلة المنح الدراسية لمساعدة الطلبة في تغطية تكاليف الدراسة كذلك ضعف رغبة الطلبة في العمل في مجالات الممارسة المهنية كأخصائي اجتماعي بعد تخرجه وقلة استخدام الطلبة لأساليب ذاتية في تعليم الخدمة الاجتماعية، وقلة تفرغ الطلبة تماماً للدراسة وازدحام الطلبة في قاعات المحاضرات إضافة إلى عدم توخي الدقة في اختيار طلبة الخدمة الاجتماعية يؤثر سلباً على مخرجات تعليم الخدمة الاجتماعية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد الله (2006) التي أشارت إلى ضعف في الإعداد المهني لطلاب الخدمة الاجتماعية والمتصل بمحددات الأخلاقيات والمسؤوليات المهنية، حيث برامج تعليم الخدمة الاجتماعية تركز على الجانب المعارف والمهارات ولا تلقي نفس الاهتمام للجانب القيمي(عبد الله، خالد، 2006).

المحور الثالث: معوقات برامج تعليم الخدمة المرتبطة بمنهج/مقررات اعداد طلبة الخدمة الاجتماعية

يتضح من الجدول الخاص باستجابات عينة الدراسة من طلبة الجامعات على محور معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بمنهج/ مقررات إعداد طلبة الخدمة الاجتماعية، أن المتوسطات الحسابية لهذه الاستجابات تتوزع توزيعاً إحصائياً ما بين (3.37) إلى (2.93)، حيث حصلت الفقرة رقم (12) والتي نصها (غياب إستراتيجية عامة لتطوير برامج تعليم الخدمة الاجتماعية يؤثر سلباً على مخرجات تعليم الخدمة الاجتماعية) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.37) ونسبة مئوية(67.4%)، بينما حصلت الفقرة رقم (3) التي نصها(اعتماد تعليم الخدمة الاجتماعية على نظام الساعات المعتمدة يؤثر سلباً على مخرجات تعليم الخدمة الاجتماعية) على أدنى متوسط حسابي وقد بلغ (2.93) ونسبة مئوية (58.6%).

وهذا يدل على أن استجابات عينة الدراسة من طلبة الجامعات على محور معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بمنهج/ مقررات إعداد طلبة الخدمة الاجتماعية جاءت متوسطة، وذلك بدلالة الدرجة الكلية للمحور والتي بلغ متوسطها الحسابي (3.22) ونسبتها المئوية (64.4%).

وأشارت النتائج أن السبب في ذلك يعود في الترتيب الأول إلى غياب إستراتيجية عامة لتطوير برامج تعليم الخدمة الاجتماعية، قلة تعديل مناهج تعليم الخدمة الاجتماعية باستمرار بما يتوافق مع نتائج البحوث العلمية وضعف المقررات من حيث احتوائها على البناء المهاري التطبيقي، كذلك افتقار مناهج تعليم الخدمة الاجتماعية للخطط وقلة تصميم مناهج تعليم الخدمة الاجتماعية لكي تساير إيقاع مشكلات العصر إضافة إلى تدني مناسبة مناهج تعليم الخدمة الاجتماعية في تأهيل أخصائي اجتماعي، التقصير في تقويم مناهج تعليم الخدمة الاجتماعية باستمرار بما يتناسب مع سوق العمل وقلة تركيز المقررات على الجانب الوقائي والتنموي إضافة إلى اعتماد الإطار النظري على عدد محدود من النظريات يؤثر سلباً على مخرجات تعليم الخدمة الاجتماعية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حمزة (2006) التي أشارت إلى ضرورة إعادة النظر بمناهج ومقررات الخدمة الاجتماعية والمراجعة المستمرة لها كي تتلاءم مع المتغيرات المعاصرة، وأن تشتمل المقررات الدراسية على جانب عملي/ تدريبي لكل المعارف والأسس النظرية والأساليب الفنية لتدريب الطالب على تلك المعارف وإكسابه المهارات التطبيقية حولها، كما أكدت أهمية الآخذ

بمبدأ التعليم المستمر للأخصائيين الاجتماعيين في كافة مجالات الممارسة المهنية(حمزة، ابراهيم، 2006)، كما أنها تتفق مع دراسة Osei-Hwedie، K.، Ntseane، D.، Jacques & G.، 2006 ، التي أكدت أن أهم المشكلات التي تواجه ممارسة الخدمة الاجتماعية في الدول النامية، هي الافتراضات النظرية ونماذج الممارسة الغربية التي لا تتلاءم وظروف ومشكلات تلك الدول (Osei-Hwedie، K.، Ntseane، D.، Jacques & G.، 2006) .

وتتفق كذلك مع دراسة العضايلة والحديدي (2013) والتي أشارت الى حاجة مساقات تخصص الخدمة الاجتماعية إلى زيادة في الساعات المعتمدة، وأن مفردات مساقات تخصص الخدمة الاجتماعية متداخلة (مكررة)، إضافة إلى عدم التوصيف الدقيق للمساقات(العضايلة، لبنى، الحديدي، هناء، 2013).

وتتفق النتيجة مع دراسة حلمي التي أظهرت عدم مناسبة المناهج المستخدمة في تعليم الخدمة الاجتماعية(حلمي، ناهد، 1998)، كما أنها تتفق مع نتيجة دراسة منصور التي بينت أن برامج الدراسات العليا تخصص خدمة الفرد لا يشبع حاجات الطلاب المعرفية مما له انعكاسات سلبية على قدرات الطلاب المعرفية وكفاءتهم الأكاديمية(منصور، حمدي، 1998).

كما أنها تتفق مع نتيجة دراسة خليل التي انتهت نتائجها إلى أن محتوى تعليم الخدمة الاجتماعية يحتاج إلى إحداث تغيير وتطوير لكي يتناسب مع متطلبات ومستقبل الممارسة في مجالات الرعاية الاجتماعية والتنمية(خليل، عرفات، 2000)، كما أنها تتفق مع نتيجة دراسة ناجي التي أكدت أن برامج تعليم الخدمة الاجتماعية بوضعها الحالي لا تساهم في إعداد أخصائي اجتماعي كفء(ناجي، أحمد، 2000).

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسة تتفق نتيجتها مع دراسة الفرماوي التي كشفت أهمية إعداد توصيف للمقررات الدراسية يتمشى مع متطلبات سوق العمل والتغيرات المعاصرة في المجتمع والثورة المعرفية والمعلوماتية(الفرماوي، مصطفى، 2005)، كما تتفق مع نتيجة دراسة خالد عبد الله التي بينت ضعف في الإعداد المهني لطلاب الخدمة الاجتماعية والمتصل بمحددات الأخلاقيات والمسؤوليات المهنية(عبد الله، خالد، 2006)، وتتفق مع نتيجة دراسة حمزة التي كشفت ضرورة اشتمال المقررات الدراسية على جانب عملي/تدريبي لكل المعارف والأسس النظرية والأساليب الفنية لتدريب الطالب على تلك المعارف وإكسابه المهارات التطبيقية حولها (حمزة، ابراهيم، 2006)، كما أنها تتفق مع دراسة أبو غمجة التي أشارت إلى وجود بعض جوانب القصور في برامج الإعداد المهني للأخصائي الاجتماعي والتي تحول دون تحقيقها لأهدافها سواء ما تعلق منها بالإعداد النظري داخل الكليات التطبيقية والمؤسسات التعليمية الأخرى ذات العلاقة، أو الإعداد التطبيقي داخل المؤسسات التدريبية(أبو غمجة، نصر الدين، 2008).

المحور الرابع: معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بالكتاب الجامعي

يتضح من الجدول الخاص باستجابات عينة الدراسة من طلبة الجامعات على محور معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بالكتاب الجامعي، أن المتوسطات الحسابية لهذه الاستجابات تتوزع توزيعاً إحصائياً ما بين (3.37) إلى (3.14)، حيث حصلت الفقرة رقم (2) والتي نصها (قلة وجود مناهج معتمدة في تعليم الخدمة الاجتماعية يؤثر سلبا على مخرجات تعليم الخدمة الاجتماعية) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.37) ونسبة مئوية (67.4%)، بينما حصلت الفقرة رقم (11) والتي نصها (ارتفاع أسعار كتب مقررات الخدمة الاجتماعية يؤثر سلبا على مخرجات تعليم الخدمة الاجتماعية) على أدنى متوسط حسابي وقد بلغ (3.14) ونسبة مئوية (62.8%).

وهذا يدل على أن استجابات عينة الدراسة من طلبة الجامعات على محور معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بالكتاب الجامعي جاءت متوسطة، وذلك بدلالة الدرجة الكلية للمحور والتي بلغ متوسطها الحسابي (3.24) ونسبتها المئوية (64.8%).

وأشارت النتائج أن السبب في ذلك يعود إلى قلة وجود مناهج معتمدة في تعليم الخدمة الاجتماعية، تراجع ارتباط مناهج تعليم الخدمة الاجتماعية بواقع الممارسة المهنية، كذلك التكرار والحشو في المراجع العلمية للخدمة الاجتماعية و قلة الاهتمام بالتأليف الجماعي للمراجع العلمية في الخدمة الاجتماعية وسوء طباعة مقررات تعليم الخدمة الاجتماعية إضافة إلى اختيار عضو هيئة التدريس لموضوعات المقرر التي يدرسها دون خطة واضحة، انخفاض الاهتمام بمراجعة الأدب العلمي في الخدمة الاجتماعية و ضعف فاعلية مناهج تعليم الخدمة الاجتماعية في إعداد خريجين على مستوى عال من الكفاءة يؤثر سلباً على مخرجات تعليم الخدمة الاجتماعية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عويس (2005) التي أشارت إلى أن جهود تطوير مناهج الخدمة الاجتماعية اقتصرت

على حذف أو إضافة لمقررات معينة، كذلك تحتاج محتويات المقررات إلى مراجعة لتنقيتها من التكرار والمد والتداخل(عويس، محمد، 2005)، كما وتتفق مع دراسة Osei-Hwedie، K.، Ntseane، D.، Jacques & G.، 2006 ، والتي أكدت أن أهم المشكلات التي تواجه ممارسة الخدمة الاجتماعية في الدول النامية، هي الافتراضات النظرية ونماذج الممارسة الغربية التي لا تتلاءم وظروف ومشكلات تلك الدول(Osei-Hwedie، K.، Ntseane، D.، Jacques & G.، 2006) .

وتتفق مع نتيجة دراسة خليل التي كشفت أن العملية التعليمية تقف عند حد إمداد الطلاب بالمعلومات فقط دون تزويدهم بالمهارات والطرق والوسائل التي تحقق لهم إشباع تلك الاحتياجات من المهارات(خليل، هيام، 2003)، كما أنها تتفق مع دراسة صادق التي كشفت أن محتوى المناهج ينقصه التطبيقات العملية وتركيزه على نقل المعارف، وافتقار المقررات إلى استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة، ثم التداخل والتكرار في كثير من المقررات(صادق، تومادر، 2005)، كذلك تتفق مع نتيجة دراسة الفرماوي التي كشفت ضرورة تقييم الكتب الدراسية في مدى مطابقتها لتوصيف المقررات(الفرماوي، مصطفى، 2005).

المحور الخامس: معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بجودة المكتبة

يتضح من الجدول الخاص باستجابات عينة الدراسة من طلبة الجامعات على محور معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بجودة المكتبة، أن المتوسطات الحسابية لهذه الاستجابات تتوزع توزيعاً إحصائياً ما بين (3.33) إلى (3.06)، حيث حصلت الفقرة رقم (1) والتي نصها (غياب مكتبة خاصة للخدمة الاجتماعية يؤثر سلبا على مخرجات تعليم الخدمة الاجتماعية) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.33) ونسبة مئوية (66.6%)، بينما حصلت الفقرة رقم (11) والتي نصها (قلة اللجوء للمواعيد الإضافية لعمل المكتبة يؤثر سلبا على مخرجات تعليم الخدمة الاجتماعية) على أدنى متوسط حسابي وقد بلغ (3.06) ونسبة مئوية (61.2%).

وهذا يدل على أن استجابات عينة الدراسة من طلبة الجامعات على محور معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بجودة المكتبة جاءت متوسطة، وذلك بدلالة الدرجة الكلية للمحور والتي بلغ متوسطها الحسابي (3.22) ونسبتها المئوية (64.4%).

وأشارت النتائج أن السبب في ذلك يعود إلى غياب مكتبة خاصة للخدمة الاجتماعية، قلة إتاحة استخدام التكنولوجيا الحديثة بالمكتبة و ندرة توافر الكتابات الحديثة في الخدمة الاجتماعية، غياب نظام فهرسة متقدم في المكتبة وتعقد الإجراءات الإدارية في استعارة الكتب إضافة إلى قلة توافر الكوادر البشرية المتخصصة في المكتبة، إجراءات الجرد الطويلة في المكتبة وصعوبة عملية التصوير في المكتبة إضافة إلى صعوبة ربط المكتبة بقواعد البيانات العالمية يؤثر سلباً على مخرجات تعليم الخدمة الاجتماعية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة صادق (2005)، التي أشارت إلى عدم وجود نظام يربط المكتبة بقواعد المعلومات الوطنية والعالمية والاتصال بالإنترنت، إضافة إلى عدم وجود نظام فهرسة والتعقيدات الإدارية مثل مشكلة التصوير وعدم السماح باستعارة الكتب الحديثة وظروف الجرد الطويلة والتجليد، كما أوضحت النتائج استخدام المحاضرة بشكلها التقليدي(صادق، تومادر، 2005).

المحور السادس: معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بمؤسسات الممارسة المهنية

يتضح من الجدول الخاص باستجابات عينة الدراسة من طلبة الجامعات على محور معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بمؤسسات الممارسة المهنية، أن المتوسطات الحسابية لهذه الاستجابات تتوزع توزيعاً إحصائياً ما بين (3.37) إلى (3.10)، حيث حصلت الفقرة رقم (1) التي نصها (قلة قيام الطلبة بزيارات فعلية لمؤسسات التدريب الميداني يؤثر سلباً على مخرجات تعليم الخدمة الاجتماعية) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.37) ونسبة مئوية (67.4%)، بينما حصلت الفقرة رقم (8) التي نصها(عدم تحديد طبيعة المستفيدين من خدمات المؤسسة يؤثر سلباً على مخرجات تعليم الخدمة الاجتماعية) على أدنى متوسط حسابي وقد بلغ (3.10) ونسبة مئوية (62%).

وهذا يدل على أن استجابات عينة الدراسة من طلبة الجامعات على محور معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بمؤسسات الممارسة المهنية جاءت متوسطة، وذلك بدلالة الدرجة الكلية للمحور التي بلغ متوسطها الحسابي(3.23) ونسبتها المئوية (64.6%).

وأشارت النتائج إلى أن السبب في ذلك يعود إلى قلة قيام الطلبة بزيارات فعلية لمؤسسات التدريب الميداني، ضعف الاتصالات بين أعضاء هيئة التدريس ومديري مؤسسات الخدمة الاجتماعية واختيار مؤسسات خدمة اجتماعية لا تصلح لتدريب الطلبة، كذلك ندرة وجود أخصائي اجتماعي في بعض مؤسسات الخدمة الاجتماعية ونقص كفاءة الأخصائيين في مؤسسات التدريب الميداني

في متابعة الطلبة، إضافة إلى تولي إدارة مؤسسات الخدمة الاجتماعية مهنيون غير متخصصين في الخدمة الاجتماعية، تراجع تطوير لوائح مؤسسات الخدمة الاجتماعية لتلبي احتياجات العملاء وصعوبة تطوير التوصيف الوظيفي لمؤسسات الخدمة الاجتماعية إضافة إلى عدم فتح قنوات الاتصال بين العاملين وبعضهم البعض داخل المؤسسة يؤثر سلباً على مخرجات تعليم الخدمة الاجتماعية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Jotham،Dhemba (2012) التي أشارت إلى أن أبرز التحديات التي تواجه تعليم وممارسة الخدمة الاجتماعية هي: أولاً: نقص المشرفين المؤهلين وذوي الخبرة في تعليم وممارسة الخدمة الاجتماعية في مؤسسات التنمية الاجتماعية والرعاية الاجتماعية، ثانياً: نقص وكالات الخدمة الاجتماعية والعمل الميداني، ثالثاً: عدم كفاية التمويل، رابعاً: توقيت العمل الميدانيJ،(Dhemba)، (2012 .

وتتفق كذلك مع دراسة الفرماوي (2001) التي أشارت إلى نتيجة هامة وهي انخفاض مستوى الأداء للمنظم الاجتماعي في هذه المجالات والذي يعكس مستوى جودة متدني للمنظم الاجتماعي يرجع لمجموعة من العوامل من ضمنها الإعداد الأكاديمي(الفرماوي، مصطفى، 2001)، وتتفق مع دراسة ناجي (2000) التي أشارت إلى ما يلي: أولاً: تعليم الخدمة الاجتماعية بوضعه الحالي لا يساهم في إعداد أخصائي اجتماعي كفء، ثانيا: أن التدريب الميداني بشكله الحالي لا يساهم في إعداد أخصائي اجتماعي قادر على مسايرة التطورات الحديثة في المهنة، ثالثاً: خطط التدريب الميداني لا تتناسب مع الواقع الاجتماعي المتغير، رابعاً: مؤسسات التدريب الميداني غير صالحة لإعداد الطلاب عملياً، خامساً: ضعف الإشراف المؤسسي على طلاب التدريب الميداني(ناجي، أحمد، 2000).

وتتفق كذلك مع نتيجة دراسة Osei-Hwedie، K.، Ntseane، D.، Jacques & G.، 2006 التي كشفت إلى غياب التواصل بين المؤسسات والفئات المستفيدة من المؤسسات الاجتماعية الأهلية والحكومية والتي يعمل بها خريجي المؤسسات التعليمية للخدمة الاجتماعيةOsei-Hwedie)، K.، Ntseane، D.، Jacques & G.، (2006 ، كما تتفق مع نتيجة دراسة منصور، حسن التي كشفت الى عدم تحقيق الجمعيات الأهلية لأهدافها في ضوء الاحتياجات المتغيرة لسوق العمل(منصور، سمير، حسن، محمود، 2008).

<u>المحور السابع: معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بالاعتراف المجتمعي بالمهنة</u>

يتضح من الجدول الخاص باستجابات عينة الدراسة من طلبة الجامعات على محور معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بالاعتراف المجتمعي بالمهنة، أن المتوسطات الحسابية لهذه الاستجابات تتوزع توزيعاً إحصائياً ما بين (3.35) إلى (3.23)، إذْ حصلت الفقرة رقم (3) والفقرة رقم (11) التي نصهما على التوالي (غياب التحرك لتأييد الاعتراف المجتمعي بالمهنة ورفع مكانتها يؤثر سلباً على مخرجات تعليم الخدمة الاجتماعية)، (قلة قيام الأخصائيين الاجتماعيين ببذل الجهد لتحسين صورة المهنة في المجتمع يؤثر سلبا على مخرجات تعليم الخدمة الاجتماعية) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.35) ونسبة مئوية (67%) بالتساوي، بينما حصلت الفقرة رقم (8) التي نصها (ندرة الاستعانة بالأخصائيين الاجتماعيين في المؤسسات الأهلية يؤثر سلبا على مخرجات تعليم الخدمة الاجتماعية) على أدنى متوسط حسابي وقد بلغ (3.23) ونسبة مئوية (64.6%).

وهذا يدل على أن استجابات عينة الدراسة من طلبة الجامعات على محور معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بالاعتراف المجتمعي بالمهنة جاءت متوسطة، وذلك بدلالة الدرجة الكلية للمحور والتي بلغ متوسطها الحسابي (3.30) ونسبتها المئوية (66%).

وأشارت النتائج أن السبب في ذلك يعود إلى غياب التحرك لتأييد الاعتراف المجتمعي بالمهنة ورفع مكانتها وقلة قيام الأخصائيين الاجتماعيين ببذل الجهد لتحسين صورة المهنة في المجتمع، كذلك نقص نشر الوعي الجماهيري لدى المواطنين بمفهوم الخدمة الاجتماعية ودورها في تحقيق التنمية وغياب آليات تدعيم المهنة ورفع مكانتها في المجتمع، إضافة إلى قصور حماية مهنة الخدمة الاجتماعية من الدخلاء عليها وانكماش وضوح هوية الخدمة الاجتماعية في بعض مجالات الممارسة المهنية، وقلة اتخاذ إجراءات واضحة للاعتراف المجتمعي بالمهنة وقلة تشجيع قيام المنظمات المهنية التي تضم الأخصائيين الاجتماعيين إضافة إلى انخفاض التمويل الحكومي في دعم مهنة الخدمة الاجتماعية يؤثر سلباً على مخرجات تعليم الخدمة الاجتماعية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة منصور، حسن (2008)، التي أشارت إلى أن هناك ملاحظات أدت إلى عدم تحقيق الجمعيات الأهلية لأهدافها في ضوء الاحتياجات المتغيرة لسوق العمل(منصور، سمير، حسن، محمود، 2008)، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة إبراهيم التي بينت ضرورة العمل على تحسين صورة الأخصائيين الاجتماعيين داخل وخارج المؤسسة

وزيادة كسب ثقة وتقدير أفراد المجتمع للأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين، مما يعكس سمو المهنة ويدعم الاعتراف المجتمعي بها(إبراهيم، قصي، 2011).

المحور الثامن: معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بأساليب التدريس

يتضح من الجدول الخاص باستجابات عينة الدراسة من طلبة الجامعات على محور معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بأساليب التدريس، أن المتوسطات الحسابية لهذه الاستجابات تتوزع توزيعاً إحصائياً ما بين (3.27) إلى (3.02)، إذْ حصلت الفقرة رقم (8) والتي نصها (غياب التنوع في أساليب التدريس واعتمادها على المحاضرات يؤثر سلبا على مخرجات تعليم الخدمة الاجتماعية) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.27) ونسبة مئوية (65.4%)، بينما حصلت الفقرة رقم (2) والتي نصها (استخدام أساليب تقليدية في تعليم الخدمة الاجتماعية يؤثر سلبا على مخرجات تعليم الخدمة الاجتماعية) على أدنى متوسط حسابي وقد بلغ (3.02) ونسبة مئوية (60.4%).

وهذا يدل على أن استجابات عينة الدراسة من طلبة الجامعات على محور معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بأساليب التدريس جاءت متوسطة، وذلك بدلالة الدرجة الكلية للمحور والتي بلغ متوسطها الحسابي (3.14) ونسبتها المئوية (62.8%).

ولقد أشارت النتائج أن السبب في ذلك يعود إلى غياب التنوع في أساليب التدريس واعتمادها على المحاضرات، وجود سلبيات في تدريس مناهج البحث وتطبيقاتها وقلة مرونة الإدارة واستجابتها مع طلبة الخدمة الاجتماعية وندرة إتاحة المناخ الابتكاري للطلبة من خلال المناقشة والحوار، كذلك نقص المهارات في التعامل مع وسائل التكنولوجيا الحديثة وندرة توفر مناخ جيد للتفكير والتحليل والابتكار، صعوبة توافر معامل لغات في تعليم الخدمة الاجتماعية وصعوبة توافر معامل الحاسوب لطلبة الخدمة الاجتماعية إضافة إلى قلة استخدام الوسائل الحديثة في تقديم المحاضرات يؤثر سلباً على مخرجات تعليم الخدمة الاجتماعية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حمزة (2006)، التي أشارت إلى ضرورة سعي المؤسسات التعليمية في مجتمعاتنا العربية بصفة عامة، وفي المجال الخدمة الاجتماعية خاصة للحصول على الاعتمادية الأكاديمية للبرامج التعليمية المختلفة سواء على مستوى البكالوريوس أو الدراسات العليا، كما كشفت ضرورة التقويم المستمر لعملية الإعداد الأكاديمي بعناصرها المختلفة (المقررات، الطلاب، الأساتذة، المراجع والمصادر العلمية، التكنيكات والأساليب المهنية)(حمزة، ابراهيم، 2006).

كما أنها تتفق مع دراسة حلمي التي أظهرت عدم مناسبة الأساليب المستخدمة في تعليم الخدمة الاجتماعية(حلمي، ناهد، 1998). كذلك تتفق مع دراسة الفرماوي التي بينت انخفاض مستوى الأداء للمنظم الاجتماعي والذي يعكس مستوى جودة متدني للمنظم الاجتماعي يرجع لمجموعة من العوامل من ضمنها الإعداد الأكاديمي(الفرماوي، مصطفى، 2001). كما أنها تتفق مع دراسة صادق التي بينت أن محتوى المناهج ينقصه التطبيقات العملية وتركيزه على نقل المعارف، وافتقار المقررات الى استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة، كما أوضحت النتائج استخدام المحاضرة بشكلها التقليدي(صادق، تومادر، 2005).

كما أنها تتفق مع دراسة الدماطي التي أظهرت أن تعليم مهارات الخدمة الاجتماعية الحالي يعتمد على التلقين فقط في شرح المهارات، وان التعليم الحالي لمهارات الخدمة الاجتماعية لا يحقق جودة تعليم الخدمة الاجتماعية(الدماطي، محمد، 2008)، كما أنها تتفق مع نتيجة دراسة الزبير التي كشفت أن جودة تعليم الخدمة الاجتماعية ليس بالمستوى الجيد وهو ما يتوجب معه المزيد من الاهتمام بالإعداد المناسب للطلاب(الزبير، فوزية، 2009).

المحور التاسع: معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بالتدريب الميداني

يتضح من الجدول الخاص باستجابات عينة الدراسة من طلبة الجامعات على محور معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بالتدريب الميداني، أن المتوسطات الحسابية لهذه الاستجابات تتوزع توزيعاً إحصائياً ما بين (3.41) إلى (3.10)، حيث حصلت الفقرة رقم (1) التي نصها(نقص القدرات الإشرافية على طلبة التدريب الميداني يؤثر سلبا على مخرجات تعليم الخدمة الاجتماعية) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.41) ونسبة مئوية (68.2%)، بينما حصلت الفقرة رقم (5) التي نصها (زيادة الأعباء الإشرافية على مشرفي التدريب الميداني يؤثر سلبا على مخرجات تعليم الخدمة الاجتماعية) على أدنى متوسط حسابي وقد بلغ (3.10) ونسبة مئوية (62%).

وهذا يدل على أن استجابات عينة الدراسة من طلبة الجامعات على محور معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بالتدريب الميداني جاءت متوسطة، وذلك بدلالة الدرجة الكلية للمحور والتي بلغ متوسطها الحسابي (3.27) ونسبتها المئوية (65.4%).

وأشارت النتائج أن السبب في ذلك يعود إلى نقص القدرات الإشرافية على طلبة التدريب الميداني، ضمور الدقة في اختيار مؤسسات التدريب الميداني الكفوءة في إكساب الخبرات والمهارات للطلبة وتدني الإشراف المناسب على التدريب الميداني، كذلك ندرة إعطاء التدريب الميداني الأهمية التي يستحقها كمقرر أكاديمي وقلة الخبرة المهنية لدى مشرفي التدريب الميداني إضافة إلى غياب ربط المعارف النظرية مع التدريب الميداني، قلة وجود خطط محددة لدى مشرفي التدريب الميداني وضعف العلاقة الإشرافية بين المشرف الأكاديمي وطلبة التدريب الميداني، كذلك عدم الاهتمام ببدء التدريب الميداني بالتزامن مع بداية الفصل الدراسي يؤثر سلباً على مخرجات تعليم الخدمة الاجتماعية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الإيمام (1998) والتي أشارت إلى أن هناك مشكلات عدّة تواجه عملية التدريب الميداني أهمها نقص في إمكانات التدريب، وعدم التخطيط للبرامج التدريبية، وعدم موضوعية التقييم، وتركيز المشرفين على الجوانب الأكاديمية، وعدم تعاون جهات التدريب مع طلبة التدريب الميداني(الإيمام، نور، 1998)، كما أنها تتفق مع دراسة العواوده (2010) التي أشارت إلى أن أبرز الصعوبات التي تواجه طلبة التدريب تتمثل في قلة المصادر والمراجع المتخصصة في التدريب الميداني وتزامن دراسة المواد النظرية مع مواد التدريب الميداني في ذات الوقت واليوم(العواوده، أمل، 2010).

كما أنها تتفق مع دراسة الهلالات (2015) التي أشارت إلى أن أهم المعوقات التي تواجه طلبة العمل الاجتماعي هي بعد مكان منزل الطالب عن مؤسسات التدريب وقلة الزيارات الميدانية من قبل المشرف الأكاديمي، وعدم قيام المشرف الأكاديمي بعقد اجتماعات دورية للطلبة(الهلالات، خليل، 2015)، كذلك تتفق مع دراسة ناجي (2000) التي أشارت إلى أن التدريب الميداني بشكله الحالي لا يساهم في إعداد أخصائي اجتماعي قادر على مسايرة التطورات الحديثة في المهنة، وأن خطط التدريب الميداني لا تتناسب مع الواقع الاجتماعي المتغير، وإن مؤسسات التدريب الميداني غير صالحة لإعداد الطلاب عملياً، إضافة إلى ضعف الإشراف المؤسسي على طلاب التدريب الميداني(ناجي، أحمد، 2000).

وتتفق مع دراسة منصور التي أوضحت أن برنامج التدريب العملي لا يساعد الأخصائي الاجتماعي بشكل فعال، كما أنه لا يوجد تكامل بين الإعداد النظري والعملي(منصور، سمير، 1990)، كما أنها تتفق مع دراسة محفوظ التي بينت ضرورة تلقي الطلاب لتدريب عملي يرتبط بدراستهم وتخصصهم(محفوظ، ماجدي، 1998).

وإزاء ذلك فإنها تتفق مع نتيجة دراسة منصور التي كشفت أن برامج الدراسات العليا تخصص خدمة الفرد لا يشبع حاجات الطلاب التدريبية مما له انعكاسات سلبية على قدرات الطلاب التطبيقية (منصور، حمدي، 1998)، كما أنها تتفق مع دراسة خليل التي كشفت أن العملية التعليمية تقف عند حد إمداد الطلاب بالمعلومات فقط دون تزويدهم بالمهارات والطرق والوسائل التي تحقق لهم إشباع تلك الاحتياجات من المهارات(خليل، هيام، 2003).

وكذلك تتفق مع دراسة صادق التي بينت عدم العناية بالدرجة الكافية لمقرر التدريب الميداني، كما أن محتوى المناهج ينقصه التطبيقات العملية(صادق، تومادر، 2005)، كذلك تتفق مع دراسة محمد التي كشفت أن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في محتوى مقرر التدريب الميداني على مهارات الممارسة المهنية جاءت منخفضة، كما أظهرت النتائج من وجهة نظر الطلاب أن هناك فجوة بين ما يتم تدريب الطالب عليه وما يدرسه الطالب إضافة إلى أن محتوى مقرر التدريب على مهارات الممارسة المهنية جاءت منخفضة(محمد، إيمان، 2006).

وتتفق نتيجة مع دراسة حمزة التي أوضحت أهمية الاهتمام بعملية التدريب الميداني لطلاب الخدمة الاجتماعية من خلال الاهتمام بإعداد وتأهيل عناصر تلك العملية والتي تتمثل في الطالب، المؤسسة،مشرف المؤسسة، المشرف الأكاديمي فيما يتعلق بدور كل عنصر فيها(حمزة، إبراهيم، 2006).

إلا أنها تختلف مع نتيجة دراسة حسنين (2014) التي أظهرت أن برنامج التدريب الميداني فاعليته مرتفعة، مما يمكن اعتبار ذلك مقياساً لمدى رضا الطلبة عن أهداف ومحتوى ونتائج البرنامج الحاصلة، ومن دور مم ودور المشرف والمؤسسة في تحديد قدرات البرنامج(حسنين، سهيل، 2014).

المحور العاشر: معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بجودة تقييم الطلبة:

يتضح من الجدول الخاص باستجابات عينة الدراسة من طلبة الجامعات على محور معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بجودة تقييم الطلبة، أن المتوسطات الحسابية لهذه الاستجابات تتوزع توزيعاً إحصائياً ما بين (3.22) إلى (2.95)، حيث حصلت الفقرة رقم (1) التي نصها(قلة توافر اختبارات موضوعية في قبول الطلبة يؤثر سلباًعلى مخرجات تعليم الخدمة الاجتماعية) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.22) ونسبة مئوية (64.4%)، بينما حصلت الفقرة رقم (5) التي نصها (نظام

أعمال السنة لطلبة الخدمة الاجتماعية يؤثر سلبا على مخرجات تعليم الخدمة الاجتماعية) على أدنى متوسط حسابي وقد بلغ (2.95) ونسبة مئوية (59%).

وهذا يدل على أن استجابات عينة الدراسة من طلبة الجامعات على محور معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بجودة تقييم الطلبة جاءت متوسطة، وذلك بدلالة الدرجة الكلية للمحور والتي بلغ متوسطها الحسابي (3.13) ونسبتها المئوية (62.6%).

وأشارت النتائج أن السبب في ذلك يعود إلى قلة توافر اختبارات موضوعية في قبول الطلبة، انخفاض الاهتمام بإجراء اختبارات دورية قصيرة لتقييم الطلبة خلال الفصل الدراسي، وندرة وجود نظام امتحانات يقيس قدرات الطلبة، كذلك قلة وجود معايير واضحة في قبول طلبة الخدمة الاجتماعية وضعف تطوير الامتحانات بما يسمح بالتفكير العلمي إضافة إلى قلة التنوع في أنظمة الامتحانات وتراجع الاهتمام بتشكيل لجان لإجراء اختبارات شفوية لطلبة الخدمة الاجتماعية يؤثر سلباً على مخرجات تعليم الخدمة الاجتماعية.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة محمد التي كشفت أن الأساليب التقويمية التي يستخدمها أستاذ المقرر في تقويم الطلاب منخفضة(محمد، إيمان، 2006)، وتتفق أيضاً مع دراسة Robert، Green، et al التي بينت الحاجة إلى تطوير نظم لتقييم خريجي كليات الخدمة الاجتماعية(Green، R.، Baskind، F.، Fassler، A.، & Jordan، A.، 2006) .

المحور الحادي عشر: معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بخريجي الخدمة الاجتماعية

يتضح من الجدول الخاص باستجابات عينة الدراسة من طلبة الجامعات على محور معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بخريجي الخدمة الاجتماعية، أن المتوسطات الحسابية لهذه الاستجابات تتوزع توزيعاً إحصائياً ما بين (3.34) إلى (3.04)، إذْ حصلت الفقرة رقم (11) والتي نصها (قيام غير المتخصصين في مهنة الخدمة الاجتماعية بممارسة مهام الأخصائي الاجتماعي يؤثر سلباً على مخرجات تعليم الخدمة الاجتماعية) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.34) ونسبة مئوية (66.8%)، بينما حصلت الفقرة رقم (7) التي نصها:(زيادة أعداد خريجي الخدمة الاجتماعية يؤثر سلباً على مخرجات تعليم الخدمة الاجتماعية) على أدنى متوسط حسابي وقد بلغ (3.04) ونسبة مئوية (60.8%).

وهذا يدل على أن استجابات عينة الدراسة من طلبة الجامعات على محور معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بخرجي الخدمة الاجتماعية جاءت متوسطة، وذلك بدلالة الدرجة الكلية للمحور والتي بلغ متوسطها الحسابي (3.21) ونسبتها المئوية (64.2%).

وأشارت النتائج أن السبب في ذلك يعود إلى قيام غير المتخصصين في مهنة الخدمة الاجتماعية بممارسة مهام الأخصائي الاجتماعي، قلة تعيين خريجي الخدمة الاجتماعية و تدني مستوى الأداء المهني لخريجي الخدمة الاجتماعية، كذلك قلة مراعاة كليات الخدمة الاجتماعية لاحتياجات سوق العمل وتوقعاتها من الخريجين وغياب توصيف أدوار الأخصائيين الاجتماعيين في مختلف مجالات الممارسة المهنية إضافة إلى ضعف تحسين الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي في مجتمعات متنوعة، وندرة تجريم مزاولة المهنة لغير المتخصصين في الخدمة الاجتماعية، شعور الأخصائيين الاجتماعيين بتدني المكانة الاجتماعية لمهنة الخدمة الاجتماعية وندرة تحديد مهام الأخصائي الاجتماعي بمؤسسات الخدمة الاجتماعية يؤثر سلباً على مخرجات تعليم الخدمة الاجتماعية.

وتتفق مع نتيجة دراسة عويس التي أكدت أن تطوير مناهج الخدمة الاجتماعية دائماً يأتي دون الرجوع لسوق العمل ودراسة احتياجاته (عويس، محمد، 2005)، وتتفق مع دراسة حمزة التي كشفت ضرورة الأخذ بمبدأ الدراسة المستمرة للاحتياجات الفعلية للأخصائيين الاجتماعيين في المجالات المختلفة، وذلك لتحسين مستوى الأداء المهني بما يضمن جودة الخدمة المقدمة للعملاء في كافة مجالات الممارسة(حمزة، إبراهيم، 2006)، وتتفق مع دراسة إبراهيم التي بينت أنه لا بد من الارتقاء من جودة الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين من خلال عقد دورات تدريبية واجتماعات دورية، وتكثيف المحاضرات وورش العمل، وتدريب الأخصائيين الاجتماعيين على لعب الأدوار واتخاذ القرارات، والمناقشة وعقد الندوات والمؤتمرات(إبراهيم، قصي، 2011).

المحور الثاني عشر: معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بتفاعل المهنة مع قضايا المجتمع

يتضح من الجدول الخاص باستجابات عينة الدراسة من طلبة الجامعات على محور معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بتفاعل المهنة مع قضايا المجتمع، أن المتوسطات الحسابية لهذه الاستجابات تتوزع توزيعاً إحصائياً ما بين (3.34) إلى (3.13)، إذْ حصلت الفقرة رقم (12) التي نصها(قلة الاهتمام بتطوير البحث في الخدمة الاجتماعية ليكون أكثر ارتباطاً بالواقع

المجتمعي يؤثر سلبا على مخرجات تعليم الخدمة الاجتماعية) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.34) ونسبة مئوية (66.8%)، بينما حصلت الفقرة رقم (6) والتي نصها (ضمور فاعلية برامج تعليم الخدمة الاجتماعية في التعامل مع تحديات التنمية يؤثر سلبا على مخرجات تعليم الخدمة الاجتماعية) على أدنى متوسط حسابي وقد بلغ (3.13) ونسبة مئوية (62.6%).

وهذا يدل على أن استجابات عينة الدراسة من طلبة الجامعات على محور معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بتفاعل المهنة مع قضايا المجتمع جاءت متوسطة، وذلك بدلالة الدرجة الكلية للمحور والتي بلغ متوسطها الحسابي (3.25) ونسبتها المئوية (65%).

وأشارت النتائج أن السبب في ذلك يعود إلى قلة الاهتمام بتطوير البحث في الخدمة الاجتماعية ليكون أكثر ارتباطاً بالواقع المجتمعي، قلة ربط محتوى مناهج تعليم الخدمة الاجتماعية بالمشكلات المجتمعية المحلية وندرة الربط بين المادة النظرية وكيفية توظيفها في التعامل مع كافة أنساق عملاء الخدمة الاجتماعية، كذلك قلة الموارد المالية المخصصة لخدمات الرعاية الاجتماعية وضعف قدرة الأخصائي الاجتماعي على انتقاء المداخل النظرية بمواقف الممارسة المهنية إضافة إلى تدني استجابة برنامج تعليم الخدمة الاجتماعية لاحتياجات سوق العمل، ضعف الاستقرار الاجتماعي وتراجع فاعلية برنامج تعليم الخدمة الاجتماعية في تلبية احتياجات المجتمع وانخفاض احتواء المناهج على نماذج علمية نابعة من المجتمع يؤثر سلباً على مخرجات تعليم الخدمة الاجتماعية.

وتتفق مع نتيجة دراسة منصور وحسن (2008)، إذْ أشارت إلى أن هناك ملاحظات أدت إلى عدم تحقيق الجمعيات الأهلية لأهدافها في ضوء الاحتياجات المتغيرة لسوق العمل(منصور، سمير، حسن، محمود، 2008)، كما تتفق مع دراسة Osei-Hwedie، K.، Ntseane، D.، & Jacques، G.، 2006 ، التي أكدت أن أهم المشكلات التي تواجه ممارسة الخدمة الاجتماعية في الدول النامية، هي الافتراضات النظرية ونماذج الممارسة الغربية التي لا تتلاءم وظروف ومشكلات تلك الدول، إضافة أن مناهج الخدمة الاجتماعية بها لا صلة لها بالواقع، ولا تتواكب استراتيجيات الممارسة مع التطورات التي يمر بها المجتمع، وأرجعت الدراسة هذا إلى غياب التواصل بين تلك المؤسسات والفئات المستفيدة من المؤسسات الاجتماعية الأهلية والحكومية والتي يعمل بها خريجي المؤسسات التعليمية للخدمة الاجتماعية(Osei-Hwedie، K.، Ntseane، D.، & Jacques، G.، 2006) .

وتتفق مع دراسة خليل التي انتهت نتائجها إلى أن محتوى تعليم الخدمة الاجتماعية يحتاج إلى إحداث تغيير وتطوير لكي يتناسب مع متطلبات ومستقبل الممارسة في مجالات الرعاية الاجتماعية والتنمية(خليل، عرفات، 2000)، كما أنها تتفق مع نتيجة دراسة عويس التي أكدت على أن تطوير مناهج الخدمة الاجتماعية دائماً يأتي دون الرجوع لسوق العمل ودراسة احتياجاته(عويس، محمد، 2005).

كما أنها تتفق مع نتيجة دراسة صادق التي كشفت تركيز المقررات على الخبرات والنماذج الأجنبية التي لا ترتبط بالواقع المحلي(صادق، تومادر، 2005)، كما تتفق مع دراسة حمزة التي بينت ضرورة إعادة النظر بمناهج ومقررات الخدمة الاجتماعية والمراجعة المستمرة لها كي تتلاءم مع المتغيرات المعاصرة(حمزة، إبراهيم، 2006).

الجدول (13):

يوضح نتائج الدراسة حول محاور معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية في الجامعات العربية

الرقم	المحاور	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية
1	معوقات تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بأعضاء هيئة التدريس	3.27	65.4
2	معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بطلبة الخدمة الاجتماعية	3.19	63.8
3	معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بمنهج/ مقررات إعداد طلبة الخدمة الاجتماعية	3.22	64.4
4	معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بالكتاب الجامعي	3.24	64.8
5	معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بجودة المكتبة	3.22	64.4
6	معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بمؤسسات الممارسة المهنية	3.23	64.6

الرقم	المحاور	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية
7	معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بالاعتراف المجتمعي بالمهنة	3.30	66.0
8	معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بأساليب التدريس	3.14	62.8
9	معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بالتدريب الميداني	3.27	65.4
10	معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بجودة تقييم الطلبة	3.13	62.6
11	معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بخرجي الخدمة الاجتماعية	3.21	64.2
12	معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بتفاعل المهنة مع قضايا المجتمع	3.25	65.0

ويتضح من الجدول رقم (13) أن معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية في الجامعات العربية كانت على محور معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بالاعتراف المجتمعي بالمهنة أعلى متوسط حسابي، إذْ حصلت على متوسط حسابي (3.30) ونسبة مئوية (66%)، يليه محوري معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بأعضاء هيئة التدريس ومحور معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بالتدريب الميداني حيث حصل كل منهما على متوسط حسابي (3.27) ونسبة مئوية (65.4%)، يليهما محور معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بتفاعل المهنة مع قضايا المجتمع بمتوسط حسابي (3.25) ونسبة مئوية (65.0%)، يليه محور معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بالكتاب الجامعي بمتوسط حسابي (3.24) ونسبة مئوية (64.8%)، يلي ذلك محور معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بمؤسسات الممارسة المهنية بمتوسط حسابي (3.23) ونسبة مئوية (64.6)، يليه محوري معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بمنهج/ مقررات إعداد طلبة الخدمة الاجتماعية ومحور معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بجودة المكتبة حيث حصل المحورين على متوسط حسابي متساوي بلغ (3.22) ونسبة مئوية (64.4%)، يليهما محور معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بخرجي الخدمة الاجتماعية بمتوسط حسابي (3.21) ونسبة مئوية (64.2%)، يليه محور معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بطلبة الخدمة الاجتماعية بمتوسط حسابي (3.19) ونسبة مئوية (63.8%)، يليه محور معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بأساليب التدريس بمتوسط حسابي (3.14) ونسبة مئوية (62.8%)، يليه محور معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بجودة تقييم الطلبة بمتوسط حسابي (3.13) ونسبة مئوية (62.6%).

الجدول (14):

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجة الكلية للمحاور تبعاً لمتغير الدولة

الدولة	الوسط الحسابي الكلي	الانحراف المعياري	الترتيب
فلسطين	4.0362	.42053	2
الأردن	2.0848	.38219	4
لبنان	3.7987	.51838	3
السودان	4.0438	.45370	1

ويتضح من خلال الجدول رقم (14) الخاص بالدرجة الكلية للمحاور المرتبطة بمعوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية تبعاً لمتغير الدولة أن هناك اختلافاً في المتوسطات الحسابية بين الدول المشاركة في الدراسة، حيث كشفت البيانات الساكنة في الجدول أن الدرجة الكلية للمحاور المتعلقة بالمعوقات جاءت ضمن الترتيب الآتي: أولاً: السودان، ثانياً: فلسطين، ثالثاً: لبنان ورابعاً جاء في الترتيب الأخير الأردن.

ويجد الباحثون أن تحليل هذا الجدول يشير إلى أنّ الحال كما هو في نتائج الجداول السابقة الذي لم يختلف إلاّ اختلافاً ظاهرياً غير ملحوظ في ظاهره، وباستقراء البيانات الساكنة في ثنايا الجدول يتضح أن السودان قد حصلت على درجة كبيرة للمحاور

المرتبطة بالمعوقات، مقارنة بالدول الأخرى.

ويعزو الباحثون ارتفاع المعوقات في دولة السودان أنه قد يعود إلى ضعف الاستقرار الاجتماعي، تراجع فاعلية برنامج تعليم الخدمة الاجتماعية في تلبية احتياجات المجتمع، ضمور فاعلية برنامج تعليم الخدمة الاجتماعية في التعامل مع تحديات التنمية، غياب مساهمة المواطنين في تحقيق برامج الإصلاح الاجتماعي، انخفاض احتواء المناهج على نماذج علمية نابعة من المجتمع.

وقد يعود السبب في ذلك إلى قصور حماية مهنة الخدمة الاجتماعية من الدخلاء عليها، قلة تشجيع قيام المنظمات المهنية التي تضم الأخصائيين الاجتماعيين، قلة قيام الأخصائيين الاجتماعيين ببذل الجهد لتحسين صورة المهنة في المجتمع، قلة اتخاذ إجراءات واضحة للاعتراف المجتمعي بالمهنة، قلة الاهتمام بالشرعية المهنية للخدمة الاجتماعية وغياب التحرك لتأييد الاعتراف المجتمعي بالمهنة ورفع مكانتها.

الجدول (15):

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجة الكلية للمحاور تبعاً لمتغير الجامعة

الجامعة	الوسط الحسابي الكلي	الانحراف المعياري	الترتيب
جامعة الأزهر	4.0454	.42435	2
الجامعة الإسلامية	4.0274	.42181	3
الجامعة الأردنية	2.3639	.21555	6
جامعة اليرموك	1.8683	.34088	7
الجامعة الحديثة	3.7987	.51838	5
جامعة بحري	4.0633	.40680	1
جامعة أم درمان	4.0273	.49200	4

ويتضح من خلال الجدول رقم (15) الخاص بالدرجة الكلية للمحاور المرتبطة بمعوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية تبعاً لمتغير الجامعة أن هناك اختلافاً في المتوسطات الحسابية بين الجامعات المشاركة في الدراسة، حيث كشفت البيانات الساكنة في الجدول أن الدرجة الكلية للمحاور المتعلقة بالمعوقات جاءت ضمن الترتيب الآتي: أولاً: جامعة بحري، ثانياً: جامعة الأزهر، ثالثاً: الجامعة الإسلامية، رابعاً: جامعة أم درمان الإسلامية، خامساً: الجامعة الحديثة للإدارة والعلوم، سادساً: الجامعة الأردنية وأخيراً في الترتيب السابع جاءت جامعة اليرموك.

تشير المعطيات الواردة في الجدول أن جامعة بحري في دولة السودان حصلت على أعلى نسبة في المعوقات، ويعزو الباحثون أن السبب في ذلك قد يعود إلى تدني قدرة أعضاء هيئة التدريس على استخدام التكنولوجيا، وعدم تفعيل مبدأ المحاسبة، ونقص القدرات اللغوية، وعدم التفرغ الأكاديمي، اعتماد أعضاء هيئة تدريس من تخصصات أخرى لتدريس مقررات الخدمة الاجتماعية، وقصور المعارف الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس.

وقد يعود أيضاً إلى تضخم أعداد طلبة الخدمة الاجتماعية، وعدم توخي الدقة في اختيار طلبة الخدمة الاجتماعية، قلة المنح الدراسة لمساعدة الطلبة في تغطية تكاليف الدراسة، تراجع المهارات لطلبة الخدمة الاجتماعية، غياب المعايير الموضوعية في اختيار طلبة الخدمة الاجتماعية، ازدحام الطلبة في قاعات المحاضرات، وقلة إتاحة الفرصة للطلبة للمشاركة في تخطيط المناهج الدراسية، ضعف الاتصالات بين أعضاء هيئة التدريس ومديري مؤسسات الخدمة الاجتماعية، قلة حفظ موارد المؤسسة واستخدامها في غير الأغراض المخصصة لها، قلة الاستعانة ببعض مديري مؤسسات الخدمة الاجتماعية لإلقاء محاضرة عن المؤسسة، عدم فتح قنوات الاتصال بين العاملين وبعضهم البعض داخل المؤسسة.

وربما قد يعود إلى زيادة أعداد خريجي الخدمة الاجتماعية، كثرة المهام الإدارية التي توكل للأخصائي الاجتماعي، قصور تطبيق الممارسة في سياقات ثقافية مختلفة، ندرة تحديد مهام الأخصائي الاجتماعي بمؤسسات الخدمة الاجتماعية، ندرة تجريم مزاولة المهنة لغير المتخصصين في الخدمة الاجتماعية، غياب توصيف أدوار الأخصائيين الاجتماعيين في مختلف مجالات الممارسة المهنية وشعور الأخصائيين الاجتماعيين بتدني المكانة الاجتماعية لمهنة الخدمة الاجتماعية.

والمطلع جيداً على البيانات الواردة في الجدول رقم (15)، يلاحظ بما لا يدع مجالاً للشك أن جامعة اليرموك في الأردن حصلت على أقل درجة في المعوقات، وهذا يرتبط ارتباطاً عضوياً بالجدول رقم (2) والجدول رقم (7)، ويعود السبب في ذلك إلى أن استجابات الطلبة في جامعة اليرموك كانت على المحاور المرتبطة بالمعوقات في المقياس تتمثل في "غير موافق، وغير موافق بشدة"، ويأتي ذلك بسبب تدني مكانة المهنة في جامعة اليرموك وعدم استقلاليتها ووضوح هويتها، والنقص الواضح في عدد أعضاء هيئة التدريس مما يؤدي إلى انخفاض الدافعية لدى الطلبة في التفاعل مع قضايا التنمية، كذلك قلة وجود مناهج معتمدة في الخدمة الاجتماعية ترتبط بالمشكلات المجتمعية المحلية تلبي احتياجات سوق العمل، مع عدم توافر مساقات التدريب الميداني يؤدي إلى قصور في اندماج الطلبة مع المؤسسات العاملة في مجال الخدمة الاجتماعية والرعاية الاجتماعية والى تدني كفاءتهم المهنية.

التصور المقترح لتحقيق جودة تعليم الخدمة الاجتماعية في الجامعات العربية:

انطلاقاً من الدراسة الميدانية التي قام بها الباحثون، وما أسفرت عنه من نتائج، يمكن وضع مجموعة من الاستنتاجات التالية للتعامل مع المعوقات المرتبطة ببرامج تعليم الخدمة الاجتماعية في الجامعات العربية:

المحور الأول: معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بأعضاء الهيئة التدريسية

- إكساب المهارات المهنية لأعضاء هيئة التدريس من خلال التدريب المستمر لأعضاء الهيئة التدريسية.
- اقتصار تدريس مقررات الخدمة الاجتماعية على المتخصصين فقط .
- الحرص على التدريب المستمر لأعضاء الهيئة التدريسية .
- تفعيل مبدأ المحاسبة لأعضاء الهيئة التدريسية على انجازاتهم
- تدريب الأكاديميين على استخدام التكنولوجيا الحديثة.
- التخفيف من حدة الضغوط الوظيفية على أعضاء الهيئة التدريسية.

المحور الثاني: معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بطلبة الخدمة الاجتماعية

- الاهتمام بتدريب الطلبة على مهارات البحوث العلمية وتدريبهم على استخدام أساليب ذاتية في تعليم الخدمة الاجتماعية.
- مراعاة السعة الاستيعابية للقاعات الدراسية وفقاً للمواصفات العامة للمباني والمرافق لمؤسسات التعليم العالي .
- زيادة الدافعية لدى طلبة الخدمة الاجتماعية .
- توخي الدقة في اختيار طلبة الخدمة الاجتماعية إضافة إلى تحديد المعايير الموضوعية في اختيارهم والذي بدوره يؤثر ايجابياً على برامج تعليم الخدمة الاجتماعية.
- زيادة رغبة الطلبة وتحفيزهم للعمل في مجال تخصصهم المهني بعد التخرج.

المحور الثالث: معوقات برامج تعليم الخدمة المرتبطة بمنهج/مقررات إعداد طلبة الخدمة الاجتماعية

- التحسين المستمر للخطط الدراسية ومناهج تعليم الخدمة الاجتماعية بما يتوافق مع المقارنات المرجعية لبرامج الخدمة الاجتماعية ذات الترتيب المتقدم بالجامعات العالمية .
- التقويم الدوري لمناهج تعليم الخدمة الاجتماعية بما يتناسب مع احتياجات سوق العمل.
- ضرورة إعادة النظر بمناهج ومقررات الخدمة الاجتماعية والمراجعة المستمرة لها كي تتلاءم مع المتغيرات المعاصرة، وأن تشتمل المقررات الدراسية على جانب (عملي/ تدريبي) لكل المعارف والأسس النظرية والأساليب الفنية لتدريب الطالب على تلك المعارف وإكسابه المهارات التطبيقية حولها، والتأكيد على أهمية الآخذ بمبدأ التعليم المستمر للأخصائيين الاجتماعيين في كافة مجالات الممارسة المهنية.

المحور الرابع: معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بالكتاب الجامعي

- ربط مناهج تعليم الخدمة الاجتماعية بواقع الممارسة المهنية.
- إلزام عضو هيئة التدريس بوضع خطة دراسية لمقررات الخدمة الاجتماعية.
- التطوير المستمر لمناهج الخدمة الاجتماعية لإعداد خريجين على مستوى عال من الكفاءة، مع مراعاة عدم التكرار والحشو في المراجع مما يؤثر ايجابياً على برامج الخدمة الاجتماعية.

المحور الخامس: معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بجودة المكتبة

- وجود نظام يربط المكتبة بقواعد المعلومات الوطنية والعالمية والاتصال بالإنترنت لمتابعة الكتابات الحديثة في الخدمة الاجتماعية.

- تأسيس نظام فهرسة حديث للمكتبات.
- تسهيل الإجراءات الإدارية في استعارة الكتب.
- توفير الكوادر البشرية المتخصصة في المكتبة.
- توفير التجهيزات المادية بالمكتبات مثل:(آلات التصوير – الماسح الضوئي).

المحور السادس: معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بمؤسسات الممارسة المهنية:

- القيام بزيارات مستمر لطلبة الخدمة الاجتماعية لمؤسسات الرعاية الاجتماعية.
- تطوير لوائح مؤسسات الخدمة الاجتماعية لتلبي احتياجات العملاء.
- التركيز على تولي إدارة مؤسسات الخدمة الاجتماعية مهنيون متخصصين في الخدمة الاجتماعية.
- الحرص على تعيين متخصصين في الخدمة الاجتماعية بمؤسسات الممارسة المهنية.
- دعم قنوات الاتصال بين الأكاديميين من أعضاء هيئة التدريس والممارسين.

المحور السابع: معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بالاعتراف المجتمعي بالمهنة:

- زيادة التمويل الحكومي في دعم مهنة الخدمة الاجتماعية.
- نشر الوعي الجماهيري لدى المواطنين بمفهوم الخدمة الاجتماعية ودورها في تحقيق التنمية.
- الاستعانة بالأخصائيين الاجتماعيين في المؤسسات الأهلية وإيجاد آليات تدعم المهنة وترفع مكانتها في المجتمع.
- الاستمرارية بإنشاء كليات للخدمة الاجتماعية لتخريج أخصائيين اجتماعيين وفقاً لاحتياجات المجتمع.
- تحديد وتوضيح هوية الخدمة الاجتماعية في مجالات الممارسة المهنية
- تشجيع قيام المنظمات المهنية التي تضم الأخصائيين الاجتماعيين.

المحور الثامن: معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بأساليب التدريس

- التنوع في أساليب التدريس واعتماده الأساليب والاستراتيجيات الحديثة في التدريس بالإضافة إلى المحاضرات.
- توفير مختبرات الحاسوب لطلبة الخدمة الاجتماعية والتركيز على استخدام الوسائل الحديثة في تقديم المحاضرات.
- مرونة الإدارة واستجاباتها لاحتياجات طلبة الخدمة الاجتماعية.
- التركيز في تدريس مناهج البحث وتطبيقاتها.
- توفير الأبنية والمنشآت المستقلة لتعليم الخدمة الاجتماعية.
- إتاحة المناخ الابتكاري للطلبة من خلال المناقشة والحوار والذي بدوره يؤثر إيجابياً على مخرجات تعليم الخدمة الاجتماعية.

المحور التاسع: معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بالتدريب الميداني

- إجراء اللقاءات الدورية بين المشرفين الأكاديميين والمشرفين الميدانيين، وتكثيف الزيارات لزيادة التعارف والتعاون بين الجانبين؛ بهدف تبادل الخبرات؛ مما يساعد في تحقيق الأهداف التعليمية.
- تعمل مؤسسات التدريب على تفرغ المشرفين الميدانين ما أمكن، لمتابعة الطلبة المتدربين في المؤسسة وتدريبهم، مما يرفع من كفاءة المدرب، وينعكس ذلك على أدائه ويحقق الفائدة للمتدربين.
- اختيار مؤسسات التدريب ذات الإمكانات المناسبة لإنجاح العملية التدريبية من السعة المناسبة والاستعدادات الكافية لاستقبال الطلبة.
- ارتباط التدريب الميداني ارتباطاً وظيفياً باحتياجات الطلبة ومتطلبات سوق العمل.
- عمل دورات تدريبية لمشرفي التدريب الميداني والذي بدوره يؤثر ايجابيا على مخرجات تعليم الخدمة الاجتماعية.

المحور العاشر: معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بجودة تقييم الطلبة:

- تشكيل لجان لإجراء اختبارات موضوعية لقبول طلبة الخدمة الاجتماعية للتأكد من مدى استعدادهم الشخصي والمهني لممارسة المهنة.
- الاهتمام بإجراء اختبارات دورية قصيرة لتقييم الطلبة خلال الفصل الدراسي.
- تطوير وتنوع أنظمة الامتحانات بما يسمح بالتفكير العلمي ووضع اختبارات موضوعية.
- تصميم/ صياغة معايير واضحة ومعلنة لقبول طلبة الخدمة الاجتماعية.

المحور الحادي عشر: معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بخريجي الخدمة الاجتماعية:

- التأكيد على مزاولة المهنة من خلال متخصصين في الخدمة الاجتماعية.
- تحديد الوصف الوظيفي للأخصائي الاجتماعي لتحديد مهامه وأدواره بمؤسسات الخدمة الاجتماعية.
- العمل على توحيد الجهود لعمل قوانين لمزاولة المهنة.
- التوجه نحو إنشاء الجمعيات المهنية التي تهتم بشؤون الممارسين وتوحيد جهودهم والرقي بها في سبيل النهوض بالمهنة.

المحور الثاني عشر: معوقات برامج تعليم الخدمة الاجتماعية المرتبطة بتفاعل المهنة مع قضايا المجتمع:

- تطوير البحث في الخدمة الاجتماعية ليكون أكثر ارتباطاً بالواقع المجتمعي.
- ضرورة احتواء المناهج على نماذج علمية نابعة من المجتمع.
- استثارة مساهمة المواطنين في تحقيق برامج الإصلاح الاجتماعي.
- ربط محتوى مناهج تعليم الخدمة الاجتماعية بالمشكلات المجتمعية المحلية والعمل على زيادة الموارد المالية المخصصة لخدمات الرعاية الاجتماعية.
- زيادة فاعلية برنامج تعليم الخدمة الاجتماعية لتلبية احتياجات المجتمع والعمل على زيادة فاعلية برنامج تعليم الخدمة الاجتماعية في التعامل مع تحديات التنمية واستجابة برنامج تعليم الخدمة الاجتماعية لاحتياجات سوق العمل.

وتمكين الأخصائيين الاجتماعيين من الربط بين المادة النظرية وكيفية توظيفها في التعامل مع كافة أنساق عملاء الخدمة الاجتماعية وزيادة قدرة الأخصائي الاجتماعي على انتقاء المداخل النظرية بمواقف الممارسة المهنية.

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، قصي (2011). تحديد مستوى جودة الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين، مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية، 3 (1)، 225-282.

إبراهيم، قصي (2016). *معوقات برامج تعليم وممارسة الخدمة الاجتماعية في فلسطين*، ورقة عمل منشورة، مؤتمر العمل الاجتماعي في مواجهة المعوقات السياسية على الصعيدين العربي والدولي، الجامعة الحديثة للإدارة والعلوم، 15-16/ تموز، لبنان.

أبو غمجة، نصر الدين (2008). *الإعداد المهني للأخصائيين الاجتماعيين، دراسة تقويمية لكليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية بمدينة طرابلس*، رسالة ماجستير، غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية التطبيقية، جامعة الفاتح، ليبيا.

أحمد، حنان (2006). معوقات استخدام الأخصائيين للاتجاهات الحديثة في خدمة الفرد في المجال المدرسي، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، 20 (2)، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 647-690.

الإيمام، نور (1998). التدريب الميداني لإعداد طلبة الخدمة الاجتماعية، الوضع الراهن والرؤية المستقبلية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2 (14)، 9-92.

الجوهري، محمد، الخريجي، عبد الله (2004). *طرق البحث الاجتماعي*، ط 5، مطبعة العمرانية للأوفست، القاهرة.

حسنين، سهيل (2014). تقويم فاعلية برنامج التدريب الميداني من وجهة نظر طلبة الخدمة الاجتماعية في جامعة القدس، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 28 (3)، 517-546.

حلمي، ناهد (1998). تعليم خدمة الفرد في المجتمعات النامية، مجلة الخدمة الاجتماعية، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، 33.

حمزاوي، رياض (1993). *البحث في الخدمة الاجتماعية كفكر وتطبيق*، دار الحكيم للطباعة والنشر، القاهرة.

حمزة، إبراهيم (2006). المتطلبات المعرفية للأخصائي الاجتماعي المدرسي كمؤشر لجودة تعليم الخدمة الاجتماعية، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، 21 (1)، 11-42.

خليل، عرفات (2000). *تعليم الخدمة الاجتماعية ومستقبل الرعاية الاجتماعية في مصر*، المؤتمر السنوي الحادي عشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة القاهرة، فرع الفيوم، مايو.

خليل، هيام (2003). *واقع التدريب الميداني لطلاب الدراسات العليا: دراسة وصفية مطبقة بكلية الخدمة الاجتماعية*، جامعة حلوان، المؤتمر العلمي الخامس عشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، مارس.

درويش، علي (2005). *تطبيقات الحكومة الإلكترونية: دراسة ميدانية على إدارة الجنسية والإقامة بدبي*، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الدماطي، محمد عبد القادر (2008). *برنامج تدريب مقترح لتحسين صورة تعليم مهارات الخدمة الاجتماعية للطلاب*، المؤتمر العلمي الأول، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة أسيوط، فبراير.

دندراوي، علي عباس (1999). *المعوقات التي تواجه جمعية المحافظة على نظافة البيئة بأسوان في تحقيق الأهداف التنموية*، المجلد الثالث، المؤتمر العلمي الدولي الثاني عشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 53.

الديب، محمد نجيب (2005). *واقع التعليم في مصر والدول العربية والتحديات التي تواجهه مع نظرة مستقبلية نحو الإصلاح والتحديث من منظور الخدمة الاجتماعية*، المؤتمر العلمي الثامن عشر، الخدمة الاجتماعية والإصلاح الاجتماعي في المجتمع العربي المعاصر، أوراق عمل، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، ص 3585.

رشوان، حسين (2004). *العلم والبحث العلمي (دراسة في مناهج العلوم)*، ط7، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.

الزبير، فوزية سبيت (2009). تصور مقترح لتحقيق مزيد من الجودة في تعليم الخدمة الاجتماعية على مستوى الدراسات العليا، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، 26 (3)، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 1414-1489.

السكري، أحمد (2000). *قاموس الخدمة الاجتماعية والخدمات الاجتماعية*، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

صادق، توامادر (2005). *نحو تصور لجودة تعليم الدراسات العليا بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية بالتطبيق على مرحلتي الماجستير والدكتوراه بكلية الخدمة الاجتماعية – جامعة حلوان*، المؤتمر العلمي الثامن عشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 1517-1561.

عبد العال، أيمن (2008). *معوقات العمل مع الحالات الفردية بأجهزة رعاية الشباب بالجامعات*، المؤتمر العلمي الدولي الحادي والعشرون للخدمة الاجتماعية، الخدمة الاجتماعية والرعاية الإنسانية في مجتمع متغير، المجلد الثاني، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 514.

عبد العال، عبد الحليم (1998). *البحث في الخدمة الاجتماعية*، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.

عبد الله، خالد (2006). *الالتزام بأخلاقيات الممارسة المهنية كمدخل لتحقيق تعليم الخدمة الاجتماعية*، المؤتمر العلمي التاسع عشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، مارس.

عثمان، عبد الفتاح، السيد، علي الدين (1995). *المدخل إلى خدمة الفرد المعاصرة*، مكتبة عين شمس، القاهرة.

عز الدين، إبراهيم (2009). *معوقات أداء المنظم الاجتماعي لدوره في مؤسسات رعاية الأطفال المعاقين ذهنياً*، المؤتمر العلمي السنوي العشرون، الخدمة الاجتماعية ومشكلات الشباب في ضوء المتغيرات العالمية والمحلية الحديثة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة الفيوم، 6.

العضايلة، لبنى، الحديدي، هناء (2013). اتجاهات طلبة الخدمة الاجتماعية في جامعة البلقاء التطبيقية نحو تخصصهم الأكاديمي، دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، 40 (3)، 787-806.

علي، ماهر أبو المعاطي (2004). *جودة تعليم وممارسة الخدمة الاجتماعية بين الواقع وطموحات التحديث*، المؤتمر العلمي السابع عشر، أوراق عمل، طموحات الخدمة الاجتماعية وقضايا التحديث، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، ص، 3418-3421.

عنان، محمد (2008). *رؤية تقويمية لتعليم الخدمة الاجتماعية بالتطبيق على محور المقررات الدراسية بجامعة السلطان قابوس*، المؤتمر العلمي السنوي التاسع عشر، الخدمة الاجتماعية ورعاية الفئات المعرضة للخطر في إطار المتغيرات المحلية والعالمية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة الفيوم، ص، 1.

العواوده، أمل (2010). دراسة تقويمية لواقع التدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر الطلبة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 16(1)، 383-428.

عويس، محمد (2005). تعليم الخدمة الاجتماعية الدولية، *المؤتمر العلمي، الخدمة الاجتماعية وعصر المعلومات، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة القاهرة، فرع الفيوم، مايو*، انظر: www.mohamedeweiss.com، تاريخ 2016/3/3.

عويس، محمد (2005). *مؤشرات تطوير مناهج الخدمة الاجتماعية في مصر عند مستوى البكالوريوس*، بحث منشور، المؤتمر العلمي للجنة قطاع معاهد الخدمة الاجتماعية، "الخدمة الاجتماعية وقضايا الإصلاح"، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية ببور سعيد، ابريل.

الفرماوي، مصطفى (2001). *جودة المنظم الاجتماعي: دراسة مطبقة على عينة من الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في بعض مجالات ممارسة تنظيم المجتمع بمحافظة القاهرة*، المؤتمر العلمي الرابع عشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، مارس.

الفرماوي، مصطفى (2005). *إصلاح تعليم الخدمة الاجتماعية: الواقع والمأمول*، المؤتمر العلمي الثامن عشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 3515.

محفوظ. ماجدي (1998). *الحاجات المعرفية والتدريبية لطلاب الدراسات العليا بقسم خدمة الجماعة كأساس لتطوير المستوى الأكاديمي*، المؤتمر السنوي الحادي عشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، ابريل.

محفوظ، ماجدي (2006). *معوقات ممارسة الإرشاد الجماعي بالمجال المدرسي وإطار تصويري مقترح لمواجهتها*، المجلد الأول، المؤتمر العلمي الدولي الخامس عشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، ص، 465.

محمد، إيمان (2006). جودة تدريب طلاب الخدمة الاجتماعية على مهارات الممارسة المهنية: دراسة مطبقة بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 20(2)، 797.

محمد، علي الدين السيد (2003). *الجودة والاعتماد في تعليم الخدمة الاجتماعية*، لجنة قطاع الخدمة الاجتماعية، نحو برنامج لضمان الجودة في تعليم الخدمة الاجتماعية، المجلد الأول، 53.

مختار، عبد العزيز (2006). *معايير الجودة في تعليم الخدمة الاجتماعية*، المؤتمر العلمي التاسع عشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، مارس، ص، 10.

منصور، حمدي (1998). *الحاجات المعرفية والتدريبية لطلاب الدراسات العليا تخصص خدمة الفرد*، المؤتمر السنوي الحادي عشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، ابريل.

منصور، سمير حسن، حسن، محمود عبد الرحمن (2008). *تعليم الخدمة الاجتماعية في ضوء متغيرات سوق العمل*، المؤتمر العلمي الأول، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة أسيوط، فبراير.

ناجي، أحمد (2000). *الخدمة الاجتماعية: المستقبل والتحديات – دراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ببعض كليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية*، المؤتمر السنوي الحادي عشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة القاهرة، فرع الفيوم، مايو.

النمر، محمد (2003). *التفكير العلمي والتفكير النقدي في بحوث الخدمة الاجتماعية*، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

الهلالات، خليل إبراهيم (2015). معوقات التدريب الميداني لدى طلبة العمل الاجتماعي في الجامعة الأردنية، دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، 42 (1)، 1109-1129.

المراجع الأجنبية:

Barker، R. L. (1999). *The social work Dictionary* (4th ed)، NASW Press، USA.

Dhemba, J. (2012). Fieldwork in social work education and training: Issues and challenges in the case of Eastern and Southern Africa. *Social Work & Society*، 10(1)، 1-16.

Estes, R. J. (1997). Social work, social development، and community welfare centers in international perspective. *International Social Work Journal*. 40(1)، 43-55.

Gore، M. S. (1995). *Social Work and Social Work Education*، Asia Publishing، House and Bombay، India.

Green, R. G., Baskind, F. R.، Fassler, A. & Jordan, A. (2006). The validity of the 2004 U.S. "News & World Report's" rankings of schools of social work. *Social Work* 51(2): 135-145.

Hassan، S. S. E. (2010). *Requirements for Achieving Quality Education of Group Work method in Egypt*, Ph.D. dissertation, Faculty of Social Work, Fayoum University، Egypt.

Hunter، M. & Saleebey, D. (2000). Sprit and substance: Beginning in the education of radical social worker.(2000). *Journal of education for social work* 13(2): 61.

Johnson، E. J. et al.. (2012). Issues and challenges of social work practicum in Trinidad and Tobago and India، Caribbean Teaching Scholar، 2(1): 24.

Mwansa، Lengwe-Katembula J. (2010). Challenges facing social work education in Africa. *International Social Work*. 53(1): 129.

Nikku، B. R. (2010). Social work education in Nepal: Major opportunities and abundant challenges. *Social Work Education*، 29(8): 818–830.

Osei-Hwedie, K. Ntseane D. & Jacques, G. (2006). Searching for Appropriateness in Social Work Education in Botswana: The process of developing a masters in social work (MSW) program in a 'developing' country'. *Journal of Social Work Education*، 25(6): 569-590.

Shera، W. & Bogo, M. (2001). Social work education and practice planning for the future. *International Social Work*، 44(2)، 197-210.

Soliman، H. H. & Abd Elmegied, H. S. (2010). The challenges of modernization of social work education in developing countries: The case of Egypt. *International Social Work*. 53(1): 101-114.

Williamsm، B. E. (2007).*What Influences Undergraduate Students to Choose Social Worker*. Master of Social Work، A Thesis Presented to The Department Of Social Work، Californnia State University، and Long Beach.

Zastrow، C. (2007). *The Practice of Social work comprehensive work test*. Thomson Books. USA.

Barriers that Impede Cross-National Intersectionality of Social Work Education:

(A Comparative Study of Palestine، Jordan، Lebanon and Sudan)

Qusai A Ibrahim[1], Ayat J Nashwan[2], Hoda N Sleem[3], Awatif A Mohamed[4], Khalil I Al-Halalat[5], Rania M Mansour[3], Ahmed H Tahir[6], Shamma J Alfalasi[7], Kadyri Mustafa[8]

ABSTRACT

The study aims to identify the barriers that face social work education programs across national borders in the Arab universities from the students' perspective. This is a comparative descriptive study based on a quantitative approach. By using probability sampling and comprehensive social survey method, the study population consisted of (424) students from different social work faculties/ departments at 7 universities in 4 Arab countries. The researchers relied on a scale prepared by them. The Statistical Package for Social Sciences (SPSS) was used for obtaining the results as well as analyzing and discussing them. The survey included questions and items about several variables. The study results revealed that students' responses related to the subject of barriers that encounter social work education programs across national borders in the Arab universities were average. These responses are associated with the variables (faculty members, social work students, social work curriculum, the university textbook, the quality of the library, professional practice institutions, societal/ community recognition of the profession, methods of teaching, field practicum, quality of student's assessment/ evaluation, social work graduates,and the interaction of the profession with the community issues).

Keywords: The barriers, social work education.

[1]Istiqlal University,Palestine;[2]Yarmouk University, Jordan; [3]Modern University for Business and Science; Lebanon;[4]Omdurman Islamic , Sudan; [5] The University of Jordan, Jordan; [6]Bahri University,Sudan;[7]U.A.E University, U.A.E; [8]University of Hassiba Benbouali de Chlef, Algeria

Received on 6/3/2018 and Accepted for Publication on 30/1/2019.