

The Effectiveness of Training Program to Develop the Professional Intervention Skills in a Sample from King Saud University

Asma M. ALbunyan

Abstract: The effectiveness of training program to develop the Professional intervention skills in a sample from King Saud University. The study aimed at comparing the effectiveness of training program to develop the professional intervention skills with a sample of female students from King Saud University. The study tools are: 1- Questionnaire prepared for professional intervention stages. 2- Achievement test.

These tools were applied on a sample of (62) students.

The researcher used the (T) test independent- sample) & (T- Test Paired Sample Statistics). The scale results and the results of the achievement test showed that there is statistical evidence effect of the independent variable ' training program" on the dependent variable " development of professional intervention skills" of students, where it is an assistant factor in increasing the study achievement in the course, which indicates that the students can perform professional intervention with the social problems of the social services clients in the different work fields.

Keywords: Training program, Skill, Professional intervention, Social work, Social problems, Diagnosis, Therapy models.

فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التدخل المهني مع المشكلات الاجتماعية لعملاء الخدمة الاجتماعية

لدى عينة من طالبات قسم الدراسات الاجتماعية بجامعة الملك سعود*

أسماء بنت محمد البنيان**

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تعرف فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الطالبات في التدخل المهني بقسم الدراسات الاجتماعية في جامعة الملك سعود، وقد تكونت أدوات الدراسة من: 1- الاستبانة: (مقياس احتوى على (39) عبارة، صممتها الباحثة بحسب خطوات التدخل المهني). 2- اختبار تحصيلي: طبقت هذه الأدوات على عينة مكونة من (62) طالبة. استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة لفحص فرض المتعلق بمساواة متوسط متغير ما لمجموعتين، واختبار (ت) لعينتين غير مستقلتين لفحص الفروض المتعلقة بمساواة متوسط متغير ما لمجموعة واحدة. وأظهرت نتائج المقياس ونتائج الاختبار التحصيلي وجود أثر دال إحصائياً للمتغير المستقل "البرنامج التدريبي" على المتغير التابع "تنمية مهارات التدخل المهني" لدى الطالبات؛ إذ كان عاملاً مساعداً في زيادة التحصيل الدراسي في المقرر، وظهر تحسُّن كبير في نتائج درجات الطالبات لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يُشير إلى أن الطالبات يستطعن التدخل المهني مع المشكلات الاجتماعية لعملاء الخدمة الاجتماعية في جميع مجالات العمل المختلفة.

المصطلحات الأساسية: البرنامج التدريبي، المهارة، التدخل المهني، الخدمة الاجتماعية، المشكلات الاجتماعية، التشخيص، النماذج العلاجية.

(*) دعم هذا البحث من قبل مركز بحوث الدراسات الإنسانية، عمادة البحث العلمي، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

(**) قسم الدراسات الاجتماعية، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

aalbanyan@ksu.edu.sa

المقدمة:

تهتم المجتمعات الإنسانية في الوقت الراهن اهتماماً متزايداً بأفرادها، ويتضح ذلك فيما تقدمه لهم من برامج تربوية وتأهيلية، تهدف إلى رفع مستوى قدراتهم وإمكاناتهم العقلية والفكرية والوصول بها إلى أعلى طاقاتها الوظيفية.

ويبحث التربويون باستمرار في سبل تطوير توصيل المعارف وطرق تقويمها، بالإضافة إلى نشر ثقافات التقويم assessment culture بين أساتذة الجامعات من خلال البرامج والمشروعات والتشريعات، مثل التقويم من أجل التعليم Assessment for learning، كما أن الحكومات وصانعي القرار حول العالم زادوا من قوة دور التقويم والإصلاح الخارجي وتأكيد التقويم لأهداف الاعتماد (Wyatt-Smith & Cumming, 2009) ويوضح المؤلفان وايت، وكومنج أهمية البحث في التقويم التعليمي، بأن التقويم ليس مفتاحاً لنشاط المعلمين فقط وإنما أصبح المفتاح الرئيس للأبحاث التعليمية حول العالم.

وتُعد جامعة الملك سعود إحدى المؤسسات التعليمية العربية التي أحدثت تغييرات جذرية في السنوات الخمس الماضية، منها نشر ثقافة الجودة، والتقويم للمقررات، والبرامج للحصول على الاعتماد الأكاديمي الداخلي والخارجي لمؤسساتها التعليمية.

كما اتجهت الجامعة إلى الاهتمام بالتدريب والتطوير بشكل يخدم اقتصاد المعرفة؛ فاستقطبت كراسي البحث العلمي في عدة تخصصات، من بينها تخصص الخدمة الاجتماعية، الذي نتج منه كرسي الأميرة صيته بنت عبدالعزيز لأبحاث الأسرة؛ سعياً منها لتأكيد الأهمية القصوى لتعلم أساليب التدخل المهني عند التعامل مع الأسرة وأفرادها خاصة والعملاء والمستفيدين عامة؛ فتعلم المهارات واكتسابها خلال الدراسة الجامعية يُساعد على استخدام طريقة التفكير العلمية لحل ما تواجهه من مواقف ومشكلات، وقد أوصت عدة دراسات بإعادة النظر في طرق التدريس المتبعة في التعليم العالي، التي تعتمد على التلقين، وذلك بتبني أساليب حديثة لتنمية مهارات التخطيط والتفكير المنطقي السليم كالقدرة على التحليل والتفسير والاستنتاج والتنبؤ وحل المشكلات؛ ليتمكن الدارسون من مواجهة مشكلات العالم المتغير ومتغيراته (هلال، 1998).

ولأهمية اكتساب مهارات التدخل المهني والقدرة على التعامل مع العملاء

حرص قسم الدراسات الاجتماعية على طرح مقرر خدمة الفرد-1- وخدمة الفرد -2-، قبل مقرر التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية منذ نشأته قبل أكثر من أربعين عاماً، وتُعد خريجة هذا التخصص اختصاصية اجتماعية؛ إذ تتلقى الطالبة ثمانية مقررات خاصة بالتدخل المهني والممارسة؛ بواقع (33) ساعة خلال السنوات الدراسية الأربع، ويُعد مقرر (472 جمع) فرد -2- متطلباً سابقاً لمقرر التدريب الميداني -1-؛ لذلك فإن تخصص الخدمة الاجتماعية في قسم الدراسات الاجتماعية يهدف إلى إيجاد مخرجات قادرة على الممارسة والتدخل المهني الصحيح مع العملاء والمستفيدين من الخدمة الاجتماعية.

ويطرح القسم مقرر فرد-2- ضمن عدد من الشعب، وشعب هذا المقرر تكون متضخمة العدد؛ بسبب قلة أعداد هيئة التدريس في القسم، إضافة إلى أن أسلوب التدريس قد يختلف من محاضرة إلى أخرى، وهنا تبرز الحاجة إلى تطبيق برنامج تدريبي مكثف يواكب التطورات الحديثة في مهارات التدخل المهني وأساليبه ويساعد الطالبات على ربط المعارف التي اكتسبها بالمهارات اللازمة لعملية التدخل المهني.

مشكلة الدراسة:

قسم الدراسات الاجتماعية من أكثر الأقسام تضخماً في أعداد الطالبات على جميع المستويات، ومقرر (472 جمع) فرد-2- يُدرس في المستوى السادس ضمن ستة مقررات أخرى، وهو امتداد لمقرر (جمع) فرد-1- وتتجاوز أعداد الطالبات فيه خمسين طالبة على الرغم من أن الحجم المثالي لهذا المقرر يجب أن لا يتجاوز العشرين طالبة؛ ففي الفصل الثاني للعام الجامعي 1434 / 1435 هـ طرح القسم ثلاث شعب تضم (90 طالبة)، وهذه الأعداد لا تسمح بانفراد الطالبة بالتعامل مع مشكلة اجتماعية وحدها فتلجأ أستاذات شعب هذا المقرر لتقسيم الطالبات إلى مجموعات، تتعامل كل مجموعة مع مشكلة اجتماعية، وتعد لها الدراسة والتشخيص والعلاج، وتطبق الطالبة ذلك ميدانياً في المستوى الذي يليه.

إن الغالبية العظمى من الطالبات لا تتم استفادتهن استفادة كاملة من مقرر فرد-2-؛ لأن التركيز يكون على عدد محدود من الطالبات المتميزات، وهذا يؤدي إلى اقتصار دور ما تبقى من المجموعة على الإصغاء والمشاركة مع الطالبات في المشكلة نفسها، بدلاً من تعرف مشكلة جديدة والتعامل معها وتوليد الأفكار

لدراساتها وتشخيصها ووضع الخطة العلاجية الملائمة لها، وتعلل أستاذات المقرر هذا الأسلوب بعدم وجود وقت كاف لجميع الطالبات؛ كون أعدادهن يفوق الحجم المثالي للشعبة، وقد تلجأ بعض الأستاذات لطلب أعمال فردية من كل طالبة لبعض خطوات التعامل والتحليل للمشكلة ثم أعمال جماعية ليتم سير العمل بشكل أسرع وتحقيقاً لمبدأ التعلم التعاوني، وهذا الأسلوب لا يضمن استفادة كل طالبة من اكتساب جميع مهارات خطوات التدخل المهني.

كذلك تُعاني أستاذات شعب مقرر (فرد-2-) في بداية الفصل الدراسي عدم تذكر الطالبات للمهارات التي درست في مقرر (فرد-1-)؛ لذا فإن هذه الدراسة تهدف إلى معرفة مدى استفادتهن من المتطلب السابق لمقرر (فرد-2-) من خلال الاختبار القبلي، ثم تصميم برنامج تدريبي وتطبيقه على مدى (12) أسبوعاً على المجموعة التجريبية لمعرفة مدى استفادتهن من خلال الاختبار البعدي.

وتبرز مشكلة الدراسة في أن الغالبية العظمى من الطالبات لا تتم استفادتهن استفادة كاملة من مقرر فرد -2-، لذا تسعى الدراسة إلى محاولة تعرف فعالية البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التدخل لدى طالبات هذا المقرر في التعامل مع مشكلات العملاء.

أهمية الدراسة:

تعد هذه الدراسة ذات أهمية علمية لعدم وجود دراسة تجريبية تناولت هذا الموضوع، ومن ثم فإن تناوله بشكل علمي يسد النقص الحاصل في الأدبيات المحلية حول تقديم تصور أو برنامج يهدف لتنمية مهارات التدخل المهني مع العملاء، كما أنها تدخل ضمن مجال التصميمات التجريبية في الخدمة الاجتماعية.

كما تُعد الدراسة الحالية أيضاً ضمن المحاولات العلمية لنشر ثقافة التقويم والدراسة الذاتية، وتتضح أهميتها بوصفها محاولة علمية تجريبية لقياس مدى استيعاب وتطبيق الطالبات في المستوى السادس لمهارة التدخل المهني مع المشكلات الاجتماعية، بالإضافة إلى أنها تُعد بمنزلة تقويم موضوعي لمحاضرات وبرنامج مهارات مقرر فرد -2- ومدى ما يتركه من أثر على معلومات الطالبات فيما يتعلق بخطوات التدخل المهني. ويمكن أن يستفاد من نتائج هذه الدراسة في تطوير مهارات التدخل المهني التي تحتاج إليها طالبات قسم الخدمة الاجتماعية وتطوير منهج فرد -2- سواء في مفرداته أو أساليب تدريسه وفي توجيه نظر بعض

المسؤولين وأصحاب القرار في كلية الآداب وقسم الدراسات الاجتماعية إلى تذليل الصعوبات التي تواجه أستاذات المقرر عند تنفيذ خطة برنامج القسم.

أهداف الدراسة :

- 1 - تصميم برنامج تدريبي للتدخل لتنمية مهارات التدخل المهني لدى عينة من طالبات مقرر فرد -2-.
- 2 - اختبار مدى فعالية البرنامج التدريبي لتنمية المهارات المهنية لدى عينة من طالبات مقرر فرد -2-.
- 3 - تحديد إسهامات خطة القسم في تنمية المهارات المهنية.

فروض الدراسة:

- 1 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات الطالبات اللاتي حصلن على البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التدخل المهني مع المشكلات الاجتماعية (مجموعة تجريبية) ومتوسطات درجات الطالبات اللاتي لم يحصلن على البرنامج (مجموعة ضابطة).
- 2 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات القياس القبلي والقياس البعدي للطالبات اللاتي حصلن على البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التدخل المهني مع المشكلات الاجتماعية.
- 3 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات الطالبات في القياس البعدي في اختبار التحصيل الدراسي لدى طالبات (المجموعة التجريبية) وطالبات (المجموعة الضابطة).
- 4 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات الطالبات في القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في اختبار التحصيل الدراسي.

مفاهيم الدراسة:

البرنامج التدريبي Training Program:

يُعرف قاموس التربية البرنامج التدريبي بأنه "مجموعة من الأنشطة المنظمة والمخططة التي تهدف إلى تطوير معارف واتجاهات المتدربين وتساعد على

صقل مهاراتهم ورفع كفاءتهم وتوجيه تفكيرهم وتحسين أدائهم في عملهم" (عبدالله الدميخي، 1425: 17).

وهو "الأنشطة المخططة في إطار منظم؛ حيث يُركز على إكساب المتدربين المهارات، وتعميق معرفتهم بها، وتشمل أيضاً جوانب تتعلق بالعلاقات الإنسانية، والأساليب التربوية لغرض رفع درجة كفاءتهم، والتعامل الناجح مع مجموعات الأفراد الذين سيقومون بتدريبهم وتقويم إنجازهم". (المري، 2009: 11).

التعريف الإجرائي:

برنامج صممه الباحثة بهدف تدريب طالبات قسم الدراسات الاجتماعية على أساليب وآليات مختلفة، تساعد على اكتساب مهارات التدخل المهني مع العملاء وفقاً للأسس المنهجية العلمية، ويشمل بناء البرنامج ومدته وعدد ساعاته الأسبوعية ومحتوى كل ساعة، والأساليب المستخدمة لتعليم المهارات وطرق اختيار المتدربات والشروط الواجب توافرها فيهن، وإجراءات تطبيق البرنامج ثم تقييم فعاليته على المستوى المعرفي.

مفهوم المهارة Skill:

تعريف المهارة نظرياً: نشاط عقلي يكتسب الفرد من خلاله المعلومات، ويساعد على تكوين فكرة أو حل مشكلة، أو اتخاذ قرار مناسب (الهطلاني، 1994: 189).

التعريف الإجرائي: هو قدرة الطالبة المسجلة في مقرر فرد - 2 - في قسم الدراسات الاجتماعية على اكتساب آليات وأدوات معرفية لكيفية التدخل المهني.

التدخل المهني:

"الأنشطة العلمية المنظمة التي يقوم بها الاختصاصي الاجتماعي، وتتضمن الفهم الواعي للعميل كشخص في موقف بهدف الوصول إلى التغيير المطلوب في شخصيته وفي المواقف والظروف الاجتماعية المحيطة به بصورة متكاملة".

وهو "برامج التدريب التي تهدف إلى تزويد الأفراد بالمعارف والمهارات التي تتطلبها مجموعة من المهن المتصل بعضها ببعض" (بدوي، 1987: 271).

التعريف الإجرائي:

هو متطلب أساسي لمقرر إجباري يحمل الرقم (472 جمع) مقرر فرد - 2 -

يُدرس لطالبات قسم الدراسات الاجتماعية في كلية الآداب بجامعة الملك سعود في المستوى السادس، وهو متطلب سابق لمقرر التدريب الميداني.

الإطار النظري للدراسة:

استندت الباحثة في تفسيراتها لمشكلة الدراسة إلى نظريات علم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي والخدمة الاجتماعية، ويرى منظرو المدرسة الإدراكية "Cognitive School" مثل جان بياجيه "Piaget" وبروفي "Brophy" وسيتلر "Saettler" أن التعلم عملية داخلية؛ أي عملية عقلية تستخدم فيها الذاكرة والدافعية والتفكير، ويعتمد محتوى التعلم على سعة وعمق معالجة المعلومات لدى المتعلم، وينظر إليه بوصفه مشاركاً نشطاً في عملية التعلم، كما تركز هذه العملية على بناء قوالب المعرفة كتعرف المتطلبات السابقة للمحتوى الذي يتم تعلمه، والتركيز على البناء والتنظيم والترتيب لتسهيل المعالجة المثلى للمعلومات على كيفية التذكر والاسترجاع والتخزين للمعلومات في الذاكرة. إن مخرجات التعلم لا تعتمد على ما يقدمه المعلم فقط وإنما على ما يفعله المتلقي "المتعلم" من أجل معالجة المعلومات، ويتفق مع ذلك مايراه "محمد علي" من أن عملية التعلم تعتمد - إلى حد كبير - على المتعلم (Ally, 2008: 19).

أما المدرسة البنائية "Constructivism School" التي تتداخل مع المدرسة الإدراكية في كثير من النقاط فإنها تتميز عنها بتأكيداها توظيف التعلم من خلال السياق الحقيقي والتركيز على أهمية البعد الاجتماعي في إحداث التعلم، وللمدرسة البنائية أكثر من منظور في التعلم، وهي - بشكل عام - تؤكد أن الفرد يفسر المعلومات والعالم من حوله بناء على رؤيته الشخصية، وأن التعلم يتم من خلال الملاحظة والمعالجة والتفسير ثم مواءمة المعلومات بناء على البنية المعرفية لدى الفرد، كما تؤكد أن تعلم الفرد يتم عندما يكون في سياقات حقيقية واقعية وتطبيقات مباشرة لتحقيق المعاني لديه (Anderson and Elloumi, 2004)، ويؤكد "جلاسرفيلد" أن المعرفة تتم من خلال النشاط والخبرة وفي ربط الأشياء التي يتم فيها التفاعل مع البيئة، بما فيها الشق الاجتماعي (Glaserfeld, 2005: 5).

رفضت مدرسة الجشتالت Gestalt Theory أفكار المدرسة البنائية؛ لكونها تحلل الخبرات إلى مجموعة من العناصر المكونة لها بهدف فهم هذه الخبرات، في حين تؤكد المدرسة الجشتالتية على مبدأ الكلية إن لكل وظيفة أو معنى يصعب

إدراكه على مستوى الأجزاء المكونة له؛ فالجزء يكون عديم الفائدة إذا انفصل عن الكل؛ لأنه يؤدي أدواراً مختلفة باختلاف الكليات التي ينتمي إليها، وترى النظرية أن الكل لا يعمل فقط على توحيد العناصر لخبرة الأفراد بل يتضمن عنصر التنظيم بينها، وهو ما يضيفه الفرد إلى هذه العناصر (الزغلول، 2006: 172).

وحاولت هذه النظرية توضيح المبادئ الرئيسة التي تحكم عمليات الإدراك من خلال تحديد ما يعرف بآليات التنظيم الإدراكي، وقد اتسع مجال اهتمام النظرية ليشمل مجالات السلوك الاجتماعي والشخصية وديناميات الجماعة والتعلم، إلا أن مفهوم الإدراك يظل المحور الرئيس لها (الزغلول، 2006: 176).

ويؤكد براي في طرحه لنظريات التعلم أهمية التطبيقات داخل قاعة الفصل الدراسي؛ إذ إن التطبيقات تُساعد على استرجاع ما تعلمه والتزود بما لم يدركه في حينه (Bray, 2009: 16).

وحدد كثير من الباحثين أنواع المهارات التي يكتسبها المتعلم، منها مهارات التذكر والتنظيم والتحليل والتقويم والتلخيص، ولأهمية مهارة التلخيص لموضوع الدراسة فمن الأهمية ذكر أنواعها، وهي تشمل: المقارنة، الملاحظة، التصنيف، التفسير، النقد، التخيل. (الهطلاني، 1994: 31-44).

تستشهد الدراسة الحالية بأفكار بارسونز نحو أهمية التخصص؛ فطالبات قسم الدراسات الاجتماعية يتخرجن اختصاصيات اجتماعيات، كما تستشهد بأفكار نظرية الجشلت؛ حيث يتأثر إدراك الطالبات بآليات تنظيمية معينة؛ فطرح برنامج تدريبي للتدخل يُعد من ضمن هذه الآليات، كذلك تستفيد الدراسة من نظريات التعلم التي تنادي بأهمية التطبيقات داخل قاعة الدرس وأهمية الاختبارات والتقويم الذاتي كتغذية راجعة.

الدراسات السابقة Learning Theory:

لا يوجد دراسات سابقة عن برنامج تدريبي لصقل مهارات التدخل المهني الاجتماعي لطالبات الخدمة الاجتماعية (على حد علم الباحثة)، إلا أنه يوجد عدد قليل من الدراسات التجريبية لاختبار فعالية تدريس مقرر في المرحلة الجامعية، وغالباً تكون في تخصص المناهج وتخصص علم النفس. إن تراث هذه التخصصات يزخر بالعديد من الدراسات التي تناولت أثر البرامج الدراسية والتدريبية على تغيير

الاتجاهات، وتقوم هذه الدراسات - في الأساس - على اتفاق بين العاملين في المجال على أن عملية تغيير الاتجاهات هي في صميمها عملية تعلم.

دراسة خالد عمران:

"أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الدراسات الاجتماعية" وهي دراسة تجريبية أعدها الباحث خالد عبداللطيف عمران عام 2001م، وتهدف إلى تعرف أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، وتنمية وعيهم ببعض المشكلات الاقتصادية المحيطة بهم، وقد استخدم الباحث مجموعتين: تجريبية وضابطة، وطبقت المقياسين القبلي والبعدي على طلاب الصف الثاني الإعدادي لمدة فصل دراسي واحد.

استنتج الباحث وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، كذلك استنتج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي بالمشكلات الاقتصادية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

دراسة فريدة حسن:

"فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير النقدي لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود"، وهي دراسة تجريبية أعدتها الباحثة فريدة عبدالملك حسن عام 2004م، وهدفت إلى تصميم برنامج اعتمد على أساليب وإستراتيجيات لتنمية مهارات التفكير النقدي وعلى تعرف أثر تنمية المهارات معرفياً ووجدانياً، كما هدفت إلى معرفة أثر البرنامج في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالبات، واستخدمت الباحثة مجموعتين: تجريبية وضابطة، وطبقت المقياسين القبلي والبعدي على (40) طالبة لمدة فصل دراسي واحد.

استنتجت الباحثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء على اختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية، كذلك

استنتجت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على اختبار التفكير الناقد للمجموعة التجريبية قبل طرح البرنامج وبعده، ولم تظهر الفروق في المجموعة الضابطة؛ مما يوضح فعالية البرنامج في تنمية مهارات التفكير الناقد، كما ساعد البرنامج على ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي متمثلاً في المعدل الفصلي قبل البرنامج وبعده (حسن، 2004).

دراسة عزيزة النعيم:

"فعالية برنامج تدريبي للتدخل لتنمية مهارات تصميم خطة البحث الاجتماعي لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود"، وهي دراسة تجريبية أعدتها الباحثة عزيزة عبدالله النعيم عام 2010م، وهدفت إلى تصميم برنامج تدريبي لتنمية مهارات تصميم خطة البحث الاجتماعي لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود، كما هدفت إلى معرفة أثر البرنامج في تنمية المهارات البحثية لدى الطالبات. استخدمت الباحثة مجموعتين: تجريبية وضابطة، وطبقت المقياسين القبلي والبعدي على (60) طالبة لمدة فصل دراسي واحد.

استنتجت الباحثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية لصالح الاختبار البعدي، ولم تظهر الفروق في المجموعة الضابطة؛ مما يعطي دلالة على فعالية البرنامج في تنمية مهارات تصميم خطة البحث (النعيم، 2010م).

دراسة وردة بلحسيني:

"أثر برنامج معرفي سلوكي في علاج الرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلبة الجامعة"، وهي دراسة تجريبية أعدتها الباحثة وردة بلحسيني عام 2011م، هدفت الباحثة إلى تعرف أثر البرنامج المعرفي السلوكي المُعد في هذه الدراسة لعلاج الرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلبة الجامعة، وقد استخدمت الباحثة مجموعتين: تجريبية وضابطة، وطبقت المقياسين القبلي والبعدي على طلاب شعبة علم النفس في كلية العلوم الإنسانية بجامعة ورقلة، ثم أخذت القياسات البعدية والتتبعية للمجموعتين.

استنتجت الباحثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياسين القبلي والبعدي على الرهاب لصالح القياس البعدي. كذلك استنتجت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الرهاب لصالح المجموعة التجريبية (بلحسيني، 2011).

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تعرف متغيرات البرامج التدريبية وفي كيفية طرح تلك البرامج وتصميمها وشروط تطبيقها، كما استفادت من نتائجها؛ حيث أثبتت تلك البرامج فعاليتها لدى فئة الطلاب، وتتفق جميع هذه الدراسات في تأكيد أثر هذه البرامج على تغيير الاتجاهات، وعلى زيادة التحصيل الدراسي لدى المتلقين للبرنامج.

الإجراءات المنهجية:

نوع الدراسة: تقييمية، لتقويم مدى استفادة الطالبات من مقرر (472 جمع) فرد-2، الذي يُدرس في المستوى السادس بقسم الدراسات الاجتماعية.

منهج الدراسة: المنهج التجريبي. وهو يعتمد على إحداث تغير ما في الواقع (المتغير المستقل) وملاحظة نتائج هذا المتغير (المتغير التابع) وآثاره، وتستخدم التجربة في إثبات الفروض (عبيدات وآخرون، 1999: 310). إن تطبيق هذا المنهج يتم عندما يكون الهدف من البحث التنبؤ بالمستقبل حول أي تغيير إصلاحي يجب تطبيقه على الظاهرة المدروسة سواء كان تغييراً وقائياً أم تغييراً علاجياً، وتختلف خطوات تطبيق المنهج التجريبي باختلاف تصميمه.

أداة جمع البيانات:

قامت الباحثة بتصميم برنامج يخدم أهداف الدراسة، تتكون أدواته من محاضرات وورش عمل وتطبيقات وجماعات تعلم، في حين تتكون أدوات جمع البيانات من مقياسين، هما:

أولاً - الاستبانة، وهي تحتوي جزئين:

الجزء الأول يحتوي على البيانات الأولية، في حين يحتوي الجزء الثاني على المقياس الذي يضم 39 عبارة، وقد صممت الباحثة بحسب خطوات التدخل المهني، وروعي فيه البساطة والوضوح، واستخدم مقياس ليكرت بعد أن عدلت الباحثة إلى ثلاثة اتجاهات ليتلاءم مع ماهو متوقع من إجابات. ويحتوي المقياس على 3 قيم من 1-3 (موافق، غير موافق، لا أعرف)، ويتكون من 4 أبعاد، هي:

1 - البعد الأول: عبارات خاصة بالتشخيص وأهميته وأهدافه، ويتكون من 10 عبارات.

2 - البعد الثاني: عبارات خاصة بخطوات التشخيص، ويتكون من 10 عبارات.

3 - البعد الثالث: عبارات خاصة بالعلاج وأهدافه وأهميته، ويتكون من 10 عبارات.

4 - البعد الرابع: عبارات خاصة بالنماذج العلاجية، ويشمل أنواعها وخطوات استخدامها والفئات التي يُستخدم معها، ويتكون من 9 عبارات.

ثانياً - اختبار تحصيلي للمقرر لتطبيق المهارات، وتكون من 6 أسئلة موضوعية، شملت مفردات المقرر الذي درّس.

ثبات المقياس:

استخدمت الباحثة طريقة إعادة التطبيق لحساب معامل ثبات المقياس، وطُبق على (15) طالبة قبل البدء في تدريب الطالبات على مهارات التدخل مرتين، بفصل زمني، قدره أسبوعان بين التطبيقين، وكانت قيمة معامل الارتباط بينهما على النحو الآتي: (0,87) بالنسبة إلى البعد الأول، و(0,88) بالنسبة إلى البعد الثاني، و(0,83) بالنسبة إلى البعد الثالث، و(0,79) بالنسبة إلى البعد الرابع، وبالنسبة للاختبار التحصيلي فقد كانت معامل الارتباط (0,89)، وهي جميعها معاملات ثبات مرتفعة ودالة عند مستوى (0,05).

صدق المقياس:

للتأكد من صدق أبعاد المقياس وعباراته، وزع المقياس على (8) من المحكمات والمحكمين من أعضاء هيئة التدريس في أقسام الخدمة الاجتماعية وعلم الاجتماع وعلم النفس، وقد عدلت بعض الفقرات بحسب الملاحظات التي وردت على الأبعاد ثم اتفق على أن الأبعاد واضحة وشاملة لخطوات تصميم خطة البحث، وأن مضمونها يقيس ما صُممت من أجله.

مجتمع الدراسة : طالبات قسم الدراسات الاجتماعية من المسجلات لمقررات المستوى السادس، وهو المستوى السابق للنزول للتدريب الميداني.

عينة الدراسة:

كونت العينة من مجموعتين من طالبات المستوى السادس؛ المجموعة الأولى: المجموعة الضابطة، وهي طالبات لم يسجلن مقرر فرد-2 ضمن جداولهن للفصل الدراسي، وقد سحب (31) طالبة من طالبات أحد مقررات المستوى من خلال كشوف أسماء الطالبات باستخدام العينة العشوائية المنتظمة. والمجموعة الثانية:

المجموعة التجريبية، وهي من طالبات سجلن مقرر (472 جمع) فرد -2- ضمن مقرراتهن لهذا الفصل، وقد كن (31) طالبة، ويوضح جدول (1) توزيع العينة.

جدول (1)
عدد الطالبات في كل مجموعة

النسبة	عدد الطالبات	المجموعة
50,0	31	التجريبية
50,0	31	الضابطة
100,0	62	المجموع

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: البرنامج التدريبي (مهارات التدخل المهني).

المتغير التابع: اكتساب مهارة التدخل المهني (القدرة على تشخيص مشكلات العملاء، القدرة على اختيار نماذج التدخل الملائمة بحسب نوع المشكلة، القدرة على تطبيق خطوات العلاج الملائم، القدرة على إحداث التغيير المطلوب في العميل، القدرة على إنهاء التدخل المهني).

مجالات الدراسة:

المجال البشري: طالبات المستوى السادس في قسم الدراسات الاجتماعية.

المجال الزمني: الفصل الثاني من العام الجامعي 1434 / 1435 هـ ولمدة (12 أسبوعاً).

المجال المكاني: القاعات الدراسية بقسم الدراسات الاجتماعية.

خطوات الدراسة:

أولاً - خطوات بناء البرنامج التدريبي وإجراءاته:

- 1 - دراسة نظرية لطبيعة التدخل المهني ومهاراته ومكوناته الإجرائية وأهداف تعليمه في مرحلة الدراسة وتدريب الطالبات عليه، وكيفية تصميم البرامج التدريبية.
- 2 - الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية.
- 3 - إعداد البرنامج التدريبي القائم على تنمية مهارات التدخل المهني مع الحالات الفردية لطالبات الخدمة الاجتماعية.

4 - رجعت الباحثة إلى الدراسات السابقة حول تصميم البرامج التدريبية لاختيار التصميم الملائم لأهداف الدراسة، وقد تضمن المكونات الآتية:

أ - أهداف البرنامج التدريبي.

ب - المحتوى العلمي للبرنامج وعناصره التفصيلية.

ج - أنشطة البرنامج وإستراتيجية التدريب.

5 - تحكيم البرنامج التدريبي عن طريق التأكد من صدق المحتوى وعرضه على أستاذات في الخدمة الاجتماعية، تخصصهن الدقيق خدمة الفرد، وخبراء التدريب لتحكيمه والتأكد من مدى مناسبته لأهداف الدراسة، وقد أبدوا ملاحظاتهم عليه، وأجريت التعديلات اللازمة قبل تطبيقه على الطالبات.

6 - التأكد من صدق أدوات الدراسة وثباتها.

7 - الحصول على موافقة القسم بتطبيق البرنامج.

8 - اختيار مجموعات البحث.

ثانياً: وضعت الباحثة خطة مُركزة لصقل مهارات التدخل المهني من خلال البرنامج التدريبي لطالبات المستوى السادس في ضوء المعلومات المتوافرة عن الطالبات والوحدات المحددة لهذا المقرر في خطة الدراسة العامة، وهي: (3) ساعات أسبوعياً على مدى (12) أسبوعاً، يُستثنى أسابيع التسجيل والاختبارات.

ثالثاً: طبقت الباحثة المقياس قبل البدء في البرنامج مباشرة في بداية الساعة الأولى؛ وذلك لقياس المتغير التابع (مقدار ما لدى الطالبات من معلومات عن مهارات الممارسة والتدخل المهني ومعلومات عن النماذج العلاجية التي تُدرس في المستويين الرابع والخامس من خطة قسم الدراسات الاجتماعية في كلية الآداب بجامعة الملك سعود.

رابعاً: طبقت الباحثة آليات مهارات التدخل المهني "البرنامج التدريبي" (المتغير المستقل أو التجريبي) على مدى (12) أسبوعاً، وقُدِّمت محاضرات نظرية لمدة ساعة يومي الأحد والثلاثاء من كل أسبوع، مع تطبيقها على حالات واقعية، وإعداد خرائط ذهنية لكل مراحل التشخيص والعلاج مع عمل مفاتيح استخدام نماذج التدخل العلاجية وربطها بمشكلات عملاء الخدمة الاجتماعية، ووضعها في

جداول تُسهل عملية الاستخدام، ثم تدريبات وورش عمل لمدة ساعة يوم الخميس من كل أسبوع.

خامساً: طبقت الباحثة المقياس مرة أخرى في نهاية الأسبوع الثاني عشر من بدء تطبيق البرنامج.

سادساً: أدخلت الباحثة بيانات الاختبار الأول وبيانات الاختبار الثاني للمجموعتين: الضابطة والتجريبية في برنامج SPSS لاستخراج الجداول التكرارية والاختبارات الإحصائية.

سابعاً: حللت الباحثة النتائج من خلال مقارنة نتائج المجموعة الضابطة "القبلي" والمجموعة التجريبية "القبلي" ومقارنة نتائج المجموعة الضابطة "القبلي" و"البعدي"، كذلك مقارنة نتائج المجموعة الضابطة "البعدي" والمجموعة التجريبية "البعدي"، وحللت نتائج المجموعة التجريبية "القبلي" و"البعدي".

وصف العينة: يوضح جدول (2) متوسط أعمار الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية، وعدد سنوات الدراسة، والمعدل التراكمي، كما يوضح اختبار (ت) ومستوى دلالتها.

جدول (2)
قيمة اختبار (ت) لقياس الفروق بين متوسطات خصائص الطالبات:
(اختبار التجانس) بين المجموعتين: الضابطة والتجريبية

المجموعة	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	العمر	31	22,52	1,525	1,855	60	0,069
التجريبية		31	23,39	2,124			
الضابطة	عدد سنوات الدراسة	31	4,65	0,839	0,264	60	0,793
التجريبية		31	4,71	1,071			
الضابطة	المعدل التراكمي	31	3,24	0,689	0,377-	60	0,707
التجريبية		31	3,17	0,875			

توضح بيانات جدول (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في خصائص الطالبات بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.

نتائج الدراسة:

استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة (T-Test Independent-Sample) لفحص فرض متعلق بمساواة متوسط متغير ما لعينتين مستقلتين (للمجموعتين)، كما استخدمت Paired Sample Statistics لفحص الفروض المتعلقة بمساواة متوسط متغير ما لعينتين مرتبطتين (مجموعة واحدة)، وقد كانت النتائج على النحو الآتي:

أولاً - مقارنة الاختبار القبلي لكلتا المجموعتين الضابطة والتجريبية:
أ - مقارنة نتائج المقياس:

جدول (3)

قيمة اختبار (ت) لقياس الفروق بين متوسطات عبارات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية "اختبار قبلي"

المجموعة	البعد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة / قبلي	الأول	31	1,34	0,273	1,390	60	0,170
		31	1,45	0,377			
التجريبية / قبلي	الأول	31	1,45	0,377	1,390	60	0,170
		31	1,45	0,377			
الضابطة / قبلي	الثاني	31	1,19	0,201	0,846	60	0,401
		31	1,24	0,229			
التجريبية / قبلي	الثاني	31	1,24	0,229	0,846	60	0,401
		31	1,24	0,229			
الضابطة / قبلي	الثالث	31	1,11	0,143	1,499	60	0,141
		31	1,19	0,263			
التجريبية / قبلي	الثالث	31	1,19	0,263	1,499	60	0,141
		31	1,19	0,263			
الضابطة / قبلي	الرابع	31	1,02	0,060	1,202-	60	0,236
		31	1,01	0,028			
التجريبية / قبلي	الرابع	31	1,01	0,028	1,202-	60	0,236
		31	1,01	0,028			
الضابطة / قبلي	المقياس	31	1,17	0,092	1,719	60	0,092
		31	1,22	0,161			
التجريبية / قبلي	المقياس	31	1,22	0,161	1,719	60	0,092
		31	1,22	0,161			

طبقت الباحثة المقياس في بداية الفصل الدراسي على المجموعتين: الضابطة

والتجريبية، وقد أظهرت نتائج اختبار "ت" Independent Sample T-test للفروق في العينة الضابطة والعينة التجريبية (قبلي) على نحو ما في جدول (3)، واتضح عدم معرفة طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة في (مهارات التشخيص وخطواته والعلاج والنماذج العلاجية) على القياس القبلي بمهارات التدخل المهني؛ وذلك لانخفاض المتوسط الحسابي الذي لا يتعدى (1,45) في جميع المهارات؛ مما يوضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التدخل المهني على القياس القبلي، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين لمهارات (التشخيص وخطوات التشخيص والعلاج والنماذج العلاجية) على القياس القبلي لمهارات التدخل المهني، ومن ثم صلاحيتهما لتطبيق التجربة. لذا نقبل الفرض الصفري القائل بمساواة متوسط درجات المجموعة الضابطة بمتوسط درجات المجموعة التجريبية؛ لأن قيمة مستوى الدلالة المقابلة لقيمة (ت) أكبر من (0,05).

وعند التعرض بالتفصيل لأبعاد المقياس فإن الدراسة استنتجت ما يأتي:

- **البعد الأول - التشخيص:** بلغت قيمة (ت) (1,390)، وهي غير دالة إحصائياً على مستوى أقل من 0,05، وجاء متوسط الضابطة / قبلي (1,34)، في حين بلغ متوسط التجريبية / قبلي (1,45).

- **البعد الثاني - خطوات التشخيص:** بلغت قيمة (ت) (0,846)، وهي غير دالة إحصائياً على مستوى أقل من 0,05، وجاء متوسط الضابطة / قبلي (1,19)، في حين بلغ متوسط التجريبية / قبلي (1,24).

- **البعد الثالث - العلاج:** بلغت قيمة (ت) (1,499)، وهي غير دالة إحصائياً على مستوى أقل من 0,05، وجاء متوسط الضابطة / قبلي (1,11)، في حين بلغ متوسط التجريبية / قبلي (1,19).

- **البعد الرابع - النماذج العلاجية:** بلغت قيمة (ت) (-1,202)، وهي غير دالة إحصائياً على مستوى أقل من 0,05، وجاء متوسط الضابطة / قبلي (1,02)، في حين بلغ متوسط التجريبية / قبلي (1,01).

ب - مقارنة نتائج التحصيل الدراسي:

جدول (4)

قيمة اختبار (ت) لقياس الفروق بين متوسطات أسئلة التحصيل الدراسي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية " اختبار قبلي "

المجموعة	البعد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة / قبلي	الاختبار	31	1,100	0,14	0,351	60	0,727
التجريبية / قبلي	التحصيلي	31	1,12	0,25			

توضح نتائج جدول (4) أن الفروق في متوسطات إجابات الطالبات غير دالة إحصائياً؛ إذ بلغت قيمة (ت) (0,351) عند مستوى أعلى من (0,05)، وجاء متوسط المجموعة الضابطة (1,10)، في حين بلغ متوسط المجموعة التجريبية (1,12)؛ مما يشير إلى تشابه المعارف عن مهارات التدخل المهني بين عينة المجموعتين: الضابطة والتجريبية قبل البرنامج التدريبي.

وتشير بيانات جدول (3) وجدول (4) إلى أن معلومات الطالبات عن مهارات التدخل المهني متشابهة وقليلة في كلتا المجموعتين: الضابطة والتجريبية، ويوضح ذلك درجات الطالبات في الاختبار القبلي لكلتا المجموعتين.

ثانياً - مقارنة الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة:

أ - مقارنة نتائج المقياس:

طبقت الباحثة المقياس في نهاية الفصل الدراسي على المجموعة الضابطة، وقد أظهرت نتائج اختبار "ت" " Paired Sample Statistics " للفروق في العينة الضابطة (القبلي) و(البعدي) - كما في جدول (5) - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الطالبات في التدخل المهني في عينة المجموعة الضابطة؛ حيث بلغت قيمة (ت) للمقياس ككل (-1,999)، وهي غير دالة إحصائياً، لذا نقبل الفرض الصفري القائل بمساواة متوسط درجات الاختبار القبلي مع متوسط درجات الاختبار البعدي؛ لأن قيمة مستوى الدلالة المقابلة لقيمة (ت) أكبر من (0,05).

جدول (5)

قيمة اختبار (ت) لقياس الفروق بين متوسطات عبارات المجموعة الضابطة
(اختبار قبلي) و(اختبار بعدي)

المجموعة	البعد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة / قبلي	الأول	31	1,34	0,273	0,597	30	0,56
		31	1,53	0,429			
الضابطة / قبلي	الثاني	31	1,19	0,201	2,843-	30	0,008**
		31	1,35	0,217			
الضابطة / قبلي	الثالث	31	1,11	0,143	0,867	30	0,39
		31	1,14	0,157			
الضابطة / قبلي	الرابع	31	1,02	0,060	0,126-	30	0,90
		31	1,15	0,283			
الضابطة / قبلي	المقياس	31	1,17	0,92	1,999-	30	0,055
		31	1,29	0,197			

** فروق دالة عند مستوى 0,01 فأقل.

وعند التفصيل لأبعاد المقياس فإن الدراسة استنتجت ما يأتي:

البعد الأول - التشخيص وأهميته وأهدافه: بلغت قيمة (ت) (0,975)، وهي غير دالة إحصائياً على مستوى أقل من 0,05، ومتوسط الضابطة / قبلي (1,34)، في حين بلغ متوسط الضابطة / بعدي (1,53).

البعد الثاني - خطوات التشخيص: بلغت قيمة (ت) (-2,843) وهي دالة إحصائياً على مستوى أقل من 0,05، وجاء متوسط الضابطة / قبلي (1,19)، في حين متوسط الضابطة / بعدي (1,35)، وتوضح قيمة (ت) ومستوى دلالتها أنه يوجد فروق بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي في المجموعة الضابطة للبعد الثاني لصالح الاختبار البعدي، على أن الطالبات لم يدخلن في البرنامج، إلا أن مدة (12) أسبوعاً كفيلاً بأن تؤثر على معلومات الطالبات.

البعد الثالث - العلاج: بلغت قيمة (ت) (0,867)، وهي غير دالة إحصائياً على

مستوى أقل من 0,05، وجاء متوسط الضابطة / قبلي (1,11) ومتوسط الضابطة / بعدي (1,14).

البعد الرابع - النماذج العلاجية: بلغت قيمة (ت) (-0,126) وهي غير دالة إحصائياً على مستوى أقل من 0,05، وجاء متوسط الضابطة / قبلي (1,02)، كما بلغ متوسط الضابطة / بعدي (1,15).

المقياس الكلي - بلغت قيمة (ت) (-1,999)، وهي غير دالة إحصائياً على مستوى أقل من 0,05، وجاء متوسط الضابطة / قبلي (1,17)، كما بلغ متوسط الضابطة / بعدي (1,29).

ب - مقارنة نتائج التحصيل الدراسي:

جدول (6)

قيمة اختبار "ت" لقياس الفروق بين متوسطات أسئلة الاختبار بين المجموعة الضابطة (اختبار قبلي) و(اختبار بعدي)

المجموعة	البعد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة قبلي	الاختبار	31	1,100	0,14	-0,626	30	0,536
	التحصلي	31	1,122	0,14			
الضابطة بعدي							

تشير بيانات جدول (6) إلى أن معلومات الطالبات عن مهارات التدخل المهني في المجموعة الضابطة لم تتغير في الاختبار البعدي عنه في الاختبار القبلي، وقد ظلت ضئيلة؛ فالفروق بين متوسطات درجات الطالبات غير دالة إحصائياً.

وبالمقارنة بين بيانات جدول (5) وبيانات جدول (6) يتضح أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي في عينة المجموعة الضابطة سواء في نتائج المقياس أو في الاختبار التحصيلي؛ مما يُشير إلى ثبات معارف المجموعة الضابطة.

ثالثاً - مقارنة الاختبار البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية:

أ - مقارنة نتائج المقياس:

طبقت الباحثة الاستبانة التي تحوي المقياس في نهاية الفصل الدراسي على المجموعتين: الضابطة والتجريبية وقد أظهرت نتائج اختبار "ت" Independent

Sample T-test للفروق بين متوسطات العينتين: الضابطة والتجريبية (بعدي) - كما في جدول (7) - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الطالبات في التدخل المهني، وقد بلغت قيمة (ت) للمقياس ككل (42,747) لصالح عينة المجموعة التجريبية "بعدي"، لذا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات الطالبات اللاتي حصلن على البرنامج التدريبي (المجموعة التجريبية) ومتوسطات درجات الطالبات اللاتي لم يحصلن على البرنامج (المجموعة الضابطة) لصالح المجموعة التجريبية؛ لأن قيمة مستوى الدلالة المقابلة لقيمة (ت) أقل من (0,05)؛ أي أن البرنامج قد أحدث أثراً في مهارات طالبات المجموعة التجريبية ومعارفهن في كيفية التدخل المهني.

جدول (7)

قيمة اختبار "ت" لقياس الفروق بين متوسطات عبارات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية "اختبار بعدي"

البعد	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الأول	التجريبية / بعدي	31	2,85	0,109	16,505	60	***0,000
	الضابطة / بعدي	31	1,53	0,429			
الثاني	التجريبية / بعدي	31	2,94	0,095	37,296	60	***0,000
	الضابطة / بعدي	31	1,35	0,217			
الثالث	التجريبية / بعدي	31	2,90	0,093	53,735	60	***0,000
	الضابطة / بعدي	31	1,14	0,157			
الرابع	التجريبية / بعدي	31	2,93	0,171	29,985	60	***0,000
	الضابطة / بعدي	31	1,15	0,283			
المقياس	التجريبية / بعدي	31	2,90	0,072	42,747	60	***0,000
	الضابطة / بعدي	31	1,29	0,197			

*** دالة عند مستوى (0,01).

وعند التعرض بالتفصيل لأبعاد المقياس فإن الدراسة استنتجت ما يأتي:

البعد الأول - التشخيص :

بلغت قيمة (ت) (16,505)، وهي دالة إحصائياً على مستوى أقل من (0,05)، وجاء متوسط الضابطة "بعدي" (1,53)، في حين بلغ متوسط التجريبية "بعدي" (2,85)؛ أي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين العينتين لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يشير إلى استفادة طالبات المجموعة التجريبية من تنمية مهاراتهن في التدخل المهني.

البعد الثاني - خطوات التشخيص:

بلغت قيمة (ت) (37,296)، وهي دالة إحصائياً على مستوى أقل من (0,05)، وجاء متوسط الضابطة بعدي (1,35)، في حين بلغ متوسط التجريبية بعدي (2,94)، وتوضح قيمة (ت) ومستوى دلالتها أنه يوجد فروق بين العينتين في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، على الرغم من أن متوسطات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي قد تحسنت عنها في الاختبار القبلي، إلا أنه بالمقارنة بطالبات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي نجد أن طالبات المجموعة التجريبية قد اكتسبن مهارات في خطوات التشخيص والنماذج العلاجية بشكل أفضل من عينة المجموعة الضابطة.

البعد الثالث - العلاج:

بلغت قيمة (ت) (53,735) وهي دالة إحصائياً على مستوى أقل من (0,05)، وجاء متوسط الضابطة / بعدي (1,14)، في حين بلغ متوسط التجريبية / بعدي (2,90)؛ أي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

البعد الرابع - النماذج العلاجية:

بلغت قيمة (ت) (29,985) وهي دالة إحصائياً على مستوى أقل من (0,05)، وجاء متوسط الضابطة / بعدي (1,15)، في حين بلغ متوسط التجريبية / بعدي (2,93)؛ أي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

المقياس ككل:

بلغت قيمة (ت) (42,747)، وهي دالة إحصائياً على مستوى أقل من (0,05)، وجاء متوسط الضابطة / بعدي (1,29)، في حين بلغ متوسط التجريبية / بعدي

(2,90)؛ أي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

ب - مقارنة نتائج التحصيل الدراسي:

جدول (8)

قيمة اختبار "ت" لقياس الفروق بين متوسطات الاختبار بين المجموعتين الضابطة والتجريبية "اختبار بعدي"

المجموعة	البعد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة بعدي	الاختبار	31	1,12	0,14	8,225-	60	0,000**
التجريبية بعدي	التحصيلي	31	1,65	0,32			

** فروق دالة عند مستوى 0,01 فأقل.

تشير بيانات جدول (8) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلومات الطالبات عن مهارات التدخل المهني بين المجموعتين: الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي؛ فقد بلغت قيمة ت (-8,225) بمستوى معنوية أقل من (0,05)؛ أي أنه يوجد فروق بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، لذا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل القائم بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في القياس البعدي في اختبار التحصيل الدراسي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.

ومن خلال بيانات جدول (7) وبيانات جدول (8) يتضح أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، سواء على مستوى نتائج المقياس ككل وأبعاده أو على مستوى نتائج الاختبار التحصيلي؛ مما يؤكد اكتساب طالبات المجموعة التجريبية لمهارات التدخل المهني من خلال البرنامج المطروح.

رابعاً - مقارنة الاختبار القبلي والاختبار البعدي للمجموعة التجريبية:

أ - مقارنة نتائج المقياس:

أوضحت نتائج جدول (9) اختبار "ت" Paired Sample Statistics للفروق في المجموعة التجريبية (قبلي) (بعدي) - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات

الطالبات في التدخل المهني في عينة المجموعة التجريبية بعد تقديم البرنامج، وقد بلغت قيمة (ت) للمقياس ككل (-54,669)، وهي ذات دلالة إحصائية على مستوى أقل من (0,05)، وجاءت الفروق لصالح الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية؛ لذا نرفض الفرض الصفري القائل بمساواة متوسط درجات الطالبات في القياس القبلي والقياس البعدي لأن قيمة مستوى الدلالة المقابلة لقيمة (ت) أقل من (0,05)، ونقبل الفرض البديل القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات المقياس القبلي والمقياس البعدي للمجموعة التجريبية.

جدول (9)

قيمة اختبار "ت" لقياس الفروق بين متوسطات عبارات المجموعة التجريبية "اختبار قبلي" و "اختبار بعدي"

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	عدد الطالبات	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الأول	تجريبية / قبلي	1,45	31	0,377	18,581-	**0,000
	تجريبية / بعدي	2,85	31	0,109		
الثاني	تجريبية / قبلي	1,24	31	0,229	43,203-	**0,000
	تجريبية / بعدي	2,94	31	0,095		
الثالث	تجريبية / قبلي	1,19	31	0,263	31,219-	**0,000
	تجريبية / بعدي	2,90	31	0,093		
الرابع	تجريبية / قبلي	1,01	31	0,028	61,136-	**0,000
	تجريبية / بعدي	2,93	31	0,171		
المقياس	تجريبية / قبلي	1,22	31	0,161	54,669-	**0,000
	تجريبية / بعدي	2,90	31	0,072		

** دالة عند مستوى (0,01).

وعند التعرض بالتفصيل لأبعاد المقياس نجد أن هناك فروقاً في إجابات طالبات المجموعة التجريبية قبل البرنامج التدريبي وبعده لصالح المقياس البعدي، وذلك في جميع أبعاد المقياس، وهي على النحو الآتي:

البعد الأول - التشخيص - ماهيته وأهدافه:

بلغت قيمة (ت) (-18,581)، وهي ذات دلالة إحصائية على مستوى أقل من (0,05)، وجاء متوسط التجريبية / قبلي (1,45)، في حين بلغ متوسط التجريبية / بعدي (2,85).

البعد الثاني - خطوات التشخيص:

بلغت قيمة (ت) (-43,203)، وهي دالة إحصائية على مستوى أقل من (0,05)، وجاء متوسط التجريبية / قبلي (1,24)، في حين بلغ متوسط التجريبية / بعدي (2,94).

البعد الثالث - العلاج - ماهيته وأهميته:

بلغت قيمة (ت) (-31,219)، وهي دالة إحصائية على مستوى أقل من (0,05)، وجاء متوسط التجريبية / قبلي (1,19)، في حين بلغ متوسط التجريبية / بعدي (2,90).

البعد الرابع - النماذج العلاجية:

بلغت قيمة (ت) (-61,136)، وهي دالة إحصائية على مستوى أقل من (0,05)، وجاء متوسط التجريبية / قبلي (1,01)، في حين بلغ متوسط التجريبية / بعدي (2,93).

ب - نتائج الاختبار التحصيلي:**جدول (10)**

قيمة اختبار (ت) لقياس الفروق بين متوسطات أسئلة الاختبار بين المجموعة التجريبية "اختبار قبلي" و "اختبار بعدي"

البعد	القياس	المتوسط الحسابي	عدد الطالبات	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاختبار التحصيلي	التجريبية قبلي	1,12	31	0,25	7,107	**0,000
	التجريبية بعدي	1,65	31	0,32		

** دالة عند مستوى (0,01).

أظهرت بيانات جدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين التحصيلي القبلي والتحصيلي البعدي لمصلحة الاختبار التحصيلي البعدي في

المجموعة التجريبية، ومن ثم فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات الطالبات في القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في اختبار التحصيل الدراسي.

وتشير نتائج جدول (9) ونتائج جدول (10) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية لصالح الاختبار البعدي سواء على مستوى المقياس ككل أو على مستوى الاختبار التحصيلي؛ مما يؤكد فعالية البرنامج التدريبي لاكتساب مهارات التدخل المهني لدى طالبات تخصص الخدمة الاجتماعية بشكل عام، ومقرر فرد -2- بشكل خاص.

مناقشة نتائج الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الطالبات في التدخل المهني في قسم الدراسات الاجتماعية بجامعة الملك سعود، وقد اختبرت المعارف التي قد تكون الطالبات اكتسبنها من المتطلبات السابقة لمقرر فرد -2-، من خلال الاختبار القبلي، وذلك استناداً إلى ما رآه "بيبين" (Pepin, 2009) من أن تفسير المعرفة عملية بنائية تعتمد على المعارف السابقة، وبعد تطبيق البرنامج من خلال محاضرات أسبوعية وورش عمل وتطبيقات أسبوعية داخل قاعة الدرس: فردية وجماعية، أُجري الاختبار البعدي للبرنامج، ويتفق ذلك مع ما رآه "براي" (Bray, 2009) من أهمية التطبيقات داخل قاعة الفصل الدراسي؛ حيث تساعد على استرجاع المعارف قبل فقدانها.

تشير نتائج الدراسة الحالية - من خلال نتائج المقياس ككل ونتائج أبعاده ونتائج الاختبار التحصيلي - إلى وجود أثر دال إحصائياً للمتغير المستقل "البرنامج التدريبي" على المتغير التابع "تنمية مهارات التدخل المهني" لدى طالبات مقرر (472 جمع) فرد-2-؛ فالفرق بين متوسطات درجات الاختبار القبلي ودرجات الاختبار البعدي في جميع أبعاد المقياس للمجموعة التجريبية أوضحت أن البرنامج قد نجح في تنمية مهارات التدخل المهني لدى الطالبات؛ أي أن فعالية البرنامج عالية في تحقيق أهداف الدراسة؛ مما يُشير إلى أن الطالبات يستطعن التدخل المهني مع عملاء الخدمة الاجتماعية في جميع مجالات العمل المختلفة، ويؤكد ذلك ما رآه "تالكوتبارسونز" في تحليله للعلاقة بين التنشئة الاجتماعية

والتعليم من أن التعليم يُنتج نوعية من الناس يعملون في مختلف المهن بحسب قدراتهم، وأن الأشخاص يعينون في المواقع بحسب ما يستطيعون عمله، كما أن نتائج هذه الدراسة تؤكد قيم الإنجاز والتخصص التي وصفها بارسونز بقيم المجتمع الصناعي، وهذا ما سعى إليه قسم الدراسات الاجتماعية في إعداد مخرجات جامعية متخصصة قادرة على التعامل مع مشكلات العملاء المختلفة من خلال المهارات المكتسبة، كما يؤكد ما رآه براى من أهمية التطبيقات داخل القاعة الدراسية؛ حيث تُساعد التطبيقات على استرجاع ما تعلمه الفرد والتزود بما لم يُدرکه في حينه، وهذا ما ركز عليه البرنامج التدريبي، وهو التطبيقات المستمرة على أنواع مختلفة من المشكلات التي يُعانيها عملاء الخدمة الاجتماعية، وقد أوضحت نتائج درجات الطالبات في هذه الدراسة تحسناً في مهارات الطالبات على النحو الآتي:

أولاً - أبعاد المقياس:

البعد الأول " التشخيص ":

كان للبرنامج التدريبي أثر فعال في تنمية مهارات الطالبات في عملية التشخيص من خلال جميع عباراته العشر التي شملت ماهية التشخيص وأساليبه ودوره في تحديد التفاعل بين عوامل المشكلة، وقد ظهر تحسن كبير بالنسبة للمجموعة التجريبية؛ فقد كان هناك زيادة في المتوسطات مقارنة بمتوسط الدرجات عند بداية الفصل الدراسي، وقد أظهر بعض الأفراد في المجموعة الضابطة تحسناً طفيفاً في درجات هذا البعد إلا أنها غير معنوية، ومن ثم كان التغيير الأكبر لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة خالد عمران بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني، ودرجات المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي بالمشكلات الاقتصادية لصالح المجموعة التجريبية.

البعد الثاني " خطوات التشخيص ":

كان للبرنامج التدريبي أثر فعال في تنمية مهارات الطالبات في اتباع هذا البعد من خلال جميع عباراته العشر التي شملت مستويات التشخيص وتصنيفاته المختلفة وتعريف كل تصنيف والعوامل المؤثرة وكيفية صياغة العبارة التشخيصية

والمعوقات التي تؤثر على التشخيص النهائي، وقد ظهر تحسن كبير بالنسبة إلى المجموعتين التجريبية والضابطة، وكان هناك زيادة في المتوسطات مقارنة بمتوسط الدرجة عند بداية الفصل الدراسي، وكان التغير معنوياً لكلا المجموعتين، إلا أن طالبات المجموعة التجريبية حصلن على تحسن كبير في الدرجات، في حين لم تتغير درجات بعض الطالبات في المجموعة الضابطة، ومن ثم كان التغير الأكبر لصالح المجموعة التجريبية، ويفسر حصول تحسن في درجات الطالبات في المجموعة الضابطة على الرغم من أنه لم يطبق عليهن البرنامج التدريبي، بأن من متطلبات مقرري الخدمة الاجتماعية النفسية والخدمة الاجتماعية الطبية شرح بعض الحالات وكيفية تشخيصها؛ مما ساعد الطالبات في الاطلاع على التشخيص وخطواته، وهذا يتفق مع نتائج دراسة فريدة حسن التي خلصت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء على اختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يوضح فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد.

البعد الثالث "العلاج":

أظهر البرنامج التدريبي أثراً فعالاً في تنمية مهارات الطالبات في هذا البعد من خلال جميع عباراته العشر، التي شملت العلاج وماهيته وأهدافه وأنواعه وتوجيه كل نوع بحسب المشكلة، وظهر تحسن كبير بالنسبة إلى درجات طالبات المجموعة التجريبية، وكان هناك زيادة في المتوسطات مقارنة بمتوسط الدرجة عند بداية الفصل الدراسي، وقد أظهر بعض الأفراد في المجموعة الضابطة تحسناً طفيفاً في درجات هذا البعد إلا أنها غير معنوية، ومن ثم كانت الفروقات معنوية لصالح المجموعة التجريبية، وذلك يتفق مع ما تراه نظرية الجشتالت، وهي أن الكل لا يعمل فقط على توحيد العناصر لخبرة الأفراد بل يتضمن عنصر التنظيم بينها، وهو ما يضيفه الفرد إلى هذه العناصر، وما يحدث للطالبة في أثناء البرنامج التدريبي عند القيام بالعلاج وصياغة أهدافه، وتحديد أنواعه وتوجيهها بحسب نوع المشكلة.

البعد الرابع "النماذج العلاجية":

أظهرت نتائج الاختبار البعدي الأثر الفعال للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات الطالبات في هذا البعد من خلال جميع عباراته التسع، التي شملت أنواع النماذج المستخدمة للتدخل المهني ومفاتيح استخدام كل نموذج وأهدافه والخطوات المتبعة

في تنفيذه، وقد ظهر تحسن كبير في درجات طالبات المجموعة التجريبية، وحدثت زيادة في المتوسطات مقارنة بمتوسط الدرجة عند بداية الفصل الدراسي، ومن ثم كان التغيير الأكبر لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يتفق مع ما ذكره رواد المدرسة الإدراكية (جان بياجيه وبروفي وسيتلر) من أن التعلم عملية عقلية تستخدم فيها الذاكرة والدافعية والتفكير، ويعتمد التعلم على سعة معالجة المعلومات وعمقها لدى المتعلم، حيث يُنظر إليه على أنه مشارك نشط في عملية التعلم، وهذا ما ركز عليه البرنامج التدريبي للطالبات في اختيار نماذج التدخل العلاجي وربطها بالمعلومات الموجودة عن المشكلات، وطبيعة العملاء واختيار ما يتناسب معها.

ثانياً – الاختبار التحصيلي للمقرر:

أظهرت نتائج التحصيل الدراسي للمقرر أن البرنامج التدريبي كان عاملاً مساعداً في زيادة التحصيل الدراسي في المقرر، وقد ظهر تحسن كبير في نتائج درجات الطالبات لصالح المجموعة التجريبية، ويتفق ذلك مع دراسات كل من (عمران، 2001؛ فودة، 2003؛ حسن، 2004) في تأكيد زيادة درجات التحصيل الدراسي بعد طرح البرنامج التدريبي.

وبمقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج دراسات كل من (عمران، 2001؛ فودة، 2003؛ حسن، 2004، النعيم، 2010) اتضح أنه على الرغم من اختلاف المقررات الجامعية التي طُرحت من خلالها البرامج التدريبية فإنها نجحت في استفادة الطلاب من البرامج التدريبية التي تهدف إلى تزويدهم بمهارات معينة تزيد من حصيلتهم التدريبية والمعرفية، مما يؤكد أهمية طرح مثل هذه البرامج لطلاب الجامعات.

كما أن استخدام أسلوب التعلم التعاوني في الدراسة الحالية ونجاحه يؤكد النتيجة التي توصلت إليها دراسة (فودة، 2003) في توضيح أهميته في تقريب المسافة بين الطالبات وتقبل المقرر الجامعي، وهذا يؤكد ما أشارت إليه "فودة" من أن أسلوب التعلم التعاوني يفوق أسلوب التعلم الفردي التنافسي في زيادة التحصيل الدراسي وبناء اتجاه جديد نحو التعليم.

ونخلص من ذلك إلى أن نتائج الدراسة أظهرت أهمية البرنامج التدريبي في التدخل لتنمية مهارات الطالبات في التدخل المهني، وبالطريقة التي طُرحت في البرنامج، فعلى الرغم من تضخم أعداد شعبة مقرر فرد -2- فإن الطالبات اللاتي تعرضن للتجربة استفدن في زيادة مهاراتهن ومعارفهن.

الصعوبات:

- 1 - قلة عدد الساعات المخصصة لمقرر فرد -2- في قسم الدراسات الاجتماعية، وهي (3) ساعات إلا أن الطالبات يقضين وقتاً أطول لإنجاز متطلبات هذا المقرر.
- 2 - ارتباط الطالبات بـ 16 ساعة دراسية في الأسبوع في المستوى السادس نفسه الذي يُدرس فيه مقرر فرد -2-.
- 3 - صعوبة التطبيق على الحالات الفردية الواقعية.

التوصيات:

- 1 - إجراء دراسات تتبعية لمجموعة الطالبات نفسها في مقرر " التدريب الميداني -1- "؛ لضمان تطبيق مهارات التدخل المهني التي تمت دراستها في الفصل الحالي.
- 2 - إجراء دراسات مماثلة لمقررات أخرى.
- 3 - زيادة عدد ساعات مقرر فرد -2- في قسم الدراسات الاجتماعية بجامعة الملك سعود إلى أربع ساعات أسبوعياً؛ ليتسنى تطبيق مهارات التدخل المهني مع بعض الحالات.
- 4 - تقليل عدد المقررات التي تُدرس مع مقرر فرد -2- لكي تتمكن الطالبات من تخصيص وقت أكبر للمقرر.
- 5 - العمل على تصنيف موحد وخطة موحدة بين شعب مقرر فرد -2- في قسم الدراسات الاجتماعية.

المراجع:

- أحمد بدوي. (1987). معجم مصطلحات الرعاية والتنمية الاجتماعية. القاهرة: دار الكتاب المصري.
- ألفت محمد فودة. (2003). التعلم التعاوني وأثره على التحصيل والاتجاه نحو الحاسب الآلي عند طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود، رسالة الخليج العربي، العدد (86) : 85- 108.
- خالد عبداللطيف محمد عمران. (2001). "أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وتنمية وعيهم ببعض المشكلات الاقتصادية المحيطة بهم"، رسالة ماجستير. جامعة جنوب الوادي، كلية التربية بسوهاج.
- نوقان عبيدات وعبدالرحمن عدس وكايد عبدالحق. (1999). البحث العلمي. الرياض: دار أسامة.
- صالحة الهطلاني. (1994). تقويم أساليب التقويم في كتب التاريخ للمرحلة المتوسطة على ضوء

- مهارات التفكير العليا. "رسالة ماجستير غير منشورة". كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- عبدالله إبراهيم الدميخي. (2004). أثر برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات في مجال التدريس بأسلوب حل المشكلات في التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثاني المتوسط. "رسالة ماجستير غير منشورة". الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- عزيزة عبدالله النعيم. (2010). فعالية برنامج تدريبي لتصميم خطة البحث الاجتماعي لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود، مجلة كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، العدد (64): 271-306.
- علي ربيع المري. (2009). فاعلية برامج إعداد القادة الأمنيين في مواجهة التحديات المستقبلية. الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- عماد عبدالرحيم الزغلول. (2006). نظريات التعلم. الأردن: دار الشروق.
- فريدة بنت عبدالملك حسن. (2004). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود. "رسالة ماجستير غير منشورة". كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- قسم الدراسات الاجتماعية. (2012-2013). تقارير إحصائية، الرياض، كلية الآداب، جامعة الملك سعود.
- محمد عبدالغني هلال. (1998). التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: دراسة مقدمة لندوة وزارة التعليم العالي. الرياض، جامعة الملك سعود.
- وردة بالحسيني. (2011). أثر برنامج معرفي سلوكي في علاج الرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلبة الجامعة. "رسالة دكتوراه غير منشورة". جامعة ورقلة، كلية العلوم الإنسانية.
- Ally, M. (2008). Foundations of educational theory for online. In Terry Anderson "Theory and practice of online learning" Edmonton: Au Press. Canada.
- Anderson, T., & Fathi E. (2004) *Theory and practice of online learning*. Athabasca, Alta: Athabasca university. Canada.
- Bray, T. (2009). *The training design manual*. 2nd edition. U.S.A: Kogan Page Ltd.
- Glasesfeld, E. (2005). Aspects of construction. In Catherine Twomey Fosnot (Ed) *Constructivism: Theory, Perspectives and practice*. Second Edition. Teachers College Press New York.
- Wyatt-Smith, C., & Joy C. (2009). *Educational assessment in the 21st century: connecting theory and practice*. London: Springer.
- Pepin, Y. (2009). Practical knowledge and school knowledge. In M. Larocette, N. Bednarz and J. Garrison. *Constructivism and education*. Cambridge University Press. New York.

قدم في: فبراير 2015

أجيز في: يوليو 2015

