العدد السابع
مجلة مستقبل العلوم الاجتماعية
Journal Future of social siences
أكتوبر ٢٠٢١

"تحليل نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات بأقسام التدريب الميداني بكليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية وآليات التطوير"

(Strengths, weaknesses, opportunities, and threats analysis for the field instruction in social work departments, colleges, and institutes, and developing mechanisms)

إعـــــــداد

أ.د/ محمود علي عطية بالي

أستاذ تنظيم المجتمع
وكيل المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بكفر الشيخ
لشئون التدريب ورعاية الشباب

٢٠٢١م

"تحليل نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات بأقسام التدريب الميداني بكليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية وآليات التطوير"

تاريخ استلام البحث ٢٠٢١/٩/١٥ تاريخ نشر البحث ٢٠٢١/١٠/١

مستخلص :

يعتبر التدريب الميداني هو قلب وجوهر تعلم مهنة الخدمة الاجتماعية، حيث يُمكن من خلاله قياس مدى الاستعداد الشخصي لممارسة المهنة لدى المتدرب، وكذلك مدى حرصه على التطور المعرفي النظري. لذلك، أجريت هذه الدراسة لتحديد أهم نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات بالنسبة لعناصر التدريب الميداني باعتباره أهم مكون من مكونات برامج تعلم الخدمة الاجتماعية كمهنة تهتم بالممارسة في المقام الأول، كما اهتمت الدراسة بتحديد أهم آليات تطوير التدريب الميداني بأقسام وكليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية في مصر.

اجريت هذه الدراسة التقويمية باستخدام تحليل (SWOT)، واشتمل المجتمع الاحصائي (مجتمع البحث) للدراسة على جميع أعضاء هيئة التدريس بأقسام وكليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية في مصر ممن لديهم حسابات شخصية على (INTERNET). وقد تم اختيار (٣٨) منهم بطريقة اخذ العينة المتاحة المبنية على الهدف من الذين تجاوبوا مع الباحث. وتواصلوا معه للإجابة على أسئلة الاستبانة التي أعدها الباحث لجمع البيانات من خلال تقنية (Google form). تم تحليل البيانات من خلال الأساليب الاحصائية المناسبة وذلك بحساب التكرارات والنسب المئوية. كما تمت الدراسة وفقاً لبنود ومبادئ الميثاق الأخلاقي لإجراء البحوث العلمية ودون تعارض معها.

حددت الدراسة أهم نقاط الضعف في عناصر التدريب الميداني وأهم نقاط القوة فيه والتي يمكن استخدامها لتطوير التدريب الميداني وأهم الفرص والتحديات المتعلقة بالتدريب الميداني، كما صاغت الدراسة آلية رئيسية ومجموعة من الآليات الفرعية لتطوير التدريب بأقسام وكليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية في مصر.

الكلمات المفتاحية: التدريب الميداني، تحليل (SWOT) لنقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات.

Abstract:

Field instruction is the heart and essence of learning the profession of social work, through it we can measure the trainee's personal readiness to practice the profession, as well as his keenness on

theoretical and cognitive development. Therefore, this study was conducted to determine the most important strengths, weaknesses, opportunities, and threats for the elements of field instruction as the most important component of social work learning programs as a profession concerned with practice from the beginning of its emergence. The study also focused on identifying the most important mechanisms for developing field instruction in social work departments, colleges, and institutes in Egypt.

This evaluation study was conducted using (SWOT) analysis, and the statistical community (research community) for the study included all Faculty staff members in the social work departments, colleges, and institutes in Egypt who have personal accounts on (INTERNET). (38) of them were selected by taking the available sample based on the objective. The participants from the available study sample responded to the researcher. And they contacted him to answer the questions of the questionnaire prepared by him to collect data through (Google form) technology. The data were analyzed using appropriate statistical methods by calculating frequencies and percentages. The study was carried out in accordance with the terms and principles of the ethical code for conducting scientific research and without conflicting with it.

The study identified the most important weaknesses in the elements of field instruction and the most important strengths in it, which can be used to develop field instruction, and the most important opportunities and challenges related to field instruction.

Keywords: The field instruction, SWOT analysis of strengths, weaknesses, opportunities, and threats.

مقدمة:

يُعد التدريب الميداني (Field instruction) جزءً لا يتجزأ من تعليم مهنة الخدمة الاجتماعية ومكون رئيس من مكونات إعداد الطلاب لممارستها. ولأهمية التدريب الميداني، فإنه العديد من خريجي الخدمة الاجتماعية والمهنيين الممارسين يُعزوا نجاحهم في عملهم إلى خبرات التدريب الميداني التي مروا بها في مراحل التعليم والتي أثرت إيجابياً في تعلمهم وإعدادهم لحياتهم المهنية.

ولما كانت هناك العديد من مجالات الممارسة المتنوعة التي تُمارس فيها مهنة الخدمة الاجتماعية في جميع مؤسساتها، فإنه من المفترض أن تكون هناك فرصاً متاحة ومواتية للطلاب لتعلم أشياء جديدة، حيث إن توزيع الطلاب على هذه المؤسسات (المنظمات) يُساعدهم على العمل والانخراط فيها بعمق من أجل الممارسة وتطبيق المعرفة والمهارات التي تم تدريسها لهم في القاعات الدراسية، بالإضافة إلى تعلمهم مهارات جديدة.

إلا أن الواقع يشهد أن هناك العديد من الصعوبات التي تحول دون ذلك، والتي ترجع إلى عناصر ومكونات العملية التدريبية (الطالب–المؤسسة–مشرف المؤسسة–المشرف الأكاديمي–سياسات وخطط وبرامج التدريب).

هذه الصعوبات مع إهمال دراستها وتقديرها تمهيداً لصياغة خطط مواجهتها، يجعلها تتفاقم شيئاً فشيئاً، ويجعل لها آثارها السلبية على المهنة تعليماً وممارسة، بالإضافة إلى تداعيات ذلك السلبية والخطيرة على التقدير والاعتراف المجتمعي بالمهنة.

وبناءً عليه فإنه من الضروري أن تخضع سياسات وخطط وبرامج التدريب المعمول بها لدراسات وبحوث تقويم مستمر من قبل الباحثين، بالإضافة إلى عمليات التقويم المستمر من قبل المؤسسات الأكاديمية ومؤسسات التدريب الميداني، وذلك لأن الحقيقة تقول: أن السياسات والخطط والبرامج التي لا تخضع للتقويم الفتري أو المرحلي أو السنوي، وينظر القائمون عليها على أنها تابوهات لا يمكن الاقتراب منها أو تعديلها وتطويرها بشكل جوهري على الأقل مرة كل عام، تكون النتيجة هي ما يعكسه وضع الجمود والتراجع المهني الذي تعيشه المهنة في واقعها الآن سواء على المستوى النظري أو العملي.

ولذا فإن هذه الدراسة تستهدف تقويم الوضع الراهن لعناصر التدريب الميداني من خلال استخدام تحليل (SWOT Analysis)، لتحديد نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات

المتعلقة بعناصر التدريب، ومن ثم التوصل إلى الآليات المقترحة لتطوير التدريب الميداني والممارسة المهنية على مستوى كليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية في مصر.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية للدراسة:

١- إن قدرة مؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية على تخريج أخصائيين اجتماعيين أخلاقيين ومختصين ومبتكرين وفعالين تعتمد بشكل كبير على جودة الخبرة الميدانية المقدمة لهم.

٢- قد تفيد نتائج هذه الدراسة في إثراء الجانب النظري للمهنة، خاصة بإضافة بعض الأدبيات النظرية المتصلة بجانب مهم من جوانب تعليم الخدمة الاجتماعية وهو التدريب الميداني.

٣- قد تُفيد نتائج هذه الدراسة في إلقاء الضوء على بعض النظريات العلمية المهمة التي اعتمد عليها الباحث في دراسته التقويمية المتعلقة بالتدريب الميداني.

٤- قد تُفيد نتائج هذه الدراسة في توفير مجموعة من البيانات والمعلومات التي يُمكن الاعتماد عليها في صياغة الأطر النظرية الاسترشادية لسياسات وخطط وبرامج التدريب.

٥- كما قد يؤدي تقويم عناصر التدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية إلى الوصول لآليات ومقترحات جديدة لتطويره، يُمكن أن تشكل نماذج مستقبلية للدراسة بكليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية.

ثانياً: الأهمية العملية للدراسة

١- يوفر تقويم مُكون التدريب الميداني لمنهج تعليم الخدمة الاجتماعية خاصة على مستوى (BSW) عدسة عاكسة يمكن من خلالها تحديد فعالية الممارسة الحالية وتقديم اقتراحات للمستقبل.

٢- قد تفيد نتائج هذه الدراسة طلاب الخدمة الاجتماعية في الوقوف على أهم نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات المتصلة بهم كأحد عناصر التدريب، مما يُزيد من إدراكهم ومعرفتهم بمسؤولياتهم تجاه تطوير ذواتهم.

٣- يُمكن أن تُفيد نتائج هذه الدراسة المسؤولين بمؤسسات التدريب الميداني في الوقوف على أهم نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات الخاصة بالتدريب الميداني، وبالتالي مساعدتهم في تحديد احتياجاتهم من خطط وبرامج تدريب طلاب الخدمة الاجتماعية.

٤- يُمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة مشرفي مؤسسات التدريب الميداني في الوقوف على أهم نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات المتصلة بهم كأحد عناصر التدريب، مما يُزيد من إدراكهم ومعرفتهم بمسؤولياتهم المهنية تجاه تطوير ذواتهم المهنية.

٥- قد تُفيد نتائج هذه الدراسة المشرفين الأكاديميين في الوقوف على أهم نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات المتصلة بهم كأحد عناصر التدريب، مما يُزيد من إدراكهم ومعرفتهم بمسؤولياتهم الأكاديمية والعملية في تطوير ذواتهم العلمية والمهنية.

٦- من المأمول أن تُفيد نتائج هذه الدراسة الأقسام العلمية بكليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية في الوقوف على أهم نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات الخاصة بسياسات وخطط وبرامج التدريب، مما يُزيد من إدراكهم ومعرفتهم بمسؤولياتهم الأكاديمية والعملية تجاه تطويرها.

٧- يُمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة المهنة في الاستفادة من الخطوات الإجرائية للآليات المقترحة من جانب الباحث في تطوير التدريب الميداني والممارسة المهنية بكليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية.

أهداف الدراسة:

الهدف الرئيس للبحث: "تقويم عناصر التدريب الميداني باستخدام تحليل (SWOT) ووضع آليات تطويره بأقسام وكليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية في ضوء ذلك"

ويتفرع من هذا الهدف الرئيس الأهداف الفرعية الآتية: -

١- تحديد نقاط الضعف في عناصر التدريب الميداني بأقسام وكليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية.

٢- تحديد نقاط القوة في عناصر التدريب الميداني التي يُمكن الاعتماد عليها في تطوير التدريب.

٣- تحديد أهم الفرص المتاحة أو التي يمكن اتاحتها لتطوير التدريب الميداني.

٤- تحديد أهم التهديدات التي تواجه التدريب الميداني بأقسام وكليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية.

٥- تحديد أهم آليات تطوير التدريب الميداني بكليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية.

ولتحقيق هذا الأهداف سوف يعرض الباحث فيما يلي أهم الأدبيات العلمية المتصلة بموضوع الدراسة من دراسات سابقة وبحوث والتي تُعد نتائجها، بالإضافة إلى النظريات التي سوف يعتمد عليها في دراسته بمثابة نقطة انطلاق لتناول موضوع الدراسة، في محاولة من

جانبه لإضافة شيئاً جديداً ومعالجة نقصاً وسد فجوة، تُساعد في تطوير التدريب الميداني بكليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية.

كما سيعرض الباحث فيما يلي أهم الأطر النظرية المتصلة بموضوع البحث وصياغة أسئلته، بالإضافة إلى الاستراتيجية المنهجية المستخدمة في البحث والمتمثلة في تحديد نوع الدراسة وطريقة جمع البيانات والأسلوب الذي سوف يتبعه في اختيار العينة وتحليل البيانات، مروراً بالوصول إلى أهم نتائج البحث ومناقشتها، وأخيراُ صياغة ملخص البحث بما يتضمنه من أهداف ونتائج.

الدراسات والبحوث السابقة:

تشير بعض البحوث والدراسات إلى أن أهم العوامل الحاسمة لتعزيز تعلم الطلاب ميدانياً هو وجود بيئات تعليمية قوية وإيجابية في المجالات والمنظمات التي ترحب بالطلاب وتعتبر أن التدريب والتعلم مفيدًا للطرفين. حيث أوضحت نتائج هذه البحوث وجود تأثير لهذه المنظمات على توفير التدريب والتعليم الجيد لطلاب الخدمة الاجتماعية. وأوضحت أنه كلما اهتمت هذه المنظمات بتقدير أهمية التطوير المهني لموظفيها كلما استثمرت ذلك في تقديم تدريب وتعلم جيد للطلاب وهذا ما أكدا عليه (Globerman & Bogo 2003) حيث أوضحا أنه كلما أدركت القيادة العليا في منظمات الممارسة السريرية أهمية توفير بيئة تدريب وتعلم جيدة للطلاب، كلما كان هناك نمواً مستمراً للممارسين من المتدربين.

كما توصل (Zendell et al. 2007) إلى أن بيئة المنظمة التي تفتخر بموظفيها الذين تطوعوا كمدربين ميدانيين وبعملهم، تجعلهم يشعرون بأنهم أكثر حماساً وقدرة على تعليم المعرفة والمهارات الفريدة للطلاب، والمساهمة في تشكيل هويتهم المهنية وإكسابهم كل جديد. وفي المقابل فإن تدريب الطلاب في هذه المنظمات يُعد بمثابة توفير موارد إضافية مطلوبة لهذه المنظمات، وإن مساهمة هؤلاء الطلاب تتضمن لهم أيضًا مشاركة المعرفة الجديدة المكتسبة في دوراتهم الأكاديمية، وتحفيز التفكير النقدي لديهم نتيجة لطرح الأسئلة حول الممارسات الحالية، وإضفاء إحساس بالحيوية والطاقة وتحديث الممارسة في هذه المنظمات وهذا ما أكده (Globerman & Bogo 2003) (Hunter and Poe 2015).

بالإضافة إلى أهمية وجود بيئة تدريبية وبيئة تعلم مناسبة في مؤسسات التدريب، يرى (Bogo et al. 2007)؛ (Eva et al. 2012)؛ (Miehls et al. 2013) أهمية وجود علاقة قوية بين الطالب والمدرب الميداني تتضمن الثقة والدعم. ولذلك، يحتاج المدربون

الميدانيون إلى ملاحظة العديد من عينات الممارسة الفعلية للطلاب – فالإفراط في الاعتماد على التقارير الكتابية والشفوية كطريقة للتدريب والتعلم لا تتوافق مع ممارسات التدريب القائمة على الأدلة. بالإضافة إلى ذلك، يتحمل المدربون الميدانيون المسؤولية الأساسية عن تقييم الكفاءة لأن الأداء في الميدان هو أحد أكثر المؤشرات الأساسية لقياس كفاءة الممارسة. ويؤكد آخرون على أهمية وجود علاقات تعاونية مع المشرفين (المعلمين) الميدانيين، حيث يُعد ذلك عاملاً مهماً في توفير الدعم القوي للطلاب، كما أن وجود مثل هذه العلاقات يُسهم في ارتفاع مستوى التوقعات بمشاركة الطلاب بنشاط في تعلمهم وتدريبهم في المنظمة (Ellison 1994)؛ (Fortune & Abramson 1993) ؛ (Fortune & Abramson 2001) ؛ (Homonoff 2008)؛ (Knight 2001)؛ (Lefevre 2005)

كما أرجعت بعض الدراسات قلق الطلاب عند بدء التدريب الميداني إلى مجموعة من المخاوف مثل افتقارهم إلى المعرفة والكفاءة، مما قد يُسهم في افتقاد العملاء إلى الثقة في قدرة هؤلاء الطلاب على مساعدتهم. وهذا ما أكده (Gelman & Lloyd 2008)؛ (Gelman 2004)؛(Rompf and et al. 1993) ؛(Sun 1999). وكشفت دراسة (Stephanie 2016)عن أن قلق الطلاب في إطار التدريب على ممارسة مهنة الخدمة الاجتماعية، له تأثيراته المدمرة المحتملة، ولذا يحتاج اختصاصيو الخدمة الاجتماعية إلى فهم كامل للقلق في هذا السياق، من أجل تحديد أفضل طريقة لدعم الطلاب. والوصول إلى نموذج مهني لمساعدة المدربين على تطوير فهم أكثر تعقيدًا لقلق الطلاب. وتحديد الآثار المترتبة عليه وتطوير استراتيجيات الدعم لطلاب الخدمة الاجتماعية للحد من قلقهم من التدريب الميداني.

وقد اقترح بينيت وزملاؤه أن التحالف والتعاون في العمل الإشرافي في مجال تدريب الخدمة الاجتماعية الإكلينيكية يمكن وصفه بأنه علاقة ارتباطية يُمكن أن يوفر المشرف الداعم من خلالها قاعدة آمنة تعالج قضايا انعدام الثقة لدى الطلاب وتمكنهم من المحاولة والتجربة وتحدي التدخلات السريرية بما يؤدي ذلك إلى تطوير الإحساس المهني بالذات لدى المشرف، كما تعزز هذه العلاقات التدريب والتعلم الجيد للطلاب وتوفر لهم بشكل سليم نموذجًا للقاء مهني مع العملاء، يستطيع الطالب من خلاله اختبار مفهومًا إكلينيكيًا معقدًا يمكن تحويله إلى ممارسة ميدانية معهم (Bennet and et al. 2012)

وعلى الرغم من أهمية التدريب الميداني، حيث إن عدد كبير من خريجي الخدمة الاجتماعية تحدثوا عن تطورهم الذاتي ووصفوا أنفسهم بأنهم أصبحوا أكثر حسماً وثقة بالنفس،

إلا أنهم أوضحوا ورأوا أنفسهم غير مستعدين إلى حد ما لمعظم وظائف الخدمة الاجتماعية ويتوقعون تلقي دعم وتوجيه كبيرين في أماكن عملهم (Pia & Deborah. 3014)

النماذج والنظريات الموجهة للدراسة الحالية كما تناولتها بعض الدراسات السابقة:

تعتمد هذه الدراسة على المنطلقات النظرية لكل من تحليل (SWOT analysis)، ونظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning Theory) كأساس نموذجي لتحديد نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات المتعلقة بعناصر ومكونات التدريب الميداني وكذلك الأساليب الناجحة في تدريب وتعلم طلاب الخدمة الاجتماعية في مؤسسات التدريب الميداني، ويمكن توضيح أهمية هذه المنطلقات بالنسبة للدراسة الحالية من خلال استعراض أهم الدراسات التي تناولتها ومنها دراسة كل من (Craig & Laurentine. 2014) التي بحثت التحديات والفرص التي يطرحها علم أصول التدريس الذي تبناه مجلس تعليم الخدمة الاجتماعية في التدريب الميداني لتعليم الخدمة الاجتماعية من خلال إطار نظرية التعلم. والذي يهتم بالدمج بين قاعات المحاضرات والميدان في تحقيق الكفاءات الأساسية والمتقدمة. التي تهتم بتوجيه المدرب الميداني والطالب إلى هيكلة الخبرة الميدانية بطريقة تتفق مع علم أصول التدريس. وتعترف بالدور التدريسي للمدرب الميداني كعنصر أساسي في علم أصول التدريس.

كما كشفت دراسات أخرى عن أهمية فرص الملاحظة من جانب المتدرب واستخلاص المعلومات من الممارسين ذوي الخبرة، خاصة من مشرف التدريب الميداني، وهذا ما تشير إليه نظرية التعلم الاجتماعي من أن الأفراد يتعلمون من خلال ملاحظة الآخرين (Bandura. 1977)، حيث يُمكن للأخصائيين الاجتماعيين الخبراء في المنظمة أن يكونوا قدوة يحتذى بها الطلاب. لكن الملاحظة وحدها لا تكفي لتحقيق أهداف الممارسة المختصة من أجل حدوث التدريب المنهجي، فمن المهم أن تكون هناك بعض المراجعة لإلقاء الضوء على كيف وبأي طريقة استخدم الممارس أطر المعرفة وخبراته العملية وردود أفعال الطلاب الشخصية على التفاعلات والمعلومات التي تمت في الجلسة. حيث يُمكن أن تساعد هذه المراجعة الطلاب على اكتساب نظرة ثاقبة لمفهوم استخدام الذات ورؤية الروابط المعقدة والدقيقة بين النظرية والتطبيق. وتؤكد دراسة كل من (Larrison & Korr 2013) (Brandell 2004)على أهمية إعطاء أولوية كبيرة للعلاقة بين الطالب والمدرب كأداة رئيسية للتعليم والتعلم. حيث يقوم المدرب الميداني والطالب بتطوير علاقة تجسد العديد من جوانب العلاقة السريرية التي تُقدم نموذجًا يُحتذى به، وبعض العمليات المتوازية والتعلم التجريبي. بالإضافة إلى تصور قضايا

التحويل والتحول المضاد على أنها استخدام مهني للذات، والتي ظلت مفهومًا أساسيًا في الممارسة السريرية والتعليم الميداني، وتستمر النظرية السريرية، وخاصة المفاهيم المرتبطة بالخدمة الاجتماعية المعاصرة والمدخل الديناميكي النفسي، في إثراء التفكير في الممارسة والتحليل لديناميكيات تفاعل العميل في سياق العلاقة بين العميل والإخصائي الاجتماعي. وأوضح (Ericsson, K. A. and et al. 1993) أنه من خلال التدريب تتحول المعارف النظرية الجديدة والمفاهيم المهنية إلى معاني منطقية لأن المتدربين يصنعون منها معناً تجسيديًا، ويرون كيف أن المفاهيم الجديدة يُمكن أن يوجهوها بالفعل ويستخدموها في عملهم. كما هو الحال في تعلم أي نشاط جديد، ولذا فهناك حاجة إلى ممارسات مستقلة من جانب الطلاب وتكرار المهام واسناد لهم مجموعة متنوعة من المهام التي يجب أن يكلفوا بها مع ملاحظة أن هذا الأمر قد يستغرق (١٠٠٠٠) ساعة من الممارسة لاستيعاب ما يجب اكتسابه وإتقانه.

ومن الدراسات التي اهتمت بتحليل (SWOT)، دراسة (Diana. 2016) التي بحثت في تقويم برنامج التطوير المهني للأخصائيين الاجتماعيين في "House of Hospice Hope" Brasov بدولة رومانيا. والتي استخدمت العديد من الطرق والأدوات لتحديد كفاءة البرنامج وإيجاد طرق لتحسينه. كان أحدها هو تحليل SWOT، والذي تم من خلاله تحديد نقاط القوة والقيود في البرنامج المنفذ. أظهرت النتائج أن البرنامج الذي تم تطويره قمد حقق أهدافه وحقق توقعات المشاركين وأولئك الذين تم تحديدهم على المستوى الإداري. ودراسة (Anne and et al. 2010) التي بحثت أهم احتياجات الموارد البشرية للأخصائيين الاجتماعيين في كندا باستخدام تحليل (SWOT) لتعليم مهنة الخدمة الاجتماعية. كشفت الدراسة أن أهم نقاط القوة التي تم تحديدها كتوجه شامل للممارسة هي، الربط بين النظرية والتطبيق، الضوابط والشهادة، المدخل العام للممارسة، زيادة الأهمية الثقافية لتعليم الخدمة الاجتماعية، برامج الخدمة الاجتماعية عالية الجودة، استمرار الطلب على الأخصائيين الاجتماعيين، وقيم المهنة. بينما تضمنت نقاط الضعف في الافتقار إلى الهوية المهنية، أو أزمة الهوية، عدم القدرة على تطوير المهنة، قاعدة المعرفة المنتشرة أو الواسعة للمهنة، الصراع بين قيم الخدمة الاجتماعية والضبط الاجتماعي، عدم الاستعداد لإدارة ضغوط العمل. وتضمنت التهديدات التي تعرضت لها المهنة النزعة إلى الليبرالية الجديدة. تمسك الكثير من الأخصائيين الاجتماعيين بالبيروقراطية؛ زيادة الأعباء الإدارية. زيادة المسؤولية المحلية في

تقديم الخدمات، والتخصصات المتعددة. وشملت الفرص التي تم تحديدها تصميم برامج فعالة من حيث التكلفة تلبي احتياجات مستخدمي الخدمة، ممارسة مسؤولية المدافعة الاجتماعية، تطوير الكفاءة الإدارية لدى الأخصائيين الاجتماعيين، توسيع فرص العمل من خلال الخصخصة. والاعتماد على كفاءات الخدمة الاجتماعية.

ودراسة (Raines. 2006) التي حاولت استطلاع رأي مائة خبير وقيادة في مجال الخدمة الاجتماعية المدرسية باستخدام تحليل SWOT. طُلب منهم تحديد نقاط القوة والضعف الحالية في المجال المدرسي بالإضافة إلى الفرص والتهديدات المستقبلية. كشفت أن نقاط القوة تضمنت نظرية الأنساق ودعم الاتحادات والنقابات والجمعيات التي ينتمي لها الإخصائيين الاجتماعيين على المستوى المحلي والوطني. وتضمنت نقاط الضعف جهل الجمهور ومسؤولي المدارس بدور الأخصائيين الاجتماعيين بالمدرسة ونقص البحوث التي تدعم الممارسة الحالية. وشملت الفرص الرئيسية المتوقعة زيادة احتياجات الأطفال وأسرهم وبيئة السياسات لدور الخدمة الاجتماعية. وعليه فإنه يحب أن يتم التخطيط العملي الفعال لممارسي الخدمة الاجتماعية في المدارس وكذلك للأكاديميين.

ودراسة أخرى (Chantal and et al. 2009) التي اهتمت بعرض نتائج تحليل نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات(SWOT) كجزء من عملية تهدف إلى إعادة تنظيم الخدمات المقدمة ضمن برنامج إعادة تأهيل الأطفال (PRP) في كيبيك، كندا، وتوصلت النتائج إلى أن أهم نقاط القوة الحالية للبرنامج تمثلت في المناخ التنظيمي الملائم والعمل متعدد التخصصات بينما تضمنت نقاط الضعف نقص الدعم النفسي والاجتماعي للأسر وفترات الانتظار الطويلة للأطفال. وتضمنت الفرص العمل مع شركاء المجتمع، في حين أن الخوف من فقدان الاستقلالية المهنية مع نموذج الخدمة الجديد كان يمثل أهم التهديدات. ساعدت نتائج SWOT لجنة التخطيط على إعادة تحديد أهداف البرنامج واتخاذ قرارات لتحسين تنسيق الخدمات. تم اعتبار تحليل SWOT كأداة مفيدة للغاية للمساعدة في توجيه إعادة تنظيم الخدمة.

كما استخدمت دراسة (Orhan & Aşkım 2020) تحليل (SWOT) في نظام التعلم عن بعد مع تحليل الدراسات المتاحة في الأدبيات. وتوصلت إلى أن أهم نقاط القوة هي "التصميم المرن والمبتكر"، "زيادة الفعالية"، "مكونات التعلم أو النظام"، "فهم توقعات المستخدم"، ونقاط الضعف هي "تحديد المعايير"، "نقص الخبراء". وأما الفرص فتمثلت في

"التطور في الذكاء الاصطناعي"، و "من العولمة إلى الاتجاه إلى المحلية"، "جمع البيانات الضخمة بسهولة"، وبالنسبة للتهديدات فتمثلت في "قضايا أخلاقية "أمن البيانات، والوصول إلى البيانات والمعلومات الخاصة وما إلى ذلك"، "استهلاك المعلومات".

ودراسة (Timo Harrikari, and et al. 3021) التي اهتمت بتحليل البيانات الناتجة عن تجارب الإخصائيين الاجتماعيين الفنلنديين في الخطوط الأمامية خلال الموجة الأولى من جائحة (COVID-19) من خلال تحليل محتوى موضوعي لهذه البيانات ووضعها في إطار تحليل لنقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات. توصلت النتائج إلى أن الوباء لم يكشف عن حجم المشكلات الحالية للخدمة الاجتماعية فحسب، بل خلق أيضًا أنواعًا جديدة من التحديات. وطالبت الدراسة بضرورة وجود مرونة مطلقة من الأخصائيين الاجتماعيين في الممارسة وتبني أنواع جديدة من الحوكمة التكيفية من مؤسسات الرعاية الاجتماعية في العمل مع مثل هذه الأزمات.

وفي دراسة (Diane & Willisa. 2015) التي سعت لاستكشاف نقاط القوة والضعف لدى طلاب التمريض في تدريبهم للعمل مع الأشخاص ذوي الإعاقة وتحديد الفرص والتهديدات لتطوير معارفهم ومهاراتهم لتلبية احتياجات هذه الفئة من السكان باستخدام تحليل (SWOT)أوضحت النتائج إقرار طلاب التمريض بوجود بعض التحديات المتمثلة في تعاملهم مع هذه الفئة، لكنهم اعتقدوا أيضًا أنهم يطورون مهاراتهم لتقديم رعاية شاملة تضمن الاستقلالية والعمل بفعالية مع الأشخاص ذوي الإعاقة. ورحبوا بفرصة العمل مع الخبراء من المدربين والعملاء، بالإضافة إلى أهمية توجيههم إلى الموارد التي تساعدهم في زيادة معرفتهم.

الإطار النظري للبحث

اعترافاً بأهمية التدريب الميداني ومكانته في ممارسة الخدمة الاجتماعية، فقد حدد مجلس تعليم الخدمة الاجتماعية (CSWE 2008) هذا المكون من البرامج (التدريب الميداني) باعتباره علم أصول التدريس لتعليم الخدمة الاجتماعية. فهو أي مكون التدريب يمثل الشكل المحوري الذي يجمع بين التدريب والتعلم، والذي من خلاله تقوم المهنة بتربية طلابها اجتماعياً لأداء دور الممارس. حيث يمتلك المهنيون معايير تربوية (تدريسية) تجعلهم قادرين على ربط ودمج النظرية في الممارسة. وعلى هذا الأساس فإنه يُمكن النظر إلى علم أصول التدريس المميز في الخدمة الاجتماعية على أنه هو التدريب الميداني. حيث الهدف من التدريب الميداني هو ربط المساهمة النظرية والمفاهيمية للفصل الدراسي بالعالم العملي لإعداد

ممارسين أكفاء للمهنة. وأن من أهم المبادئ الأساسية لتعليم الخدمة الاجتماعية هي أن المكونين المترابطين للمناهج الدراسية (الفصل الدراسي والميدان) لهما أهمية متساوية داخل المنهج الدراسي للمهنة، حيث يُسهم كل منهما في تطوير الكفاءات النظرية والعملية المطلوبة للممارسة المهنية. وتصميم خطط وبرامج التدريب الميداني، والإشراف عليه، وتنسيقه، وتقييمه بشكل منهجي بناءً على المعايير التي يحقق الطلاب من خلالها كفاءات البرنامج.

وبالمقارنة مع أساليب التدريس المميزة للمهن الأخرى فقد أوضح (Marion Bogo. 2015) أنه على سبيل المثال، تركز كليات الحقوق بشكل عام على المعرفة والتفكير النقدي وتفسير القانون وترك تعلم ممارسة القانون لترتيبات ما بعد التخرج. على النقيض من ذلك، فإن التدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية، يهتم بجميع مكونات المعرفة والقيم والمهارات والتفكير النقدي واستخدام الذات. علاوة على ذلك، وفي المقام الأول يتعلم الطلاب دمج وتطبيق ليس فقط ما تعلموه في دورات الفصل الدراسي ولكن أيضًا الممارسات المتخصصة في بيئة معينة وتكوينهم مهنياً على التصرف كأخصائيين اجتماعيين للتعامل مع المواقف المختلفة في بيئة مؤسسة التدريب.

يُعد التدريب الميداني هو الأداة التي يُتاح من خلالها للطلاب الفرصة لممارسة المعرفة والمهارات والقيم التي يتم تدريسها لهم في قاعات المحاضرات النظرية، وعليه فإنه يجب توفير التغذية الراجعة عن تطبيق برامج التدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية لأهميتها في المساعدة في إعادة تشكيل برامج التعليم أو التدريب الميداني داخل جنوب إفريقيا (Homonoff 2008) وذلك لأن التدريب الميداني يعتبر أمرًا أساسيًا في برامج تعليم الخدمة الاجتماعية، حيث يتم إنفاق الكثير من الوقت والمال من قبل الأقسام لتوفير فرص التدريب الميداني لإعداد الطلاب لواقع ممارسة الخدمة الاجتماعية (Cleak & Smith 2012)، كما تكمن قيمة التدريب الميداني كما أوضحها (Moore & Collins 2002) في فرصة ممارسة النظرية التي يتم تدريسها في قاعات المحاضرات. في الوقت نفسه، فإنه يخلق فرصة للتفكير في خبرات الممارسة في بيئة تعليمية داعمة، يتم توفيرها من خلال العلاقة الإشرافية، في كل من مؤسسة التدريب وفي بيئة الجامعة.

عناصر التدريب الميداني:

تعود أهمية التدريب الميداني ومكانته وعدم القدرة على إنكار محوريته في تشكيل الهوية المهنية لطلاب الخدمة الاجتماعية، إلى أنه يمثل الجزء الأكثر تحديًا في منهج تعليم الخدمة

الاجتماعية، حيث يعتمد على جميع الأطراف والعناصر المعنية لجعله تجربة تعليمية مجزية بالنسبة للطلاب وهم (طالب التدريب–المؤسسة–مشرف المؤسسة–مشرف الأكاديمي–خطط وبرامج التدريب).

يتضح من استعراض الباحث للدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة أنها لم تهتم بتحليل (SWOT analysis) لعناصر التدريب الميداني، كما اتضح أيضاً أهمية استخدام (Social Learning Theory) كأهم النظريات التي تضبط العلاقة بين المشرف وطالب التدريب في إطار ما يُسمى بعلم أصول التدريس والذي يهتم بتوجيه المدرب الميداني والطالب إلى هيكلة وبناء الخبرة الميدانية بطريقة تعترف بالدور التدريسي للمدرب الميداني (مشرف المؤسسة–والمشرف الأكاديمي) كعناصر أساسية في تحويل المفاهيم النظرية التي حصل عليها الطالب في القاعات الدراسية إلى خبرات ميدانية. مما يُفيد الباحث في صياغة آليات جديدة لتطوير التدريب الميداني بكليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية.

تساؤلات الدراسة:

التساؤل الرئيس للدراسة: "ما أهم نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات بالنسبة لعناصر التدريب الميداني باستخدام تحليل (SWOT).

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية الآتية: -

١. ما أهم نقاط الضعف في عناصر التدريب الميداني بأقسام وكليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية؟
٢. ما أهم نقاط القوة في عناصر التدريب الميداني التي يُمكن الاعتماد عليها في تطوير التدريب؟
٣. ما أهم الفرص المتاحة أو التي يمكن اتاحتها لتطوير التدريب الميداني؟
٤. ما أهم التهديدات التي تواجه التدريب الميداني بأقسام وكليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية؟

الإستراتيجية المنهجية للدراسة:

اعتمد الباحث في دراسته على نمط الدراسات التقويمية باستخدام تحليل (SWOT)، وحدد المجتمع الاحصائي لدراسته (مجتمع البحث) في جميع أعضاء هيئة التدريس بأقسام وكليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية في مصر ممن لديهم حسابات شخصية على (INTERNET) وذلك لإمكانية التواصل معهم. وقد تم اختيار عينة منهم قوامها (٣٨) مفردة بأسلوب اخذ العينة المتاحة المبنية على الهدف من الذين تجاوبوا مع الباحث، وممن لديهم

تحيز إيجابي تجاه التدريب الميداني وبالتالي تطوعوا للمشاركة في الدراسة والتواصل معه للإجابة على أسئلة الاستبانة التي أعدها لجمع البيانات من خلال تقنية (Google form). واعتمد الباحث في تحليل البيانات على الأساليب الاحصائية المناسبة لذلك وهي حساب التكرارات والنسب المئوية. كما راعى الباحث أن يكون ملتزماً ببنود ومبادئ الميثاق الأخلاقي المتبع في إجراء البحوث العلمية ودون تعارض معها.

نتائج الدراسة:

أوضحت النتائج أنه من بين (٣٨) من الذين شاركوا في الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، كان 13 (34٪) أعضاء هيئة التدريس بالمعهد العالي للخدمة الاجتماعية بكفر الشيخ، 11 (29٪) بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان، والباقي من أقسام وكليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية الأخرى. وكان ٢٩ (٧٦%) منهم ذكور، ٩ (٢٤%) من الإناث. منهم ٢٢ (٥٨٪) تقع أعمارهم في الفئة (٤٠-٦٠)، ١٢ (٣٢٪) أعمارهم أقل من ٤٠، ٤ (١٠٪) أعمارهم ٦٠ فأكثر. وأفاد ٣٥ (٩٢٪) أنهم من المتزوجين، ٣ (٨٪) من غير المتزوجين. كم أوضح ١٤ (٣٧٪) أنهم بدرجة أستاذ مساعد، ١١ (٢٩٪) بدرجة أستاذ، ١٣ (٣٤٪) بدرجة مدرس. منهم ١٩ (٥٢٪) ينتمون إلى قسم العمل مع المنظمات والمجتمعات، ٨ (٢١٪) بقسم العمل مع الأفراد، ٥ (١٣٪) بقسم العمل مع الجماعات، ٤ (١١٪) بقسم مجالات الخدمة الاجتماعية، ١ (٣٪) بقسم التخطيط الاجتماعي. أشار ٢٢ (٥٨٪) إلى أن واقع التدريب الميداني متوسط، ١٢ (٣١٪) أنه ضعيف، ٤ (١١٪) أنه جيد. كما أفادت عينة الدراسة أن أهم نقاط ضعف التدريب الميداني مرتبة على النحو التالي: ٣٤ (٩٠٪) قالوا إنها راجعة للطالب، ٣٢ (٨٤٪) أرجعوها للمؤسسة، ٢٨ (٣٨٪) لخطة التدريب، ٢٧ (٧١%) لمشرف المؤسسة، ٢٦ (٦٨%) للمشرف الأكاديمي.

أفادت عينة الدراسة من المشاركين بأن أهم نقاط ضعف التدريب الميداني التي ترجع للطالب هي كالآتي على الترتيب: انخفاض دافعية الطالب واستعداده الشخصي للتدريب وخوفه وقلقه من الفشل ٢٨ (٧٤٪)، نظرة الطالب غير المكترثة بالتدريب ٢٥ (٦٦٪)، ضعف قدرات الطالب المعرفية والنظرية وضعف قدراته على ترجمته إلى واقع عملي للممارسة ٢٣ (٦١٪)، ضعف مستوى الطموح لدى طلاب التدريب وضعف إعدادهم نظرياً ٢١ (٥٥٪).

وأوضحت عينة الدراسة من المشاركين بأن أهم نقاط ضعف التدريب الميداني التي ترجع إلى المؤسسة هي كالآتي على الترتيب: ضعف إمكانات المؤسسة المادية، عدم مناسبة التجهيزات بمكتب الخدمة الاجتماعية للعمل المهني، وغياب الرؤية لدى إدارة المؤسسة بقيمة وأهمية العمل المهني للمهنة ٢٩ (٧٦٪)، ضعف إيمان فريق العمل بقيمة وأهمية الدور المهني للمهنة ٢٨ (٧٤٪)، صعوبة استيعاب مؤسسة التدريب لعدد الطلاب الموزعين عليها ٢٢ (٥٨٪)، ضعف القوانين واللوائح المنظمة للعمل ١٢ (٣٢%).

كما أشارت عينة الدراسة من المشاركين بأن أهم نقاط ضعف التدريب الميداني التي ترجع لمشرف المؤسسة هي كالآتي على الترتيب: ضعف اطلاع مشرف المؤسسة على الجديد في مجال تخصصه، ضعف مشاركة مشرف المؤسسة في دورات تدريبية لتنمية قدراته المهنية، لا يوجد ربط بين درجات ترقي مشرف المؤسسة في العمل وتنمية قدراته المهنية ٣٠ (٧٩٪)، اعتماد مشرف المؤسسة على الممارسة العشوائية الارتجالية، عدم وجود معايير مهنية قياسية لاختيار مشرفي المؤسسات ٢٧ (٧١٪)، ضعف الحوافز بالنسبة للمجيدين من مشرفي المؤسسات ٢٤ (٦٣٪).

كما أوضحت عينة الدراسة من المشاركين بأن أهم نقاط ضعف التدريب الميداني التي ترجع للمشرف الأكاديمي هي كالآتي على الترتيب: ضعف الحوافز بالنسبة للمجيدين من المشرفين الأكاديميين ٢٩ (٧٠٪)، اعتماد المشرف الأكاديمي على اجتهاداته الشخصية ٢٦ (٦٩٪)، ضعف مشاركة المشرف الأكاديمي في دورات تدريبية لتنمية قدراته المهنية، عدم وجود معايير مهنية قياسية لاختيار المشرفين الأكاديميين من قبل المؤسسة الأكاديمية ٢٢ (٥٨٪)، ضعف اطلاع المشرف الأكاديمي على الجديد في مجال التدريب، ضعف قدرة المشرف الأكاديمي على مساعدة الطلاب في ترجمة المحتوى النظري ٢٠ (٥٣%) ضعف قدرة المشرف الأكاديمي المهنية ١٩ (٥٠%).

أفادت عينة الدراسة من المشاركين بأن أهم نقاط ضعف التدريب الميداني التي ترجع لخطة أو برنامج التدريب هي كالآتي على الترتيب: وجود فجوة كبيرة بين خطط وبرامج التدريب الأكاديمية وتلك التي يمارسها مشرفوا المؤسسات ٢٩ (٧٦٪)، عدم اتباع خطط وبرامج تدريب موحدة في المؤسسات التابعة لنفس مجال الممارسة ٢٦ (٦٨٪)، خطط وبرامج التدريب منفصلة عن المعارف النظرية الصفية، خطط وبرامج التدريب لا تخضع للتقويم المستمر ٢٤ (٦٣٪)، انشغال الطالب بالحصول على معارف عن مؤسسة التدريب دون ربط

ذلك بممارسات مهنية واقعية ٢٣ (٦١%) عدم وجود خطط متكاملة لتدريب الطلاب على ممارسة الطرق المختلفة للمهنة في مجالاتها المختلفة ٢٢ (٥٨%).

كما أفادت عينة الدراسة من المشاركين بأن أهم نقاط القوة في التدريب الميداني الراجعة للطالب والتي يمكن استخدامها لتطوير التدريب هي كالآتي على الترتيب: تحفيز الطلاب المميزين في التدريب الميداني ٢٤ (٦٣٪)، إجراء اختبارات شخصية موضوعية لقبول الطلاب بكليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية ٢٣ (٦١٪)، توزيع الطلاب على مؤسسات التدريب وفقاً لقدراتهم ٢٢ (٥٨٪)، إجراء اختبارات قدرات لإلحاق الطلاب على مؤسسات التدريب ٢٠ (٥٣%)، الاعتماد على الطلاب المتفوقين نظرياً كنماذج استرشادية في تطوير برامج التدريب ١٧ (٤٨%).

أوضحت عينة الدراسة من المشاركين بأن أهم نقاط القوة في التدريب الميداني الراجعة للمؤسسة والتي يمكن استخدامها لتطوير التدريب هي كالآتي على الترتيب: التجهيزات بمكتب الخدمة الاجتماعية مناسبة لممارسة العمل المهني، إيمان فريق العمل بالمؤسسة بقيمة دور المهنة بها ٢٩ (٧٦٪)، إيمان إدارة المؤسسة بأهمية وقيمة ممارسة المهنة بها ٢٦ (٦٨٪)، توفر الإمكانات المادية بالمؤسسة ٢٠ (٥٣٪)، وضوح قوانين ولوائح العمل بالمؤسسة ١٩ (٥٠%).

كما أوضحت عينة الدراسة من المشاركين بأن أهم نقاط القوة في التدريب الميداني الراجعة لمشرف المؤسسة والتي يمكن استخدامها لتطوير التدريب هي كالآتي على الترتيب: الاعتماد على مشرفي المؤسسات الذين لديهم استعداد شخصي جيد ٣٠ (٧٩٪)، اختيار مشرفي المؤسسات من ذوي الخبرة في العمل المهني ٢٨ (٧٤٪)، المشرفون الأكثر حصولاً على دورات تدريبية تخصصية ٢٧ (٧١٪)، المشرفون الحاصلون على درجات علمية أعلى في مجال الممارسة ٢٦ (٦٨%)، الاعتماد على مشرفي المؤسسات من ذوي الكفاءة في مجال عملهم ٢٥ (٦٦%)، المشرفون الحاصلون على تقييم عال في تقارير العمل السنوية ٢٤ (٦٣%).

كشفت عينة الدراسة من المشاركين عن أهم نقاط القوة في التدريب الميداني الراجعة للمشرف الأكاديمي والتي يمكن استخدامها لتطوير التدريب هي كالآتي على الترتيب: الاعتماد على المشرفين الأكاديميين من ذوي الكفاءة في التخصص ٢٦ (٦٨٪)، المشرفون الحاصلون على درجات علمية أعلى ٢٥ (٦٦٪)، توزيع المشرفين على مؤسسات التدريب وفقاً

لتخصصاتهم العلمية، المشرفون الأكثر حصولاً على دورات تدريبية في مجال تخصصهم ٢٤ (٦٣٪)، المشرفون الأكثر مشاركة في المؤتمرات والدوريات العلمية في مجال تخصصهم ١٨ (٤٧%).

كما كشفت عينة الدراسة من المشاركين عن أهم نقاط القوة في التدريب الميداني الراجعة لخطط أو برامج التدريب والتي يمكن استخدامها لتطوير التدريب هي كالآتي على الترتيب: وجود خطط وبرامج مطورة للتدريب الميداني ٣٣ (٨٧٪)، مناسبة خطط وبرامج التدريب مع المحتوى النظري الصفي ٣٢ (٨٤٪)، اتفاق خطط وبرامج التدريب مع خطط وبرامج التدريب بالمؤسسات ٣١ (٨٢٪)، تقويم خطط وبرامج التدريب بشكل مستمر ٣٠ (٧٩%)، خطط وبرامج التدريب كافية لإعداد الطالب للممارسة المهنية في المجال ٢٩ (٧٦%).

أفادت عينة الدراسة من المشاركين أن أهم فرص التدريب الميداني المتاحة أو التي يُمكن اتاحتها هي كالآتي على الترتيب: التنسيق مع الأقسام العلمية لوضع سياسات وخطط وبرامج التدريب الميداني في المجالات المختلفة ٣٥ (٩٢٪)، اختيار المؤسسات التي تتوفر فيها التجهيزات اللازمة لممارسة العمل المهني ٣٤ (٩٠٪)، تشجيع إدارة الكلية أو المعهد للطلاب الذين لديهم استعداد شخصي لممارسة المهنة، قيام الأقسام العلمية بتقويم سياسات وخطط وبرامج التدريب سنوياً ٣٣ (٨٧٪)، التنسيق مع المديريات والإدارات المختلفة لاختيار مشرفي المؤسسات من ذوي الكفاءة المهنية ٣٢ (٨٤%)، التنسيق مع الأقسام العلمية لترشيح المشرفين الأكاديميين من ذوى الكفاءة في التخصص ٣١ (٨٢%)، تنظيم الأقسام العلمية لمؤتمرات علمية سنوية حول القضايا المهنية المتعلقة بالممارسة، تكريم الأقسام العلمية للطالب والمؤسسة والمشرف المؤسسي والأكاديمي المميز في كل مجال من مجالات الممارسة سنوياً ٣٠ (٧٩%)، الاستعانة بأكثر من تخصص علمي أكاديمي للإشراف على طلاب التدريب بالمؤسسة، إحداث نوع من التكامل بين الأقسام العلمية المختلفة للمهنة تعليماً وممارسة، تشجيع إدارة الكلية أو المعهد للطلاب المتفوقين ٢٩ (٧٦%)، العمل مع الشركاء من منظمات المجتمع المحلي ٢٨ (٧٤%).

كما أفادت عينة الدراسة من المشاركين أن أهم التهديدات التي تواجه التدريب الميداني هي كالآتي على الترتيب: الاعتداء على المهنة ممن يُدعوا مدربي التنمية البشرية وغيرهم من التخصصات الأخرى ٣٧ (٩٧٪)، تراجع الاعتراف المجتمعي للمهنة نتيجة لضعف الممارسات المهنية، شكلية الاختبارات الشخصية لقبول الطلاب بكليات ومعاهد الخدمة

الاجتماعية ٣٦ (٩٥٪)، الاعتراف بالممارسة الخاصة للمهنة لن يتأتى إلا من خلال وجود أطر لممارسة حقيقية على مستوى مجالات الممارسة أولاً ٣٥ (٩٢%) ضعف دور لجان القطاع بكليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية في تطوير برامج التعليم المهنية، ظهور أو العودة إلى المتطوعين المستقلين الذين لا يخضعون للإشراف المهني خاصة في منظمات المجتمع المدني، تبعثر وفردية جهود الأقسام العلمية بشأن تطوير المهنة تعليماً وممارسة، عدم الالتزام بميثاق أخلاقي للعمل بالمهنة على مستوى التعليم أو الممارسة ٣٤ (٩٠%)، عدم وجود نقابة مستقلة للإخصائيين الاجتماعيين تتبني قضاياهم المهنية ٣٣ (٨٧%)، لا تشجع البيئة التدريبية الطلاب على الممارسة الميدانية باستقلالية ٣٢ (٨٤%).

مناقشة النتائج:

غالبية عينة الدراسة من المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بكفر الشيخ ومن كلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان، وقد يكون ذلك بحكم علاقة الباحث القوية بهم، ورغبتهم في التعاون معه في الإجابة على بيانات الاستبانة من خلال تقنية (Google form)، وأن غالبيتهم من الذكور ومن المتزوجين وممن تقع أعمارهم في الفئة العمرية (٤٠-٦٠)، وغالبيتهم بدرجة أستاذ مساعد وممن ينتمون إلى تخصص العمل مع المجتمعات والمنظمات، وقد يرجع ذلك إلى تتشابه السمات إلى حد كبير مع السمات والخصائص الشخصية للباحث الأمر جعل استجابتهم وتعاونهم معه كانت أعلى مقارنة بغيرهم.

أكدت الغالبية العظمى من المبحوثين أن واقع التدريب الميداني بأقسام وكليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية في مصر "متوسط وضعيف" وأن نسبة قليلة جداً منهم قالوا بأنه "جيد"، وأرجعوا ذلك إلى مجموعة من نقاط الضعف التي ترجع على الترتيب لـ(الطالب-المؤسسة-خطط وبرامج التدريب الميداني-مشرف المؤسسة- المشرف الأكاديمي)، وقد يكون ذلك بسبب قلة الجهود المبذولة لتقويم التدريب الميداني وخاصة فيما يتصل بمكوناته وعناصره وأن طالب التدريب الميداني هو محور العملية وهو وسيلتها وهدفها في ذات الوقت.

أرجعت عينة الدراسة أهم نقاط ضعف التدريب الميداني المتعلقة بالطالب إلى: انخفاض دافعيته واستعداده الشخصي لتعلم وممارسة المهنة وضعف اهتمامه بالتدريب، ضعف قدراته النظرية وقدرته على ترجمة المحتوى النظري إلى واقع عملي، بالإضافة إلى ضعف مستوى الطموح لديه الذي قد يكون ناتجاً عن ضعف إعداده النظري وخوفه الشديد من الفشل.

تشير نتائج الدراسة إلى أن أهم نقاط ضعف التدريب الميداني المتعلقة بالمؤسسة ترجع إلى: ضعف إمكانات المؤسسة المادية، عدم مناسبة التجهيزات بمكتب الخدمة الاجتماعية للعمل المهني، وغياب الرؤية لدى إدارة المؤسسة وضعف إيمان فريق العمل بها بقيمة وأهمية العمل المهني للمهنة، صعوبة استيعاب مؤسسة التدريب لعدد الطلاب الموزعين عليها، بالإضافة إلى ضعف القوانين واللوائح المنظمة للعمل بها.

أوضحت نتائج الدراسة أن أهم نقاط ضعف التدريب الميداني المتعلقة بمشرف المؤسسة ترجع إلى: ضعف اطلاع مشرف المؤسسة على الجديد في مجال تخصصه، ضعف مشاركته في دورات تدريبية لتنمية قدراته المهنية، اعتماده على الممارسة العشوائية الارتجالية، عدم وجود معايير مهنية قياسية لاختيار مشرفي المؤسسات وضعف الحوافز بالنسبة للمجيدين منهم، بالإضافة إلى أنه لا يوجد ربط بين درجات ترقيهم في العمل وتنمية قدراتهم المهنية.

كما أوضحت نتائج الدراسة أن أهم نقاط ضعف التدريب الميداني المتعلقة بالمشرف الأكاديمي ترجع إلى: ضعف الحوافز بالنسبة للمجيدين منهم واعتمادهم على اجتهاداتهم الشخصية في التدريب والتي قد تكون بسبب ضعف مشاركتهم في دورات تدريبية لتنمية قدراتهم المهنية، بالإضافة إلى عدم وجود معايير مهنية قياسية لاختيارهم من قبل المؤسسة الأكاديمية وضعف اطلاعهم على الجديد في مجال التدريب وضعف قدرتهم على مساعدة الطلاب في ترجمة المحتوى النظري، وقد يكون ذلك بسبب ضعف قدرات بعضهم المهنية.

أظهرت نتائج الدراسة أن أهم نقاط ضعف التدريب الميداني المتعلقة بخطط وبرامج التدريب ترجع إلى: وجود فجوة كبيرة بين خطط وبرامج التدريب الأكاديمية وتلك التي يمارسها مشرفوا المؤسسات، عدم اتباع خطط وبرامج تدريب موحدة في المؤسسات التابعة لنفس مجال الممارسة، انفصالها عن المعارف النظرية الصفية ، قصورها على مجرد حصول الطالب على معارف ميدانية دون ربط ذلك بممارسات واقعية، عدم وجود خطط وبرامج متكاملة لتدريب الطلاب على ممارسة الطرق المختلفة للمهنة في مجالاتها المختلفة، وقد يكون ذلك نتيجة لعدم خضوع خطط وبرامج التدريب للتقويم المستمر.

أوضحت نتائج الدراسة أن أهم نقاط قوة التدريب الميداني المتعلقة بالطالب والتي يمكن استخدامها لتطوير التدريب هي: تحفيز الطلاب المميزين في التدريب الميداني، إجراء اختبارات شخصية موضوعية لقبول الطلاب بكليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية، توزيع

الطلاب على مؤسسات التدريب وفقاً لقدراتهم من خلال إجراء اختبارات قدرات لهم، الاعتماد على المتفوقين نظرياً منهم كنماذج استرشادية لتطوير برامج التدريب.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن أهم نقاط قوة التدريب الميداني المتعلقة بالمؤسسة والتي يمكن استخدامها لتطوير التدريب هي: إيمان إدارة المؤسسة وفريق العمل بها بقيمة دور المهنة، توفر الإمكانات المادية بالمؤسسة ومناسبة التجهيزات بمكتب الخدمة الاجتماعية لممارسة العمل المهني، وضوح قوانين ولوائح العمل بالمؤسسة.

كشفت نتائج الدراسة أن أهم نقاط قوة التدريب الميداني المتعلقة بمشرف المؤسسة والتي يمكن استخدامها لتطوير التدريب هي: الاعتماد على مشرفي المؤسسات الذين لديهم استعداد شخصي جيد وخاصة ذوي الخبرة في العمل المهني والأكثر حصولاً على دورات تدريبية تخصصية، ويفضل الحاصلون منهم على درجات علمية أعلى في مجال الممارسة، حتى يكونوا ذوي كفاءة في مجال عملهم، بالإضافة إلى الحاصلين منهم على تقييم عال في تقارير العمل السنوية.

كما أوضحت نتائج الدراسة أن أهم نقاط قوة التدريب الميداني المتعلقة بالمشرف الأكاديمي والتي يمكن استخدامها لتطوير التدريب هي: الاعتماد على ذوي الكفاءة في التخصص بحيث يتم توزيعهم على مؤسسات التدريب وفقاً لتخصصاتهم العلمية، يفضل الحاصلون منهم على درجات علمية أعلى، الأكثر حصولاً على دورات تدريبية في مجال تخصصهم، الأكثر مشاركة في المؤتمرات والدوريات العلمية في مجال تخصصهم.

كما كشفت نتائج الدراسة أن أهم نقاط قوة التدريب الميداني المتعلقة بخطط وبرامج التدريب والتي يمكن استخدامها لتطوير التدريب هي: وجود خطط وبرامج مطورة للتدريب الميداني ومناسبتها مع المحتوى النظري الصفي، اتفاقها مع خطط وبرامج التدريب بالمؤسسات، خضوعها للتقويم بشكل مستمر، وأن تكون كافية لإعداد الطالب للممارسة المهنية في المجال الذي يتدرب فيه.

أظهرت نتائج الدراسة أن أهم فرص التدريب الميداني المتاحة أو التي يُمكن اتاحتها لتطوير التدريب هي: التنسيق مع الأقسام العلمية لوضع سياسات وخطط وبرامج التدريب الميداني في المجالات المختلفة وترشيح المشرفين الأكاديميين من ذوى الكفاءة في التخصص كمدربين وإحداث نوع من التكامل بينها تعليماً وممارسة على سبيل المثال الاستعانة بأكثر من تخصص علمي أكاديمي للإشراف على طلاب التدريب بالمؤسسة الواحدة، قيام هذه الأقسام

بتقويم سياسات وخطط وبرامج التدريب سنوياً وتنظيم مؤتمرات علمية سنوية حول القضايا المهنية المتعلقة بالممارسة، يُكرم فيها الطالب والمؤسسة والمشرف المؤسسي والأكاديمي المميز في كل مجال من مجالات الممارسة، بالإضافة إلى التنسيق مع المؤسسات الأعلى على المستوى الرأسي لاختيار مشرفي المؤسسات من ذوي الكفاءة المهنية، وترشيح المؤسسات الملائمة لممارسة العمل المهني، اهتمام إدارة الكلية أو المعهد بتشجيع الطلاب المتفوقين والذين لديهم استعداد شخصي لممارسة المهنة، والسعي للتعاون مع الشركاء المحليين من أجل تطوير التدريب.

كما أوضحت نتائج الدراسة أن أهم التهديدات التي تواجه التدريب الميداني تتمثل في: الاعتداء على المهنة ممن يُدعوا مدربي التنمية البشرية وغيرهم من التخصصات الأخرى، ظهور أو العودة إلى المتطوعين المستقلين الذين لا يخضعون للإشراف المهني خاصة في منظمات المجتمع المدني، وقد يكون ذلك راجعاً إلى تراجع الاعتراف المجتمعي بالمهنة بسبب ضعف الممارسات المهنية والذي يؤدي بالتبعية إلى تأخر الاعتراف بالممارسة الخاصة، وقد يكون ذلك بسبب تهديدات تواجه المهنة تتعلق بشكلية الاختبارات الشخصية لقبول الطلاب بكليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية، ضعف دور لجان القطاع بكليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية في تطوير برامج تعليم المهنة، تبعثر وفردية جهود الأقسام العلمية بشأن تطوير المهنة تعليماً وممارسة، عدم الالتزام بميثاق أخلاقي للعمل بالمهنة على مستوى التعليم أو الممارسة، عدم وجود نقابة مستقلة للإخصائيين الاجتماعيين تتبني قضاياهم المهنية، بالإضافة إلى عدم تشجيع البيئة التدريبية للطلاب على الممارسة الميدانية باستقلالية.

الآليات المقترحة لتطوير التدريب في ضوء نتائج الدراسة:

الآلية الرئيسية: "إنشاء "مركز العمل الاجتماعي الجامعي" بكليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية":

وهو عبارة عن وحدة ذات طابع خاص على غرار المستشفى الجامعي بكليات الطب، تقوم من خلاله الأقسام العلمية بالكلية أو المعهد (العمل مع الأفراد والأسر–العمل مع الجماعات–العمل مع المجتمعات والمنظمات–السياسة والتخطيط الاجتماعي–مجالات الخدمة الاجتماعية–العلوم التأسيسية) بالممارسة المهنية مع وحدات العمل المهني بشكل مباشر (فرد وأسرة–جماعة–منظمة–مجتمع) تحقيقاً للأهداف الوقائية والعلاجية والتنموية للمهنة، وخدمة لأهالي المجتمع المحلي الذي توجد به الكلية أو المعهد وفي نفس الوقت تقديم نماذج تعليمية وتدريبية مميزة لطلاب الخدمة الاجتماعية وخريجيها (وغيرهم من التخصصات المرتبطة من

خلال قسم العلوم التأسيسية). على أن يكون للمركز رؤية ورسالة وأهداف يسعى لتحقيقها. وله هيكله الإداري المكون من (مجلس الكلية أو المعهد–العميد–اللجنة الاستشارية–مدير المركز–الأقسام العلمية). وتضم اللجنة الاستشارية للمركز في عضويتها (العميد–وكلاء الكلية أو المعهد–رؤساء الأقسام العلمية). على أن يُعين أحد الأساتذة العاملين بالكلية أو المعهد مديراً للمركز.

وينبثق من هذه الآلية الرئيسية مجموعة من الآليات الفرعية: -

١- آلية التنسيق: حيث يقوم المركز بالتنسيق مع مؤسستين أو أكثر (حسب رؤية اللجنة الاستشارية للمركز) في مجالات العمل المهني يتم تغييرها أو تثبيتها وفقاً لرؤية وتقدير اللجنة كل عام لتكون امتداد خارجي لعمل المركز، بالإضافة إلى التنسيق مع الشركاء المحليين في المجتمع المحلي من مؤسسات على المستوى الرأسي لترشيح مؤسسات التدريب التي يتم توزيع الطلاب عليها من خلال الأقسام العلمية، ووضع سياسات وخطط وبرامج العمل مع هذه المؤسسات (المستوى الرأسي) حتى لا يكون هناك تعارض بين خطط التدريب بالمؤسسة الأكاديمية وخطط العمل المهني بمؤسسة التدريب، وحتى يكون هناك ضمانة من خلال التنسيق مع هذه المؤسسات في تنفيذ الخطط كما تم وضعها، وأن يقوم كل قسم علمي بترشيح عضو من بين أعضائه كمنسق علمي ينوب عنهم في متابعة تنفيذ الخطط كما تم الاتفاق عليها، ويرفع تقارير للقسم حول صعوبات ومعوقات التنفيذ، ليتولى القسم حلها مع مؤسسات (المستوى الرأسي). بالإضافة إلى التنسيق مع الجهات المختلفة الحكومية والأهلية لإجراء بحوث علمية لصالحها حول قضايا ومشكلات المجتمع المختلفة.

٢- آلية التخطيط: حيث يتولى كل قسم علمي وضع سياسات وخطط وبرامج التدريب الميداني والممارسة المهنية بالمركز وبمؤسسات التدريب المختلفة بصفة عامة مع الشركاء المحليين من مؤسسات مختلفة، تتولى الأقسام العلمية مسؤوليات الدراسة والتخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقويم والتغذية العكسية بشكل مباشر بالنسبة للحالات والمواقف التي تعرض على المركز، وبشكل غير مباشر من خلال المنسق العلمي لكل قسم بالنسبة لمؤسسات التدريب الميداني المختلفة.

٣- آلية التمويل: تتمثل إيرادات المركز: فيما يتحصل عليه المركز من أموال نظير بيع سجلات التدريب الورقية أو الالكترونية أو غيرها لطلاب التدريب الميداني بالمركز أو

بمؤسسات التدريب الميداني المختلفة وفقاً لرؤية الأقسام العلمية، ما يتحصل عليه من عائد تسويق بعض الحقائب التدريبية التي تعدها الأقسام العلمية لتنمية قدرات الطلاب والإخصائيين الاجتماعيين والخريجيين وقيادات المجتمع المحلي. ما يحصل عليه المركز نظير تقديم خدماته لوحدات العمل المهني (أفراد وأسر – جماعات– منظمات ومجتمعات) من مقابل مادي رمزي بسيط كأعباء إدارية. بالإضافة إلى ما يحصل عليه المركز من مقابل مادي نظير تقديم دورات تدريبية للطلاب والخريجيين والقيادات، وكذلك ما يتحصل عليه المركز من إجراء بحوث علمية لصالح الجهات المختلفة في المجتمع وفقاً للائحة العمل التي يتم الاتفاق عليها. أما مصروفات المركز فتتمثل: فيما يحصل عليه العاملون بالمركز من مكافآت مالية تحفيزاً لهم على الأداء وفقاً للائحة العمل التي يُتفق عليها. وما يحصل عليه أعضاء هيئة التدريس من مكافآت مالية نظير ما يقدمونه من أفكار وخطط وبرامج ومشروعات إبداعية تشجيعاً لهم على تميزهم وفقاً للائحة العمل المتفق عليها.

٤- آلية إدارة البرامج والحقائب التدريبية: للخريجيين والإخصائيين الاجتماعيين والقيادات الإدارية بمؤسسات ومجالات العمل المهني المختلفة لتنمية قدراتهم المهنية يقوم بإعدادها والإشراف على تنفيذها وتقويمها الأقسام العلمية المختلفة بالكلية أو المعهد.

٥- آلية التنظيم: تقوم من خلالها الأقسام العلمية بالمركز بتنظيم المؤتمرات العلمية وإعداد الدوريات العلمية لتناول قضايا الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية وقضايا التدريب الميداني.

على أن يكون الدور الأبرز والأساسي لقسم العلوم التأسيسية بمركز العمل الاجتماعي الجامعي هو إعداد حقائب تدريبية في مجالات الفئات الخاصة واللغات والحاسب الآلي وغيرها من خلال أعضاء القسم والمشاركين في عملية التدريس به وتنفيذها وتقويمها سنوياً لتدريب الخريجين والقيادات المهنية والإدارية مما يدخل في نطاق تخصص القسم.

قيود أو صعوبات الدراسة

في بعض الأحيان تدرك لاحقًا أنه كان عليك فعل ذلك بهذه الطريقة ... التحدث هنا دائمًا ما يكون عن الصعوبات والخبرات التي مر بها الباحث خلال فترة قيامه بإعداد دراسته" ولعل من أهم الصعوبات التي واجهت الباحث خلال قيامه بهذه الدراسة هي ما يتعلق بصغر حجم العينة التي أُتيحت للباحث لتطبيق دراسته، حيث أرسل الأداة إلى أكثر من ٣٥٠ عضو هيئة تدريس ممن يعملون بأقسام وكليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية في مصر عبر تقنية (Google form)، إلا أن الاستجابة كان ضعيفة إلى حد ما من جانب مجتمع البحث وقد يكون ذلك بسبب صعوبة استخدام تكنولوجيا الانترنت ورسائل البريد الالكتروني من جانب البعض منهم.

المراجع المستخدمة في الدراسة

Globerman, J., & Bogo, M. (2003). Changing times: Understanding social workers motivation to be field instructors. Social Work, 48(1). PubMed Article Google Scholar, pp. 65–73

Zendell, A. L., Fortune, A. E., Mertz, L. K. P., & Koelewyn, N. (2007). University–community partnerships in gerontological social work: Building consensus around student learning. Journal of Gerontological Social Work, 50(1/2). PubMed Article Google Scholar, pp 155–172

Hunter, C. A., & Poe, N. T. (2015). Developing and maintaining partnerships with practice settings. In C. A. Hunter, J. K. Moen, & M. S. Raskin (Eds.), Social work field directors: Foundations for excellence. Chicago, IL: Lyceum Books, Inc. Article Google Scholar, pp. 65–82

Bogo, M., Regehr, C., Power, R., & Regehr, G. (2007). When values collide: Field instructors' experiences of providing feedback and evaluating competence. The Clinical Supervisor, 26(1/2). Article Google Scholar, pp. 99–117

Eva, K. W., Armson, H., Holmboe, E., Lockyer, J., Loney, E., Mann, K., & Sargeant, J. (2012). Factors influencing responsiveness to feedback: On the interplay between fear, confidence, and reasoning processes. Advances in Health Science Education, 17(1). doi:10.1007/s10459-011-9290-7. Article Google Scholar, pp. 15–26

Miehls, D., Everett, J., Segal, C., & Du Bois, C. (2013). MSW students' views of supervision: Factors contributing to satisfactory field experiences. The Clinical Supervisor, 32(1). doi:10.1080/07325223.2013.782458. Article Google Scholar

Ellison, M. L. (1994). Critical field instructor behaviors: Student and field instructor views. Arete, 18(2). Article Google Scholar, pp.12–20

Fortune, A. E., & Abramson, J. S. (1993). Predictors of satisfaction with field practicum among social work students. The Clinical Supervisor, 11(1). Article Google Scholar, pp. 95–110

Fortune, A. E., McCarthy, M., & Abramson, J. S. (2001). Student learning processes in field education: Relationship of learning activities to quality of field instruction, satisfaction, and performance among MSW students. Journal of Social Work Education, 37(1). Article Google Scholar, pp. 111–124

Homonoff, E. (2008). The heart of social work: best practitioners rise to challenges in field instruction. The Clinical Supervisor, 27(2). Article Google Scholar, pp. 135–169

Knight, C. (2001). The process of field instruction: BSW and MSW students' views of effective field supervision. Journal of Social Work Education, 37(2). Article Google Scholar, pp. 357–379

Lefevre, M. (2005). Facilitating practice learning assessment: The influence of relationship. Social Work Education, 24(5). Article Google Scholar, pp. 565–583

Gelman, C. R., & Lloyd, C. M. (2008). Field notes—Pre-placement anxiety among foundation-year MSW students: A follow-up study. Journal of Social Work Education, 44(1). Article Google Scholar, pp. 173–183

Gelman, C. R. (2004). Anxiety experienced by foundation-year MSW students entering field placement: Implications for admissions, curriculum, and field education. Journal of Social Work Education, 40(1). Google Scholar, pp. 39–54

Rompf, E. L., and et al. (1993). Anxiety preceding field work: What students worry about. Journal of Teaching in Social Work, 7(2). Article Google Scholar, pp. 81–95

Sun, A. (1999). Issues BSW interns experience in their first semester's practicum. The Clinical Supervisor, 18(1). Article Google Scholar, pp. 105–123

Stephanie L. Baird. (2016). Conceptualizing anxiety among social work students: implications for social work education, Social Work Education, The International Journal, Volume 35(6), pp. 719-732 Available on:
https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02615479.2016.1184639

Bennet, S., and et al. (2012). Supervisor attachment, supervisory working alliance, and affect in social work field instruction. Research on Social Work Practice, 23(2). doi:10.1177/1049731512468492. Article Google Scholar, pp. 199–209

Pia Tham & Deborah Lynch. (2014). Prepared for practice? Graduating Social Work Students' Reflections on Their Education, Competence and Skills, Social Work Education, The International Journal, 33(6), pp.704-717 Available on:
https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02615479.2014.881468

Craig R. Boitel & Laurentine R. Fromm. (2014). Defining Signature Pedagogy in Social Work Education: Learning Theory and the Learning Contract, Journal of Social Work Education, 50 (4), pp. 608-622 Available on:
https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10437797.2014.947161

Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Article Google Scholar

Brandell, J. R. (2004). Psychodynamic social work. New York, NY: Columbia University Press. Article Google Scholar

Larrison, T. E., & Korr, W. S. (2013). Does social work have a signature pedagogy? Journal of Social Work Education, 49(2). Article Google Scholar, pp. 194–206

Marion Bogo. (2015). Field Education for Clinical Social Work Practice: Best Practices and Contemporary Challenges, Original Paper, Clinical Social Work Journal , volume 43. Available on: https://link.springer.com/article/10.1007/s10615-015-0526-5

Erics28 - Diana-Cristina Bódi, Mihaela Gotea. (2016). The Evaluation of a Professional Development Program in Social Work. Using SWOT Analysis as an Evaluation Method, Social Sciences, Sociology, Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Series VII: Social Sciences and Law, Editura University Transilvania din Brasov, Issue No: 2, pp. 123-128 Available on: https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=494825

Anne Westhuesson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. Psychological Review, 100(3). Article Google Scholar, pp. 363–406

Jean Lafrance & Glen Schmidt. (2010). A SWOT analysis of social work education in Canada, Social Work Education , The International Journal, 20(1), pp. 35-56 Available on:
https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02615470020028364

Raines, James C. (2006). SWOT! A Strategic Plan for School Social Work in the Twenty-First Century, School Social Work Journal, Illinois Association of School Social Workers, 31(3), pp. 132-150 Available on:
https://www.ingentaconnect.com/content/iassw/sswj/2006/00000031/00000003/art00010

Chantal Camden, Bonnie Swaine, Sylvie Tétreault & Sophie Bergeron. (2009). SWOT analysis of a pediatric rehabilitation programme: A

participatory evaluation fostering quality improvement, Disability and Rehabilitation, 31(16), pp. 1373-1381 Available on: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09638280802532696

TDerya ORHAN GÖKSÜN & Adile Aşkım KURT . (2020). The Role of Learning Analytics in Distance Learning: A SWOT Analysis, 2(1). Available on:
https://dergipark.org.tr/en/pub/tell/issue/52517/743639

Timo Harrikari, Marjo Romakkaniemi, Laura Tiitinen, and Sanna Ovaskainen. (2021). Pandemic and Social Work: Exploring Finnish Social Workers' Experiences through a SWOT Analysis, COVID-19 Information, Public health information (CDC), Research information (NIH). Available on: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8083625/

Diane S. Willisa Mhairi Thurston. (2015). Working with the disabled patient: Exploring student nurses views for curriculum development using a swot analysis, Nurse Education Today, 35(2), pp. 383-387 Available on:
https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0260691714003372

CSWE. (2008). Educational policy and accreditation standards, Alexandria, VI: Council on Social Work Education. Article Google Scholar, p. 8

Homonoff, E. 2008. The heart of social work: best practitioners rise to challenges in field instruction. The Clinical Supervisor, 27(2), pp. 135-169

Cleak, H. & Smith, D. 2012. Student satisfaction with models of field placement supervision. Australian Social Work, 65(2), pp. 243-258

Moore, S.E. & Collins, W.L. 2002. A model for social work field practicums in African American churches. Journal of Teaching in Social Work, 22(3/4), pp. 171-188