دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	أهمية التعليم المستمر في الحفاظ على مهنة العمل الاجتماعي
المصدر:	المجلة التربوية
الناشر:	جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي
المؤلف الرئيسي:	الغزاوي، جلال الدين عمر
المجلد/العدد:	مج 5 , ع 16
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	1988
الشهر:	ربيع
الصفحات:	155 - 113
رقم MD:	3575
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	المهارات المهنية، الخدمة الاجتماعية، التعليم المستمر، التغيرالاجتماعي، الاخصائيون الاحتماعيون، اعداد الاخصائيون، التنشئة الاجتماعية، علم النفس الاجتماعي، نظريات الخدمة الاجتماعية، السياسات الاجتماعبة، السلوك، البيئة الاجتماعية، التدريب أثناء الخدمة، المهارات المهنية، التقنيات الاجتماعية
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/3575

© 2021 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

أهمية التعليم المستمر في الحفاظ على مهنة العمل الاجتماعي

الدكتور جلال الدين الغزاوي
كلية الآداب ـ جامعة الكويت

ملخص

بعد أن تمكنا من قطع الشك باليقين، واكتشفنا في الإنسان تناقضات سلوكياته، التي جمعت من جهة بين القوة التي مكنته من تدمير بيئته، والبطش بأخيه الإنسان، ومن جهة أخرى تلك القدرة التي ساعدته على إقامة وتنظيم المؤسسات من أجل الوصول بالبشرية إلى أرقى المستويات التي تليق بها. أصبح يتعذر على العقلاء منا أن يروا الصغار والشباب ينفردون وحدهم بالتعليم، في الوقت الذي مازال يعتمد فيه الكبار على ما تعلموه في الماضي من معارف ليسيروا بها أمور الحاضر، ويعالجوا من خلالها مشكلات المستقبل. ومن دواعي السخرية والأسف حقا أن تتخلى مجتمعاتنا عن أعلى طاقاتها الإنتاجية ممثلة في فئات الأعمار الواقعة مابين الثلاثين والخامسة والأربعين، دون أن تتيح لها الفرص لتعلم الجديد، أو الاستفادة من الحديث.

وبالنسبة لمهنة الخدمة الاجتماعية، فلم يحدث أن احتاجت في تاريخها إلى الاتكال على طرق وأساليب التعليم المستمر، كما أصبحت تحتاج إليها في وقتنا الحاضر. إن ضخامة حجم النمو في ميادين المعرفة الجديدة، والتغيرات الكثيرة التي طرأت على سياسات الرعاية الاجتماعية، وأساليب ممارسة تقديم الخدمات الإنسانية في المجتمعات المتقدمة، كل هذا جعل عملية الإلمام بما استحدث من معرفة ومهارات في ميدان الرعاية الاجتماعية أمرا صعبا ومحبطا في آن واحد.

لقد ساعد التقدم السريع في المعارف الخاصة بالعلوم الاجتماعية والسلوكية والإنسانية على توسيع نطاق القاعدة المعرفية، التي تنطلق منها ممارسة المهن الإنسانية. والآن أصبح يخالج عقول الكثيرين بيننا أفكار تثير التشكك حول جدوى استمرار التمسك بطرق الخدمة الاجتماعية التقليدية التي مازالت تُمارس وتُدرس دون تطوير لفترة تزيد على ثلاث عقود.

لقد بنيت هذه الدراسة على فرضية تنادي بأن كلًا من ميدان الرعاية الاجتماعية ومهنة الخدمة الاجتماعية سوف يحظى بمكسب وفير، إذا ما التزم بمبدأ المرونة والتفتح إزاء التطورات التي يمر بها مفهوم التعليم المستمر في الوقت الحاضر. ولهذا يتعذر على الدارس إعطاء هذا المفهوم وصفا دقيقا يجمع بين كل ما يحتوي عليه من

خصائص وصفات دائمة التغير، خاصة إذا ما أخذنا بعين الاعتبار مثلا محاولة تعرف ما سوف يطرأ على العلم والمعرفة من تطور خلال العام القادم وحده. المهم في الأمر أنه إذا لم تسع مهنة الخدمة الاجتماعية إلى تَبَنِّى سياسة التعليم المستمر لأعضائها، فسوف ينتهي بها الأمر فاقدة لمكانتها وهويتها في المجتمع.

مقدمة

ليس هناك أدنى شك في أن إدراك الدول العربية لأهمية الدور الذي تلعبه الخدمات الاجتماعية في حياة الجماعات والأفراد سوف يفرض عليها ـ إن آجلا أو عاجلا ـ الاهتمام بتركيز الجهود وتوجيه العناية نحو التغلب على ظاهرة تفشي النقص الملموس في مهارات الإخصائيين الاجتماعيين الذين أخذوا على عاتقهم مهمة تحمل مسئولية تقديم هذه الخدمات لقطاعات كبيرة من الناس في مختلف مجالات العمل الاجتماعي.

وعند البحث عن وسائل لإيجاد حلول سريعة ومجدية لمثل هذه المواقف، فلابد أن تجبرنا هذه الحاجة الملحة على تخطي حدود مرافق التعليم التقليدية. وعادة ما تضطرنا هذه الحلول إلى الاستعانة ببرامج التعليم المستمر، لما يتميز به من خصائص مرنة وفعالة، تمكنا من إيجاد علاج شافٍ لحالة التخلف التي نعانيها في وقتنا الحاضر. ولقد أصبحنا في هذا الوضع، كنتيجة لعجزنا عن مواكبة سرعة تدفق المعرفة من جهة، والتقدم الذي أحرزته التقنيات المستحدثة في ممارسة العمل الاجتماعي من جهة أخرى. ولا تعني هذه العبارة أن التعليم المستمر يعد في حد ذاته بالشيء الجديد ـ فقد سبقتنا إليه الكثير من الدول النامية والمتقدمة على حد سواء. أما عن الجديد في أمره، فإنه ينعكس على إيجابيات نتائجه الملموسة من ناحية، وعلى الاهتمام الكبير الذي أصبح يلقاه من قبل مختلف منظمات العمل الاجتماعي في تلك البلاد من ناحية أخرى. ويرجع ذلك إلى الاعتراف بالدور الفعال الذي يلعبه التعليم المستمر في إشباع حاجات الإخصائيين الاجتماعيين، إلى الإلمام بنوع محدد من المعرفة، واكتساب المهارة التي تساعدهم على رفع مستوى الممارسة المهنية عند أدائهم لوظائفهم.

ومن خلال ملاحظة ما يدور الآن داخل مختلف ميادين تقديم الخدمات الاجتماعية، أصبحت تتوافر لدينا قرائن عديدة، تعبر عن حاجة الاخصائي الاجتماعي إلى إعادة التفكير فيما تعلمه في الماضي من نظريات خاصة بتفسير ديناميات النمو ومدى انطباقها على الإنسان المعاصر، وتطور سلوكه. ولعل الفكر الإنساني الحديث ينجح قريبا في وضع نظرية اجتماعية جديدة، تقوى على تفسير ظاهرة انتشار التنظيمات داخل مجتمعاتنا الراهنة على المستوى

الجماهيري، ولكي تحل في الوقت نفسه محل الكثير من نظريات تفسير «الأنا» والتحليل النفسي. وهكذا تصبح النظرية مصدرا آخر من المصادر الموثوق بها في الحصول على المعرفة الخاصة بالسلوك الإنساني في وقتنا الحاضر. وبالإضافة إلى ذلك يحتاج الاخصائي الاجتماعي إلى إعادة تقييمه لدور وأهمية الأسرة في تنشئة الإنسان اجتماعيا، وخاصة بعد أن أخذ يدفع الجزء الأكبر من حياته ثمنا لعضوية فرضتها عليه الكثير من المنظمات المتباينة حجما ونوعا، في حين أصبح الوقت الذي يقضيه داخل أسرته يقل بشكل ملحوظ، ولدرجة لايمكن معها إنكار الدور القوي الذي تلعبه هذه المنظمات في التأثير في حياته وشخصيته كإنسان[٣]. مثل هذا التغير في أسلوب حياتنا كأفراد وكجماعات يتطلب تطويرا يكاد أن يكون كاملا لما اكتسبناه في الماضي من معارف ومهارات. ومن هنا ندرك مدى احتياج الاخصائي إلى اكتساب معارف ومهارات جديدة، تمكنه من التدخل في المواقف التي أوجدتها التنظيمات الإنسانية الحديثة، ومعاملتها، كما لو كانت هي العميل نفسه. ولعل هذا النوع الجديد من التدخل يسمح لنا بإعادة تنظيم الوكالات الخاصة بتقديم الخدمات الإنسانية، لتصبح أكثر استجابة لحاجات عملائها. ولو بدأنا بتوجيه اهتماماتنا إلى مؤسسات الرعاية الاجتماعية، وما يدور في فلكها من منظمات تقديم الخدمات، فسوف نكون قد خطونا بذلك أول خطوة في سبيل تحديد معالم هذا الطريق الجديد.

وفي وقتنا هذا بالذات أصبح لزاما على مهنة العمل الاجتماعي توجيه عناية خاصة إلى دراسة ظاهرة تعدد الفئات التي أصبحت تنتمي إليها قطاعات بشرية كبيرة داخل مجتمعاتنا المعاصرة، والتي أخذت في الوقت نفسه تفقد دورها الوظيفي تدريجيا كنتيجة لانتمائها لهذه الفئات. وليس هناك من شك في أن لهذه الظاهرة جذوراً تمتد بعيدا في أعماق الحياة الثقافية التي كانت تعيشها مجتمعاتنا في الماضي. ولهذا يصبح من العبث محاولة القيام بوضع أية حلول لما قد يترتب عليها من مشكلات معتمدين في ذلك على استخدام الطرق التقليدية لممارسة العمل الاجتماعي؛ في وقت اشتدت فيه صيحات تكاد أن تصم الآذان، وهي تطالب بالتدخل على مستوى الأبنية والمؤسسات الاجتماعية[٣].

ومن أجل التوضيح أذكر على سبيل المثال أننا أصبحنا الآن في حاجة إلى بناء قاعدة نظرية جديدة تمكننا من تفهم حقيقة الصعوبات التي تواجهها بعض المجموعات من شبابنا في هذه الأيام. هذا، بالإضافة إلى قطاعات أخرى من المسنين والعمال غير المهرة، والأقليات وغيرها من المجموعات التي سُلبت قواها السياسية والاقتصادية. لقد أصبحت هذه الفئات تجد صعوبة كبيرة في تعرف حقيقة موقفها من غيرها، أو التنبؤ بموقف غيرها منها. وتكاد تشارك

بعضها بعضاً المشاعر نفسها، وتتبادل فيما بينها الاحساس بالعزلة وعدم الانتماء، وأن وجودها أصبح لا معنى له ولا ضرورة، إذا ما قورنت بما كانت تؤديه في الماضي من أدوار تقليدية بالتضافر مع غيرها من الفئات المنتجة. فكيف يكون العيش وإلى أين المصير في المجتمعات نفسها التي أفرزتها؟. ومرة أخرى نجد أنفسنا نواجه حقيقة عجز ما يدرس الآن من نظريات تقليدية، كثيرا ما أخفقت في توفير نماذج علاج أو إصلاح، كفيلة بتبرير عقلانية تدخلنا في المواقف الإنسانية، باسم العمل الاجتماعي، وإثبات أن لمردوده فائدة يكاد يلمسها الجميع.

ولبلوغ القدرة على توطيد وإتقان إقامة علاقات الاتصال بغيرها من المهن على المستوى الثقافي أهمية كبيرة تتطلب وضعها في أعلا قائمة برامج التعليم المستمر التي يحتاجها الاخصائيون الاجتماعيون. وسواء تخصصوا في العمل كوكلاء لأحداث التغير المرغوب في حياة الناس، أو كمدافعين عن الإنسان وحقوقه، أو أنهم فضلوا الاستمرار فيما هم عليه، وقاموا بتقديم «العلاج» التقليدي لعملائهم، تصبح عملية تنمية قدراتهم على تكوين العلاقات من أجل إنجاز هذه المهام من بين المهارات الأساسية التي لا مفر من اكتسابها، إذا قدر لهم النجاح في أدائهم لوظائفهم. وفي عصرنا هذا أصبحت عملية الاتصال أكثر تعقيدا مما كانت عليه في الماضي، وخاصة بعد أن ساعد وجود الكثير من الأجهزة التنظيمية المعقدة على تشكيل قطاعات كبيرة لجماعات ثانوية من موظفين، أو عمال، أو أعضاء، أوجدت لنفسها نماذج ثقافية ميزتها عن غيرها من القطاعات، فساعدت بذلك على تعقيد سبل إقامة الاتصالات فيما بينها.

حتى لو انصب التفكير والاهتمامات على ظاهرة تعدد الأعراق وما تثيره من مشكلات داخل مجتمعاتنا، فسوف يأتي اليوم الذي نُنعت فيه جميعا بقصر النظر؛ لأننا أخفقنا في تعرف تلك الثغرات التي تحول دون إقامة شبكة قوية من الاتصالات والعلاقات الإنسانية داخل المجتمع الواحد. وأخص بالذكر هنا تلك الفجوات الكبيرة التي أوجدتها أوضاع اجتماعية فرضت علينا التمسك بنماذج مختلفة من قيم متنافرة أخذت تتحكم في، بل وتحدد من، علاقة الذكور بالإناث، والمثقفين بالجاهلين، والشباب بالمسنين، والاغنياء بالفقراء، وأهل الحضر بأهل الريف أو البادية.

ويفترض في الأخصائي أن يكون يكون على دراية تامة بما اختصت به نظرية ممارسة العمل الاجتماعي من أحداث تاريخية كشفت بوضوح عن حالة الضعف التي كانت تعانيها في أثناء مرورها بمراحل تطورها المختلفة. وحتى يمكن توضيح المقصود بعبارة «نظرية مماسة العمل الاجتماعي» نشير أولا إلى بعض التعريفات التي وضعت لمفهوم النظرية. فمن وجهة نظر علم

الاجتماع نجد أن روبرت ميرتون Robert Merton يعرف النظرية بأنها عبارة عن علاقة متبادلة، لها صفة منطقية تجمع بين عدة افتراضات»[٤]. أما تالكوت بارسونز Talcott Parsons فنجده يعرفها بأنها عبارة عن «نسق يتكون من مفاهيم ذات مرجع تجريبي ولها صفة التعميم المنطقي[٥]. وفي علم النفس نجد كارل روجرز Carl Rogers يشير إلى ما يطلق عليه عبارة الصفة التجريبية أو المؤقتة للنظرية، وذلك عندما يصفها «بمحاولة متغيرة وغير معصومة من الخطأ؛ لصنع شبكة من خيوط العنكبوت، لحفظ الوقائع الموثوق بها»[٦]. وفي العمل الاجتماعي يصف جويل فيشر Joel Fisher ـ النظرية بأنها عبارة عن «إدراك توضيحي، أمكن تشكيله من علاقات قائمة بين متغيرات»[٧] ومن هذا يتضح لنا أن النظريات عبارة عن تنظيم للافتراضات والمفاهيم التي توضح العلاقات بين متغيرات في أحداث أو وقائع ملحوظة.

وخلاصة القول، أن نظرية الممارسة عبارة عن نسق يمكن من خلاله أن نتبع مجموعة متماسكة من المفاهيم والمباديء في أثناء قيامنا بممارسة العمل الاجتماعي. وفي هذا الصدد نجد أن كلاً من دونالد فورد، وهيوج ايربان Donald Ford and Hugh Urban يعاملان نظرية الممارسة في دراستهما المقارنة للاتجاهات النظرية في العلاج النفسي، كما لو كانت تمثل نسقا مستقلا، قائما بذاته. ولهذا نجدهما يقدمان تعريفا لها على النحو التالي:

> يوجد لتعبير النسق ثلاثة معانٍ رئيسة، كلها تختص بالقضية التي نعالجها.
> أولا: يمكن أن يكون النسق عبارة عن طريقة للتبويب، أو للتنظيم، طبقا لرموز معينة، أو يمكن أن يكون علماً يهتم بدراسة المباديء العامة للتصنيف العلمي، أو عبارة عن طريقة لوضع خطة تصنيفية. وحتى نكون نظاميين في تفكيرنا يجب أن نحدد مجموعة من الطبقات التي يمكن أن ننسب إليها الظواهر أو الأحداث التي تهمنا، وبالتالي يمكن أن نفرق فيما بينها. ثانيا: يمكن للنسق أن يكون معبرا عن طريقة أو نظام مألوف. ولكي يصبح الفرد منا نظاميا يجب أن يتصف تفكيره بالمنهجية والثبات كلما تقيد باتباع الإجراءات. ثالثا: يتكون النسق من عدة عناصر هي عبارة عن أشياء ووقائع، وأفكار او مباديء يتصل بعضها ببعض، بطريقة ما؛ لكي تكون فيما بينها كلاً متماسكا. ومن هذا المنطلق، ولكي يتصف الفرد منا بالنظامية، ينبغي عليه التحرك داخل إطار عمل ذي أبعاد متصلة ومتماسكة. وطبقا لهذا المعنى الأخير يصبح كل من تعبير النسق والنظرية مرادفا للآخر[٨].

وفي ضوء هذه العلاقة التي تجمع بين النظرية والنسق يقترح جوزيف أندرسون Joseph Anderspon تعريفا لنظرية الممارسة ينص على أنها «عبارة عن نسق تشكله مجموعة من الاقتراحات، والافتراضات، أو مباديء للممارسة بما تحتوي عليه من مفاهيم. وبطريقة منتظمة، يشرح لنا هذا النسق طبيعة الأشياء وكيفية إقامة علاقاتنا مع غيرنا، كما يقترح علينا الإجراءات التي يجب اتخاذها عند محاولة التأثير على مجرى الأحداث التي نلحظها داخل مواقع الممارسة. وبهذا المعنى تصبح نظرية الممارسة عبارة عن خريطة لمنطقة الممارسة. وبالطبع لا يقصد بعبارة الخريطة هنا الأرض، أو المنطقة، ولكنها تعبر عن تنظيم معين لرموز تساعدنا على الترحال داخل هذه الأرض، أو على التفاوض مع غيرنا من أجل تحديد معالمها»[٩].

وقد اعترفت نظرية الممارسة بأهمية تأثير المتغيرات النفسية والاجتماعية والبيولوجية في حياة الإنسان. ومع هذا فقد اهتم العلماء والباحثون بتفسير الجانب النفسي من النظرية، فنال بذلك قسطا كبيرا من النمو والتطوير. وعلى الرغم من قوة تأثير العوامل الاجتماعية والبيئية في حياة الإنسان، وأنها أصبحت اكثر وضوحا من ذي قبل، وأن إدراكنا لها يكاد يكون متفقاً عليه بين الأوساط العلمية، إلا أننا مازلنا ـ على الرغم من كل هذا ـ نجد أن هناك الكثير من المتغيرات المعرفية، التي لم يتحقق، إلى الآن، استطاع ما قد يكون لأبعادها من تأثير في نظرية الممارسة نفسها. ونعني بذلك أنه إذا حاول الأخصائي الاجتماعي أن يمارس مهنته بشيء من الإتقان أو الاهتمام، فسوف يكتشف أن فكره أصبح مقيدا بقاعدة نظرية، تبعد كل البعد عن الشمولية من جهة، والواقعية من جهة أخرى. ولمجرد السرد دون محاولة التعرض للتفاصيل، نورد فيما يلي أهم الحاجات المعرفية التي لم تحظ، حتى هذه اللحظة، باهتمام المناهج التي استخدمت في عمليات الإعداد الخاصة بتعلم ممارسة مهنة العمل الاجتماعي، التي مازال استخدامها ساري المفعول داخل الأقسام، والمعاهد، والكليات القائمة على تدريسها في مجتمعاتنا العربية:

- الحاجة إلى وضع «نظرية جديدة للمجتمع» تتميز بالوضوح، وتشتمل على التفاصيل التي تتفق والأهداف والقيم السائدة فعلا في مجتمعاتنا، والتي تعدُّ وطيدة الصلة بمهنة العمل الاجتماعي. كما يجب أن تمدنا هذه النظرية بتفسير واضح لما نلحظه في هذه المجتمعات من ظواهر اقتصادية وسياسية واجتماعية وثقافية تناهض فلسفة وقيم العمل الاجتماعي وتحول دون وقوفه على قدميه كمهنة. لقد أصبحنا في حاجة ماسة إلى تعرف خصائص تلك المجتمعات، التي تتميز عن غيرها بكونها أكثر قدرة ورغبة في توفير الخدمات الإنسانية لأفرادها.

- الحاجة إلى إدخال تعديلات حديثة على النظرية الخاصة بسياسة الرعاية الاجتماعية وبرامجها وتنظيماتها وخدماتها، حتى تتفق وما تم اكتشافه من نظريات جديدة، ألقت الضوء على طبيعة السلوك الإنساني في البيئة الاجتماعية.

- الحاجة إلى وضع نظرية خاصة بتعريف المشكلة الاجتماعية، بحيث تتفق في الوقت نفسه مع نظرتنا الحقيقية إلى الإنسان والمجتمع. تلك النظرة هي التي سوف تفرض علينا نوع العمل المهني وأبعاده.

- الحاجة إلى إعادة التفكير فيما هو قائم من نظريات خاصة بالشخصية ونموها، وذلك حتى لا نتجاهل تلك التأثيرات التي أوجدتها طبيعة المنظمات ذات الحجم الكبير، ووسائل الاتصال الجماهيري.

- الحاجة إلى دراسة العديد من التغيرات التي لم يسبق للعمل الاجتماعي أن اهتم بها، والتي أصبح لها تأثيرا قويا في قيام الإنسان بوظائفه الاجتماعية، وذلك مثل ما للطقس، والفراغ، والألوان، والوقت، والضوضاء.. إلخ من تأثيرات في الإنسان وفي صحته العقلية.

- حاجة المعاهد والمدارس والكليات والأقسام العلمية القائمة على تدريس العمل الاجتماعي، وتدريب الطلاب على ممارسته، إلى إعادة النظر في التصميمات التقليدية لبرامج تدريس العمل الاجتماعي، ودرسة جدوى تفاصيل محتوياتها، وما لها من صلة بالواقع المحيط بنا.

- حاجة هذه المنظمات التعليمية إلى تدريس المقررات الخاصة بمنهجي:
  - السلوك الإنساني في البيئة الاجتماعية.
  - سياسة الرعاية الاجتماعية والخدمات.

والجدير بالذكر هنا أنه لايمكن بأي حال من الأحوال تدريس مهنة العمل الاجتماعي دون تدريس هذين المنهاجين؛ إذ أن أهميتها بالنسبة للمعرفة التي يحتاجها الأخصائي الاجتماعي لا تقل مثلا عن أهمية تدريس الرياضيات في كليات الهندسة، أو علمي التشريح ووظائف الأعضاء في كليات الطب.

وإذا أمكن للقاريء أن يتصور طبيبا يمارس مهنته دون تعرضه لدراسة مستفيضة لهذين المنهاجين فيمكنه أن يتصور بالسهولة نفسها اخصائيا اجتماعيا يمارس مهنته دون أن يكون قد درس السلوك الإنساني في البيئة الاجتماعية، وسياسة الرعاية الاجتماعية والخدمات.

وعندما نختبر واقع أو حقيقة أمر تدريس المناهج الخاصة بممارسة العمل الاجتماعي في مجتمعاتنا العربية، نجد أن جميع الأخصائيين الاجتماعيين قد تخرجوا في معاهد تدريسه دون إتمام لإعدادهم نظريا وعمليا على المستوى المهني. أي بعد أن يكونوا قد حصلوا على ما يعادل ثلاثة أخماس المعرفة فقط الخاصة بممارسة العمل الاجتماعي. ولتوضيح هذه النقطة أوجه عناية القاريء إلى أن المعرفة الخاصة بتدريس العمل الاجتماعي تنبعث أساسا من خمسة ميادين معرفية رئيسة، تم تحديدها على النحو التالي:

١ ــ سياسة الرعاية الاجتماعية والخدمات والخدمات.	Social Welfare Policy & Services. Services.
٢ ــ السلوك الإنساني في البيئة الاجتماعية.	Human Behavior in the Social Environment.
٣ ــ نظرية ممارسة العمل الاجتماعي.	Social Work Practice Theory.
٤ ــ التدريس الميداني.	Field Work, Instruction.
٥ ــ البحث في العمل الاجتماعي.	Social Work Research.

والمفروض بالطبع أن ينبثق عن كل ميدان من هذه الميادين الرئيسة مجموعة من المقررات التي يُكمل بعضها بعضا، بحيث تؤدي في النهاية إلى الوصول بالطالب إلى ممارسة العمل الاجتماعي على المستوى المهني، وبالمعنى الذي عرف به علم الاجتماع مفهوم المهنية. غير أننا نجد أن التركيز على التدريس في العمل الاجتماعي قد انحصر في طرقه الثلاثة فقط. ولقد اقتصر هذا التركيز بصفة خاصة على طريقة خدمة الفرد بالذات. وهذا بالاضافة إلى تدريس المقررات الخاصة بالعلوم المساندة كالاجتماع والنفس... إلخ. أما الجهتان الخاصتان بسياسة الرعاية الاجتماعية والخدمات، والسلوك الإنساني في البيئة الاجتماعية، فليس لها وجود في المنهج الدراسي للعمل الاجتماعي. ونقدم فيما يلي نبذة قصيرة عن موضوعات الدراسة الخاصة بهذين الميدانين حتى يكون القاريء لنفسه فكرة واضحة عن مضمون كل منهما.

سياسة الرعاية الاجتماعية والخدمات

إن تدريس هذه الناحية الخاصة بسياسة الرعاية الاجتماعية والخدمات سوف يتيح الفرصة أمام الطالب ـ من خلال دراسته لأربعة مقررات في هذه الناحية ـ لاكتساب المعرفة المتعلقة: بالسياسات العامة، والظروف والأحوال الاجتماعية، وبالاصول والقواعد المتعلقة بالقيم والمباديء، التي تتبع عند إصدار التشريعات أو وضع القوانين الاجتماعية. وتشتمل

دراسة هذا المنهج على مفهوم المؤسسات الذي يستوجب عدم الخلط بينه وبين المنظمات أو الوكالات[١٠]، وعلى حصر يكاد يكون شاملاً لجميع أنواع الخدمات التي ترتبط ارتباطا وثيقا بمفهوم الرعاية الاجتماعية في المجتمعات المعاصرة، بحيث يمكن للطالب أن يحدد لنفسه الخط الفاصل بين ما تتضمنه الرعاية الاجتماعية وما يخرج عن نطاقها من خدمات. وإلى جانب هذا تتاح الفرصة أمام الطلاب؛ لكي يتعرفوا خصائص ووظائف الأخصائيين الاجتماعيين، وما يمكن لهم أن يقدموه من عطاء، وذلك إلى جانب ما يقوم بتقديمه التنظيم المهني للعمل الاجتماعي ـ إذا وجد ـ من حلول لمشكلات الرعاية الاجتماعية وبرامجها.

فيما يختص بالأهداف الرئيسة التي لها ارتباط وثيق بضرورة تدريس سياسات الرعاية الاجتماعية، والخدمات، فإنها تتعلق مباشرة بإعداد مهنيين أكفاء قادرين على العمل في مجال تقديم الخدمات الاجتماعية من جهة، وكمشاركين أو قادة للجهود التي تبذل من أجل تحقيق أنواع التغير المرغوب فيه. ولهذا الغرض يوجه التدريس، في هذه الناحية، نحو مساعدة الطالب على تنمية كل من مهاراته التحليلية، ومعرفته بحقيقة وواقع برامج وسياسة الرعاية الاجتماعية وخدماتها.

ويهدف كل هذا إلى الوصول بالطالب إلى مستوى الكفاءة التي تتطلبها الجهود المبذولة من أجل تنمية وتنفيذ وتغيير السياسات الخاصة بالعمل الاجتماعي وبرامجه. وربما أصبح الآن في مقدور القارىء أن يستنتج بسهولة أنه لو اهتم المسئولون عن تعليم العمل الاجتماعي بتدريس هذه الناحية، منذ البداية، ولم تهمل إلى هذه اللحظة، لما بقيت مناهج تدريس هذه المهنة وبرامجها دون ان يطرأ عليها أي تغيير منذ ما يقرب من نصف قرن مضى .

وعند تدريس هذه الناحية يجب توجيه الاهتمام إلى القوى التاريخية والمعاصرة، التي تعد مصدراً مهما لوضع السياسات الاجتماعية، أو تتسبب في إحداث المشكلات الاجتماعية. كما يجب مد الطلاب بالأسس والمباديء التي تساعدهم على التحقق من فائدة البرامج التي وضعت، والوكالات التي أنشئت خصيصا من أجل التعامل مع مشكلات الأفراد والمجتمع، هذا بالإضافة إلى البرامج والوكالات التي تعمل على تأكيد وصيانة المفاهيم الخاصة بضمان حقوق الإنسان، والمحافظة على كرامته، وإتاحة الفرص المتكافئة أمام الجميع. وإلى جانب هذا، يدرس الطالب طبيعة فهمنا المتغير لما يواجهنا من مشكلات، ومواطن الضعف الكامنة، في البرامج الحالية، والأساليب المختلفة التي يعبر بها الناس عما لديهم من حاجات غير مشبعة. كما تركز دراسة سياسة الرعاية الاجتماعية والخدمات بصفة خاصة على الأنماط التي تتكون منها الأبنية الخاصة بوكالات الرعاية الاجتماعية، وسبل إدارتها، ونوعية العملاء، وما لهم من

صلات بأنواع أخرى من المنظمات أو البرامج التي أخذت على عاتقها مسؤولية تقديم الخدمات الإنسانية.

السلوك الإنساني في البيئة الاجتماعية

وفيما يتعلق بالناحية الخاصة بالسلوك الإنساني في البيئة الاجتماعية، نجد أن محتوياتها الدراسية قد صممت بحيث تهدف إلى تمكين الطالب من تفهم البيئات الإنسانية والتنظيمية والمؤسسة والثقافية، التي من خلالها ينعكس السلوك الإنساني وبوساطتها يتم التأثير فيه. ويتم تحقيق هذا الهدف عن طريق استرجاع وتحديد، ثم توسيع، نطاق استخدام النظريات العلمية وغيرها من ضروب المعرفة المستمدة من علوم الحياة والنفس والعلوم الاجتماعية، والإنسانية أيضا، وذلك لما لها من دور مهم يؤكد من إدراك الإنسان لقيم العمل الاجتماعي وتفهم ممارسته.

وتعبر جميع العلوم ـ بطريقة أو بأخرى ـ دون أي استثناء ـ عن اهتماماتها بدراسة السلوك الإنساني وتعرفه. وفي كثير من الأحيان، قدمت هذه العلوم العديد من الأبحاث والنتائج والاكتشافات، التي ساعدت على تفهم هذا السلوك. وأخيرا خرجت كل هذه الحصيلة بنتيجة واحدة أثبتت للجميع أنه لا توجد هناك نظرية موحدة أو شاملة اعترف العلماء بقدرتها على تفسير السلوك الإنساني. كما لا توجد أيضا نظرية واحدة يمكن لجميع الاخصائيين الاجتماعيين الاكتفاء بها والاعتماد عليها في أدائهم لوظائفهم. والواقع أنه يوجد هناك العديد من النظريات والأنساق المعرفية التي تم تطويرها من أجل استخدامها في تحقيق أغراض مختلفة، أو إضافتها إلى العديد من وجهات النظر المتباينة. ومع هذا يجب على طلاب العمل الاجتماعي تعرف هذه النظريات والإطارات المرجعية، وطبيعة العلاقات التي قد تجمع فيما بينها، كما يجب أن تنعكس هذه النظريات بقدر الإمكان على منهجه الدراسي، وبصفة خاصة على الطرق والأساليب التي تستخدم في تدريسه.

وعن طريق دراسة الطالب للمقررات التي يتم اختيارها من بين المناهج العديدة، الواقعة في نطاق الناحية الخاصة بالسلوك الإنساني في البيئة الاجتماعية، وطبقا للوضع الذي يجب اتباعه عند تدريس المقررات الخاصة بكل جهة من الجهات الخمسة الرئيسة التي يتعين على الطالب دراستها في نظام تتابعي، إلى أن يتم استكمال إعداده مهنيا، نجد أنها تتيح أمامه الفرصة لكي يضع قدرته على الالتزام بقيم العمل الاجتماعي، في موضع الاختبار، حتى

يتمكن من العمل على تنميتها. ويتحقق هذا، عادة، عن طريق وضع تصور يجعله يحس بل ويؤمن في الوقت نفسه بأن الإنسان هو الناقل الوحيد لقوة الحياة، منذ أن بدأت الخليقة على وجه الأرض. وأنه عبارة عن نتاج لكل الخصائص التي ورثها عن أسلافه، والثقافات التي دأبوا على نقلها إليه عبر السنين. وإليه أيضا يرجع الفضل في استمرار نموه كشخص فريد من نوعه.

وهكذا ينتقل الطالب تدريجيا إلى أن يصل بفكره إلى المستوى الذي يدرك عنه ادراكا تاما انه بمجرد ان يبدأ الحمل وإلى ان يصبح جنينا لا يتوقف الإنسان عن النمو بطريقة مطردة ومنتظمة. ويجني الطالب احترامه للإنسان من واقع فهمه له، ومتابعته إياه في جميع مراحل حياته. وكذا من إدراكه للكيفية التي ينعكس بها الهدف من بقائه على قيد الحياة على الأفعال التي يقوم بها إزاء بيئته، وعلى الطريقة ذاتها التي تتبعها البيئة نفسها عندما تنقلب ضده، أو توجه أفعاله نحوه. ومنذ اللحظة التي يخرج فيها من الرحم، وإلى أن يتمكن من إقامة علاقاته بالأم والأسرة والحي والمجتمع والعالم ككل، فسوق لن يتمكن من تجنب نتائج التأثير المتبادل بينه وبين كل هذه النواحي طوال فترة حياته. بالإضافة إلى هذا يصبح الطالب على دراية ببعض الأمراض الشائعة، التي يرثها الجسم عن طريق أجهزته العضوية أو النفسية، وكذا يتعرف بعض الطرق والأساليب التي يستخدمها الأفراد والجماعات عندما يحاولون التصدي لضغوط الحياة المادية والاجتماعية.

وبينما يسعى الإنسان جاهدا؛ لتعميق فهمه للفرد في صورة اللانهائية سواء أكانت عضوية أو فكرية أو عاطفية، وهو يعيش ضمن أو بين مختلف أنواع الثقافات، نجده يحاول التبصر في حقيقة ذاته بطرق أكثر تعمقا؛ ليكشف بها عن معنى يستعين به في تفسير إنسانيته، وما يجب أن تصبح عليه تلك الذات الفردانية عندما تحقق نموها في نطاق الإمكانات المتاحة لها. وهكذا يجب على الأخصائي الاجتماعي أن يعمل على تنمية ذاته، حتى يتمكن من استخدامها على مستوى المسئولية.

ويستنتج مما سبق أن تقديم المقررات الخاصة بناحية السلوك الإنساني في البيئة الاجتماعية في صورها المتعاقبة يساعد الطالب على أن يصبح أكثر قدرة على خدمة الأفراد والجماعات والمجتمعات من خلال تفهمه لقدرة الإنسان على الاستعانة بالعلاقة التي يتوصل عن طريقها إلى بلوغ النمو والنماء الشخصي، وهو يسعى جاهدا لتحقيق أهدافه في الحياة. إن صفة التتابع التي تتميز بها هذه المقررات المهنية هي التي تعمل على إرساء القواعد النفسية للطريقة التي يتم

بها إقامة العلاقة للاستعانة بها في مساعدة شخص آخر على اكتشاف الهدف من حياته، والعمل على تحقيقه. وبالإضافة إلى كل هذا تساهم مقررات هذه الجهة التي تنفرد بتدريسها معاهد تعليم مهنة العمل الاجتماعي وحدها في دعم قدرة الطالب على ممارسة وسائل الانضباط الذاتي وزيادة الدراية بالنفس، حتى يتمكن من تسخيرها عن وعي لخدمة الآخرين.

وباختصار يهدف الفرض الأساسي من وراء تدريس مقررات السلوك الانساني في البيئة الاجتماعية بصورها المتتابعة الى شحذ حساسية الطالب المعرفية نحو الناس، حتى يتمكن من تفهم طبيعة سلوكهم. كما يوجد هناك غرض آخر يعمل على دعم الفرض السابق عن طريق مساعدة الطلاب على تنمية اتجاهاتهم المهنية، ودرايتهم بالذات، وتفهمهم للكيفية التي يفكرون ويشعرون بها نحو مجموعة كبيرة من مختلف المواقف، التي يتورط فيها الناس، وتتفق في طبيعتها مع نظرية وممارسة مهنة العمل الاجتماعي في صورها المعاصرة. والجدير بالذكر أن استيعاب الطالب لمقررات السلوك الإنساني في البيئة الاجتماعية هي التي سوف تساعده على تحقيق مجموعة الأهداف التالية:

١ ــ تفهم للأفراد والجماعات والأوساط التنظيمية والمؤسسية والثقافية التي تتم من خ العمليات الخاصة بتعبير الإنسان عن سلوكه.

٢ ــ استرجاع وتقييم النظريات والإطارات المعرفية المستمدة من العلوم الاحيائية والنفسية والاجتماعية والعلوم الإنسانية أيضا.

٣ ــ الاعتراف بحقيقة تعذر وجود نظرية موحدة، تعبر عن السلوك الإنساني بحيث يمكن تقبلها وتطبيقها بشكل عام على جميع المواقف، وإدراكه أيضاً لحقيقة وجود العديد من النظريات والأنظمة المعرفية ذات الصلة الوثيقة بالقضايا والموضوعات التي تدخل في نطاق ممارسته المهنية.

٤ ــ تنمية القدرة على تحديد تلك النواحي المتعلقة بالجهود التي يستعين بها الأخصائيون الاجتماعيون في البحث عن الوسائل التي تعمل على رفع مستوى كفاءتهم المهنية من جهة، والتأكد ــ من جهة اخرى ــ من اتفاقها وطبيعة المهمة التي يتوقعون إنجازها من خلال عملية الممارسة.

٥ ــ تنمية القدرة على توجيه النقد للوضع الذي اصبحت تشغله كل من النظرية والمعرفة المتعلقة بممارسة العمل الاجتماعي، وكذا التبصر في الافتراضات التي قد يكون لها دور كبير في التأثير في عمليات الممارسة، أو الحيلولة دون تطويرها.

٦ ــ تنمية المهارات والقدرات التي تسمح للطلاب بعد التخرج بتأدية التزاماتهم نحو المساهمة

في استكمال بناء ودعم النظرية الخاصة بممارسة العمل الاجتماعي.

ولعل ما قمت بتقديمه أعلاه يوضح لنا خطورة المهمة الدراسية التي تقع على عاتق الأخصائي الاجتماعي، خاصة أن حجم التعليم المستمر أصبح من الضخامة بمكان، ولدرجة يصعب معها إتمام إعادة تنظيمه دون بذل جهد كبير ووقت طويل. وإلى جانب ذلك ـ وفي هذه المرحلة الحاسمة بالذات ـ يجب الاهتمام بوضع خطط خاصة بتنمية الموارد البشرية المهتمة بإشباع الحاجة إلى توفر ذلك النوع من التعليم المستمر الذي يتميز بالشمولية، ويسمح في الوقت نفسه بفتح آفاق فكرية جديدة واتجاهات حديثة يتعين على الاخصائي الاجتماعي اتباعها حتى ينجح في نضاله؛ لكي يصبح ممارسا مسئولا أمام نفسه وعملائه ووكالته ومجتمعه. كما يجب أن يعترف الساسة والمشرعون بأن لاسبيل إلى النهوض بالمجتمعات الإنسانية دون أن يكون للعمل الاجتماعي والقائمين به دور حقيقي ومؤكد، دور يستمد شرعيته من إيمان المجتمعات به، ودعمها المستمر له، وذلك بعد أن تكون قد تحققت أولا من جدوى ما يقدمه لها من أنشطة وخدمات.

وفي ضوء الاعتبارات السابقة كان من الضروري ـ ولو من باب المحاولة ـ أن نقوم بتوضيح العلاقة التي تربط مابين التعليم المستمر من جهة، وممارسة العمل الاجتماعي، أو تقديم الخدمات الإنسانية من جهة أخرى. وبينما نقوم باستشكاف حلقات الاتصال هذه، سنتعرض في هذه الورقة إلى التعريف بالتعليم المستمر وأهدافه، ثم نتناول بالتحليل وظيفته في مجال الخدمات الإنسانية، ومنها ننتقل إلى موضوع تقييم الأنشطة الخاصة به.

ماذا نقصد بالتعليم المستمر في مجال العمل الاجتماعي؟

لكي نجيب على هذا التساؤل نفترض ـ أننا اطلعنا على قوائم الأهداف الخاصة بتعليم مهنة العمل الاجتماعي في الجامعات العربية التي أخذت على عاتقها مسئولية إعداد طلابها مهنيا للعمل في ميدان الرعاية الاجتماعية، فوجدنا بين الأهداف ما يشير إلى أهمية التعليم المستمر، ووجوب معاملته كما لو كان أكثر الأنشطة التعليمية ضرورة في إعداد الاخصائي الاجتماعي مهنيا. وإنه موجه خصيصا نحو تحقيق الأهداف التعليمية للعمل الاجتماعي شأنه في ذلك شأن أهم البرامج التي تستخدم في الإعداد لأي ميدان مهني آخر.

وبعد دراستنا لهذه الأهداف ـ التي افترضنا حقيقة وجودها ـ اتضح لنا أنها تسعى في مجموعها إلى إشباع أنواع معينة من الحاجات الاجتماعية التي تقع ضمن نطاق أنشطة العمل

الاجتماعي. وعند البحث في مثل هذه الأهداف نفترض ـ من ناحية أخرى ـ أننا اكتشفنا وجود صلة وثيقة تجمع مابين أهداف المنظمات أو الوكالات التي تمارس فيها مهنة العمل الاجتماعي، وبين الحاجات الاجتماعية. ونفترض أننا عثرنا أيضا على صلة وثيقة أخرى، تربط مابين برامج وخدمات هذه الوكالات وبين ما سبق أن وضعته لنفسها من أهداف. ثم وجدنا أن مجموعة الأهداف هذه تحتوي بدورها على بند أو عدة بنود تنص بوضوح على ضرورة اكتساب الاخصائيين الاجتماعيين لذلك النوع من المهارات التي تتصل مباشرة بالمهام والأنشطة التي يقومون بها فعلاً اثناء تأديتهم لوظائفهم، وذلك بالإضافة إلى مراعاة تصميم المناهج الدراسية الخاصة بالإعداد المهني، بحيث تكون لمحتوياتها صلة وثيقة بالمهارات التي تتطلبها معالجة مشكلات العملاء واشباع حاجاتهم. إن هذه الرؤيا الافتراضية المحضة تعكس لنا صورة تكاد تكون واقعية ومعبرة عما يجب أن يكون عليه تلاحم أهداف المنظمات الخاصة بتعليم مهنة العمل الاجتماعي، مع أهداف المنظمات أو الوكالات التي تمارس فيها. كما تكشف لنا في الوقت نفسه عن مواقع التلاحم التي يجب أن تتحول إلى محاور تلتف حولها الأهداف الخاصة بالتعليم المستمر، التي سنتطرق إليها فيما بعد.

وفي ضوء هذه الافتراضات يمكن النظر إلى التعليم المستمر كما لو كان ضرورة حتمية تتطلبها طبيعة النمو المهني. كما يمكن اتخاذه وسيلة لمواجهة التغير المستمر الذي تتعرض إليه المعرفة الخاصة بممارسة الكثير من المهن، والذي اخذ يكشف لنا تدريجيا عن عدم جدوى الاتكال على المعرفة القديمة وحدها. ويرجع سبب ذلك إلى أن للمعرفة عمراً زمنياً محدداً مما يجعل صلاحية استخدامها مقيدة بمرور فترة زمنية محددة. وفي هذا الصدد يقول كارمايكل Carmichael وزملاؤه: «لقد أصبح نصف حياة المعرفة العلمية والتقنية والمهرات يقدر الآن بحوالي خمس سنوات؛ أي إن نصف ما قد يتعلمه الخريج ـ في أثناء مرحلة إعداده المهني ـ سيصبح عديم الجدوى خلال خمس السنوات الأولى من تخرجه»[١١]. ولقد سبق ان اكد ما يهيو Mayhew على صحة هذه العبارة بقوله: «من بين الأمور المتفق عليها الآن تلك التي تتعلق بانكماش نصف حياة المعرفة الخاصة بمهنة ما لتبلغ خمس سنوات»[١٢].

وإذا تمعنّا في حقيقة مصدر المهارة التي يستخدمها المهنيون عادة، نجد أنها تنبع أساسا من المعرفة المتخصصة التي يعتمدون عليها دائما في إيجاد حلول ملائمة للمشكلات التي تواجههم في كل يوم من أيام مزاولتهم للمهنة. والجدير بالذكر أن المعرفة المهنية لايمكن اكتسابها إلا عن طريق مرور الطالب بمراحل التعليم الرسمية. ومن هنا أصبحت فترة التدريب التي يحتاجها المهني ـ والتي تتراوح عادة مابين أربع، وسبع سنوات من التعليم العالي أو

الجامعي ـ غير كافية لإعداد وإمداد المهني الحديث التخرج بكل ما سوف يحتاجه من معرفة طوال فترة حياته المهنية. ولذا سيضطر معظمهم لأن يتردد على الدراسة لمرة أو أكثر بغرض الاستفادة من برامج التعليم المستمر. ويصبح من الواضح في مثل هذه الظروف أن ينحصر أهم شيء يجب على المهني تعلمه عند بداية دراسته في اتقانه للطريقة التي تساعده على تنمية ذلك النوع من الحساسية الفكرية التي تجعله قادرا على الاحتفاظ بأنواع محددة من المعرفة، وتشجعه في الوقت نفسه على التخلي عن تلك التي أصبحت عديمة الجدوى.

إن مجرد ملاحظتنا لأنشطة التعليم المستمر التي تقوم بها حاليا المنظمات التعليمية في الدول المتقدمة، تجعلنا نستنتج على الفور أن هذه المنظمات قد اضطرت إلى الاعتراف بضرورة مواكبة هذه الأنشطة لظاهرة التقدم السريع في معرفة وتكنولوجيا العلوم التي أصبحت ترتبط ارتباطا وثيقا بالمهن الإنسانية. لهذا وجب على المسئولين عن تقديم الخدمات الإنسانية داخل مجتمعاتنا العربية أن يأخذوا بعين الاعتبار كل ما يمكن أن يتيحه التعليم المستمر من فرص، وما يقدمه من إمكانات. لقد حان الوقت لأن نتخلى عن التمسك بنظرتنا التقليدية إلى البرامج الدراسية التي تؤهل الدارسين للحصول على الدرجات العلمية، وكأنها الوسيلة الوحيدة لإعداد الخريجين لمقابلة الاحتياجات المستقبلية لمهنتهم. كما يجب ألا نقع فريسة لمشاعر اليأس والإحباط عندما نكتشف إخفاق الجهود والمحاولات التي تبذل لجعل المناهج الدراسية أكثر ارتباطا بمشكلات الحاضر والمستقبل في آن واحد. ولعلنا نهتدي ـ في يوم من الايام ـ إلى وضع أنسب الحلول لهذه المشكلة عن طريق تصميم مناهج دراسة العمل الاجتماعي، بحيث تمكن الطالب من استخدام ما تحتويه من معرفة إلى أن يقف على قدميه في أثناء السنوات القليلة الأولى لممارسته المهنية(١٣).

وطالما أنه لايمكن تفادي حتمية الأمر الواقع، فقد أصبح يتعين علينا جميعا نحن المسئولين عن تدريس المهن أن ندرك عقلانية المنهج الذي سلكه من سبقونا الى وضع برامج الدراسات المهنية في بلدان العالم المتقدمة. إذ نجدهم قد بدأوا يصممون المناهج بحيث أصبحت لا تتسع إلا لاستيعاب الأسس والنظريات المعرفية وما يتطلبه تدريس البرامج التعليمية من تلقين للمباديء والضوابط التي تهدف في النهاية إلى تنشئة مهنية سليمة. لقد توصلوا الى هذه الحلول بعد أن أدركوا مدى قصر سنوات الدراسة، وتأكدوا بالتالي من عجزهم عن إمداد الطالب بالوسائل التي تمكنه من مواجهة كل أنواع التغيرات التي ستمر بها المعرفة، وأساليب اكتسابه للمهارات والتقنيات الجديدة في أثناء ممارسته لمهنته.

ويفرض علينا هذا الواقع ضرورة تقبله كما لو كان أهم، بل أخطر تحدٍّ يواجه التعليم المهني في وقتنا الحاضر. وفي ضوء الظروف التي فرضتها علينا حتمية الأمر الواقع هذه، يصبح كل ما نتوقعه من الاخصائي الاجتماعي وغيره من المهنيين العاملين في ميدان تقديم الخدمات الإنسانية محصورا في وعيهم ودرايتهم التامة بالتطورات التي تحدث في ميدان تخصصهم، وذلك بالإضافة إلى التزامهم خلال فترة حياتهم المهنية بتقييم عملهم ورفع مستوى العطاء عن طريق استخدامهم لما استكشف من معارف جديدة. والجدير بالذكر أن لاسبيل إلى القيام بهذه الواجبات والمهام المهنية إلا عن طريق الاشتراك في برامج التعليم المستمر.

طبيعة التعليم المستمر في ميدان العمل الاجتماعي

إذا سلمنا بأن التعليم المستمر هو المحرك الرئيسي الذي يدير عجلة تطوير المعرفة داخل ميدان تقديم الخدمات الإنسانية، فكيف يمكن لنا وصفه وتحديد الخصائص التي تميزه عن غيره من الوسائل الأخرى، التي تستخدم في رفع مستوى الأداء المهني للاخصائيين الاجتماعيين، ولكي أيسر من إدراك مضمون التعليم المستمر فسوف أفترض أنه مجرد تعبير مرادف لعبارة تعليم الكبار. فإذا نظرنا أليه من هذه الزاوية نجد أن كلاً من العمل الاجتماعي وتعليم الكبار أو «التعليم المستمر خلال سني النضج» كما يسميها نولز Knowls يعبران عن حركتين اجتماعيتين تتقاسمان فيما بينهما مجموعة من الأهداف والقيم والطرق[١٤]. ولقد انبثق عن هذا الإطار المرجعي أنشطة اجتماعية كثيرة، رأت في تعليم الكبار نوعا من أنشطة العمل الاجتماعي التي تتطلب دعم الاخصائيين الاجتماعيين لها. لهذا يجب ألا يفوتنا عند تناولنا لهذا الموضوع التأكيد على أهمية الدور الذي يلعبه الدارس، وتعرف نوعية الخصائص التي يتميز بها عندما يقدم على الاشتراك في أحد البرامج الخاصة بالتعليم المستمر.

وتنحصر هذه الخصائص في كونه إنسانا راشدا، ينظر إليه، بل يتم التعامل معه كشخص مسئول عن تقديم خدمات الوكالة التي يعمل بها. ومن واقع نظرته لذاته نجده كثيرا ما يفترض أن لديه القدرة على توجيه نفسه، كما يتوقع من الآخرين أن يعاملوه كما لو كان كذلك. وكنتيجة للتجارب التي اكتسبها من التعليم والدراسة والعمل من جهة، ومن الحياة ومشكلاتها من جهة اخرى. اصبح يعتقد أنه قد تراكمت لديه بالفعل ثروة هائلة من الخبرات التي يعتز بها شخصيا. ومن الطبيعي أن يتوقع اعتراف الناس بهذه الخبرات وبقدرته على استغلالها أو الاعتماد عليها كلما أمكنه ذلك. والجدير بالذكر في هذا الصدد أنه كلما طالت خبرة الدارس، كلما اشتدت مقاومته للتغير. وقد نلحظ عليه السلوك بالنسبة لاعتماده على استخدام

وسائل التوجيه الذاتي، التي يستعين بها كل فرد منا، وتنعكس بالتالي على سلوكنا كرد فعل للتجارب والخبرات الجديدة التي نمر بها في حياتنا الخاصة والعامة. وكنتيجة حتمية لكل هذا، نجد أن الدارس الراشد هو الذي يعتمد في دراسته على الخبرات التي اكتسبها أولا، ثم يسعى بعد ذلك جاهدا ليضيف إليها ما يتفق معها، أو يرتبط بها من مفاهيم وأفكار جديدة.

وكثيرا ما يتأثر، بل يتقيد مدى استعداده للدراسة بما تفرضه عليه متطلبات الأدوار التي يؤديها في حياته. وتعني هذه الخاصية ـ من وجهة نظر التعليم المستمر ـ أن درجة استعداد الراشد للدراسة تتوقف إلى حد كبير على مدى إدراكه للدور الذي يلعبه كاخصائي اجتماعي من جهة، وعلى تلك التطلعات والآمال التي يصبو إلي تحقيقها، وتتعلق برفع مستوى أدائه المهني لوظيفته من جهة أخرى. ويوجد هناك عامل آخر يعدّ وثيق الصلة بمدى ما يتمتع به الاخصائي من استعدادات دراسية. ويختص هذا العامل بالفائدة التي ستعود على الدارس بحيث تمكنه من التغلب على مختلف المشكلات التي يواجهها من وقت لآخر في أثناء تأديته لعمله.

وفي الدول المتقدمة أصبح التعليم المستمر يعد من بين أسرع الأنشطة نموا داخل النظم الخاصة بالتعليم المهني. ويرجع السبب الرئيسي وراء هذا الاطراد الزائد في سرعة توسعه إلى انتشار ظاهرة تشجيع السلوك المهني المتمرس الذي يكتسبه الإنسان من خلال مثابرته وإيمانه العميق بقيمة وأهمية الخدمات التي يقوم بتقديمها[١٥]. وعندما يدرك العقلاء بيننا أنه كلما ازدادت المعرفة لدى الانسان أصبح أكثر وعيا بما لا يعرفه، نجد أنه لابد أن يكون لهذه الحكمة وقعها الإيجابي على الاخصائي الاجتماعي نفسه الذي يسعى دائما إلى الارتقاء بمستوى ممارسته المهنية؛ إذ إنها تمهد له سبيل الاعتراف بجهله لكثير من الأمور التي يحتاج لمعرفتها حتى يؤدي عمله بإتقان. ويساند دراكر Drucker هذا الرأي بوصفه أحد كبار المختصين في ميدان تعليم الكبار، وذلك عندما يشير إلى وجود فترات في حياة الإنسان «توصف بأنها مثلي للتعليم، ولا تتزايد فعالية دراسته إلا بعد حصوله على قدر وافٍ من الخبرة. وبالإضافة إلى هذا، توجد هناك قاعدة علمية أخرى تؤكد على أن أكثر نواحي المعرفة أهمية بالنسبة لأي ممارسة مهنية تلك التي تعد في نظر الدارس أسهل منالاً وأكثر فائدة»[١٦].

وهكذا يمكن لمفهوم التعليم المستمر أن يتحول إلى مفهوم «لتعليم الكبار»، وذلك لكي يتمكن من أن يعيش وينمو وينضج ـ كفكرة ـ جنبا إلى جنب مع معايشة الممارسين لمهنتهم؛ إذ تتاح لهم من خلاله فرصة الحصول على ما يحتاجونه من معرفة ومهارات في صحبة زملاء متقاربين، وداخل جو مطمئن يخلو من مشاعر القلق أو ضغوط التهديد. لهذا يجب على

الدارسين أن يدركوا من البداية، وبكل وضوح أن وجودهم هناك لا يهدف إلى تحقيق النجاح في مقرر ما، بقدر ما يهدف إلى إتاحة الفرصة أمامهم للمرور بخبرة جماعية مشتركة وفريدة من نوعها. ولهذا السبب بالذات لا يجوز خلطها بطرق واساليب التعليم التقليدية؛ إذ المفروض أن يتحرك أساتذة التعليم المستمر مع طلابهم القدامى إلى خارج الجامعة، ومنها إلى داخل المجتمعات الإنسانية حتى ينجحوا في تحقيق أهداف التعليم المستمر، الذي اصبح يتميز بالمرونة والتحرر من القيود.

بعض المباديء والقضايا الخاصة بالتعليم المستمر في ميدان العمل الاجتماعي

وكهدف رئيسي آخر وراء تقديم هذه الورقة، ذلك الذي أحاول تحقيقه عن طريق تفهمنا لأساليب دعم وتقوية التعليم المستمر في ميدان العمل الاجتماعي. ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا عن طريق تعرف المباديء والقضايا والمشكلات التي تواجهه من جهة، وعلى المصادر والمناهج التي تؤثر في سبل تطبيقه من جهة أخرى. ونظرا لعدم وجود تنظيم مهني للاخصائيين الاجتماعيين، الذي عادة ما يعتمد عليه في القيام بمهمة تحمل مسئولية تنفيذ الأنشطة الخاصة بالتعليم المستمر لأعضاء المهنة، تصبح الجامعة هي التنظيم الوحيد المسئول عن إنجاز هذه المهمة.

ويتم ذلك عن طريق اتخاذ المواقف، واستصدار القرارات، التي يتطلبها حل القضايا الخاصة بتعليم العمل الاجتماعي، وتطوير المناهج الكفيلة بدعمه ونشره كمهنة. وتدعو هذه الأنشطة إلى إتاحة الفرص التعليمية الهادفة إلى مساعدة الاخصائيين الاجتماعيين على تعميق خبراتهم، وتنمية مهاراتهم، بحيث تصبح متمشية جنبا إلى جنب مع التطور الذي وصلت إليه المعرفة ذات الصلة الوثيقة بممارسة العمل الاجتماعي على المستوى المهني. وبصرف النظر عن طبيعة المستوى التعليمي الذي يبدأ عنده الاخصائي الاجتماعي ممارسته للمهنة، وسواء أكان هذا المستوى مقصوراً على شهادة البكالوريوس أو تعدي ذلك إلى مستوى الحصول على الماجستير أو الدكتوراه، فإنه يصبح من حقه ـ ومن حيث المبدأ ـ أن تتاح له فرصة النمو المهني، أو يصبح من واجبه أن يتقبل بارتياح ـ متى طلب إليه ـ أن يطور من معرفته، أو يزيد من مهارته، حتى يتمكن من الايفاء ــ على أفضل وجه ممكن ــ بالتزاماته المهنية ـ نحو عملائه إذا كان ممارسا، ونحو طلابه إذا كان مدرسا[١٧].

وتتوفر هناك بعض المصادر الخاصة بإتاحة فرص التعليم المستمر أمام الراغبين فيه ـ وإن لم تتصف كلها بالاستقرار أو الانتظام ـ إلا أنه يمكن اختيار أصلحها لتحقيق أكبر استفادة

ممكنة، وذلك كما في حالة تفضيل بعضنا الاطلاع على أنواع معينة من المراجع، أو تبادل الآراء، والخبرات على مستوى الزمالة، ودون اللجوء إلى الرسميات. وتوجد في البلدان المتقدمة وسائل أخرى للتعليم المستمر تستخدمها المنظمات التي يعمل بها الاخصائيون الاجتماعيون. وتتمثل هذه في دعم الإشراف، وتبادل الاستشارات، وإقامة الحلقات الدراسية. وكثيرا ما يطلق على هذه الأنشطة عبارة «التدريب في أثناء تأدية الوظيفة In Service training». كما توجد هناك مصادر إضافية أخرى يمكن استغلالها من أجل تنمية القدرات المهنية. وتتمثل هذه المصادر في إقامة الندوات والاجتماعات التي تنظمها هيئات مختلفة من المهتمين بالرعاية الاجتماعية، وتوفير الخدمات الإنسانية.

بقي الآن أن نشير إلى ظهور فكرة التعليم المستمر كنوع آخر من البرامج التي تتيح من فرص «التعليم غير الرسمي»؛ أي التعليم الذي لا يؤدي الالتحاق به إلى الحصول على درجة علمية ذات صفة مهنية أو أكاديمية. ولقد أصبحت هذه الفرص متاحة للعاملين في معظم المنظمات الخاصة بتقديم الخدمات الإنسانية، وتتصف برامجها بالمرونة والتنوع؛ إذ نجد أن بعضها يقتصر على تقديم مقرر واحد فقط، بينما يحتوي بعضها الآخر على أكثر من مقرر، يقدم في صور حلقات بحث مثلا، أو في صور أخرى متباينة ولمجموعات مختلفة من الدارسين خلال فترة أو فترات زمنية محددة.

وكنتيجة لتوفر هذه الصور المتعددة للتعليم المستمر، لابد أن ينشأ بعض الاختلاف في وجهات النظر حول كيفية الاستفادة منه في مجال العمل الاجتماعي. فهل نعده مثلا نشاطا ثانويا يعمل بجانب الهيكل التنظيمي الخاص بتدريس العمل الاجتماعي داخل معهد من المعاهد، او جامعة من الجامعات؟ أو هل يجب أن ينفصل كلية عن نظام التعليم الرسمي، الذي ينظر إليه كنسق موحد، في الوقت الذي نعامل فيه التعليم المستمر، كنسق تعليمي غير رسمي، قائم بذاته؟ وقد نجد إضافة إلى هذه التساؤلات من يعتقد في وجوب احتواء مفهوم التعليم المستمر على كل الأنشطة الخاصة بالتدريب في أثناء تأدية الوظيفة.

ويمكن تفادي الدخول فيما قد يثار من نقاش حول هذا الموضوع عن طريق توضيح المعنى الخاص بمفهومي التعليم المتسمر من جهة، والتدريب في أثناء تدية الوظيفة من جهة أخرى. ولنبدأ بالنوع الأخير الذي يعبر عن تقديم سلسلة من الفرص التعليمية بوساطة تنظيم أو وكالة من أجل رفع مستوى كفاءة موظفيها في أثناء تأديتهم لوظائفهم. ويتميز هذا النوع من التدريب بارتباطه الوثيق بمواقع محددة للممارسة؛ أي إنه يصمم خصيصا لتلبية ما تفرضه متطلبات

الوظيفة على مجموعة واحدة من موظفي الوكالة تشغل عادة الوظيفة نفسها. أما التعليم المستمر، فيقصد به تقوية قدراته، ورفع كفاءات القائمين على تقديم الخدمات داخل قطاع الرعاية الاجتماعية ككل. أما فيما يختص بما قد يعن من آراء حول جعل التدريب، في أثناء تأدية الوظيفة، جزءاً لا يتجزأ من التعليم المستمر، فإنه يمكن تقبل هذا الرأي على أساس من الافتراض الذي ينادي بأن معظم ما قد يتعلمه بعضهم خلال تأديتهم لوظائفهم، يمكن نقله إلى، أو تطبيقه على، مواقع أخرى، وبوساطة اخصائيين آخرين يعملون في ميدان الرعاية الاجتماعية بصفة عامة.

ومن خلال المناقشة السابقة يمكن وصف برامج التعليم المستمر التي تصمم خصيصا من أجل العاملين في قطاع الخدمات الإنسانية بأنها برامج مخططة بصورة غير رسمية؛ أي إنها لا تؤدي في النهاية إلى الحصول على درجة علمية أو مهنية، ولكنها قد تؤدي إلى الحصول على شهادة تفيد بأن الدارس قد أتم دراسته بالفعل. ويتمثل الهدف الرئيسي لهذه البرامج في رفع مستوى كفاءة الاخصائي الاجتماعي عند قيامه بالمهام الخاصة بالرعاية الاجتماعية. وعادة ما تتميز هذه البرامج بأنها إما أن تتابع، أو تعدل، أو قد تغير في كثير من الأحيان مما سبق أن تعلمه الدارس خلال مرحلة إعداده المهني. وفي هذا الصدد يسود الاعتقاد بأن أهم ما يجب أن تتميز به هذه البرامج يتمثل في قصر حق الاشتراك فيها فقط على أولئك الذين يتضح لهم إما عن طريق تقييمهم لأنفسهم، وإما بوساطة وجود وازع نابع من ضمائرهم، أو لما لهم من آمال وتطلعات شخصية، أنهم أصبحوا في حاجة إلى استغلال كل ما يتاح لهم من فرص تعليمية جديدة، تمكنهم من الاستجابة إلى مطالب عملائهم بفعالية. والذي أعنيه بذلك، هو وجوب ترك باب الاشتراك في هذه البرامج مفتوحا لمن يرغب الاشتراك فيها، دون فرضها أو ممارسة أي ضغوط توحي بوجوب أو ضرورة الانضمام إليها[١٨].

الأهداف التعليمية للتعليم المستمر

المفروض أن تنبثق هذه الأهداف مباشرة من تلك المعاني التي يعبر بها غيرنا أو كل واحد منا عن رغبته في إشباع حاجاته التعليمية. وعادة ما تنعكس هذه الحاجة في لهجة تدل على القلق والاهتمام بمشكلات ممارسة العمل الاجتماعي. وفي معظم الأحيان يستخدم الاخصائي الاجتماعي في تعبيره عن حاجته التعليمية وما يتصل بها من مشكلات لغة عادية سهلة، يمكن ترجمتها بعد ذلك إلى عبارات يستعان بها في شرح الهدف الذي يكمن وراء وضع برنامج تعليمي أو إتاحة فرصة دراسية محددة. وحتى يمكن البدء في وضع تصميم للمناهج الخاصة

بأحد برامج التعليم المستمر، يجب أن يتم أولا تحويل لغة الحاجة إلى عبارات خاصة بالأهداف التعليمية التي سوف يترتب على تحقيقها رفع مستوى الممارسة المهنية لدى الدارسين، وذلك في حالة ما إذا تمكنوا هم أنفسهم من تحقيق الأهداف.

ومما يساعد على تحديد الأهداف التعليمية الخاصة بأحد هذه البرامج، وجود العديد من المتغيرات التي يمكن إدراك طبيعتها في ضوء ما يجمع بينها من علاقات متبادلة تعمل على شدها بعضها إلى بعض. ونخص بالذكر هنا تلك المتغيرات المتعلقة بالخلفية التعليمية للمشتركين في البرنامج الدراسي، وما مروا به من تجارب في أثناء قيامهم بعملهم في الماضي والحاضر، والوقت الذي يتطلبه تقديم البرنامج، والموارد المتاحة لتنفيذه. ومن ناحية أخرى يجب أن توضع الأهداف التعليمية بحيث تشتمل على بعدين رئيسين: ويختص البعد الأول بنوعية المعلومات التي سوف تحتويها المقررات التي ستدرس، في حين يختص البعد الثاني بالسلوك المتوقع من الدارسين.

وبالنسبة للبعد الأول، يجب أن يتطرق وصف المحتويات إلى تحديد نوع الوقائع المختارة، والمفاهيم، والتعميمات، والمباديء، التي يتوقع من الدارسين أخذها بعين الاعتبار. وبصفة عامة يتطلب تحديد ووضع محتويات المقررات الخاصة ببرامج التعليم المستمر إشراك جميع ممثلي الجهات المعنية ليساهموا في هذا العمل، وإن كان اتخاذ القرار النهائي بشأن تحديد وتنظيم المحتويات يعد من اختصاص وسلطة القائم بالعملية التعليمية وحده. ويرجع السبب في ذلك إلى أن المحتويات التي توضع دون أن يكون لها صلة وثيقة بما يمر به الدارسون من تجارب سوف تفقد معناها، وتصبح عديمة الجدوى؛ تخلوها من لمسات الحياة، فتمر على الدارسين دون أن تترك في نفوسهم أي أثر للتغير. ولهذا كانت عملية ترجمة حاجات الدارسين التعليمية إلى أهداف تعد المهمة الأولى للمعلم الذي يقوم في نهاية الأمر باتخاذ القرار الأخير معبرا بذلك عن خلاصة الجهود التعاونية التي اشترك في تقديمها الأطراف المعنية من دارسين ومعلمين وخبراء. وذلك بعد أن يكون قد ساهم كل منهم بتقديم آرائه في سبيل وضع قائمة بأهداف برنامج تعليمي كثيرا ما يعجز المعلم عن وضعها بمفرده.

وبالنسبة للبعد الثاني، فقد كنت على يقين منذ بداية التفكير في إعداد هذه الورقة بأنه يوجد في كل ميدان من الميادين التي كرست نفسها لتقديم الخدمات الإنسانية مجموعة من الاخصائيين الاجتماعيين الذين يمكن وصفهم بأنهم ملتزمين ومهتمين ـ في الوقت نفسه ـ بتنمية وتطوير أنفسهم مهنيا، وذلك بصرف النظر عما وصلوا إليه من مناصب أو شغلوه من وظائف.

وعادة ما يدفعهم شعورهم هـذا الى مطالبـة المسؤلين بـافتتاح دورات للتعليم المستمـر ليلتحقوا بها. وبالمنـطق نفسه نفـترض أن بعض القيادات في الميـدان تشعر بـالتزامـاتها نحـوهم، وبأنها مستعدة لتحمل المسئولية كاملة من أجل ضمان إشباع هذه الحاجـات بصرف النظر عـما يتوقعـه كل مشترك من مكاسب، قد تحمل بين طياتها الكثير من المعاني أو الاتجـاهات المختلفـة، مثل: تطوير ما لديهم من معرفة، أو تكوين منظور جديد للمفاهيم الخاصة بالمشاعر والاتجـاهات، أو اكتساب قدرات تساعد على تنمية مهارات جديدة، أو الحصول على ترقية أو زيادة في الراتب.

وإذا تفحصنـا واقعية المـواقف الإنسانيـة يجب علينا ألا نتـوقع تهـافت جميع العـاملين في ميدان الرعاية الاجتماعية على الالتحاق ببرامج التعليم المستمر، فقد يكـون بعضهم غير مقتنـع بفكرة تقديم الخدمة كمبدأ إنساني، أو قد لا يجرؤ بعضهم الآخـر على الإفصـاح عن جهله، أو يخشى الاعتراف بقدم ما لديه من معرفـة، وهذا في الـوقت الذي يمكن أن تحـول فيه الـظروف والملابسات دون التحـاق آخرين بـالبرامـج. ولهذا كله وجب عـلى القائمـين بتخطيط وتنـظيم البرامج الخاصة بالتعليم المستمر أن يأخذوا بعين الاهتمام حقيقة وجود مثل هذه الاتجاهات عند استخدام الحملات الإعلامية التي تعكس للجمهـور بصفة عـامة، والاخصـائيين الاجتـماعيين بصفة خاصة، حقيقة ما ينطوي عليه مفهوم التعليم المستمر من معان.

الوظيفة التي يؤديها التعليم المستمر للاخصائيين الاجتماعيين

تمر المجتمعات الإنسانية في وقتنا الحاضر بثورات عديدة ومتنوعـة، وذلك بصرف النـظر عن قربها او بعدها عن المعـايير المستخـدمة في قيـاس معدلات التقـدم أو التخلف فيها. ولقـد نجحت هذه الثورات في إحداث تغير ملحوظ في علاقـة الإنسان بـأخيه الإنسـان، وفي علاقـة الإنسان بأدواته. فهناك مثلا ثورات في النظم الخاصة بإنتـاج الأسلحة، وتـطوير استخـدامها، وثورات في الممارسات الخاصة بتقديم الخدمات الطبية، وثورات في المنظمات والنـظم الاتحاديـة بين الدول والأقاليم، وثورات في وسائل الاتصالات والمواصلات. وهناك أيضـا ثورات تـأتي، وأخـرى تذهب، من أجـل رفع شـأن الإنسان، ودعم حقـوقه، وتـوطيد أقـدامه عـلى سـطح الأرض. والمهم في الأمر أنه سوف يترتب عـلى معايشتنـا لهذه الثـورات قيام ثقـافات جـديدة. والآن لم يبق هناك أمام الاخصائيين الاجتماعيين من سبـل لمواجهـة هذه الثـورات، ومواكبـة ما سـوف تحققه من تقـدم، والأخذ في الـوقت نفسه بيـد ضحايـاهاسوى إعادة النـظر في كل مـا يستخدم حاليا من نظريات ممارسة العمل الاجتماعي، ووسائل تنظيم ميـادينها والإعـداد المهني لطلابها.

ولقد أخذت حقيقة الكثير من المواقف والظروف التي نعيشها الآن داخل مجتمعاتنا العربية، تتحدى بشدة صدق نظريات وطرق العمل الاجتماعي، التي قامت على أساس من تفهم لذلك الإنسان الذي كان يعيش في مجتمعات غربية تقليدية، حكمتها قيم ونظم اقتصادية وسياسية واجتماعية، لايمكن لها أن تمت بصلة إلى الواقع الإنساني الذي نحياه الآن. وتحت ضغوط ما أوجدته الثورات الحديثة من تأثير قوي على مجتمعاتنا بدأ التغير يؤثر في كل ما فيها من بنيان وفلسفة. ولهذا أصبح من الضروري إعادة صياغة المشكلات والقضايا التي بنيت عليها نظرية الممارسة، وتقديمها في لغة جديدة يسهل على العقل إدراكها واستيعابها بأقل ما يمكن من بذل الجهد والتشكك. كما أصبح من الضروري أيضا إعداد الإجابات الوافية للرد على الكثير من التساؤلات التي بدأت تثيرها تأملات الكثيرين، ممن عبروا بطريقة أو بأخرى عن اهتمامهم بإشباع حاجات الإنسان وحل مشكلاته داخل مجتمعاتنا.

والواقع أنه ليس أمامنا الآن سبيل آخر لمواجهة تلك التحديات سوى طرق باب التعليم المستمر بصفته الوسيلة الوحيدة التي تساعدنا على تقييم ما توفر لدينا من تراكمات معرفية وغير معرفية عن ميدان العمل الاجتماعي. وعند القيام بهذه المهمة سوف يتضح لنا أن من بين أهم وظائف التعليم المستمر أنه يتيح من فرصة التقاء «المجدد» «بالممارس» الذي عن طريقه يمكن نقل مشكلات الممارسة من الميدان مباشرة إلى مكاتب القائمين على التجديد، مما يحثهم بالتالي على توجيه جهودهم نحو إشباع الحاجات الخاصة بالممارسة. مثال ذلك حالة اليأس التي يشعر بها الكثيرون من الاخصائيين الاجتماعيين «الملتزمين» لدى إخفاقهم في علاج حالات الانحراف بين الأحداث مثلا، وخاصة بعد أن يكونوا قد أخذوا على عاتقهم مسئولية إيجاد الحلول لها. في مثل هذه المواقف تبدأ في الظهور حاجات الاخصائيين إلى الإلمام بما استحدث من معرفة وتقنيات جديدة يمكن لهم تطبيقها عند تناولهم لهذه الحالات من جديد.

ويمكن لبرامج التعليم المستمر أن تخدم هدفاً آخر يتعلق بتقييم المقررات الدراسية لطلاب العمل الاجتماعي. وتتطلب طبيعة هذا التقييم الحصول، من خلال الممارسة المهنية، على المعلومات الخاصة بالحاجات الاجتماعية ووسائل إشباعها. وبينما تفرض متطلبات التدريب الميداني على بعض أعضاء هيئة التدريس أن يكونوا على دراية تامة، واتصال وثيق، بمجرى الأمور والأحداث داخل الميدان، إلا أن هذا لا يغير من واقع المهمة التعليمية في هذا المجال، وذلك بحكم كونها محصورة أولا وأخيرا في العمل على إشباع حاجات الطالب التعليمية. أما في حالة التعليم المستمر، فإن أنشطته تكون مركزة حول إشباع حاجة الممارس إلى المعرفة. وتكشف لنا هذه الخاصية عن تلك الثغرات التي كانت، ومازالت، تضعف من مناهج الإعداد

المهني للطالب. ومن هنا يتضح لنا الدور البناء الذي يلعبه التعليم المستمر من أجل تقويم وتعديل ما يدرس حاليا من مناهج، بحيث يمكن لها أن تتجاوب مع الحاجات التعليمية التي تتطلبها الممارسة المهنية.

ويمكن ملاحظة عكس ذلك تماما عند القيام بفحص المقررات، أو البرامج التي تقدم في وقتنا الحاضر باسم «التعليم المستمر»؛ إذ كثيرا ما تكون مفتقرة إلى عناصر الابتكار والتجديد. ودائما ما تفرض على الدارسين دون توجيه أي اعتبار لحاجاتهم الحقيقية. ولهذا يصبح من الضروري أن يكون المسئول عن تصميم برامج التعليم المستمر على علم بما يمكن تبنيه من كل جديد يظهر في الميدان. ولا يمكن تحقيق هذا الهدف إلا إذا كان هذا المسئول على دراية تامة بتفاصيل المفاهيم والممارسات الجديدة. كما يشترط فيه أن يكون لديه رصيد كافٍ من المعلومات عن خصائص الجديد هذا، وكيفية استخدامه، واحتساب تكاليفه وكفاءته، وتقييمه بعد تجربته بوساطة الممارس، ثم تبنيه ـ متى ثبت نجاحه ـ ليصبح بعد ذلك جزءا لا يتجزأ من القاعدة المعرفية للعمل الاجتماعي، أو من الممارسة نفسها.

وإذا أردنا للتعليم المستمر أن ينجح في مواجهته لتحديات التغير الاجتماعي وجب على القائمين على تقييم الخدمات الاجتماعية، ومعهم أولئك المسؤولون عن توجيه سياسة التعليم المستمر، أن يكونوا على بينة ودراية بحقيقة التغيرات الاجتماعية والسياسية واقتصادية التي تحدث داخل مجتمعاتهم. كما يجب عليهم مراعاة أن الدراية بالمعارف والتقنيات المستحدثة في ميدان تخصصهم سوف لا تفي وحدها بالغرض إلا إذا تم استكمالها ـ قبل بدء الدراسة بوقت كاف ـ بمعلومات وافية عن الراغبين في الالتحاق ببرامج التعليم المستمر. ويهدف ذلك إلى تعرف خلفياتهم الدراسية، والتجارب التي مروا بها، والمواهب أو القدرات التي يختصون بها. وتعد عملية تجميع البيانات، وثيقة الصلة بالمعرفة التي سيقوم المدرس بتقديمها. وذلك لأنها تمثل جزءا من العناصر الأساسية التي يتكون منها تصميم وبناء محتويات المناهج الدراسية.

وفي ضوء إدراكنا لهذه الأبعاد الوظيفية للتعليم المستمر، وأهمية الدور الذي يلعبه في ميدان تقديم الخدمات الإنسانية، يمكن لنا التحكم بعد ذلك في توجيه بعض برامجه التدريبية؛ لكي تساعد الاخصائيين على الوصول إلى مستوى لائق من «الكفاءة المهنية». ونقصد بذلك هنا معناها المركب الذي يجمع مابين المعرفة والقيم والاتجاهات والمشاعر والمهارات، بحيث تتشابك كلها بعضها مع بعض في شكل تضافري في أثناء تأدية الاخصائي الاجتماعي لوظيفته. ويمكن تحقيق رفع مستوى الكفاءة المهنية عن طريق برامج موجهة خصيصا للتعريف بكل عنصر من العناصر السابقة على حدة، أو من خلال تقديمها في مجموعات متآلفة. وهنا تجدر

الإشارة إلى أن تحقيق الكفاءة المهنية لابد أن يعكس لنا صورة واضحة للتفاعل القائم بين هذه العناصر مجتمعة. كما يجب أن تكون قادرة على أن تعكس أيضا درجة النجاح التي يحرزها ذلك التكامل الذي يمكن تحقيقه متى أدرك الاخصائي أهمية هذه العناصر. ويسهل بلوغ هذا الهدف عن طريق تقديمهم إلى ما تتميز به مهنتهم من معارف واتجاهات قديمة أو جديدة لم تتح لهم فرصة الاطلاع عليها، واكتسابها في أثناء فترات دراستهم نظرا لعدم التمكن من اكتشافها أو تطويرها في ذلك الوقت. وعادة ما يطلق على هذا النوع من برامج التعليم المستمر عبارة: «برامج رفع مستوى الأداء المهني للاخصائي الاجتماعي».

وهناك نوع آخر من البرامج التي يمكن تقديمها لتحقيق هدف التخلص مما أمكن ملاحظته من تناقضات أو مفارقات واضحة بين ما هو قائم بالفعل من مستويات الأداء المهني، وبين ما تم وضعه وتلقينه من معايير تحكم أساليب القيام بهذا الأداء. مثل هذه البرامج يمكن إدراكها تحت عنوان «برامج حل مشكلات الممارسة» التي يمكن استخلاص أهدافها عن طريق القيام بتحديد وتحليل لطبيعة ما يوجد من تناقضات في تأدية الأخصائي الاجتماعي لوظيفته[١٩].

ويتحتم على كل من يأخذ على عاتقه مسئولية وضع برامج التعليم المستمر أن يقوم بدور فعال في توجيه الخطوات الخاصة بتقييم المواقف وتحليلها. ويجب أن يسبق هذه الخطوات عملية اختيار نوع الحلول المناسبة لكل موقف. ويقصد بذلك ضرورة قيام فكرة تطوير برامج التعليم المستمر ـ في المقام الأول ـ على أساس من دراسة وتحليل للكيفية التي يؤدي بها جهاز المنظمة الإداري وظيفته. وفي معظم الأحيان يواجه أخصائي التعليم المستمر عند قيامه بهذا النوع من النشاط بحملة نقد شديد تشنها ضده إدارة المنظمة، متهمة إياه بالتدخل في شئونها الخاصة. ويتخذ الإداريون هذا الموقف بحجة وجوب قصر نشاط الأخصائي فقط على تطوير معلومات الأخصائيين الاجتماعيين، ومساعدتهم على كسب مهارات جديدة دون المساس بنظم الوكالة الإدارية. ومع هذا، يجب ألا تحول مثل هذه الانتقادات دون الاهتمام بنوعي التطوير، في آن واحد. ويرجع السبب في ذلك إلى أن الحصول على المعلومات الخاصة بالأهداف التنظيمية والبرامج، وغيرها من المهام التي يقوم بها التنظيم، تعد كلها وثيقة الصلة بكل ما يبذل من جهود ترتبط بأخذ التوصيات الخاصة بالتعليم المستمر من جهة، والجهود التي تتعلق بضرورة إعادة النظر في العمليات التنظيمية أو البناء التنظيمي من جهة أخرى[٢٠].

وعندما ترتبط البرامج بأهداف تنظيمية لا تتفق أصلا، وطبيعة المهمة التي أنشئت من أجلها الوكالة، أو إذا افتقرت الخدمات المعبرة عن هذه البرامج إلى توفر وجود عنصري الكم

والنوع، فإنها تعجز بذلك عن إشباع حاجات العملاء أو حل مشكلاتهم وعندما يتجاهل أخصائي التعليم المستمر هذه القضايا متغاضيا عن المشكلات التنظيمية للوكالة، فسوف ينتهي به الأمر مقدما خدماته لأناس يعملون بالاسم فقط في برامج تعد عديمة الجدوى أساسا. ونظرا لأهمية هذه الناحية، يجب وضع فكرة ضرورة دراسة التنظيم بطريقة متكاملة، موضع الاهتمام، حتى يتم تقدير حجم ونوعية ما يحتاج إليه فعلا من برامج التعليم المستمر، وذلك بدلاً من حصر الأنشطة فقط في أولئك الذين سيستفيدون من خدمات هذه البرامج[٢١]. إن ما أحاول ترديده الآن يعد دعما وتأكيدا لفكرة توجيه الاهتمام إلى التنظيم ككل، خاصة أن هذه الفكرة أصبحت تعبر الآن عن انطلاقة جديدة تختلف كل الاختلاف عن النظرة التقليدية التي كانت، ومازالت، تقصر برامج وأنشطة التعليم المستمر في بلادنا فقط على محاولة تعريف مقدمي الخدمات، بما يطرأ على الميدان المحلي من تطورات إدارية أو بيروقراطية، أو إعادة ترديد المعلومات نفسها التي سبق لهم دراستها منذ سنوات طويلة.

ولعلنا نقتنع في مجتمعاتنا النامية بمنطق وأهمية هذه الرؤية الحديثة للتعليم المستمر حتى ينظر إليها كما لو كانت خاصية يتميز بها عن غيره من أنواع التعليم الأخرى. وإن كل من واقعه وحقيقته كتعليم مستمر لا يكفان بطبيعتهما عن تشجيع الدارسين فيه على اتخاذ موقف المدافع أو المؤيد للأنشطة والجهود التي يترتب عليها إحداث التغير المخطط والمرغوب فيه داخل الأبنية التنظيمية للوكالات التي يعملون فيها. ولا يخفى على القارىء أهمية هذا الاتجاه، إذا علم أن كل الاخصائيين الاجتماعيين في البلاد العربية يطبقون ما لديهم من معرفة داخل نطاق ممارسة تنطلق أساسا من قاعدة تنظيمية بيروقراطية، تمثلها الوكالة التي تقوم على توظيفهم.

ولقد جرت العادة أن يسعى المهنيون جاهدين إلى تغيير الأنظمة التي أوجدت مثل هذا النوع من الممارسة. ولكن كثيرا ما تقاوم محاولات التغير هذه من قبل الوكالات نفسها، وذلك من أجل الحفاظ على الوضع القائم للعمل فيها، دون إدخال أي تعديل عليه. حيقيقة إنّ كلا الكيانين ـ ممثلين في الوكالة من جهة، والمهنيين من جهة أخرى ـ سوف يستخدم التعليم المستمر لبلوغ ما لديه من أهداف. ومع ذلك فإن وجود مثل هذه الاختلافات في وجهات النظر، قد يؤدي، بالتالي، إلى اختلافات فيما نتوقعه من نتائج لبرامج التعليم المستمر. وهنا يجب علينا ألا ننسى أن قدرة الدارسين على استخدام نوع المعرفة الذي يهدف إلى إحداث التغير في الوكالات التي يعملون فيها، إنما تتوقف إلى حد كبير على مدى تقبل هذه الوكالات لما سوف يقترح عليها من ممارسات جديدة.

ومما لاشك فيه أن المنظمات التي تتسم بنزعتها إلى تقبل التغير سوف تستخدم التعليم المستمر كوسيلة لحث موظفيها على البحث عن بدائل أخرى أكثر جدوى، وأقوى فعالية من تلك البرامج والسياسات التي تستعين بها في تقديم الخدمات. وعلى العكس من ذلك نجد أن الوكالات التي تحاول الاحتفاظ بما اعتادت عليه من ممارسات، هي التي تقتصر على تشجيع برامج التعليم المستمر؛ لكي ترفع فقط من مستوى قدرة موظفيها على القيام بالمهام التي تحددها لهم. ولاشك في أن تقديم مثل هذه البرامج سوف يساعد الوكالة على تحقيق هدفها الخاص بالمحافظة على الوضع القائم للتنظيم، وذلك عن طريق التأكد من مضاهاة أهدافها التعليمية بتلك الأهداف التي تتفق ونوع الأنشطة التي تمارسها باسم الرعاية الاجتماعية.

وجوب توضيح الفارق بين مفهومي المهارة والتقنية في العمل الاجتماعي من خلال التعليم المستمر

من خلال الاطلاع على العديد من التعريفات التي وضعها الكتاب عن ممارسة العمل الاجتماعي وجدت بعضهم يصفها بأنها عبارة عن «فن وعلم». وبكل تأكيد، تتميز الممارسة المهنية للعمل الاجتماعي بنوع من اللمسات الفنية التي لايمكن إغفالها. ولهذه الناحية الفنية علاقة وثيقة الصلة بنوعية القدرات الطبيعية والخصائص الشخصية التي تتوفر لدى كل أخصائي اجتماعي. ومن خلال التمعن في دراسة ومناقشة موضوع المهارات تتضح صحة الرأي، الذي يؤكد على وجود قدرات طبيعية متأصلة في الإنسان. وكلنا نلحظ ما يتميز به بعضنا من صفات خاصة تجعل منهم أهلا للمروءة مثلا، أو عدم التردد في تقديم المساعدات لمن هم في حاجة لها. كما نلحظ في الوقت نفسه أن وجود هذه الخصائص لا يتعارض مع حقيقة استناد معظم المهارات التي تتطلبها عمليات الممارسة المهنية إلى قواعد معرفية، يمكن تعلمها عن طريق الدراسة. ولهذا كان الاعتقاد بأنه يمكن للأخصائي الاجتماعي أن يرتقي بمستوى مهاراته، إذا نجح في الجمع بين قدراته الطبيعية من جهة، وبين المهارات التي أمكنه تنميتها عن طريق التعلم من جهة أخرى.

وتتضح أهمية التفرقة بين مفهومي المهارة والتقنية عندما يعرب الأخصائيون الاجتماعيون عن رغبتهم في تحسين مستوى ممارستهم المهنية؛ إذ يجب حينئذ التأكد من أهداف دراستهم، وما إذا كانت ترمي إلى تنمية مهاراتهم، أو تطوير تقنياتهم. ونظرا لارتباط عنصري المهارة والتقنية ـ ولو بدرجات متفاوتة ـ بمفهومي الكفاءة والأداء، فلابد أن يختلف الإعداد التعليمي لكل منهما، وذلك من حيث التدريس، وما يتطلبانه من تدريب.

ومما لاشك فيه أن نجاح الأخصائي في ممارسته لمهنته يتوقف، إلى حد كبير، على كيفية استخدامه لمهارته، وعلى مدى قدرته، كمهني، على تعلم الكيفية التي يقوم بها على مساعدة عملائه. ويتم ذلك عادة عن طريق الجمع بين المباديء العامة والمهارات الخاصة، مستعينا في ذلك بما يصدره من أحكام تتفق ومقتضيات الأمور التي تتطلبها الحالة. وبحكم طبيعة إعدادهم يندر أن نلحظ إخفاق المهنيين في إقامة الدليل على تمكنهم من تطبيق ما سبق لهم تعلمه من مهارات، على المواقف الجديدة التي يتعرضون إليها، أو تمكنهم من إثبات قدرتهم على التعميم من خلال دراسة سلوك معين، تمت ملاحظته داخل موقف يعيشه أحد العملاء، وذلك للاستفادة من تعميمه على موقف آخر. وبينما تعتمد الأنشطة التي يؤديها «المهني» على استخدامه للمباديء العلمية والمهنية التي أصبحت جزءا لا يتجزأ من ذاته، وعلى وضعه للافتراضات ذات الأصول النظرية، وعلى إصداره للأحكام ذات الطابع الاستنسابي، نجد على العكس من ذلك «التقني»؛ أي ذلك المتخصص في النواحي التقنية الدقيقة، أو «الفني» الذي يتعلم التقنيات ذات الطابع العملي، التي تتطلب تطبيقا لسلوكيات لها خاصية روتينية، أساسها التعود، أو اتباع طريقة الأداء الآلي.

وتعد القدرة على التمييز بين مفهومي المهارة والتقنية من الأمور المهمة واللازمة لإعداد الأخصائي الاجتماعي، ومع هذا كثيرا ما نلحظ أن الفارق بينهما يظل غير واضح في ذهنه، حتى بعد تخرجه. والواقع أنه لم يحدث إلى الآن أن تعرضت لهما بالشرح أو التفسير برامج التعليم الرسمي، أو المستمر عندنا. وقد يرجع سبب عدم وضوح الفارق بين المفومين إلى ما قد يحله معنى المهارة من ازدواجية. فأحيانا نعني به القدرة على عمل شيء ما بسهولة، بينما يعني في أحيان أخرى إتقان القيام بعمل الشيء نفسه. وحول المعنى الثاني تدور المناقشة لهذا الموضوع المهم، وكيفية تصميم برامجه بالطريقة التي تخدم ميدان الرعاية الاجتماعية بالذات. ويتوقف تلاشي الغموض الذي يكتنف معنى المهارة على ما تتطلبه الممارسة المهنية للعمل الاجتماعي من تفهم صحيح لكيفية إستخدام الأخصائي لمفهومي المهارة والتقنية؛ إذ نجد على سبيل المثال أنه من الأمور المسلم بها حاليا مطالبة جميع الأخصائيين الاجتماعيين باستخدام مهارات التقدير، او «التشخيص»، وتقنيات المقابلة، عند ممارستهم للعمل الاجتماعي[٢٢]. والواقع أن كلًّا من مفهومي المهارة والتقنية أصبح يحتاج إلى توجيه اهتمام خاص بنوع التدريس، الذي يعكس للطالب بوضوح الفارق الكبير بين مفهومي التعليم والتدريب.

وفي هذا الصدد لاحظت روث ميدلمان Ruth Middleman وجود اختلافات جوهرية ما بين العمليات الخاصة بالتعليم، وتلك الخاصة بالتدريب، وما يترتب على كل منهما من نتائج.

ولهذا نجدها تصف لنا الطريقة التي يستخدم فيها اللفظان بعبارة «التعاوض» التي تعني إمكان إحلال أحدهما محل الآخر، وذلك على الرغم من وجود اختلاف كبير في معنى كل منهما. ويتضمن معنى التدريب الوصول بالمتدرب إلى مستوى البراعة والتفوق، عند إنجاز عمل ما. كما نجده يركز على كيفية القيام بالأداء، ولذا يعد جزءا حيويا من أجزاء المهمة التي يقوم بها التعليم في مجال المهن، كما يحتل ـ وبصفة خاصة ـ مكانا رئيسا في الإعداد من أجل الاشتغال بالفنون المسرحية. هذا بالإضافة إلى أنه يهدف عادة إلى مساعدة الدارسين على تحقيق مستوى البراعة عن طريق التدريس والممارسة والإنضباط. أما التعليم فنجده يشير إلى نقل المعرفة العامة للدارس وتنمية قدراته على استخدام العقلانية والمهارة عند إصدار الأحكام. وبينما يسعى التعليم إلى تحرير الإنسان؛ إذ بالتدريب يلزمه ويقيده. هذا ويتميز التعليم بأنه يهدف في النهاية إلى زيادة فرص الاختيار أمام الدارس، وإثارة شكوكه وتساؤلاته حول طبيعة الغموض التي تعقد من مهمة القيام بتأدية عمله(٢٣).

وفي ضوء هذا التحليل ترى ميدلمان أن اكتساب المهارات يتم عن طريق التعليم، بينما تكتسب التقنيات عن طريق التدريب. وهكذا يمكن مساعدة الدارسين على اكتساب المهارة، إذا أمكن تنميتها، عن طريق وضع برامج تصمم خصيصا، بحيث تكون خالية من القيود التي ترى الوكالة الاجتماعية ضرورة فرضها، عندما تقوم بتحديد أسلوب الممارسة المهنية التي تطالب الأخصائيين الاجتماعيين باتباعه. ونذكر هنا على سبيل المثال أن تعلم المهارات الخاصة «بالتقدير» Assessment يتطلب نوعا من البراعة في تطبيق مجموعة المباديء العامة التي حددت بوساطة المهنة نفسها من أجل إمكان استخدامها في أي موقع للممارسة. ولهذا السبب يجب عدم تشجيع فكرة تقديم البرامج التي تصمم وتوضع وتنفذ باسم تنمية المهارة من قبل الوكالات المعنية بتقديم الخدمات الاجتماعية. إذ يجب أن يقتصر تقديم مثل هذه البرامج فقط على المنظمات التعليمية المتخصصة، كالكليات، أو أقسام العمل الاجتماعي بالجامعات، أو بوساطة المنظمات المهنية للعمل الاجتماعي في حالة وجودها(٢٤).

ويرجع السبب في ذلك إلى أن نظرة هؤلاء إلى برامج التعليم المستمر تعبر عن انعكاس حقيقي للنظرة المهنية نفسها، مما يجعلها تسمو بالتالي فوق أي اعتبار قد يخرج بها عن نطاق الموضوعية. وإلى جانب هذا يفترض في أساتذة الجامعات أنهم أكثر من غيرهم فعالية، بل أعلى كفاءة في تدريس ذلك النوع من البرامج التي تهدف في النهاية إلى إدخال التغير على طرق وأساليب الممارسة المهنية داخل وكالات العمل الاجتماعي. ولهذا السبب بالذات يجب علينا النظر إلى التعليم المستمر كأنه نوع من أنواع النشاط التعليمي المتخصص، الذي يقصد به

شحن المهنيين من بين المسئولين عن إدارة وكالات الرعاية الاجتماعية بطاقة جديدة من المعرفة، التي تعمل على تنشيطهم لمواصلة الجهود من أجل الوصول بهذه الوكالات إلى وضع من الاستقرار والتكيف مع الظروف التي تمر بها مجتمعاتنا في وقتنا الحاضر.

أما عن التقنيات فيتم اكتساب الأخصائي الاجتماعي لها عن طريق الأنشطة التعليمية التي تركز على توفير نوع خاص من المعرفة التي يمكن تطبيقها في نطاق الممارسة ذات الأبعاد المحدودة. وعادة ما تنفرد القواعد والنظم التي تتبعها الوكالة في تقديمها للخدمات بتحديد نوعية ومستوى التقنيات التي تستخدم مثلا في أثناء المقابلة التي يجريها الأخصائي مع عميله. وهكذا يمكن لوكالات الرعاية الاجتماعية أن تحقق أهدافها الخاصة بتنمية وتطوير طرق وأساليب استخدام التقنيات بين موظفيها عن طريق تقديم برامج خاصة؛ لتدريبهم على تحقيق ذلك في أثناء قيامهم بتأدية وظائفهم. ولهذا السبب يجب تحذير الأخصائي الاجتماعي من الوقوع في خطأ اختيار برامج التعليم المستمر بطريقة عشوائية. إذ يجب عليه أن يكون على دراية تامة بكيفية التفريق بين ذلك النوع من البرامج التي تصمم وتوضع مناهجها من أجل تنمية المهارات، وتلك البرامج التي تصمم من أجل اكتساب تقنية جديدة.

وفي القريب العاجل سوف يأتي ليوم الذي تقوم فيه مجتمعاتنا العربية بإصدار حكمها بما يتفق ونوعية ما يؤدي الأخصائيون الاجتماعيون من أنشطة، وما يحققونه بالفعل من أهداف يمكن لغيرهم التأكد من جدوى نتائجها. وبمعنى أوضح إن ما سيحسب لهم أو عليهم من أعمال سوف يقتصر فقط على ما حققوه من أهداف، كنتيجة لتدخلهم الاجتماعي في المواقف المختلفة. ولهذا يجب علينا أن نضمن لهم في المقام الأول توفر وجود عنصري المعرفة وحسن الأداء. ويتم ذلك عن طريق اكتسابهم للمهارات. كما يجب علينا التأكد في الوقت نفسه من ارتباط هذه المهارات ارتباطا وثيقا بالمعرفة والقيم التي يتكون منها البناء النظري والتطبيقي للعمل الاجتماعي. ويجب عدم تلقين طلابنا المهارات دون إرجاعها إلى النظريات التي تستند إليها وإلاّ وجدنا أنفسنا في النهاية نعمل على تدريب وإعداد تقنيين يقتصر عملهم فقط على تقديم خدمات محددة تحتاجها وكالات ومنظمات خاصة تعمل داخل نطاق جهاز الرعاية الاجتماعية. وقد يترتب على هذا ضعف القدرة على مواجهة المواقف الجديدة التي تتطب منهم تقديم أنواع أخرى من الاستجابات التي تختلف كل الاختلاف عن تلك التي سبق لهم تعلمها أو التدريب عليها.

وفي عالمنا هذا الذي أخذ يتعرض لهزات التغير السريع أصبح من السخرية بمكان أن نستمر في إصرارنا على التمسك بتدريس طلابنا أنواعا مختلفة من المهارات التي لا علاقة لها

بالمعرفة الجديدة أو القيم السائدة، ففقدت بذلك جدواها سواء أكان ذلك بالنسبة للمدرس، أو للدارس، أو حتى للموقع الذي سوف تستخدم فيه هذه المهارة فيما بعد. ولهذا يجب علينا أن نستعد من الآن لإعداد نوعيات جديدة من الأخصائيين الاجتماعيين، بحيث تتوفر لديهم قاعدة صلبة من المعرفة والقيم والمهارات التي تساعدهم على الصمود أمام ما يقدمه لهم عملاؤهم من مشكلات لم تكن تخطر لهم على بال.

تقييم برامج التعليم المستمر في العمل الاجتماعي

ترتكز عملية تقييم الجهود والبرامج الخاصة بالتعليم المستمر على وجود مبدأ رئيسي مهم ينص على ضرورة ضمان توفير وسائل تنفيذ العمل التقييمي ومعاملته كما لو كان جزءا لا يتجزأ من خطة المناهج التعليمية ذاتها. لهذا كان من الأفضل لنا أن نفكر في التقييم، كما لو كان عملية ذات استمرارية، تهدف منذ البداية إلى تفحص كل مرحلة من مراحل تخطيط وتنفيذ البرنامج إلى أن يتم اخراج التصميم إلى حيز الوجود. وبالإضافة إلى هذا يجب تقييم الخطوات التي اتخذت من أجل التحقق من جدية الطالب التعليمية للدارسين، وتقدير أهميتها. ويرجع السبب في ذلك إلى أن درجة إلحاح هذه المطالب، ومدى صدقها، وأهميتها هي التي سوف تحدد لنا في مجموعها حجم الحاجة التي يعبر عنها البرنامج، ومدى فعالية إشباعه لها عند تقديمه للدارسين.

وتقوم الأهداف التي توضع من أجل تقديم برنامج معين للتعليم المستمر مقام القاعدة التي تنطلق منها عملية تقييم الخطوات التي اتبعت عند تصميم المناهج. ولهذا كان من الضروري أن يصاغ كل هدف من هذه الأهداف، بالأسلوب الذي يساعد على قياسه كهدف بطريقة ما؛ أي يمكن تقييمه كما أو نوعا. ولاشك في أن التمسك بهذا المبدأ يتطلب وضع الأهداف بأسلوب واضح، والحفاظ على مستوى معقول من التعميم والتخصيص في آن واحد. ويعطي العمل طبقا لهذا المبدأ شرعية حق القيام بالمهمة التقييمية التي يجب أن تبدأ قبل الانتهاء من وضع تصميم البرنامج. وتتلخص هذه المهمة في البحث عن إجابة على السؤالين التاليين:

هل من الممكن تحقيق الأهداف التي يتم اختيارها؟

وهل من الممكن تقييم ما يحقق فعلا من هذه الأهداف؟[٢٥].

وعلى مستوى الأهمية نفسه الذي يصل إليه العمل بمبدأ ضمان الإبقاء على عملية

التقييم، يمكن لنا تحديد مجموعة من المهام التقيمية، وذلك عن طريق إثارة السؤالين التاليين:

كيف يمكن لنا تطبيق مبدأ المشاركة في تحمل المسئولية بصورة مرضية في أثناء وضع وتنفيذ البرامج؟

وما الطرق والتقنيات والأدوات التي يجب استخدامها، حتى يمكن الوصول بالدارس إلى أعلى مستويات المشاركة الفعالة؟

وفيما يلي أحاول أن أوجه اهتماما خاصا بالناحية التي تتعلق بتقييم ما يمكن أن تحققه لنا الأهداف التعليمية من نتائج. فمن ناحية المهام التقيمية التي تنفذ مسبقا، ومن خلال ما يتخذ من خطوات خاصة بوضع تصميم المناهج، يمكن النظر إليها كما لو كانت خطوة مبدئية تتخذ قبل القيام بالمهمة النهائية الخاصة، بتقييم الجهود التي ترتب عليها تحقيق كل ما أمكن وضعه من أهداف. كما يجب علينا أن ننظر إلى عملية التقييم ـ في حد ذاتها ـ كما لو كانت احدى المهام الرئيسية التي تتطلب مساهمة جميع المشتركين في العملية التعليمية، شأنها في ذلك شأن المبدأ الذي ينادي بالمشاركة في تحمل مسئولية وضع البرنامج. ومرة أخرى أرى ضرورة التأكيد هنا على الأهمية الخاصة التي يجب أن توجه إلى إتاحة الفرصة أمام الدارس ليسهم في العملية التقييمية عن طريق اشتراكه المباشر فيها. ويرجع السبب في ذلك إلى وجود عدة افتراضات تتميز بسلامة المنطق، وتتلخص في ميل الدارسين إلى تقييم أنفسهم تقييما ذاتيا قبل أن يفكروا في الاشتراك في أحد برامج التعليم المستمر. وبالمنطق نفسه يمكن الافتراض أنهم سوف يقومون ـ عقب انتهاء البرنامج ـ بإعادة تقييمهم لبعض العناصر المكونة لكفاءتهم المهنية، أو تقييمهم لما اكتسبوه من مقدرة على زيادة فعاليتهم في العمل، وذلك في ضوء التجربة التعليمية التي مروا بها. والأهم من كل هذا أنه بحكم الوظائف التي يشغلونها في ميدان الرعاية الاجتماعية لابد أن تتوفر لديهم مقدرة خاصة على استخدام مواقف العمل وتجاربهم الدراسية السابقة في إصدار الأحكام المتميزة بطابعها ومغزاها التقييمي.

ويتميز التقييم الخاص بالتعليم المستمر بمساهمة جميع المشتركين في تقدير العوامل ذات المغزى الكبير في العملية التعليمية. وعادة ما تكون هذه العوامل وثيقة الصلة بما تحققه الأهداف من نجاح أو إخفاق. ومن الممكن اكتشاف أن بعض هذه العوامل يكمن في القدرات الخاصة التي يتميز بها مدرس البرنامج، أو في كيفية تكوين الجماعة الدارسة، أو في مدى ملائمة وفعالية الطرق والتقنيات والأدوات التي تستخدم في التدريس.. إلخ. وباختصار يجب ألا تقتصر عملية التقييم فقط على النواحي المتعلقة بالإجابة على التساؤل الخاص بالكيفية التي

سوف يتم بها تحقيق الأهداف التعليمية، أوبالمدى الذي وصلت إليه في تحقيق نجاحها؟ ويرجع ذلك الى ان عملية التقييم تتضمن ايضا ضرورة إصدار بعض الأحكام التي تتطلبها الإجابة على أسئلة مثل: لماذا تحققت الاهداف، أو لماذا لم تتحقق؟ هذا بالاضافة إلى تقديم الاقتراحات التي تستند الى ما قد يصدر من أحكام تتعلق بالكيفية التي يمكن بها إدخال التحسينات على البرامج مستقبلا.

ولكي تتخذ العمليات التقييمية صفة الجدية حتى يمكن بالتالي الاتكال على نتائجها، يجب أن تكون انتقادات الدارسين ذات الطابع التقييمي قابلة للمقارنة. ومعنى هذا أنه لابد من استخدام إحدى الأدوات التي يمكن بوساطتها الحصول على هذه الانتقادات مسجلة. ويعد الاستبيان من أهم هذه الأدوات، ويشترط فيه أن يصاغ بالأسلوب الذي يربط محتوياته ربطا قويا بالأدوار والخصائص والمسئوليات المتعلقة بالدارسين. كما يجب أن يكون لكل من الغرض العام للبرنامج وأهدافه التعليمية دورا رئيسا في تصميم ووضع الأسئلة التي يتكون منها هذا النوع من الاستبيانات.

وعند التفكير في تجهيز الأدوات واتخاذ الإجراءات الخاصة بعملية التقييم، يجب أن يوضع في الاعتبار أولا ذلك الفارق الكبير الذي يفضل ما بين عمليتي تقييم «نجاح الأهداف التعليمية» من جهة، وتقييم «التحسن أو التقدم في الممارسة المهنية» من جهة اخرى. ففي العملية الأولى يجب أن تتصف نتائج أي عمل خاص بتحقيق الأهداف أو إنجاحها بسرعة الحصول عليها، وبارتباطها بطريقة مباشرة بالبرنامج قيد التقييم. أما عن مدى التقدم في عملية الممارسة نفسها، فلا يمكن تقييمه إلا بعد أن يجد الدارسون الوقت الكافي الذي يتمكنون فيه بالفعل من رفع مستوى كفاءتهم المهنية القديمة، أو تنمية كفاءات جديدة. كما يجب أن نأخذ في الاعتبار أيضا أنه يندر أن تعطينا تجربة تعليمية قصيرة المدى قدرا كافيا من التدريب، يمكن الوصول بمقتضاه إلى مستوى معقول من التقدم، عند قياس معدلات الكفاءة المهنية التي يمكن الحصول عليها بمجرد الانتهاء من تقديم البرنامج.

وأخيرا يجب أن تحتوي العملية التقييمية على خطة محكمة الاطراف بحيث تضمن في النهاية إعلان نتائج التقييم ونشرها. وللأسف، وفي كثير من الأحيان، نجد أن المسئولين لا يهتمون بهذه الخطوة، ولا يحاولون منحها العناية التي تستحقها. فبالنسبة للمعلمين الذين يقومون بتدريس برامج التعليم المستمر فليس هناك أدنى شك في استفادتهم وغيرهم من ذوي المسئوليات الإدارية في مجالي التخطيط والتنفيذ من نتائج هذا التقييم. وعادة ما نغفل الدارسين

الـذين يساهمـون مباشرة في عمليـات التقييم وذلـك في الـوقت الـذي يجب ان يكـون لهم حق الاطلاع على نتائجه؛ لأنهم هم الذين يشتركون في الدراسة بوازع خـاص ينبعث من أنفسهم. كما أن لديهم ـ ما فيه الكفاية ـ من الأهداف والتطلعات ، والقدرة على إصدار الأحكام ، على كفاءتهم ، لحفزهم بالتالي على استخدام نتائج التقييم من أجل تنمية الذات المهنية ، مما قد يترتب عليه الارتقاء بنوعية العمل في ميدان الرعاية الاجتماعية .

الخاتمـــة

بعد أن تمكنا من قطع الشك باليقين، وآمنا بما قـد يكمن داخل كـل إنسان من طـاقات وإمكانات هائلة، ثم اكتشفنا ما في طبيعة سلوكه من تناقضات غريبة جمعت بين القوة الغاشمة التي تمكن بها من تدمير بيئته، أو مارس بوساطتها أبشع طرق البطش والتنكيل بأخيه الإنسان، وبين القدرة الفائقة على إقامـة وتنظيم المؤسسـات التي تعمل من أجـل الوصـول بالبشريـة إلى أرقى المستويات[٢٦]. بعد كل هذا يجب ألا يقتصر الانتفاع بـالخدمـات التعليمية عـلى الصغار والشباب فقط، في الوقت الذي يترك فيه الكبار يعالجون أمور الحاضر، ويخـططون للمستقبل، معتمدين في ذلك عـلى المعرفـة التي اكتسبوهـا في الماضي. ومن دواعي الألم والسخـرية معـا أن نرقب مجتمعاتنا وهي تتخلى عن أعلى طاقاتها الإنسانية إنتاجية ـ فئـة الثلاثـين والأربعين عـاما ـ لتترك هكذا دون أن تتاح لها فرصة للتعلم، تطور بها من نفسها وتحقق ذاتها. ولا أقصد بذلـك أن نعيد عليهم تدريس أفكار جامدة لا فعالية لها. ولكني أقصد ما يعنيه بياجيت Piaget عندما كان يؤكد على ضرورة حصر الهدف الرئيسي للتعليم، في خلق أناس قـادرين على عمـل أشياء جديدة، دون أن يلجأوا ببساطة إلى تكرار ما حققته لهم الأجيال السابقـة؛ أي «أناس خـلاقين مبدعين، مخترعين ومكتشفين». وتتضمن هذه العبارة تحذيـرا من خطأ الـوقوع في قصر مفهـوم التعليم على أنشطة مبسطة تعتمد فقط عـلى عنصري التأثـير والاستجابـة، ولا هدف لهـا سوى تكـرار وتذكـر المعرفـة التي تعلمتها الأجيـال السابقـة. كان بيـاجيت يهدف إلى شغـل الأجيال الحاضرة باكتشاف الأفكار أو البحث عنها لربطها بالخبرات، وتحليل المعرفة والاستفادة منهـا في توجيه مجتمعاتهم والسيطرة على الأحداث التي قد تهدد أمنها أو تطيح بخصائصها الانسانية.

ولم يحدث خلال فترة وجودها الطويلة أن شعر المسئولون عن تعليم وممارسة مهنة العمـل الاجتماعي بالحاجة إلى ضرورة وضع خطة سليمة ومتكاملة للتعليم المستمر، كما نحتاج إليها في وقتنا الحاضر. وعندما يؤخذ في الاعتبار ضخامة الفـراغ الذي أصبحت تشغله ميـادين المعرفـة الجديدة، ومدى سرعة التغيرات الكثيرة التي طرأت على سياسات الرعاية الاجتماعيـة وأساليب

تنظيم ممارسة تقديم الخدمات الإنسانية في المجتمعات المتقدمة، تصبح عملية الإلمام بما استحدث من معرفة ومهارات في ميدان الرعاية الاجتماعية أمرا صعبا ومحبطا في آن واحد.

وفي ضوء هذه الاعتبارات السابقة أصبحت تتمثل حقيقة الموقف الذي يواجهنا الآن في تلك السرعة الهائلة التي أخذت تزداد بها المعلومات والمعارف والتقنيات الجديدة، مما جعلها تطيح - في وقتنا الحاضر على الأقل - بكل ما لدينا من توقعات أو تطلعات نحو إمكان إنهاء الدراسات الخاصة بالتعليم المهني في نطاق الوقت المحدد لها رسميا. ومن هنا اشتد الحماس لفكرة إمكانية ضمان استمرار الأنشطة التعليمية عن طريق تقديم مقررات دراسية قصيرة يسهل تدبير أواقتها وانتقاء محتوياتها، خاصة إذا ما أخذ في الاعتبار أنها تعد طريقة سريعة ومجدية في الوقت نفسه إذا ما توفرت النية لتحويل المعرفة إلى عمل.

وأخيرا لقد افترضت منذ بداية تقديم هذه الورقة، أن كلا من ميدان الرعاية الاجتماعية ومهنة العمل الاجتماعي سوف يحظى بكسب وفير إذا ما التزمنا بمبدأ المرونة والتفتح إزاء التطورات التي يمر بها مفهوم التعليم المستمر في الوقت الحاضر. ولهذا كان من الصعوبة بمكان إعطاء هذا المفهوم وصفا دقيقا يجمع بين كل ما فيه من خصائص تتصف بسرعة القابلية للتغير، خاصة إذا ما أخذ في الاعتبار الإلمام مثلا بجميع التطورات العلمية المتوقع حدوثها خلال العام القادم وحده. وعليه فليس هناك أدنى شك في أننا سوف نعجز عن تقييم أو حتى تعرف هذه التطورات ما لم نطلع باستمرار على ما يكتب عنها، ونمهد من سبل الاتصالات وإقامة العلاقات القوية مع مكتشفي المعرفة ومنتجيها في كل مكان، إذ لا فائدة وراء التمادي في قصر إقامة مثل هذه العلاقات على قطاع المستهلكين فقط من المتعاملين في سوق المعرفة.

المراجع والحواشي

١ ــ يرى الكاتب ضرورة استعمال عبارة العمل الاجتماعي بدلا من عبارة الخدمة الاجتماعية؛ لأنها هي الأصح ـ في رأيه ـ وذلك للأسباب التالية: أن عبارة العمل الاجتماعي هي الترجمة الصحيحة لعبارة Social Work بالإنجليزية، وعبارة Travalle Social بالفرنسية ـ أما عبارة الخدمة الاجتماعية التي شاع استعمالها في الوطن العربي، وحلت، منذ البداية، محل عبارة العمل الاجتماعي، فإنها تمثل الترجمة الصحيحة لعبارة Social Service. ومن خلال الأنشطة والجهود التي تقوم بها مهنة العمل الاجتماعي تقدم الخدمة أو الخدمات الاجتماعية. ويكمن الفارق الحقيقي بين التعبيرين في المعنى المقرون بكل من لفظي العمل والخدمة. فكلمة عمل تعني بذل الجهد العضلي أو العقلي من أجل فعل شيء ما، أو تأدية نشاط هادف. أما كلمة خدمة، فإنها تشير إلى وظيفة، أو حالة الخادم الذي يشغل وظيفة يؤدي من خلالها الخدمات، وبصفة خاصة تلك التي تتعلق بالأعمال المنزلية التي يحتاج إلى تأديتها شخص آخر. وتشير كلمة خادم أيضا إلى الموظف الحكومي، وذلك كما في حالة استخدام عبارة «خادم عام Public Servant »، و «خادم مدني Civil Servant. والمهم في الأمر أن القاموس الذي رجعت إليه في هذا الصدد لا يحتوي مثلا على عبارة «خادم اجتماعي Social Servant»، ولكنه يحتوي على عبارة «Social Worker» التي يرادفها في لغتنا العربية عبارة «الاخصائي الاجتماعي». انظر في هذا الصدد:

Webster's **New World Dictionary of the American Language,** Second College Edition, 1976.

٢ ــ يقصد بذلك المنظمات التي يشترك في عضويتها الإنسان وأحيانا يضطر إلى الحياة داخلها، وذلك مثل المعاهد الخاصة بالتربية والتعليم، والعلاج، والضبط الاجتماعي، والوزارات، والمصالح الحكومية، التي يعمل بها موظفو الدولة وغيرها من الشركات والمصانع، والمنظمات ذات الجنسيات المتعددة، والأندية، والجمعيات المهنية والحرفية، ونقابات العمال وغيرها.

٣ ــ منذ أوائل الستينات أخذت مهنة العمل الاجتماعي في الولايات المتحدة تمر بتطورات مهمة على مستوى كل من التدريس والممارسة. ولقد حدث هذا التطور كنتيجة مباشرة لدراسات أمبريقية مختلفة، أثبتت عدم جدوى بل إخفاق نتائج التمسك باستخدام الطرق التقليدية للعمل الاجتماعي مع العملاء. ولقد ركزت هذه الدراسات، بصفة خاصة،

على طريقة خدمة الفرد، وعلى الرغم من أن استخدامها كان مقصورا على أخصائيين اجتماعيين من حاملي درجة الماجستير في العمل الاجتماعي، وعلى مستوى عال من التدريب، إلا أن نتائجها لم تكن مشجعة. ولقد ترتب على النتائج التي وصلت إليها هذه الدراسات ظهور العديد من المراجع والمقالات التي تدعو إلى اتباع الاتجاه العام في تعليم وممارسة العمل الاجتماعي. ولقد تمت بالفعل استجابة الكثير من الكليات لهذه الدعوة، فقامت بإلغاء تدريس العمل الاجتماعي، طبقا لطرقه التقليدية على مستوى الماجستير. أما على مستوى البكالوريوس الذي لم ينتشر هناك إلا بعد منتصف الستينات، فقد أصدر المجلس الامريكي لتعليم العمل الاجتماعي في سنة ١٩٧١ كتيبا بعنوان «**برامج التعليم على مستوى البكالوريوس في العمل الاجتماعي: دليل محتويات المناهج، التدريس الميداني والتنظيم**»، ويوصي في الصفحة ١٧ منه باتباع الاتجاه العام الشامل لتدريس العمل الاجتماعي بدلا من تدريس مقررات منفصلة عن الطرق التقليدية لممارسته، وهي: خدمة الفرد وخدمة الجماعة وتنظيم المجتمع».

ويمكن للقاريء المهتم بهذه القضية أن يطلع على المقالتين التاليتين؛ لأن كلاً منهما تحتوي على مسح يكاد يكون كاملا وشاملا لكل الدراسات التي أجريت في هذا الشأن:

Joel Fisher, "Is Casework Effective; A review" in **Social Work;** Vol. 18, No. 1, Jan. 1973. pp. 5-20. Katherine M. Wood, "Casework Effectiveness: A new look at the Research Evidence" in **Social work,** Vol. 23, No. 6, 1978. pp. 437 - 458.

٤ ــ أنظر:

Robert K. Merton, **Social Theory and Social Structure** (Glencoe, Illinois, Free Press, 1957), p. 89.

٥ ــ أنظر:

Tallcott Parsons, **Essays in Sociological Theory** (Glencoe, Illinois, Free Press, 1954), p. 212.

٦ ــ أنظر:

Carl Rogers, "A Theory from Therapy: Personality of Interpersonal Relationships as Developed in the Client- Centered Framework, "in **Psychology: A study of science,** Vol. 2, ed. Sigmund Koch (New York: McGraw-Hill Book Co., 1949), p. 9.

٧ ــ أنظر:

Joel Fisher, "A Framework for the Analysis and Comparison of Clinical Theories of Induced Changes", in **Social Service Review,** Vol. 48. No. 4 (December, 1971), p. 441.

٨ ــ أنظر:

Donald H. Ford and Hugh B. Urban, **System of Psychotherapy: A Comparative Study** (New York: John Wiley and Sons. 1963.)

٩ ــ أنظر:

Joseph Anderson, **Social Work Methods and Processes** (Belmont, California : Wadsworth Publishing Company, 1981), pp. 133-134.

١٠ ــ يرى هذا الكاتب ضرورة التمييز بين مفهوم المؤسسات الاجتماعية Social Institutions كما في الحالات التي يطلق فيها على الظواهر الخاصة بالعدالة والرعاية الاجتماعية، والزواج والدين والقانون والأسرة مثلا، والمفهوم الخاص بالوكالة أو المنظمة الاجتماعية Social agency التي تقوم على تقديم المساعدات والخدمات الاجتماعية لمن يحتاج إليها، وذلك كما في حالة الوكالات أو المنظمات الخاصة برعاية الأحداث أو المعوقين أو الأيتام ومجهولي الآباء إلخ . . والواقع أنه قد آن الأوان لطلاب العمل الاجتماعي أن يفرقوا بين المفهوم السوسيولوجي للمؤسسة الاجتماعية، ومفهوم الوكالة الاجتماعية الذي يعبر في الوقت نفسه عن الناحية التنظيمية التي تحتضن فكرة وفلسفة المؤسسة الاجتماعية وتعمل على دعمها والدفاع عنها. وتعبر المؤسسة بمعناها السوسيولوجي عن جهاز أو نسق يتكون من مجموعة متصلة من الأدوار والسلوكيات التي تم تنظيمها من أجل القيام باشباع حاجة اجتماعية مهمة أو تأدية وظيفة معينة. ولا يعبر مفهوم المؤسسة عن جماعات أو منظمات ولكنه يعبر عن طريقة منظمة يجب العمل على اتباعها لإنجاز أشياء محددة ومن هذا نستخلص أن المؤسسة عبارة عن طريقة ذات صبغة اجتماعية تم الاعتراف بها رسميا، وتتميز بالاستقرار وتعمل المجموعات على اتباعها من أجل القيام بأنشطتها ذات الخصائص المشروعة. ولهذا تعرف المؤسسة بأنها عبارة عن إجراء أو نهج منظم، في حين تعرف الجمعية أو الاتحاد أو الوكالة بأنها عبارة عن جماعة أو جماعات منظمة. وتتميز المؤسسات باعتمادها إلى حد كبير على توفر وجود هذه التنظيمات. فأينما وجدت مؤسسة لابد أن يوجد لها اتحاد أو تنظيم أو وكالة ينحصر كل همها في متابعة النشاط المؤسسي. ويمكن رؤية هذه العلاقة بوضوح عند النظر إلى مجموعة المؤسسات التالية والاتحادات أو الجمعيات أو الوكالات أو التنظيمات التي يمكن أن تنتمي إليها، وذلك على سبيل المثال لا الحصر:

المؤسسة	التنظيم	المؤسسة	التنظيم
التعليم	جامعة أو مدرسة	العدالة	المحاكم والنيابة العامة
الصحافة	صحيفة يومية أو مجلة	الحكومة	حكومة
الأسرة	أسرة	الحرب	الجيش

وللتوضيح نجد أن حكومة ما تمثل جمعية أو اتحادا أو تنظيما، بينما يعبر مفهوم الحكومة عن المؤسسة الحكومية. ففي الحالة الأولى تمثل الحكومة مجموع الأفراد منظمة تنظيما دقيقا يتكون من شخصيات لها صفة الرسمية. وجميع الحكومات بهذا المعنى لها أعضاء؛ أي أشخاص يقومون باتخاذ قرارات سياسية أو يضعون القوانين ويقومون على تطبيقها. أما مفهوم الحكومة، الذي يعبر عن المؤسسة، فإنه يمثل طريقة معترفاً بها وذلك فيما يختص باتخاذ القرارات السياسية، أو سن القوانين، والمحافظة على الأمن والنظام. وهذا هو ما يوجد بالفعل في جميع المجتمعات المتحضرة، حيث يلاحظ وجود مؤسسة حكومية، أو مؤسسة للحكومة، ويقابلها نظام أو اتحاد أي حكومة تشد من أزر أو تقوم، بدعم المؤسسة ومساندتها. أي تؤدي الأعمال والأنشطة المؤسسية التي تتطلبها المؤسسة الخاصة بالحكومة.

للاطلاع على تفاصيل هذا الموضوع يمكن للقاريء الرجوع إلى المصدر التالي:

Robert Bierstedt, Eugene J. Meehan & Paul A. Samuelson: **Modern Social Science,** (New York: Mc Graw-Hill Book Co., 1969) pp. 148-150.

١١ ــ أنظر:

H.T. Carmichael, S.M. Small and P.F. Regan, **Prospects and Proposals: Life Time Learning for Psychiatrists** (Washington, D.C. American Psychiatrists Association, 1972) p. 13.

١٢ ــ أنظر:

Lewis B. Mayhew, **Changing Practice in Education for the Professions** (Atlants: Southern Regional Education Board, 1971, p. 35.

١٣ ــ أنظر:

Louis G. Swack, "Continuing Education and Changing Needs" in **Social Work** Vol. 20, No. 6, Nov. 1975 p. 474.

١٤ ــ أنظر:

Malcom s. Knowls, "Adult Education" in **Encyclopedia of Social Work,** (NASW 1977). pp. 52-55.

ويشير الكاتب في هـذه المقالـة إلى أن ميدان تعليم الكبـار أخذ ينمـو، كما أصبـح يتميز بدينمية سريعة، لدرجة يصعب معها متابعة التغيرات التي تطرأ على أرقامـه الإحصائيـة أو خصائصه. حتى اسم الميدان نفسه يبدو أنه سـوف يتغير في القـريب العاجـل ليصبح «التعليم المستمر»، وذلك بدليل كـثرة ظهور استعـمالات هذا التعبـير في الآونة الأخـيرة كعنوان للميدان نفسه.

١٥ ــ في الجريدة الإخبارية الشهـرية التي تصـدرها الجمعيـة الأمريكيـة الأهلية لـلأخصائيـين الاجتـماعيين الصـادرة في شهر ينـاير ١٩٨١ وجـد الكاتب عشرين إعْـلانـا عن التعليم المستمـر، تهدف جميعـا إلى رفع مستـوى الأداء المهني لـدى الأخصـائيـين الاجتـماعيـين وغيرهم من المهنيين العاملين في ميادين المهن، والخدمات الإنسانية. ولقد ورد بيان هذا المصدر في المرجع رقم ١٧.

١٦ ــ أنظر:

Peter Drucker, **The Age of Discontinuity** (New York: Harper and Row, 1968) p. 322.

١٧ ــ لقـد بدأ الجـدل والمناقشـات في الظهـور حول القضيـة الخاصـة بفرض أو عـدم فـرض الاشتراك في برامج التعليم المستمر على الأخصائيين الاجتماعيـين في الولايـات المتحدة، وذلك لإمكان حصولهم على التراخيص الخاصة بممارسة المهنة. وبالنسبة للقـارىء المهتم بهذه القضية يمكنه الاطلاع على التفاصيل بالرجوع الى المصدرين التاليين:

NASW News, National Association of Social Workers Vol, 26 No. 1, January 1981, pp. 6-7.

R.L. Edwards and R.K. Green. Mandatory Continuing Education: Time for Reevaluation in Social Work. vol. 28. No. 1, 1983. pp. 43-48.

١٨ ــ أنظر في هذا الصدد:

W. Lowenthal, Continuing Education For Professionals: Voluntary or Mandatory? **Journal of Higher Education** 52 (5): pp. 519-38, 1981.

١٩ ــ لم يحـدث، منذ أن قـدمت فكرة تـدريس العمـل الاجتـماعي في العـالم العـربي في أثنـاء الثلاثينات، وإلى الآن، أن تمت محاولة جدية ترتب عليها وضـع وإقرار مستـويات يمكن الاعتـماد عليها كمعـايير ذات صفـات علميـة، تستخـدم في تقييم الأداء المهني لـطلاب التدريب الميداني أو للاخصائي الاجتماعي الذي يقوم بممارسة مهنته في الميدان.

٢٠ ــ أنظر في هذا الصدد:

P.H.Rossi, and R.A. Berk, An Overview of Evaluation Strategies and Procedures, in **Human Organization,** 40(4): pp. 287-99, 1981.

٢١ ــ أنظر على سبيل المثال وفي هذا الموضوع بالذات:

Armand Lauffer, "Continuing Education As Problem Focused Extention", in **Journal of Education for Social Work,** Vol. 8, No. 3 (Fall 1972) pp. 40-49.

٢٢ ــ بالنسبة للطلاب الذين قاموا بدراسة المقرر الخاص بمهارات العمل الاجتماعي، عندما تتاح لهم فرصة ملاحظة الإخصائي الاجتماعي في اثناء ممارسته لعمله يتضح لهم على الفور مستوى المهارات الذي وصل إليه. وبهذه المناسبة يمكن تعريف المهارة بأنها قدرة الأخصائي على استخدام المعرفة بجدارة ويسر عند تقديره لموقف العميل أما المقابلة فيتكون هيكلها الرئيسي من خمسة أنواع مختلفة من التقنيات، هي: الإصغاء، الملاحظة، التساؤل، الاستجابة، الإرشاد. وقبل أن نحاول توضيح عبارة تقنيات المقابلة تجدر الإشارة أولا إلى أن فكرة المقابلة، في حد ذاتها، تستمد أهميتها من مفهوم ممارسة الإنسان للمهن المساعدة، وأن أهم خاصية تتميز بها هذه المهن تتجسم في طريقة ممارستها التي تعتمد أساسا على الاتصال. وتعد المقابلة من الأنشطة الرئيسة التي يستند إليها العمل الاجتماعي، باعتبارها المهارة التي تيسر من إقامة خطوط اتصال مثمرة بين الأخصائي وعميله.

وعندما نشير إلى تقنيات المقابلة إنما يقصد بذلك وجوب قيام الأخصائي الاجتماعي في أثناء المقابلة بدور يتميز بالفعالية، ولكن دون أن يسمح لنفسه بالسيطرة عليها. فتشجيعه للعميل على التحدث لا يضمن له فقط الاشتراك فيها، ولكنه يساعده في الحصول على المعلومات التي تفيد في مساعدة عميله، وتجعله في الوقت نفسه متيقظا لكل ما يصدر عنه من أفعال. ويكمن نجاح المقابلة في تنمية ذلك النوع من التقنيات الفعالة التي تحدد في الوقت نفسه من اتجاه المقابلة، وتركز على موضوعاتها وتتحاشى السيطرة ووضع القيود على إجابات العميل. ومما لاشك فيه أن طريقة توجيه الأسئلة وطبيعة تكوينها، ونوع اللغة التي يستخدمها الاخصائي، تعد كلها عناصر فعالة يمكن الاستعانة بها لإنجاز المقابلة بنجاح. فعند توجيه الأسئلة مثلا يجب على الأخصائي الاجتماعي أن يكون حريصا على أن تكون نبرات صوته معبرة عن الاهتمام، وحسن النية، والتقبل، وكلها مؤشرات يتميز بها كل إنسان راغب في تقديم المساعدة. ولهذا

يجب أن تختلف نبرات صوت الأخصائي، وأسلوب حديثه، عن نبرات صوت المحقق التي عادة ما تكون مغلفة بلهجة السخرية والاتهام. وفي حالة ما إذا علم الأخصائي بأن عميله لا يدلي بالحقائق، ويحاول تشويه الوقائع، أو أنه غير راغب في التصريح ببعض المعلومات الخاصة، فما عليه إلا أن يساعده على تغيير موقفه أو تعديل أقواله دون اللجوء إلى استعمال وسائل التهديد، أو التخويف، أو الحط من الكرامة.

٢٣ ــ أنظر في هذا الصدد:

Ruth R. Middleman, "Social Work Education: The Myth of the Agency As partner" in **The Social WelfareForum.1973. Proceedings of the National Conference on Social Welfare** (New York: Columbia University Press, 1973) pp. 207-209.

٢٤ ــ يدافع لوفر Lauffer وغيره من المهتمين بقضايا التعليم المستمر عن وجهة النظر التي تطالب بضرورة تعاون الجامعات والوكالات الخاصة بتقديم الخدمات الإجتماعية من أجل وضع وتقديم البرامج والمواد الخاصة بالتدريب من خلال أنشطة التعليم المستمر. وفي الوقت نفسه يعترف لوفر وبوجوب وضع التصميم ومحتويات المناهج بحيث تكون معبرة بطريقة مباشرة عن الخبرات والمطالب الحقيقية النابعة من الممارسة الفعلية للمهنة. للاطلاع على تفاصيل هذا الموضوع، يمكن مراجعة:

Arnold Lauffer, "Trends Affecting Social Work in Education and their Implication for continuing Education" in **Social Work Continuing Education Year Book** (Ann Arbor: University of Michigan School of Continuing Education 1973) pp. 127-128.

٢٥ ــ للاطلاع على الإرشادات الخاصة بالتقييم يمكن للقاريء الرجوع إلى:

..L. Holzemer, and T.L. Bridge, "Guidelines for Evaluating Hospital-Based Continuing Education Programs, in **Quality Review Bulletin,** 5(8): pp. 2-7, 1979.

٢٦ ــ تعيش الإنسانية في وقتنا الحاضر أقسى فترة معاناة في تاريخها، وذلك بعد أن وقعت فريسة لتناقضات نجاحها وإخفاقها في آن واحد. حاربت الجهل لنصرة العلم الذي تحول إلى سلاح يهددها بالفناء. قادت معاركها ضد الفاقة والحرمان فحققت المستحيل بمعجزات الإنتاج، ثم أخفقت بعد ذلك في توزيع الثمار بالعدل بين الطبقات والأقاليم إلا انها نجحت في استخدامها كسلاح للقمع والإذلال. ومن صراعها المرير ضد القهر وعزلة الإنسان أخرجت لنا أرقى أنواع الأنساق الاجتماعية تعاونا، وأعقدها تنظيما. ثم

نفـاجأ بعـد ذلك بـأكبر الأنـظمـة وأعـظمهـا قـوة تتحـول إلى أضخم أجهـزة للتنـافس والتطاحن. وعلى الرغم من كل هذا نجحت الإنسانية على مـر السنين في إخـراج نفسها سالمة من أبشع الكوارث، فهـل تنجح الآن في التغلب عـلى ما يهـدد استمرار بقـائها في امن وسلام على سطح هذا الكوكب؟