منهج تحليل المضمون نافذة على إشكاليات متأصلة في الدراسات العليا بالخدمة الاجتماعية

د. عبد الرزاق محمد قريرة د. نصرالدين محمد أبوغمجة

هدف هذه الورقة استكشافية نوعية ناقشت وحللت اشكاليات ((Problematicsمتأصلة في برنامج الدراسات العليا بقسم الخدمة الاجتماعية من منطلق مناقشة وتحليل الاشكاليات وتحديد أسبابها ومكامنها، يجب أن ينجز بعقلية موضوعية ويستند على معايشة واقعية، يحرك المياه الراكدة وينتشل البرنامج من دائرة الموروث التقليدي إلى بداية حوار معرفي، يأخذه في اتجاه ترسيم إطار ايجابي يتسم بمصداقية المُدخلات، والتي يقيناً سوف تنتج صدق في المخرجات وتبيان للعلاقة السببية بينهما وهذا ما توفر لهذه الورقة. اشكاليات قد تنشأ من الدراسة المنهجية وحددت في عدم تحديد اهداف صريحة للبرنامج وطريقة التدريس ومقررات الدراسة المنهجية وكذلك من كتابة الرسائل العلمية وحددت في كتابة الإطار النظري وتوظيف النظرية، واعتمدت الورقة على منهج تحليل المضمون (Content Analysis method)لمناقشتها وتحليلها. والنتيجة، استنبط الباحثان عدداً من الابعاد تُبين أنه برنامج غير محدد المعالم ذو مآخذ متعلقة بالأهداف وطرق التدريس التقليدية وتكرار التسميات الدالة على المقررات والتداخل في محتوياتها، مرجعين إياه إلى سيطرة العقلية التقليدية على توصيف نوعية المقررات ووضع مفرداتها. وتُبين عدم التوافق بين المدخلات والمخرجات في الرسائل العلمية والإطار النظري لا يعكس موضوع ولا حتي عنوان الرسالة، كتابة الاطار النظري تنجز بطريقة غير منظمة وأقرب للمزاجية والأهواء الفردية أكثر منه للنسق العلمي المتعارف عليه، مما يقود بالتالي لتحليل وتفسير النتائج على أسس غير موضوعية، يكون أساسه جملة من النقائض وعدم تناسق النتائج مع الأهداف بالتبعية، والفشل في توظيف النظرية معرفياً ومنهجياً وبشكل عام الإخفاق في انتقاء نظرية مناسبة للرسالة. والنتيجة الأكثر وضوحًا انعدام الترابط بين الدراسة المنهجية والرسالة العلمية وتعد إشكالية تستلزم النقاش في ورقات مستقبلية.

الكلمات الدالة: الخدمة الاجتماعية، الدراسات العليا، المنهج الدراسي، الرسالة العلمية، الاشراف

المقدمة:

حين يغلب على الدراسات العليا طابع الاحباط ويغيب عنها عنصر الابداع والخلق، وتسيطر عليها حالة الجمود الفكري المصحوبة بالتحيز وتجاهل حالات التميز المعرفي بين الطلاب ناهيك بين الأكاديميين، يكون وجوباً مناقشة البرنامج برمته، بحثا عن الموقع الذي يجب أن يكون عليه تعليم الخدمة الاجتماعية كمهنة وعلم وممارسة وبحث في برامج الدراسات العليا بقسم الخدمة الاجتماعية في جامعة طرابلس، غير أن التوجه الإصلاحي يستوجب أن يتضمن معايير الاعتماد والتركيز العلمي والبحثي لأجل كفاءاتهم (Fong and Pomeroy, 2011).

يفترض أن الهدف العام من أي برنامج للدراسات العليا في أقسام الخدمة الاجتماعية مُصمم في جوهره لإعداد ممارسون مهنيون وباحثون وأكاديميين يساهمون في توفير معرفة من شأنها أن تقود وتوجه العملية التعليمية والممارسة المهنية تعود على المهنة والمجتمع بالنفع. هذا الهدف قد تحد من تحقيقه العديد من الاشكاليات المتأصلة في عدد من المستويات المختلفة من الطالب الى القسم فالجامعة فضلا عن المحيط الثقافي والاجتماعي، وكذلك البيئة العلمية والبحثية السائدة. هذه الاشكاليات اعتبرت في هذه الورقة كموروث من الماضي شبيه بالتقليد العُرفي الذي يرفض كثيرون المشابه به عليه والتفريط فيه، بل ويبررون عدم الحاجة لإخضاعه للتقييم بغرض تنقيحه وترميم شروخه أو تجديد مكوناته، وهذا أصبح موقفاً نفسياً/اجتماعياً يستحوذ على عقلية الكثيرين، كونه يخفي وراءه قضايا متشابكة، يستلزم

مناقشة إحداها التعرض للأخريات بالضرورة. إلا أن هذه الورقة ركزت على اشكاليات متأصلة على مستوي القسم والتي تنشأ من البرنامج وحُددت في أهداف وبناء البرنامج وطريقة التدريس والمقررات في الدراسة المنهجية وكتابة الاطار النظري ومعايير انتقاء واستخدام النظرية في الرسال العلمية، وكما أثيرت الأركان الفنية المتعلقة بعملية الإشراف الأكاديمي، وعلاقة الطالب بالمشرف، وتحسين استخدام اساليب البحث من حيث الالتزام بنسق متعارف عليه علمياً عند إعداد الرسالة العلمية، وضرورة تحديد التوقعات المجتمعية ومعايير قبول الطلبة للانخراط في برنامج الدراسات العليا وهما من جوانب التحسين مما يعطي فرصا لتطوير البرنامج.

السياق المنهجي للورقة:

تولدت فكرة الدراسة في ديسمبر من عام 2018، عقب نقاشات جادة ومتواصلة بين الباحثين حول المجهول والمعلوم عن البرنامج والمسكوت عنه وماهية مساره. من هذه المناقشات تم التوافق حول تحديد الاشكاليات واختيار تحليل المضمون، وتحديد عدداً من المسلمات تمثلت في عدم تناول الدراسات العليا للظواهر المجتمعية، وعدم العمل على تطوير المقررات ومحتوياتها وطرق التدريس، وفهم الإطار المرجعي للدراسات العليا بالقسم على أنها ناجمة عن رؤى فئة معينة لها توجهها الأحادي المؤثر على عمليتي الدراسة المنهجية والاشراف. البرنامج وفق آراء العقلية المهيمنة هو شيء غير قابل للنقد ولا النقاش، وعلى حد مقالهم: "كيفما لقيتها خليها"، أي لا حاجة للتحول إلى برنامج متطور يجاري العصر ويستفيد من معارفه الحديثة، بمعني الدراسات العليا بالقسم وجدت لتبقي كيوم ولادتها رغم مثالبها وسلبياتها الكثيرة، ولابد من استمرار الوضع الراهن دون تغيير. وبشكل عام هذا لم يكن مفاجئًا نظرًا لان الثقافة الاكاديمية السائدة في الوسط الجامعي لا تشجع على تغيير ترتيبات وضع التعليم الراهن. القائمون على البرنامج بالقسم السابقون والحاليون لم يعو الحاجة إلى إجراء البحوث المستمرة للكشف عن وضع وتقييم البرنامج بشكل دوري وضرورة ملائمته واحتياجات وقضايا المجتمع المتجددة، فوضعوا البرنامج في برج عاجي وعُزل عن الواقع. ولم يدركوا انه ليس برنامجاً محصنًا ضد الضرورات المجتمعية المتجددة ولا منفصلاً عن حاجات المجتمع المتغيرة ولا بعيداً عن مستجدات المعرفة الإنسانية ولا منعزلاً عن التغيرات الواسعة النطاق في السياسات العامة والاجتماعية، فهل يعي هؤلاء أن موقفهم ما كان ولا ينبغي أن يكون كذلك؟ نهج عدم إجراء بحوث عن تسمية العوامل المؤثرة على نطاق وطبيعة تعليم مهنة الخدمة الاجتماعية لن يخلف سوى مزيد من الركود والاستغراق في ماضٍ لم يعد متوافقاً مع طبيعة الحاضر المتغيرة. وان أشارت نظرية رأس المال البشري إلى وجود علاقة قوية بين احتياجات سوق العمل ومخرجات التعليم (Boud and Tennant, 2006; Servage, 2009) بما في ذلك الدراسات العليا.

الاهمية والهدف:

على الرغم من الأهمية البالغة لبرنامج الدراسات العليا في تنمية المعرفة الاكاديمية والمهنية والبحثية للمنخرطين فيه، الا انه لم تجر أبحاث حول مشكلات او قضايا ناشئة عن ممارسة التعليم في الدراسات العليا، ولا حول كتابة الرسائل العلمية من حيث انتقاء الموضوع واستخدام النظرية والاجراءات المنهجية، وهذا مدعاة للإحباط والتذمر لأن التخصص والممارسة والمستقبل التعليمي للخدمة الاجتماعية يستوجب إقرانه بالبحوث الرصينة والمعارف القيّمة وهو ما أكدت عليه Connolly وزميليها (2017). وفي محاولة أيضاً لوضع تساؤلات لمقترحات لأجل وضعها في الطريق وخاصة فيما يتعلق بأهمية وكيفية استخدام والاستفادة منها

JESUS.ORG.LY

لوضع برنامج، وحول كتابة الإطار النظري واستخدام النظرية في الرسائل العلمية لعلاج مناحي القصور الموروثة، والدعوة للبدء في تطوير معرفة تتماشي مع متغيّرات العصر ومتطلباته. هذه الورقة موجهة للمهتمين بالدراسات العليا بالقسم والقائمين عليه، فهي تعرض رؤى جادة وهامة حول اشكاليات الدراسات العليا وتوجيه المناقشات المستقبلية حولها.

هدفت هذه الورقة مناقشة وتحليل لإشكاليات متأصلة في برامج الدراسات العليا في قسم الخدمة الاجتماعية المرتبطة أولاً: إشكاليات مرتبطة بالدراسة المنهجية، وتكمن في أهداف وبناء البرنامج ومقررات المناهج الدراسية وأسلوب التدريس. وثانياً: إشكاليات مرتبطة بالرسائل العلمية المنجزة بالقسم، وتكمن في كتابة الإطار النظري واستخدام النظرية في الرسائل العلمية. ثالثاً: إشكاليات متعامدة، تكمن في علاقة الاشراف ومعايير القبول والتوقع واللأكفاءة.

ونعني بالبرنامج كلا من الماجستير والدكتوراه بقسم الخدمة الاجتماعية بكلية الآداب بجامعة طرابلس وكلا البرنامجين يلزمان الطالب بكتابة رسالة علمية كمتطلب نهائي لنيل الشهادة ونعني بالرسائل العلمية كل من الرسالة العالية ((Thesisوأطروحة الدكتوراه ((Dissertationأنجزت بقسم الخدمة الاجتماعية بكلية الآداب جامعة طرابلس. وبالرغم من التباين النسبي في الأهداف والإجراءات المنهجية، واختلاف حدود مجتمع البحث وشمولية المخرجات بين الماجستير والدكتوراه، لكنهما يلتقيان في قدرتين على الاقل يجب على الطالب اكتسابهما: الأولي: المقدرة على اجراء بحث مستقل حول موضوع مهم في مجال معين، والأخرى: القدرة على تقديم مساهمة أصيلة في المعرفة الراهنة (Isaac et al., 1992).

المنهج والعينة:

الورقة استكشافية نوعية وظفت منهج تحليل المضمون الذي يشيع استخدامه في الدراسات التي تهدف إلى وصف الظواهر في حالة ندرة البحوث أو النظريات (Hsieh and Shannon, 2005)ويعد ذا أهمية في حالة توفر قدر من المعطيات تتعلق بموضوع البحث لفحصها ولمراجعتها والتي من المتوقع أن الباحث سيتحصل عليها ((Drisko and Maschi, 2015، وشدد كل من Drisko وMaschiعلي مدي ملاءمة تحليلات المضمون للمقررات الدراسية (المرجع السابق). ولذا تم استخدامه في هذه الورقة لمناقشة إشكالية الدراسة المنهجية لتحليل أهداف وبناء البرنامج والمقررات الدراسية. وبالنظر لعدم وجود كتيب توضيحي للمقررات من قبل القسم، تم الاعتماد على مذكرات الطلبة وذلك بمراجعة العناوين الرئيسية والفرعية، فتم قراءة أولية لها لتكوين فكرة عامة حول الأهداف الخاصة بكل مقرر، وثم قراءة متأنية لإبراز الكلمات الأساسية وتدوينها في بطاقة خاصة مع اقتباس العبارات والمفردات المتكررة في نصوص المقررات والتي أُخذت كمرآة عاكسة للأهداف الصريحة والضمنية.

وحيث أن البيانات التي استخلصت من مذكرات الطلاب لم تكن دقيقة ومفصلة بالشكل المطلوب، فقد تم الاستعانة بمجموعة من الطلاب الخريجين ومن الدارسين كمخبرين رئيسيين لجمع معلومات حول أسلوب التدريس والعلاقة مع المشرف ولم يتم الاكتفاء بذلك بل كان التواصل معهم وجهاً لوجه في فترات مختلفة.

وفضلاً عن ذلك فقد تم إجراء تحليل المضمون لمحتوى الرسائل العلمية، لقد أرتكز تحليل مضمون الرسائل على الأبعاد الآتية: الإطار النظري والنظرية المستخدمة وكيفية الاستفادة منها في تحليل البيانات تفسير النتائج ونوع الدراسة والمنهج المستخدم ونوع التحليل الاحصائي، مع توظيف أساليب استقرائية واستنتاجية لتصنيف المحتويات النصية. وكذلك حضور

العديد من المناقشات، فتم اعداد بطاقة تتبع ورصد لطبيعة المناقشات وللملخص الذي يلقيه الطالب مع بداية المناقشة وتسجيل ملاحظات لجنة المناقشة.

السياق النظري للورقة:

من منظور شمولي الدراسات العليا بأقسام الخدمة الاجتماعية تمثل رافداً يزود الطلاب بمعارف جديدة من شأنها أن تعمل على اعدادهم لتوجيه مؤسسات الخدمة الاجتماعية ((Harrington et al., 2014، وخريجي الدراسات العليا يسعون في تطبيق ما تم دراسته وممارسته بأساليب مختلفة- كأكاديميين أو ممارسين أو باحثين أو مديري أو واضعي السياسات (Anastas, 2012; Jenson, 2008; Valentine et al., 1998).ولكن التساؤل المطروح: هل يلبي برنامج الدراسات العليا بمواصفاته الحالية متطلبات الإعداد والبناء ويفي بمتطلبات المهنة واحتياجات المجتمع؟ مثل هذا التساؤل ما زال يمثل موضوعا للجدل وللنقاش المستفيض (Anastas, 2006; Anastas and Kuerbis, 2009; Fong, 2014; Valentine et al., 1998; Zastrow and Bremner, 2004).فأوجه القصور واضحة، حيث أكدت بعض النتائج على التناقض بين مسارات وطرق تدريب الطلبة وبين نوعية المهارات التي تتطلبها الوظائف التي سيشغلونها (Wulff et al., 2004). فالخدمة الاجتماعية ممارسة مهنية قائمة على المعرفة، وبتشديد أكد كل من McGovern و Zimmerman (2018)أن الخدمة الاجتماعية تتجاوز مجرد الممارسة المهنية لأنها تخصص حركي ذو توجه بحثي في أشد الحاجة إليه.

المنهج الدراسي:

صنف FW Hafferty (1998)المنهج الدراسي الى ثلاث عناصر تتداخل معاً: (1) المنهج الرسمي أو الصريح، الذي تكتسي مفرداته طابعا علميا وتلزم الجميع التقيد بها. (2) المنهج الغير رسمي، المتمثل في التفاعل بين الأستاذ والطلاب داخل قاعة الدرس. (3) المنهج الضمني، ويعكسه المحيط الاجتماعي والبناء التنظيمي والثقافة الأكاديمية، ودورهم جميعاً في تشكيل هوية الطلاب والتنشئة المهنية (نقلاً عن: Holosko et al., 2010).

وعليه، ينبغي على طالب الدراسات العليا أن يختبر التصنيفات الثلاث، وان كان في الدائم يدرس التصنيف الاول الذي يحرمه من اكتساب مهارات ومعارف جديدة بحثية واقعية تعزز موضوعه، ولذا فالتنشئة المهنية لا تتم بسبب عدم الترابط بين المنهج الصريح "القول" والضمني "الفعل" فيعطي مؤشرات غير متناسقة حول المعرفة. وفق مشاهدات أظهرت ان المنهج الرسمي يتأثر دائماً بالمنهج غير الرسمي وبالسياق الثقافي والاجتماعي والسياسي، ناهيك عن تأثير الأستاذ القائم بالعملية التدريسية ذاته. ومرد ذلك ان التعليم في الثقافة المحلية لم ولن يكون محايداً بالمطلق وفي الغالب يعطي معرفة مغايرة للواقع عبر أستاذ المقرر (قريرة، 2018).

من البديهي أن المنهج الدراسي أساسه التراكم المعرفي، فكيف يمكن لعضو هيئة التدريس مواكبة التطورات العلمية الحديثة وتقديم أفضل تجربة تعليمية للطالب بينما تعوزه الكفاءة المطلوبة؟ ولكسب الكفاءة والفعالية في التدريس العالي فلابد من توافر المكونات التالية له: (أ) قاعدة نظرية توجه تدريسه تتضمن دراية كافية بنظريات التعلم ((Knowles,1990، (ب) إلمامه بأفضل سبل التحفيز للتعلم ((Schunk, Meece and Pintrich. 2014، (ج) معرفته بالأثار المترتبة عن استراتيجيات التعلم المتعددة ((Harris and Bell, 2017 ، (د) معرفته بكيفية تعليم الطلاب التفكير المستقل والناقد (Brookfield, 2010).وفي هذا السياق أكدت Rosen (1981)على أن

JESUS.ORG.LY

التدريس فنُ مُتعلم، وينبغي أن يكون لبرامج الدراسات العليا منهج مفصل ومصمم خصيصًا لتعزيز مهارات التدريس والبحث والممارسة.

الخدمة الاجتماعية والرسائل العلمية:

عُرفت الاجتماعية كممارسة مهنية تستند على بحوث (Forsberg et al., 2019)، وعليه أكد العديد من الأكاديميين على أن الرسائل العلمية مهمة جدًا لهوية وتطوير مهنة الخدمة الاجتماعية (Orme, 2003; Scourfield et al., 2018) باعتبارها ركيزة أساسية لتوفير المعرفة. فلابد من التشديد على ربط أهميتها بقضية تطوير جودة البحوث. ومن هذه الاعتبارات، أن الرسائل العلمية تكون في وضع مميز يؤهلها لتكون نافذة لتوفير المناهج والاهتمامات والخبرات وإعداد جيل من العلماء والباحثين في مهنة الخدمة الاجتماعية (Lekwa and Ysseldyke, 2010). فالعلاقة بين الخدمة الاجتماعية والرسائل العلمية على نطاق واسع يمكن توثيقها بانها ذات طبيعة إشكالية على الرغم من وصفها بأنماط مختلفة.

كتابة الرسالة العلمية:

من المتوقع أن تنتج الدراسة المنهجية طلبة يمتلكون المهارات اللازمة لوضع مقترح بحثي لصياغة مسار منهجي لرسالتهم، وتمكنهم من وضع تصور لأسئلة بحثية وتقييم نقدي للدراسات والابحاث المتعلقة بموضوعهم واستخدام النظرية في رسائلهم، ويكون لديهم فهم نظري وتقني واسع للإجراءات المنهجية والقدرة على اختيار وتطبيق أكثر الأساليب دقة وتصميم وإجراء البحوث ووضع الاستمارة وفق قواعد أخلاقية، بالإضافة إلى ذلك القدرة على ترجمة نتائج الرسالة إلى ممارسة. على الرغم من التعلم النظري إلا أن الواقع العملي لإجراء الرسالة العلمية قد يكون أكثر صعوبة (Narui et al., 2015)، الكتابة في مجملها ليست أمراً هيّناً وعندما يتصل الأمر بكتابة الرسالة العلمية وفق قواعد البحث العلمي مخاضُ له معاناته ولا تسير بسلاسة وإنها أكثر مكابدة وإشكالا، بسبب تفاصيلها الدقيقة وما تستلزمه من حرص متناه عند استخدام القواعد المتمثلة على سبيل المثال في المفردات والعبارات اللغوية وتوظيف المفاهيم وانتقاء النظرية واختيار المنهج والعينة ونوع التحليل الاحصائي، فكتابة الرسالة العلمية جهدُ له محاذيره وحساسيته، حيث تبدأ برسم مسودة الموضوع المراد دراسته، وطرح التساؤلات البحثية، يسبقه الاطلاع على مخرجات المعارف السابقة، ومسارات معالجاتها للموضوع ...إلخ، وهذا بالطبع يستوجب الاحتكام لقواعد وأخلاقيات البحث عند الاقتباس، وتسلح الطالب بالمعرفة النظرية والحقلية اللازمة والإلمام بمفهومياتها التفسيرية تفادياً للخلط معرفياً وسوء استخدام الوسائل التطبيقية.

مراجعة المعارف السابقة:

مراجعة ما كتب في السابق حول الموضوع المراد دراسته يعد مطلباً أساسياً في أي رسالة علمية، وأعربت Holloway (1997)أن المراجعة تعني أن الطالب يستعرض كل ما له صلة بموضوعه ليستخلص أفكاره الرئيسية وكذلك أوجه التباين والتناقض والقصور التي تضمنتها ويبين مدى ارتباطها بموضوعه، وذكرت Royse (2020)إن الغرض من مراجعة المعارف والدراسات السابقة في الأساس محاولة من الطالب لمعرفة ما كتبه الآخرون حول موضوعه، وبالتالي يتسنى له الاستمرار في ربط موضوعه أو فرضية الرسالة بالنظرية المستخدمة، وما كتب سابقا يمكن أن يستخدمه كأداة مساعدة يمكنه من الاطلاع على المراجع التي استشهدت بها. فالطالب يجب عليه الاطلاع على كل الجهود السابقة من كتب وأفكار ونظريات ومنهجيات ودراسات ميدانية ذات صلة بموضوع رسالته لعدد من المنظرين والكُتاب ذوي

الوجهات نظر متباينة ومتنوعة، وهذا ما يكسبه فكرة من الطرفين وفهم الآلية التي تم تبنيها عند معالجتهم التساؤلات البحثية، وكذلك الاطلاع على معلومات وبيانات ذات قيمة لموضوعه وكيفية ترجمتها احصائياً بمؤشراتها الرقمية، وهذا ما يحفز تفكيره ويساعده عند إعداده لمقترح موضوعه والكتابة النهائية.

من الناحية العملية، هذه المراجعة يتجاوز تأثيرها من اختيار أساليب البحث والمنهجية المتبعة في الرسالة، الى تغيير في أفكار الطالب عند إعداد الخطة، نتيجة ما يطرأ من تنقيح في الأسئلة أو تعديل في الفرضيات التي وضعت في الخطة أو ربما حتى في عنوان الرسالة. وإذا ما حصل مثل هذا فهو يعني حدوث تراكم معرفي لدى الطالب في فهم حيثيات موضوعه. وهذا يلقي بثقله على الأستاذ المشرف الذي يجب أن يضع في اعتباره أنه لا توجد حقيقة تابته في البحث العلمي، ومن أهداف كتابة الرسالة التدريب واكتساب الخبرة، وأن دور طالب الدراسات العليا لا يتوقف عند إنتاجه للمعرفة، بل يتعداه إلى كيفية إنتاج المعرفة وإضفاء المصداقية عليها وتحديد قابلية التحقق منها، وهذه إشكالية لا تنفصل عن عملية كتابة الرسالة. وكما ذكر Walliman أن مراجعة الموضوعات لا تعني فقط تعقب جميع المعارف ذات الصلة ولكن أيضًا يجب أن يتخذ موقفا نقديا تجاه الأفكار الواردة (2016). وبشكل مطلق تجنب الرسم الحرفي، والافصاح عن آرائه بموضوعية وواقعية، وطرح تقييماته الشخصية والمهنية لمضامين المعارف المستخدمة في الرسالة بما يقوده الى استنباط افكار جديدة حول موضوعه وتحليلها وتقييمها وعرضها بشكل نقدي مع إيلاء اهتمام دقيق لكيفية تناسبها وتأثيرها مع أو على موضوعه.

الرسالة العلمية والنظرية:

في سياق تأكيده على اهمية المعرفة في مجتمع اليوم أشار Menand (2010) إلى أن مواصلة المعرفة وإنتاجها ونشرها وتطبيقها والحفاظ عليها تعتبر عمليات اساسيةً لأي حضارة، فالمعرفة ذاكرة اجتماعية وتواصل مع الماضي وأمل اجتماعي واستثمار في المستقبل) كما ورد في (Cnaan and Ghose, 2018، تعمل على توجيه البحث العلمي لأنها تركز على ظواهر وقضايا مثيرة للاهتمام من قبل البحاث ومؤسسات التعليم والمجتمع.

في الآونة الأخيرة تعالت أصوات في قسم الخدمة الاجتماعية تنادي بالاستغناء عن توظيف النظريات كلياً في الرسائل العلمية. ونتساءل: كيف إذن يدعم الطالب ما يجمعه من معارف؟ وما هي استراتيجية البحث التي سيتبناها في الرسالة؟ نسأل هؤلاء طالب مهتم مثلاً بدراسة لمعالجة مشكلة الادمان في سن المراهقة داخل مدرسة ثانوية. فمن أين سيبدأ؟ وكيف سيحدد المتغيرات الاساسية؟ كخطوة أولي، فمن الضروري أن يراجع النظريات المتعلقة بموضوعه. فقد يستخدم على سبيل المثال، نظرية الارتباط التفاضلي، والتي تفترض أن الادمان ناتج عن مواقف أوعن أنماط سلوكية يتعلمها المراهق من ارتباطه بالآخرين ولاسيما الأقران. ومن أجل اختبار هذه النظرية، يمكنه تحديد ما إذا كان الادمان أكثر شيوعًا عندما يُنظر إليه كنمط مقبول من السلوك بين أقرانه. فالطالب في وضع يسمح له بجمع المعلومات عن المواقف تجاه وأنماط الادمان بين الأقران. استخدام هذه النظرية يدعم فكرة أن التدخل الفعال يحتاج إلى التركيز على المواقف تجاه تناول المخدر بين الأقران. ويمكن له أن يختار نظرية مختلفة تماما فيما يتعلق بالإدمان، على سبيل المثال، تقترح بعض النظريات وجود استعداد وراثي تجاه الإدمان إذا استخدم الطالب نظرية التدخل في الأزمات للتعامل مع الاضطراب الناجم عن إدمان الاب، فالنظرية ستوجه تركيزه نحو عوامل مثل قوي التعاون والعلاقات الاسرية والتكيف العاطفي. ومن ناحية ثالثة إذا ما

JESUS.ORG.LY

تبنى نظرية ممارسة التنظيم المجتمعي سيركز على جمع معلومات تتعلق بموارد المجتمع المتاحة لتعافي المدمن وحول الخدمات المجتمعية لمنفعة عائلة المدمن. إذاً المقصد أن النظرية المستخدمة من قبل الطالب تعمل على توجيه نهجه وتركيز انتباهه نحو متغيرات وعوامل معينة وهذا ما سنعرض له في التالي.

توظيف النظرية في الرسالة العلمية:

النظرية مفردة تعني التأمل أو التفكير في نسق من العلاقات بين مفاهيم مجردة لتطوير أفكار وفرضيات حول ظاهرة معينة، وقدم Cottrell تعريفًا عامًا لها: مجموعة من الأفكار تساعد على تفسير سبب حدوث شيء ما أو حدوثه بطريقه معينه، والتنبؤ بنتائجه المحتملة في المستقبل، وتستند النظرية على أدلة واستنباطات إلا أنها لم تثبت بعد بشكل حاسم (2013). النظرية تنظر إلى الواقع من منظور معين وتساهم بطرق مختلفة في فهم وتفسير الظروف والسياقات الاجتماعية (Brante and Andersen,1998). إذا هي عبارة عن نسق من الأفكار والفرضيات والمعتقدات مترابطة حول ظاهرة معينة في المجتمع وتم تطويرها بشكل منهجي ليس لتفسير كيف تحدث الظاهرة وترابطها ولكن أيضًا لماذا تحدث؟ وتستخدم لفهم أفضل وتسليط الضوء على ظواهر المجتمع لتوجه التفسير أو التنبؤ بالمواقف والافعال والنتائج. في سياق التغيير السلوكي والاجتماعي، النظرية محاولة لشرح لماذا ومتى وكيف يمكن أن يحدث أو لا يحدث سلوك معين، وبيان مصادر التأثير الاساسية لتغيير سلوك مستهدف (Michie, el at., 2014).

من التعريفات السابقة يمكن التأكيد على أن النظرية تقدم مساهمات ضرورية للرسائل العلمية تتمثل في مجموعة من التصورات أو الأفكار أو الفرضيات التي تربط بين حجج متسقة تساعد الطالب على فهم وتصور وتفسير ما يقوم به ولماذا (Howe, 2017; Fook, 2002; Payne, 2021) وتستخدم كنقطة رئيسية للبدء في الرسالة (Giddens and Sutton, 2021). قبل أن يتمكن الطالب من تحديد العلاقة بين النظرية وموضوعه، من المهم أولاً أن يكون لديه فهم واضح للنظرية التي سيستخدمها وعدم الفهم سيولد صعوبة في تطوير موضوعه، مثل البحث عن طريق لرحلة الكتابة- إذا لم يكن قادراً على فهم الخريطة فلن يتمكن من استخدامها لمساعدته في إيجاد طريقه الى رسالته. يمكنه أحيانًا من أن يجعل تخميناته على صواب ولكن مثل هذا سيكون عرضيا وقليل ما يحدث وقد يجد نفسه تائها وهذا ما يحدث في الغالب لجميع الطلبة.

تُبني النظرية كأساس لتفسير السلوك البشري وتفسير المجتمع من المستوى الجزئي إلى المستوى الكلي، وعند القيام بذلك فلا يحتاج الطالب فقط إلى فهم السلوك البشري لمجتمع البحث وتفسيره ولكن أيضًا إلى فهم وتفسير البني المجتمعية والسياسية والتفاعلات المحيطة بمجتمع البحث وكلما كانت النظرية أكثر شمولاً، كلما صعب اختبارها ميدانياً كما تبين من واقع عمل Thompson (2000) الذي بين ثلاث **مستويات للنظرية كالتالي:**

1) المستوي الكلي أو النظريات الشاملة (تعرف: بالسرديّات الكبرى) مثل النظرية الوظيفية ونظرية التحليل النفسي وتدعيان القدرة على تفسير كل ما يحدث في المجتمع أو تفسير جميع مظاهر السلوك البشري واستخدام هذا المستوي من النظريات يعد أمراً صعباً نظراً لاتساع نطاقه.

2) المستوي المتوسط أو نظريات متوسطة المدي (النظريات الموضوعية) وهذا المستوي من النظريات هو الأكثر استخدامًا في أبحاث العلوم الاجتماعية وخاصة من قبل الطلاب لأنها اقتصرت وطورت لأجل مجموعة محدودة من القضايا الاجتماعية (Neuman, 2020 على سبيل المثال،

نظرية الوصم الاجتماعي والتي تستخدم منظور التفاعلي الاجتماعي بهدف تفسير الانحراف.

3) المستوي الجزئي أو النظريات الصغرى والتي طورت بهدف تفسير وقائع في إطار محدود جدا، مثلا العلاقات بين الطلاب داخل الجامعة وفق متغير الجنس.

إن الفروقات بين المستويات الثلاث أعلاه تكمن في نطاق كل مستوي ودرجة تجرده وطبيعة الواقع الاجتماعي الذي يتعامل معه.

وبشكل خاص في بحوث الخدمة الاجتماعية تصنف النظريات الى: نظريات السلوك البشري في البيئة الاجتماعية، وبشأن ذلك ذكر Thyer (2001) أن نظريات السلوك البشري في البيئة الاجتماعية هي نظريات عامة ويمكن الاستفادة منها في شرح والتنبؤ بمجموعة متعددة من السلوكيات البشرية، وقد تساعد الطالب على تكوين فهم شامل لمجتمع البحث البشري والبيئة التي يعيشون فيها، هذا التصنيف غالباً ما اعتمدت عليه كتابات الخدمة الاجتماعية (Munro, 2002). وتصنف الى نظريات الممارسة وتركز على كيفية استخدام المفاهيم النظرية كموجه للممارسة التطبيقية، وتربط بين المعرفة المتعلقة بموضوع مشكلة مجتمع البحث البشري وسياقاتها المعرفة فيما يتعلق بالتدخل المهني (Simon, 1994). وعليه يمكن التأكيد على أن السلوكيات البشرية والبيئة الاجتماعية مفهومان أساسيان في تدريس النظرية لطلبة الخدمة الاجتماعية لغرض وصف وتوضيح والكشف والتنبؤ بالسلوكيات البشرية والبيئة المحيطة.

والجدير بالذكر عند تحليل المضمون للرسائل العلمية اتضح عدم استخدام التصنيف الثنائي للنظريات الخاصة بالخدمة الاجتماعية في الرسائل العلمية ولا في التدريس الذي لا يميز بين كيفية تدريس النظريات في علم الاجتماع او في علم النفس أو في الادارة وبين تدريسها في الخدمة الاجتماعية في برنامج الدراسات العليا. ما نؤكد عليه أن تدريس النظرية في الخدمة الاجتماعية لا ينبغي أن يشتمل المعرفة النظرية فقط ولكن أيضا المعرفة العملية الأكثر أهمية وضرورة. والطالب خاصة في برنامج الماجستير يجب ان يتعلم النظرية من أجل الممارسة المهنية، وهو ما لم تعكسه المخرجات عند تحليل المضمون.

تحليل اشكاليات الدراسة المنهجية

اشكالية بناء البرنامج

تنص اللائحة المنظمة لعمل مؤسسات التعليم العالي رقم (501) لسنة 2010، على أن درجة "الماجستير" تُمنح للطالب بعد اجتيازه بنجاح لمقررات منهجية لا يقل عدد وحداتها عن (24) وحدة دراسية ثم إنجازه لرسالة علمية تجيزها لجنة المناقشة، بينما تُمنح درجة "الدكتوراه" بعد استكماله عدد (24) وحدة دراسية واجتيازه الامتحان الشامل (Comprehensive Examination) بشقيه الشفوي والتحريري، ثم إعداده لأطروحة علمية في مجال التخصص تقبلها وتجيزها لجنة المناقشة.

بالنسبة للقبول لبرنامج الماجستير من غير خريجي الخدمة الاجتماعية ضرورة دراسة ما أصطلح على تسميته بمواد استدراكية دون ان تحددها ضوابط موثقة ومعتمدة اما برنامج الدكتوراه يتطلب على وجه التحديد درجة الماجستير في الخدمة الاجتماعية ولا يتطلب خبرة الممارسة (هناك من تحصل على الماجستير والدكتوراه ولم يمارس المهنة قط).

بالرغم من ان اللائحة تشترط مدة زمنية للبرنامجين الا انه عمليا لا يلتزم بها وغير معترف بها في القسم. وبسبب معاشيات سلبية في البرنامج غالبًا ما يستغرق الطلاب وقتًا طويلاً في الدراسة المنهجية وتشير

JESUS.ORG.LY

مقابلات الطلبة إلى أنها مرحلة إنهاك وصدمة وتوقف وعودة وقد تقود للانسحاب. البرنامج يقدم بنظام دوام كامل ولا يأخذ في الاعتبار انه يدرس طلاب منهم من لديه التزامات عائلية ووظيفية فلماذا لا يوفر دوام جزئي لمثل هؤلاء للقضاء على حجة ظروف العمل والتزامات الاسرة. بالرغم أنه من الصعب الجزم ما إذا كانت فرص الدراسة المنهجية ورحلة الكتابة تختلف باختلاف حالة الدوام، وهذا يتطلب دراسة مستقبلية.

البرنامج لا يقدم دورات بحثية ولا تدريبية للطلبة على سبيل المثال فرص المشاركة في البحوث وفرص التدريب على التدريس، ورغم تأكيد المهتمين بأن التدريب على التدريس عنصر أساسي في برنامج الدكتوراه (Knight and Lagana, 1999) إلا أنه غير متاح لطالب الدكتوراه وهذا ما ذكره الاخباريون الذين كشفوا ان طلبة برنامج الدكتوراه لا توفر لهم فرصة المشاركة في البرنامج الجامعي مثل التدريس أو الاشراف الأكاديمي على طلبة التدريب الميداني أو على مشروعات التخرج.

كما تعوزه دورات إلزامية على الكتابة الاكاديمية ولابد من أن يشترط إنجاز الطالب الدورة التي يحضرها وفي هذا الصدد يجب إدراج مهارات الكتابة كمعيار للقبول في الدراسات العليا بالقسم.

برنامج الدكتوراه لا يوفر تعليم بحثي معمق من خلال دورات بحثية وإحصائية إجبارية واختيارية، فمقرر الاحصاء يكرر نفسه فيستمر تدريس الاستخدامات الاحصائية الشائعة مثل النسب المئوية وحساب اختبارات ت ومربع كاي وتحليل التباين، فالمقرر لا يطرح معارفاً متقدمة بتطبيقات متطورة مثل الانحدار المتعدد أو التحليل العاملي أو يشتمل التدريب على تقنيات مثل تحليل المسار أو نماذج الاحتمالات الخطية، وعدم تضمين المقرر تحاليل إحصائية متقدمة وحديثة يعد إشكالية في البرنامج.

وتكمن إشكالية أيضاً في الامتحان الشامل الذي يتكون من شقين شفوي وتحريري، الشق الاول لا يتم في حضور لجنة، مما يجعله أمراً إجرائيا عديم القيمة. فيما يُجرى الشق الثاني وفق نماذج لامتحانات سابقة عبارة عن وضع سؤال واحد عن كل مقرر في الغالب أربعة مقررات - الطرق، المجالات، البحث، النظرية، إذ لا مكان في الامتحان لمهارة الممارسة أو البحث، بالرغم من أنهما مكونان ضروريان ولهما تبعاتهم في مستقبل الدارسين. بتتبع مكونات وأسلوب تساؤلات الامتحان التحريري، أمكن استقراء أنه امتحان غير محدد البناء والمحتوي مبهم وغير واضح من حيث الهدف منه واجرائيا امتحان تقليدي لا يعكس المرحلة المتقدمة التي عليها الطالب. الامتحان الشامل ماذا يقيس المعرفة العلمية السابقة لدى الطالب او قدرته على اتمام اطروحة الدكتوراه؟ وفق بعض الاخباريين تنعدم الموضوعية والشفافية في الطريقة التي يدار بها الامتحان الشامل وحتى في توقيته.

اشكالية الهدف:

بالنظر لعدم وجود دليل شارح لبرنامج الدراسات العليا، تم الاستعاضة عن ذلك بمذكرات الطلبة لاستقراء الاهداف، فاتضح عدم تضمن المقررات لأهداف صريحة. وما تم استقرائه أن القائم بتصميم البرنامج ككل لم يحدد هدفاً خاصا لكل مقرر دراسي ولا هدفاً خاصاً بالممارسة المهنية ولم يأتِ على تحديد مسار واضح لكيفية التدريب الميداني. لم تذكر هذه الاهداف صراحة أو ضمنا في المقررات وهناك تباين كبير في الأهداف المعلنة لبرنامج الدراسات بين الاخباريين. وهذا ما دفعنا للتساؤل: هل البرنامج من أهدافه تطوير المعرفة أو الاعداد للممارسة المهنية او لإكساب مهارات البحث أم جميعها معاً أم لا هذا ولا ذاك أم ماذا؟

تتفق معظم أراء المهتمين بتعليم الخدمة الاجتماعية أن برنامج الماجستير ينبغي أن يكرس لإعداد ممارس متخصص، وبهذا

الخصوص يمكن ذكر ان الجامعات الاوربية والامريكية تميز بين خريجي المستوي الجامعي والماجستير الاول يعد الطالب ليكون ممارس عام والاخر يعده ليكون ممارس متخصص ((Sheafor, 2001 وبرنامج الدكتوراه يجمع بين الاعداد الاكاديمي والبحثي، أي أن الاهتمام بالقضايا البحثية ونظرية المعرفة (Epistemologyوفلسفة العلم (Philosophy of scienceله جدواه ونفعه في برنامج الدكتوراه، وبسبب أهمية مناهج البحث خاصة ببرنامج الدكتوراه فإن نظرية المعرفة يجب أن تكون محل اهتمام كبير ((Anastas and Congress,1999، وما أكد عليه Reamer (1993)ان البرنامج يجب أن يتضمن مقرر مرتبطًا بفروع الفلسفة مثل المنطق والأخلاق والسياسة.

تبين أن برنامج الدراسات العليا يركز على نقل المعرفة بالشكل التقليدي ويهمل بالكامل مجال التدريب والممارسة والبحث. فتلقين المعرفة دون ممارستها أضحى نمطا سائداً ونهجاً الفه أكاديمي القسم، ومفردات مقرراتهم لا تركز على التدريب او اكساب المهارة البحثية أو الممارسة المهنية وتحليل السياسات المرتبطة بالمهنة، وإيلاء الاولوية للمصلحة الذاتية وبأيسر السبل دون معاينة حقيقة من المفردات للإنجاز سواء في الدراسة المنهجية أو فيما بعد في كتابة الرسالة والاهتمام بمخرجات الكم وكأنه الهدف الرئيسي للبرنامج. وعليه وبموضوعية نفترض ان تسمية المقررات وتوصيف مفرداتها تحكمه أهواء وتوجهات فردية، ولا ينبثق من حوارات عقلية منهجية وتفكير علمي ورغبة في مجاراة تجارب الآخرين الحديثة، وبروز العلاقات والجوانب الشخصية بين الأكاديميين أيضا كمؤثر فعال واضح في وضع وتسمية المقررات.

فضلا عن عدم وجود محددات فاصلة بين برنامجي الدكتوراه والماجستير فيما يتعلق بمقررات التدريس أو بمتطلبات الرسالة وعملية مناقشة الرسالة، أو بمتطلبات التدريب الميداني والتي كلها تتم بشكل عام، وكأنما الفاصل بينهما يكمن في مسمى الدرجة العلمية فقط. مقررات برنامج الدكتوراه مثل الطرق والمجالات والإحصاء وقاعة البحث ومصطلحات أجنبية إعادة لدراسة مفردات. بالرغم أن برنامج الدكتوراه يوصف بالإجازة الدقيقة إلا أنه غير مصمم ليشمل ظواهر وقضايا دقيقة ومجالات تخصص فرعية او ممارسة لحالات محددة، وليس من ضمنه اهدافه إعداد أكاديميين وقادة للمهنة وتعزيز وتطوير المسار التعليمي للطلاب في مجال البحث والنظرية. وكذلك اهمال تعليم الممارسة المتخصصة الذي يجب ان يتضمنه برنامج الماجستير الذي يهدف الى تطوير التعليم السابق على الممارسة العامة الى مستوي الممارسة المتخصصة وفي هذا المنوال أكد (Kiley 2017)ان البرنامج لا يجب ان يركز على التدريب البحثي، ويركز على التدريب الميداني. وصنف البرنامج بانه دورة دراسية وليس درجة بحثية (Hodgson et al,. 2020)ولا يؤهل للعمل الأكاديمي وآلية جلب لطلبة متميزين لبرنامج الدكتوراه.

اشكالية المقررات الدراسية:

تؤكد الشواهد والبيانات على تكرار المحتوي المعرفي للمقررات من المرحلة الجامعية مروراً بالماجستير الى الدكتوراه. فالمقررات إجمالاً ركزت على إلقاء معرفة متكررة وعدم إيلاء أي اهتمام للممارسة المهنية أو للبحث وبما في ذلك التدريب الميداني، وافتقرت المقررات الى التناسق والترابط.

تحليل مضمون المقررات بين أنها تحمل مفردات عتيقة وتدرس بأساليب التلقين والحفظ وليست لها علاقة بحداثة المهنة

JESUS.ORG.LY

فمفرداتها غريبة عن الخدمة الاجتماعية المعاصرة كممارسة عامة وعن طرق إعداد البحث، والتركيز على تلقين معرفة وليس على إكساب مهارة البحث والممارسة المهنية. فجميعها تقدم مفردات نظرية بحثه سجينة لما يمليه الأستاذ ونتاج لما انتقاه من مؤلفات قديمة، النتيجة اجترار لمعرفة فقدت قيمتها. مقررات القسم وجدت لتبقي وتابته لا تخضع للتغير أو التطوير (ولهذا وضعت في إطار زجاجي كبير وعلق في ممر القسم)، بخلاف الأقسام المناظرة بالجامعات الأخرى بالخارج، والتي تحرص باستمرار على تقييم مقرراتها الدراسية مع كل عام جامعي، تلبية لمتطلبات الواقع المتغير وحاجة المجتمع المتطور في حراكه ومعارفه وضمان بقائها. مثلاً، من خلال تحليلنا لمحتوى مقرر طرق البحث تبين أنه يركز على أساليب ومناهج البحث والتباينات بينها ويهمل جانبي التصميم والتحليل اللذان يوفران أساسًا للبحث، باستثناء بعض التطبيقات البدائية لمناهج البحث في الاعمال التي يناط بها الطالب، وفضلاً عن ذلك فالمقرر لم يُصمم للتطبيق في الرسائل العلمية، فالطالب لا يدرس كيفية كتابة الرسائل العلمية، وما يجب التأكيد عليه هو أنه هناك فرق بين كتابة الرسالة وإعداد البحث. وليس من مفرداته تدريس البحث النوعي وهذا لا يسهم في اكتمال المعرفة التي يحتاجها الطالب ولذا لا يستخدم في الرسائل العلمية بالقسم وبسبب عدم اعتماد الطالب على قراءات خارج المقرر.

أما فيما يتعلق بمقرر التدريب الميداني فتبين أن محتواه يتعلق بحضور الطالب في مؤسسة التدريب، ولا يوجه الى التدريب على حالات معينة وتدريبه على تطبيق نظرية معينة مع الحالات او المؤسسة التي يتدرب بها. ويمكن إرجاع الضعف في التدريب الميداني الذي يمكن ملاحظته بسهولة لدي طلاب الدراسات العليا إلى سياسة القسم التعليمية فيما يتعلق بالتدريب على مستوى البكالوريوس والذي تم تبنيه كنموذج للتدريب الميداني لطلبة الدراسات العليا.

اشكالية أسلوب التدريس:

برنامج الدراسات العليا مؤسس على نمط التلقين القائم على تشريب الطالب وغياب دوره التواصلي داخل القاعة، فالأستاذ وفق هذه النمط سيد العملية ويقبض على كافة عناصر التعلم، بدلاً أن يكون موجهاً ومنسقاً للأدوار ومنظماً للمهام التعليمية، الطالب في الوسط التلقيني هو وعاء تُصبُ فيه المعرفة التي عليه أن يتقبلها كما تُقدم له، وليس لديه فرصة للبوح برأيه أو التعبير عن أفكاره وتصوراته حول موضوع الدرس. فالتلقين لا يختلف عما هو مألوف في الكتاتيب والخلوات التعليمية المخصصة لتحفيظ التنزيل الحكيم (تحفيظ عن ظهر قلب ثم إلقاء وتسميع) أسلوب ما زال متبعاً ومتشبثاً به في الدراسات العليا، في تجاهل تام لشخصية الطالب بمكونها العقلي وقابليته للتعلم والاكتساب المعرفي، وفي تجاهل لقدراته الفكرية حيث منطقية "التحليل والتفسير والتفكير النقدي والتساؤل حول الأفكار المطروحة" وتناسق وموضوعية أفكاره مع موضوع الدرس أو تنافرها وتناقض جزئياتها معه.

أما أداة القياس المعرفي فهي مقتصرة على امتحان ورقي تقليدي، يتمحور في أساسه حول إعادة كتابة ما تم تلقينه خلال الدراسة المنهجية، ونادراً ما يكلف الطالب بورقات عمل ميدانية خلال مدة دراسته، ولو حدث هذا فإنه بالرغم من إيجابية البحث الميداني إلا أنه يبقى عملاً غير مكتمل وعديم القيمة بسبب عدم توقف الأستاذ والطالب معاً عند الكيفية التي تكون عليها الورقة والتفكير في مدخلاتها وطبيعة موضوعها بمكوناته الفرعية، مضافاً إليها عدم توجيه الطالب لقراءات إضافية من دوريات علمية ومؤلفات حديثة متصلة بالمقرر، بهدف تعزيز معارفه

وفتح أبواب الاستزادة واكسابه مهارة التعلم الذاتي .Self-learning

مناقشة وتحليل اشكاليات كتابة الرسالة العلمية

الرسالة العلمية تتويج وتجسيد لخبرة الطلاب المهنية والتعليم الذي تلقوه خلال مسيرتهم التعليمية، وبالنظر إلى أن الرسالة العلمية تنجز تحت رعاية وتوجيه مشرف أكاديمي مكلف من القسم فانه يمكن اعتبارها أيضًا انعكاسًا لمدى كفاءته وخبرته البحثية. إلا أنه هناك عرف السائد لدي الجميع من أكاديميين وطلاب هو التشكيك في صحة رسائل الأخرين وبانها تفتقر إلى الدقة في الأطر المفاهيمية والاجراءات المنهجية.

إشكاليات كتابة الرسالة العلمية ستظل موضع نقاش ساخن والسؤال هو، عند إنهاء الدراسة المنهجية هل يكون الطالب مستعداً لكتابة الرسالة العلمية؟ من المفترض أن الدراسة المنهجية في المستويين قد وفرت للطالب كل ما يحتاجه إلى معرفته للبدء في الكتابة. ومن الأمور المثيرة للجدل ما إذا كان هذا ليس صحيحًا، لأنه ببساطة من خلال التحليل والإخباريين أن الفصول الدراسية لا تتضمن مقرر أو تدريب عملي للطالب على كتابة الرسالة العلمية، وهذا يناقض ما يفترض أن يهدف إليه أي برنامج للدراسات العليا بأن يكون حافظة بحثية.

ولكن واقع الامر أن الطالب يتجاوز المرحلة المنهجية ولم يتبلور بعد في ذهنه موضوع معين لدراسته ولا تساؤلات تحتاج إلى إجابات أو ممارسات مهنية تحتاج إلى تحليل أو تفسير، ويبدأ في تسول موضوع من الاخرين ويبحث عن عناوين جاهزة من الدوريات والرسائل والانترنت، وهذا جد غير منطقي خاصة لطالب الدكتوراه الذي من المفترض هو من يحدد موضوع رسالته أو على الأقل يناقش ذلك مع المهتمين بمجال موضوعه.

فالطالب عندما يشرع في كتابة رسالته يتملكه شعور وكأنه دخل ماراثون لا يجب أن يتوقف ولا مكان للنكسات أو أنه يتسلق جبلاً إذا ما وقف سيتدحرج ويسقط. ولكن من رؤية واقعية لابد أن يدرك أن رحلة الرسالة نادراً ما يمكن التنبؤ بمسارها أو أنها خطية فهناك مراحل لا تسير وفق الخطة المعدة سلفاً فحتما ستظهر له عقبات جمة وتصادفه مشكلات متعددة غير متوقعة قد تتعلق بالمشرف أو بالقسم أو بالمؤسسة أو بتطبيق الاجراءات المنهجية منها ما هو متعلق بتصميم الدراسة أو بتوظيف اداة الدراسة أثناء جمع البيانات و قد يواجه قيودًا في الوصول لأفراد العينة أو معدلات استجابة المبحوثين، فيحتاج الطالب إلى العودة للخلف لتطوير استراتيجيات جديدة أو تغيير في رحلة رسالته بطرق غير متوقعة.

معظم عينة الدراسة من الرسائل استخدمت المنهج الوصفي والبحث التجريبي ومحور اهتمامها دراسة فعالية برنامج أو الكشف عن دور الاخصائي الاجتماعي وتجاهل للقضايا المعرفية والمنهجية الأساسية والبحوث النوعية ولدراسة الحالة ودراسة الوحدات الكبرى، فالرسائل التي ركزت على التصميم التجريبي وظفت بشكل كلي التحليل الكمي ولم تستخدم التحليل النوعي أو الملاحظة بالمشاركة. بالرغم من تأكيد الكثيرين أمثال Pieper (1985) أن النوعين الاخيريين لهما فائدة وكفاءة أكبر في اكتساب المعرفة في مجال الخدمة الاجتماعية، وأقر آخرون بوجود حاجة للدمج بين المنهاج الكمية (Quantitative Methods) والنوعية (Qualitative Methods) في بحوث الخدمة الاجتماعية (Anastas and MacDonald, 1994; Peile, 1988; Rubin and Babbie, 2017; Scott, 1990) الدمج بينهما لم يستخدمه الطلبة في رسائلهم. والذي يمكن التأكيد عليه أن طبيعة الموضوع والهدف وكيفية صياغة التساؤل من العوامل الحاسمة في اختيار نموذج

JESUS.ORG.LY

البحث بدلاً من الأفكار المسبقة حول أفضل اجراء الرسالة منهجياً.

وما يجب ذكره في هذا السياق تأكيد الكثيرون على أهمية البحث النوعي في الخدمة الاجتماعية ودعوا إلى اتخاذ اتجاه واقعي (Padgett, 2017; Reissman, 1994; Sherman and Reid, 1994) وجدواه في بحوث السياسات (Rodwell and Woody, 1994)وفي البحوث التطبيقية وعند تقييم البرامج (Gould, 1999; Ruckdeshel et al., 1994)، وكما أن البحث النوعي مناسب أيضًا لقيم مهنة الخدمة الاجتماعية (Masud, 2011) وأغراضها (Gilgun, 1994; Riessman, 1994)، غير أن البحث النوعي يحتاج الى مشرفيين ماهرين وملهمين وهذا غير متاح حالياً، لكن يظل وجوباً إدخاله ضمن خريطة المنهاج التعليمي في القسم رغم هناك الكثير من العمل الذي يتعين القيام به لتحديد خريطة تسلسلية لتنفيذه في كل مستوى تعليمي.

أما بخصوص جمع البيانات تبين استخدام الاستمارة دون المقابلة النوعية او الملاحظة. بالرغم من اعتماد نسبة غالبة من الرسائل على المنهج التجريبي ويكتفي الطالب فقط بالتطبيقات الاحصائية ولا يشير الى ملاحظاته واستنتاجاته أثناء تواجده مع المجموعتين. ومن ناحية أخرى أظهر تحليل محتوي أساليب البحث المستخدمة في الرسائل محدودية المنهجية المستخدمة، وتمثلت في التحليل الكمي واستخدام عينة صغيرة غير كافية لمقابلة جميع متغيرات الدراسة. فضلاً عن ذلك عدم الاهتمام بقضايا بحثية وبالممارسة المهنية اليومية، فأغلب الرسائل العلمية غير ذات صلة ولا ترتبط بأولويات المجتمع وأن مجملها تكرار لعناوين ولمشكلات ولظواهر قتلت درساً. وتبين من الاطروحات إهمال كامل للجانب الفلسفي لموضوع الرسالة والذي يجب أن يكون لطلبة الدكتوراه اهتمامات فلسفية يبرزونها في رسائلهم.

الامر الاخر أن جميع رسائل العينة اعتمدت تحكيم أكاديمي القسم لقياس الصدق الظاهري للاستمارة، دون اجراء دراسة استطلاعية (Pilot study)على افراد من مجتمع البحث، بقصد اختبار الاستمارة لمعرفة مدى وضوح مفردات وفقرات الاستمارة بالنسبة لهم. الى جانب ذلك عدم الاستفادة في تحكيم الاستمارة من أهل الخبرة العملية في مجال موضوع الرسالة قبل وضع الاستمارة في نسختها النهائية.

ومن خلال رصد وتتبع مناقشات معظم الرسائل العلمية أتضح انعدام المهارة سواء لدى المشرف والطالب في استخدام برنامج (IBMSPSS)) مما يدفع بالطالب الى توكيل أمر إدخال البيانات وتحليلها وتفسيرها الى أخرين ليس لهم دراية كاملة بموضوع الرسالة ولا بالتخصص ولا فهم دقيق لتساؤلات أو فرضيات الرسالة ولمنهجها وهذا ما يفقد المصداقية في نتائج الرسالة بالكامل. فالفصول التي تتعلق بعرض البيانات وتحليل وتفسير النتائج الاحصائية تكتب من قبل من قام بالعمل الاحصائي والذي يتقاضى نظير ذلك مبالغاً نقدي يربو أحياناً عن (1000) دينار بمعية آخرين من القسم؛ وطبقاً لشهادة أحد الطلبة المخبرين فقد دفع مبلغ (700) دينار مقابل الجدولة والتحليلات الإحصائية لرسالته. فبأي أمانة هؤلاء مدفوعون؟ وعن أي صدق يتحدثون في الوسط الأكاديمي؟ وبأي إنجاز علمي يتفاخرون داخل مجتمعهم؟

اشكالية كتابة الإطار النظري

عند تحليل الإطار النظري للرسائل، أتضح أنها لا تتوافق كلياً مع تساؤلات البحث ولا المنهجية ولا تحليل النتائج. ونسبة كبيرة من الطلاب يفتقرون لفهم موسع للإطار النظري لموضوع رسائلهم، وعوزهم لكفاءة

مناسبة لاستخدامه على نحوٍ مقبول علمياً، وعليه يمكن الجزم بان الإطار النظري في رسائل العينة شيءُ مختلق وإطناب في الحشو، وتم إيراده فقط للإيفاء بمتطلبات الرسالة. وتبين أن الطالب يكتفي بالرجوع فقط الى الرسائل العلمية كدراسات سابقة وعدم ادراجه المقالات العلمية المنشورة محلية أو خارجية او ذكر لجهود وافكار رواد ومفكرين او بحاث لهم اسهامات مؤثرة في مجال موضوع رسالته، رسائل علمية خلت من ذكر مثل هؤلاء وخاصة في الاطروحة أمر غير منطقي وليس له ما يبرره، والاعتماد على مصادر ومراجع ليست أصيلة في الخدمة الاجتماعية من تخصصات مختلفة، أبرزها علم النفس وعلم الاجتماع والإدارة.

أما في شأن النسق غير المنظم للإطار النظري، فقد ورد في شهادة أحد الطلاب المخبرين بأن المسألة إجمالاً تتم بمباركة المشرف وموافقته. وهذا مرده غياب اعتماد مقرر إلزامي يقوم على توصيف معايير علمية تحدد ماهية الإطار النظري التي بموجبها يصيغ الطالب إطاراً نظرياً لرسالته حتى عندما لا يسترشد بنظرية صريحة وكيفية استخدامه والربط بين اطاره النظري وتحليله لبياناته الميدانية.

اشكالية استخدام النظرية

من خلال استقراء لعينة الرسائل العلمية تبين عدم اعتمادها على نظرية محددة سواء في وضع الاسئلة او اختبار الفرضيات او حتى في تحليل البيانات وتفسير النتائج، كما تبين أن الرسائل المعنونة بالتدخل المهني اقتصرت على النظريات الشاملة مثل نظرية النسق والبنائية الوظيفية والدور ولم توظف نظرية الممارسة كما ذكر سابقاً، وعدم وجود توافق بين النظرية والمنهج المستخدم والتحليل الاحصائي في الرسائل وإرجاع ذلك إلى التقليد والمحاكاة والاولويات الخاطئة.

وبعبارة مبسطة فأن الجهد الذي بذل في كتابة الفصل الخاص بالنظريات لم يكن ذا جدوى ولم يستفد منه في فصل تحليل البيانات وتفسير النتائج، ولعله من نافلة القول إن نذكر بأن مشرفاً على رسالة ماجستير بالقسم وأثناء مناقشة طالبه قال إنه بأمر منه جمع طالبه عدد تسع (9) نظريات في رسالته لتكون مرجعاً يستفيد منها الطلاب الاخرون، واعترف بانها ليست ذات صلة بموضوع الرسالة، دون أن يدري أن الرسالة العلمية ليس من اساسها أن تكون حافظة للنظريات. كما ذكر سابقاً أصوات علت من أغلب المشرفين للطعن في عدم جدوى النظرية في الرسائل العلمية وينادون بوجوب استثنائها أو إلغائها تماماً، وهذا أمر نتائجه وخيمة لأنه يروج لثقافة تشجع الطلاب على رؤية النظريات بانها غير ذات صلة بالرسائل العلمية وبالبحث العلمي. مثل هؤلاء لا يعلمون بتاتا أن الاهداف والتساؤلات والفرضيات تحدد النظرية التي يمكن أن تستخدم في الرسالة. وتجاهلوا ان النظرية مصدر لإلهام الطالب وإبداعه الفكري، ووجود علاقة أساسية بين النظرية والرسالة العلمية تؤثر على المنهج الذي يتبعه الطالب في سعيه لإعداد الرسالة، ولذلك فمن المهم أن يدرك العلاقة بينهما وإذا مكن العلاقة تم له بناء معنى لموضوعه من خلال تحليل وتفسير النتائج وفق النظرية المعتمدة.

مناقشة وتحليل اشكاليات متعامدة

اشكالية المعايير والتوقعات

تؤكد هذه الورقة وجوب التشديد على الكيف بدلاً من الكم في البرنامج، ويجب أن تكون الجودة مسألة اهتمام في تعليم الدراسات العليا، ونتمنى في القريب العاجل بأن الجودة لن تعود قضية رئيسية، ولكن في وجود العقلية الحالية للأسف أن هذا لن يحدث. هل العقلية مختلفة اليوم؟ الاجابة بلا. ومرد ذلك أن الاشكاليات في تعليم الخدمة

JESUS.ORG.LY

الاجتماعية هي نفسها ما زالت تتكرر منذ بداية الدراسات العليا.

توقعات الاداء والانجاز دائما ما تبني على معايير القبول التي تمثل أساس المدخلات القبلية ولعدم وجود توقعات من طلبة الدراسة العليا من قبل القسم فلم يضع معايير يتم على اساسها القبول في البرنامج ومنها اهمال التوافق بين معدلات الاداء الأكاديمي السابق للطالب ومتطلبات المرحلة الدراسية المتقدم اليها (من الليسانس لمرحلة الماجستير الى مرحلة الدكتوراه)، عملياً قبول الطلاب في الدراسات العليا لا يكون نتيجة لمعايير الأداء الأكاديمي الجيد وكتابة البحوث العلمية ولا يعد العمل الإبداعي فيهما مؤشرًا جيد على التوافق بين الأداء والتوقعات في مرحلة الدراسات العليا.

اما من حيث معيار خبرة الممارسة المهنية لا يتم الاخذ به والسماح لغير العاملين في مؤسسات الرعاية والخدمة الاجتماعية بانخراطهم في برامج الماجستير بشكل عام والدكتوراه بشكل خاص مما سيترتب عليه آثاراً سلبية على تعليم وممارسة المهنة. واللامنطقي أن الفرق بين إنهاء إجراءات التخرج من الليسانس والقبول ببرنامج الماجستير عادل فقط المسافة التي قطعها الطالب إلى مكان الدراسات العليا بالقسم ليصبح طالب دراسات عليا، فنسبة القبول بالبرنامج لا تقل في عمومها عن 100% من عدد المتقدمين، وكلما زاد عدد المتقدمين زاد عرض القسم للقبول.

عدم استناد القسم على معايير قبول وتوقعات وعدم الاكتراث بوجودهما، يغرس في عقلية الطالب توقع أن مسألة الحصول على الدرجة لا تعدو كونها مسألة زمن وأنها حق مكتسب مسبقاً، وبالتالي لا قيمة حقيقية لديه لبذل جهد مضاعف لكسب معرفة مهنية وبحثية، وهذا يعد بمثابة إشكالية متأصلة فيما بين الطموح الشخصي وبين توقع المجتمع وان كان توقع القسم متجسد في شخص اعضائه الذين يسعون في بلورة الدافع الفردي على حساب المنفعة المجتمعية، ويرتبط هذا التناقض بالثقافة المجتمعية السائدة على الدوام.

تحديد معايير واضحة للقبول بالبرنامج، والوعي بأهميتها وضرورة الالتزام بها لغرض ضمان حق الطلبة في التميز ويضيف لهم بعداً لإنجاز متميز عند حصولهم على الدرجة العلمية، وما نقترحه من ضمن معايير القبول اعتماد معدل مقررات التخصص كشرط للقبول بدلاً من المعدل العام ودون حساب مقررات التدريب الميداني والمواد العامة.

إشكالية علاقة الإشراف

تبين لنا من خلال التواصل مع بعض الطلبة أن الرسائل العلمية هي تجربة علائقية بين المشرف والطالب، أكثر من كونها مشاركة في رحلة لتطبيق ما تم دراسته في المقررات ومرحلة جديدة لاكتساب مهارة بحثية، ولذا يمكن وصف الاشراف بنسق ثنائي مغلق، ويوصف من قبل بعض المشرفيين بالوضع الجيد ومبررهم أنه يحافظ على الوضع التقليدي، الذي في حقيقته حزام يلفه المشرف على الطالب ويقيده بالعديد من أهوائه الشخصية وتصوير ذاته مرجعاً علمياً وحيداً للطالب. من المتوقع من قبل المشرف في علاقة الاشراف أن يظهر ويعزز قيم الميثاق الاخلاقي لمهنة الخدمة الاجتماعية: الخدمة وكرامة وقيمة الانسان - الطالب- واهمية العلاقات الانسانية وتحقيق العدالة الاجتماعية والكفاءة والنزاهة، قيم تؤكد على ثقافة التبادل الإنساني كدافع لتعليم وتطوير الطلاب (Bogo and Wayne, 2013)وفي الدراسة المنهجية. ولكن الواقع أبرز غير ذلك لصور العلاقة التبعية للبقاء على الوضع القائم منها الرفض لمواكبة التغييرات الحديثة في تعليم الخدمة الاجتماعية ولتحقيق اغراض نفعية لأكاديمي الدراسات العليا بالقسم تم تطويع بعض طلبة

الدراسات العليا في عدة فترات وتحريضهم على إثارة الفوضى في القسم.

تبين أيضاً من خلال تحليلنا لعينة من الرسائل والمناقشات، عنصر الكفاءة واللاكفاءة كمعيار لتولي مهمة الإشراف، وبرزت اللاكفاءة كإشكالية حقيقية في عملية الإشراف وكذلك انعدام المتابعة والدراية بدور بالمشرف. فضلاً على جميعهم لا يتقيد بتخصصهم الرئيسي في اختيار مواضيع الرسائل مما يجعلهم غير مؤهلين علميا وعملياً على توجيه الطلاب الذين يشرفون عليهم في باقي مجالات المهنة وهذا سينعكس على إكساب الطالب لخبرة جد ضئيلة في البحث وهذا يدعمه ان المشرف لا يلزم وخاصةً طالب الدكتوراه أثناء كتابة رسالته على تقديم ورقة واحدة بحثية للنشر على الاقل تتعلق بموضوعه. وتبين من الاخباريين أن كل الطلاب لا يهتمون بإعداد أوراق بحثية أو حتى نشر أوراق بناء على واجباتهم او نشر رسائلهم كورقة بحثية. وقد يكون سببه فشل الدراسة المنهجية في إعداد خريجين للبحث وإلى انعدام العلاقة بين التدريس المنهجي والاعداد للبحث. وهذا يقودنا على التأكيد بوجود توجه في القسم نحو هدف اكساب المعرفة النظرية دون البحث والتدريب والممارسة.

ومن واقع حضورنا للعديد من المناقشات يمكن التأكيد على أنه لا يوجد جدية لإعداد الطلاب سواء للبحث أو للممارسة وإنما الغرض الاساسي بالنسبة للمشرف ينحصر في إتمام الرسالة بأسرع وقت وبأيسر جهد. وهذا ما بينه عدم قدرة جميع الطلاب أثناء المناقشة على الدفاع عن رسائلهم ويعوض الطالب -وقد يكون بإيعاز من المشرف- أو أنه أصبح عُرف- عن ذلك بوضع هدايا امام اللجنة الممتحنة مما يعتبر من صور السلوك الغير أخلاقي ويحيد بالنزاهة العلمية وهو جزء من ثقافة الفساد التي ترسخت في عقل الطالب الممتحن. فقرار اللجنة يعتبر بمثابة قرار عاطفي وليس اعترافاً بالإنجاز والقدرة في مجال كتابة البحث. وللأسف تُجاز الرسائل بدون تعديلات وكأن المشرف والطالب معصومان من المثالب والأخطاء، بالرغم من أنها بارزة لكل راصد من أول وهلة، لكثرتها سواء علمياً أو منهجياً أو لُغوياً أسلوبياً أو مصطلحياً أو حتى تنظيمياً، رسائل تضرب في العنوان وفي العينة وتقتل الرسالة من قبل الممتحن. ويخرج علينا قرار لجنة المناقشة صريحاً "بإجازة" الرسالة ومنح الطالب الدرجة العلمية المستحقة وبتقدير ممتاز وقد يلحقها رئيس اللجنة بعبارة: تطبع على نفقة الجامعة، وهي عبارة ابتدعت من طرف أولئك بالرغم من أنها غير متداولة في أعرق الجامعات الأجنبية. ومن هنا نؤكد على حقيقة غياب النزاهة العلمية واستشراء الفساد بكل معانيه والقصدية تجاه الإفساد الأكاديمي وتعميق نخره.

واللافت للنظر وجود انتهازية واستحواذ وتمييز بين أكاديمي الدراسات العليا لا تتفق مع أخلاقيات وقيم مهنة الخدمة الاجتماعية؟ وكما ذكرت Reisch (2013) تحولت المعرفة إلى سلعة وبالمقارنة مع الجامعات الامريكية والمملكة المتحدة وكندا تُضاعف الرسوم مقابل الخدمة، ومحليا الرسائل العلمية، أضحت سلعة سوقية يتم بيعها والاستثمار فيها، وأن المستفيدين فقط هم القائمون بمهام الإشراف، حيث تراهم في صراع لا ينقطع مداه ولا ينتهي صداه، حول من يتم تكليفه وينتزع الحصة الأكبر من الرسائل للإشراف عليها، بينما واقعياً قد لا يكون من تم تكليفه أهلاً لهذه الأمانة الثقيلة كما أسلفنا، وليس من ذوي الكفاءة لتحمل أعباء الإشراف، وليس لديه ما يضيف في مجال المعرفة عموماً والخدمة الاجتماعية خصوصاً سوى التكرار النمطي لما درسه في المرحلة الجامعية بموروثها التقليدي، والذي لم يعد يجلب نفعا في هذه الحقبة.

JESUS.ORG.LY

توصيات ومقترحات:

كما ذكرنا سابقا، ما تزال هناك استمرارية لتأصيل الاشكاليات التدريسية وكتابة الرسائل العلمية في الدراسات العليا منذ بدايتها، فالدعوة في هذه الورقة بناء رؤية واضحة وإحاطة موضوعية لمعارف ومهارات البحث والممارسة التي يجب ان تدرس، وبواقعية مناقشة وتحليل الاشكاليات المتأصلة في البرنامج، والتركيز على المعرفة البحثية القائمة على الممارسة التي تعتبر محتوي مناسب وواقعي لبرنامج الدراسات العليا، وعلى مستوى الدكتوراه تركيز التعليم على تصميمات وأساليب البحوث النوعية وعلى استخدام المناهج التحليلية والتفسيرية والاهتمام بالتفاصيل والجزئيات ودراسة كيفية استخدام البحث في الممارسة المهنية.

- نوصي بتوظيف نظرية واحدة فتعدد استخدام النظريات في الرسالة قد يفضي بالطالب إلى معضلات معرفية متباينة قد تصعب عليه التعامل معها في سياق موضوعه.
- نوصي بإشراك الطلاب في إنتاج البحوث مع المزج بين الخبرة المهنية والبحثية الذي يعتبر أمراً مثمراً سيما في برنامج الدكتوراه، وتعليم الطلاب كمنتجين للبحث وليس لرسالة لن تتكرر.
- نوصي بترك الباب مشرعاً أمام الطالب عند اختيار موضوع البحث، فيما يكون المشرفُ ناصحاً حيال الأمر. اهتمام الطالب الشخصي الذي يكمن وراء اختياره لموضوعه مما يمكنه من إعطاء بعد إضافي للرسالة. وإلزامه بقراءات مسبقة حول الموضوع والاطلاع على إسهامات الآخرين محلياً وعالميا قبل التوافق على الموضوع دون البدء في الكتابة.
- نوصي بأن المتقدم للبرنامج لا بد أن يكون أخصائياً اجتماعياً وممارساً للمهنة لفترة زمنية، وألا يخرج موضوع رسالته عن المجال الذي يعمل به، مما يساعده كثيراً في تغطية جوانب الموضوع المبحوث والالمام الكامل بالممارسة المهنية لموضوع الرسالة وكيفية معالجتها، مع تشجيعه على الانخراط في بحوث ذات صلة بممارساته أثناء الدراسة المنهجية وكتابة الرسالة.

ونقترح انخراط أكاديمي القسم في دورات خارجية معمقة في الالمام المعرفي والمهارى والتطبيقي بالممارسة المتقدمة ونظريات الممارسة. واكتساب معارف الممارسة المهنية المتقدمة يجعلهم خبراء مهنيين يتمتعون بمعرفة متخصصة متقدمة على درجة عالية من الارتباط بالممارسة والنظرية والبحث لاستنارة الادوار المهنية. الممارسة المتقدمة في مجالات ثانوية مثل المستشفيات والمدارس من شأنها أن تعزز مصداقية المهنة وتساعد على إكسابها الهوية المهنية. وعدم إدراج تعليم الممارسة المهنية يعرض المهنة للتآكل والتشكيك ويفقدها الفرصة لكسب الهوية المهنية في مجتمع غير مستقر والتي تمثل تحديا كبيرا. واذا ما أخذ بالاعتبار وضع المجتمع الانتقالي والذي أفرز العديد من القضايا والمشاكل والظواهر وفئات جديدة تحتاج الى تطوير ممارسة مهنية جديدة يجب أن تركز عليها الرسائل العلمية. ولو طبق البرنامج المهني في الدراسات العليا فمن المتوقع ان مؤسسات الخدمة والرعاية الاجتماعية ستدفع الاخصائيين إلى الانخراط فيه.

ان التصلب وراء تكرار المواضيع في الرسائل العلمية تبتعد كليا عن الاحتياجات الاجتماعية الملحة وتطابق الاجراءات المنهجية والمضي قدما في إعداد طلبة ضمن حدود ضيقة يخالف التزام المهنة ورسالتها في التعامل مع الواقع الراهن. مواضيع تعزل الطلبة عن خوض تجربة الممارسة مع الفئات المستضعفة والمهمشة التي في حاجة ماسة للاستفادة من خدمات المهنة. مثل هذا

التفادي والتجنب لا يؤهل كوادراً قادرة على تحمل مسؤولياتها، كما أنه يخالف أهداف تعليم وممارسة المهنة ويتعارض مع منظورها المتجدد وفي يوم ما سيكون برنامج الدراسات العليا والقسم في موقع مساءلة اخلاقية.

من الأمور ذات الأهمية الخاصة، كيفية وضع برامج الدراسات العليا مؤسسيًا في سياق التغييرات الأخيرة في بيئة المجتمع وبروز ظواهر جديدة للبحث. لابد أن يُعد التعزيز للدراسات العليا بالقسم هدفًا وطنيًا مهمًا فلابد ان تتولد استجابة في القسم بمبادرات لبناء برنامج الدراسات العليا بشكل واقعي ولابد أن يستهدف مقررات ودراسات متخصصة وذات توجه مهني تطبيقي تلبي احتياجات المجتمع.

المجتمع الليبي في حاجة ماسة الى أخصائيين اجتماعيين ولذا فتعليم الخدمة الاجتماعية يجب أن يوجه إلى الإعداد المهني في الليسانس كممارس عام وفي مستوى الماجستير كممارس متخصص أما على مستوي الدكتوراه كممارس متقدم ويوجه نحو تعليم الممارسة وإعداد أبحاث حول الممارسة. في هذا السياق نقترح على القسم واعضائه التركيز على الخدمة الاجتماعية كممارسة مهنية عند تدريس المناهج الدراسية لضمان إعداد خريجين على نحو مناسب للممارسة المهنية، والاخذ في الاعتبار أن الغرض الأساسي من الدراسات العليا هو إعداد بحاث وممارسين في الخدمة الاجتماعية ليقوموا بتطوير ونشر المعرفة المتعلقة بمشكلات الرعاية والخدمة الاجتماعية والممارسة المهنية، فمستقبل المهنة يعتمد بالأساس على برنامج الدراسات العليا بقسم الخدمة الاجتماعية.

مقترح للطالب لاستخدام النظرية

لكي تحقق أهدافك المرجوة من وراء استخدامك لنظرية معينة في رسالتك، فقد يكون من المفيد اتباعك للمراحل المقترحة أدناه في شكل ثلاث خطوات:

الخطوة الأولى: التأكد من استيعابك لمغزى النظرية وفهم مضامينها.

ولتحقيق الفهم يستوجب عليك مراعاة الأسئلة التالية: ما الذي تحاول النظرية أن تفسره؟ من أين اشتقت؟ وكيف تطورت؟ وما المبررات والاسس الرئيسية التي تستند عليها؟ وكيف تفيد موضوعك؟ ولا تعتمد على ملخصات للنظرية تُستقى من ورقات بحثية أو حتى رسائل علمية بل تعتمد على مراجع ومصادر أكاديمية أكثر تفصيلاً وشمولية للنظرية في شتي العلوم الاجتماعية.

الخطوة الثانية: تلخيص النظرية بأسلوبك اللُغوي.

تعمل على شرح وتفسير النظرية بكلمات خاصة من عندك، دون التشبث باستخدام عبارات وكلمات ذكرت في الكتب، ومن المفيد التكلم بصوت عالٍ ثم الكتابة أو شرح وتفسير النظرية لزميلك أو ربما لأخصائي اجتماعي.

الخطوة الثالثة: ايجاد رابط بين النظرية وموضوع رسالتك

بمجرد أن يتكون لديك استيعاب للنظرية سوف تكشف الرابط بينها وبين موضوعك، وحينها تنجح في توظيفها والاستفادة منها.

استفهامات مشروعة على الطاولة

الدراسات العليا في الجامعات الليبية بصفة عامة وبخاصة في قسم الخدمة الاجتماعية لا تحدث نتيجة سياق الحاجة الاجتماعية والمجتمعية إليها، وأيضاً الترتيبات والعمليات التعليمية لا تؤسس على قاعدة علمية بصورة موضوعية ودائما ما تعكس عدم اليقين والاضطراب في برنامج الدراسات العليا في الخدمة الاجتماعية، وتمثلت حجة هذه الورقة في أن المقررات التعليمية والرسائل العلمية تعكس ضعف المهنة ككل في المجتمع. إذا كان لابد لبرنامج

JESUS.ORG.LY

الدراسات العليا من مكان على طاولة المجتمع فيجب ان يكون له تأثير على الممارسة المهنية والسياسات الاجتماعية على مستوي الوحدات الكبرى، من خلال الاعتراف بالرسائل العلمية وتثمينها وترويجها في مؤسسات مجتمع البحث. من ضمن ما سعت اليه هذه الورقة طرح وبإيجاز للعديد من الاستفهامات والقضايا التي ساهمت في تأصيل الاشكاليات المعيقة لمخرجات إيجابية، تخدم البرنامج وضوابطه وآليات تنفيذه والتي يجب ان تكون من أولويات أكاديمي القسم لوضعها في دائرة المناقشة والحوار والبحث على نطاق واسع وهي كالتالي: -

1. هل ينبغي ان يتضمن البرنامج مواضيع الأخلاق والعدالة الاجتماعية؟
2. هل ينبغي الاخذ بخيار الخبرة المهنية والبحثية للمتقدم على برنامج الدكتوراه؟
3. ما هو المعيار المناسب لكشف مدى إتقان وتمكن الطلاب من آلية إعداد البحوث الكمية والنوعية والمزج بينهما؟
4. هل طلبة البرنامج يجب أن يكونوا قادرين على التحليل النقدي للنظريات والممارسات المهنية والسياسات والبحوث؟
5. هل ينبغي لطلبة البرنامج أن يكونوا قادرين على فهم العلاقة بين المعرفة والبحث والممارسة؟
6. ما مدى حتمية ادخال مقرر إجباري حول فلسفة العلوم في برامج الدكتوراه؟
7. هل كتابة الرسائل العلمية لطلبة الماجستير ملزمة كمتطلب لنيل الدرجة؟ أم بالإمكان طرح خيارات بديلة مثل إعداد مشروع بحثي متقدم، أو نشر بحوث علمية تفرض مواضيعها من القسم أو تقديم عدد من المحاضرات عن قضايا مجتمعية معاصرة يقررها القسم؟
8. ما الفوارق المميزة لخريجي الدكتوراه عن خريجي الماجستير؟ وما أوجه تباين الاطروحة عن الرسالة؟
9. هل ينبغي تدريس الممارسة القائمة على البحث والبحث القائم على الممارسة؟
10. ما هي المزايا والعيوب الناجمة عن تولي نفس المشرف مهمة الإشراف على نفس الطالب في كتابة الرسالة العالية والاطروحة؟
11. أين يتجسد دور الجامعة في تعزيز ودعم الدراسات العليا بالقسم؟
12. هل من الضرورة إجراء امتحان قبول للدراسة العليا، يشمل امتحاناً في اللغة العربية باعتبارها أساس الدراسة والبحث وكتابة الرسالة أو الأطروحة؟
13. ما أهمية امتلاك الطالب وخاصة في مرحلة الدكتوراه للغة أجنبية بجانب اللغة الأم، لتكون أداة تمكنه من مواكبة مستجدات المعرفة والممارسة والبحث؟
14. ماذا نقول عن ركاكة الأسلوب والإطناب اللغوي والأخطاء التهجوية في الأطروحة أو الرسالة المنجزة؟ وما هي مبررات إجازتها رغم نقائصها المتعددة وفجواتها اللغوية؟ ولمن تُسند المسؤولية في مثل هذه الأحوال؟

اخيراً دعوة للبدء

ان مناقشة الاشكاليات التي عرضت في هذه الورقة تمثل بداية طريق لوضع إطار علمي ذو جدوى لقضايا سائدة والتي تؤثر على الدراسات العليا في قسم الخدمة الاجتماعية وأظهرت الورقة أن القيود والتحديات لا حصر لها تعكس واقع مجتمع يتغير.

ما خلصت إليه الورقة ليس من قبيل السفسطة أو الترف المعرفي، وليس من باب الاعتساف أو الهرطقة المجافية للحقيقة، أو أنه شيء مبالغ فيه كما قد يتراءى لمن يتوجسون مخافة طرحه، ويرفضون – عن تعنت أو معرفة - تعرية بنيته البائدة المعيبة، بل هو جملة نتائج لمسناها بواسطة خبرة امتدت لسنوات، ولازلنا نعيش تبعاتها

العرجاء وسلعتها المنافرة لمتطلبات سوق العمل الحالي، ومردها عدم الكفاءة والخوف من التجديد وغياب عنصر المهارة المطلوبة، اشكاليات أضحت ظاهرة للعيان، حيث طالت القسم العلمي لكونه مسؤولاً عن البرنامج وعن تقييم مخرجاته، كما طالت أصول التعليم (البيداغوجيا Pedagogy) المستخدمة وعملية الإشراف الأكاديمي وآلية كتابة الرسائل البحثية وأسلوب المناقشة المُتبع بشأنها، بينما يحصد السلبيات كلُ من الطالب والبناء المجتمعي عامة.

الورقة في خلاصتها عملت على تحفيز كل عقلٍ واعٍ مؤمن بالتغيير واصلاح جذري (راديكالي Radical)، وإيقاظ الفكر الفردي والمؤسسي والمجتمعي للاستفادة القصوى من التطورات المعرفية المتعاقبة، بما يكفل تجاوز اشكاليات البرنامج. الورقة أطلقت نداء للاستعجال لتفحص ما هو كائن وتقييمه بعلمية، على نحو يتسم بالمهنية وليس استرضاء لرغبات شخصية، عندئذ نضمن ترميم تصدعاته البنائية وتقويم عيوبه وإصلاحها، بما يتلاءم مع المستجدات المعرفية في المجال.

يظلُ لزاماً تحديث مكونات البرنامج ككل وتطوير آليات تطبيقه، وترسيم فواصل تعليمية وبحثية ومهنية واضحة بين شقي الماجستير والدكتوراه، ثم التماهي مع التطور العلمي ومستجداته، وإدخال التعليم التفاعلي كبديل عن التلقين، فالاختباء وراء مشاعر الشوفينية اللامبررة، والتشبث بمعارف تقليدية موروثة منذ منتصف القرن الماضي لا تجلب نفعاً، وأن النكوص على الأعقاب والهروب إلى الأمام واتخاذ مواقف من اللامبالاة، تُعتبر تجنّياً وتعدياً على الأمانة العلمية المناطة بنا جميعا دون استثناء.

إن الدفق العلمي الكبير والانسياب المعلوماتي المتنوع الوسائط، ونشوء نظريات اجتماعية أكثر ملامسة للحقبة الحاضرة، يدفع كل الأكاديميين للتناغم معه على أساس براغماتي حداثي، ويستثير في داخلهم وجوب الانتفاع من مقداره المعلوماتي غير المتوقف، والتعامل معه بعقلية مرنة وليس بفكر استدعائي تقليدي، وعليهم الاعتراف بحقيقة مفادها أن العقل القياسي لا مكان له وسط زخم التنوع العلمي المتجدد، ووسط حركة التغيير في آليات الإعداد البرامجي والممارسة المهنية، والتيقن بأن قطار المعرفة لن ينتظر أحداً، فالحكمة والتفكير الناضج يجب أن تسود وتستحوذ على العقلية الأكاديمية، لأجل تقدم مؤسساتنا التعليمية والبحثية. ونؤكد هنا أن العارفين بطبيعة العصر وتطور أدواته المعرفية المتلاحقة، هم فقط من سيفلح في الاستفادة من هذا التطور وانسياب علومه ومعارفه على نحوٍ تميزه الاستمرارية.

قيود الورقة

عدة قيود صادفت هذه الورقة والتي من المهم اخذها بالحسبان في تفسير وتعميم النتائج ونذكر منها: أولا: استندت الورقة على قاعدة بيانات معينة وان لم تكن على درجة عالية من الثقة ولان الباحثين لم يمكنا من الحصول على نسخة من كتيب الدراسات العليا بالقسم فتم الاعتماد على مذكرات الطلبة ومن المرجح ان تكون هناك وثائق ومستندات لم يتسنى الاطلاع عليها من قبل الباحثين. ثانياً: في هذه الورقة تم الاستعانة ببعض الطلبة كإخباريين وكذلك تحليل المضمون لبعض المقررات ومفردات من واقع مذكرات الطلبة وتم الاعتماد عليهم في بعض نتائج هذه الورقة وقد يكون ما ذكره الطلبة مجرد مصادفات ومذكراتهم كتبت بشكل عرضي او نتيجة لوجود تجارب سلبية لهم سواء مع القسم او أكاديميه أو علاقات مع الزملاء، هذا القيد تم وضعه في الحسبان منذ التفكير في الدراسة وتم التعامل معه بالاعتماد على معيار الدراية بالبرنامج وبشفافية تمشياً مع طبيعة الورقة. ثالثاً: تعليق الدراسة بالجامعة واجراء المناقشات للرسائل العلمية بالاقتصار على أعضاء المناقشة

JESUS.ORG.LY

والطالب، عليه تم تقليص المجال الزمني لتحليل الدراسة المنهجية الى الفترة الواقعة ما بين العام الجامعي 2013 و2017 وتحليل الرسائل العلمية المنجزة في القسم الى الفترة الواقعة ما بين 2016-2018 ومع أنه من غير المحتمل فمن الممكن أن تكون الرسائل المنجزة خارج هذا الإطار الزمني مختلفة عن عينة التحليل. رابعاً: ما تبين ان ملخصات الرسائل العلمية لا تعرض اجراءات الرسالة بشكل وافي ودقيق وعليه تم تحليل فصول الإطار النظري والمنهجية ومناقشة النتائج لعدد 27 رسالة علمية، هذه الفصول تؤلف في الغالب كامل الرسائل الا انه من الممكن أن تكون غير وافية بما فيه الكفاية في توضيح كل الجوانب الرئيسية للرسالة فقد تكون جوانب ذكرت في الرسالة ولم تدرج في الفصول التي تم تحليلها.

المراجع:

[1] قريرة، عبد الرزاق. (2018). نحو استكشاف ممارسة مهنية فعالة للقيم والخطاب للتصدي للاستبعاد الاجتماعي. مجلة أنوار المعرفة، 3، 2، 8-34

[2] Anastas, J. (2006). Employment opportunities in social work education: A study of jobs for doctoral graduates. Journal of Social Work Education, 42, 2, 195-209.

[3] Anastas, J. (2012). Doctoral education in social work. New York: Oxford University Press.

[4] Anastas, J., and Congress, E. (1999). Philosophical issues in doctoral education in social work. Journal of Social Work Education, 35, 1, 143-153.

[5] Anastas, J., and Kuerbis, A. (2009). Doctoral education in social work: What we know and what we Need to know. Social Work, 54, 1, 71-81.

[6] Anastas, J., and MacDonald, M. (1994). Research design for social work and the human services. San Francisco: Jossey-Bass.

[7] Bogo, M., and Wayne, J. (2013). The implicit curriculum in social work education: The culture of human interchange. Journal of Teaching in Social Work, 33, 1, 2-14.

[8] Boud, D., and Tennant, M. (2006). Putting doctoral education to work: challenges to academic practice. Higher Education Research and Development, 25, 3, 293-306.

[9] Brookfield, S. (2010). Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting. Baltimore, MD: Laureate Education, Inc.

[10] Cnaan, R., and Ghose, T. (2018). Doctoral social work education: Responding to trends in society and the academy. Research on Social Work Practice, 28, 3, 224-233.

[11] Connolly, M., Williams, C., and Cooper, L. (2017). Strengthening the knowledge

Giddens, A and Sutton P. (2021). Sociology. 9th. Lund: Studentlitteratur [18]

Gilgun, J. (1994). A case for case studies in social work research. Social Work, 39, 4, 371-380. [19]

Gould, N. (1999). Qualitative practice evaluation. In Shaw. I. and Lishman. J. (Eds.), Evaluation and social work practice (63–80). Thousand Oaks, CA: Sage [20]

Harno, A. J. (2004). Legal education in the United States. Clark, NJ: Lawbook Exchange. [21]

Harrington, D., Petr, C., Black, B., Cunningham-Williams, R., and Bentley, K. (2014). Quality guidelines for social work PhD programs. Research on Social Work Practice, 24, 3, 281-286. [22]

Harris, N., and Bell, C. (2017). Evaluating and assessing for learning. London: Routledge. [23]

Hodgson, D., Watts, L., Cordoba, P., and Nipperess, S. (2020). Social work doctoral education in Australia: The case for further development. Australian Social Work, 1-14. [24]

Holloway, I. (1997) Basic concepts for qualitative research. Oxford: Blackwell Science. [25]

Holosko, M., Skinner, J., MacCaughelty, C., and Stahl, K. (2010). Building the implicit BSW curriculum at a large Southern base: A research framework for social work education. Advances in Social Work and Welfare Education, 19, 1, 25-36. [26]

Cottrell, S (2013). The study skills handbook. 2nd. Basingstoke: Palgrave. [12]

Drisko, J., and Maschi, T. (2015). Content analysis. New York: Oxford University Press. [13]

Fong, R. (2014). Framing doctoral education for a science of social work: Positioning students for the scientific career, promoting scholars for the academy, propagating scientists of the profession, and preparing stewards of the discipline. Research on Social Work Practice, 24, 607–615. [14]

Fong, R., and Pomeroy, E. (2011). Translating research to practice. Social Work, 56, 1, 5-7. [15]

Fook, J. (2002) Social work: Critical theory and practice. London: Sage. [16]

Forsberg, H., Kuronen, M., and Ritala-Koskinen, A. (2019). The academic identity and boundaries of the discipline of social work: reflections of social work professors on the recruitment and research of doctoral students In Finland. The British Journal of Social Work. 49, 6, 1509–1525 [17]

JESUS.ORG.LY

Lekwa, A., and Ysseldyke, J. (2010). Dissertation research in school psychology: Changes in topics and methodology over the past 25 years. Journal of Applied School Psychology, 26, 1, 17-37. [34]

Masud, A. (2011). Values in practice: Exploring the interplay between personal values and professional values of social work in Libya. Unpublished dissertation, School of Social and Policy Studies, Flinders University, Australia. [35]

McGovern, P., and Zimmerman, S. (2018). Social work doctoral program administration: Current status, information needs, and capacity to address persistent critiques. Journal of Social Work Education, 54, 4, 727-749. [36]

Michie, S., West, R., Campbell, R., Brown, J., and Gainforth, H. (2014). ABC of behavior change theories. Sutton, UK: Silverback Publishing. [37]

Munro, E. (2002). The role of theory in social work research: A future contribution of the debate. Journal of Social Work Education, 38, 3, 461-470. [38]

Narui, M., Truong, K., and McMickens, T. (2015). Independent study: How three doctoral students tackled issues recruiting participants and [39]

State University. Journal of Social Work Education, 46, 3, 411-423.

Howe, D. (2017). An introduction to social work theory: Making sense in practice. London: Routledge. [27]

Hsieh, H., and Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. Qualitative Health Research, 15, 9, 1277-1288. [28]

Isaac, P., Quinlan, S., and Walker, M. (1992). Faculty perceptions of the doctoral dissertation. The Journal of Higher Education, 63, 3, 241–268. [29]

Jenson, J. (2008). Enhancing research capacity and knowledge development through social work doctoral education. Social Work Research, 32, 1, 3–5. [30]

Kiley, M. (2017). Reflections on change in doctoral education: An Australian case study. Studies in Graduate and Postdoctoral Education , 8, 2, 78–87. [31]

Knight, C., and Lagana, M. (1999). The use of a teaching practicum for doctoral students in social work. Journal of Teaching in Social Work, 18, 1-2, 13-22 [32]

Knowles, M. (1990). The adult learner: A neglected species, 4th. Houston, TX: Gulf Publishing. [33]

collecting data with historically underrepresented populations? Journal of Critical Thought and Praxis, 4, 1, 1–34.

[40] Neuman, W. (2020) Social research methods: Qualitative and quantitative approaches. 8th, Boston, MA: Pearson Education.

[41] Orme, J. (2003) 'Why does social work need doctors?' Social Work Education, 22, 6, 541–54.

[42] Padgett, D. (2017). Qualitative methods in social work research. Los Angeles, Sage Publications.

[43] Payne, M. (2021) Modern social work theory. 5th. Oxford University Press.

[44] Peile, C. (1988). Research paradigms in social work: From stalemate to creative synthesis. Social Service Review. 62, 1, 1-19.

[45] Pieper, M. (1985). The future of social work research. Social Work Research and Abstracts, 21, 4, 3-11.

[46] Reamer, F. (1993). Philosophical foundations of social work. New York: Columbia University Press.

[47] Reisch, M. (2013). Social work education and the neo-liberal challenge: The US response to increasing global inequality. Social Work Education, 32, 6, 715-733.

[48] Riessman, C. (1994). Qualitative studies in social work research. Thousand Oaks: Sage.

[49] Rodwell, M., and Woody, D. (1994). Constructivist evaluation: The policy/practice context. In Sherman. E. and Reid. W. (Eds.), Qualitative research in social work (315– 372). New York: Columbia University Press.

[50] Rosen, A. (1981). Toward a function-related organization of doctoral education. Journal of Education for Social Work, 17, 2, 69-75.

[51] Royse, D. (2020). Research methods in social work. San Diego: Cognella, Inc.

[52] Rubin, A., and Babbie, E. (2017). Research methods for social work. Australia: Cengage Learning

[53] Ruckdeshel, R., Earnshaw, P., and Ferrik, A. (1994). The qualitative case study and evaluation: Issues, methods, and examples. In. Sherman. E and Reid. W. (Eds.), Qualitative research in social work (251–264). New York: Columbia University Press.

[54] Schunk, D., Meece, J., and Pintrich, P. (2014). Motivation in education: Theory, research and applications. Harlow, Essex : Pearson.

JESUS.ORG.LY

Scott, D. (1990). Practice wisdom: the neglected source of practice research. Social Work, 35, 6, 564-568. [55]

Scourfield, J., Rees, A., Shardlow, S., and Zhang, M. (2018). A profile of UK doctoral candidates in social work and social care. British Journal of Social Work, 48, 8, 2313-2331. [56]

Servage, L. (2009). Alternative and professional doctoral programs: What is driving the demand? Studies in Higher Education, 34, 7, 765–779. [57]

Sheafor, B. (2001). Three decades of baccalaureate social work: A grade card on how the professionalization of the BSW has played out1. Journal of Baccalaureate Social Work, 6, 2, 25-43. [58]

Sherman, E., and Reid, W. (Eds.). (1994). Qualitative research in social work. New York: Columbia University Press. [59]

Simon, B. (1994). Are theories for practice necessary? Yes! Journal of Social Work Education, 30, 2, 144-148. [60]

Thompson, N (2000) Theory and practice in human services. 2nd. Buckingham: Open University Press [61]

Thyer, B. (2001). What is the role of theory in research on social work practice?. Journal of Social Work Education, 37, 1, 9-25. [62]

Valentine, D., Edwards, S., Gohagan, D., Huff, M., Pereira, A., and Wilson, P. (1998). Preparing social work doctoral students for teaching: Report of a survey. Journal of Social Work Education, 34, 2, 273-282. [63]

Walliman, N. (2016). Social research methods: The essentials. London: Sage. [64]

Wulff, D., Austin, A., Nyquist, J., and Sprague, J. (2004). The development of graduate students as teaching scholars: A four-year longitudinal study. In Wulff . D., and Austin. A. (Eds), Paths to the professoriate: Strategies for enriching the preparation of future faculty (46–73). San Francisco, CA: Jossey Bass. [65]

Zastrow, C., and Bremner, J. (2004). Social work education responds to the shortage of persons with both a doctorate and a professional social work degree. Journal of Social Work Education, 40, 2, 351-360. [66]