



# حَوَليَات

## كلية الآداب

تصدر عن كلية الآداب - جامعة الكويت

الرسالة السابعة عشرة

العمل الاجتماعي  
في المجال التربوي

د. جلال الدين الغزاوي

قسم علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية - جامعة الكويت



د. عبد الله يوسف الغنيم  
د. نجاة عبد القادر الجاسم

رئيس مجلس التحرير  
رئيسة هيئة التحرير

د. محمد صفي الدين أبو العز  
د. فؤاد زكريا  
د. سعد عبد الرحمن  
د. محمد سليمان الحداد  
د. شوقي الفيل  
د. طارق عبد الله فخر الدين  
د. سليمان سعدون البدر

هيئة  
التحرير

#### نمن الرسالة

الكويت ٤٠٠ فلس - البحرين نصف دينار - قطر ٥ ريالات - الامارات ٥ دراهم - السعودية ٥  
ريالات - عمان نصف ريال - اليمن الجنوبي ٢٠٠ فلس - اليمن الشمالي ٣ ريالات - العراق ٤٠٠  
فلس - ج.م.ع. ٢٥ قرشا - لبنان ٥ ليرات - الاردن ٢٥٠ فلسا - سوريا ٥ ليرات - السودان ٢٥٠  
مليما - ليبيا ٤٠ قرشا - الجزائر ٥ دنانير - تونس ٤٠٠ مليم - المغرب ٥ دراهم .

#### الاشتراك السنوي

للافراد ديناران كويتي في الكويت - ديناران وخمسة فلس في الوطن العربي - عشرون دولاراً  
أمريكياً في الخارج بالبريد الجوي.

للشركات والمؤسسات والدوائر الرسمية عشرة دنانير كويتية - في الخارج أربعون دولاراً أمريكياً.

**لأعضاء هيئة التدريس والطلاب خصم ٥٠ % .**

جميع المراسلات الخاصة بشروط النشر أو أية استفسارات أخرى بشأن الحوليات توجه إلى  
رئيس هيئة تحرير الحوليات - ص . ب: ٢٦٥٨٥ الصفاة - الكويت

# حَوَالِيَاتُ كَلِمَةِ الْأَدَابِ

تصدر عن كلية الآداب - جامعة الكويت

دورية علمية منتظمة تتضمن مجموعة  
من الرسائل التي تعالج بأصالة  
موضوعات وقضايا، ومشكلات  
علمية في مجالات الأدب والفلسفة  
والتاريخ والاجتماع والجغرافيا وعلم  
النفس وتمثل معينا علميا للباحثين العرب.

---

الحَوَالِيَةُ الرَّابِعَةُ - الرَّسَّالَةُ السَّابِعَةُ عَشْرَةُ

١٩٨٣ - ١٤٠٣



الرسالة السابعة عشرة

# العمل الاجتماعي في المجال التربوي

و.ج.ب. الله الرحمن الغزالي  
متم عمل الاجتماع والمنفعة الاجتماعية - جامعة الكويت

حوليات كلية الآداب - الحولية الرابعة ١٩٨٢ - ١٩٨٣

## المؤلف :

د . جلال الدين الغزاوي

- أستاذ العمل الاجتماعي المساعد  
بجامعة الكويت
- دكتوراه العمل الاجتماعي — جامعة  
واشنطن ١٩٧٢ — سانت لويس
- سابقا : خير الامم المتحدة الاقليمي  
في سياسة الرعاية الاجتماعية  
لأمريكا اللاتينية والكاريبي.

## من انتاجه العلمي

- نسق الرعاية الاجتماعية — الاطار  
الفكري
- عواقب التبادل غير المتكافيء : درس  
من دولة متقدمة
- دور العلم والتكنولوجيا في ميدان  
الخدمات الاجتماعية

# محتوى البحث

|                                            |       |
|--------------------------------------------|-------|
| ملخص                                       | ٧     |
| مقدمه :                                    | ٩     |
| الحاجة الى تبني نموذج جديد لممارسة العمل   | ..... |
| الاجتماعي المدرسي                          | ١١    |
| أهداف النموذج                              | ١٧    |
| النظريات التي تساند النموذج :              | ..... |
| نظرية التربية الاجتماعية                   | ١٩    |
| نظرية الأجهزة                              | ٢٠    |
| النظرية الايكولوجية                        | ٢٥    |
| الخريطة البيئية                            | ٣١    |
| كيفية رسم الخريطة البيئية                  | ٣٢    |
| أوجه استخدام الخريطة البيئية               | ٣٥    |
| موقع الاسرة من العمل الاجتماعي المدرسي     | ٣٧    |
| التقدير في العمل الاجتماعي المدرسي         | ٤٠    |
| كيفية تقييم عمل الاخصائي الاجتماعي المدرسي | ٤٨    |
| الخاتمة                                    | ٥٨    |

المصادر والحواشي ..... ٦١

مراجع البحث ..... ٧١

الملخص الانجليزي .....

# بسم الله الرحمن الرحيم

## العمل الاجتماعي

### في المجال التربوي

#### ملخص

يقوم الاختصاصيون الاجتماعيون بتقديم خدماتهم من خلال نسق الرعاية الاجتماعية الذي تعد فيه المدرسة كوحدة من أهم مؤسساته التربوية. وعن طريق ممارستهم للعمل الاجتماعي بالمدرسة أصبح هؤلاء يحتلون موقعا حساسا يمكنهم من فرض قيادتهم المهنية داخلها، وفي الاحياء التي تحيط بها والمجتمع الذي يضمها. غير ان ما يبدؤونه من جهد حاليا يبدو وكأنه لا يدعم ما قد يكون لديهم من استعدادات، لتحمل مثل هذه المسؤولية، أو ليستغلوا تلك الفرصة. والدليل على ذلك ما نلاحظه من تدن في مستوى الاهتمام الذي يجب ان يتفق وطبيعة المهام التي يتطلبها تقديم خدمات عمل اجتماعي حقيقية يحتاجها بالفعل التلاميذ وأسرهم.

وفي ضوء هذا القصور يجب على كليات وأقسام ومعاهد تعليم العمل الاجتماعي في البلاد العربية ان تستجيب بالكامل وعلى وجه السرعة الى رغبات طلاب هذه المهنة وتعددهم من أجل القيام بأعباء وظائف جديدة. ولهذا يتحتم عليها ألا تقتصر التدريس فيها على تلقين الطرق التقليدية كما حدث طوال الاربعين سنة الماضية، بل تستعيز عنها بتقديم نماذج جديدة وأساليب بديلة للممارسة. وعلى المسئولين عن تعليم العمل الاجتماعي ان يدركوا ان ممارسي المهنة داخل المدرسة لا يمكنهم استخدام تقنيات سمعوا عنها ولم يتعلموها، كما لا يمكنهم التشاور مع المدرسين ونظار المدارس وقادة المجتمع حول مشاكل وقضايا لم يتقنوا فهمها، أو يدركوا طبيعة الحقائق الكامنة وراء استمرار وجودها.

لقد أصبح واقع العمل الاجتماعي المدرسي في موقف لا يسمح له ان يتحمل اعادة نفس أنماط الممارسة عاما بعد اخر. فالقائمين على التدريس والطلاب بصفة خاصة أصبحوا في حاجة الى اكتساب المعرفة الواضحة التي تتفق والاهداف الحقيقية لعمليات المساعدة. ويتحتم على الممارسين للمهنة ان يستجيبوا الى مطالب المجتمعات المتغيرة ولتوقعاتها لهم

وذلك بأن يكونوا على قرب دائم من الناس وان يعملوا على مساعدتهم عن طريق الارتقاء بمستوى الخدمات، وادخال التغيرات المجدية على مواقع تقديمها .

وبالنسبة لجميع هؤلاء الذين يمارسون مهنتهم في المجال التربوي فسوف تساعد هذه الورقة على تكوين منظور جديد عن الاتجاهات الحديثة في ميدان العمل الاجتماعي المدرسي . كما ستجذب موضوعاتها انتباه القارئ الى الاماكن الطبيعية التي يعيش داخلها التلاميذ كالبيت والحي والمجتمع والبناء الاجتماعي للمدرسة، حيث يكون التركيز على حل مشاكل من هم في حاجة ماسة الى المساعدة خاصة وان المجتمعات المتقدمة اصبحت الان تعالج هذه المشكلة مستخدمة لافكار معاصرة وذلك عن طريق مساعدة هؤلاء الاطفال من خلال الانساق المتداخلة ممثلة في التلميذ وأسرته ومجتمعه . كل هذا ضمن منظور شامل للاجهزة الايكولوجية التي تحتضنهم جميعا .

بسم الله الرحمن الرحيم

# العمل الاجتماعي في المجال التربوي

مقدمه :

لواتيحت لنا فرصة اجراء دراسة علمية للتعرف على حقيقة مشاكلنا الاجتماعية المنتشرة في ارجاء الوطن العربي فلابد وأن تدلنا نتائجها في النهاية على أن التعليم هو الطريق الرئيسي الذي يجب اتباعه اذا اردنا أن نضع حلا جذريا لما نئن تحته من وطأة هذه المشاكل. وببساطة يرجع تمسكنا بهذا الموقف الى أن التعليم هو المؤسسة الاجتماعية Social Institution التي تأخذ على عاتقها مسئولية احداث التغير الاجتماعي والتجديد داخل المجتمع. وفي هذا الصدد يقول ليونارد LEONARD «عندما يتعلم الانسان يتغير. والتربية هي العملية التي تغير الدارس» (١). وفي نفس الوقت نجد بارسونز PARSONS يصف التعليم بكونه مؤسسة اجتماعية محافظة تهتم بالحفاظ على ما في المجتمع من أنماط اجتماعية (٢). و يبدو أن مرجع ذلك الوصف يعود الى تفشي السلوك البيروقراطي داخل المدرسة مما ساعد بالتالي على تفاقم اساليب مقاومة التجديد والتغير فيها، وذلك بسبب ما أصبحت تعكسه من سلوك ينم عن الصلابة والجمود والتعنت عند مواجهتها لأحوال بيئية مختلفة وتوقعات متغيرة لآباء وتلاميذ على حد سواء.

وبصفة عامة ان أهم ما تتميز به المدرسة الحكومية هو استمرار معاناتها من الاصرار على مطالبتها بتعليم كل الأطفال دون توجيه أى اعتبار لما لهم من قدرات، أو رغبات او استعدادات مسبقه، ودون أن يتوافر لديهم في أغلب الاحيان تلك الموارد الكافية التي يجب توافرها حتى يسهل القيام بمثل هذه المهمة الطموحه. وأمام

هذا الموقف الذي تضطر فيه المدرسة لقبول جميع الاطفال بصرف النظر عن الاختلاف الواضح في خلفياتهم الثقافية وشخصياتهم واتجاهاتهم وخصائصهم لا بد وأن تتوافر بين جدرانها احتمالات ظهور حالات الانحراف بين التلاميذ (٣)، اذ لا يمكن لأحد أن يتوقع ان جميع التلاميذ قد تم اعدادهم لدخول المدرسة بطريقة مناسبة، أو أن لديهم الحافز القوي لمواصلة الدراسة، أو انهم على استعداد لتقبل القواعد التي تنظم سلوك التلميذ داخل الفصل والمدرسة. وفي خضم كل هذه العقبات نجد أن المدرسة تحاول من جانبها أن تبذل جهودا متخصصة من أجل تنفيذ اهدافها التربوية حيال هؤلاء التلاميذ. وفي نطاق محدود نجدها تسعى لأن تزيد من حوافز التلاميذ ليحققوا النجاح في دراستهم. وتحاول في نفس الوقت أن تخفف من حدة الضغوط الاجتماعية والعاطفية التي يتعرضون اليها حتى لا تقيد من طموحاتهم الدراسية، وأن تواجه بحزم ذلك النوع من السلوك الذي يعرض سير الدراسة داخل الفصول لنوع من عدم الانتظام أو الفوضى.

وفي ضوء هذه الصعوبات التي تتعرض اليها المدرسة من وقت لآخر أخذت الشكوك تساور معظمنا وبصفة خاصة حول فعالية التعليم بمراحله المختلفة، كما أصبحنا نلاحظ الكثير من مشاعر عدم الرضي والتشاؤم التي أخذت تثيرها مظاهر الفشل الذي تتعرض اليه المدارس اثناء اداء رسالتها. وعلى الرغم من رصد الميزانيات الضخمة فما زلنا نلاحظ استمرارية الفشل الذريع لكثير من التلاميذ في دراستهم، وان سوء السلوك الذي يعم قاعات الدراسة مازال يعرقل من الجهود التي تبذل من أجل تعليم وتربية الصغار والشباب، وأن ظاهرة ترك المدرسة في سن مبكرة أخذت تقلق بال الآباء والمربين معا. وبهذه المناسبة نجد مثلا ان جريدة الاهرام المصرية تنشر في صفحتها الثامنة بتاريخ ٨١/١٠/٢١ خبرا يعبر الى حد بعيد عما تحتاج اليه العملية التربوية من ضوابط لضمان انتظام التلاميذ في المدرسة. ويشير الخبر الى «قرارات لوزير التعليم تستهدف جدية الدراسة وتوزيع المنهج الدراسي على ٨ شهور سنويا، وحصر غياب الطلاب على فترات خلال اليوم وابلاغ آبائهم به، وحضور ٨٥% من أيام الدراسة كشرط للتقدم لامتحان نهاية العام».

### الحاجة الى تبني نموذج جديد لممارسة العمل الاجتماعي المدرسي:

في الواقع أنا لأريد ان اقحم نفسي في موقف صعب يتعلق باصدار احكام دقيقة على وضع او حالة التعليم في وطننا العربي بقدر ما أريد التأكيد على وجود ظواهر ذات دلائل علمية تشير الى انه اذا اراد الاخصائيون الاجتماعيون العاملون بالمدارس ان يكون لهم تأثير يحد من تزايد المشاكل التي تواجهها المدرسة العربية من جهة والعمل على اشباع الحاجة الى تجديد الانظمة المدرسية عن طريق التحرك للقيام بدور وكلاء لاحداث التغير من جهة أخرى، فعليهم اذن ان يبحثوا لانفسهم عن نموذج جديد لممارسة العمل الاجتماعي المدرسي. نموذج يقدم لهم الوسائل التي بواسطتها يمكن لعملية الممارسة التخلص من ذلك الارتباط الذي قيد تعريف العمل الاجتماعي المدرسي وحصره في لغة الطرق أو ما نطلق عليه عبارة «الممارسة التقليدية للعمل الاجتماعي». وأهم ما تتميز به هذه الممارسة هو تركيزها على التلميذ «كفرد»، وعلى «الحالة الفردية»، حيث ينظر الى الخصائص الاجتماعية والعاطفية للتلميذ أو لاسرته وكأنها تلعب الدور الرئيسي في خلق المصاعب التي يلاقيها الطفل في المدرسة. حتى في حالة استعمال طرق العمل مع الجماعات نجد أن الاخصائي يصبح ناجحاً في نظر موجهه اذا ما أولى انتباهه الى مشاكل التلميذ الخاصة بالتوافق في كل من البيت والمدرسة.

و يقوم المدرسون بتحويل التلاميذ الى الاخصائيين الاجتماعيين الذين يستجيبون بدورهم لهذه التحويلات عند تكرار ظهور الاعراض الخاصة بالانسحاب، والعدوان، والخوف من المدرسة، والنبذ، وسلوك الاستهتار بالغير. مثل هذه الاعراض ينظر اليها على نحو نموذجي كما لو كانت مظهراً من مظاهر المشاكل الشخصية او العاطفية للتلميذ.

وبعبارة اخرى، تصبح اهداف ممارسة العمل الاجتماعي في المدارس ممثلة في مساعدة الطفل على بلوغ مستوى لائق من التوافق مع المدرسة وعلى حسن استغلاله لما يقدم اليه من فرص التعليم. وكالعادة يسعى الاخصائيون الاجتماعيون جاهدين من أجل بلوغ هذه الاهداف عن طريق تعديل سلوك التلميذ أو بواسطة احداث تغير

من نوع آخر بالنسبة للخصائص أو الموقف الشخصي للتلميذ أو لولى أمره مستخدمين في ذلك طريقة خدمة الفرد. أما عن المدرسة وتأثير ما تتبعه من سياسات على تلاميذها أو عن أحوال وظروف المجتمع والبيئة المتاخمة لحياة التلاميذ وما قد يكون لها من وقع سيء على سلوكهم وتحصيلهم الدراسي، كل هذا يبدو من واقع الممارسة وكأن لا أهمية له. وكنتيجة لمثل هذا الموقف السلبي الذى وقفه العمل الاجتماعي المدرسي ازاء المجتمع والبيئة فرض على الاختصاصيين الاجتماعيين أن يقللوا من أهمية مسؤوليتهم القيادية في تعديل وتحسين احوال المدرسة والمجتمع معا.

انا لا أبالغ عندما أنادى بأن القضايا الخطيرة التي تواجه تعليم الاجيال الجديدة من ابنائنا داخل مجتمعاتنا النامية تحتم علي العمل الاجتماعي المدرسي أن يأخذ اتجاهها شاملا نحو تقديم الخدمات وأن يتولي دورا قياديا في جميع الأنشطة التي تسعى الي ربط التعليم بحقائق حياتنا اليومية. هذه القضايا الصعبة وغيرها من الازعاج المتغيرة تتطلب من الاختصاصيين الاجتماعيين العاملين بالمدارس أن يكونوا على دراية بالتغيرات الاجتماعية المستمرة، كما تتطلب منهم الالتزام بالتجديد او الابتكار، والرغبة في التخطيط من أجل القيام بأى نشاط له علاقة بوضع الامور في نصابها، والنقاط على الحروف، أو له علاقة باجمالي ما قاموا بجمعه من الاجزاء. اى عليهم أن يفكروا بلغة نظرية النسق او الاجهزة الاجتماعية SOCIAL SYSTEMS، وان يطلعوا على الجديد من المعرفة التى تنشر أولا بأول في الدوريات العامة المتخصصة في العمل الاجتماعي المدرسي. وان صعب عليهم أمر الاطلاع تصح مسؤولية التوجيه او الاشراف الفني من جهة أو القائمين على تصميم برامج التعليم المستمر أو الدورات التدريبية من جهة اخرى محصورة على الاقل في انتقاء الابحاث الامبريقية أو الدراسات النظرية التى أجريت في هذا المجال لاطلاع الاختصاصيين عليها ومناقشتها معهم خلال هذه الدورات حتى يصبحوا على بينة من حقائق الامور.

ان ممارسة العمل الاجتماعي في المدرسة يعتبر نوعا من الممارسة التى لاهى خدمة فرد أو خدمة جماعة أو تنظيم مجتمع. كما ان اختيار الاختصاصي لتطبيق طريقة

ذات تخصص ضيق سوف لا يخدم مستقبل تطوره المهني حيث أن هذه الطرق ذات الطابع التخصصي لا تساعد الاختصاصي على الاحتفاظ بدرجة عالية من المرونة الفكرية والنظرة المهنية الشاملة التي يحتاج اليها في التعامل مع القضايا الهامة التي سوف تتحدها مستقبلا والتي لم تكن في الحسبان عندما كان يمر بمرحلة الاعداد ليصبح اختصاصيا اجتماعيا. واذا قمنا بمراجعة ما كتب عن العمل الاجتماعي بصفة عامة والعمل الاجتماعي المدرسي بصفة خاصة خلال الستينات والسبعينات نجد ان الفكر الغربي قد عبر تعبيرا صادقا عما كان يعتري القائمين على تدريسه أو ممارسته من حالات القلق الشديد على مستقبل المهنة ككل(٤). ولقد ترتب على ذلك ان قاموا بتشجيع التحول من العالم الصغير الضيق الخاص بالتلميذ «الفرد» الى العالم الأوسع الخاص بالمدرسة والمجتمع وذلك لكي يشمل الطفل وعلاقاته كاجزاء متكاملة ومتممه لبعضها البعض يضمها النسق ككل. هذا الاتجاه يمثل محاولة لادراك معنى المهام التي يضطلع بها الاختصاصي الاجتماعي في المدارس وذلك عن طريق قيامه بدور الوسيط في عمليات التفاعل التي تتم بين الافراد والنسق الاجتماعية التي تتطلب ظروف الحياة ومايمرون به من مواقف ان يتعاملوا معها. ولهذا كان واجبا المحدد في العمل الاجتماعي لا يعدو مهمة التوسط في العمليات التي من خلالها يحاول الانسان ان يجعل من نفسه شيئا متاحا لبيئته وان تيسر هي بدورها من عطائها له بغرض اشباع حاجتهما المشتركة بحيث ينجح كل منهما في تحقيق ذاته عن طريق التعاون مع الآخر.

من خلال هذا التعريف الشامل يمكن صياغة نوع من الافكار التي تعكس لنا الخصائص الاساسية لحياة الانسان في صورة تكشف عن مدى تداخل الذات في العالم الذي نعيش فيه. مثل هذه الرؤية للذات وهي داخل بيئتها سوف تبعدها ولاشك عن الصورة العقلية التي رسمناها لأنفسنا وكأن الفرد منا داخل بيئته يشبه كرات لعبة البليارد تؤثر في بعضها البعض عن طريق اصطدام الواحدة بالأخرى، ولكن على الرغم من تغير اتجاهات سير الكرات المتصادمة الا ان طبيعة أوجوه كل منها لم يتغير. ومن هنا كان ادراكنا لمفهوم ممارسة العمل الاجتماعي يتفق تماما

والنماذج الايكولوجية أو البيئية. وأهم ما تتميز به تلك النماذج هو تركيزها على ماهو قائم بين الناس افرادا كانوا أو جماعات و بين بيئتهم من تعامل، وما يترتب على ذلك من وجود حالة دائمة من التبادل المشترك فيما بينهم وذلك في الوقت الذي يحاول فيه كل منهم أن يؤثر في الآخر.

ان فهمنا التقليدي لانشطة العمل الاجتماعي ممثله في خدمة فرد وخدمة جماعة وتنظيم مجتمع ينطوى على ثلاث نقاط ضعف رئيسية تتمثل في الآتي:—

١ — ان فهمنا هذا يركز مبدئيا على حجم العمل — بمعنى كون العميل فردا أو جماعة أو تنظيماً أو مجتمعا — وذلك بدلا من ارتكازه على الانشطة التي يستخدمها الاخصائي في مساعدته للعميل.

٢ — ان هذه الصياغة تميل الى تشجيع الاتجاه ذو التقسيم الثنائي: «هل نقوم بتغيير الفرد او تغيير الموقف الذي يعيشه؟» وذلك بدلا من التركيز على التفاعل القائم مابين الشخص وموقفه.

٣ — ان تخرج متخصصين طبقا لكل طريقة قد ترتب عليه تقوية الاتجاه لرؤية المشاكل بالنسبة لما لكل طريقة من مهارات يملكها الاخصائي وذلك بدلا من رؤيتها من خلال تقييم كامل لتفاعل عميل وموقف(٥).

في اعتقادي ان الصعوبة او العقبة التي خلقناها لانفسنا عند قيامنا بمعالجة مشكلة من المشاكل انما ترجع في المقام الأول الى نزعتنا الفكرية والعاطفية التي تفرض علينا ان نتبع دائما نفس الاطار المرجعي. وكثيرا ما ينتج عن هذا الاسلوب ان نميل الى تعريف المشاكل وتحديدنا عن طريق استخدام ما لدينا من أفكار اجرائية كونها لانفسنا عن الانسان وطريقة حياته — وأن تقتصر على رؤية مشاكل العملاء من وجهة نظرنا نحن. ولقد سيطر هذا الاتجاه على طريقة تفكيرنا لدرجة اننا اصبحنا نميل الى تفسير اصرار عملائنا على أن ننظر الى مشاكلهم بمنظارهم الخاص او من وجهة نظرهم على انه نوع من المقاومة التي يلجأون اليها حتى لا يرون مشاكلهم بصورة حقيقية ومن ثم تعتبر هذه المقاومة في حد ذاتها دليلا قويا على صحة صياغتنا لمشاكلهم(٦).

ومن اجل ان يتمكن الاختصاصي الاجتماعي المدرسي من ممارسة عمله من خلال الاطار الفكري الذي يركز على المشكلة بدلا من تركيزه على الفرد فانه يتعين عليه ان يلم بالمعرفة الخاصة بانواع النسق التي بموجبها يقوم بدوره، والمعرفة الخاصة بمراحل احداث التغير المخطط، أو الخطوات التي يجب اتخاذها عند القيام بدوره من أجل حل المشاكل. كما يحتاج ايضا الى اكتساب المهارات التفاعلية والتحليلية التي يستخدمها عند جمعه او تحليله للمعلومات، أو عند تدخله في المواقف التي تحتاج الى ضرورة تواجده فيها.

و يتطلب النموذج الذي يقتصر فيه العمل الاجتماعي المدرسي على العلاقة التي تجمع مابين التلميذ والمجتمع والمدرسة اعدادا مهنيا سليما للاخصائيين الاجتماعيين الذين يرغبون في العمل في الميدان التربوي باعتباره تخصصا من تخصصات العمل الاجتماعي كما سنقوم بتوضيحه فيما بعد. واذا قدر لهذا النموذج أن يصل الى أعلى مستويات الكفاءة عند تنفيذه وجب أن يهتم الاعداد بالتركيز على عدة جهات خاصة من المعرفة والممارسة. فعلى الاختصاصيين الاجتماعيين العاملين بالمدارس أن يفهموا المدرسة على أنها نسق أو جهاز اجتماعي. كما يجب ان يكونوا لأنفسهم منظورا لكى يروا من خلاله النواحي التي يجب أن يهتم بها العمل الاجتماعي في ميدان التعليم العام. وكأخصائيين اجتماعيين نجدهم بصفة خاصة في حاجة الى المعرفة التي ترتبط بالموضوعات والقضايا التالية:—

- ١ — مايجب ان تكون عليه علاقة المدرسة بالمجتمع وتأثير هذه العلاقة على السياسة التعليمية.
- ٢ — التأثيرات التي تحدثها الابنية الممثلة لقوى المجتمع على المدرسة.
- ٣ — القضايا السياسية والمشاكل الاجتماعية ذات التأثير المباشر على وضع الميزانيات المخصصة لتمويل المشروعات التعليمية.
- ٤ — المحاولات التي تمت في الماضي من اجل اصلاح النظم التعليمية في البلاد.
- ٥ — المشاكل التي تحدث عن طريق القيام بالادوار التقليدية من قبل المتخصصين في شئون التلاميذ (اخصائي اجتماعي — اخصائي نفسي — مرشد تربوي).

٦ - القضايا السوسولوجية التي قد تؤثر على تحقيق المساواة و إتاحة الفرص المتكافئة في التعليم.

وبالإضافة الى ما سبق يجب ان يتحول الانتباه عند تدريس العمل الاجتماعي الى الناحية الخاصة باستراتيجية التدخل من أجل احداث التغير على المستوى المؤسسي والتي يمكن استخدامها بصفة عامة بالنسبة لمؤسسات أو أجهزة أخرى ولكنها تحتاج الى توضيح وشرح تفصيلي عند تطبيقها على المدرسة. ومن بين الموضوعات التي تحتاج الى عناية خاصة تلك التي تتعلق بالمفاهيم الخاصة بالتنمية التنظيمية(٧)، وطبيعة الأنشطة الموجهة للدفاع عن قضايا الطفولة وكيفية معالجتها، ومقاومة الناس للتغير، ونوعية التقنيات التي يستخدمها وكلاء التغير أثناء ادائهم لوظائفهم.

أما فيما يتعلق بالكليات والمدارس والمعاهد والاقسام الخاصة بتعليم العمل الاجتماعي فانه يجب عليها ان تعد طلابها بحيث يتمكنوا من التعامل في النواحي الخاصة بتخطيط البرامج وتقييمها. كما يجب ان يبدأوا في تدريب الطلاب ميدانيا على المستوى الفريقي. ولما كان تدريس النموذج نظريا وتطبيقه عمليا يعتبر من المسائل الحساسة التي تحتاج الى الكثير من الحكمة والتروى، وجب على المنظمات التعليمية أن تتحمل عبء مسؤولية اختيار مدارس التدريب وتنميتها تدريجيا ومساعدتها على القيام بشرح وتطبيق النموذج عن طريق تجريبه على المستوى الميداني. كما يجب وضع عملية تشغيل النموذج تحت اشراف دقيق من قبل اساتذة العمل الاجتماعي حتى يتأكدوا من أن المشروع سوف لاينتهى به الأمر وقد تحول الى مجرد مسخ قابل للارتداد الى ما كان عليه الوضع مسبقا ليصبح توأما للممارسة التقليدية. كما لا يمكن للتدريب الميداني أن يصل أعلى مستويات الفعالية بالنسبة لاستفادة الطالب من الخبرة الميدانية من جهة وتقديم الخدمات للطلاب من جهة أخرى الا عندما يتحمل الجهاز القائم على تعليم العمل الاجتماعي قدرا محددًا من المسؤولية نحو مساعدة الاخصائيين بالمدرسة من خلال برنامج يعد خصيصا لتنمية ادوارهم التوجيهية او الاشرافية نحو الطلاب.

وفي ضوء متطلبات الوقت الحاضر يبدو أن هذا النموذج يمثل لنا بداية متواضعة أن الأوان لاتخاذ الخطوة الأولى فيها. وطالما أن أهداف هذا النموذج تعتبر غاية في الوضوح والمقبولية فانه يمكن له أن يساعد المهنة في التحول التدريجي ليصبح تورطها على مستوى العلاقات التي تجمع ما بين المدرسة والمجتمع والتلميذ ذا دلالة مهنية وخاصة فيما يتعلق بسعيها من أجل تحقيق التغير الاجتماعي المنشود.

### أهداف النموذج :

إذا نظرنا الى مايجب أن تكون عليه أهداف هذا النموذج نجد أن ممارسة العمل الاجتماعي المدرسي التي تؤكد على أهمية التفاعل القائم ما بين المدرسة والمجتمع والتلاميذ تعتبر أكثر فعالية لأنها ستكون موجهة نحو إتاحة فرص التعلم أمام مجموعات خاصة من التلاميذ. أما الهدف الشامل الذي يسعى النموذج لتحقيقه فسوف يكون موجهها نحو تخفيف الضغط على مجموعات من التلاميذ عن طريق مساعدتهم على استخدام فرصهم التعليمية بفعالية، وذلك عن طريق أحداث التغير في النسق المكون للعلاقة التي تجمع ما بين المدرسة والمجتمع والتلاميذ.

في هذا النموذج يصبح مركز الاهتمام والعناية محصورا في:

- مواطن الضعف الموجود في كل من المدرسة والمجتمع.
- طبيعه التفاعل القائم ما بين خصائص معينة يتميز بها النسق وخصائص تتميز بها جماعات من التلاميذ عند مواقع الضغوط التي يتعرض اليها التلميذ وهو يمر بدورة حياته. وهكذا يصبح الانتباه مركزا حول الموقف بدلا من الشخصية.

ومعنى هذا بالطبع أن نتخذ من المشكلة التي أمكن التعرف عليها وسيلة لتدخلنا. وعادة ماتكون المشكلة مركبة تتكون من مواقف أمكن التعرف عليها وتحديدتها (٨)، كما تعبر عن مشاكل أخرى متداخله تورط في الوقوع فيها مجموعة من التلاميذ الذين يكونون فيما بينهم وفي نفس الوقت وحده اصابها خلل في قدرتها على أداء وظيفتها الاجتماعية في كل مرة يحاول فيها اعضاؤها التفاعل مع الظروف القائمة داخل المدرسة أو في المجتمع. في هذه الحالة يتمثل ادراكنا للمشكلة التي يمر بها أعضاء هذه الوحدة في عجزهم عن تلبية مايفرضه عليهم كل من المدرسة والمجتمع

من مطالب وتوقعات. فالمشكلة المركبة هى عبارة عن تراكم لكل المواقف الصعبة التى عادة ماتتواجد ضمن شبكة من الخصائص المميزة لشخصية التلميذ التى تصبح في حالة صراع مستمر مع كل ما في المدرسة والمجتمع من عجز وقصور في الموارد، وهذا علاوة على تفشي العديد من أنواع الممارسات غير المخططه أو غير الهادفة سواء أكانت هذه الممارسات تتم داخل المدرسة أو خارجها.

ضمن اطار العمل هذا يمكن للاخصائيين الاجتماعيين أن يستجيبوا الى انماط سلوك جماعية واضحة تتمثل في تلك الظواهر الخاصة بالتأخر الدراسي، أو الهرب من المدرسة، أو الغياب منها، أو الفصل من المدرسة أو في أى سلوك آخر قد يدل على ان المدارس قد فشلت في اشباعها للحاجات الخاصة بتعليم اعداد كبيرة من التلاميذ. ان هذا النوع من العمل الاجتماعي لايعنى مطلقا اننا سنهمل مشكلة التلميذ الواحد في سبيل الجماعة ولكنه يعنى ان الاهتمام لايمكن حصره في الفرد وذلك طبقا للواقع الذى ينادى بأن التأثير المتبادل مابين مشاكل التلميذ ومشاكل المدرسة والمجتمع يتطلب التعامل مع مشكلة مركبة تركز على قاعدة من المواقف الصعبة المتشابكة.

في عالم اليوم وعلى الأخص في مجتمعاتنا العربية يجب ان يتحول الاهتمام داخل ميدان العمل الاجتماعي المدرسي بعيدا عن التأكيد على العواطف أو الخوافز والشخصية لكي يقترب تدريجيا الى النواحي المتعلقة بالانشطة التى تستخدم فيها المعرفة والتعلم والتفكير وحل المشاكل. ولهذا يجب أن يرتبط تحقيق أهداف العمل الاجتماعي المدرسي بتصميم نوع جديد من البرامج والخدمات التى تساعد التلاميذ على تكوين وتقوية ادراكهم لمعنى الكفاءة، وتنمية الاستعداد لتلقى العلم والاستفادة من المعرفة بطريقة مستمرة، واكتساب قدره على التكيف مع التغيرات السريعة التى تمر بها مجتمعاتهم.

ومما لاشك فيه اننا نكاد أن نكون جميعا على اتفاق بوجود اعداد قطاع كبير من الشباب لكى يحقق النجاح على مستوى التعليم العالى خاصة اذا ارادوا ان يكتسبوا المعرفة والمهارات التى أصبحت تتطلبها الوظائف التقنية والمهنية، وحيث

يندر فيها وجود القوى العاملة المؤهلة لشغلها. كما أن السعى المتواصل من أجل توفير القدره على التكيف من جهة، وعلى مواصلة الدراسة من جهة أخرى أصبح يعتبر من أهم الانشطة الانسانية اللازمة لضمان مستقبل ناجح للشباب العربي. وبصرف النظر عن طبيعية ما يمكن التنبؤ به، إلا أنه أصبح من المؤكد حدوث تغير وضغوط تعم العالم أجمع لفترات طويلة، وأن الكثير من الحلول لمشاكل الحياة في المستقبل تكمن في قدرة الانسان على التعلم ومواصلة دراسته، وإتقانه لأساليب وطرق اتخاذ القرارات.

ولهذا كله كان من اللازم توافر قدر كبير من الثقة في وجود قدره خاصة لدى كل انسان على الدراسة وتحقيق النجاح. وتعتبر هذه الثقة في حد ذاتها عامل هام ومُسهم في المحافظة على الصحة العقلية لكل منا. كما أن تجربة التعلم المصحوبة بإدراك الانسان ان للذات قدرة على تحصيل المعرفة، هذه التجربة تولد في النفس الاحساس بأنها كائن نشط، وبأنها هي التي تحمل بذور القوة والعزم داخلها. وبالإضافة الى كل هذا تتحول تجربة التعلم لكل من يمر بها الى مصدر دائم للاحساس بالسعادة والاكتفاء. ويرجع السبب في ذلك الى أن التعلم — في حد ذاته — يعتبر تجربه ذاتية لا تتأثر ولا تخضع مباشرة لنوعية ما هو قائم من علاقات شخصية بين طالب العلم وغيره من الناس. وأخيرا وليس آخرا ان ماغربه من تجارب قاسيه جعلنا نؤمن بأن كل لحظة من لحظات الدراسة الناجحة لا بد وأن تجعل من عالمنا شيئا يشع ضوءا ساطعا فيجعل له واضحا للجميع.

### النظريات التي تساند النموذج :

#### ١ — نظرية التربية الاجتماعية SOCIAL EDUCATION THEORY

تعتمد ممارسة العمل الاجتماعي الذي يركز على علاقات المدرسة بالمجتمع على مبادئ رئيسية خاصة بالتربية الاجتماعية. هذه المبادئ تؤكد من أهمية الدور الذي تلعبه المتغيرات الاجتماعية كمسبب لتنمية وتعديل السلوك الانساني. ونجد بين الأمور التي لها علاقة وثيقة بسلوك التلميذ العوامل التالية:

- التعلم عن طريق تقليد النماذج التي يختارها الانسان لنفسه أو يقترحها الغير عليه.
- المطالب والقيود التي تفرضها علينا الادوار التي نقوم بها في حياتنا.
- مدى ما تحدته الثقافات من تأثير في انفسنا وسلوكنا.
- وبالطبع يكون الاهتمام والتركيز من جانب العمل الاجتماعي على السلوك
- التعلمي الناتج عن عدم قدره الانسان على التكيف والذي يتصف بالعلنية
- و يسر الملاحظة.

وتشدد هذه النظرية على استمرارية التعلم الاجتماعي منذ الطفولة الى أن يصل الفرد منا الى مرحلة النضج. كما تؤكد على أهمية الافكار التي تنادى بأن الخبرات التعليمية التي يحصل عليها الانسان اثناء مراحل الطفولة والمراهقة، في المنزل وفي المدرسة وفي المجتمع تعتبر كلها من الاهمية بمكان لأنها هي التي تقف وراء حدوث، وتكوين والحفاظ على انماط سلوك واضحة فيما بعد. هذا وتحاول نظرية التربية الاجتماعية ان ترجع اسباب نمو السلوك الاجتماعي في الانسان الى تلك المؤثرات الاجتماعية المبكرة التي سبق للطفل التعرض اليها، والى اتاحه فرص المسانده والدعم التي صادفها في تاريخ حياته التعليمية، والى طبيعة ما استخدم معه من وسائل التوجيه والتدريب التي ساعدته على تنمية وتعديل سلوكه الاجتماعي. وتتميز هذه النظرية بأنها لا تتجاهل أهمية المتغيرات الاساسية في تكوين الشخصية وتنميتها وان كان يعتقد مؤيدوها أن الاستفادة ستكون كبيرة من وراء التركيز على ما للتعلم الاجتماعي من تأثير على الانسان واسلوب حياته (٩).

## ٢ — نظرية الأجهزة SYSTEMS THEORY :

يعتمد نموذج المدرسة والمجتمع والتلميذ الخاص بالعمل الاجتماعي المدرسي على نظرية الأجهزة وتفترض هذه النظرية انه يمكن النظر الى أي شيء حتى يعيش على أي مستوى ومعاملته معاملة الجهاز الذي يتكون من أجزاء ذات علاقات قائمة فيما بينها وبين ما لها من خصائص. ولكل جهاز وضعه ونظامه الخاص به كما يحتفظ به

في حالة تغير دائم. وإذا ما أدى وظيفته متماسكا لا يمكن لأى جزء من أجزائه ان يتأثر بهذا الاداء الا وكان له تأثيره الخاص به على الكل.

وما المدرسة الا جهاز يعمل ككل وذلك بحكم وجود أجزائه التى تعتمد في أدائها لوظيفتها على بعضها البعض من جهة وعلى الخصائص التى يتصف بها كل جزء من هذه الأجزاء من جهة أخرى. فالتلاميذ والمدرسين والاداريين وغيرهم من العاملين بالمدرسة والآباء وغيرهم من ممثلي المجتمع المدرسي — أى أن كل من يتم اللقاء بينهم داخل المدرسة يصبح لقاءهم هذا مقيدا بوجود الآخرين. وكل واحد منهم يصبح مكتملا للكل. أما العلاقات التى تقام بين الأجزاء فهى التى تربط الجهاز ببعضه ببعض. وإذا تساءلنا عن أى من هذه العلاقات هي التى يجب ان تصبح أكثر اهمية بالنسبة لنا فسوف نجد ان الاجابة تتوقف الى حد بعيد على نوعية المشكلة التى تواجهنا (١٠).

وعند النظر الى جهاز مانجده يتكون من اجهزة اصغر منه أو اجهزة ثانوية وهذه يمكن ترتيبها في تسلسل هرمي الشكل. فالجهاز المدرسي يحتوى على اجهزة ثانوية ذات تفاعلات اجتماعية. وعلى سبيل المثال نجد هناك تفاعلات قائمة داخل قاعات الدرس، وبين جماعات المدرسين والاداريين، وضمن جماعات مختلفة من التلاميذ، أو ضمن مجلس ادارة المدرسة بصرف النظر عن طبيعة تكوينه او ظروف تشكيله. ومع ذلك فانه يجب الا تقتصر اهتماماتنا على الأجزاء المنفصلة او الاجهزة الثانوية فحسب، بل يجب ان تكون موجهة الى مفهوم الجهاز ككل وذلك من حيث علاقاته الداخلية وسلوكه كوحدة قائمة بذاتها. وإذا نظرنا الى أى جهاز اجتماعي كالذي تتكون منه المدرسة فسوف نجد ان له بيئة او تأثيرات خارجية يمكن لها ان تشمل على النواحي التالية:

- المعايير المجتمعية وذلك بالنسبة للمستوى الذي وصلت اليه المدرسة في أدائها لوظيفتها بطريقة مناسبة، وما يجب ان يكون عليه تصميم البناء التنظيمي لها.
- كمية ونوعية الموارد الموجودة في مجتمع المدرسة.
- ديموجرافية المجتمع المدرسي وذلك من حيث طبيعة تكوين طبقاته أو طبقاته

الاجتماعية، أعمار السكان وتكوينهم العنصري والعرقى، الخصائص والصفات الشخصية للأفراد والجماعات التي يتكون منها بناء القوى في المجتمع.

ومما لاشك فيه ان خصائص الجهاز الاجتماعي وبيئته تؤثران الى حد بعيد على الاغراض المعلنة والمعترف بها من قبل المدرسة وبالتالي يؤثر كل هذا على نتائج العملية التربوية ذاتها.

وبحكم اشتقاقها من نظرية الاجهزة تعتبر المفاهيم الخاصة بالتنمية التنظيمية على جانب كبير من الهمية وخاصة بالنسبة لتطبيق نموذج العمل الاجتماعى المدرسي الذي يتخذ من العلاقات القائمة بين المدرسة ومجتمعها والتلميذ ميدانا لممارسته. ونقصد بالتنمية التنظيمية هنا ذلك التعريف الوارد في العلوم السلوكية والذي قد يعبر بعناه النموذجي عن جميع الانشطة التي تهتم ببذل الجهود ولمدى بعيد بهدف ضمان ادخال التجديدات على المنظمة وعلى العمليات الخاصة بحل المشاكل فيها وذلك من خلال انتهاج سلوك ادارى اكثر فعالية وتعاوناً، مع التأكيد في نفس الوقت وبصفة خاصة على الناحية الثقافية لفرق العمل الرسمية، وذلك عن طريق تدخل متخصصى أو وكيل التغير الاجتماعى SOCIAL CHANGE AGENT لتقديم مساعداته في هذا الشأن وذلك بالاضافة الى الاستعانة بنظريات وتكنولوجيا العلوم السلوكية التطبيقية(١١).

وتتميز التنمية التنظيمية بكونها احدى العمليات التي تتصف بالاستمرار وتهدف الى اعادة صياغة اجراءات العمل وتنفيذها في صورة أفضل، ثم خلق الجو والوسط الذي يساعد على التعامل مع المشاكل التي تحول دون تحقيق الاهداف. في هذه الحالة نجد ان الهدف البعيد قد اتفق والفرص التعليمية لاطفال المدارس وذلك عن طريق استخدام التخطيط وتنفيذ برامج التغير الذي يحتاج اليه في كل مايعمل على دعم وتوطيد العلاقات التي تجمع ما بين المدرسة ومجتمعها وتلاميذها.

ومن بين الاعتبارات الهامة التي يجب الأخذ بها عند القيام بعمليات التنمية التنظيمية نجد:

- ضرورة التأكد من وجود توافق بين المشاكل ومايقدم لها من حلول.
  - أهمية التعرف على نوع الجوالعام الذي يتم فيه انجاز العمل، بمعنى ضرورة تفهم القيم، والاتجاهات والافتراضات التي تحدد من الكيفية التي يتم بها انجاز عمل ما.
  - التعرف على نوعية القوى التي تدفع أو تعرقل الجهود التي تبذل في حل المشكلات.
  - الاعتراف بالحاجة الى ضرورة اقامة اتصالات مفتوحة صريحة تتميز بخلوها من التلاعب على الآخرين.
  - العمل على أن تسود سلطة المعرفة والكفاءة على سلطة الدور.
- وخلاصة القول أن التنمية التنظيمية ليست بالمهمة التي يتم انجازها مرة واحدة في عمر المنظمة، أو هي نهاية المطاف بالنسبة لما نقوم به من عمل أو نبذله من جهد، وذلك لان تحقيق اهدافها يتطلب اقامة بناء خاص بالمنظمة، وآخر بالقوى البشرية العاملة بها ليعتبر فيهما الحركة والدينامية التي تعتبر ضرورية من أجل ضمان استمرار احداث التغير الناتج عن التجديد الذاتي والتكيف الهادف. أى خلق جو مفتوح يسمح بحل المشاكل او التغلب عليها.
- وهناك نوع آخر من مشتقات نظرية النسق التي يمكن للاخصائيين الاجتماعيين العاملين بالمدارس أن يحققوا منها استفادة كبرى. اذ تتضمن هذه النظرية نوعا من الطرق ينبعث مما اسماه سيبورين SIPORIN «نظرية الموقف» التي تركز على مايربه العميل من مواقف وذلك من أجل احداث تغير مخطط هادف في حياته. وهذا بالاضافة الى جزء آخر من نظرية الأجهزة الطبيعية للعمل الاجتماعي (١٢) وفي هذا الصدد يؤكد جوردون GORDON على فكرة الموقف بقوله «يبدو أن تركيز الانتباه التقليدي للعمل الاجتماعي كان مسددا نحو الانسان وهو في موقف حياته المعقد، و يقصد بذلك «الانتباه المركز على كل من الانسان وبيئته في آن واحد» (١٣).

هذا النوع من المعرفة أصبح يكون حجر الزاوية في ممارسة العمل الاجتماعي بواسطة معظم الاخصائيين الاجتماعيين في الغرب. وبالنسبة لوضعنا الحالي، يمكن لنا ان نتخذ منه تكتة نستند اليها ونحن نعبر الطريق من النموذج التقليدي الي تطبيق نموذج العمل الاجتماعي المدرسي الذي يؤكد لنا أن مشاكل التلميذ ما هي الا احدى الخصائص المميزة للموقف الاجتماعي الذي يمر به.

ويمكن لنا الاستفادة ايضا من ذلك التصنيف الذي وضعه آثرتون وغيره. al. AThERTON والذي يختص بمشاكل الدور والجهاز، ويتضمن مشاكل ذات علاقة بأداء الانسان لأدواره المشروعه، وأدواره المقبولة، والأدوار التي تتسبب في خلق المشاكل له ولغيره، والمشاكل التي لها علاقة ببناء الأجهزة الاجتماعية. ويعتبر هذا التصنيف مفيدا للغاية لأنه يساعد على تحديد نقاط استراتيجية وعملية لتدخل العمل الاجتماعي (١٤).

وتنحصر النقطة الهامة التي تتطلب منا ان نوليها كل عناية في اماكن تطبيق نظرية الأجهزة على جميع الادوار الخاصة بالعمل الاجتماعي المدرسي — ولكن كثيرا ماتختلف نتائج التدخل واحداث التغير باختلاف التفاوت في درجات التأکید على اكتساب المهارات المختلفة. ومن الممكن أن تصل ممارسة العمل الاجتماعي المدرسي في بلادنا الى مستوى التخصص المهني القادر على اتخاذ موقف التحدى، وحينئذ يصبح في إمكان العمل الاجتماعي المدرسي فرض الاعتراف به على غيره من التخصصات الاخرى (١٥). ويتجسم اهم العوامل التي يحتاج اليها من اجل تثبيت اقدامه كتخصص قائم بذاته — وكغيره من التخصصات — في قدرته على تحليل الأجهزة الاجتماعية تحليلا دقيقا حتى ينجح في أن يكون لنفسه منظورا جديدا على اساس من تفهم كامل لما يحدث داخل كل جهاز من ديناميات. ولمفهوم تحليل الجهاز أهمية كبيره هنا، إذ يعبر بطبيعته عن نهج نظري تتخذ الكثير من العلوم وميادين المعرفة لضمان التأكد من التركيز فيه على تحليل النواحي التنظيمية والعلاقات المتداخلة وذلك بدلا من التورط في دراسة الاجزاء وكأنها وحدات منفصلة تماما عن بعضها البعض. ولهذا يفترض في الاخصائي الاجتماعي المدرسي ان يكون مدربا

تدريباً أكاديمياً ومهنيًا لا يتسرب اليهما الشك وأن يكون مزوداً بالخبرة الميدانية التي تمكنه من القيام بكل هذا.

وأخيراً إن ما يقدمه الاختصاصي من دور قيادي داخل موقع عمله لا بد وأن تؤثر نتائجه الإيجابية على التلاميذ. وبهذا يمكن للاختصاصيين الاجتماعيين بالتعاون مع غيرهم من المهنيين العاملين بالمدرسة أن يساعدوا في خلق مدرسة حقيقية ناجحة ولا نغنى بذلك وجود نظام مدرسي لا أثر فيه للاحباطات، ولكن الذي نقصده هو خلق نوع من النظام المدرسي الذي لا يسمح بأن يصبح فيه الفشل مبعثاً لانتشار مشاعر الخوف والقلق بين الطلاب بقدر ما يترك لنا جزءاً محدوداً من السلبيات التي تخلفها العملية التعليمية. وبهذه الطريقة يمكن للدور الدينامي الذي يلعبه العمل الاجتماعي في المجال المدرسي أن يحقق بنجاح أقصى إمكاناته خاصة بعد أن يصبح في مقدور الاختصاصي الاجتماعي استخدام أنواع عديدة من المهارات عند فحصه للمشاكل أو محاولته التغلب عليها.

#### النظريات الإيكولوجية ECOSYSTEMS :

يرجع الفضل في أحداث التغيرات التي تمت في أساليب ممارسة العمل الاجتماعي إلى مجموعة من الأفكار تعتبر وثيقة الصلة بالتطورات التي حدثت منذ عهد قريب في ميداني العلوم والحركات الإنسانية. وهكذا كان ظهور نظرية الأجهزة العامة GENERAL SYSTEMS THEORY في العلوم السلوكية إلى أن تبلورت ووقفت على قدميها وأصبحت ركناً أساسياً من أركان الفكر المعاصر في العلوم الاجتماعية. ثم كانت قوة الدفعة الإنسانية التي هزت المجتمعات بأكملها، والتي وقف وراءها أفراد وجماعات منظمة انتشرت في جميع أنحاء العالم تحاول جاهدة لأن يكون للإنسان دور نشط في توجيه مستقبله والسيطرة على مصيره. وإلى جانب هذا توجد هناك مجموعة أخرى من الأفكار التي أمكن استخلاصها من كتابات وليام جورودون W. GORODON النظرية حول مهنة العمل الاجتماعي نفسه. وعن طريق تأثره بنظرية الأجهزة من جهة، واقتناعه من جهة أخرى بفكرة أن الإنسان لديه من الإمكانيات ما يكفل له حياة كريمة، رأى جورودون أن الميدان المتميز للعمل

الاجتماعي يقع علي الحدود المشتركة بين الانسان وبيئته وهي الناحية التي اطلق عليها عبارة تأدية الوظيفة الاجتماعية (١٦) SOCIAL FUNCTIONING.

ومن وجهة نظر جوردون يتمثل الغرض الاجتماعي وراء قيام مهنة العمل الاجتماعي في مساعدة الانسان على ادراك وتحقيق مآلديه من قدرات كامنه. أمّا عن المعرفة الخاصة بالمهنة فإنه يراها تتصل بقدرات الناس على الكفاح من اجل التغلب على الصعاب والمشاكل التي يواجهونها في حياتهم، كما تتعلق في الوقت نفسه بنوعيات البيئة التي تمس مشاعر الانسان واسلوب حياته بطريقة مباشرة. وعن تدخلات العمل الاجتماعي على المستوى المهني يرى جوردون انها تكون دائما موجهة اما لكي تقوّى وتعزّض من قدرات الناس على مواجهة المصاعب أو لكي تحسن من احوال البيئة أو العمل في الاتجاهين معا. وعن النتائج المترتبة على هذا التدخل (١٧) فيمكن تقديرها في ضوء ما هو الأفضل عمله للانسان، وما هو الأفضل عمله لبيئته. ولاشك في أن افكار جوردون تشير — بطريقة يستيفها ذوى العقول الراجحة — الى وحدة الاهتمام التقليدية في العمل الاجتماعي وهي: شخص — موقف PERSON-SITUATION ومن هذا — وكما هو واضح — نجد في افكار جوردون منظورا ايكولوجيا يتطلب دراسة وافيه للأجهزة الايكولوجيه.

والايكولوجية ECOLOGY هي العلم (١٨) الذي يهتم بدراسة أساليب تكيف الكائنات الحية مع بيئاتها، كما يهتم أيضا بالوسائل التي بها تصل هذه الكائنات الى حالة من الاتزان الدينامي والتبادلية المشتركة بينها وبين هذه البيئات (١٩). ويمكن لنا ان نستمد من هذا العلم نموذجا يتفق أو يتناسب مع الجهود التي تسعى المهن المساعدة HELPING PROFESSIONS — الى تحقيقها وخاصة تلك المهن التي تهتم بالعلاقات القائمة بين الانسان والبيئات التي يتم داخلها تكوين علاقاته مع غيره من الناس او المنظمات التي ينتمي اليها، وذلك بهدف المساعدة على تعديل او تحسين نوعية عمليات التبادل التي تتم بين الناس وبيئاتهم، وكذلك بهدف البحث عن وسائل اعداد وتهيئة البيئات لتصبح قادرة على دعم وتقوية كل ما فيه خير ورفاهية الانسانيه.

وعند استعمالنا للطريقة الايكولوجية يتضح لنا على الفور أن بيئة الانسان تحتوي على أكثر من هواء وماء وطعام وتنظيمات اسكانية وغيرها من الامكانيات التي تتعلق بالبيئة المادية. اذ لا يمكن لاحد انكار وجود شبكات متداخلة من العلاقات الانسانية. اصف الى هذا أن الانسان تمكن على مر القرون من تشييد أبنية اجتماعية واقتصادية وسياسية بهدف العمل على ضمان اشباع حاجاته بأقل جهد ممكن. ولهذا وجب علينا المحافظة على استمرار هذه العلاقات التبادلية في وضع متزن يساعدنا على ممارسة عمليات التكيف المستمر مع هذه النظم المعقدة والتي نصر على المطالبة باقامتها والمحافظة عليها من أجل اتاحة الفرصة أمام الانسان لاستكمال نموه وتحقيق ذاته في الحياة.

ومن بين مزايا استخدام الاختصاصيين الاجتماعيين للاتجاه الايكولوجي في ممارستهم للعمل الاجتماعي انه يساعد على توجيههم لرؤية العمل كجزء رئيسي بين اجزاء نظام بيئي معقد وليس ككيان مستقل يمكن دراسته وهو في معزل عن بيئته. ان رؤية التلميذ من هذا الموقع تساعد على التركيز على ما هو متوافر من موارد تتعلق بتربيته وتنشئته وتعليمه واثارة حوافزه، والتركيز ايضا على ما يجب توافره من وسائل الدعم النابعة من بيئته اولى كانت أو ثانوية وذلك بهدف مساعدته على بلوغ اقصى ما يمكن تحقيقه من نموه، واكتشاف لكل ماله من قدرات تساعد على معاشة الغير، وعلى مواجهة ما تفرضه عليه بيئته من متطلبات.

ومن خلال ما تمتع به النظرية الايكولوجية من تأثير قوى على اتجاهاتنا الفكرية أمكن تطوير مجموعة من المفاهيم النظرية التي تركز على دراسة الظواهر التي تولدها مواقع الاحتكاك الذي يحدث بين الانسان وبيئته، والتي تتفق مع حاجتنا الى التعبير عن اهتماماتنا بالانسان في نفس الوقت الذي نهتم فيه ايضا بدراسة الاوساط التي يعيش داخلها. و يبدو في ظل هذا التفسير أن اختيارنا لحياة الانسان كنموذج لممارسة العمل الاجتماعي سوف يمدنا بالمفاهيم الضرورية التي ترشدنا في محاولتنا الجمع ما بين القوى التقدمية وامكانيات التكيف لدى الانسان، وكذا في تحريك الاوضاع البيئية واستخدامها كوسيط يساعد على تغيير بعض العناصر في البيئة.

ومما لاشك فيه ان في مقدور المنظور الايكولوجي أن يقوم بتقديم ذلك النوع من المعرفة ذات الطابع العلمي والتي تساعد على تفسير طبيعة العلاقة الحساسة التي تجمع ما بين الانسان وبيئته الاجتماعية والعضوية وما تعرضا اليه من تغير سريع. وفي الوقت نفسه يعزز المنظور الايكولوجي من الاتجاه الفلسفي القائم على ضرورة توجيه اهتماماتنا نحو العمل على دعم وتحقيق آمال الانسان وتطلعاته، كما يعبر عن اهتمامه بتنمية الاوساط التي تشجع على استمالة الانسان نحو التفكير في هذه التطلعات. وفي ضوء هذه الاعتبارات اصبحنا نجد في المنظور الايكولوجي كل الوسائل التي تمكننا من التوصل الى نوع من التكامل بين اهتماماتنا العلمية واهتماماتنا الانسانية التي لا بد لها وأن تنعكس بطريقة أو أخرى على ممارستنا للعمل الاجتماعي.

والى هذا الحد وحتى تكتمل الصورة في ذهن القارئ تجدر الإشارة الآن الى أن النموذج الذي ينبع من المنظور الايكولوجي والمعروف بحيز الحياة LIFE — SPACE لا يعد — في حد ذاته — جديدا في مجال المعرفة، وذلك لانه يحتوى على الكثير من الأنشطة التي كان يقوم بها الاخصائيون الاجتماعيون في الماضي. وما هو جديد عنه اصبح ينعكس على طريقة ادراكنا للمشاكل، وكيفية وضع الاهداف، والعمل على توسيع رقعة العمليات الخاصة بالمساعدة، وبالتالي توسيع نطاق الدائرة التي يعمل داخلها الاخصائي. في الماضي كانت الأنشطة التقليدية للعمل الاجتماعي تعتمد الى حد كبير على النموذج الطبى المرضى. وبطبيعته فقد أدى هذا النوع من الممارسة الى وضع العميل في موقف سلبي ينم عن الاستسلام. وكثيرا ما كان هذا الاتجاه يجعلنا نركز انتباهنا على الشخص اكثر من الموقف الذي أصبح فيه. ولما كانت الايكولوجية تعامل الكائنات على انها جزءا لا يتجزأ من البيئة التى تعيش فيها مكونين معا نسقا تبادليا، فان استخدامنا لها يمكننا من تفادي الوقوع في خطأ فصل الانسان عن بيئته وكأن أحدهما لا يمت إلى الآخر بصلة، كما يوجه في نفس الوقت عنايتنا الى تفهم طبيعة عمليات التبادل التى تتم فيما بينهما. وبالإضافة الى ذلك يمكن استخدام البيئة نفسها كوسيلة للمساعدة، وحينئذ يتحول اهتمام الاخصائي الى أنشطة العميل نفسه.

و يتميز نموذج الحياة البيئية برفضه لفكرة تحديد المشاكل وكأنها انعكاسات لحالات مرضية بل يعاملها على أنها نتائج لتفاعلات قائمة بين عناصر الجهاز الايكولوجي بما في ذلك من أناس، وأشياء، وأماكن، ومنظمات وأفكار، ومعلومات وقيم. وطبقا لهذا النموذج تتغير نظرتنا لمفهوم المشاكل بحيث ندركها كمشاكل تتعلق بالحياة نفسها وأنها ليست باضطرابات في الشخصية. وكما هو واضح نجد أن هذا الاتجاه يهتم بتخفيف حدة ذلك النوع من التعامل الذي يترتب عليه نتائج قد تضر بكيان الانسان أو بكرامته أو بتحقيقه لذاته أو بما له من انتماءات بالغير، أو بوظائفه الاجتماعية، أو بقدرته على استغلال امكاناته لأقصى الحدود. و يهتم نموذج الحياة أيضا بتحسين اساليب التعامل بين الناس والتي قد يترتب عليها الحاق الضرر بالبيئة نفسها أو في داخل الأسر والجماعات، أو في وحدات ايكولوجية اخرى.

وهكذا نجد أن النموذج يتطلب استخدام اساليب مختلفة من العمل المهني الذي يسعى الى اشراك وسائل العلاج مع امكانات النمو في الكشف عن قدرات التكيف الكامنة في الانسان، والكشف عما في عالمه الحقيقي من وسائل الدعم والمساندة الاجتماعية. كما يسعى النموذج ايضا الى خلق المواقف الاجتماعية، والايواسط الجماعية التي تؤدي الى النمو والنضج. و يقوم هذا النوع من الاستراتيجية على الافتراض القائل بأن وصول الانسان الى مستوى الكفاية في حياته قد يؤدي به الى تحسين قدرته على مواجهة ما قد يعترض حياته من مصاعب في المستقبل. مثل هذا النوع من المساعدة الموجهة نحورفع وتحسين مستوى الحياة يأخذ في الاعتبار الاختلافات الثقافية والفردية عند تقديرها لنوعيات الموارد التي تستخدم في اشباع الحاجات داخل البيئة. و يقوم بدور الوسيط في هذه المواقف مجموعة من الاشخاص الذين هم على صلة وثيقة بشبكة العلاقات الاجتماعية للعميل.

ومما سبق يمكننا أن نستنتج بسهولة أن نموذج الحياة البيئية هو عبارة عن بناء أو تشكيل فكري CONSTRUCT ذو أبعاد نفسه وأخرى ايكولوجيه، كما يتكون — في واقعة — من كل هؤلاء الذين ينتمون الى شبكة علاقاته الاجتماعية، ومن ذوى المهن القائمة على مساعدة الانسان، ومن السياسات التي تتبعها المؤسسات

والمنظمات في تعاملها مع الناس، ومن واقع الابنية التي بموجبها يتحدد نوع حياة الانسان ومعيشته. وهكذا تتعرض البيئة لكل من التأثير والتغير في تقديمها لخدماتها من أجل تنمية العميل. ومع هذا يجب أن تكون البيئة قابلة لتحكم أو سيطرة العقلانية عليها وذلك حتى تمكنا بالوسائل التي تساعدنا على الوصول الى مستوى التفوق ثم السيادة. وتكمن الوسيلة التي تساعد على تنمية بيئات من النوع الذي يستحث الانسان على النمو في ادراكنا لهذه البيئات على انها تكون العناصر الاساسية للحيز الذي تشغله حياة العميل (٢٠).

وعندما تصبح وحدة الاهتمام ممثلة في ذلك الجزء من حياة العميل الذي أمكن تحديد أبعاده النفسية والثقافية وجب توجيه هدف الممارسه الى تصحيح وضع التوازن الذي اصيب بالخلل. وهنا لا ينظر للوضع وكأنه مشكلة تحتاج الى حل ولكن كشيء اختل توازنه فاصبح يحتاج الى تصحيح أو إقامة حالة من الاتزان الذي اضيفت اليه التعديلات. وكما قالت كارول جيرمين C. GERMAIN «لقد قادنا النموذج العلاجي الى البحث عن أولوية للمشاكل الكامنة وراء طلب المساعدة او حتى لا علاقة لها بها. ومازالت الافتراضات الخاصة بمعايير السلوك هي التي تتحكم حتى الآن في عملية المساعدة، اذ شجعت الممارسين على البحث عن اقوى مسببات إنحراف العميل عن المعايير حتى يتمكنوا في النهاية من العثور على طريقة «لشفاء المرض» أو المشكلة (٢١). في الواقع لابد من وجود تفرقة بين العلاج كعملية اكلينيكية، وعمليات المساعدة التي يجب ان تتبع خطوات حياة الانسان (٢٢). وفي هذا الصدد تبدى هاريت بارتلت H. BARTLETT اهتمامها بضرورة تفهم طبيعة ما يتم من عمليات التبادل بين جميع العناصر المعروفة داخل حيز حياة الانسان. فبالاضافة الى البيت نجد هناك عالم العمل، والاصدقاء والانشطة الخاصة بقضاء وقت الفراغ، وغيرها من التأثيرات العديدة التي يجب ان نبدأ في الاعتماد عليها وذلك بالاضافة الى اهتماماتنا السابقة بما كان يحدث داخل العميل من انفعالات أو أزمات نفسية (٢٣).

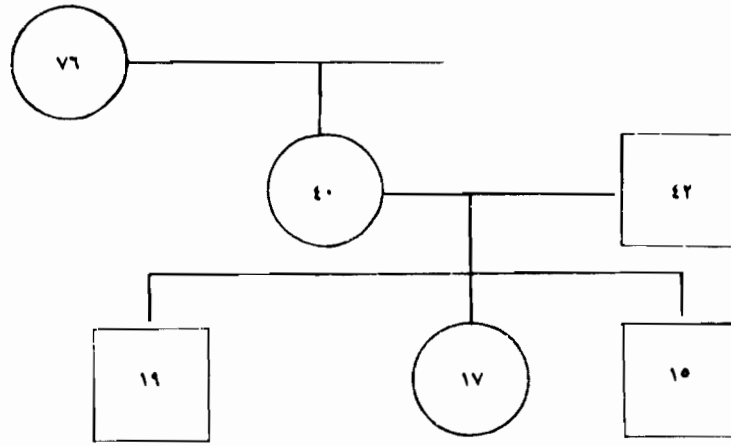
#### الخريطة البيئية (٢٤) ECO - MAP :

والى جانب ما سبق تقديمه يجب علينا ان نؤكد على اهمية استخدام المنظور الايكولوجي الذي يبسط — بكل وضوح — امام اعيننا الوحدة التى نركز عليها انتباهنا وهى تضم الانسان، وكل شيء ينتمي اليه عن قرب بما فى ذلك شبكة العلاقات الاجتماعية ذات الصلات القوية، والتي عادة ماتتموضع ضمن النطاق الثقافي والاقتصادي والسياسي لبيئته. وحتى يمكن التعامل مع كل هذه العلاقات المعقدة، وجب على الاختصاصي أن ينمي لديه المهارات الخاصة بالتفكير. أى المهارات التى تمكنه من تنظيم، وتقدير بل وتفهم عميق لتلك العلاقات المعقدة التى تعمل داخل المواقف المشحونة بالمعلومات والمشاعر المتداخلة. وتتطلب هذه المهارات الفكرية تنمية اطارات عمل فكرية جديدة أو خرائط ذات طابع معرفي يمكن ادراكه بسهولة. وتنحصر فائدة مثل هذه الخرائط فى قدرتها على تنظيم المعلومات وذلك دون اللجوء الى تبسيطها للدرجة التى قد تفقدها عناصرها الاساسية، أو الاخلال بقدرتها على اظهار الجزء الهام من العلاقات المتداخلة فى المواقف الهامة.

ويمكن الاستفادة من رسم هذه الخرائط حتى تساعد على تنشيط مهاراتنا الفكرية من جهة، ومن جهة اخرى تصور لنا مدى تعقد مواقف الحياة الحقيقية للعملاء. هذه الخريطة توضح باسلوب دينمى النظام البيئى والحدود التى تطوق الشخص او الاسرة داخل حيز الحياة التى تعيشها. وعادة ماتحتوى الخريطة البيئية على أهم الانظمة التى تمثل جزءا من حياة الاسرة، وطبيعة العلاقات التى تربطها بالانظم المختلفة. وبعبارة اخرى فان مجرد النظر الى الخريطة يعطي الاختصاصي فكرة شاملة عن الاسرة، واعضائها وهم داخل الموقف الذى يعيشونه. اذ تصور العلاقات والاتصالات الهامة التى تربط ما بين الاسرة والواقع الذى تعيش فيه. وتوضح — فى الوقت نفسه — المواقع التى تنبع منها الموارد او مصادر الاحتياجات والحرمان. مثل هذا الاجراء يلقي الضوء على طبيعة السطح البيئى، كما يشير الى الصراعات التى تحتاج الى استخدام اسلوب التوسط او تسوية الخلافات MEDIATION، أو تحتاج إلى ترميم جسور اتصالات قديمة تحطمت، أو بناء جسور جديدة، أو تتطلب البحث عن مصادر للموارد التى يحتاج اليها العميل فى اشباع حاجاته.

### كيفية رسم الخريطة البيئية:

ترسم الاسرة داخل دائرة كبيرة الحجم نسبيا توضع في وسط الخريطة. ولقد اتفق على أن يرمز الى أعضاء الاسرة من الذكور بالمرجع على أن ترمز الدائرة الى الاعضاء الاناث وتوضح العلاقات القائمة بين افراد الاسرة الواحدة واجزائها المختلفة بنفس الطريقة التي تستخدم في رسم شجرة العائلة التقليدية. ومن المفيد وضع الرقم الذي يوضح عمر عضو الاسرة في مركز الدائرة او المربع. وعلى هذا وكما هو واضح من الشكل الآتي نجد ان امامنا اسرة مكونة من أب وأم وثلاثة أولاد وأم الزوجة. وتتضح لنا فائدة مثل هذا الشكل عندما نأخذ في الاعتبار عدد الكلمات التي كنا سنستعملها عند عرضنا للحقائق التي قمنا بتقديمها.



بعد الفراغ من رسم الاسرة داخل الدائرة المعده لذلك على الخريطة البيئية — كما هو موضح في الشكل التالي نقوم باضافة الاتصالات القائمة بين الاسرة والاجزاء المختلفة داخل الوسط الذي تعيش فيه. وبهذه المناسبة يمكن اعداد خرائط بيئية وتطبع داخلها الدوائر الاساسية كالدائرة الخاصة بالاسرة او اهل البيت وغيرها من الدوائر التي تمثل المنظمات او الوكالات التي تلعب دورا اساسيا في حياة الاسرة مثل: —

الوحدة الصحية — المدرسة — الجامعة — ادارة المساعدات الاجتماعية —

النادي. اسرة الاقارب وغيرها مثل شلل الاصدقاء او عصبة اللعب. والى جانب هذه الدوائر المحدده يمكن ترك دوائر فارغة دون طباعة أى شيء داخلها حتى يمكن ملئها طبقا للمواقف المختلفة التى ستمر بها كل اسرة، او لاستخدامها في انواع جديدة من التعامل.

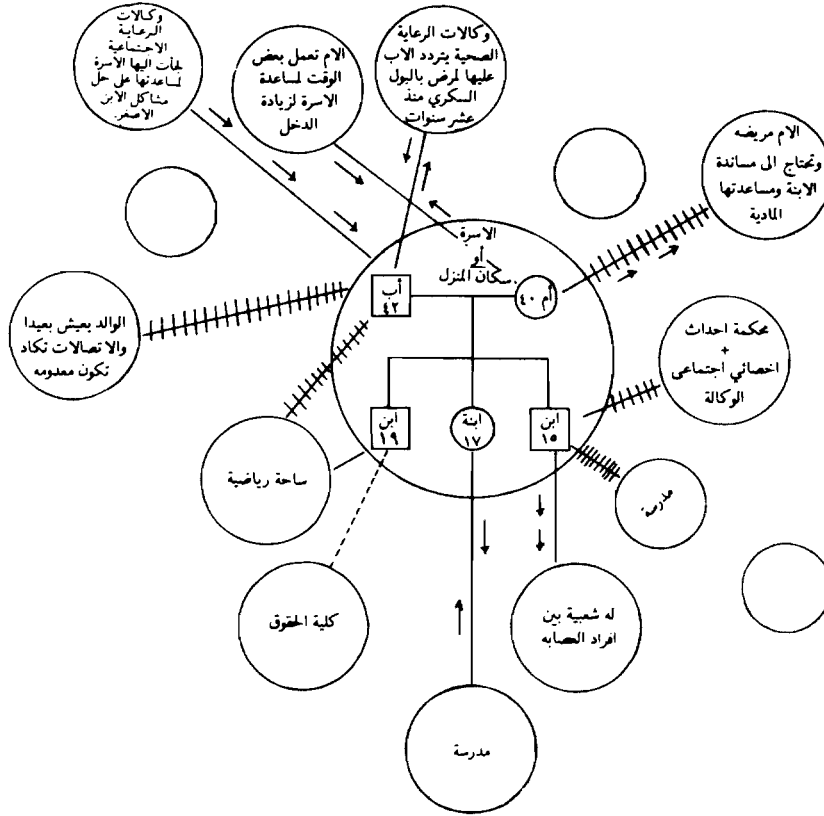
ويمكن توضيح الارتباطات القائمة بين الاسرة وغيرها من المنظمات الاخرى وذلك عن طريق رسم خطوط تصل ما بين الاسرة وهذه المنظمات. كما يمكن التعبير عن طبيعة الاتصال بواسطة نوع الخط المرسوم. فالخط السميك يمثل اتصالا هاما أو قويا — أما النقط التى تمثل خطا فالمفروض فيها ان تعبر عن وجود ارتباط خفيف أو غير مجدى — أما الخط المميز بشرط قصيره تقاطعه فانه يمثل علاقة يحكمها الصراع أو مشحونة بالمضايقات. ومن المفيد بالطبع القيام بتوضيح الاتجاه الذى تنبع منه أو تنساب اليه هذه العلاقات أو الموارد أو الطاقات المبذولة وذلك عن طريق رسم اسهم حول الخطوط الموصلة لتوضح في الوقت نفسه عما اذا كانت العلاقات نابعة من طرف واحد أو متبادله.

ومن الممكن رسم الارتباطات بالنسبة للاسرة ككل وذلك في حالة ما اذا كان المقصود بها توضيح نظم العلاقات الاسرية مع بعض المنظمات داخل البيئة. كما يمكن رسم ارتباطات اخرى تصل ما بين فرد داخل الاسرة ووكالة أو منظمة تقع خارجها وذلك عندما يكون هذا الفرد هو الشخص الوحيد في الاسرة الذى تورط في مثل هذا الارتباط، أو يوجد معه افراد آخرون قاموا بتكوين ارتباطات مع مؤسسات اخرى — وعلى اية الحالات فان رسم هذه العلاقات بالصورة الموضحة في الصفحة التالية سوف يلقي ولاشك ضوءا قويا على مدى التغيرات الموجودة بين اعضاء الاسرة الواحدة وذلك من حيث ارتباطهم بالعالم الخارجى. ومن السهولة بمكان تعلم رسم خريطة بيئية ولكن المهم هو شعور الواحد منا بالارتياح عند استخدامه لهذه الاداة وذلك قبل استخدامها مع عملائه. كما يمكن التدرب على استخدام الخريطة عند رسمها لاسرنا ثم الانتقال بعد ذلك الى تحليل ماتحملة خطوط الارتباطات البيئية من معان.

## نموذج لخريطة بيئية

الاسم :

التاريخ :



ملاحظات :-

— يجب توضيح الارتباطات اينما وجدت وتحديد طبيعتها باستعمال كلمات وصفية او برسم خطوط كالاتي :-

\_\_\_\_\_ ارتباط قوي-----ارتباط ضعيف

+++++ ارتباط مشحون بضغط وصراعات.

— يجب رسم اسهم على جانبي الخطوط لتوضيح الاتجاه الذي تنساب منه او اليه المساعدة او الموارد... الخ ← ←

— استخدام الدوائر الفارغة كلما طرأ اى تغيير على الارتباطات وذلك لتوضيح الوكالات أو المنظمات او الجماعات او الافراد الذين يقومون بدور هام في حياة الاسرة.

### أوجه استخدام الخريطة البيئية :

بصرف النظر عن الكيفية التي تستخدم بها الخريطة البيئية فان قيمتها الاولية تكمن في تأثيرها المرئي المثير للصور الذهنية، وقدرتها على أن تنظم وتقدم في وقت واحد ليس فقط كمية وافية من المعلومات الواقعية بل ايضا توضح لنا ماهو قائم من علاقات بين عناصر متباينة تتواجد كلها داخل الموقف الذي تعيشه الاسرة. ومن هنا كان لمجرد فحص الخريطة بواسطة الاخصائي وعميله أثر كبير على طريقة ادراكهما للموقف وكأن ما للأسرة من ارتباطات واتجاهات ونوعية حياة تكاد ان تقفز خارج سطح الورقة لشدة وضوحها. وهذا بالطبع يقودنا الى تفهم شامل ومتكامل لوضع الاسرة ككل. ولم يحدث أن عبر عن القيمة التكاملية للخبرة المرئية بصورة أوضح من الصورة التي عبر بها صبي في الثانية عشرة من عمره عندما قال متعجبا — بعد أن درس موقفه من خلال الخريطة البيئية — «لم يحدث — قبل الآن — ان رأيت نفسي بهذا الوضوح».

في بداية الأمر لم تستحدث الخريطة البيئية الا بهدف استخدامها كأداة فكرية للاخصائي. وبالفعل ثبتت فائدتها في تنظيم المعلومات وفي تقييم الموقف ثم اتضح أن وضع الخطوط العريضة للخريطة البيئية خلال المراحل المبكرة للاتصال قد

ساعد على اكتشاف مواقع داخل ماتشغله الاسرة من حيز في حياتها لم يسبق استطلاعها من قبل وبالتالي تطلبت وضع افتراضات علاجية جديدة.

وبالاضافة الى هذا تستخدم خريطة البيئة كأداة ذات فائدة كبيرة في اجراء المقابلة وخاصة عندما يتعاون العميل مع الاخصائي عند تصويرها لابعاد الموقف الذي تعيش فيه الاسرة — وقد يؤدي هذا الى قيام العميل بدور نشط في العمليات الخاصة بجمع البيانات وتقييم موقف الاسرة. وكنتيجة لاستخدام الخريطة البيئية لوحظ ظهور نوع من العلاقة التعاونية بين الاخصائي وعميله عبر عنها من وقت لآخر عن طريق تغيير الترتيبات الخاصة بجلوس كل منهما وخاصة عندما يجلسان جنباً الى جنب يعملان سوياً في مشروع مشترك يتطلب الرجوع الى الخريطة من وقت لآخر. وقد يساعد استخدام الخريطة البيئية على زيادة تفهم وتقبل العميل لذاته — وعلى سبيل المثال نذكر انه عندما يقوم العميل بالنظر الى خريطته البيئية ويجد انها تكاد ان تكون خالية تماماً من الخطوط المعبرة عن وجود الارتباطات الايجابية فان هذا الموقف يساعده ولا شك على أن ينظر بموضوعية الى ما يعانيه من وحده وعزله في حياته.

لقد اثبتت الخريطة البيئية فائدتها في انشطة الاخصائي المتعلقة بالتخطيط كما وجد أن لها تأثيراً كبيراً على عمليات التدخل في المواقف التي يحتاجها العميل. وبسبب تركيز اهتمامها على ما كونه من علاقات ومعاملات داخل أماكن حياته المختلفة، أصبحت تدخلات الاخصائي تحدد بواسطة النقاط التي تتلاقى عندها خطوط ما اسفرت عنه هذه المعاملات من ارتباطات هامة. كما أمكن تفسير الاوضاع الصعبة التي يمر بها العميل على انها نتاج للوظائف التي تؤديها المتغيرات المختلفة والتي تتضافر فيما بينها لتؤثر بالتالي على نوعية الحياة التي يحياها الفرد او الاسرة.

ولقد تفنن بعض الاخصائيين في استخدام الخريطة البيئية. اذ قام أحدهم مثلاً باستخدامها في عرض الماضي والحاضر بالنسبة لعملاء وكالات التأهيل في أحد المواقع الطبية وذلك ليصور لهم عالمهم قبل وقوع الحادث او الاصابة بالمرض — ولقد

ساعد هذا الاجراء على تقبل العملاء بطريقة موضوعية للتغيرات التي سيتم ادخالها على اسلوب حياتهم بعد خروجهم من المستشفى. كما ساعدتهم هذه الخرائط على أن يعبروا عن حزنهم على الرغبات والانشطة التي فرض عليهم التخلي عنها، وكذا التعرف على مصادر المساندة والشعور بالارتياح التي مازالت قائمة وفي متناول ايديهم. لقد شجعتهم الخرائط على التخطيط والاستعداد من أجل حياة جديدة، والتفكير في بدائل مناسبة عن الأنشطة التي تخلوا عنها، والبحث عن مصادر جديدة يمكن استغلالها، وكل هذا من أجل فتح آفاق جديدة أمام العملاء.

وعندما تكتمل الخريطة البيئية وتوضع في سجل العميل تصبح اداة مفيدة في تقديم او تسجيل موقف من المواقف. فالخريطة لا تقتصر فقط على الاحتفاظ الدائم بموقف العميل ككل في صورة واضحة بل تتعدى هذه المهمة لكي تصبح وسيلة اتصال سهلة الاستعمال وخاصة في حالة ما اذا تغيب الاختصاصي عن عمله اذ يمكن لزملائه القيام بمهمته دون عناء بمجرد الاطلاع عليها.

وفي النهاية يمكن استخدام الخريطة البيئية في تقييم النتائج او قياس درجة التغير. وعلى سبيل المثال نشير هنا الى حالة طفل في العاشرة من عمره ذهب لزيارة الاختصاصي في مدرسته بعد عودته من الاجازة الصيفية وسأله عن خريطة البيئية وذلك لأنه ارتبط بصديق جديد و يريد أن يحدد له مكانا على الخريطة. ان مقارنة خريطة وضعت عند بداية الحالة بأخرى وضعت في نهايتها سوف تساعد دون اى شك العملاء والاختصاصيين على تقدير التغيرات التي طرأت على هذه الحالات. ومن هنا كان الاصرار على استعمال هذه الخرائط كأداة من الأدوات التي تستخدم من اجل المحافظة على تطبيق مبدأ المحاسبة في تقديم الخدمات الاجتماعية.

### موقع الاسرة من العمل الاجتماعي المدرسي:

يتضح لنا مما تقدم ان الاسرة تحتل موقع الصدارة على الخريطة البيئية لأهميتها. ولكن من المعروف أيضا ان هذه المكانة اخذت تفقد أهميتها تدريجيا في ممارستنا للعمل الاجتماعي المدرسي. حتى الا اتصال بها اصبح يتعرض في كثير من الاحيان الى اتخاذ اجراءات بيروقراطية معقدة لا يمكن لأحد تبرير عقلانياتها بأي حال

من الأحوال. وان دلّ كل هذا على شيء فأنما يدل على مدى التدهور الذي انحدرت اليه العلاقة التي تربط البيت بالمدرسة. والغريب في الأمر أن ماتلقاه الأسرة من اهمال لا يتفق مطلقاً ووجهة النظر التي تنادى بأن الأسرة هي المؤسسة الأولى التي جبلت بطبيعتها على تقديم الخدمات، وان على المؤسسات الأخرى أن تشترك أو تتعاون معها من أجل اشباع الحاجات أو حل المشاكل. هذه النظرة تتفق تماماً مع الاتجاه الايكولوجي الذي سبق لنا تقديمه كنموذج نفضله لممارسة العمل الاجتماعي، التي يؤديها الاختصاصي على غرار نموذج الحياة مستغلاً في ذلك وجود الأجهزة الطبيعية التي تستخدم كمصادر لتقديم المساعدة وكوسائل لحدوث التغيير، وكدروع تستخدم في حماية ورعاية الموارد البيئية التي تعمل على دعم وإتاحة فرص نمو العميل وتحقيق ذاته في الحياة.

ولقد أكد كل من ميناهان وبينكس MINAHAN AND PINCUS عند تقديمهما للإطار النظري لممارسه العمل الاجتماعي على أهمية اكتساب المعرفة المتعلقة بمهام الحياة التي تواجه الإنسان خلال مروره بدورتها. هذه المهام لا يمكن تحقيقها إلا عن طريق الناس الذين يعيشون في نفس البيئة. ومن هنا نجد أن إحدى النواحي المعرفية التي يمكن للاختصاصي الاستفادة منها في ممارسته المهنية إنما تتعلق بإدراكنا للكيفية التي بها يتم التكامل بين المهام المختلفة لأعضاء الأسرة، والتعرف على مصادر التنافر والصراع داخلها. ومن أجل وقوفنا على حقيقة دورة حياة الإنسان يصبح من الضروري لنا أن نتفهم أولاً دورة حياة الأسرة وطبيعة المتغيرات التي تتحكم في نمو كل من الفرد وأسرته.

ويهمنا أيضاً أن يكتسب الاختصاصي المعرفة الخاصة بالموارد التي تحتاج إليها الأسرة حتى تتمكن من إتمام تنفيذ ما هو موكول إليها من مهام تنموية طبيعية، وكذا القيام بالمهام الصعبة التي تتطلبها مواقف الحياة المتأزمة. ومن بين النواحي الهامة التي تستحق الدراسة تلك العوامل التي تؤثر على قوة الترابط الذي يجمع ما بين الأسرة والأجهزة الاجتماعية الكبرى في المجتمع مثل الجهاز التعليمي، وجهاز الرعاية الصحية، والجهاز الاقتصادي، وسوق العمل. وبصفة عامة إن ما يقوم بدور توجيه

وارشاد الاختصاصي اثناء ممارسته لمهنته مع الاسرة هو ادراكه التام لطبيعة ونوعية العلاقات القائمة بين مهام الحياة وما يقابلها من موارد متاحة، وادراكه ايضا لما يتم بين الاسر والاجهزة الكبرى من تبادلات.

ومحتاج الاختصاصي الذي يركز ممارسته على العمل مع الاسرة الى نوع خاص من المعرفة التي ينعكس من خلالها مفهوم الاسرة كجهاز دائم للاتصالات والعلاقات التي تبقى عادة لفترات طويلة. ولهذا السبب بالذات تميزت الاسرة عن غيرها من الجماعات بما لها من تاريخ طويل حافل بما يعمها من علاقات عاطفية والتزامات جادة تجعلها تختلف كثيرا عن اى نوع آخر من انواع العلاقات الانسانية. وهذا ويمكننا الاستعانة بالمعرفة الخاصة بالاجهزة الاجتماعية حتى نجيد فهمنا للاسرة وذلك في الوقت الذي نتعرف فيه على المواقع التي فيها تختلف الاسرة عن غيرها من الاجهزة الاخرى، وخاصة من النواحي التي تتعلق بقوتها العاطفية وتاريخها ومصير اعضائها المشترك.

ومن المؤسف أن نرى الاتجاه الفردي في ممارسة العمل الاجتماعي يميل بطبيعته الى التفاضل عن أو على الأقل الاستخفاف بمثل هذه الروابط الاسرية القوية. ومما يستدعي التأمل في الأمر أن نجد معظم البرامج الاجتماعية قد اتجهت وظيفتها نحو الاستيلاء على مهام وادوار الاسرة وذلك بدلا من العمل على دعم مواردها، وإمكاناتها حتى تؤدي وظيفتها على أتم وجه. الم نلاحظ جميعا ان كثيرا من الاطفال قد حرموا من العيش داخل اسرهم باسم الرعاية الاجتماعية او رعاية الطفولة ثم زج بهم الى داخل المنظمات الايوائية دون القيام بأى محاولة جدية لاصلاح الاوضاع الاسرية التي ادت الى خروج الطفل من البيت؟ ومن السخرية ان تتخذ مثل هذه الاجراءات في الوقت الذي يجب فيه الاعتراف بالاسرة كوسط اساسي وطبيعي لاشباع الحاجات الاجتماعية والتربوية والصحية لجميع اعضائها.

ولهذا كله يجب أن تبدأ برامج العمل الاجتماعي المدرسي في تركيزها على دعم وتقوية واستكمال جهود هذه المؤسسة الطبيعية من اجل تنفيذ المهام الموكولة اليها وتقديم ماينتظر منها من خدمات. أما في المواقف التي تعجز فيها الاسرة عن

مقابلة حاجات او حل مشاكل افرادها لاسباب خارجه عن ارادتها، ففى هذه الحالة يجب مساعدتها على اللجوء الى المؤسسات الاجتماعية الاخرى. حتى فى حالة ما اذا اخذت هذه المؤسسات على عاتقها مسئولية تحمل عبء كبير من اشباع الحاجات وحل المشاكل فانه يتحتم عليها الا تقوم بذلك الدور في معزل عن الاسرة او دون اشراكها في جميع خطوات المساعدة.

### التقدير ASSESSMENT :

يفضل هذا الكاتب استعمال عبارة: تقدير الموقف ASSESSMENT على عبارة التشخيص DIAGNOSIS التى لها دلالة طبية. وبصرف النظر عما قد يكون لمفهوم التشخيص من فائدة وخاصة فيما يتعلق بتقدير موقف الحالة من الناحية النفسية والاجتماعية الا ان معناه الوارد بالقاموس الانجليزي أو ما يردد عنه بصفة عامة يدور حول المعنى الخاص «بتقرير حالة مرضية، أو التحقق من وجود مرض ما عن طريق البحث في اعراضه وتاريخه». وربما كان لهذه الدلالة الطبية يد كبرى في خلق المشاكل حول الطريقة التى استخدم بها الاختصاصي الاجتماعي هذا التعبير في الماضي. ويرجع السبب في ذلك الى قصر تعريف القاموس لمعنى التشخيص على المرض، والاعراض، والتاريخ. وفي هذا الصدد تقول كارول ماير (٢٥) CAROL MEYER اذا ما استخدم تعبير التشخيص بمعناه الحرفي بدلا من استخدامه في نطاق الترجمة النظرية فسوف يضع التعريف الوارد بالقاموس قيودا شديدة على الممارس الحديث للعمل الاجتماعي.

والواقع ان المعنى الطبى لعبارة التشخيص يوحى للاخصائي بتوجيه فكرة نحو حالة العميل المرضية وبالتالي تؤدي به الى البحث عن الاعراض التي تقوم بدور المؤشرات لتدل الطبيب او المحلل النفسي على طبيعة المرض. أما فيما يتعلق بممارسة العمل الاجتماعي فلا يجوز لنا أن نشبهها بممارسة الطب وذلك لوجود عدة أسباب يتخلص اهمها في أن نظرنا الى الحالة النفسية — الاجتماعية لا بد وأن تشمل ايضا على عوامل اجتماعية تتفاعل مع اخرى شخصية. فلو افترضنا مثلا وجود حالة خلل

وظيفي داخل اسرة فقيرة تستأجر شقة من منزل متداع يقع في أقدم احياء المدينة واسوئها بيئة، فانه يصبح من المتعذر علينا ان نقوم بالتشخيص عن طريق استخدام مبحث الاعراض. ولا سبيل أمامنا للتغلب على هذا الوضع الا اذا لجأنا الى الافراط في تبسيط الفكرة الى أن تصل الى حد اساءة فهمها، فنذكر مثلاً: ان المجتمع مريض وأن سوء وضع الاسكان فيه يعتبر احد اعراض هذا المرض.

ومع أن مثل هذا المعنى قد يعطينا فكرة عن المشكلة التي نواجهها الا أنه لا يمكن اخضاعها لنظم تصنيف الفئات، كما انها لا ترشدنا مثلاً الى اتباع نوع من العلاج الذي يمكن استخدامه في الممارسة. وازضافة الى ماسبق نجد أن التوصل الى تحديد الاعراض الطبية يكون عادة معبراً عن النتيجة الاخيرة لدراسة تحليلية معقدة، وأن ظهور المرض يصبح له معنى فقط اذا عرف انه ينتمي الى فئة من نفس السلوكيات التي امكن ملاحظتها طبياً مع مرور الوقت. ولما كانت الدلائل الثابتة والخاصة بكل حالة من حالات العمل الاجتماعي تتميز بالشمول لاحتوائها على الشخص نفسه وكل نواحي حياته، فان هذا يعنى أن تكون شبكاتنا الفكرية ضيقة الفتحات حتى تتمكن من الابقاء على الاجزاء الصغيرة التي تحتوى عليها كل حالة، وبالتالي يمكن حفظها في نظام تصنيفي يساعدنا على اجراء مقارنة بينها وبين غيرها من الاجزاء المكونة لحالة أو موقف انسان آخر.

ومن واقع الثورة التي مرت بها ممارسة العمل الاجتماعي في الدول المتقدمة ومازالت تمر بها في دول العالم الثالث المتطلعة الى احداث التغير المرغوب فيه، يمكننا القول وبلغة قص الحكايات انه في يوم من الايام اعتاد الاخصائيون الاجتماعيون العاملون في تلك البلاد التحدث عن التشخيص والعلاج، بصفتهم العنصرين الاساسيين المكونين لعملية مساعدة عملائهم. أما الان فلسنا في حاجة الى الذهاب بعيداً للبحث عن مصدر النموذج الذي بنى على اساسه هذا النوع من الممارسة. اذ افترض في ذلك الوقت ان الاخصائي الاجتماعي — ومثله في ذلك مثل الطبيب — عليه ان يتحقق من طبيعة العلل التي كان يعاني منها عميله، ثم يحدد نوع السبب أو

الاسباب التي كانت تقف وراء وجود المشكلة، وكذا العلاج المرغوب. وبعد ذلك يبدأ العمل من أجل التغلب على ما يواجه العميل من مصاعب.

وبالنسبة للوضع في إنجلترا او الولايات المتحدة — وخلال فترة الخمسينات والستينات بالذات — كانت تحدد مثل هذه المصاعب بواسطة اخصائيين مؤهلين، وذلك عن طريق استخدام الفاظ وعبارات ذات معان دينامية استخلصت من علوم النفس والتحليل النفسي. ويبدو أن هذا الاتجاه كان يعبر في فلسفته عن حالة النشاط التي شغرت بها شعوب هذه البلاد بعد انتهاء الحرب. كما كان الاخصائيون الاجتماعيون يميلون الى الاعتقاد بأن في امكان «دولة الرفاهية» ان تحمي الفرد من سوء العواقب المادية التي قد تترتب على تعثر العميل في معيشته أثناء فترة حياته. وكانت تنحصر مهمة أكثرية الاخصائيين الاجتماعيين في ذلك الوقت في قيامهم بعمليات «تفريد» الخدمات التي كانت تقدم لكل أسرته أو لكل فرد. وكما هو واضح كان الاتجاه علاجيا من أساسه، ومركزا على الفرد من أجل حل صراعاته الشخصية والداخلية مستخدما في ذلك اسلوب تكوين «العلاقة المهنية» بين العميل والاختصاصي من أجل تحقيق هذه الاهداف.

ولكن مع تقدم ونمو الدراسات السوسولوجية التي اقترنت في نفس الوقت ببيزوغ الافكار التي كانت تؤكد من أن وجود دولة الرفاهية لايعنى القضاء على المساواة والاضرار الاجتماعية، أصبح الاختصاصيون الاجتماعيون على وعى متزايد بأن الكثير مما يلقاه عملاؤهم من مشاكل وصعاب انما تمتد جذورها بعيدا داخل أعماق الأوضاع السائدة في المجتمع، وذلك على الرغم من حنة الاضطرابات النفسية التي كان يعاني منها عملاؤهم. ومن هنا بدأ الاختصاصيون الاجتماعيون ينظرون الى ما كان يلاقه عملاؤهم من صعوبات في حياتهم على أنها مجرد انعكاسات لمشاكل المجتمع، وأن دور الاختصاصي يجب أن يكون في العمل كوكيل لاحداث التغيير الاجتماعي.

وبالنسبة لوضع ممارسة العمل الاجتماعي في البلاد العربية وعلى الأخص في المجال التربوي فمازلنا نجد — وللأسف الشديد — أن التأكيد مازال مستمرا على

«التشخيص والعلاج»، مع العلم بأنه لا جدوى هناك — وفي معظم الأحيان — من بذل الجهد والوقت فيهما (٢٦). ومع ذلك يتخذ العمل الاجتماعي الاجراء الذى يشتمل عادة على تحويل التلميذ بواسطة المدرس أو غيره الى الاختصاصي حيث يمر «بدراسات تشخيصية» وبالتالي تتحدد المشكلة، ثم يعاد مرة أخرى للفصل أو يحول الى مصدر آخر من مصادر المساعدة التي تقع خارج نطاق المدرسة. ويتم كل هذا في الوقت الذي لم يحصل فيه الاختصاصي الاجتماعي الا على القليل جدا من التدريب الذي يسمح له بتقديم «العلاج» الذي يحتاجه التلميذ. ومع ان المقصود باتباع هذه الخطوات هو مساعدة الاختصاصيين على تفهم التلميذ جيدا، الا أن عدم توافر التوجيه او الاشراف السليم يحول في معظم الاحيان دون تمكين الاختصاصي من أن يصبح أكثر فعالية. ويرجع ذلك بالطبع الى وجود قصور حاد في مناهج تعليم وتدريب الاختصاصي الاجتماعي بصفة عامة لدرجة انها اقتصرت فقط على تقديم ثلث المنهج الذي يتطلبه اعداد الاختصاصي الاجتماعي اعدادا سليما يسمح له بممارسة المهنة. وتعتبر هذه المشكلة على جانب كبير من الخطورة، اذ اصبحت نتائجها تشكل تهديدا مباشرا لمكانة مهنة العمل الاجتماعي بين غيرها من المهن الانسانية الأخرى التي تمارس داخل المجتمعات العربية. ويبدو من ردود فعل المسؤولين عن تعليم المهنة والقائمين على توجيه ممارستها انهم إما يحاولون انكار وجود المشكلة أصلا، أو العمل على التقليل من أهمية تأثيرها على تدنى مستوى الممارسة بين الاختصاصيين الاجتماعيين.

ان حقيقة الموقف الاجتماعي الذي نمر به تحتم على الاختصاصيين الاجتماعيين أن يعدلوا عن التمسك بالتشخيص والعلاج والتحويل وغيرها من الاجراءات السائدة حاليا، وخاصة بعد أن ثبت لهم عدم نجاح مثل هذه الجهود التي أصبحت لا تتعدى — في حقيقتها — سوى مجموعة من الطقوس البيروقراطية. وعلى العموم لا اعتقد انه يوجد بيننا من ينكر سماعة المستمر لترديد عبارات عدم الرضا عن الفشل الذي أحاق بالجهود الرامية الى تغيير انواع كثيرة من سلوك التلاميذ الذي يصعب اقتفاء أثاره، والذي تنعكس مظاهره في ضعف قدرتهم على التحصيل الدراسي أو عجزهم عن ان يسلوكوا سلوكا اجتماعيا مقبولا. وأخيرا سوف لا يكون هناك أى مفر من تعرض الاتجاه التقليدي — اى النموذج الطبى الذي اعتمد عليه

كثيرا في ممارسة العمل الاجتماعي بالمدارس، والذي كلف الكثير وانبج القليل — الى امعان النظر في جدوى مايقوم به الاختصائي الاجتماعي فعلا من عمل يفترض ان يرتفع اسلوب ادائه الى مستوى المهنية بمعناها السوسيولوجي.

أما عن بديل التشخيص الذي يعرف الآن بمفهوم أو «نظرية التقدير» ASSESSMENT THEORY فانها تهتم بمعالجة الكيفية التي بها يتم حصولنا على المعلومات وتطبيقنا لها، وخاصة فيما يتعلق بتفهمنا للعملاء، ولواقفهم، ولمشاكلهم، وذلك اثناء ممارستنا لعمليات المساعدة معهم. وتشتمل النظرية على نماذج لخطوات الاجراءات المتبعة في القيام بعمليات التقدير، وعلى عرض منطقي للأساس الذي بنيت عليه هذه النماذج، وعلى مجموعة من المبادئ التي يجب الاحتذاء بها اثناء الممارسة. والمفروض في هذا الاطار النظري ان يمكن الاختصائي من الوصول الى احكام وصفية وأخرى ارشادية أو توجيهية تخص ذلك الشيء الذي يجب تعديله أو اصلاحه، كما يمكنه من وضع تعريف للمشكلة وتصنيفها وبمده بكيفية شرحها. وهذا بالاضافة الى توجيهه لنوع الاغراض والاهداف والمهام التي يمكن اختيارها.

ومن بين العناصر الهامة المكونة للنظرية ذلك الذي يتعلق بمجموعة الاعتبارات والتوقعات الخاصة بادوار المساعدة. مثال ذلك: أن نعلم متى يقبل أن يقوم شخص ما بتأدية دور الوساطة أو دور الصديق، أو دور ذو الخبرة في موقف استشاري. وتحتوى النظرية ايضا على الوظائف والظروف التي تتطلب استعمال الاجراءات والتقنيات الخاصة بالتدخل. اذ نجد على سبيل المثال أن النظرية هي التي تقوم بدور المرشد عندما نتعث في اختيار نوع المقابلة المبدئية الذي يجب أن نخطط له، كما ترشدنا ايضا الى الكيفية التي بها يمكننا أن نشرك معنا عميل مراقب وقد تشبث بموقف المقاوم لأى تدخل من قبل الاختصائي. وفي نفس الوقت توجهنا النظرية الى كيفية التبصر في المشكلة حتي يمكن التركيز عليها من اجل اصلاح الموقف، وأخيرا ترجمتها الى اهداف ومهام يمكن تحقيقها.

وكمقدمة للتدخل تعتمد الممارسة التقليدية للعمل الاجتماعي على دراسة وتقييم العوامل النفسية والاجتماعية التي تعيق الطفل عن بلوغ مستوى معقول من

التكليف مع مدرسته. ويشتمل التقييم على الخصائص الشخصية، والاتجاهات والسلوكيات المميزة للتلميذ الذي يتم تحويله لمكتب الاختصاصي، وذلك بالإضافة الى توضيح نوع المشاكل التي تسود العلاقات الاسرية او جماعات الاقران، والتقارير الخاصة بمشاكل التلميذ والتي عادة ماتصدر من مكاتب المدرسين أو غيرهم من المتخصصين. وعلى العكس من ذلك نجد أن التقدير الذي يتم وضعه في نطاق الاطار المرجعي لنموذج المدرسة — المجتمع والتلميذ — يعتمد أولا على اجراء دراسة وتقييم للكيفية التي بها تتفاعل خصائص التلميذ مع الظروف والأحوال السائدة في المدرسة والمجتمع، والتعرف على الكيفية التي بها تؤثر هذه العوامل مجتمعة على فرصة تعليم جماعات من التلاميذ.

وكخطوة أولى عادة مانبدأ بتقدير الحاجات وذلك بالنسبة للمدرسة أولا وما تريد تحقيقه لنفسها من أغراض. وتعتبر معرفة المجتمع بمثابة المتطلب الرئيسي للقيام بعمل تقدير مناسب للحاجات. ويتطلب هذا استيفاء المعلومات عن ديموجرافية المجتمع ونوع بناء القوة التي تمارس فيه، والتي بموجبها تنفذ الانشطة السياسية والاجتماعية داخله. وهذا الى جانب التعرف على الموارد المجتمعية التي يمكن الاستفادة منها مثل المكتبات العامة، برامج صيفية للأطفال، وغيرها من الانشطة.

ومن أجل تقدير الحاجات لابد وأن يقوم الاداريون والمدرسون باجراء استشارات مخططة مع الجماعة او الجماعات المتأثرة بالموقف، أى مع التلاميذ وأولياء أمورهم. ويهدف هذا النوع من الاستشارة الى التعرف على وجهات نظر الجماعات المختلفة حول طبيعة الموقف الذي يتسبب في احداث المشكلة، وكيفية تعريفهم لهذه المشاكل، وإى جزء من اجزاء العملية التعليمية هو الذي يخلق لديهم الشعور بالقلق أو عدم الرضى والارتياح، وهذا بالطبع الى جانب النواحي الاخرى التى يبدو فيها أن المدرسة حققت نجاحا ملحوظا.

وهناك ناحية هامة للغاية تتعلق بضرورة وجود تفهم واضح من جانب أولياء الأمور لما تتوقعه منهم المدرسة. وعلى نفس المستوى من الاهمية نجد أن من حق أولياء

الامور أن يعرفوا — وبكل التفاصيل — عن السياسات الخاصة بالمدرسة سواء أكانت رسمية أو غير رسمية، وخاصة تلك التي تتعلق بقضايا أو موضوعات مثل: وسائل المحافظة على النظام وطرق التأديب التي تطبق على أنواع مختلفة من السلوكيات، فرض القواعد الخاصة بحصر الحضور والغياب والتأخر، وتلك التي تتعلق بسلوك التلميذ في المدرسة وداخل الفصل، والممارسات المتبعة في حالات وقف التلميذ عن الدراسة أو فصله من المدرسة كلية. والمهم في الأمر أنه يجب أن يكون هناك دليل ذو طابع سجلي يوضح لمن يطلع عليه الكيفية التي بها تقوم المدرسة بتطبيق هذه السياسات والممارسات على الافراد والجماعات من تلاميذها.

ان وجود مثل هذا السجل بكل مدرسة يوضح لولى الامر اى السياسات المتبعه هي التى ساعدت التلاميذ في اقبالهم على الدراسة بسرعة وبالتالى اصبحوا اكثر تقدما عن غيرهم، وأى السياسات هي التي تقوم على خدمة واشباع حاجات المدرسة كمنظمة في الوقت الذي قد تضربه ممارسة نفس هذه السياسات بمصلحة التلاميذ أو تعيق من فرص تعليمهم. هذا ومن الضروري أيضا أن يكون العاملون بالمدرسة على علم ودراية بجميع الخدمات التي تقدم للتلاميذ. وتتضمن هذه المعلومات معرفة بالقوائم على وضع برامج الخدمات، وبالمسئول عن تنفيذ المهام، ومعرفة بأساليب ووسائل إقامة الاتصالات بين العاملين بالمدرسة وتلاميذها، ومعرفة بحجم التعاون القائم بين الاطراف المختلفة داخلها ثم معرفة بطرق البحث داخل البيئة المدرسية وخارجها وذلك بهدف التعرف على هؤلاء الاشخاص الذين يرحبون باتخاذ موقف ايجابي نحو المشاكل المدرسية معتمدين في ذلك على ما يقدمه نموذج المدرسة — المجتمع — التلميذ من امكانيات.

وتتجسم الخطوة الصعبة في طريق تقدير الحاجات عند القيام بعمليات تحديد «مواقف لمشاكل» وذلك إلى أن تترجم فيما بعد الى اهداف من اجل التدخل فيها ويمكن القيام بهذه الخطوة عن طريق دراسة انماط سلوك جماعية تعبر عن القدرة على الانجاز والتكيف عند تعرض التلميذ لمواقع الضغوط الحرجة اثناء مروره بمراحل نموه المختلفة.

ونذكر هنا على سبيل المثال انه عندما يلتحق العديد من الاطفال بالمدرسة قد نجد أنهم غير مستعدين ولأسباب مختلفة لان يستفيدوا منها حتى يحققوا ما عندهم وعند ذويهم من آمال وتطلعات. كما نجد أن الكثير من آبائهم لا يدركون بوضوح معنى للدور المتوقع منهم كأباء. أو أنهم غير معدين أصلا لتقديم المساندة التي يحتاجها اطفالهم اثناء مرورهم بالمرحلة التعليمية. وكثيرا ما تتفاقم هذه الأوضاع عندما يضع موظفو المدرسة لأنفسهم مستوى عال من التوقعات التي لا تمت بأية صلة الى حقيقة اوضاع هؤلاء التلاميذ، أو عندما تفتقر المدرسة الى ذلك النوع من البرامج الذي يساعد على ادماج التلاميذ الجدد وأولياء أمورهم في مجتمع المدرسة الداخلي. مثل هذه المواقف يمكن تحديدها والتعامل معها بعد أن يتم تحويلها الى هدف للتدخل من قبل الاختصاصي.

وتتطلب اجراءات القيام بعملية التقدير أخذ خطوة أخرى ازاء المواقف التي تعبر عن تلك المشاكل التي تم التعرف عليها. اذ يجب دراستها ثم تقييمها للوقوف على ما قد يكون بينها من علاقات متبادلة. ومع أن مشاكل التلاميذ قد تنعكس في شكل تجمعات، إلا انه ليس من الضروري أن تكون هناك علاقة سبب ونتيجة بين وجود تجمع وآخر. ومع هذا فقد نجد في أي مدرسة تحتوي على اعداد كبيرة من التلاميذ الذين لا ترتفع قدراتهم التحصيلية الى مستوى الانجاز، أو كثيري التغيب، أو المفصولين، أو الذين كفوا عن التردد على المدرسة كلية — أن هناك علاقات متبادلة ذات طابع دينمي تظهر في صورة مواقف لمشاكل. مثل هذه المواقف تكون فيما بينها مشكلة معقدة التركيب. وكحقيقة واقعة كثيرا ما يجد معظم الاختصاصيون الاجتماعيون العاملون بالمدارس أنفسهم وقد وقفوا وجها لوجه أمام العديد من هذه المشاكل. وعند دراستنا للبيانات التي يمكن الحصول عليها عن طريق السجلات، والتقارير الشفهية، والاستشارات، والملاحظات المهنية في أي مدرسة من المدارس فلابد وأن تلقى الضوء لنا على مواقف لمشاكل يمكن التعرف عليها عند مواضع الضغوط العادية التي يتعرض اليها التلميذ اثناء مروره بدورة الحياة.

## كيفية تقييم عمل الاخصائي الاجتماعي المدرسي:

تعتبر مهمة القيام بالعمل الجاد ذي الطابع العلمي من أهم المهام الملقاه على عاتق الاخصائيين الاجتماعيين العاملين بالمدارس. وتهدف هذه المهمة أساسا الى خلق وتطوير الوسائل التي بها يمكن لهم تقدير فعالية ما بذلوه من جهود، والتعرف على حقيقة ما وصلوا اليه من نتائج في سبيل تحقيقهم للأهداف التي وضعوها لكل تلميذ استدعتهم ظروفه للتدخل من أجل مساعدته. وبهذه المناسبة يجب على الاخصائي الاجتماعي ان يعلم جيدا أن الفعالية لا تعنى مطلقا بذل الجهد الذي يشير معناه الى كمية وأنواع الأنشطة التي يقوم بها الاخصائي (٢٧). في هذه الأيام أصبح يعد قياس مدى فعالية الجهود التي تبذل بواسطة العمل الاجتماعي من بين القضايا الهامة التي تقلق بال الكثير من المجتمعات في الدول المتقدمة. ويرجع السبب في ذلك الى انتشار ظاهرة التشديد على ضرورة تطبيق مبدأ المحاسبة — ACCOUNTABILITY — على كل ماتقدمه برامج الرعاية الاجتماعية من خدمات.

ويكمن الدافع وراء العمل بهذا المبدأ الهام الى تأكيده المطلق لحق المواطن في التساؤل عن مصير مايقوم بدفعه من ضرائب خصصت للاتفاق على تمويل الخدمات الاجتماعية — وهذا بالإضافة الى أن جزءا لا يتجزأ من تشجيع ودعم العمل الديمقراطي يتمثل في اتاحة الفرصة أمام المواطنين لاثارة الاسئلة حول حقيقة وجدوى الكثير من الخدمات التي تعودت المجتمعات على وجودها، فتقبلتها دون اثارة الاسئلة حولها وكأنها ضرورة لايمكن الاستغناء عنها. وسواء أردنا أو لم نرد، ان آجلا او عاجلا فلا بد وأن ترى مجتمعاتنا ذلك اليوم الذي يكتشف فيه العاملون في منظمات تقديم الخدمات الانسانية أنهم سوف لا يتمكنون من الاستمرار في تقديم مايعتقدون انه افضل ما في جعبتهم دون أن يثبتوا لمجتمعاتهم بالدليل القاطع — أى بلغة العلم — أن جهودهم كانت بالفعل مثمرة، وأنه لايمكن الاستغناء عن خدماتهم بأى حال من الأحوال.

ولنعد مرة أخرى لللب موضوع التقييم لكي نؤكد أولا انه لا يمكن لأحد أن يقوم بقياس درجة فعالية عمل ما ان لم تكن هناك أهداف تم وضعها وتحديدها

بمنتهي الدقة. فالأهداف التي هي عبارة عن جل تصف ما صممنا على تحقيقه من خلال القيام بأعمال ذات مغزى يمكن التعبير عنها بأسلوب عام ذو طابع تجريدي كما في حالة صياغة هدف ينصر. مثلاً على «دعم قدرة التلميذ على توسيع نطاق إقامة علاقات إيجابية مع أقرانه» عند وضع مثل هذه الأهداف يجب أن يراعى فيها توافر خاصيتين رئيسيتين وهما: أن تتصف بالعقلانية، وأن تكون قابلة للتحقيق. كما يجب أن يكون الاختصاصي على دراية بأن مفهوم الغرض OBJECTIVE يختلف عن مفهوم الهدف أو نهاية الشوط GOAL. إذ تتميز الأغراض بأنها تستخلص من الأهداف وبأنها هي التي تحدد نوع التغير الذي نتوقعه، ولذلك وجب عند وضع العبارة الخاصة بالأغراض أن تكون مصاغة بلغة القياس وبمعان ذات دلالة يمكن ادراكها عن طريق الحواس. ويمكن تحويل الأهداف إلى أغراض بواسطة استخدام طريقة مبسطة تتمثل في تحديد: من الذي نتوقع منه أن يقوم بعمل كذا؟ وتحت أي الظروف؟ ولأي مدى – إذا قدر – يمكنه تكرار أدائه لهذا العمل؟. وعلى هذا فإذا كان الهدف يتمثل في تقوية نزعة التلميذ إلى احترام الذات فيصبح الغرض لدينا هو مساعدة الطفل على أن ينجح في تسجيل عدد محدد من النقاط على أحد المقاييس الخاصة باحترام الذات مثل مقياس:

#### SCAMIN SELF – CONCEPT AND MOTIVATION INVENTORY

وذلك بعد القيام بتوطئته لكي يتلاءم مع ظروفنا الاجتماعية والثقافية (٢٨).

ومن الأمور المسلم بها أيضاً، بل ومن المرغوب في تعميمها أنه عندما يؤدي الاختصاصي عمله في المجال التربوي عليه أن يتأكد في المقام الأول من أنه تمكن بالفعل من إحراز درجة من التقدم في عمله من أجل تحقيق هدف بعيد. ونذكر هنا على سبيل المثال أنه في حالة ما إذا كان الهدف النهائي هو خفض معدل تكرار حدوث السلوك العدواني لدى أحد التلاميذ بطريقة ملحوظة، فسوف يحتاج الاختصاصي عندئذ إلى وضع أغراض قريبة وأخرى بعيدة المدى. في مثل هذه الحالة تصبح مهمة تحقيق الغرض ذي المدى القريب محصورة في جعل التلميذ يتفاعل مع أقرانه مثلاً لمدة ساعة واحدة خلال أيام الدراسة الأسبوعية وذلك دون أن يعتدى جسمانياً على تلميذ آخر.

أما عن الغرض بعيد المدى فيمكن أن يكون موجها نحو جعل التلميذ يتفاعل مع اقرانه لفترة ثلاثة ساعات ولمدة ١٥ يوما متواصلة وذلك دون أن يصدر عنه أى اعتداء جسماني على أحد اقرانه. وبهذه الطريقة يمكن لنا أن نصدر حكما الموضوعي على عمل الاختصاصي وذلك عن طريق التعرف على درجة النجاح التي احرزها في عمله من أجل تحقيق الغرض قريب المدى، واصدار حكما أيضا على ما اذا كان من الضروري ادخال بعض التعديلات على استراتيجية التدخل التي اتبعها في عمله مع التلميذ، أو على الهدف ذي المدى البعيد. ان اتباع مثل هذا الاسلوب التقييمي في ممارسة العمل الاجتماعي يقلل من فرص استخدام الاختصاصي لاستراتيجية قد تستغرق فترة ستة أشهر مثلا وذلك قبل أن يكتشف انه لا يوجد هناك أى تقدم يذكر في سلوك التلميذ.

وبهذه المناسبة نرجو توجيه نظر الاختصاصي الى أن كل من الاغراض والأهداف التي يضعها من أجل توجيه خطوات عمله مع التلاميذ أو غيرهم من عملائه إنما هي تشير الى سلوكيات هذا التلميذ أو هؤلاء العملاء وليس الى انشطته هو كاختصاصي اجتماعي. ومعنى هذا ان الهدف الخاص بالتدخل في موقف ما لا يجب أن يترجم مثلا الى عقد عشرة اجتماعات مع أولياء أمور التلاميذ خلال العام الدراسي، وإنما يصبح الهدف متعلقا بالتقليل مثلا من حدة أو كمية العقوبات التي يوقعها الآباء بأولادهم. أما القضية الخاصة بكيفية رصد أنشطة الاختصاصي فهي تعتبر قضية هامة للغاية ومازال التخطيط فيها قائما. وحتى يمكن وضع حد لهذا الموقف يجب ان ترصد العمليات الخاصة بتنفيذ الاختصاصي للبرنامج تحت تصنيف آخر مستقل مثل: «تقييم جهود الاختصاصي». ويعتبر هذا النوع من التقييم من الأهمية بمكان وذلك بالنسبة لما قد يجري مستقبلا من دراسات خاصة بتقدير فعالية ما يقدمه الاختصاصي من خدمات. ويرجع السبب وراء هذا الاهتمام الى انه عندما نكتشف أن الفشل قد احاق بالاغراض التي وضعت، يصبح من الضروري عندئذ التعرف على ما اذا كان السبب في ذلك يرجع الى اخفاق الاختصاصي في عملية التدخل نفسها، او التعرف على ما اذا تم التدخل من جانبه فعلا (٢٩). ولتوضيح هذه الناحية من التقييم نقدم المثال التالي:

بسبب عطب ما أصاب «سيارة» المدرسة لم يتمكن الاخصائي من ارسالها لنقل مجموعة من أولياء أمور الطلبة لحضور الاجتماعات التي سبق لهم الاتفاق عليها فيما بينهم وذلك بهدف مساعدتهم على تعديل سلوكهم العقابي نحو ابنائهم. وكنتيجة لعطب السيارة، اقتصر الاجتماعات على مجموعة صغيرة من أولياء الأمور الذين تمكنوا من حضورها بوسائلهم الخاصة. ولنفترض أن هذه الاجتماعات لم تحقق الغرض الذي عقدت من أجله. تحت مثل هذه الظروف، لا يجوز التسرع في اصدار حكم بالفشل على نتائج هذه الاجتماعات على اساس ان المناقشات التي تمت داخلها لم تنجح في احداث اى تغير ملحوظ في سلوك الآباء، دون أن يؤخذ في الاعتبار أن هذه الاجتماعات لم تعقد طبقا للخطة الموضوعة أصلا.

وعلى اساس هذا المثال يصبح من الخطأ أيضا ان يتخذ الاخصائي قرارا بالغاء عقد هذه الاجتماعات اعتقادا منه بأن الآباء قد عجزوا عن اكتساب مهارات جديدة من خلال ماتم بينهم من تفاعلات اثناء انعقاد هذه الاجتماعات. ومن ناحية اخرى اذا ما اوضح لنا تقييمنا للخطوات التي اتبعها الاخصائي أن عملية التدخل قد تمت طبقا للخطة الموضوعة، وأن معدل المواظبة على حضور الاجتماعات كان عاليا للغاية، ومع ذلك لم يكن هناك تغير في اتجاهات او سلوكيات الآباء نحو ابنائهم فانه يجوز لنا في هذه الحالة ان نختتم تقييمنا معلنين أن الاستراتيجية التي اتبعها الاخصائي في تناوله للمشكلة لم تكن موفقة. أو من الممكن لنا أن نفترض أن سبب الفشل يرجع الى أن الهدف الذى وضعه الاخصائي لم يكن واقعيا.

وهناك بديل آخر يمكن استخدامه في تفسير سبب فشل خطة التدخل والذي قد يرجع الى أن الادوات التي اختيرت من اجل قياس التغير لم تكن ملائمة. ويراعي بهذه المناسبة انه توجد هناك على الاقل سبعة وسائل يمكن استخدامها للتأكد من فعالية ما امكن تحقيقه من أغراض اثناء تقديرنا لخدمات العمل الاجتماعى في المجال التربوى.

١ - الاستبارات

٢ - الملاحظة

- ٣ - المقابلات
- ٤ - التقدير أو التخمين
- ٥ - الاختبارات
- ٦ - التقارير الذاتية
- ٧ - المعلومات غير القابلة للتشكك مثل: معدلات الحضور والغياب - السجلات الخاصة بالدرجات أو ما احرز من تفوق.

من هذه الوسائل السابقة نجد أن كل من المعلومات الخاصة بالوقائع، وماتسجله الاختبارات من نتائج، تبدو وكأنها أكثر الوسائل إقناعاً في نظر القائمين على إدارة الخدمات التي يقدمها العمل الاجتماعي في المدرسة، أو بالنسبة لهؤلاء المسؤولين عن اتخاذ القرارات في هذا المجال على المستوى التشريعي أو السياسي. أما المقابلات فتعتبر أقل هذه الوسائل شأنًا وذلك من حيث الاعتماد على دقة نتائجها. وعن قدرة نتائج التقدير والاستبارات على الإقناع فيمكن تحديد مكانها وسط الفئتين السابقتين. وهكذا عندما يرغب الاختصاصي في قياس مدى فعالية ما يقدمه من خدمات يصبح من الأفضل له أن يستخدم وسائل القياس التي تعتمد على المعلومات الأكيدة مثل: درجات الاختبارات والملاحظات واستخدام السجلات الخاصة بالمواظبة كالحضور والغياب والتأخر والدرجات التي تظهر في تقاريره الدراسية الدورية (٣٠).

ومن الأفضل أيضا استخدام أدوات قياسيه موحده عند معالجتنا للاختبارات ومقاييس التقديرات والاستبارات بعد التأكد من توافر خصائص الصدق والثبات فيها. وإذا لم يتوفر لدى الاختصاصي مثل هذه الادوات ذات الدقة العلمية فما عليه الا ان يدخل التعديلات على احدى الادوات حتى يمكن استخدامها لقياس وحدات معينه يحتاج الى تقييمها. وكحل أخير - يمكن للاخصائي ان يخترع بنفسه الاداة التي تتناسب مع الموقف أو النتائج التي يريد تقييمها. ولكن مثل هذا العمل يتطلب الكثير من بذل الوقت والجهد الفكري حتى يمكن اختبار مدى ما تتميز به من صدق وثبات على نطاق واسع. أى يمكن لهذه الادوات أن تختبر فقط اتجاهاً معيناً أو مهارة

محددة في وقت واحد، وانها تقيس ذلك الشيء الذي ابتكرت اصلا من اجل قياسه، وان يصدر عنها نفس الاستجابات إذا تكرر استخدامها. هذا وتتطلب الحكمة ان يقوم الاختصاصيون الاجتماعيون الذين يرغبون في اكتشاف مثل هذه الادوات وتطويرها باستشارة احد المختصين في الجامعة حتى يتأكدوا من أن ما سوف يبذلونه من وقت وجهد لن يضيع هباءا في سبيل تطوير أداة قياس تعطى في النهاية نتائج خاطئة.

أما عن البيانات التي يمكن الحصول عليها من خلال الملاحظة، فهي عادة ماتجمع عند حدوثها بطريقة عادية وداخل بيئات طبيعية مثل: المنزل، قاعة الدراسة، او فناء المدرسة والملاعب، حيث تكون الاوضاع غير خاضعة لعمليات الضبط المحكمة التي تمارسها المدارس. و يتطلب جمع المعلومات عن طريق الملاحظة التي تتم قبل واثناء وبعد التدخل في البيئة الطبيعية للتلميذ - وجود شخص درب تدريباً خاصاً على القيام بعمليات الملاحظة، ويجب أن يكون لديه متسع من الوقت ليسجل مرات التكرار الذي يبدو فيه سلوك معين، او ليسجل الحالات التي يظهر او يختفي فيها سلوك معين خلال فترات زمنية تحددها الدراسة التقييمية.

وهناك نوع من الملاحظة التي يسهل القيام بها بطريقة اقتصادية للغاية، وهي التي تتلخص في قيام العملاء انفسهم بتسجيل مايقومون به من أعمال اثناء اوقات محددة. مثال ذلك قيام أحد اولياء الأمور بتسجيل الوقت الذي توجه فيه ابنه الى الفراش ليلا بعد الانتهاء من مذاكرة دروسه. أو قيام التلاميذ بحفظ سجلات يدونون فيها عدد الساعات التي قضوها في القيام بعمل الواجبات المنزلية. وكثيرا مايلجأ السلوكيون الى استخدام هذه الطريقة في التقنيه المعروفه باسم «الانضباط الذاتي».(٣١) مثل هذا الاسلوب يمكن تطبيقه بواسطة أولياء أمور الطلبة أو التلاميذ أنفسهم بشرط الا تقل عمارهم عن السابعة.

ويمكن لبعض الاختصاصيين أن يقوموا بتسجيل عدد المرات التي تكرر فيها حدوث أنواع خاصة من السلوكيات التي يمكن ملاحظتها على تلميذ واحد قبل وأثناء وبعد قيامهم بالتدخل. كما يمكن الوصول الى نتائج تعكس مدى ما لتدخلهم هذا

من فعاله. و يتم ذلك عن طريق ابراز السلوك بالرسم البياني الذي يوضح تكرار حدوثه على المحور الرأسي وفترات الاوقات على المحور الافقي. ولنفترض على سبيل المثال ان التدخل من جانب الاخصائي كان موجها نحو تمكين احد التلاميذ من قضاء وقت أطول وهو جالس الى مكتبه يستذكر دروسه. في هذه الحالة يمكن اعتبار ان التدخل كان فعالا اذا اتضح من الرسم البياني أن مرات تكرار تركه لمكتبه انخفضت بشده أثناء التدخل وتبقى منخفضه لبعض الوقت بعد ذلك.

وأخيرا ليس من المفروض بعد قراءة هذا الجزء من الورقه ان نتوقع من الاخصائي الاجتماعي المدرسي ان يصبح بين عشيه وضحاها قادرا على أن يأخذ على عاتقه مسئولية القيام بعمليات تهدف الى قياس فعالية مايقدمه من خدمات لتلاميذه أو اسرهم. ولكن هذا لايعنى مطلقا عدم تشجيعنا للجهود المبذولة التي لا بد وأن تأخذ طريقها من الآن في هذا الاتجاه. فالمفروض أن يتدرب الاخصائيون على فكرة استخدام اهداف وأغراض، قريبه وبعيده المدى، مستعنيين في ذلك بالمعايير التي يشعرون انها تتناسب ومواقف عملاتهم. كما يمكن لهم ايضا ان يجددوا في أساليب تقديرهم لمدى ماحققوه من أهداف ومراقبة تنفيذهم للخطوات والاجراءات التي اتخذوها في سبيل بلوغهم لهذه الاهداف.

وأرجو الا يتهيب الاخصائيون من فكرة وضع اوصياغة الاغراض اذ أنه من الممكن جدا تحديدها حتى في اصعب المواقف التي يواجهونها في عملهم. فعلى سبيل المثال وخاصة فيما يتعلق بما يتم بينهم وبين المدرسين من استشارات فان من اهم الاسئلة التي يجب ان تتبادر الى ذهن الواحد منهم، نجد على سبيل المثال التساؤلات التالية: كيف أعرف ان ماقتمت ببذله من جهد لم يكن عديم الجدوى؟ أو: ماهى المؤشرات أو العلامات التي يجب على أن أبحث عنها حتى أتأكد من أنني كنت ناجحا في قيلمي بهذه المهمة؟. ان الاجابة على مثل هذه التساؤلات تمثل العمود الفقري لتقدير فعاله مايقوم به الاخصائيون الاجتماعيون من أعمال، وما يقدموه من خدمات وذلك لأنها تقودهم رأسا الى تحديد الاغراض والأهداف.

وتتمثل المهام التقييميه التي تلى في ترتيبها الخطوات السابقة، في اختيار

الوسائل التي يمكن من خلالها أن يدعم الاختصاصي بالوثائق ماتم بالفعل عمله . ويمكن تحقيق ذلك عن طريق عمل الرسوم البيانية، أو وضع تصميم لنظام خاص بملاحظة سلوك مالأحد التلاميذ، أو استخدام نظام للقياس . و يلي ذلك عملية اختيار طريقة اجراء البحث من بين عدة تقنيات مثل عقد المقارنات بين الجماعات، أو ملاحظة السلوك علي فترات متباعدة. و يعلن اتمام هذه المهام — التي يتطلبها التدخل في موقف غميل واحد، او عدة عملاء سواء أكانوا تلاميذ أو أولياء أمورهم — عن بداية اتخاذ الخطوات الخاصة بتقدير مدى فعالية مايقدمه الاختصاصي من خدمات، وقد يكون أهم من كل هذا ممثلا في قيام الاختصاصي ببناء منظور خاص به لكي يرى من خلاله أهمية الاغراض التي تم التوصل اليها وذلك بدلا من التركيز على الجهود التي بذلها في انشطته المتعددة.

وبهذه المناسبة أود ان اعلن للجميع وبكل صراحة انه اذا ما نجحت الجهود التقييمية فسوف تترك اثرا طيبا في نفوس معظم الاختصاصيين الاجتماعيين العاملين بالمدارس. أثرلابد وأن يترتب عليه بناء صورة مهنية جديدة للعمل الاجتماعي المدرسي لتحل تدريجيا محل الدور البيروقراطي الذي اقتنع به العمل الاجتماعي داخل مجتمعاتنا. دور يتميز باللامهنية واللاهية فاصبح في امكان أيا كان ان يقوم به دون حاجة الى تدريبات اكايمية. وبالتقييم فقط يمكن للعمل الاجتماعي أن يصل الى ماكان يجب ان يكون عليه من مهنة لها مكانتها المرموقة في المجتمع ولها انشطتها المتميزة باستجاباتها الحقيقية لحاجات التلاميذ. ولما سوف ينادى به أولياء الامور مستقبلا مطالبين بأن تصبح العملية التعليمية بأكملها عرضة للمحاسبة، وبأن تسأل المدرسة عما كانت تفعله مع ابناء وبنات الامة العربية.

ليس هناك مايدعو الان لاقامة الدليل علي عدم استجابة الاختصاصيين الاجتماعيين في المدارس للمشاكل الحقيقية التي كانت ومازالت تقف حجر عثره في سبيل تعليم اطفالنا(٣٢)، أو على عدم محاولتهم تجربة انواع جديدة من الخدمات التي انتجت ردود فعل طيبة في المدارس والأسر والأحياء داخل المجتمعات التي أقدم العمل الاجتماعي فيها على احداث التغير في برامج تعليمه . ولقد حدث هذا خلال العقدين الماضيين في الوقت الذي مازلنا نتمسك فيه داخل الوطن العربي باهداف

نموذج تقليدي للعمل الاجتماعي. نموذج لم ينجح بعد في اقناع الاخصائيين الاجتماعيين باعادة النظر بعين فاحصه فيما وضعوه من أهداف. نموذج لم يساعدهم حتى على التفكير في تغيير أنماط شغل وظائفهم بالمدارس .

لكل هذا أشعر بعدم التفاؤل لأن واحدة من أهم القضايا الرئيسية في ممارسة العمل الاجتماعي لم تأخذ في الظهور بعد على سطح الميدان التعليمي. وتدعو هذه القضية الى الاخذ بمبدأ المسئولية والمحاسبة والذي بموجبه يتعين على كل اخصائي اجتماعي مدرسي أن يثبت الغير انه يؤدي عملا يعتبر ضروريا ونافعاً للجهاز التربوي، يمكن عن طريقه احداث تغير ايجابي له مغزى في حياة التلاميذ في الوقت الذي يواصلون فيه تعليمهم داخل مدارسهم. و باختصار يتحتم علينا جميعا أن نجيب على اسئلة مثل: لماذا توجد هناك مهنة للعمل الاجتماعي؟ وماهى خصائص ذلك الدور الذي نقوم به بحيث تجعله يختلف عن دور اى شخص آخر طيب وذو قلب كبير؟ متى يتغير الدور التقليدي للاخصائي الاجتماعي المدرسي الذي مازال الاهتمام فيه مركزا على اكتساب مهارات مقصورة فقط على حث التلاميذ على تحسين سلوكهم وذلك عن طريق استخدام وسائل الوعظ والارشاد معهم؟ الم يحن الوقت بعد لتبديل هذا الدور كلية واحلاله بالدور الذي يتقرر من خلاله مصير قضايا رئيسية في التعليم وفي تنظيم البرامج الدراسية التى تعمل على اشباع الحاجات التعليمية الحقيقية للأجيال القادمة من أطفالنا؟

أخيرا وفي ضوء، ماتم تقديمه في هذه الورقة نجد أن هناك العديد من التضمنيات الهامة التى تنبعث اساسا من تحليلنا لما تبقي من آثار للعمل الاجتماعي في المجال التربوي. ويمكن حصر هذه التضمنيات في التالي:—

١ — يجب على الاخصائيين الاجتماعيين ان يراجعوا باستفاضة دقيقة نموذج الخدمة الذي يتصف بالجمود والذي استقرت داخله ممارسة العمل الاجتماعي المدرسي منذ انتقاله الى العالم العربي وفي مصر بالذات منذ آواخر الاربعينات. ولكى يصبح اكثر فعالية لابد من الأخذ بنموذج جديد يوضح بل ويعترف باهمية العلاقة التبادلية التى تجمع بين المدارس والمؤسسات الاجتماعية ووظائفها

داخل المجتمع، والتي يعاني بعضها من خطورة المشاكل التي تواجهها. ونذكر هنا على سبيل المثال: الاسر غير المستقرة، ونوعية اجهزة الرعاية الاجتماعية ومستوى الخدمات التي تقدم لمستحقيها.

ولهذا وجب اعادة تعريف الخدمات التي يقدمها العمل الاجتماعي المدرسي لكي تعبر عن نوع من الاستجابة الواقعية الى اكثر المشاكل الحاحا تواجه تلاميذ المدارس. كما يجب أن تعبر ايضا عن تفهم تام للاوضاع الحقيقية القائمة داخل وخارج الجهاز التربوي ككل والتي تمس حياة الكثير من التلاميذ. كل هذا يستدعي منا ان نضع في عين الاعتبار عند اعادة تصميمنا للخدمات الاجتماعية أن المدرسة ليست بمركز علاجي ولكنها موقع من مواقع الحياة الهامة بالنسبة لأطفالنا وشبابنا حيث يجب أن تتاح لهم داخلها فرص التعلم والوصول في الحياة الى مستوى الكفاية.

٢ — يجب على الاخصائيين الاجتماعيين ان يتخلوا عن اعتمادهم الكلي والتقليدي على خدمة الفرد و يبدأوا في استخدام وسائل واتجاهات اخرى حديثة لتساعدهم على القيام بمسئولية شغل دور استشاري لدى الاداريين والمدرسين عند وضع او تغيير سياسة الدراسة التي تؤثر مباشرة على رفاة الاطفال والشباب من جهة وعلى فرص نجاحهم في عملهم المدرسي من جهة اخرى. وعلى نفس المستوى من الاهمية نجد ذلك الدور الذي أهمل تماما والذي كان يجب على الاخصائي الاجتماعي أن يقوم فيه بتوطيد العلاقة بين المدرسة ومجتمعها المحلي أو بيئتها الطبيعية.

٣ — عندما يبدأ الاخصائيون الاجتماعيون في اعادة تحديد وظائفهم، و يأخذوا على عاتقهم مهمة تفسير اهدافهم المعدلة للجميع، فسوف يساعدهم هذا على وضع حد لتعدى الادوار او لتداخلها بين مختلف المختصين العاملين في المجال التربوي.

## الخلاصة :

أنا لا أدعى بأن كل ما جاء من أفكار أو اطارات مرجعية في هذه الورقة ملكا لي بل اعتمدت في كتابتها على آراء وأفكار الكثيرين ممن اهتموا بتطوير جانبي التنظير أو الممارسة في ميدان العمل الاجتماعي. ولهذا انحصرت جهودي في بعض الاحيان في القيام بدور المحلل والمنظم والمنسق والمركب لهذه الأفكار المتشعبة. وفي معظم الأحيان كنت أضيف إليها من رصيد تجاربي الميدانية وخبراتي الأكاديمية محاولا أن أخلق منها كلا مترابطا في معانيه، ومتراصا في تسلسله المنطقي.

ومع كل هذا فقد تبدو كتابتي وكأنها بعيدة عن التفاؤل لاحتوائها على بعض الانطباعات التي حاولت تصويرها بدقة حتى تعكس للقارئ بأمانة ذلك الموقف الذي تردى فيه العمل الاجتماعي داخل المدرسة العربية منذ أن بدأ في مصر في أواخر الأربعينات. وربما يرجع السبب في ذلك الى عدة عوامل أخرى غير تلك المتعلقة بالعمل الاجتماعي وممارسته. عوامل يبدو ان النظام المدرسي نفسه أصبح يعاني من تفشيها واذكر منها على سبيل المثال:

- عدم القدرة على التخلص من تلك الممارسات البيروقراطية ذات الطابع العقابي حتى يمكن أن تحل محلها ممارسات البيروقراطية الوظيفية.
  - عدم القدرة على التكيف بسهولة مع الأحوال والظروف المتغيرة للمجتمع.
  - التعامل في معظم الأحيان مع اعداد كبيرة من التلاميذ.
  - وجود إما عجز دائم أو عدم استمرار توافر الموارد التي تعتمد عليها العمليات التربوية.
  - انتشار مشاعر الاغتراب وعدم المبالاة وفقدان مفهوم السلطة المهنية، وعدم تطوير المعرفة لدى الكثيرين ممن يعتمد عليهم الجهاز التعليمي في أداء مهمته.
- ومما يؤكد من صحة نظرتنا التشاؤمية نحو موقف التعليم المعاصر ككل وجود الكثير من المؤشرات التي تدل على عدم الرغبة في تقبل فكرة انتشار هذه المشاكل بابعادها المختلفة وخاصة فيما يتعلق بما قد يكون لها من تأثير سلبي بل ومباشر على

نجاح الأنشطة والبرامج التنموية داخل مجتمعاتنا العربية. ولهذا كان من المفروض أن نتغلب أولاً على ما يعترضنا من مشاكل تعليمية حتى نضمن نجاح ما يبذل من جهود تنموية.

وما لاشك فيه أن مجرد الاعتراف بتدهور الأوضاع التعليمية والتربوية القائمة في معظم مجتمعاتنا العربية، يعتبر في حد ذاته خطوة البداية في طريق أحداث التغير المرغوب فيه. ونعني بذلك أنه لا بد لنا من أن نبحث من الآن وبجدية عن معايير جديدة لمعنى «المجتمع». وفي نفس الوقت يجب أن نبدأ على الفور بالجهود التي تعمل في شتى الاتجاهات وعلى كل المستويات من أجل تحقيق مبدأ اللامركزية على الصعيد التربوي وذلك إلى أن تنتقل سلطة محاسبة المدرسة وتوجيهها إلى القادة الحقيقيين داخل مجتمعاتها المحلي، حيث أن حقيقة المدرسة الاجتماعية تتمثل في كونها جزءاً لا يتجزأ من البناء المكون للمجتمع المحلي. وفي هذا الصدد لا بد وأن تدور داخل رؤوس من يهمهم الأمر تساؤلات مثل: من الذي يملك المدرسة؟ ولأى غرض؟ مثل هذا النوع من التساؤل يجب أن يوضع موضع الاختبار الدقيق بواسطة كل المهتمين بتطوير الأوضاع السياسية والتعليمية والتربوية داخل الوطن العربي وعلى مستوى المجتمعات المحلية.

إن مجرد سردنا لهذه الأفكار والتساؤلات لا يجعلنا نتفادى كتابة عبارة ختامية نؤكد فيها على أن العمل الاجتماعي في المدارس العربية قد وصل إلى نقطة في تاريخه أصبح فيها الجزء الأكبر من مهامه وأهدافه لا يتفق وطبيعة المشاكل الملحة التي تعاني منها مجموعات كبيرة من التلاميذ وأسرهم. ومن المؤسف حقاً أن يحدث كل هذا في وقت يمكن أن تصبح فيه المدرسة أداة ذات إمكانات غير محدودة ليس فقط من حيث تأدية مهمتها في نقل الحضارة وحكمة الماضي إلى الأجيال الحديثة، بل ومن حيث الاستفادة منها أيضاً كمكان يصلح لاختبار ودراسة ما هو قائم داخلها فعلاً من علاقات تعكس حقيقة أوضاعنا الاجتماعية وبالتالي ضمان ادخال التعديلات على الأحوال والظروف المعيشية لمجتمعاتنا. إن مانصبو إليه هو أن ندرس عن كثب فشل المدرسة العربية في تأدية رسالتها، وما قد يترتب على استمرار هذا الفشل من خسائر تضر بمستقبل الرفاهية الاجتماعية لأبناء الأمة العربية.



## المصادر والحواشي

1 — Leonard. George B. **Education and Ecstasy** (New York: Dell Publishing Co.; 1968), P. 18.

2 — Parsons, Talcott, "The School Class as a Social System". **Harvard Educational Review**. Vol 20, NO. 3 (August 1950). PP. 297-318.

3 — يدل مفهوم الانحراف بمعناه الشامل على عدم التمسك أو الانصياع الى الاعراف أو المعايير الاجتماعية. و يفضل الاجتماعيون استخدام تعبير الانحراف على تعبير السلوك الشاذ أو غير السوي لان هذا الاخير له دلائل تتصل بالأمراض النفسية أكثر من اتصالها بفكره عدم التوافق أو الصراع مع البيئة. و يعتبر الانحراف ظاهرة عامة في حياة كل انسان حتى في المجتمعات البدائية — الا أن مفهوم الانحراف عادة مايعبر عنه أو يعرف بطريقة نسبية وخاصة في المجتمعات المعقدة التي تحتوى على قطاعات متباينة من الناس وذلك من حيث القيم والعادات والتقاليد والاعراف والفلسفة التي تعتقها هذه المجموعات. فمن يعتبر منحرفا من وجهه نظرفة معينة داخل المجتمع، ربما يعتبر شهيدا من وجهه نظرفة أخرى. وكثيرا ماينظر الى الانحراف على أنه لايمكن في سلوك أو اتجاهات معينة بقدر مايمثل ظاهره من مظاهر التفاعل بين الانسان و بيئته.

وفي معالجته لفكره الانحراف يصفه اريكسون ERIKSON بانه خاصية متأصلة في أشكال معينه من السلوك، ولكنه خاصية تمنح لهذه الأشكال السلوكية من قبل المتفرجين الذين شاهدوا السلوك مباشرة. ولهذا يصبح المتغير الهام في دراسة المنحرفين هم المشاهدون للحدث أنفسهم وليس الذي آتي بالسلوك، خاصة وان المشاهدون هم الذين يحددون في الواقع ما اذا كانت شريحه معينة من السلوك يمكن ان نطلق عليها عبارة انحراف من عدمه.

وفي ضوء هذا الاطار الفكرى يمكن النظر الى الاصل الكامن وراء سوء سلوك التلميذ على انه اجتماعي أو تفاعلي بمعنى انه جاء كنتيجة للتفاعلات المتناوثة التي تتم بين الصفات المميزة للتلميذ والاحوال السائدة في المدرسه — والواقع انه توجد هناك بعض الاوضاع المدرسية التي تتفاعل مع خصائص المجتمع الطلابي داخلها، والتي قد تساعد على أو تعيق من تحقيق النجاح في تحصيلهم الدراسي. وهناك نواح خاصة أخرى تدخل في صميم تنظيم المدرسه، وفي اسلوب ممارسة النشاط داخلها تعمل — وغالبا عن غير عمد — على تفاقم نفس المشاكل التي صمم التنظيم والممارسه أصلا من أجل التغلب عليها. ولهذا لايجب معاملته سوء السلوك كما لو كان ظاهره موحده أو أنه متأصل

اساسا في الخصائص التي يتميز بها التلميذ، وانما يجب ان ننظر اليه كنتيجة للتفاعل الذي يتم بين التلميذ والمدرسة.

— 4 — See, for example, Scott Briar, "The Casework Predicament," **Social Work**, Vol. 13, No. 1 (January 1968), pp. 5-11 Herbert Aptekar's review of Theory for social Work Practice by Ruth Smalley in **Journal of Education for Social Work**, Vol. 3, NO. 2, (Fall 1967), pp. 99-105; David A. Goslin, "The School in a Changing Society", **American Journal of Orthopsychiatry**, Vol. 37, No. 5 (October 1967), pp. 843-858; Gordon Hearn, ed., **The General Systems Approach Contribution towards an Holistic Conception of Social Work** (New York: Council on Social Work Education, 1969), Caryl B. Germain, Social Study: Past and Future," **Social Casework**, Vol. 49, No. 7 (July 1968), pp. 403-409. Sister Mary Paul Janchill, "Systems Concepts in Casework Theory and Practice," **Social Casework**, Vol. 51, No. 8 (October 1970), pp. 467-474; Michael Kami, "Planning for change, **Social Casework**, Vol. 51, No. 4 (April 1970), pp. 209-210.

• انظر تفاصيل هذا النوع من الفكر تحت عنوان

Nature of Social Work in: **Social Work Processes** by Beulah Roberts Compton & Burt Galaway (Homewood, Illinois: The Dorsey Press, 1979) PP. 5-14.

٦ — حتى أوضح صحة هذه العبارة وان كانت تبدو معقدة أرجو ان

يحاول القارئ وضع حل للمشكلة التي تتلخص في توصيل النقاط

التسع ببعضها البعض بواسطة رسم أربعة خطوط مستقيمة وبشرط

عدم رفع القلم عن الورقة مطلقا أثناء رسم الخطوط. وترجع حقيقة

الاخفاق في حل هذه المشكلة بالنسبة لمعظم القارئ الى أنه عند

البداية في حلها اصبح من المحتم داخل ذهن القارئ وجود افتراض

بأن النقاط التسع تكون مربعا. وان المشكلة يجب ان تحدد طبقا

لكونها واقعة داخل نطاق هذا النظام ذي الشكل المربع.

ومن هذه التجربة البسيطة يتضح لنا أن اخفاقنا في حل هذه المشكلة أو غيرها من المشاكل لا يرجع الى صعوبتها، أو لوجود عجز في قدرات الاختصاصي يحول دون قيامه بالمهام الضرورية التي يحتاجها حل المشكلة — بقدر ما يرجع الى وجود أفكار معينة فرضناها على أنفسنا بأنفسنا في الوقت الذي لا تمت فيه هذه الأفكار بصله الى المشكلة التي نعالجها. ولهذا وجب علينا نحن الاختصاصيين الاجتماعيين أن نكون على وعى ودراية بعقلانية الافتراضات التي نقوم بصياغتها وأن نبدأ دائما اتصالا بنا بعملائنا عن طريق اطاراتهم المرجعية الخاصة بهم مهما كان وضعهم.

— 7 — Wendell L. French & Cecil H. Bell, Jr. **Organization Development, Behavior Science Interventions for Organization Improvement**. (New Jersey: Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, 1973) P. 15.

— 8 — William E. Gordon, "Basic Constructs for an Integrative and Generative Conception of Social Work", in Gordon Hearn, ed., **The General Systems Approach**: Op. Cit., p. 6.

— 9 — Albert Bandura and Richard H. Walters, **Social Learning and Personality Development** (New York: Holt, Rinehart & Winston, 1963).

— 10 — Walter Buckley, ed. **Modern Systems Research for the Behavioral Scientist: A Sourcebook** (Chicago: Aldine Publishing Co. 1968).

١١ — للاطلاع على أصل التعريف ارجع الى :

Wendell L. French and Cecil H. Bell op. cit., pp. 15-20.

وفيما يلي توضيح لبعض العبارات والمعاني التي جاءت في هذا التعريف: تعني عبارة «عمليات حل المشاكل» الطريقة التي تتبعها المنظمة ولتكن مدرسة مثلاً في اتخاذ القرارات، وتشخيصها للاوضاع والتحديات التي تفرضها عليها البيئة. وفي هذا الصدد يمكن على سبيل المثال اثاره الاسئلة التالية:

هل ترى المدرسة بيتها جيداً؟ هل ترى المدرسة نتائج جهودها في ضوء عشرة أعوام مضت؟ أو هل تقوم المدرسة بإعادة النظر في أهدافها واساليب تعاملها مع التلاميذ وأولياء أمورهم في ضوء الحاضر والمستقبل؟ هل تقوم المدرسة بحل مشاكلها عن طريق اختيار من هم على استعداد للالتزام، ولديهم القدرة على الخلق والابداع من بين قلة مختاره؟ أو هل تبحث عن الكفاءات من بين جميع أعضاء هيئة التدريس؟

أما عن الفكرة الخاصة بتحسين العمليات المتصلة بحل المشاكل فنجد أنها مرتبطة بتحسين العمليات المتصلة بالتجديد التنظيمي الذي قد يكون معبراً عن معنى أعم واشمل من ذلك بكثير. ويمكن النظر الى هذا المفهوم في صورة عمليات مبادره وخلق ومواجهة للتغيرات التي يراود أحداثها حتى تتمكن المنظمات من الاحتفاظ بقدرتها على الاستمرار في أداء رسالتها، والتكيف مع الاوضاع الجديدة، وقيامها بالتغلب على ما يواجهها من مشاكل وتستفيد مما تمر به من خبرات.

وفيما يتعلق بعلاقة الثقافة فانها تعني تلك الانماط السائدة من الانشطة والتفاعلات والمعايير والعواطف بما فيها المشاعر، وكذا الاعتقادات والاتجاهات والقيم والانتاج سواء أكان في صورة سلع أو خدمات. ويتضمن استخدام معنى الكفاءة كل ما يتعلق بالنسق غير الرسمي من أفكار. وهذا بدوره يحتوي على المشاعر، والافعال غير الرسمية والتفاعلات، ومعايير الجماعه والقيم. وبطريقة ما لاثبت أن نكتشف أن النسق غير الرسمي ماهو الا ميدان الحياة التنظيمية غير المعلن، أو الذي يعيش بعيداً عن الظاهر. وهو في ذلك يشبه الى حد كبير الجزء الضخم الذي لاتراه من جبل جليدي عائم. وتركز الجهود الخاصة بتنمية التنظيم على الناحيتين الرسمية وغير الرسمية، ولكن عندما يكتب البرنامج الخاص بتنمية التنظيم صفته الشرعية من خلال الجهاز الرسمي، نجد ان استراتيجية المبادره بالتدخل تبدأ عملها عادة عن طريق الجهاز غير الرسمي، بمعنى ان أول ما يواجه من وقائع أو معلومات هو ذلك الجزء الذي عادة ما يتعلق بالمشاعر والاتجاهات السائدة بين العاملين بالتنظيم.

أما عن الادارة التعاونية فيعني بها ذلك النوع من الاداره بالمشاركة التي هي عكس الادارة

المفروضه عن طريق هرمية التنظيم. وتعتبر اثاره الاسئلة حول «من يفعل ماذا ولماذا» قضية هامة من القضايا الخاصة بتنمية التنظيم. هذا و يؤكد التعريف على ان تكون عملية ادارة الناحية المتعلقة بثقافة الجماعة مقسمة بين الرؤساء والمرؤسين.

12 — Max Siporin, "Situational Assessment and Intervention", **Social Casework**, 53 (February 1972). pp. 91-109.

13 — William E. Gordon, "Basic Constructs for an Integrative and Generative Conception of Social Work" Op. Cit., pp. 5-11.

14 — Charles B. Atherton, Sandra T. Mitchell, and Edna Biehl Schein, "Locating Points for Intervention", **Social Casework** 52 (March 1971) pp. 131-141.

١٥ — هل يوجد هناك خصائص تميز العمل الاجتماعي المدرسي بحيث تجعلنا ننظر اليه كميدان متخصص من ميادين ممارسة العمل الاجتماعي؟ ان أى محاولة من جانبنا تهدف الى فحص ماهو قائم بالفعل من ممارسات في الميادين المختلفة للعمل الاجتماعي، سوف تدفعنا للتساؤل عن مهمة ممارسة العمل الاجتماعي نفسه ونوعيه المهارات والقيم التي يجب ان تتميز بها المهنة. وتحقيقه الأمر تفرض علينا الاعتراف أولا بأنه لا يمكن الاجابة على هذه الاسئلة الصعبة الا اذا حاولنا رسم الخطوط التي تفصل بين ميادين التخصص المختلفة مثل: المدرسي، الطبي، الطب النفسي، الأسرى.... الخ. وفيما يلي نقدم تلخيصا لبعض المعايير التي يمكن استخدامها في تحديد ميادين التخصص في العمل الاجتماعي:

١ — يجب ان تكون التخصصات منظمة حول مؤسسات أقيمت من أجل اشباع حاجات الانسان أو حل مشاكله مثل المؤسسات التعليمية والصحية والاسريه.

٢ — يجب أن يتوافر الدليل على ان عددا كبيرا من الممتحنين لهذه المؤسسات يشاركون فيما بينهم مواقف وأوضاع معينة تتطلب احداث نوع من التغيير في سلوكهم أو في البيئات التي يعيشون فيها.

٣ — يجب ان تحدد نوع المهارات وغيرها من العناصر ذات الصلة الوثيقة بمستوى الكفاءة الذي يعمل عليه الاختصاصي، كما يجب ان يتوافر لدينا الدليل المادى على ان لممارسة الاختصاصي الاجتماعي لمهنته نتيجة فعالة في تعديلها للأوضاع والظروف التي ين تحتها العملاء.

٤ — يجب أن يكون الوضع الذي يتميز به قطاع معين من السكان، ونوع الكفاءة الذي يتطلبه اعداد وتدريب متخصص العمل الاجتماعي للتعامل معهم على مستوى عال من التعقيد لدرجة يتطلب معها وجود قاعده معرفية عريضة ذات طابع علمي تعتمد عليه خطوات ممارسة العمل الاجتماعي نفسه.

واذا قمنا بتطبيق هذه المعايير على مفهوم العمل الاجتماعي المدرسي نجد الاتى:

أ — تعتبر المدرسة احدى المنظمات التابعة للمؤسسة التعليمية التى تقوم على اشباع حاجة الانسان الى المعرفة والتعلم. فالمدارس الابتدائية والثانوية الموجودة داخل مجتمعاتنا تعتبر بمثابة أجهزة اجتماعية أوليه بالنسبة لهذه المجتمعات. وتمثل المدرسة أيضا قطاعا رئيسيا من قطاعات البيئة الذي يتفاعل معه معظم الاطفال وآبائهم. ومن الناحية التاريخية نجد ان كل مجتمع أنشأ لنفسه المدارس التي تأخذ على عاتقها مسئولية تعليم اجياله ونشر الثقافة بينهم. وعلى الرغم مما تتعرض اليه المدارس من بعض

النقد الذى يوجه عادة لاساليب ادائها لرسالتها، فانها مازالت تعتبر الأساس الوحيد الذى تعتمد عليه الدول في الكشف عن مواهب وتنمية قدرات أطفالها.

وبحكم المهام التربوية الموكولة الى المدرسة، نجد أنها تمثل في المقام الاول تنظيمًا بيروقراطيًا ذا تشعبات متعددة، وفئات متباينة لكل منها مستويات خاصة تقوم بتحديد الفشل والنجاح والتقدم، كما تعمل على تقسيم الاطفال الى فئات مختلفة. وتعتمد كل مدرسة في أدائها لرسالتها على موظفين متخصصين كمدرسي المواد، والفصول، والاداريين، والاحصائيين في النواحي الاجتماعية والتربوية والنفسية. ولكل من هذه التخصصات فئاتها الخاصة بها التي تعمل على توجيهها أو الاشراف عليها. ويتم العمل في جميع المدارس طبقًا لمجموعة من النظم واللوائح والقواعد المعقدة التي تهدف في النهاية الى ضمان حسن اداء الوظائف المختلفة فيها.

ب — وهناك مجموعات كبيرة من الاطفال يشيع بينهم الكثير من المشاكل المختلفة. والواقع أن جميع اطفال المدارس نجدهم معرضون للضغوط خلال مراحل تعليمهم المختلفة، أى عند نقطه أو أكثر من نقاط التقدم على طول سنى الدراسة. ومع ان معظم هؤلاء الاطفال يمكنهم تأدية واجباتهم المدرسية دون معاناة كبيرة الا ان البعض قد يفشل في تحقيق ذلك لوجود تناقض — لا يمكن اغفاله — بين ما لهم من حاجات وما تفرضه عليهم المدرسة أو البيت أو المجتمع من مطالب. وهؤلاء هم الاطفال الذين يمكن لهم الاستفادة من المساعدات أو الخدمات التي يقدمها لهم العمل الاجتماعي المدرسي.

ج — اما عن مستوى الكفاءة المهنية التي بلغها العمل الاجتماعي، وعن مدى ضخامه الحجم الذى وصلت اليه قاعدته المعرفية، فان هذه الناحية بالذات تتطلب وضع التفاصيل الخاصة بأنواع المعرفة المختلفة التي يتطلبها اعداد وتدريب الاحصائي الاجتماعي المتترم. وهذا بالإضافة الى الحاجة الى انواع أخرى من المعرفة الخاصة بكيفية تنظيم المدرسة وتصميم بنائها الداخلى، ونوعية العلاقات التي تربطها بأسر وبيوت وأحياء ومجتمعات التلاميذ. ومن ناحية أخرى نجد أن الميدان التربوى يحتوى على مواد وطرق تعليمية مختلفة. كما يحتوى على ايدولوجيات تتعلق بأفضل اساليب التعلم وتحت أى الظروف يمكن تطبيقها. وتتراوح الاختلافات في وجهات النظر حول هذا الموضوع ما بين الاتجاه الانساني الى الاتجاه السلوكي والاكثر تنظيمًا. وعند النظر الى القاعدة المعرفية الأساسية والطرق والاساليب الخاصة باعداد المعلمين نجد أنها تختلف اختلافًا جوهريًا عن تلك الاطارات المرجعية التي تستخدم في اعداد وتدريب الاحصائيين الاجتماعيين. وبينما يركز المربي على مساعدة التلميذ على اتقان المهارات المعرفية والعاطفية، وعلى بلوغه مستوى لائق من الأداء الفكرى داخل المدرسة، نجد أن الاحصائي الاجتماعي يأخذ في اعتباره كل هذه الديناميات، و يقدر ما لها من قيمة، الا أنه يختلف عن زميله المربي وذلك من حيث اتساع محيط اهتماماته ليشمل التلميذ ككل (من أسرة، لمجتمع، ولثقافة) وكذا نوعيه التفاعل الذي يتم بين كل هذه الأجزاء.

د — وأخيرًا تعتبر المدرسة بمثابة تنظيم قائم على استضافة ما يمكن أن يقدمه لها العمل الاجتماعي المدرسي من أنشطة وبرامج حيث تتمثل الوظيفة الأساسية للمدرسة في القيام بالعمليات التربوية والتعليمية التي يحتاجها التلاميذ، وذلك طبقًا لما يمرون به من مراحل نمو مختلفة. أما عن دور العمل الاجتماعي فهو ثانوي بطبيعته، اذ يعمل على دعم ومساندة المدرسة في أدائها لوظيفتها التربوية. ومن

هنا نجد أن لتواجد الاخصائيين الاجتماعيين في المدرسة دور هام في مساعدتها على تحقيق اهدافها التعليمية والتربوية. وفي هذا الصدد توجد دلائل من الغرب تؤكد بصفة علمية قاطعه انه قد ترتب على تدخل الاخصائيين الاجتماعيين هناك تحسن في معدلات تغيب التلاميذ أو تأخرهم عن المدرسة، كما ارتفعت درجات تحصيلهم الدراسي بعد أن قدمت لهم الخدمات الاجتماعية.

والى جانب كل هذا تعتبر المدرسة بمثابة المكان الوحيد الذي يمكن من خلاله مساعدة جميع التلاميذ أثناء مرورهم بمراحل حرجه في حياتهم تتعلق بنموهم العاطفي والاجتماعي. هذا ويجب علينا ان ننظر الى المدرسة من زاوية اهمية وضعها الاستراتيجي داخل شبكة الخدمات الخاصة برعاية الطفولة. و يبدو للأسف الشديد أن مجتمعاتنا لم تعترف بعد من خلال ما لها من سياسات اجتماعية بما يمكن أن يقدمه العمل الاجتماعي المدرسي من فرص نادرة في مجال تطوير الخدمات الوقائية للأسره والطفولة وعلى مستوى المجتمع ككل لو سمح له بالتدخل من أجل المشاركة في عمليات شد واحكام الخيوط التي تتكون منها شبكة الرعاية الاجتماعية في البلاد.

واخيرا هناك دلائل امبريقية أخرى وصلتنا من المجتمعات الغربية ايضا تشير الى مرحلة التحول التي يمر بها الدور الحالي للاخصائيين الاجتماعيين العاملين بالمدارس. تحول من التركيز الاكاديمي الى الدور الذي يتجه فيه العمل الى ربط المدرسة بالبيت و بالمجتمع. ولكن مامعنى كل هذه التضمينات بالنسبة للعمل الاجتماعي المدرسي ك تخصص قائم بذاته؟

أولا - يجب على الاخصائيين الاجتماعيين العاملين في مجال العمل الاجتماعي المدرسي أن يعددوا لأنفسهم مجال ممارستهم لمهنتهم بطريقة تسمح بمقابلة المطالب التي تفرضها العمليات التربوية من جهة، والمشاكل التي تواجه أطفال المدارس وأسرهم من جهة أخرى. ولن يتحقق هذا الا عن طريق تكوين تنظيم مهني يضم الاخصائيين الاجتماعيين وحدهم.

ثانيا : ان يصبح عمل الفريق بمثابة الوسيلة الوحيدة، والتي عن طريقها فقط يمكن تقديم خدمات ذات فعالية في اشباع الحاجات المتزايدة بين أطفال المدارس واسرهم داخل بيئاتهم أو مجتمعاتهم.

William Gordon op. cit., pp. 5-11.

— 16 —

١٧ — لقد ركزت الكتابات الحديثة عن العمل الاجتماعي على مفهوم التدخل INTERVENTION وذلك لعدة اعتبارات منها: أن معنى التدخل يقدم للممارس منظورا أوضح في تفاصيله من المفهوم التقليدي ذي الطرق الثلاث: فرد — جماعة — مجتمع، ولأن هذا المفهوم يعطى صوره دقيقه عن عزم وتصميم الاخصائي على تعديل طرق أو سبل المعاملات بين الانسان و بيئته. و يشرع الاخصائي في التدخل مثلا عندما يعلم بوجود تناقض قائم مابين قدرة التلميذ على مواجهة المصاعب و بين ما تفرضه عليه بيئة المدرسة من مطالب.

١٨ — ينبثق مصدر كلمة ECOLOGY من العبارة الاغريقية OIKOS التي تعنى البيت أو المكان الذي يعيش فيه الانسان. وقد استخلمت هنا من وقت لآخر دون ترجمة لكى تعبر عن أهمية ادراك الانسان وتفهمه لحقيقة العلاقة التي تربط الافراد والجماعات بالبيئة التي يعيشون فيها (طبقا لقاموس المورد ١٩٨١ تعنى الكلمة بالعربية علم التبييق)

١٩ — للتعرف على تفاصيل الاتجاه الايكولوجي في العمل الاجتماعي على القارىء أن يطلع على الكتابين التاليين:

Carel B. German (ed) **Social Work Practice: People and Environments. An Ecological Perspective** (New York: Columbia University Press, 1979).

Carel B. German and Alex Glitterman, **The Life Model of Social Work Practice** (New York: Columbia University Press) 1980.

٢٠ — يعتبر مفهوم البيئة ENVIRONMENT من المفاهيم الاساسية التي آن الاوان ليبدأ العمل الاجتماعي في العالم العربي في الاهتمام بالتعرف على فوائده استعمالا له. وعلى نحو ما لو قد يعتقد معظمنا أن مفهوم البيئة يعنى شيئا موجودا خارج نطاق أى منا. غير أنه يمكن لنا أن نضيف الى هذا المفهوم أبعادا أخرى اذا نظرنا اليه أو تعاملنا معه وكأنه ميدان متعدد الجبهات التي تحتوى على عوامل داخلية وأخرى خارجية. وتنقسم أبسط العناصر المكونة للبيئتين الداخلية والخارجية الى أربعة بيئات على النحو التالي:

البيئة الاجتماعية الداخلية — البيئة الاجتماعية الخارجية.

البيئة المادية الداخلية — البيئة المادية الخارجية.

وتعد عبارة البيئة الاجتماعية الداخلية من بين الافكار المألوفة لدى الاخصائيين الاجتماعيين. اذ تحتوى على كل من العناصر التالية: التاريخ الشخصي، العمليات النفسية التي تأخذ مجراها داخل الانسان بصورة مستمرة، العواطف، الافكار الآمال، والمعتقدات. وتتضافر كل هذه العوامل فيما بينها مكونة لسلوك الانسان، وأساليب استجاباته المميزة له.

وتقوم البيئة الاجتماعية الخارجية بتجسيد ذلك النوع من التأثيرات التي لها علاقة بالثقافة، والبيئة الاجتماعية، والتكنولوجيا والانساق الاقتصادية والسياسية. وعادة مانشر الى هذه العوامل بعبارة «المجال الضخم» أى الذي يمكن رؤيته بالعين المجردة MACRO SPHERE والذي عن طريقه تقدم لنا الامكانيات الهامة، وما يتبعها عادة من قيود قد تلعب دورا رئيسيا في تنمية وتكوين السمات الشخصية المميزة لكل منا.

والواقع ان تواجد كلا البيئتين الاجتماعيتين الداخلية والخارجية مع بعضهما قد يكون القاعدة التي بنى على اساسها نموذج الشخص — داخل — البيئة. PERSON - IN - ENVIRONMENT ويبدو أن فهمنا للسلوك الانساني ضمن هذا النطاق التفاعلى قد ساعد على تكوين قاعدة فكرية مناسبة لممارسة العمل الاجتماعي. ومع هذا فان التأكيد على الجانب النفسي وبطريقة محدودة على الجانب الاجتماعي للبيئة قد قادنا في النهاية الى التركيز على بعد واحد في حياة الانسان، وذلك عن طريق تركيز الانتباه على البيئات الاجتماعية فقط بعد ان أن أستبعدنا عنها الجانب المادى.

ويحتوى الجانب الداخلى للبيئة المادية على الخصائص الوراثية للانسان ووظائف أعضاء جسمه، وماله من قدرات على التكيف. وفي ذلك يقول كلود برنارد CLAUDE BERNARD ان الوسط الداخلى هو الذي يقوم بالسيطرة على الحالات الدينامية الخاصة بالبيئة السائلة للجسم. وأساسا يحمل

الأفراد في داخلهم نفس جوهر منح الحياة الذي كون البيئة السائلة الخارجية التي منها نمت حياة الإنسان.

أما آخر مجموعة للعوامل التي تؤثر على السلوك أى البيئة المادية الخارجية فإنها تتكون من : المناخ، الهواء، الضوضاء، الطعام والاحوال الجوية. وبصفة عامة تؤثر كل هذه الاحوال على البقاء الحيوي للجسم خاصة وأن للإنسان قدره محدود على تحمل معاناة التكيف. وعلى مستوى أكثر دقة نجد ان هذه الاحوال البيئية تمثل بصفة مستمرة تحديات لما تحتفظ به الاجسام من قدرة على التكيف. وأن الاحتفاظ بحالة من التوازن داخل البيئة المادية يمثل نوعاً من العمليات التي توازي تلك العلاقة المعقدة القائمة بين الأجواء النفسية والاجتماعية. وباختصار فإن جميع البيئات تكون منبتاً دينامياً من التفاعل الذي يشكل سلوك الفرد منا. ويمكن ان ننظر اليها كما لو كانت أجزاء مكونة لميدان المعرفة الخاصة بالسلوك الانساني المتعدد الابعاد. وما هذا السلوك الا حصيلة تلك التفاعلات البيئية. وحتى يمكننا تفهم السلوك الانساني بدقة يجب علينا أن نأخذ في الاعتبار المجموعات الأربعة المكونة للتأثيرات البيئية. والنتيجة هي تكوين قاعدة معرفية عريضة نستخلص منها الدقيق من العبارات التي نستخدمها في تقديرنا للموقف الذي بين ايدينا. هذه القاعدة تعترف بأهمية تأثير العوامل النفسية والاجتماعية والمادية على تشكيل السلوك الانساني.

— 21 — Carel Germain, "Social Study: Past and Future in Social Casework", July, 1968.

— 22 — SCHWARTZ, M.S., & C.G. Schwartz. **Social Approaches to Mental Patient Care** (New York: Columbia University Press), 1964.

— 23 — Harriet M. Bartlett, "Characteristics of Social Work, **In Building Social Work Knowledge** (New York City: National Association of Social Workers, 1964), pp. 1-5. For Philosophical base, see: Gordon Hearn, **The General Systems Approach: Contributions Towards a Holistic Conception of Social Work** (New York City: Council on Social Work Education, 1971), Both provide background for understanding the lifespace concept.

— 24 — يمكن الرجوع الى التفاصيل الخاصة بالخريطة البيئية الى المقال التالي:

Ann Hartman, "Diagrammatic Assessment of Family Relationships, **"Social Casework**, 59 (October 1978), pp. 465-476

— 25 — Carol H. Meyer, **Social Work Practice, the Changing Landscape** (2nd Edition) New York: The Free Press, 76p. 172.

— 26 — منذ سنوات عديدة وخلال الفترة ما بين الثلاثينات وأوائل السبعينات اجريت عدة ابحاث علمية احتوت على مجموعات ضابطة بهدف التأكد من مدى فعاله ممارسة طريقة خدمة الفرد في العمل الاجتماعي. ولقد ثبت من نتائج هذه الدراسات انها لم تكن مشجعه، بمعنى انها فشلت في اقامة الدليل على جدوى استخدام اساليب الممارسه التقليدية للعمل الاجتماعي، ولدرجة ان بعض هذه الابحاث وجد أن بعض العملاء قد أصابهم الضرر أو التدهور في حياتهم كنتيجة للاتصالات التي

كانت تجرى بينهم وبين الاخصائيين الاجتماعيين في ذلك الوقت وفيما يلي بعض المراجع التي تناولت هذه القضية بالتفصيل.

Edward J. Mullen and James R. Dumpson, Eds, **Evaluation of Social Intervention** (San Francisco: Jossly-Bass, 1972); Joel Fischer, "Is Casework Effective? A Review," **Social Work**, 18 (January 1973, pp. 5-20; and Fischer, **The Effectiveness of Social Casework** (Springfield, Ill). Charles C. Thomas, 1976).

Tony Tripodi, Phillip Fellin, and Irwin Epstein, **Social Programs' Evaluation** — 27 (Itasca, Ill. F.E. Peacock Publishers, 1971).

George A. Farrah, Norman J. Milchus, and William Reitz, **Self-Concept and Motivation Inventory** (Dearborn Heights, Mich: Person - O - Metrico. 1968). — 28

Norma Rodin, "Assessing the Effectiveness of School Social Workers in **Social Work** Vol. 24, 2 March 1979 P. 132. — 29

Arther Michals, David E. Cousnoyer, and Elizabeth L. Pineer, "School Social Work - and Educational Goals **Social Work** 24 (March 1979), pp. 138-141. — 30

Edna Oberman, "Educational Model in Behavioral Training" **Social Work**, 23 — 31 (March 1978), pp. 121-126.

32 — فيما يلي أضع قائمة ببعض الممارسات التي تقوم بها المدرسة والتي يمكن تفسيرها كمعجز أو إهمال من جانب التلاميذ وأولياء أمورهم في تقديرهم للمسؤولية:  
١ — تميل المدارس الى اضعاف شعور الطفل بالفردية.

٢ — مع ان المدارس تعترف بأهمية تكيف برنامج تعليمي ما مع الحاجات الخاصة بكل تلميذ — الا انها مازالت تميل الى تقديم التعليم للتلاميذ طبقا للنموذج الصناعي الخاص بانتاج السلع على نطاق واسع، وطبقا لنظام التجميع. وعلى نفس المنوال تميل المدارس الى وضع نظام موحد للسلوك وتتوقع اطاعته من جميع الاطفال.

٣ — تميل المدارس الى امتصاص كل ما يميز به التلاميذ من طاقة وجهد طبيعي وذلك عن طريق استهلاكها بواسطة أنشطة وبرامج تنصف بالجمود والتكلف وذلك بدلا من ان تتيح لهم فرصة المرور بخبرات حيوية لها مغزى كبير في تشكيل شخصياتهم أو بناء مستقبلهم.

٤ — ان ماتعانيه المدارس من حالات الارتباك والتذبذب في عقابها للتلاميذ أو فرض النظام عليهم انما هو نوع من السلوك المعدي الذي يمكن أن ينتقل بسهولة للتلاميذ فيصابون به كما لو كان عدوى لمرض من الامراض.

٥ - على الرغم من الجهود التي تبذل من أجل تكوين جعامة الآباء والمدرسين فما زال هناك الكثير من المدارس التي لا يعرف فيها المدرسون آباء معظم تلاميذهم.

٦ - من بين الممارسات الشائعة في معظم المدارس تقريبا تجاهلها حقيقة هامة تتلخص في أن جميع التلاميذ لا يدخلون فصولهم صباح كل يوم وهم على نفس المستوى من الاستعداد للدراسة. هؤلاء الاطفال يكونون فيما بينهم جماعات تكاد أن تختلف عن بعضها البعض كل الاختلاف حيث نجد بينهم المنبوذين والمهملين، وهؤلاء الذين دلتهم أسرهم وأمعنت في حمايتهم. أطفال يملؤهم الشعور بالحسد والكراهية أو الغيرة، وآخرين أضناهم القلق والهموم كنتيجة لما يحدث داخل أسرهم من عراك ومشاكل، أو لاصابة احد افراد الاسره بمرض خطير. وهناك أيضا نجد من هم يرتعدون خوفا من عقاب أو اهانة تنتظرهم داخل الفصل أو عند العوده الى المنزل.

٧ - العلاقات القائمة على اساس من التقبل الكامل، والاحترام لكل طفل كإنسان ليس من الضروري ان نجدها متطورة في المدارس بصفة عامة وفي معظم الأحيان نجد أن المدرس لا يلتزم بها. وهناك فئات بين تلاميذ المدارس يعانون من الاهمال وعدم الاكتراث.

## مراجع البحث

- 1- Alderson, John J. and Curtis H. Kirschel, "Another Perspective on Tasks in school social work, in **Social Casework**, Dec. 1973 pp. 591-600.
- 2- Costin, Lela B. "School Social work practice: A new model, "in **Social Work** March 1975 pp. 135-139.
- 3- , School, Social Work a specialized Practice", in **Social Work** Jan. 1981 pp. 36-43.
- 4- , "A Historical review of school social work" in **Social Casework** Oct. 1969
- 5- Coulton, Claudia J. "Person-Environment fit as the focus, in health care" in **Social Work**, Jan. 1981 pp. 26-35.
- 6- Gottlieb, Benjamin H., and Lois J. Gottlieb, "An Expanded role for the school social worker," in **Social work** Oct. 1971 pp. 12-21.
- 7- Hartman, Ann, "The Family. A central focus for practice", in **Social Work** Jan. 1981 pp. 7-13.
- 8- Radin, Norma, "Assessing the effectiveness of school social workers", in **Social Work** March 1979 pp. 132-141.
- 9- Robinson, Margaret, **Schools and Social Work**, (London, Routledge & Kegan Paul) 1978.
- 10- Sarri, Rosemary & Frank F. Maple, **The School in the Community**, (NASW 1972).
- 11- Sibirin, Max, "Situational Assessment and Intervention", in **Social Casework** Feb. 1972.
- 12- , "Social Treatment: A New-Old Helping Method", in **Social Work**, July 1970.

## **Social Work in the Field of Education**

Dr. Galal Elghazzawy

### **SUMMARY**

Social Workers in the schools serve in one of the most significant of the community's institutions, and they occupy a strategic position for exercising professional leadership within the school and its neighborhoods and community. However, what they seem to be doing now does not support the readiness of school social workers to assume such responsibility and opportunity, evidenced by the relatively low level of importance accorded tasks of providing real social work services to students and their families.

Social work education in the Arab World must respond more fully and quickly to the interests of students and educate for new functions, and teach not only social work methods as it did during the last forty years, but alternative approaches. Those who are responsible for social work education must know that school social workers cannot employ techniques that they have not learned nor can they consult with teachers, school administrators and community leaders about problems of which they have no understanding.

No longer can school social work practice be based on enduring patterns repeated year after year. The practitioner, the administrator, the university-based educator, and especially the student all need clear knowledge for their helping purposes. They must now constantly respond to a changing society. Social work practitioners must meet society's expectation that they will stay close to people, helping them by making meaningful changes in their own services and settings.

For those readers who practice their professions in the field of education, the contents of this paper should broaden their knowledge base and provide a fresh perspective on recent, changing directions in the field of school social work. The contents take the reader into some natural life-space, the home, the neighborhood, the community, and into school structures. The focus is on children in need of mature guidance. This problem has been met in new contemporary contexts in developed societies. That is, they are more and more being seen within the circular and interrelated systems of individual, family, and community, and within a broad ecological systems perspective.

## ***THE AUTHOR***

**Dr. Galal Eldin Elghazzawy**

**Assistant Professor of SW Kuwait  
University**

**DSW Washington U. in St. Louis. 1972**

**Previously: UN, Regional Social Welfare  
Advisor ECLA.**

## **PUBLICATIONS**

- The Social Welfare System: A Conceptual Approach
- The Consequences of Reciprocity Imbalance: A lesson from a Developed Country.
- The Role of Science and Technology in the Field of Social Services.

SEVENTEENTH MONOGRAPH

**SOCIAL WORK IN THE FIELD OF  
EDUCATION**

**Dr. Galal Eldin Elghazzawy  
Department of Sociology and Social Work  
Kuwait University**

**Annals Of The Faculty of Arts  
Volume IV, 1983**



# **ANNALS OF THE FACULTY OF ARTS**

Issued by the Faculty of Arts, Kuwait University

**A SCIENTIFIC PERIODICAL COMPRISING  
SEVERAL AUTHENTIC MONOGRAPHS ON TOPICS  
RELEVANT TO THE FIELDS OF PHYLOSOPHY,  
HISTORY, SOCIOLOGY, GEOGRAPHY AND  
PSYCHOLOGY.**

---

**Volume IV, 1983**



# **ANNALS OF THE FACULTY OF ARTS**



**Issued by the Faculty of Arts, Kuwait University**

**SEVENTEENTH MONOGRAPH**

**SOCIAL WORK IN THE FIELD  
OF EDUCATION**

**Dr. Galal Eldin Elghazzawy**

**Department of Sociology and Social Work  
Kuwait University**

**Volume IV, 1983**