

مدى تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي

دراسة

إعداد:

• جون قراة

• ماري الحدوة

طلاب في السنة الأخيرة - بحث تخرج

إشراف - أ.بسام بنات

جامعة بيت لحم - كلية الآداب - دائرة العلوم
الاجتماعية

ربيع 2007

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتوى
1	الإهداء
2	شكر وتقدير
3	فهرس المحتويات
4	فهرس الجداول
5	فهرس الملاحق
7	الفصل الأول
8	المقدمة
9	الإطار النظري
24	مشكلة الدراسة وأسئلتها
24	أهمية الدراسة
24	متغيرات الدراسة
25	فرضيات الدراسة
26	مصطلحات الدراسة
27	حدود الدراسة
28	الفصل الثاني
29	الدراسات السابقة
29	الدراسات العربية
34	الدراسات الأجنبية
36	تعقيب على الدراسات
37	الفصل الثالث
38	منهج الدراسة
38	مجتمع الدراسة والعينة
40	أسلوب وأداة جمع البيانات
40	صدق مقياس الدراسة
42	ثبات مقياس الدراسة
42	المعالجة الإحصائية
43	الفصل الرابع
44	نتائج الدراسة
54	الفصل الخامس
55	مناقشة نتائج الدراسة
57	توصيات الدراسة
58	مراجع البحث ومصادره
	ملحق الدراسة

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
1.	خصائص العينة الديمغرافية	
2.	مصفوفة ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للأداة	
3.	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي	
4.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم عشرة مظاهر لتقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي مرتبة حسب الأهمية	
5.	نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في درجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي تعزى لمتغير المسمى الوظيفي	
6.	نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في درجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي تعزى لمتغير الجنس	
7.	نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في درجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي	
8.	نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في درجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي تعزى لمتغير موقع المدرسة	
9.	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of avriance) للفروق في درجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي تعزى لمتغير مستوى المدرسة	
10.	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي تعزى لمتغير مستوى المدرسة	
11.	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) للعلاقة بين متغير سنوات الخبرة ودرجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي	

فهرس الملاحق

الرقم	الملحق	الصفحة
1.	الاستبانة	
2.	خارطة تظهر فيها محافظة بيت لحم	

الفصل الأول

- * المقدمة
- * الإطار النظري للدراسة
- * مشكلة الدراسة وأسئلتها
- * أهمية الدراسة
- * متغيرات الدراسة
- * فرضيات الدراسة
- * مصطلحات الدراسة
- * حدود الدراسة

مقدمة:

تعد الخدمة الاجتماعية من أهم التخصصات الموجودة حالياً في المجتمع الفلسطيني لانخراطها في كثير من المجالات، إذ يبقى المجال المدرسي من بين أهم هذه المجالات بصفة مستمرة للعديد من العوامل، من أبرزها الدور المنوط بالخدمة الاجتماعية في المدرسة، والمتعلق بتمكينها من أداء وظائفها التعليمية والتربوية من خلال الإسهام الجاد في عمليات التنشئة الاجتماعية وإكساب الطلبة اتجاهات وقيم اجتماعية مقبولة، تعينهم على تحمل مسؤولياتهم والاضطلاع بمسؤوليات مجتمعهم.

وتعتبر المدرسة من أهم المؤسسات الاجتماعية التي أعدها المجتمع لتزويد الفرد بالخبرات والمهارات الاجتماعية الملائمة، والتي تسمح له بالتفاعل الإيجابي مع البيئة التي يعيش فيها، وهي جزء أساسي وضروري من المجتمع الحديث. وتتميز المدرسة بكيفية التنظيمات الاجتماعية بالدينامكية والتفاعل وهي سمة من سمات التخصص، والنواة التي أفرزت النظام الاجتماعي التعليمي في مجتمعنا الحديث، والذي يمكن أن يحدد أنماط السلوك الاجتماعي التي يتبعها أفراد المجتمع في علاقاتهم وتفاعلاتهم.

مفهوم الخدمة الاجتماعية:

تعتبر الخدمة الاجتماعية إحدى المهن التي يستخدمها المجتمع من أجل مساعدة الناس لإشباع احتياجاتهم والقيام بوظائفهم لمواجهة الحياة المعقدة، وهي في سبيلها لتحقيق ذلك تستخدم عدة طرق يتم اختيارها حسب سمات هؤلاء الناس وطبيعة المشكلات التي تواجههم.

يذكر منصور (2003، ص15) أن الخدمة الاجتماعية عرفت بمعناها القديم في جميع المجتمعات ونادت بها جميع الأديان كمرادف لمعنى الإحسان ومساعدة الإنسان لأخيه الإنسان.

أما الخدمة الاجتماعية بمعناها الحديث فلقد تعددت مفاهيمها واختلفت فيما بينها حيث اتسع بعضها ليشمل العديد من الأهداف والمفاهيم بينما اقتصر البعض الآخر على عدد من هذه الأهداف والمفاهيم، الأمر الذي أدى بالبعض لتقديم تعاريف إجرائية لضمان احتوائها على ما يوضح المقصود بها.

ومن هنا سوف نعرض بعض هذه المفاهيم، فليس الغرض من ذلك تقديم بيان شامل بكل ما قدم من مفاهيم، ولكن الغرض هو تعريف القارئ لهذه الدراسة ما هي مهنة الخدمة الاجتماعية بشكل عام قبل الغوص بمجال الخدمة الاجتماعية المدرسية التي هي محور اهتمامنا في هذه الدراسة.

بناء على ذلك فإن الخدمة الاجتماعية تعرف على أنها "خدمة مهنية تقدم للناس بهدف مساعدتهم كأفراد أو في جماعات للوصول إلى علاقات طيبة وإلى مستويات للحياة تتماشى مع رغباتهم الخاصة وقدراتهم التي يجب أن تتوافق مع رغبات وقدرات المجتمع الذي يعيشون فيه" (Marriay, 1954, p.360)

ومن الواضح أن هنالك ضعف واضح في هذا التعريف حيث انه يحدد مجال الممارسة في مساعدة الأفراد والجماعات من أجل تحسين كلي في علاقاتهم ومستويات حياتهم دون المساس بالمجتمع أو محاولة إصلاحه بل تعديل رغبات الأفراد كي تتلاءم مع رغبات وقدرات المجتمع أي الإبقاء على وضعية المجتمع وتكيف هؤلاء الأفراد مع هذه الوضعية.

ويذكر (محمد شمس الدين) أن الخدمة الاجتماعية علم وفن تقدم بواسطتها المساعدة لمن يجد صعوبة في التكيف ويحتاج إلى هذه المساعدة كما أنها المساعدة التي يتلقاها من هم في حالة تكيف اجتماعي سليم حتى لا يصبحوا في حالة سوء تكيف وذلك بواسطة الأخصائي الاجتماعي في مؤسسة اجتماعية لتنمية القيمة والرفاهية الاجتماعية للأفراد والجماعات في حدود أهداف وثقافة المجتمع الذي يعيشون فيه.

فالخدمة الاجتماعية من وجهة نظره فن لأنها تعتمد على تطبيق حقائق و مبادئ خاصة بمعرفة الأخصائي وذلك عن طريق العلاقة بينه وبين المنتفع سواء أكانوا أفراداً أم جماعات وتطبيق هذه الحقائق والمبادئ على الإنسان يتطلب إدراك وفن، والفن هنا ليس المقصود به المعنى الجمالي ولكنه الفن بمعنى المهارة في التطبيق.

الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي:

أصبح من المعروف أن المدرسة مؤسسة اجتماعية على جانب كبير من الأهمية لانتشارها في معظم المجتمعات الريفية منها والحضرية، كما يستفيد من خدماتها كل أبناء الأسر التي تعيش في تلك المجتمعات إذ يندر أن يجد الإنسان أسرة لها أولاد بدون أن يكون احد أبنائها في مرحلة تعليمية ما (رياض أطفال) (حضانة) ابتدائي أو إعدادي ثانوي وحتى جامعي.

وليس من الغريب إذا كان المجتمع الذي تخدمه المدرسة يهتم بتدعيمها مادياً وبشرياً، لكي تقوم بواجبها نحو إعداد وتقديم كافة أنواع العناية لرجال المستقبل. وتعتبر رعاية الشباب بالمدرسة على درجة بالغة من الأهمية لارتباطها بكل مواطن من أبناء هذا البلد، فقانون الإلزام يحتم اجتياز المواطن لسنوات عديدة من عمره في مراحل التعليم بمعنى أن المدرسة أصبحت قناة ضرورية يمر فيها المواطنون جميعاً فيتأثرون بما لديهم من قيم واتجاهات، وبالتالي يتحدد نمط المواطنة التي ترغبها فيهم، فإذا ما أمكن

إعدادهم الإعداد السليم كان لذلك أثره في مستقبل حياة الوطن في كافة الميادين الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وغيرها.

وعلى الرغم من أن الوظيفة الأساسية للمدرسة تنحصر في تربية التلاميذ والطلاب وتعليمهم والعناية بهم ورعايتهم وحسن إعدادهم للمستقبل والمساهمة الفعالة في تنشئتهم اجتماعيا، إلا أنه من الملاحظ أن أهم ما يشغل المدرسة في تادية وظيفتها هو التحصيل الدراسي، وأن معظم المشكلات التي تشكو منها المدرسة هي المشكلات التي تعوق التلاميذ والطلاب عن التحصيل الدراسي، وقد أوضح العلماء المتخصصون في التربية (صالح، 1997) أن الوظيفة الأساسية للمؤسسة التعليمية هي إعداد الصغار للوصول إلى مستوى معين من النمو وإعداد الكبار من سكان المجتمع لاكتساب المعرفة والمهارات والقيم المرغوبة والضرورية لحياتهم في ذلك المجتمع.

ولقد تطورت وظيفة المدرسة تبعا لتطور المجتمع ذاته، فأصبحت مؤسسة تربوية ذات أهداف اجتماعية بعد أن كانت مجرد مؤسسة تعليمية تركز كل اهتمامها على تلقين الطلاب لبعض المواد الدراسية المتشعبة.

وتعتبر الخدمة الاجتماعية في المحيط المدرسي عملية تربوية تكمل رسالة المدرسة في إعداد طلابها لاستقبال حياتهم العملية وتهدف عمليات الخدمة الاجتماعية المدرسية إلى تكييف الطلاب لبيئتهم واكتشاف مواهبهم والتعرف على استعداداتهم وقدراتهم مع توجيههم دراسيا ومهنيًا. وتعرف الخدمة الاجتماعية المدرسية بأنها تطبيق مبادئ طرق الخدمة الاجتماعية من أجل تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية (صالح، 1997).

كذلك تعرف الخدمة الاجتماعية المدرسية "بأنها عبارة عن جهود مهنية منظمة تعمل على رعاية النمو الاجتماعي للطلاب بقصد تهيئة أنسب الظروف الملائمة لنموهم وفق ميولهم وقدراتهم، وما يتفق مع ظروف واحتياجات المجتمع الذي ينتمون إليه ويعيشون فيه" (صالح، 1997، 26). وتأسيسا على التعاريف السابقة فإن أسلوب ممارسة الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي يتضمن أربعة جوانب أساسية هي العلاجية والوقائية والإنشائية والإنمائية وذلك على النحو التالي (صالح، 1997):

1. في المجال العلاجي:

فإن الأخصائي الاجتماعي يقوم في هذا المجال بمساعدة الطلاب في النواحي الآتية:

- أ. مساعدتهم على مواجهة المشكلات الانفعالية التي يمرون بها كالقلق وفقدان الثقة بالنفس والشعور النقص والعدوان والانطواء وغير ذلك.
- ب. مساعدتهم على مواجهة مشكلات التخلف الدراسي التي ترجع إلى أسباب ذاتية أو بيئية وما قد يترتب عليها من صعوبات أخرى كالهروب وعدم الاستمرار في الدراسة.
- ت. مساعدتهم على مواجهة مشكلاتهم التي ترجع إلى سوء الحالة الاقتصادية أو الصحية أو بسبب الاضطرابات الأسرية.

2. في مجال الخدمات الوقائية:

وقاية الطلاب من التعرض لصعوبات تعوق نموهم واستفادتهم من المجال المدرسي وذلك بتعاون كل من الأسرة والمدرسة بما يكفل رعاية الطالب صحيا ونفسيا واجتماعيا الأمر الذي يدعم توافقه ويزيد من ثقته في نفسه ويجنبه الانحراف.

3. في مجال الخدمات الإنشائية:

يقوم الأخصائي الاجتماعي بتوجيه الجماعات المنظمة وإتاحة الفرص الكافية لاشتراك أكبر عدد ممكن من طلاب المدرسة فيها الأمر الذي يؤدي إلى الكشف عن ميولهم وقدراتهم كما يقوم في هذا المجال أيضا بتهيئة الخدمات والمشروعات التي تقابل الاحتياجات الأساسية

للطالب كتوفير الأغذية ووسائل الإسكان للمغتربين وأماكن الاستذكار ووسائل استثمار أوقات الفراغ في الأندية ومراكز الخدمة العامة والرحلات والمعسكرات وغيرها من البرامج التي تعين الطالب على تحقيق نموه الاجتماعي والنفسي والعقلي والبدني.

4. في مجال الخدمات الإنمائية:

يستهدف الأخصائي الاجتماعي ترقية الطالب كإنسان وتحريره وإطلاق مواهبه واضعا في اعتباره أن العملية التنموية تكاملية بحيث يؤكد على غرس القيم المرغوبة في التلميذ وتعريفه بواجباته وحقوقه والتأكيد على أهمية الديمقراطية والحرية والعدالة والسلام وتأصيل هذه المعاني في نفوس الطلاب بحيث يوصله في النهاية إلى المواطنة الصالحة.

أهداف الخدمة الاجتماعية المدرسية:

- للخدمة الاجتماعية أهداف تتفق وطبيعة العملية التربوية، ونستطيع أن نوضح بعضها فيما يلي:
- نمو الشخصية وتكاملها، عن طريق إكساب الفرد خبرات متعددة الأنواع ، ومساعدته على فهم نقاط الضعف ونقاط القوة لديه.
- إحداث التكيف الاجتماعي عند الأفراد، للتغيرات الجديدة الحادثة في المجتمع المستمر في تغيره.
- التماسك الاجتماعي، مساعدة الأفراد والأسرة والجماعة في علاقاتهم الاجتماعية ومعرفة أنواع هذه العلاقات ذات القيمة الكبيرة في المجتمع.
- تنمية الشخصية عن طريق تنمية الخبرات وتعديلها وتغيير سلوك الفرد بما يجعل منه مواطنا صالحا للمجتمع الذي يعيش فيه.
- التنشئة الاجتماعية للأفراد بحيث يسايرون ثقافة المجتمع وينشرونها حتى يمكن تكوين مواطنين صالحين على مستوى أخلاقي رفيع ويسيروا وفق التعاليم التي يقرها المجتمع.

ونرى أيضا أن من أهداف الخدمة الاجتماعية المدرسية أيضا:

- مساعدة التلاميذ والطلاب على تحصيل دروسهم والوصول إلى أقصى استفادة من التعليم.
- مساعدة التلاميذ والطلاب على النمو والتغيير والوصول إلى أكبر قدر ممكن من الاعتماد على النفس.
- خلق علاقات اجتماعية مرضية وسليمة بين التلاميذ والطلاب ببعض وبينهم وبين العاملين بالمدرسة.
- مساعدة التلاميذ والطلاب على نبذ القيم والاتجاهات الضارة وتدعيم القيم والاتجاهات السائدة المفيدة وإكسابهم القيم الجديدة البناءة التي يتطلبها بناء مجتمعهم.
- مساعدة المدرسة على نشر خدماتها في البيئة التي توجد فيها لكي تعتبر بحق مركز إشعاع لهذه البيئة ولن يتحقق ذلك إلا إذا أفادت المدرسة المنطقة التي توجد فيها.

الأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي:

تعتمد ممارسة الخدمة الاجتماعية المدرسية على الأخصائيين الاجتماعيين بالمدرسة وهؤلاء الأخصائيين يقومون بأدوار عديدة داخل المجتمع المدرسي وخارجه، ولهؤلاء الأخصائيين عدة مميزات وأدوار مهنية يقومون بها داخل المدرسة وهي على الشكل التالي: (منصور، 2002).

أولاً: المميزات الخاصة بالأخصائي الاجتماعي المدرسي:

هنالك بعض المميزات الخاصة التي تفرضها طبيعة المجال على ممارسيه بجانب المميزات العامة لكافة الأخصائيين الاجتماعيين في المجالات المختلفة، ولا شك أن هذه المميزات قد تصقل بالإعداد المهني ثم بعد ذلك بالدورات والفعاليات التدريبية المتخصصة ويمكن تناول هذه المميزات على النحو التالي:

أ. الصفات الشخصية:

1. الإدراك "الوعي" ويعني القدرة على تقدير السبب والمبرر، والقدرة على التصرف باستمرار في المشاكل المدرسية بشتى أنواعها.
2. الذاتية "الهوية" وتتعلق بضبط المشاعر والقوة الذاتية والقدرة على التأثير في المجتمع الطلابي والاندماج مع المحيطين مع أعضاء الهيئة الإدارية والتدريسية بالمدرسة.
3. النزوع إلى الشك: وتعني القدرة والشجاعة على النقد والحذر لأي افتراض وطلب الأفضل دائماً في الممارسة المهنية.
4. المسؤولية: وتعني القدرة على الإبداع والدفاع عن وجهة النظر والقدرة على الإقناع التي تؤكد العمل.
5. التوظيف: وتعني القدرة على توظيف جهوده في الأشياء الهامة ذات المدلولات المؤثرة أكثر من توظيفها في بعض الأشياء العادية.
6. التشدد: ويعني أن تكون لدى الأخصائي القدرة على الإبداع والتطلع إلى أفضل الأعمال.

ب. المعرفة العلمية:

فالخدمة الاجتماعية كمجموعة من الطرق تعتبر مهنة تعتمد على حقائق علمية، لا يمكن للأخصائي الاجتماعي أن يؤدي وظيفته دون أن يعتمد على حقائق علمية، لا يمكن للأخصائي الاجتماعي أن يؤدي وظيفته دون أن يعد الإعداد المهني الكافي فيها. ولكي يعد الأخصائي الاجتماعي للعمل في المدرسة ينبغي أن يدرّب عملياً في المدارس فترة كافية يكتسب عن طريقها خبرات وتجارب ميدانية في كافة الأعمال التي يقوم بها الأخصائي الاجتماعي المدرسي.

ج. المهارات الفنية:

يجب على الأخصائي الاجتماعي تزويد نفسه بمجموعة من المهارات التي تعينه على التصرف العملي في المواقف التي يمر بها مع طلاب مدرسته، هذه المهارات يمكن تقسيمها إلى نوعين أساسيين هما:

- أ. مهارات في تكوين علاقات اجتماعية مهذبة مع أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية ومع الطلاب كأفراد أو كجماعات ومع أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي.
- ب. مهارات تتصل بأنواع الخدمات التي يقوم بها مع طلاب حتى يستطيع معاونتهم على الدراسة والتنفيذ والتقويم فيحتاج الأخصائي الاجتماعي إلى اكتساب مهارات في أنواع

النشاط التي تمارسها الجماعات المدرسية حتى يستطيع توجيه طلابه إليها المهارات الفنية أو الرياضية أو الثقافية أو الاجتماعية.

ثانياً: الأداء المهني للأخصائي الاجتماعي بالمدرسة:

الأعمال الوظيفية للأخصائي الاجتماعي بالمدرسة المنبثقة من مسؤوليات وواجبات دوره، وسوف نعرض لبعض النقاط المتعلقة بالدور:

1. رسم خطة العمل بالتعاون مع مدير المدرسة وأعضاء هيئة التدريس ومجلس الآباء والمعلمين، وذلك وفق برنامج زمني ثم متابعة تنفيذ الخطة وتقويم نشاطها مع الأخذ في الاعتبار الاعتبارات العديدة بمثل هذا التخطيط وكذلك التكلفة المادية والمرونة المطلوبة من أجل ضمان الترجمة الحقيقية لبند الخطة إلى واقع عملي.
2. التركيز على إحدى طرق الخدمة الاجتماعية أو استخدام بعضها تبعاً لما تقضي به الظروف وإن كانت جميع طرق الخدمة الاجتماعية متكاملة في ممارسة النشاط المهني في المجال المدرسي مستخدماً أي من طرق الخدمة الاجتماعية ما يلي:
 - أ. تدعيم التعاون بين الأسرة والمدرسة والبيئة لوقاية الطلاب من التعرض للانحرافات والمشكلات السلوكية والعمل على رعايتهم اجتماعياً واقتصادياً ونفسياً ودينياً وخلقياً وصحياً.
 - ب. القيام بعمل مشروعات تساهم في صقل الطلاب كمعسكرات العمل وجماعات خدمة البيئة.
 - ت. تنظيم الخدمات والمشروعات التي يمكن أن تساعد التلاميذ على مواجهة مشاكلهم كعقد ندوات والاجتماعات.
 - ث. تنسيق الجهود مع مصادر الخدمات خارج المدرسة وتكوين اللجان المشتركة من المدرسة ومن ممثلي المؤسسات والهيئات بهدف مساعدة الطلاب.
 - ج. تقديم كافة الخدمات المجتمعية لتقوية الروابط والصلات بين المدرسة والمجتمع.
 - ح. دراسة الحالات التي تحتاج إلى معنويات مادية ومحاولة تمويلها من الموارد المختلفة.

منهاج عمل الأخصائي الاجتماعي المدرسي (الفرد، الجماعات، المجتمع) :

إن الخدمة الاجتماعية المدرسية أداة لتحقيق أهداف التربية الحديثة، ولكي نفهم الدور الذي تقوم به الخدمة الاجتماعية في المدرسة لابد من فهم أهداف التربية الحديثة التي تسعى الخدمة الاجتماعية للوصول إليها، فلم تعد مهمة التربية في الوقت الحاضر مهتمة فقط على التحصيل الأكاديمي، بل شملت أهدافاً تربوية متعددة. فالتربية والتعليم حق لجميع المواطنين، ويجب أن يكون اهتمام المدرسة بالتلاميذ لا بالمواد الدراسية أي يجب أن يكون الاهتمام موجهاً إلى تكوين الشخصية المتكاملة للتلميذ. ولتحقيق ذلك يجب أن يكون للأخصائي الاجتماعي منهجاً يحدد طبيعة تعامله من خلال المجالات المختلفة حيث توجه عمليات الخدمة الاجتماعية على مستويين جماعي ومستوى فردي. ومن هنا سوف نقوم بتوضيح دور الأخصائي الاجتماعي المدرسي مع الأفراد والجماعات ومن خلال عمله مع المجتمع أيضاً:

أولاً: الخدمات الاجتماعية الفردية:

تعتبر الخدمة الاجتماعية في المدرسة مكملة لوظيفة المدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية، وحتى تتحقق النتائج المرجوة يجب أن تتعاون مع غيرها من الخدمات المدرسية إذ يهتم الأخصائي الاجتماعي إلى

مساعدة التلاميذ والآباء والمعلمين فيما يتعلق بالمشكلات التي تقع في نطاق المواقف المدرسية ومعالجة مشكلات سوء التكيف وتقديم الخدمة من خلال الجماعات والاتصال بالمجتمع المدرسي. ويهتم الأخصائي الاجتماعي بحالات الخجل والانطواء، وشدة الحساسية، والسلوك غير الاجتماعي، والخوف والاستغراق في الوهم والخيال، إذ يحول التلميذ إلى الأخصائي الاجتماعي لأسباب متعددة تشمل المشكلات الدراسية والنفسية والاجتماعية وغيرها، وهنا سوف نعرض لأهم مشكلات الطلاب في المدرسة: (فهمي واحمد، 1989)

1. المشكلات الدراسية هنالك العديد من المشكلات المدرسية التي تواجه الطلاب داخل المدارس، إذ تنتج هذه المشاكل عن عدة عوامل التي تؤدي بالنهاية إلى ظهور مثل هذه المشاكل ويجب على الأخصائي الاجتماعي أن يدركها وهي:

- أ. عوامل عقلية عامة: كالضعف العقلي والقدرة على التذكر أو القدرة اللغوية وما إلى ذلك.
- ب. اتجاهات نفسية وعوامل انفعالية عامة: كضعف الثقة بالنفس والخمول، أو كراهية مادة معينة ترتبط في الذهن بمعلم قاسي أو موقف مؤلم.
- ت. عوامل جسمية عامة: نقص عام في الحيوية كالانيميا والانكلستوما وكذلك العاهات الحسية المختلفة كضعف السمع أو ضعف البصر.
- ث. عوامل بيئية: البيئة الخاصة الذي يعيش فيها التلميذ في كثير من الأحيان تكون هي سبب من أسباب لحدوث مشكلات دراسية لديه فيجب على الأخصائي الاجتماعي الانتباه إلي البيئة واخذ بعين الاعتبار لهذا العامل.

2. المشكلات الاقتصادية: في كثير من الأحيان يكون العامل الاقتصادي عائقا أمام الطالب للاستفادة من الخدمات التربوية التي تهدف إلى تحقيقها المدرسة إذ يؤدي العوز إلى سوء التغذية وبالتالي ظهور بعض الأمراض والضعف الجسماني وإلى الشعور بالنقص نتيجة اختلاطه بمستويات مختلفة من التلاميذ، من هنا يجد التلميذ نفسه أقل من باقي طلاب صفه فيؤدي ذلك إلى تدني في المستوى الأكاديمي، ويأتي دور الأخصائي الاجتماعي إلى توفير مؤسسات خارجية داعمة اقتصادية لمثل هذه الحالات.

3. مشكلات العلاقات الاجتماعية: إذ يؤدي اضطراب البيئة للتلميذ إلى سوء تكيفه وتشمل تلك البيئة الخارجية كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع بشكل عام.

4. مشكلات الاضطرابات النفسية: إن شكاوي الآباء والمعلمين من التلاميذ على الكذب، والتمرد، أو الإهمال والكسل، كل هذه الصفات أمثلة ونماذج للسلوك الشاذ غير الاجتماعي، وهي ملها، أعراض تتصل اتصالا وثيقا ببعض الأمراض النفسية وتعتبر وسائل مختلفة للتخلص من صراع نفسي بين الرغبات الغريزية الصادرة عن اللاشعور والالتزامات الأخلاقية التي يملئها "الأنا الأعلى" والأعراض في الأمراض العصبية كالشلل الهستيرى والإغراق في أحلام اليقظة من هذا القبيل.

• دور الأخصائي الاجتماعي المدرسي في خدمة الفرد يعتمد على مجموعة من العمليات. هذه العمليات تتسم بطبيعة وقائية إنمائية علاجية ويتضح ذلك فيما يلي: (الصادي، 1990):

1. عمليات خدمة الفرد ذات طابع علاجي: بمعنى أن الهدف الأساسي من مساعدة المنتفعين ذوي المشكلات هو معاونتهم على مواجهتها بالعلاج المناسب. ولا يأتي هذا بالطبع إلا بالدراسة المستفيضة والمتعمقة للموقف والتي تكون بمثابة عملية معاونة للطالب المنتفع على توضيح الجوانب الهامة في الموقف حتى يتوصل للتشخيص المناسب وبناء على هذا التشخيص الذي هو عبارة عن الرأي المهني للأخصائي الاجتماعي يمكن التوصل إلى العلاج السليم.
2. عمليات خدمة الفرد ذات طابع وقائي: بمعنى أن الهدف الرئيسي الثاني لعمليات خدمة الفرد هي وقاية الطالب من الوقوع مستقبلا في مثل هذا الموقف الذي يعانیه. ولا يتم هذا إلا بالتبصير

الشامل للطالب ذاته وبالظروف المحيطة به ورفع روحه المعنوية، حتى يتمكن من مواجهة مثل هذا الموقف بنفسه مستقبلا دون ما حاجة لمعونة احد.

3. عمليات خدمة الفرد ذات طابع إنمائي، وذلك يعني أن عمليات خدمة الفرد تعمل دائما على إيقاظ الطاقات الكامنة لدى الطالب بحيث تكشف عن الأسباب الحقيقية للمشاكل التي يعانيها، كذلك تعمل هذه العمليات على استثمار قدرات الطالب بهدف نضجه واستفادته من إمكانياته وإمكانيات مجتمعه.

ثانيا: العمل مع الجماعات المدرسية:

إن الطالب في كافة مراحل تعليمه داخل المدرسة يجد انه من الضروري أن يعيش في جماعات، إلا أن هذه الجماعات تأخذ أشكالاً وعلاقات متفاوتة من مرحلة إلى أخرى، إذ يمر الطالب في المدرسة بعدة جماعات مختلفة، منها جماعة الفصل وجماعة النشاط، وفي انتقاله من جماعة إلى أخرى يسعى إلى إشباع حاجاته ولكي يقوم بهذه الخطوة يقوم بعدة عمليات من التكيف مع الأوضاع السائدة في الجماعة، ومن هنا يبدأ تأثير الجماعة على شخصيته. ولكي تكون هذه الجماعات أداة لتنشئة ناجحة لا بد أن يكون لهذه الجماعات مقومات الجماعة المنظمة، التي بدورها تقوم هذه المقومات بالتفاعل في الجماعة كلما مرت بها التجارب والخبرات ويصبح دور الأخصائي الاجتماعي متابعة هذه المقومات حتى تتحقق الأغراض التي من أجلها أنشئت الجماعات المدرسية. ومن هنا سوف نقوم بتوضيح بعض ادوار الأخصائي الاجتماعي فيما يتعلق بجماعات النشاط وجماعة الفصل: (غباري، 1989، 184-185)

يقوم الأخصائي الاجتماعي بالإشراف المباشر على الجماعات المدرسية ويستخدم في ذلك طريقة العمل مع الجماعات من النواحي الآتية:

1. تطبيق مبادئ العمل مع الجماعات في جماعات النشاط المدرسي:
 - أ. العمل مع جماعة النشاط لا لجماعة النشاط:
 - ب. تقبل الجماعة وكل عضو فيها كما هو لا كما يجب الأخصائي.
 - ت. مشاركة أعضاء الجماعة مشاعرهم وأحاسيسهم دون الانفعال مثلهم.
 - ث. المواءمة بين سلوك الأخصائي الاجتماعي وسلوك جماعة النشاط.
 - ج. البدء في العمل مع الجماعة من المستوى الذي تكون عليه.
 - ح. مساعدة جماعة النشاط في توزيع المسؤوليات وإشراك أكبر عدد من الأعضاء في النشاط.
 - خ. استخدام السلطة لحماية الجماعة وأفرادها عندما يحتاج الموقف لذلك.

2. استخدام أساليب العمل مع الجماعات في جماعات المدرسة:
 - أ. أن تكون جماعة المدرسة صغيرة.
 - ب. أن تكون للجماعة أهداف واضحة.
 - ت. أن تكون أعمال الجماعة من تصميم ووضع أعضاء الجماعة أنفسهم.
 - ث. أن تكون الجماعات على درجة من التنظيم.
 - ج. أن تكون القيادة في الجماعات موزعة على أكبر عدد من الأعضاء.
 - ح. أن تكون الجماعة على درجة ملائمة من التماسك.
 - خ. أن تكون الجماعة مدركة لما يقوم به من أعمال وقادرة على تقويم جهودها.
 - د. أن تكون لدى الجماعة القدرة والسرعة في تقبل المؤسسة والأخصائي.

3. تطبيق أسس تصميم البرامج على الجماعات المدرسية:
 - أ. مساعدة أعضاء الجماعة في وضع خطة البرامج.

- ب. مساعدة أعضاء الجماعة في تنمية ميولهم وذلك عن طريق برامج مناسبة.
- ت. مساعدة أعضاء الجماعة في استخدام مصادر البيئة عند تصميم وتنفيذ البرامج.
- ث. مساعدة أعضاء الجماعة على مواجهة الصعوبات التي تعترض البرامج.

4. التسجيل الخاص والتصميم:

إن التسجيل وسيلة مناسبة يستخدمها الأخصائي كمعيار لقياس الاتجاهات الفنية التي يتبعها حين يعمل مع جماعات المدرسة فعمليات التسجيل تكون جزءا هاما من مسؤولياته، لهذا يجب ان يعمل الأخصائي الاجتماعي في سبيل اكتساب المهارات اللازمة التي تمكنه من أداء خدماته الفنية التي يقدمها للجماعة والعمل على تحسينها من اجل تنشئة الطالب تنشئة سليمة.

ثالثا: العمل مع المجتمع المدرسي:

تعتبر المدرسة نظاما اجتماعيا وجزءا ضروريا من المجتمع، حيث يتضح ذلك من الوظيفة لهذه المؤسسة التربوية التعليمية، والمدرسة لها مظاهر ومكونات المجتمع فهي تشكل مجموعة من الناس يرتبطون مع بعضهم في جماعات تربطهم أهداف عامة واحدة، يعيش أفرادها تحت ظل ضوابط ونظم اجتماعية، ومقومات المجتمع المدرسي أكثر وضوحا، فالأهداف محددة وضوابطها منظمة وقيادتها مباشرة وعلاقتها واضحة.

وكي يحقق المجتمع المدرسي وظيفته الاجتماعية لا بد وان تتسع واجباته كي يتضمن المسؤوليات الآتية: (فهيمى واحمد، 1989).

1. مسؤوليات اجتماعية داخل المدرسة وذلك بجانب المسؤوليات العامة نحو التعليم وتربية الأبناء.
2. مسؤوليات خارج بيئة المدرسة وتتناول المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة التعليمية حيث تتيح المدرسة للبيئة المحلية الاستفادة الكاملة من إمكانياتها وبذلك تصبح للمدرسة وظيفة اجتماعية بجانب وظائفها السابقة.
3. مسؤولية تأييد المجتمع بجميع مؤسساته وإمكانياته وموارده البشرية والمادية و بقصد تعاونها مع المدرسة في تحقيق وظيفتها الاجتماعية.

• دور الأخصائي الاجتماعي في العمل مع المجتمع المدرسي هو كالتالي: (غبارى، 1989، ص135)

1. توثيق العلاقات بين البيت والمدرسة.
2. خلق التعاون بين المدرسة والبيت حتى يساعدها على حل ما يصادفها من مشكلات.
3. نشر الوعي الاجتماعي بين طلاب المدرسة وتحقيق أعلى مستوى ثقافي وتربوي بالمدرسة.
4. معاونة المدرسة على أداء رسالتها كمركز إشعاع ثقافي اجتماعي.
5. العمل على إشراك الآباء مع المدرسة في حل المشاكل الاجتماعية في البيئة المحلية التي تكون المدرسة مهياة للإشراك في حلها بحكم إمكانياتها.
6. العمل على جعل المدرسة مجتمعا صالحا لرعاية الطلاب صحيا وتربويا وثقافيا ورياضيا واجتماعيا.
7. اكتشاف القيادات وتنميتها سواء كانت هذه القيادات من الطلبة أو الآباء أو الأهالي.

طبيعة عمل الأخصائي الاجتماعي في المدرسة:

تعددت الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في كافة المجتمعات سواء كانت هذه المجتمعات ريفية أو حضرية، كـ مجال الطفولة والشباب والصحة والتعليم والمسنين والعمال والمرضى بالمستشفيات أو بمعنى آخر أصبحت الخدمة الاجتماعية تمارس في شتى المؤسسات التنظيمات الخدمية والتنمية بالمجتمع. وتعتبر المدرسة هي المؤسسة التعليمية التي تمارس فيها الخدمة الاجتماعية لتحقيق أغراض تعليمية من خلال خدماتها الفردية والجماعية، لذلك تتضمن جهود الأخصائي الاجتماعي الذي يعمل من داخل المدرسة ممارسة مباشرة وقيادة تعليمية على أساس أن لها دور في الخدمات الاجتماعية المدرسية بالإضافة إلى عمله مع البيئة والمجتمع المحلي المؤثر والمتأثر بالمدرسة سواء بالنسبة للاحتياجات أو المشكلات المدرسية.

ويعمل الأخصائي الاجتماعي عمله في المدرسة كعضو في الهيئة التعليمية بها أما إذا مارس عمله من خارجها فيعني ذلك أنه ينتمي إلى هيئة منفصلة إدارياً عن المدرسة التي يعمل لصالحها كما يحدث بالنسبة للأخصائيين الاجتماعيين الذين يعملون بمكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية أو العيادات النفسية أو مكتب التوجيه الاجتماعي أو مراكز الشباب.

وتتنوع أساليب الخدمة الاجتماعية وبرامجها من مدرسة أو معهد إلى مثيلاتها ومن فترة زمنية إلى أخرى وذلك في ضوء ثلاثة عناصر أساسية هي خصائص مرحلة النمو التي يمر بها الطالب والمتطلبات الاجتماعية للمرحلة التعليمية التي ينتمي إليها الطالب والمتغيرات التي يمر بها المجتمع وانعكاساتها على المدرسة وفي ضوء ما تقدم نستطيع أن نحدد مسؤوليات الأخصائي الاجتماعي في المدرسة على النحو التالي:

- دراسة الخدمات الاجتماعية في المدرسة
- التخطيط للخدمات الاجتماعية في المدرسة
- التنفيذ للخدمات الاجتماعية المدرسية

دور الخدمة الاجتماعية في تحقيق وظيفة المدرسة الاجتماعية:

لكي تحقق المدرسة وظيفتها الاجتماعية تقوم الخدمة الاجتماعية باستخدامها كوسيلة اجتماعية هامة لخدمة الشباب والخدمة العامة ويتحقق ذلك بثلاثة أساليب هامة هي:

- 1- الربط بين المدرسة والبيئة
- 2- تدريب قادة ورواد من المدرسين
- 3- وضع سياسة اجتماعية واضحة المعالم في كل مدرسة

أولاً: الربط بين المدرسة والبيئة:

لا يمكن أن تؤدي المدرسة وظيفتها الاجتماعية على أحسن وجه دون أن يكون هناك ارتباط قوي بينها وبين البيئة التي تحيا بها على أن يكون الارتباط مبنياً على أسس من التفاعل الاجتماعي وعلى أسس من الأخذ والعطاء.

فإذا أرادت المدرسة أن تكون مركزاً للإشعاع في الحي فإنه ينبغي أن يوضع في الاعتبار أن ذلك الإشعاع لا يكون مثيراً إذا تم من ناحية واحدة بل الواجب أن يكون خاضعاً لحركات مد وجزر بمعنى أن يكون إشعاعاً متبادلاً بين المدرسة والبيئة فقد تخرج المدرسة إلى البيئة أحياناً وقد تأتي البيئة إلى المدرسة أحياناً أخرى أي أن المقصود بالإشعاع هنا هو الاستجابة بكل معانيها.

ثانياً: تدريب قادة ورواد من المدرسين:

إن كل مادة من المواد لها أهميتها ولا يمكن تفضيل مادة على أخرى ولكن ينبغي أن يكون واضحاً أن الأهمية لا تتمثل في مادة دون غيرها بل تتمثل في مدى تحمل المربي للمسئولية الاجتماعية الملقاة على عاتقه وإحساسه بها.

والمواد جميعاً وسائل وليست غايات والغاية المشتركة لها جميعاً هي التربية الاجتماعية السليمة وكل مدرس من ناحيته يؤدي رسالته في سبيل تحقيق هذا الغرض. ولا تتوقف أهمية رسالة المدرس هذه على نوع المادة التي يختص فيها بقدر ما تتوقف على أمانه برسالته في هذا السبيل وعلى مدى استعداده لأن يعتبر الناحية الاجتماعية جزءاً هاماً لا يتجزأ من وظيفته.

والوظيفة الاجتماعية للمدرسة لا تتطلب مالا أو نفقات بقدر ما تتطلب روحاً وإيماناً. فإن توفرت تلك الروح وتوفرت معها معرفة الوسائل الفنية فسوف تذلل كل الصعاب أو العوائق المادية وسوف يجد المدرس نفسه مندمجاً في أوجه النشاط راضي النفس وأول شعاع هام للمدرسة ينبغي أن ينبعث من إيمان المدرسين والرواد حتى تمتد موجاته فتشمل الطلبة جميعاً ثم لا تلبث حتى تنتشر مزدهرة لتشمل الآباء والأمهات بل تشمل البيئة بأسرها.

وهكذا إذا أريد أن يتحقق وجود الإشعاع بين المدرسة والبيئة ينبغي تجنيد جميع الإمكانيات لا في المدرسة وحدها بل إمكانيات البيئة ومواردها أيضاً وأول شرارة لذلك الإشعاع لا بد أن تنبعث عن محيط المدرسين والرواد ولا يتأتى ذلك إلا إذا كان لدى هؤلاء القدرة التامة على إشعالها ثم إنمائها ورعايتها وهذه القدرة لا بد لها من إعداد سليم نظرياً وعملياً ويتطلب ذلك وضع خطة كاملة تكفل تحقيق هذه الغاية.

الخدمة الاجتماعية المدرسية في محافظة بيت لحم:

ظهرت الخدمة الاجتماعية المدرسية في محافظة بيت لحم في 1996/3/27 في عدد بسيط من المدارس الحكومية في المحافظة، حيث كان عدد الأخصائيين الاجتماعيين في ذلك الوقت لا يتعدى الخمسة أخصائيين، وقد كان كل أخصائي مسؤول عن ثلاث مدارس حكومية من مدارس المحافظة. ومن ذلك الوقت بدأت مهنة الأخصائي الاجتماعي تثبت نفسها في المجال المدرسي بحيث أصبح عدد الأخصائيين في المدارس الحكومية الآن 37 أخصائي موزعين على 63 مدرسة 11 منهم متفرغين في مدرسة واحدة، مع العلم أن عدد المدارس في المحافظة هو 106 مدارس.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

- تتمحور مشكلة الدراسة في التعرف إلى مدى تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي، محاولين في ذلك الإجابة على التساؤلات الآتية:
- 1) ما مدى تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي؟
 - 2) ما أهم مظاهر تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي؟
 - 3) هل هنالك فروق في درجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم وفقا للمتغيرات الآتية: الجنس، مكان السكن، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة؟

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية دراستنا هذه من أنها تلقي الضوء على موضوع هام وهو الخدمة الاجتماعية المدرسية، وما يتضمنها من تقبل لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي وذلك لما لعبته هذه المهنة من ادوار حديثة وجديدة في التعامل مع الطلبة والتي اختلفت في الكثير من الأحيان مع الأدوار التقليدية التي كانت متبعة سابقا في المدارس، وهذه الأدوار التي أتت بها مهنة الخدمة الاجتماعية المدرسية أدت إلى حدوث الكثير من التغيرات على المستوى الأكاديمي والاجتماعي، ومن هنا ارتأينا بأهمية البحث والتعرف على مدى تقبل دور الأخصائي الاجتماعي المدرسي من قبل مدراء و معلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم.

متغيرات الدراسة:

تحتوي الدراسة الحالية متغيرا تابعا هو تقبل دور الأخصائي الاجتماعي المدرسي، وتضم المتغيرات المستقلة الآتية: المسمى الوظيفي، الجنس، المؤهل العلمي، مستوى المدرسة، موقع المدرسة، سنوات الخبرة.

فرضيات الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من صحة الفرضيات الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha=0.05$ في درجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha=0.05$ في درجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي تعزى لمتغير الجنس.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha=0.05$ في درجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha=0.05$ في درجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي تعزى لمتغير موقع المدرسة.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha=0.05$ في درجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي تعزى لمتغير مستوى المدرسة.

6. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha=0.05$ بين متغير سنوات الخبرة ودرجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي.

مصطلحات الدراسة:

● **التقبل:** موقف وجداني يفقه الأخصائي من منتفعيه، وهو مفهوم عاصر خدمة الفرد منذ نشأتها حتى اليوم وضعت لبنته الأولى "ماري ريشموند" حين دعت إلى احترام أدمية المنتفع وكرامته في وقت لم يكن للفقير أو العاجز أي حق في هذا الاحترام وهذه الكرامة. والتقبل هو اتجاه عاطفي عام للأخصائي نحو طالب المساعدة يتسم بالحب والتسامح والرغبة في المساعدة ولا يعني ذلك قبولاً لسلوكه اللاأخلاقي، وإنما يعني قبولاً له كإنسان له قيمته وكرامته مهما مارس من خطأ.

● **الخدمة الاجتماعية المدرسية:** الخدمة الاجتماعية المدرسية هي مجموعة المجهودات والخدمات والبرامج التي يهيئها أخصائيو اجتماعيون لأطفال وطلبة المدارس ومعاهد التعليم على اختلاف مستوياتها، بقصد تحقيق أهداف التربية الحديثة أي تنمية شخصيات الطلاب إلى أقصى حد مستطاع، وذلك بمساعدتهم على الاستفادة من الفرص والخبرات المدرسية إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم واستعداداتهم المختلفة وعلى ذلك فالخدمة الاجتماعية يمكن اعتبارها أداة لتحقيق أهداف التربية الحديثة. (صالح، 1997، 27)

● **التوجيه والإرشاد:** العلاقة التفاعلية المهنية بين المرشد والمسترشد بهدف مساعدة المسترشد على فهم أفضل لذاته ولبيئته المحيطة والعمل على مساعدته والتغلب على صعوباته لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهدافه وتحقيق الصحة النفسية والتوافق شخصياً وتربوياً ومهنياً وأسرياً) (معاوية، 2006، 22).

● **المرشد الاجتماعي:** هو الشخص الحاصل على درجة جامعية أولى كحد أدنى في احد مجالات علم النفس أو الخدمة الاجتماعية والإرشاد والتوجيه، ويقدمون الإرشاد النفسي والاجتماعي للأفراد في المؤسسات الحكومية الخاصة (معاوية، 2006، 21).

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة محدودة من مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم للعام الدراسي 2007/2006، مع افتراض تمثيل العينة المختارة لمجتمع الدراسة.

الفصل الثاني

- * الدراسات السابقة
- * الدراسات العربية
- * الدراسات الأجنبية
- * تعقيب على الدراسات السابقة

الدراسات السابقة:

يتضمن هذا الفصل استعراضا للعديد من الدراسات السابقة، العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي من عدة جوانب، لأنه كان من الصعب علينا أن نرصد بحوث ودراسات عن تقبل دور الأخصائي الاجتماعي المدرسي بشكل مباشر، وقد تم ترتيب الدراسات ترتيبا زمنيا تصاعديا:

الدراسات العربية:

* دراسة الفار(1989) المرشدين التربويين في محافظة عمان هدفت إلى وصف مستوى الرضا عن العمل لدى المرشدين التربويين العاملين في وزارة التربية والتعليم والى استقصاء تأثير عدد من المتغيرات في درجة رضاهم عن العمل ومن أجل تحقيق ذلك اختارت الباحثة عينة قوامها(78) مرشدا ومرشدة، وزعت عليهم استبانته حول الرضا الوظيفي واستبانته أخرى من أجل تحديد سمات شخصياتهم وتم تحليل البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية واختبار(t) والارتباط المتعدد وأشارت النتائج إلى أن الغالبية العظمى من المرشدين التربويين كانوا راضين عن عملهم في الجوانب المختلفة التي شملها مقياس الرضا المستعمل في الدراسة.

* وقام محمد محروس الشناوي(1989) بإجراء الدراسة للتعرف على طبيعة عمل المرشد الطلابي في المدرسة السعودية، وقد قام الباحث بإجراء تحليل مهني لعمل المرشد الطلابي من خلال استبانة قام بتطبيقها على عينة عشوائية قوامها 50 مرشدا ممن يعملون في مراحل التعليم المختلفة بمنطقة الرياض.

* وفي دراسة أخرى قام عبد الرحمن الطريري، محمد الصائغ(1989) بدراسة جوانب القوة والضعف في برنامج التوجيه والإرشاد الطلابي في مدراس التعليم العامة بالمملكة، وسعيا لتحقيق هذا الهدف قام الباحثان ببناء استبانته تأكدا من صدقها وثباتها وتم تطبيقها على عينة عشوائية من الموجهين والمرشدين وأولياء الأمور والطلاب في مدينة الرياض، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها تحقيق الأهداف العامة لبرنامج التوجيه والإرشاد بما يتناسب مع الطموحات المرسومة لها كما أشارت النتائج إلى أن سجل المعلومات الشامل للطالب يعاني قصورا في جوانب عديدة، كذلك يرى الطلاب أن المرشد لا ينفذ برنامج الإرشاد على الوجه المطلوب.

* كما كشف الحرتاوي (1991) بدراسته مستوى الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين الأردنيين، ومن ثم بيان اثر كل من المتغيرات(الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، عدد الطلاب الذين يتعاون المرشد معهم شهريا) في درجة الاحتراق النفسي.

ولغاية جمع البيانات والمعلومات اللازمة طبقت الباحثة ماسلاش للاحتراق النفسي ذا الأبعاد الثلاثة وذلك على عينة مكونة من (84) مرشدا ومرشدة تم اختيارهم عشوائيا من المدارس الحكومية التابعة لمحافظة شمال المملكة الأردنية وبعد فحص البيانات وتحليلها توصلت إلى أن المرشدين التربويين في المملكة الأردنية الهاشمية يعانون من درجة متوسطة من الاحتراق النفسي، وان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على تكرار وشدة أبعاد مقياس ماسلاش تعزى إلى متغير الجنس وذلك لصالح الذكور الذين سجلت درجة أعلى من الاحتراق النفسي من الإناث على مستوى التكرار ، في حين كانت درجة الاحتراق النفسي على مستوى الشدة عند الإناث أعلى من الذكور، ولم توجد أية فروق ذات دلالة إحصائية على درجة الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين على تكرار أبعاد مقياس ماسلاش وشدتها تعزى إلى كل من متغيرات(المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

* وقام محمد بن شحات الخطيب(1992) بدراسة للتعرف إلى مدى توافر خدمات التوجيه والإرشاد المهني للطالب ومدى إدراك القائمين على التعليم العام لأهمية هذه الخدمات وقد قام الخطيب بتصميم استبانة تتكون من خمسة محاور وتطبيقها على عينة عشوائية من مختلف المناطق التعليمية، بحيث تغطي المراحل التعليمية المختلفة، وقد بلغ مجموع العينة (1470) ألفاً وأربعمائة وسبعين طالباً. وقد توصلت الدراسة في محورها الخامس الذي يتحدث عن الصعوبات التي تعترض تنفيذ خدمات التوجيه والإرشاد المهني للطلاب والسياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية إلى أن هناك نقص وقصور شديد في تجاوب الأسرة مع مقتضيات التوجيه والإرشاد المهني للطلاب حيث أن 80% من عينة الدراسة يوافقون على وجود هذه المشكلة، ومن الصعوبات أيضاً: عدم توفر الموجهين المتخصصين في مجال التوجيه والإرشاد المهني للطلبة فقد بلغت نسبة الموافقة عليه حوالي 79% من أفراد عينة الدراسة كما تشير الدراسة إلى أن من الصعوبات التي تواجه الإرشاد المهني في المدرسة ضعف العلاقة بين المدرسة والأسرة حيث يوافق 87% من عينة الدراسة على وجود هذه المشكلات. كذلك من الصعوبات عدم قيام المرافق المدرسية بتقديم خدمات التوجيه والإرشاد المهني للطلاب حيث أن 77% من عينة الدراسة يوافقون على وجود هذه المشكلة.(173-2:172).

* رصد سعيد بن مسغر القعيب (1995) في دراسته المشكلات والصعوبات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي. وفي ضوء ما توصل إليه من نتائج أمكنه تحديد معوقات الممارسات المهنية للأخصائي الاجتماعي في المدرسة على النحو التالي:

- دور الأخصائي الاجتماعي غير واضح الرؤية بالنسبة لمعظم مديري مدارس العينة حيث يعتقدون أن مهمته تكمن في حفظ النظام بالمدرسة والمساعدة في الأعمال الإدارية الصرفة.
- تقييد حرية الأخصائي الاجتماعي في التعامل مع الحالات الطلابية إذ تتدخل أحيانا الإدارة في الدور المهني له.
- محدودية تعاون المدرسين مع الأخصائي الاجتماعي وهم يمثلون جهات تحويل الحالات الطلابية التي تحتاج إلى مساعدة.
- لا يوجد غرفة خاصة للأخصائي لمقابلة الحالات الطلابية فيها بعيدا عن مسامع وأنظار الآخرين وهو ما يقتضيه مبدأ السرية.
- معاناة بعض الأخصائيين الاجتماعيين من عدم تعاون الطلاب معهم وعدم استطاعة الأخصائي الاجتماعي مقابلة ومساعدة جميع الحالات الطلابية.
- تكليف بعض المرشدين بالإشراف على أكثر من مدرسة وتلك المهام تفوق إمكانيات الأخصائي الاجتماعي الذاتية مهما كانت قدراته وحماسته للعمل.
- عدم إقبال أولياء الأمور على التعامل مع الأخصائي الاجتماعي بشأن القضايا التي تخص أبناءهم، فغالبا ما يفضل أولياء الأمور التفاهم مع الإدارة.
- قلة الحوافز المادية والمعنوية للأخصائيين الاجتماعيين مهما كانت جدارتهم.

* وهدفت دراسة عبد الرحمن بن محمد الصالح (1997) إلى تقويم مهام المرشد الطلابي في المدرسة، واهم الصعوبات التي تواجهه، وقد استخدم الباحث لتحقيق ذلك الاستبانة التي أعدها زيد آل عسكر وهي تشمل أربعة ادوار يقوم بها المرشد الطلابي وكذلك الصعوبات التي يواجهها، وقد تم التأكد من صدق وثبات الاستبانة ثم قام بتطبيقها على عينة قوامها(80) مرشدا طلابيا يعملون في مدارس المرحلة الابتدائية.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج تتعلق بتقويم مهام الإرشاد الطلابي تتمثل في أن نسبة تتراوح ما بين (20% - 95%) أكدت على أهمية المهام التي عرضها الباحث في الاستبانة بدرجة مهم جدا بينما أكدت نسبة من (5% - 70%) على أن هذه المهام مهمة فقط في حين أكدت نسبة ضئيلة تراوحت

من (5% - 10%) على عدم أهمية بعض مهام الاستبانة بالنسبة لمرشدي الطلاب مثل تعبئة بيانات السجل الشامل وتوفير المعلومات المهنية للطلاب المحتاجين كما أظهرت النتائج وجود فرد واحد من العينة أكد على عدم أهمية 6 مهام بدرجة غر مهم مطلقا وعدد ثماني مرشدين على عدم مهمة تعبئة بيانات السجل الشامل مطلقا.

أما بالنسبة للنتائج المتعلقة بمجال الصعوبات التي تواجه المرشد الطلابي، فهي تتمثل في تكليفه بأعمال غير عمل الإرشاد مع تدخل الإدارة المدرسية في عمله، وعدم تعاون المدرسين معه وعدم التزام الطلاب ومدرسيهم بتوجيهات المرشدين إليهم وعدم حضور الطلاب الجلسات الإرشادية في مواعيدها المحددة وعدم متابعة أولياء الطلاب لأبنائهم.

*وكذلك هدفت دراسة الدنك (2000) هذه الدراسة إلى معرفة إنجازات المرشدين والمرشدات وحجم العبء الملقى على عاتقهم. واتبع في الدراسة المنهج التحليلي حيث جمعت البيانات والإحصائيات الخاصة بالمرشدين التربويين في المديرية البالغ عددها (18) والتي تشكل مجتمع الدراسة وعينتها واستخدم في تحليل البيانات النسب المئوية والمتوسطات الحسابية، وتبين من النتائج أن المرشد يقوم بعبء كبير حيث أن مهمته تتوزع في أكثر من مدرسة، ويعاني من كثرة مهماته وأشغاله، وتبين أن هنالك نقص في الكوادر العاملة بالإرشاد في الضفة الغربية بواقع (111) مرشدا و (95) مرشدة في الضفة الغربية، وتمثل هذه الاحتياجات نسبة (88%) من احتياجات المديرية حتى تصل إلى مستوى التغطية الموجودة في قطاع غزة ورغم العبء الكبير في عمل المرشد إلا أن الدراسة بينت أن إنجازات المرشدين كانت كبيرة جدا.

وقد تقدمت الدراسة بتوصيات تبين معاناة المرشدين منها: توفير ميزانية للمرشد التربوي وعمل دورات في الإرشاد المهني والجماعي والاهتمام بالناحية النفسية للمرشد وتأليف وإعداد دليل للمرشد التربوي ليكون المرجع والدستور العلمي والمهني لجميع أطراف العملية التعليمية وإيجاد وقت كاف للمرشد لتفريغ مشاكله وهمومه للمسؤولين.

*وقام العاجز(2001) بدراسته للتعرف إلى واقع الإرشاد التربوي ودور المرشد التربوي ومشكلات التي تواجهه في المدارس الأساسية العليا والمدارس الثانوية بمحافظة غزة، ومدى علاقة هذه المشكلات بمتغير الجنس والمرحلة التعليمية والمنطقة التعليمية.

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدين في هذه المدارس والبالغ عددهم(105)، وبلغت عينة الدراسة(88) مرشدا ومرشدة بنسبة (84%) من مجتمع الدراسة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من المديرية الثلاث.

استخدمت لجمع البيانات استبانته اشتملت على (27) فقرة موزعة على (3) مجالات بالإضافة إلى سؤال مفتوح في نهاية الاستبانة، استخدم في تحليل البيانات برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) وبينت نتائج الدراسة أن واقع الإرشاد التربوي في المدارس بحاجة إلى عناية واهتمام أكبر مما هو موجود وان دور المرشد التربوي فاعل وعليه مهمات كبيرة.

كما بينت النتائج مشكلات المرشدين مرتبة فاتحة مجال المشكلات المتعلقة بالإعداد والتدريب على المرتبة الأولى بالنسبة للمجالات الثلاثة بنسبة قدرها (97.33%) وجاء المجال المتعلق بمشكلات ظروف العمل في المرتبة الثانية بنسبة مئوية قدرها (74.17%) وجاءت المشكلات المتعلقة بالإدارة والهيئة التدريسية في المرتبة الثالثة بنسبة مئوية قدرها (56.49%) كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المشكلات لدى المرشدين تعزى إلى كل من جنس المرشد والمرحلة التعليمية التي يعمل بها والمنطقة التعليمية التابع لها، وأوصت الدراسة بالاهتمام بالإرشاد التربوي بدرجة أكبر وتخصيص مرشد تربوي مستقل في كل مدرسة على الأقل.

*وهدف دراسة سلمان(2003) إلى التعرف على مستوى الاحتراق النفسي وعلاقته بمركز الضبط لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في مديريات محافظات شمال الضفة الغربية، وتكونت عينة الدراسة من (106) مرشدا ومرشدة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع

الدراسة الذي يتكون من جميع مرشدي ومرشدات المدارس الحكومية في مديريات محافظات شمال الضفة الغربية والتابعة لوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2001/2000 والبالغ عددهم (161) مرشدا ومرشدة.

وقد استخدم الباحث مقياس Maslach للاحتراق النفسي لجمع المعلومات والبيانات الميدانية ومقياس (روتر) للضبط الداخلي والخارجي.

وقد خلصت نتائج الدراسة إلى التالي:

- إن تكرار الإجهاد الانفعالي وتكرار تبدل الشعور كان معتدلا، أما تكرار نقص الشعور بالانجاز فكان عاليا.
- إن شدة الاحتراق النفسي على بعد الإجهاد كانت متدنية أما الشدة على بعد تبدل المشاعر وعلى بعد نقص الشعور بالانجاز كانت معتدلة.
- إن مركز الضبط الشائع عند المرشدين التربويين في الضفة الغربية كان مركز الضبط الخارجي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات استجابات المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في مديريات محافظات شمال الضفة الغربية على أبعاد الاحتراق النفسي تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الدخل الشهري، العمر، الخبرة).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مركز الضبط لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في مديريات محافظات شمال الضفة الغربية تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث.
- إن العلاقة كانت دالة إحصائيا بين تكرار وشدة الاحتراق النفسي على جميع الأبعاد مع مركز الضبط.

الدراسات الأجنبية:

* هدفت دراسة جورج و ليندا (George and Ienda, 1987) إلى فحص العلاقة بين بعض المتغيرات ووسائل تنمية الأداء الوظيفي عند المرشدين وأكدت النتائج على أن رضا الذات الداخلي عن العمل أكثر من الرضا الخارجي المتمثل في بيئة العمل والإدارة كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين الرضا الوظيفي وظروف بيئة العمل والإدارة والإشراف.

* قام (Gaeger, 1989) بدرسته لتقييم الرضا الوظيفي لدى المرشدين الممارسين للمهنة وتحديد العلاقات بين الرضا الوظيفي وعوامل ديموغرافية واختبارية بيئية أخرى، وأسفرت النتائج عن أن الرضا الوظيفي عند المرشدين التربويين أعلى منه عند باقي الموظفين بشكل عام وأن المرشدين التربويين الذين تم إعدادهم من خلال برامج إرشادية و نفسية كان رضاهم عن مهنتهم أعلى من المرشدين التربويين الذين تم إعدادهم من خلال برامج أخرى.

* قامت جونز (Jones, 1991) بهذه الدراسة لقياس مدى الرضا الوظيفي في مجالات متعددة عند 64 مرشدا تربويا لتحديد السمات ذات العلاقة بالرضا الوظيفي وتوصلت الدراسة إلى انه على الرغم من وجود عبء مهني زائد بالإضافة إلى ما يحتاج إليه العمل من طاقة إنتاجية عالية وغموض الدور الوظيفي فإن هناك نتائج ايجابية واضحة تعكس بشكل عام وجود الرضا الوظيفي واستجابات تقبل لها علاقة بمجالات العمل المتعدد.

* كما قام هيبير (Huebner 1993) بهذه الدراسة عن المرشدين النفسيين المدرسين في المدارس الثانوية والمستشفيات: الوظائف الحالية والتدريب والرضا الوظيفي وقد توصلت الدراسة إلى أن الرضا عن العمل يرتبط بزيادة الوقت المبذول في الأنشطة الموجهة نحو الإرشاد الفعلي كما يرتبط الرضا عن العمل بتضاؤل الوقت المبذول في الأنشطة المتعلقة بالتقويم أي أن متعة الأخصائي الحقيقية هي في ممارسة الإرشاد وليس في عمليات التقويم.

* بينت دراسة (Tatsa paugh, 1994) أن هناك عوامل متعددة مسؤولة عن الرضا المهني لدى المرشدين النفسيين من أهمها الأجر والترقية والعلاقة بالمشرفين والإنجاز والتقدير بالإضافة إلى أهمية عدم الاستمرار لفترة طويلة في نفس المكان (أي الحرص على إجراء التنقلات).

* توصلت دراسة كنوف (Knoff, et al., 1995) إلى أن المدرسين الأكبر سنا منحوا تقديرا أعلى لفاعلية مهنة الإرشاد النفسي المدرسي وكذلك نفس الأمر حدث بالنسبة لسنوات الخبرة، وهذا معناه أن هناك عوامل متنوعة تساهم في بلورة رأي عام تجاه هذه المهنة وهو ما ينعكس على ممارستها بكفاءة من قبل المرشدين النفسيين المدرسيين.

* قد توصلت دراسة وايمر (Waimer, 1996) التي قامت هذه الدراسة عن المرشدين النفسيين في المدارس الثانوية والمستشفيات بعنوان (الوظائف الحالية والتدريب والرضا الوظيفي) إلى أن الرضا عن العمل يرتبط بزيادة الوقت المبذول في الأنشطة الموجهة نحو الإرشاد الفعلي كما يربط الرضا عن العمل بتساؤل الوقت المبذول في الأنشطة المتعلقة بالتقويم أي أن متعة الأخصائي الحقيقية هي في ممارسة الإرشاد وليس في عمليات التقويم.

*قامت جوديث (Judith. 1997) بدراستها للتوصل إلى معرفة كيف يقضي المرشدون التربويين أوقاتهم في مدارس ولاية أريزونا ومعرفة المؤثرات في رضاهم عن المهنة واستهدفت الدراسة المرشدين من (15) مدينة على اختلاف مواقعهم وفئاتهم وزعت عليهم (1200) استبانة بوساطة البريد الإلكتروني استرجع منها (467) استبانة صالحة للاستخدام والتحليل نتج عن الدراسة أن مستوى الرضا لدى المرشدين التربويين في ولاية أريزونا كان عاليا لدى (32) مرشدا، ومتوسطا لدى (48) مرشدا ومنخفضا لدى الباقين وكان من مصادر عدم الرضا (عبء الإرشاد حيث بلغ معدل عدد المرشدين للمرشد الواحد (300) إلا أن المرشدين اظهروا محبتهم للتعامل ضمن النظام في مدارس أريزونا وكذلك مع المعلمين ورجال الأعمال والرؤساء كما أظهرت النتائج أن المرشدين يتصرفون بوقتهم بشكل مناسب.

* هدفت دراسة ديماتو (DeMato, 2001) إلى معرفة مستوى الرضا للمرشدين في مدارس ولاية فرجينيا، ومقارنتها بنتائج دراسات مسحية أجريت عام (1988) وعامي (1985) (1988) للمرشدين في نفس المدارس. واستخدم في الدراسة المنهج الوصفي فاستخدمت استبيانين عبارة عن مقياسين هما مقياس (IIF) ومقياس مينيسوتا للرضا الوظيفي وأرسلت بالبريد إلى (444) مرشدا في مدارس فرجينيا الابتدائية استجاب منهم (76.35%) فقط وبعد المعالجة الإحصائية تبين في النتائج أن (90.9%) من المرشدين كانوا راضين عن عملهم بشكل كبير أو كبير جدا و (9.1%) منهم كانوا مستاءين أو مستاءين جدا وكان الرضا منخفضا في بعض الأجور مقابل كمية العمل، وبينت الاستجابات أن المناخ السياسي والاجتماعي يؤثر في رضا المرشدين، وقد اثر في أحاسيسهم نقص الاهتمام بهم والضغط النفسية المرتفعة لديهم وما يطلب منهم من توقعات وطالبوا بتحسين الأجور وسياسات الشركة والعمل على التنمية، ونتيجة المقارنة بالدراسات المماثلة عام (1988) تبين أن درجة الرضا متماثلة مع نقصان بسيط في نسبة الساخطين عن العمل بنسبة (5%) عن العام (1985) و (2%) عن العام (1988).

* أشارت دراسة (Boy & Bine) التي وردت في سلمان (2003) إلى التعميم الذاتي الذي يؤدي إلى استبصارات جديدة تحدد وتعيد إحساس المرشد بذاته، وحيث تشجع التقييم الذاتي للمرشدين وتدفعهم للوصول إلى مستوى عالٍ من الالتزام والفعالية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين لنا من عرض الدراسات السابقة إن العديد منها تناولت موضوع الخدمة الاجتماعية المدرسية أو الأخصائي (المرشد) الاجتماعي المدرسي في جوانب مختلفة، فلو نظرنا إلى كل هذه الدراسات لوجدنا انه لا توجد دراسة عنوانها مدى تقبل دور الأخصائي داخل المدرسة، ولكن هنالك دراسات تبين مدى تقبل الأخصائي الاجتماعي المدرسي ولكن ليس بشكل مباشر فمثلا دراسة محمد شحات الخطيب قام بالتعرف على مدى توافر خدمات التوجيه والإرشاد المهنة للطلاب داخل المدرسة ومدى إدراك القائمين على التعليم أهمية هذه الخدمات، فإذا كان هنالك إدراك للقائمين على التعليم أهمية التوجيه والإرشاد فإننا نستنتج بان هنالك تقبل للأخصائي داخل المدرسة. وأيضا هنالك دراسات ركزت على رضا الوظيفي لدى الأخصائي الاجتماعي داخل المدرسة، وهذه الدراسات ايضا تدلنا على مدى تقبله فإذا كان هنالك رضا وظيفي لدى الأخصائي الاجتماعي عن عمله داخل المدرسة، وذلك كما هو ظاهر في الدراسات بان معظمهم كانوا راضين عن عملهم في جميع الجوانب المختلفة، فان ذلك يدل بأنه في حالة تقبل داخل المدرسة. وأيضا هنالك دراسات ركزت على الصعوبات والمشاكل التي تواجه الأخصائي الاجتماعي داخل المدرسة، ويمكن الاستدلال بأنه كلما كان هنالك صعوبات ومشاكل أكثر يكون هنالك عدم تقبل الأخصائي داخل المدرسة وهذا ما وضحته عدد من الدراسات السابقة عن المشاكل والصعوبات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي المدرسي.

الفصل الثالث

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة والعينة
- أسلوب وأداة جمع البيانات
- صدق مقياس الدراسة
- ثبات مقياس الدراسة
- المعالجة الإحصائية

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة في الوقت الحاضر وكما هي في الواقع، وهو المنهج المناسب والأفضل لمثل هذه الدراسات.

مجتمع الدراسة والعينة:

يتكون مجتمع البحث من جميع مدراء ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم التي يوجد فيها أخصائي اجتماعي البالغ عددها (69) مدرسة وتتكون من (1125) مدير ومعلم للعام الدراسي 2007/2006.

وتتكون العينة الأصلية من (169) مدير ومعلم، أي بنسبة (15%) من مجتمع الدراسة، اختيرت بالطريقة الطبقيّة العشوائية: طبقة من حيث متغير المسمى الوظيفي، وكانت العينة بواقع (13%) من المدراء، و (87%) من المعلمين. ويوضح الجدول رقم (1) بيانات بخصائص العينة الديمغرافية.

جدول رقم (1). خصائص العينة الديمغرافية

القيم الناقصة	النسبة المئوية	العدد	المتغيرات
			المسمى الوظيفي
-	13.0	22	مدير
	87.0	147	معلم
			الجنس
-	35.5	60	ذكر
	64.5	109	أنثى
			المؤهل العلمي
-	18.9	32	دبلوم
	81.1	137	بكالوريوس فأعلى
			موقع المدرسة
-	68.6	116	مدينة
	31.4	53	قرية
			مستوى المدرسة
-	11.8	20	أساسية دنيا
	25.4	43	أساسية عليا
	62.7	106	ثانوية
			سنوات الخبرة
4	20.0	33	أقل من 5
	32.7	54	5-10
	47.3	78	+10

أسلوب وأداة جمع البيانات:

استخدمت الدراسة أسلوب المسح بالعينة، و الاستبانة لجمع البيانات، فبالرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة، ولفحص موضوع الدراسة قام الباحثان بتطوير استبانة تكونت من قسمين رئيسين: اشتمل القسم الأول على معلومات عامة، ضمت متغيرات الدراسة المستقلة وهي: المسمى الوظيفي، الجنس، المؤهل العلمي، موقع المدرسة، مستوى المدرسة، سنوات الخبرة، في حين ضم القسم الثاني المتغير التابع وهو تقبل الأخصائي الاجتماعي المدرسي والذي تكون من (30) فقرة، كانت جميعها من النوع المغلق، علماً بأن طريقة الإجابة عن المقياس تركزت في الاختيار من سلم خماسي على نمط ليكرت (Likert Scale)، وذلك كما يلي: موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة.

صدق أداة الدراسة:

قام الباحثان بالتحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين والذين ابدوا بعض الملاحظات حوله. وعليه تم إخراج أداة الدراسة بشكلها الحالي، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة بحساب مصفوفة ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للأداة باستخدام معامل الارتباط بيرسون (Person Correlation)، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم(2).

جدول رقم (2). نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لأداة الدراسة

الفقرات	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية	الفقرات	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية
.1	0.52**	0.000	.16	0.66**	0.000
.2	0.56**	0.000	.17	0.54**	0.000
.3	0.26**	0.001	.18	0.46**	0.000
.4	0.69**	0.000	.19	0.17**	0.022
.5	0.58**	0.000	.20	0.32**	0.000
.6	0.54**	0.000	.21	0.30**	0.000
.7	0.58**	0.000	.22	0.41**	0.000
.8	0.50**	0.000	.23	0.49**	0.000
.9	0.54**	0.000	.24	0.52**	0.000
.10	0.60**	0.000	.25	0.55**	0.000
.11	0.38**	0.000	.26	0.41**	0.000
.12	0.32**	0.000	.27	0.54**	0.000
.13	0.44**	0.000	.28	0.47**	0.000
.14	0.52**	0.000	.29	0.51	0.000
.15	0.44**	0.000	.30	0.62	0.000

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أن جميع قيم ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للأداة دالة إحصائياً، مما يشير إلى الاتساق الداخلي لفقرات الأداة وأنها تشترك معاً في قياس درجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي، في ضوء الإطار النظري الذي بنيت الأداة على أساسه.

ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بفحص الاتساق الداخلي لفقرات الأداة بحساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) على عينة الدراسة الكلية حيث بلغت قيمة الثبات (0.87)، وبذلك تتمتع الأداة بدرجة عالية جداً من الثبات.

المعالجة الإحصائية:

بعد جمع بيانات الدراسة قام الباحثان بمراجعتها تمهيداً لإدخالها للحاسوب، وقد أدخلت إلى الحاسوب بإعطائها أرقاماً معينة، أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية، حيث أعطيت الإجابة موافق بشدة 5 درجات، موافق 4 درجات، محايد 3 درجات، معارض درجتين، وأعطيت الإجابة معارض بشدة درجة واحدة، بحيث كلما ازدادت الدرجة ازدادت درجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي والعكس صحيح. وقد تمت المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات، باستخراج الأعداد، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية. وقد فحصت فرضيات الدراسة عند المستوى $\alpha=0.05$ ، عن طريق الاختبارات الإحصائية الآتية: اختبار (T-test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One way analysis of variance)، ومعامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation)، ومعامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach alpha)، باستخدام الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

الفصل الرابع

- نتائج الدراسة

نتائج الدراسة:

يتضمن هذا الفصل عرضاً كاملاً لأهم النتائج التي توصلت لها الدراسة، وذلك للإجابة عن تساؤلاتها، والتحقق من صحة فرضيتها، باستخدام التقنيات الإحصائية المناسبة.

*سؤال الدراسة الأول

ما درجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي؟

للإجابة عن السؤال السابق استخرجت الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي على الدرجة الكلية للمقياس، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (3).

جدول رقم (3). الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المتغير
0.41	3.56	169	درجة التقبل

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى أن درجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي كانت عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الدرجة على الدرجة الكلية لمقياس الدراسة (3.56).

*سؤال الدراسة الثاني

ما أهم مظاهر تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي؟

للإجابة عن السؤال السابق استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم عشرة مظاهر لتقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي مرتبة حسب الأهمية، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (4).

جدول رقم (4). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم عشرة مظاهر لتقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي مرتبة حسب الأهمية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المظاهر
0.76	4.13	يعتبر الإرشاد التربوي المدرسي حاجة فلسطينية ملحة
0.74	3.96	يقوم الأخصائي الاجتماعي المدرسي بأداء الواجبات المنوطة به
0.65	3.95	كمدير / معلم يهتمي موضوع الخدمة الاجتماعية المدرسية
0.69	3.85	أتفهم دور الأخصائي الاجتماعي في المدرسة
0.75	3.84	يساهم الأخصائي الاجتماعي المدرسي في حل مشاكل الطلبة وتفهم احتياجاتهم

0.86	3.80	أوجه الطلبة إلى الأخصائي الاجتماعي
0.69	3.79	أرى أن للأخصائي الاجتماعي المدرسي دوراً في تعديل سلوك الطلبة
0.81	3.76	يقوم الأخصائي الاجتماعي بدور فعال في المدرسة
0.83	3.73	أتعاون مع الأخصائي الاجتماعي المدرسي في حل مشاكل الطلبة
0.79	3.68	أثق بقدرة الأخصائي الاجتماعي المدرسي وكفاءته

يوضح الجدول السابق أهم عشرة مظاهر لتقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي مرتبة حسب الأهمية، وقد جاء في مقدمتها: تأكيد أفراد العينة أن الإرشاد التربوي المدرسي حاجة فلسطينية ملحة، وأن الأخصائي الاجتماعي المدرسي يقوم بأداء الواجبات المنوطة به، وأن أفراد العينة من المدراء والمعلمين يهتمهم موضوع الخدمة الاجتماعية المدرسية، هذا مع تفهمهم لدور الأخصائي الاجتماعي في المدرسة، مؤكدين على مساهمته في حل مشاكل الطلبة وتفهم احتياجاتهم، وأنهم يوجهون الطلبة له لمساعدتهم على حل مشاكلهم، تلاها تأكيد أفراد العينة على دور الأخصائي الاجتماعي المدرسي في تعديل سلوك الطلبة من خلال دوره الفعّال في المدرسة وتعاونهم معه في هذا المجال. وأخيراً أظهر أفراد العينة من المدراء والمعلمين ثقتهم في الأخصائي الاجتماعي المدرسي وكفاءته.

*سؤال الدراسة الثالث

هل هنالك فروق في درجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي وفقاً لمتغيرات: المسمى الوظيفي، والجنس، والمؤهل العلمي، وموقع المدرسة، ومستوى المدرسة، وسنوات الخبرة؟
للإجابة عن السؤال السابق وضع الباحثان ست فرضيات للفروق في درجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي وفقاً لمتغيرات: المسمى الوظيفي، والجنس، والمؤهل العلمي، وموقع المدرسة، ومستوى المدرسة، وسنوات الخبرة، وذلك كما يأتي:

الفرضية الأولى

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha=0.05$ في درجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة استخدم اختبارات (t-test) للفروق في درجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (5).

جدول رقم (5). نتائج اختبارات (t-test) للفروق في درجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي تعزى لمتغير المسمى الوظيفي

المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
مدير	22	3.63	0.36	167	0.781	0.436
معلم	147	3.55	0.42			

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha=0.05$ في درجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي تعزى لمتغير المسمى الوظيفي. فقد كان هناك تقارب واضح في درجة تقبل المديرين والمعلمين لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي، وذلك كما هو واضح من المتوسطات الحسابية في الجدول أعلاه.

الفرضية الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha=0.05$ في درجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة استخدم اختبارات (t-test) للفروق في درجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي تعزى لمتغير الجنس، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (6).

جدول رقم (6). نتائج اختبارات (t-test) للفروق في درجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي تعزى لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
ذكر	60	3.57	0.45	167	0.194	0.847
أنثى	109	3.56	0.39			

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha=0.05$ في درجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي تعزى لمتغير الجنس. فقد كان هناك تقارب واضح في درجة تقبل أفراد العينة وعلى اختلاف جنسهم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي، وذلك كما هو واضح من المتوسطات الحسابية في الجدول أعلاه.

الفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha=0.05$ في درجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة استخدم اختبارات (t-test) للفروق في درجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (7).

جدول رقم (7). نتائج اختبارات (t-test) للفروق في درجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
دبلوم	32	3.55	0.43	167	-0.211	0.833
بكالوريوس فأعلى	137	3.57	0.41			

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha=0.05$ في درجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي. فقد كان هناك تقارب واضح في درجة تقبل أفراد العينة وعلى اختلاف مؤهلاتهم العلمية لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي، وذلك كما هو واضح من المتوسطات الحسابية في الجدول أعلاه.

الفرضية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha=0.05$ في درجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي تعزى لمتغير موقع المدرسة.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة استخدم اختبارات (t-test) للفروق في درجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي تعزى لمتغير موقع المدرسة، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (8).

جدول رقم (8). نتائج اختبارات (t-test) للفروق في درجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي تعزى لمتغير موقع المدرسة

موقع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
مدينة	116	3.62	0.43	167	2.711	0.007
قرية	53	3.44	0.34			

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05=\alpha$ في درجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي تعزى لمتغير موقع المدرسة. وكانت الفروق لصالح أفراد العينة التي تقع مدارسهم في المدن الذين كانوا أكثر تقبلاً لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي، وذلك كما هو واضح من المتوسطات الحسابية في الجدول أعلاه.

الفرضية الخامسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05=\alpha$ في درجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي تعزى لمتغير مستوى المدرسة.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of avriance) للفروق في درجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي تعزى لمتغير مستوى المدرسة، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (9).

جدول رقم (9). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of avriance) للفروق في درجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي تعزى لمتغير مستوى المدرسة

الدالة الإحصائية	قيمة ف المحسوبة	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	مصدر التباين
0.280	1.282	0.224	0.448	2	بين المجموعات
		0.175	28.970	166	داخل المجموعات
		-	29.417	168	المجموع

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05=\alpha$ في درجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي تعزى لمتغير مستوى المدرسة. فقد كان هناك تقارب واضح في درجة تقبل أفراد العينة وعلى اختلاف مستوى المدرسة لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي، وذلك كما هو واضح من المتوسطات الحسابية في الجدول رقم (10).

جدول رقم (10). الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي تعزى لمتغير مستوى المدرسة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مستوى المدرسة
0.32	3.50	20	أساسية دنيا
0.37	3.49	43	أساسية عليا
0.44	3.60	106	ثانوية

الفرضية السادسة

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha=0.05$ بين متغير سنوات الخبرة ودرجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة استخدم معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) للعلاقة بين متغير سنوات الخبرة ودرجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (11).

جدول رقم (11). نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) للعلاقة بين متغير سنوات الخبرة ودرجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي

المتغيرات	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية
سنوات الخبرة*درجة التقبل	0.239**	0.002

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha=0.05$ بين متغير سنوات الخبرة ودرجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي، بحيث كلما ازدادت سنوات الخبرة ازدادت درجة تقبل المديرين والمعلمين لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي والعكس صحيح.

الفصل الخامس

- مناقشة نتائج الدراسة
- التوصيات
- مراجع البحث ومصادره
- ملاحق الدراسة

مناقشة النتائج والتوصيات:

هدفت الدراسة الحالية التعرف على مدى تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي، وسنقوم هنا بمناقشة النتائج وتقديم بعض التوصيات المهمة حول موضوع الدراسة.

بينت نتائج الدراسة إن مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم يتقبلون دور الأخصائي الاجتماعي المدرسي بشكل كبير، وقد كان أكثر المظاهر تقبل لدور الأخصائي هي بأنهم يعتبرون الإرشاد التربوي حاجة فلسطينية ملحة، ومن ثم يليها بان الأخصائي الاجتماعي المدرسي يقوم بأداء الواجبات المنوطة به فان هذه النتيجة تتعارض على ما توصل إليه عبد الرحمن الطرير، محمد الصانع (1989) بان الأخصائي الاجتماعي المدرسي (المرشد) لا ينفذ البرنامج الإرشاد على الوجه المطلوب. من بين أهم هذه المظاهر أيضا التي تبين بان المديرين والمعلمين يتقبلون دور الأخصائي الاجتماعي المدرسي تفهمهم لدور الأخصائي الاجتماعي في المدرسة، وأنهم يوجهون الطلبة له لمساعدتهم على حل مشاكلهم، فان هذين المظهرين يتعارضان مع ما ورد في دراسة سعيد بن مسغر القعيب (1995)، من حيث أن ما ورد في دراسة بن مسغر بان دور الأخصائي الاجتماعي المدرسي غير واضح بالنسبة لمعظم مديري مدارس السعودية، وان هنالك محدودية في التعاون بين المدرس والأخصائي الاجتماعية المدرسي إذ هم يمثلون جهات تحويل الحالات للطلبة التي تحتاج إلى مساعدة.

أما بخصوص مظاهر تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي مرتبة حسب الأهمية، فقد جاء في مقدمتها: تأكيد أفراد العينة أن الإرشاد التربوي المدرسي حاجة فلسطينية ملحة، وان الأخصائي الاجتماعي المدرسي يقوم بأداء الواجبات المنوطة به، وان أفراد العينة من المدراء والمعلمين يهتمهم موضوع الخدمة الاجتماعية المدرسية، هذا مع تفهمهم لدور الأخصائي الاجتماعي في المدرسة، مؤكداً على مساهمته في حل مشاكل الطلبة وتفهم احتياجاتهم، وأنهم يوجهون الطلبة له لمساعدتهم على حل مشاكلهم، تلاها تأكيد أفراد العينة على دور الأخصائي الاجتماعي المدرسي في تعديل سلوك الطلبة من خلال دوره الفعال في المدرسة وتعاونهم معه في هذا المجال. وأخيراً أظهر أفراد العينة من المدراء والمعلمين ثقهم في الأخصائي الاجتماعي المدرسي وكفاءته.

وقد بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي تعزى لمتغير موقع المدرسة، وقد كانت الفروق لصالح المدارس التي تقع في المدينة والتي فيها نسبة تقبل مديري ومعلمي هذه المدارس لدور الأخصائي الاجتماعي أكثر منها في مدارس القرية. فهناك عدد من العوامل التي توضح لماذا هنالك فروق في درجة التقبل لدور الأخصائي بين المدارس في المدينة والمدارس في القرية، فلو نظرنا إلى طبيعة حل المشاكل بين المدينة والقرية لوجدنا بان هنالك فرق واضح في كيفية حل المشاكل التي تواجه الأفراد سواء كانوا في القرية أو في المدينة، إذ نجد بان أهالي القرى يلجئون إلى حل المشاكل التي تواجههم بالطريقة العشوائية التي لا تسمح لأي أطراف آخرين التدخل في حل مشاكلهم بغض النظر على طبيعة هذه المشكلة، بينما في القرية فان معظم المشاكل التي تواجههم يدخل القانون في حلها والقانون في كثير من الأوقات يدخل الأخصائي الاجتماعي للمساعدة في حل المشكلة وخاصة إذ كانت هذه المشكلة اجتماعية مثل إدمان على المخدرات سفاح لقرية وغيرها.

وأیضا هنالك عامل مهم يوضح لماذا هنالك فرق في التقبل لدور الأخصائي بين المدينة والقرية، هو أن منذ إدخال مديرية التربية والتعليم في محافظة بيت لحم مهنة الخدمة الاجتماعية المدرسية (المرشد) عام

1996، قد أدخلتها في مدارس المدينة وكان كل التركيز والاهتمام على مدارس المدينة، ومنذ عام 1996 إلى عام 2007 هنالك فترة كافية لكي تثبت مهنة الخدمة الاجتماعية المدرسية أهميتها وبتقبلها المدراء والمعلمين، بينما في مدارس القرى فإنها مهنة جديدة لا تتعدى الثلاث سنوات فإنها غير كافية لإثبات نفسها في مجتمع القرية والذي أفرادها لا يتقبلون تدخل أي فرد في حل مشكلة تواجههم.

بينت النتائج وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين متغير سنوات الخبرة ودرجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي، بحيث كلما ازدادت سنوات الخبرة ازدادت درجة تقبل المديرين والمعلمين لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي والعكس صحيح. وتعتبر هذه النتيجة طبيعية إذا ما نظرنا إلى طبيعة العلاقات داخل المجتمع الفلسطيني وطبيعة ما يسمى بالتفاعل الاجتماعي إذ كلما ازدادت تفاعلنا وازدادت مع أي فرد من أفراد المجتمع ولوقت طويل كان تقبله أكثر، فمن هنا كلما زادت سنوات الخبرة لدى المدير أو المعلم تزداد سنوات تفاعلهم مع الأخصائي الاجتماعي داخل المدرسة فتزداد نسبة التقبل.

والعامل الآخر هو أن المدراء والمعلمين الذين لديهم سنوات خبرة أكثر يكونون على اضطلاع أكثر من المدراء والمعلمين الجدد فيما يتعلق بالمشاكل الأكاديمية والاجتماعية والاقتصادية للطلبة ومدى تأثير هذه المشاكل على الطالب داخل المدرسة، ومن هنا إن مجيء الأخصائي الاجتماعي المدرسي بأدوار جديدة بعيدة عن الأدوار التقليدية التي يتبعها المدراء والمعلمون الجدد لفرض أنفسهم في المجتمع المدرسي، ساعد على تقبله داخل المدرسة من قبل المدراء والمعلمين الذي لديهم سنوات خبرة أكثر، لأن هذه الأدوار والأعمال الجديدة التي أتى بها الأخصائي الاجتماعي تفيد ونتائجها أفضل من الأدوار التقليدية.

وأخيرا بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقبل مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي تعزى لمتغيرات: المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، الجنس، ومستوى المدرسة. مما يشير إلى أن تقبل الأخصائي الاجتماعي المدرسي لا يتأثر كثيرا بهذه المتغيرات، وان نسب التقبل بين هذه المتغيرات متشابهة، مما يوحي بان العوامل المسببة لعدم التقبل تقع خارج هذه الأطر.

بناء على ما ذكر أنفا نستطيع القول بان المدراء والمعلمون في المدارس الحكومية لمحافظة بيت لحم يتقبلون ادوار الأخصائي الاجتماعي المدرسي، هذا يبين أهمية هذه المهنة في جميع المجالات بشكل عام وفي المجال المدرسي بشكل خاص، وإنها فرضت نفسها بشكل جيد خلال هذه السنوات القليلة نسبيا، فبالاستناد إلى نتائج الدراسة ومناقشتها يوصي الباحثان بما يلي:

- إشراك الطلبة وأولياء الأمور والإدارة المدرسية في فعاليات، توضح مفهوم الخدمة الاجتماعية وادوار الأخصائي الاجتماعي المدرسي، بالذات في المناطق النائية والقرى.
- إجراء المزيد من الدراسات التتبعية حول الخدمة الاجتماعية المدرسية والأخصائي الاجتماعي المدرسي.

مراجع البحث ومصادره:

1. احمد، محمد (1996). التكيف والمشكلات المدرسية. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
2. إسماعيل، على (1999). استراتيجيات الخدمة الاجتماعية المدرسية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
3. توفيق، محمد (1982). الخدمة الاجتماعية المدرسية. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
4. الحاروني، فاطمة (1974). خدمة الفرد في محيط الخدمة الاجتماعية. القاهرة: مطبعة السعادة.
5. خاطر، احمد (1998). الخدمة الاجتماعية مناهج الممارسة المهنية. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
6. الخطيب، عبد الرحمن (2000). الخدمة الاجتماعية المدرسية الاصاله والمعاصرة. رام الله: دار الجامعات.
7. رياض، إسماعيل (1980). الخدمة الاجتماعية وطرقها ومبادئها. القاهرة: مكتبة النهضة.
8. سليمان، عدلي (1963). الوظيفة الاجتماعية للمدرسة. القاهرة: مكتبة القاهرة الحديثة.
9. شمس الدين، احمد (1987). العمل مع الجماعات في محيط الخدمة الاجتماعية. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
10. الصادي، احمد (1990). الخدمة الاجتماعية في المجال التعليمي. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
11. صالح، عبد المحي (1997). الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي. الإسكندرية: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
12. صديقي، سلوى (2002). منهاج الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي ورعاية الشباب. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
13. العقيب، سعد (1995). التوجيه والإرشاد الطلابي من وجهة نظر مهنة الخدمة الاجتماعية. الرياض: مكتبة العبيكان.
14. غباري، محمد (1989). الخدمة الاجتماعية المدرسية. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، ط1.
15. فهمي، سامية و احمد، محمد (1989). الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي. الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.
16. قدرى، محمد (1994). المدرسة والمجتمع العصري. القاهرة: عالم الكتاب.
17. كمال، احمد (1978). الخدمة الاجتماعية في المجالات التعليمية. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
18. محمد، سمير (1985). الخدمة الاجتماعية المدرسية. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
19. محمود، عبد المحيي (1995). إسهامات الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي. بيروت: دار المعرفة الجامعية.
20. منصور، سمير (2002). الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في المجتمع المدرسي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ط1.