تحديات الحياة المدرسية في مدرسة خاصة بالمغرب

تحليل حالات من الممارسة المهنية من منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية

بحث بكالوريوس لنيل الدرجة الأكاديمية بكالوريوس آداب (**Bachelor of Arts**)

في تخصص العمل الاجتماعي

بكلية العلوم الاجتماعية التطبيقية

في جامعة كولونيا للعلوم التطبيقية (Technische Hochschule Köln)

إعداد: Ousama Lagmich

مقدَّم إلى: Andreas Thimmel

المقيِّمة الثانية: Saloua Oulad M'Hand

المكان وتاريخ التسليم: كولونيا، 06.07.2026

المحتويات

1. المقدمة
1.1 عرض الإشكالية والتمهيد للموضوع
1.2 هدف البحث
1.3 سؤال البحث
1.4 بنية البحث
2. السياق المدرسي والدعم الاجتماعي في ميدان الدراسة
2.1 المدرسة بوصفها إطارًا مؤسسيًا للعمل
2.2 الخدمة الاجتماعية المدرسية عند تقاطع المدرسة وخدمات رعاية الطفولة والشباب والواقع المعيش
2.3 العلاقة بين المدرسة والأسرة: بين التعاون والتوتر
2.4 السياق المغربي والتعليم الخاص في ميدان الدراسة
2.5 الخدمة الاجتماعية المدرسية في السياق المغربي
3. المنهجية
3.1 مقاربة نوعية متعددة الحالات
3.2 اختيار الحالات المستمدة من الممارسة المهنية
3.3 المادة البحثية وإخفاء الهوية
3.4 التحليل النوعي للمحتوى المنظَّم وفق فئات موضوعية
3.5 المراجعة النقدية لدور الباحث
3.6 معايير جودة البحث النوعي
4. عرض الحالات المستمدة من الممارسة المهنية
4.1 الحالة الأولى: مشكلات التحصيل الدراسي وفقدان الدافعية في ظل توجه الأسرة نحو العمل والكسب
4.2 الحالة الثانية: مشكلات الانضباط وتهديد الاستمرار في الدراسة في ظل الرقابة الأسرية
4.3 الحالة الثالثة: خلافات في التواصل بين مدرّس جديد وتلاميذ الفصل في ظل تباين تصورات السلطة التربوية
4.4 الحالة الرابعة: السلوك العدواني في النزاعات لدى عدد من الأشقاء في ظل التوتر بين التصورات الأسرية للتربية والقواعد المدرسية
4.5 الحالة الخامسة: صعوبات التعلم والسلوك الاجتماعي اللافت في ظل ظروف أسرية ضاغطة
4.6 الحالة السادسة: تذبذب التحصيل الدراسي في ظل العنف الأسري والصراعات داخل الأسرة
4.7 الحالة السابعة: خلافات حول احتياجات الدعم ومشاركة طفلة في الحياة المدرسية برياض الأطفال
4.8 الحالة الثامنة: الدمج المدرسي لتلميذة مشخَّصة بمتلازمة أسبرغر في ظل تعاون بنّاء مع أولياء الأمور
5. تحليل الحالات
5.1 استخلاص الدلالات التحليلية لكل حالة
5.1.1 الحالة الأولى: مشكلات التحصيل الدراسي وفقدان الدافعية في ظل توجه الأسرة نحو العمل والكسب
5.1.2 الحالة الثانية: مشكلات الانضباط وتهديد الاستمرار في الدراسة في ظل الرقابة الأسرية
5.1.3 الحالة الثالثة: خلافات في التواصل بين مدرّس جديد وتلاميذ الفصل في ظل تباين تصورات السلطة التربوية

5.1.4 الحالة الرابعة: السلوك العدواني في النزاعات لدى عدد من الأشقاء في ظل التوتر بين التصورات الأسرية للتربية والقواعد المدرسية
5.1.5 الحالة الخامسة: صعوبات التعلم والسلوك الاجتماعي اللافت في ظل ظروف أسرية ضاغطة
5.1.6 الحالة السادسة: تذبذب التحصيل الدراسي في ظل العنف الأسري والصراعات داخل الأسرة
5.1.7 الحالة السابعة: خلافات حول احتياجات الدعم ومشاركة طفلة في الحياة المدرسية برياض الأطفال
5.1.8 الحالة الثامنة: الدمج المدرسي لتلميذة مشخَّصة بمتلازمة أسبرغر في ظل تعاون بنّاء مع أولياء الأمور
5.2 المنظور المؤسسي
5.3 المنظور المهني، أو منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية
5.4 منظور التلاميذ والتلميذات
5.5 منظور أولياء الأمور
5.6 منظور هيئة التدريس
5.7 الأنماط المتكررة ومواطن التوتر والموارد المتاحة
6. آفاق التدخل المهني من منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية
6.1 الاكتشاف المبكر وفهم الحالة من زوايا متعددة
6.2 العمل مع أولياء الأمور بين التعاون والخلاف ووضع الحدود
6.3 التواصل وبناء العلاقة والوساطة داخل المدرسة
6.4 التعامل مع احتياجات الدعم والضغوط والحدود المؤسسية
7. الخلاصة والآفاق المستقبلية
7.1 أهم النتائج ومناقشتها
7.2 الإسهام المعرفي للبحث في مجال الخدمة الاجتماعية المدرسية في السياق المغربي
7.3 حدود الدراسة
7.4 آفاق مستقبلية
المراجع
الملحق
الإقرار

1. المقدمة

1.1 عرض الإشكالية والتمهيد للموضوع

تُعدّ التحديات التي تبرز في الحياة المدرسية من المواقف المتكررة التي تفرض ضغوطًا على الممارسة التربوية. وقد تظهر في صورة نزاعات، أو صعوبات في التواصل، أو مشكلات في التحصيل الدراسي والانضباط، أو تجارب إقصاء، أو توتر ناجم عن اختلاف توقعات الأطراف المعنية. وتكتسب هذه المواقف أهميتها في هذا البحث لأنها لا تمثل حوادث منفردة فحسب، بل تثير أسئلة حول طبيعة الضغوط القائمة، وأشكال الدعم المطلوبة، وتوزيع المسؤوليات، وكيفية التعامل معها مهنيًا. وهنا تبرز أهمية الخدمة الاجتماعية المدرسية، ولا سيما عندما تتقاطع المتطلبات المدرسية مع المشكلات الاجتماعية والحاجة إلى الدعم في مواقف ملموسة (انظر: Spies/Pötter 2011، ص. 92، 137–136).

وتكتسب هذه الإشكالية أهمية إضافية في السياق المغربي. فقد أشارت دراسة حديثة إلى أن الدعم النفسي الاجتماعي في المجال التعليمي يزداد أهمية، إلا أن ترسيخه مؤسسيًا ما يزال محدودًا. ويصف Hadaf وChraimi نقصًا واضحًا في الموارد البشرية، بحيث يضطر المختصون الاجتماعيون في كثير من الأحيان إلى القيام بمهام لا تتوافق مع مؤهلاتهم الأصلية. كما يؤكدان أن إهمال الجوانب النفسية الاجتماعية قد يؤثر سلبًا في التحصيل الدراسي ويزيد من خطر الانقطاع عن الدراسة (انظر: Hadaf/Chraimi 2025، ص. 12–9).

وتُظهر الوثائق الرسمية المتعلقة بتعزيز الطابع المهني للمهن الاجتماعية في المغرب أيضًا أن هذا المجال يوجد حاليًا في مرحلة البناء والتنظيم. وتتناول هذه الوثائق، من بين أمور أخرى، الأطر القانونية، وإجراءات الاعتماد، وتدابير التكوين الأساسي والمستمر، إلى جانب توصيفات مهنية لمهام اجتماعية-تربوية قريبة من المجال المدرسي. ويبين ذلك أن الدعم الاجتماعي المرتبط بالمدرسة أصبح أكثر حضورًا على المستوى المؤسسي في السياق المغربي، لكنه لا يزال بعيدًا عن أن يكون مجالًا مهنيًا واضح المعالم ومؤسسًا على نطاق واسع (انظر: Ministère de la Solidarité, de l’Insertion sociale et de la Famille 2024).

وفي ضوء ذلك، تبرز أهمية دراسة مواقف ملموسة من الحياة المدرسية في السياق المغربي دراسةً أكثر عمقًا. فعلى الرغم من وجود أبحاث تتناول إصلاح التعليم وجودة المدرسة وانخراط أولياء الأمور وأسباب اختيار المدارس الخاصة في المغرب، لا تزال الدراسات التي تعيد بناء مواقف مدرسية واقعية وتحللها من منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية محدودة نسبيًا. ومن ثم تمثل المدرسة الخاصة هنا الإطار المؤسسي الذي تجري فيه الدراسة، من دون أن يكون التعليم الخاص في حد ذاته موضوعها. وينصب الاهتمام على كيفية فهم مجموعة مختارة من التحديات المدرسية وتحليلها من منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية (انظر: Elbousairi/Oulhaj/Dkhissi 2023، ص. 982).

ولا يستند اختيار الموضوع إلى دوافع علمية فحسب، بل إلى خبرة عملية أيضًا. فالحياة المدرسية تشهد باستمرار مواقف تتقاطع فيها متطلبات المدرسة مع توقعات الأسرة والضغوط الفردية والقواعد المؤسسية. وقد ولّد التعامل المتكرر مع مثل هذه المواقف في الممارسة المهنية رغبةً في تجاوز المعالجة اليومية المباشرة لها، وتحليلها بصورة منهجية من منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية.

1.2 هدف البحث

يهدف هذا البحث إلى تحليل مجموعة مختارة من المواقف الصعبة التي تظهر في الحياة المدرسية داخل مدرسة خاصة بالمغرب من منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية. ويركز على ما تكشفه الحالات المدروسة من ضغوط وتوترات وموارد وسبل للتدخل، وعلى كيفية فهمها في ضوء التفاعل بين المدرسة والتلاميذ وأولياء الأمور وهيئة التدريس والممارسة المهنية.

ولا يقتصر البحث على وصف الحالات، بل يسعى إلى الكشف عن أوجه الصراع ومشكلات التواصل والظروف المؤسسية والعوامل المرتبطة بالواقع المعيش التي تؤثر في كل حالة. والغاية هي فهم كيفية نشوء التحديات المدرسية، وكيف يفسرها الأطراف المعنيون، وما الاستجابات التي تنتج عن هذه التفسيرات.

يشكّل منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية الإطار الموجِّه للبحث؛ فهو لا يتعامل مع المواقف المدرسية بوصفها مجرد اضطرابات في الدرس أو مشكلات انضباطية، بل يربطها بسياقاتها الاجتماعية والأسرية والمؤسسية والسيرية. ومن ثم لا تُفهم الخدمة الاجتماعية المدرسية هنا على أنها استجابة للأزمات الحادة فحسب، بل باعتبارها مدخلًا مهنيًا يدعم المشاركة والاندماج، ويساعد على كشف الضغوط والتعامل مع التوترات المدرسية (انظر: Spies/Pötter 2011، ص. 22–21). كما يتبنى البحث منظورًا ينطلق من الواقع المعيش، بحيث تُفهم المواقف المدرسية في ضوء خبرات الأطراف المعنية وضغوطهم وهوامش الفعل المتاحة لهم (انظر: Bolay/Iser 2016، ص. 144–142).

كما يسعى البحث إلى تحديد الأنماط المتكررة ومواطن التوتر التي تتجاوز خصوصية كل حالة على حدة. وعلى أساس هذه النتائج تُصاغ في النهاية آفاق للتدخل المهني من منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية. وعليه، لا يهدف البحث إلى تعميم النتائج إحصائيًا، بل إلى تقديم تحليل مهني مؤسَّس، قريب من الواقع العملي، ومتعدد الزوايا لمجموعة مختارة من الحالات.

1.3 سؤال البحث

انطلاقًا من الإشكالية وهدف البحث، يتمحور هذا العمل حول السؤال الرئيس الآتي:

كيف يمكن تحليل مجموعة مختارة من التحديات في الحياة المدرسية اليومية داخل مدرسة خاصة بالمغرب من منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية؟

ولتحديد هذا السؤال الرئيس بصورة أدق، يعالج البحث الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما الضغوط والتوترات والتحديات التي تظهر في الحالات الميدانية المختارة؟

2. كيف تبدو هذه التحديات من منظور المؤسسة المدرسية، والتلاميذ والتلميذات، وأولياء الأمور، وهيئة التدريس، والممارسة المهنية؟

3. ما العوامل المؤسسية والمرتبطة بالواقع المعيش والتواصلية التي تؤثر في نشوء هذه التحديات وفي كيفية التعامل معها؟

4. ما آفاق التدخل من منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية التي يمكن استخلاصها من التحليل للتعامل مع تحديات مشابهة في الحياة المدرسية اليومية؟

1.4 بنية البحث

يتكون البحث من سبعة فصول. فبعد المقدمة، يقدم الفصل الثاني التأطير النظري والسياقي للموضوع، من خلال تناول المدرسة بوصفها إطارًا مؤسسيًا للعمل، والخدمة الاجتماعية المدرسية، والعلاقة بين الأسرة والمدرسة، إلى جانب السياق المغربي والتعليم الخاص الذي تجري فيه الدراسة.

أما الفصل الثالث فيوضح المنهجية المتبعة، ومعايير اختيار الحالات، والمادة البحثية، وطريقة التحليل، والمراجعة النقدية لدور الباحث، فضلًا عن معايير جودة البحث النوعي. ويعرض الفصل الرابع الحالات الثماني المستمدة من الممارسة، ثم يحللها الفصل الخامس أولًا على مستوى كل حالة، ثم بصورة مقارنة بين الحالات. ويعرض الفصل السادس آفاق التدخل المهني المستخلصة من التحليل، بينما يناقش الفصل السابع النتائج، ويبين الإسهام المعرفي للبحث وحدوده، ويختتم بآفاق مستقبلية.

2. السياق المدرسي والدعم الاجتماعي في ميدان الدراسة

يضع هذا الفصل الإطار النظري والسياقي الذي سيستند إليه تحليل الحالات لاحقًا. ولا تُعرض المرجعيات الواردة فيه بوصفها موضوعات منفصلة، بل باعتبارها زوايا مترابطة تساعد مجتمعةً على فهم كيفية نشوء التحديات المدرسية وسبل التعامل معها. ويركز الفصل على المدرسة بوصفها إطارًا مؤسسيًا للعمل، والخدمة الاجتماعية المدرسية بوصفها منظورًا مهنيًا، والعلاقة بين المدرسة والأسرة، إضافة إلى السياق المغربي والتعليم الخاص الذي تجري فيه الدراسة.

2.1 المدرسة بوصفها إطارًا مؤسسيًا للعمل

ينظر هذا البحث إلى المدرسة بوصفها إطارًا مؤسسيًا للعمل، لا مجرد مكان لنقل المعرفة. فهي فضاء تتداخل فيه القواعد ومتطلبات التحصيل وتوزيع المسؤوليات وعمليات التقييم والعلاقات الاجتماعية. ومن ثم لا يمكن ردّ التحديات المدرسية إلى سلوك بعض التلاميذ وحده، إذ تسهم في تشكيلها أيضًا ظروف المؤسسة وتوقعاتها وحدودها.

وتكتسب هذه الرؤية أهمية خاصة في تحليل الحالات، لأن كثيرًا من النزاعات لا يمكن فهمها خارج سياقها المؤسسي. فمشكلات التحصيل وقضايا الانضباط والخلافات بين الأطراف تقع داخل إطار مدرسي يحدد توقعات بعينها ويوسّع هوامش الفعل أو يقيّدها. ومن هنا تأتي أهمية أشكال الدعم المقدَّمة في الوسط المدرسي، إذ تساعد الأطفال واليافعين على التعامل مع المتطلبات المدرسية، وتربط بين صعوبات التعلم ومشكلات الحياة، وتسعى إلى تحسين شروط التعليم (انظر: Spies/Pötter 2011، ص. 137–136).

وتوضح الأدبيات التي تتناول التفاعلات المتوترة داخل المدرسة كذلك أن النزاعات والضغوط جزء من الواقع المدرسي، وأنها تحتاج إلى معالجة مهنية (انظر: Müller/Morys/Dern/Holland-Cunz 2018، ص. 16–15). وينتج عن ذلك منطلق مهم لهذا البحث، وهو أن الحالات المدروسة لا تُفهم باعتبارها حوادث منفردة فقط، وإنما بوصفها مواقف تقع داخل بنية مؤسسية.

وتجنّب هذه الرؤية نسب الصعوبات المدرسية بصورة متسرعة إلى أشخاص بعينهم، لأنها تلفت الانتباه كذلك إلى البنى المدرسية وأنماط التواصل والقواعد والحدود المؤسسية. وفي هذا السياق يؤكد Müller وآخرون مبادئ مثل النظرة الشمولية، ومراعاة الواقع المعيش، والمشاركة. وتوضح هذه المبادئ أن المواقف المدرسية تتشكل بفعل عوامل متعددة ولا يمكن اختزالها في سبب واحد (انظر: Müller et al. 2018، ص. 53). ويشكل هذا التصور منطلقًا أساسيًا لتحليل الحالات في هذا البحث.

2.2 الخدمة الاجتماعية المدرسية عند تقاطع المدرسة وخدمات رعاية الطفولة والشباب والواقع المعيش

ينطلق منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية من هذا الفهم المؤسسي للمدرسة. ولا تُقدَّم الخدمة الاجتماعية المدرسية هنا باعتبارها خدمة إضافية لا تتدخل إلا عند وقوع مشكلات حادة، بل بوصفها مدخلًا مهنيًا يساعد على فهم التحديات المدرسية في ترابطها مع المدرسة والأسرة وظروف الحياة والممارسة المهنية.

ويصف Spies وPötter الخدمة الاجتماعية المدرسية بأنها مجال مهني يقع عند تقاطع تخصصات مختلفة تشارك في الحياة المدرسية. ويُعد التعاون سمة أساسية في هذا المجال، مع الحفاظ على استقلالية كل مهنة وتخصص (انظر: Spies/Pötter 2011، ص. 33–29). وتهم هذه الفكرة البحث الحالي لأن الحالات المدروسة غالبًا ما تشمل عدة أطراف: التلاميذ وأولياء الأمور وهيئة التدريس والمدرسة بوصفها مؤسسة. ولا تُعد هيئة التدريس هنا فئة مستهدفة، بل شريكًا في التعاون (انظر: Spies/Pötter 2011، ص. 51–50).

كما تهدف الخدمة الاجتماعية المدرسية إلى دعم استمرارية المسارات التعليمية والاجتماعية والحد من أوجه الحرمان. فهي تسهم في النمو الفردي والاجتماعي، وتؤدي دورًا في الوساطة بين الأطراف المختلفة، ويمكن أن تساعد على تحسين شروط التعليم داخل المدرسة (انظر: Spies/Pötter 2011، ص. 92، 137–136). وتكتسب هذه الرؤية أهمية خاصة في التحليل، لأن عدة حالات تبين أن الصعوبات المدرسية لا تحتاج إلى استجابات تربوية فقط، بل تثير أيضًا قضايا المشاركة والاندماج والدعم والوساطة ووضع الحدود.

كما تُظهر مراجعة مسحية دولية حول School Social Work أن الدعم الاجتماعي المرتبط بالمدرسة لا يقتصر على مشكلات الانضباط الحادة. وتوضح الدراسة أن الخدمة الاجتماعية المدرسية ترتبط بخدمات الدعم المقدمة للأطفال واليافعين والأسر، وتزداد أهميتها خصوصًا عندما تتداخل الضغوط المدرسية والاجتماعية والأسرية والنفسية الاجتماعية (انظر: Ding/Lightfoot/Berkowitz/Guz/Franklin/DiNitto 2023، ص. 788–787). وتكتسب هذه النظرة الدولية المكمِّلة أهمية في هذا البحث، لأن الحالات المدروسة لا تمثل بدورها مشكلات مدرسية منفردة، بل تتقاطع في كثير من الأحيان مع عدة مستويات من الحياة والممارسة.

ويضيف المنظور المنطلق من الواقع المعيش بُعدًا مهمًا إلى هذا التحليل. إذ يؤكد Bolay وIser أن وظيفة الخدمة الاجتماعية المدرسية لا ينبغي أن تنحصر في جعل المدرسة أكثر كفاءة من الناحية الوظيفية، بل يجب أن تنطلق أيضًا من ظروف حياة التلاميذ وخبراتهم والتناقضات التي يعيشونها. ويحذران في الوقت نفسه من تحوّل مفهوم «الواقع المعيش» إلى عبارة عامة فارغة ما لم يُحدَّد مضمونه المهني بوضوح (انظر: Bolay/Iser 2016، ص. 143–142). وبالنسبة إلى هذا البحث، يعني ذلك أن الحالات لا تُقرأ من زاوية متطلبات المدرسة وحدها، بل أيضًا في ضوء الضغوط الأسرية وتجارب الحياة اليومية وتصورات التلاميذ لمستقبلهم.

وبذلك تمثل الخدمة الاجتماعية المدرسية الإطار المهني الرئيس لهذا البحث؛ إذ تصل بين النظرة المؤسسية إلى المدرسة وبين فهم ظروف الحياة والمشاركة والدعم والوساطة المهنية. وهذا المنظور متعدد الأبعاد ضروري لفهم التحديات المدرسية باعتبارها نتاجًا لتفاعل عوامل مدرسية وأسرية واجتماعية ومهنية، لا مجرد مشكلات فردية لدى بعض التلاميذ.

2.3 العلاقة بين المدرسة والأسرة: بين التعاون والتوتر

تشكل العلاقة بين المدرسة والأسرة محورًا نظريًا آخر للتحليل. فكثير من التحديات المدرسية لا تنشأ داخل الفصل أو من سلوك تلميذ بعينه فقط، بل عند نقطة التقاء توقعات المدرسة بتصورات الأسرة. ولهذا يمثل التعاون بين أولياء الأمور والمدرسة إطارًا نظريًا مهمًا في هذا البحث.

وفي الأدبيات المتعلقة بالشراكات التربوية والتعليمية، تُعرض العلاقة بين الأسرة والمدرسة ورياض الأطفال وخدمات رعاية الطفولة والشباب باعتبارها علاقة يجمعها هدف مشترك هو دعم النمو الإيجابي للأطفال واليافعين. ومن هذا المنطلق، لا يشكل العمل مع أولياء الأمور غاية في ذاته، بل وسيلة لدعم الأطفال واليافعين وتطويرهم (انظر: Stange/Krüger/Henschel/Schmitt 2013، ص. 14–13). وتكتسب هذه الفكرة أهمية في البحث الحالي لأن عدة حالات توضح أن الدعم المدرسي لا يمكن أن يكون مستدامًا إلا إذا أُخذ منظور الأسرة في الاعتبار.

وفي الوقت نفسه، لا ينبغي فهم التعاون مع أولياء الأمور باعتباره عملية خالية من الصراع. فاختلاف التصورات حول المسؤوليات، والتوقعات، وأساليب التواصل يمكن أن يصعّب التعاون. وفي جوهر الأمر يتعلق الموضوع بالتواصل والتعاون بين المؤسسات التعليمية وأولياء الأمور والأطراف الأخرى الموجودة في المحيط الاجتماعي (انظر: Stange 2013، ص. 27–26). وتساعد هذه النظرة على ألا تُفهم الحالات اللاحقة باعتبارها مشكلات تخص أسرًا بعينها أو تلاميذ بعينهم فقط، وإنما باعتبارها عمليات تفاوض بين المدرسة والأسرة.

كما تُظهر الأدبيات المتخصصة في التعاون بين أولياء الأمور والمدرسة وجود مصطلحات متعددة ومتجاورة، مثل العمل مع أولياء الأمور، وإعلامهم، وإرشادهم، ومشاركتهم، والشراكة التربوية والتعليمية، دون أن يكون المقصود بكل منها واضحًا دائمًا بصورة حاسمة. ويؤكد Killus وPaseka أن جوهر المسألة يتمثل في التعاون والتواصل، غير أن كليهما قد يُفهم بطرق مختلفة ويرتبط بتوقعات متباينة (انظر: Killus/Paseka 2020، ص. 12). وتكتسب هذه النقطة أهمية خاصة في تحليل الحالات، لأن التواصل مع أولياء الأمور في عدد من الحالات لا يقتصر على نقل المعلومات، بل يصبح هو نفسه جزءًا من المشكلة أو جزءًا من الحل.

ويشير Sauer أيضًا إلى أن الحوارات مع أولياء الأمور تتأثر في كثير من الأحيان بفوارق في موازين السلطة، وبضيق الوقت، وبخطر شعور أحد الأطراف بالإهانة أو التجريح. ولذلك ينبغي تنظيم التواصل مع أولياء الأمور بصورة مهنية (انظر: Sauer 2017، ص. 102–101). وتوضح هذه الرؤية لماذا لا تؤدي الحوارات بين المدرسة والأسرة تلقائيًا إلى حلول مشتركة، بل ينبغي فهمها بوصفها مواقف تواصلية حساسة تتأثر فيها الأطراف بتوقعات ومخاوف وعلاقات قوة مختلفة.

2.4 السياق المغربي والتعليم الخاص في ميدان الدراسة

ينبغي إدراج المرجعيات المهنية السابقة ضمن السياق التعليمي المغربي الذي تجري فيه هذه الدراسة. ويتمثل إطار البحث في مدرسة خاصة بالمغرب. ولا يشكل هذا السياق وحده موضوع الدراسة، لكنه الإطار الذي تنشأ داخله الحالات المختارة وتُعالج. ولذلك من المهم ألا يُنظر إلى قطاع التعليم الخاص باعتباره مجرد خلفية تنظيمية، بل بوصفه جزءًا من بيئة اجتماعية وسياسات تعليمية محددة.

شهد المغرب خلال العقود الأخيرة تقدمًا واضحًا في الولوج إلى التعليم المدرسي. وفي المقابل، تشير تقارير حديثة إلى ارتفاع تكاليف التعليم بالنسبة إلى الأسر، وإلى تزايد نسبة المؤسسات الخاصة، ولا سيما في المرحلة الثانوية. ومن ثم

أصبح القطاع الخاص جزءًا من تحول أوسع يشهده النظام التعليمي المغربي، دون أن يسمح ذلك بإصدار أحكام مباشرة على جودة مدارس بعينها (انظر: UNESCO GEM Report Team 2026).

ويكتسب هذا السياق أهمية بالنسبة إلى البحث، لأن المدارس الخاصة في المغرب ترتبط في كثير من الأحيان بتوقعات محددة. فالأسر تختار المدارس الخاصة، من بين أسباب أخرى، لأنها تتوقع جودة أفضل، وانضباطًا أكبر، أو دعمًا أقوى. ويشير تقرير حول خصخصة التعليم في المغرب إلى أن كثيرًا من أولياء الأمور يختارون المدارس الخاصة لاعتقادهم بأن المدارس العمومية لا توفر معايير جودة كافية. وفي الوقت نفسه يوضح التقرير ذاته أن الولوج إلى التعليم الخاص يرتبط إلى حد كبير بالإمكانات المالية، وهو ما قد يعمق الفوارق الاجتماعية (انظر: GI-ESCR et al. 2015، ص. 7، 9).

كما تساعد الدراسات التجريبية التي تتناول الاختلافات بين المدارس العمومية والخاصة في المغرب على وضع الموضوع في سياقه. ويربط Nadori المدارس الخاصة، من بين أمور أخرى، بتوفر موارد تعليمية أكبر، وبيئة تعلم أكثر تنظيمًا وأمانًا، ومشكلات انضباطية أقل، وتعاون أقوى بين الإدارة المدرسية وهيئة التدريس وأولياء الأمور (انظر: Nadori 2021، ص. 283–282). وتساعد هذه النتائج على تفسير المكانة الخاصة التي يحتلها التعليم الخاص داخل النظام التعليمي المغربي.

غير أن ذلك لا يعني في هذا البحث أن المدارس الخاصة تُفهم من حيث المبدأ باعتبارها أفضل أو خالية من المشكلات. بل يوضح السياق أن المدارس الخاصة تواجه هي الأخرى تحديات اجتماعية وأسرية وتربوية معقدة. وبما أن هذه المدارس ترتبط غالبًا بتوقعات مرتفعة تتعلق بالجودة والانضباط والدعم الفردي، فإن الصعوبات المدرسية تُنظر إليها بحساسية خاصة. لذلك لا تتعلق النزاعات مع أولياء الأمور، أو مشكلات التحصيل، أو احتياجات الدعم، أو قضايا المشاركة في الحياة المدرسية بالتلاميذ المعنيين وحدهم، بل تمس كذلك تصور المدرسة لذاتها وتوقعات الأسر منها.

ولهذا تشكل المدرسة الخاصة الإطار الملموس للدراسة. غير أن التحليل لا يتناول المدارس الخاصة في المغرب بوجه عام، بل مجموعة مختارة من التحديات التي تظهر في الحياة اليومية لمدرسة خاصة. وتنبع أهمية السياق المغربي من كونه يوضح الظروف المؤسسية والأسرية والاجتماعية التي يجري في ظلها الدعم المدرسي والتواصل مع أولياء الأمور والممارسة المهنية.

2.5 الخدمة الاجتماعية المدرسية في السياق المغربي

لا يمكن مساواة منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية في السياق المغربي بنظام قائم بالفعل ومطبق على نطاق واسع. ففي حين تُعرض الخدمة الاجتماعية المدرسية في الخطاب المهني الناطق بالألمانية باعتبارها مجالًا مستقلًا للممارسة، فإن الدعم الاجتماعي المرتبط بالمدرسة في المغرب ما يزال أقل وضوحًا من حيث البناء المؤسسي. ولذلك لا يُستخدم مفهوم الخدمة الاجتماعية المدرسية في هذا البحث لوصف نظام متكامل قائم بالفعل، بل باعتباره منظورًا مهنيًا يمكن بواسطته تحليل التحديات المدرسية.

وتشير دراسة مهنية حديثة إلى أن الدعم النفسي الاجتماعي في المجال التعليمي بالمغرب يزداد أهمية، لكنه لا يزال يتأثر بمحدودية الموارد البشرية والمؤسسية. ويصف Hadaf وChraimi نقصًا في الموارد البشرية، ويؤكدان أن المختصين

الاجتماعيين يتولون في كثير من الأحيان مهام لا تتطابق دائمًا مع مؤهلاتهم الأصلية. كما يوضحان أن إهمال الجوانب النفسية الاجتماعية يمكن أن ينعكس سلبًا على التحصيل الدراسي ويزيد من خطر الانقطاع عن الدراسة (انظر: Hadaf/Chraimi 2025، ص. 12–9).

وتوضح الأدبيات المغربية الحديثة هذه التحديات بصورة أكثر تحديدًا في المجال التعليمي. إذ يدرس Habrane وDouhabi ممارسة العمل الاجتماعي في قطاع التعليم المغربي، ويشيران إلى أن المختصين الاجتماعيين أو هياكل الدعم الاجتماعي داخل المدارس لا يواجهون فقط مشكلات فردية لدى التلاميذ والتلميذات. بل يتعين عليهم في الوقت نفسه التعامل مع تفسيرات ثقافية، وصعوبات إدارية، والوصم الاجتماعي، والإقصاء الاجتماعي، والتصور المجتمعي للدعم الاجتماعي (انظر: Habrane/Douhabi 2025، ص. 274–273).

كما تشير الوثائق القانونية والوزارية إلى وجود توجه نحو تعزيز الطابع المهني للعمل الاجتماعي وتنظيمه في المغرب. ومن بين العناصر المذكورة التأطير القانوني بموجب القانون 45.18، والتوصيفات المهنية، وبرامج التأهيل، وإجراءات الاعتماد، وتدابير التكوين الأساسي والمستمر (انظر: Ministère de la Solidarité, de l’Insertion sociale et de la Famille دون سنة؛ Chambre des Conseillers 2021؛ Ministère de la Solidarité, de l’Insertion sociale et de la Famille 2024). كما يصف التقرير البرلماني المتعلق بالقانون 45.18 العمل الاجتماعي بأنه نشاط مهني يهدف إلى الدعم والحماية والمواكبة والإدماج وصون كرامة الأفراد أو الجماعات (انظر: Chambre des Conseillers 2021).

ويكتسب هذا الترابط أهمية أساسية في تحليل الحالات لاحقًا. فمنظور الخدمة الاجتماعية المدرسية يساعد على ألا تُفهم المواقف المدرسية باعتبارها مشكلات فردية أو قضايا انضباطية بحتة، بل يتيح إبراز التفاعل بين الضغوط والموارد والظروف الأسرية والقواعد المدرسية وعمليات التواصل والحدود المؤسسية. ويكتسب هذا المنظور أهمية خاصة في سياق المدرسة الخاصة المغربية، لأن وجود هياكل دعم رسمية ومتخصصة ليس أمرًا مفروغًا منه دائمًا، في حين تظل المدارس مطالبة بالتعامل مع تحديات اجتماعية وتربوية متنوعة.

3. المنهجية

3.1 مقاربة نوعية متعددة الحالات

يتبع البحث مقاربة نوعية متعددة الحالات. ولا يتمحور الاهتمام حول القياس الإحصائي للتحديات المدرسية، بل حول التحليل المتعمق لمجموعة مختارة من المواقف المستمدة من الحياة اليومية في مدرسة خاصة بالمغرب. ويُعد المدخل النوعي مناسبًا لهذا الغرض لأنه لا يتعامل مع الواقع الاجتماعي أساسًا من خلال التكرارات أو المتغيرات المفردة القابلة للقياس، وإنما يهدف إلى فهم العلاقات والتفسيرات والبنى. ويهتم البحث الاجتماعي النوعي أساسًا بـ«كيفية» تشكل العلاقات الاجتماعية وبنيتها الداخلية، ولا يتعامل مع الأفراد باعتبارهم متغيرات معزولة، بل بوصفهم أجزاء من كلٍّ مترابط (انظر: Lamnek/Krell 2016، ص. 17–16).

ويتناسب هذا المدخل مع سؤال البحث، لأن التحديات المدرسية لا تُفهم باعتبارها حوادث منفردة، بل مواقف متجذرة اجتماعيًا ومؤسسيًا. ويبحث هذا التحليل في كيفية نشوء هذه المواقف، وكيف ينظر إليها الأطراف المختلفون، وما التوترات والضغوط وسبل التدخل التي تكشف عنها. ويكون البحث النوعي مناسبًا بصورة خاصة عندما يكون المطلوب أخذ وجهات نظر مختلفة في الاعتبار، وفهم الحالات ضمن سياقها، وتحليل الواقع الاجتماعي باعتباره واقعًا يتشكل أيضًا بحسب التفسيرات التي يعطيها له الفاعلون (انظر: Kuckartz/Rädiker 2024، ص. 20–18).

وتراعي المقاربة متعددة الحالات حقيقة أن التحديات المدرسية تظهر في ظروف وسياقات مختلفة، وأن الأنماط المتكررة ومواطن التوتر والفروق لا تتضح إلا عند مقارنة عدة حالات. وفي الوقت نفسه تظل كل حالة على حدة وحدة قائمة بذاتها وذات أهمية. ومن ثم لا يقتصر البحث النوعي على التعميمات، بل يهتم دائمًا أيضًا بتحليل الحالات الفردية (انظر: Lamnek/Krell 2016، ص. 17–16).

3.2 اختيار الحالات المستمدة من الممارسة المهنية

يقوم البحث على ثماني حالات مختارة مستمدة من الممارسة اليومية في مدرسة خاصة بالمغرب. ولم تُختَر هذه الحالات عشوائيًا، بل بالاستناد إلى سؤال البحث. وقد انصب التركيز على الحالات التي تظهر فيها التحديات المدرسية بوضوح وتتعدد فيها وجهات نظر الأطراف المعنية: التلاميذ والتلميذات، وأولياء الأمور، وهيئة التدريس، والمدرسة باعتبارها مؤسسة، إضافة إلى الممارسة المهنية أو ممارسة الخدمة الاجتماعية المدرسية.

واستند الاختيار إلى عدة معايير. أولًا، كان ينبغي أن تعكس الحالات أشكالًا مختلفة من التحديات المدرسية. ولم يكن الهدف جمع أكبر عدد ممكن من الحالات الفردية، وإنما إبراز أنماط متنوعة من المشكلات ذات الصلة بالحياة المدرسية وبالتحليل من منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية. ثانيًا، تم اختيار حالات لا ينحصر فيها التركيز في سلوك فرد واحد، بل يظهر فيها تفاعل بين عوامل فردية وأسرية ومدرسية ومؤسسية. ثالثًا، كان لا بد أن تتوفر في الحالات معلومات كافية تسمح بإعادة بنائها بصورة مفهومة وتحليلها من عدة زوايا. رابعًا، كان من المهم أن تسمح الحالات بإخفاء الهوية بحيث لا يكون من الممكن الاستدلال على أشخاص بعينهم.

وتمثل الحالات المختارة نماذج لتحديات متكررة لوحظت في الحياة اليومية للمؤسسة المدرسية موضوع الدراسة. وهي لا تدعي التمثيلية الإحصائية، لكنها تعكس أوضاعًا عملية ذات صلة تتكرر في الحياة المدرسية. ولذلك لا يتمثل الهدف في قياس معدل حدوث مشكلات محددة، بل في فهم التوترات والمواقف العملية النموذجية بصورة أدق من منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية.

كما روعي في الاختيار ألا تقتصر الحالات على المسارات شديدة الصعوبة أو التي وصلت إلى مرحلة التصعيد. فقد أُدرجت كذلك حالات تظهر فيها، إلى جانب الضغوط والنزاعات، أساليب بنّاءة في المعالجة، أو موارد متاحة، أو تطورات إيجابية. والهدف من ذلك ألا يقتصر التحليل على إظهار الحدود والصعوبات، بل أن يأخذ أيضًا في الاعتبار إمكانات الدعم المدرسي والوساطة المهنية.

وكانت الفكرة في البداية تتجه إلى اعتماد عدد أكبر من الحالات. إلا أنه تبين أثناء إنجاز البحث أن ثماني حالات أكثر ملاءمة لحجم بحث بكالوريوس. صحيح أن عددًا أكبر كان سيتيح تقديم أمثلة إضافية، لكنه كان سيجعل التحليل المتعمق لكل حالة أكثر صعوبة. ومن ثم توفر الحالات الثماني، من جهة، إمكانات كافية للمقارنة، وتسمح من جهة أخرى بإجراء تحليل متمايز لكل حالة على حدة وعلى المستوى المقارن بين الحالات.

وتنبع أهمية هذه الحالات بالنسبة إلى سؤال البحث من كونها تبين كيف تنشأ التحديات المدرسية وتُعالج في الواقع اليومي الملموس. كما توضح أن هذه المواقف لا يمكن فهمها بوصفها مشكلات فردية لدى تلاميذ بعينهم فقط، وإنما باعتبارها نتيجة تفاعل عوامل مدرسية وأسرية وتربوية، وظروف الحياة، والممارسة المهنية. ولهذا تُعد الحالات المختارة مناسبة بصورة خاصة للتحليل من منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية.

3.3 المادة البحثية وإخفاء الهوية

تستند المادة البحثية إلى حالات من الممارسة اليومية داخل مدرسة خاصة بالمغرب جرى إعادة بنائها لاحقًا. وهي حالات عايشها الباحث أو تابعها في إطار عمله المهني، أو أمكن استكمال فهمها من خلال اللقاءات والحوارات التي جرت داخل المدرسة. وتشمل المادة حوارات مع التلاميذ وأولياء الأمور وهيئة التدريس، وملاحظات من الحياة المدرسية، إلى جانب معلومات داخلية من المؤسسة بقدر ما كان ضروريًا لفهم كل حالة.

ولا يقوم البحث على جمع بيانات بطريقة معيارية باستخدام مقابلات أو استبيانات أو مسوح إحصائية، بل على إعادة بناء مواقف مدرسية ملموسة في صيغة مكتوبة وإعدادها للتحليل. وقد اقتصر الاختيار على المعلومات الضرورية لفهم كل حالة، بما في ذلك الوضع الأولي، ووجهات نظر الأطراف المعنية، ومسار الحالة، ومواطن التوتر الأساسية، والموارد المتاحة، وسبل التدخل الممكنة.

وبما أن الحالات الميدانية مستمدة من سياق مدرسي ملموس، فقد حظي إخفاء الهوية بأهمية خاصة. ولذلك عُرضت جميع الحالات بطريقة لا تسمح بالاستدلال على أشخاص بعينهم. ولم تُذكر أسماء التلاميذ والتلميذات أو أولياء الأمور أو أعضاء هيئة التدريس أو غيرهم من الأطراف. كما حُذفت أو عُممت أو عُدلت بعض بيانات الأقسام الدراسية الدقيقة،

والمواعيد المحددة، وغيرها من المعلومات التي قد تسمح بالتعرف على الأشخاص، دون المساس بالمضمون المهني للحالات.

ولا تهدف إعادة بناء الحالات كتابةً إلى توثيق جميع التفاصيل، بل إلى تقديم عرض مهني مركز يتيح فهم الحالات ومقارنتها تمهيدًا لتحليلها من منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية.

3.4 التحليل النوعي للمحتوى المنظَّم وفق فئات موضوعية

تُحلَّل الحالات باستخدام التحليل النوعي للمحتوى المنظَّم وفق فئات موضوعية. وبما أن المادة تتكون من أوصاف مكتوبة لحالات أُعيد بناؤها، فلا ينصب الاهتمام على تحليل مقاطع حوارية منفردة، بل على رصد التحديات ووجهات النظر ومواطن التوتر وسبل التدخل بصورة منهجية. وتناسب هذه الطريقة هدف الدراسة لأنها تقوم على خطوات واضحة ومنظمة وموجَّهة بإطار نظري (انظر: Mayring 2015، ص. 13–12).

ويتلاءم هذا النوع من تحليل المحتوى مع البحث لأنه يعتمد على فئات تحليلية محددة. ويصف Kuckartz وRädiker الإجراء بأنه يقوم على اشتقاق الفئات من سؤال البحث والهدف المعرفي والمرجعيات النظرية، ثم تطبيقها على المادة ومراجعتها وتدقيقها أثناء عملية التحليل (انظر: Kuckartz/Rädiker 2024، ص. 43، 76). وبذلك لا تُفسَّر الحالات انطباعيًا أو من دون ضوابط، بل وفق شبكة تحليل محددة.

وقد تم صقل شبكة التحليل في إطار الإشراف الأكاديمي ومواءمتها مع سؤال البحث. وبما أن الدراسة تبحث في كيفية فهم التحديات المدرسية من منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية، فإن التحليل يحتاج إلى مقاربة متعددة الزوايا. ولذلك يستند إلى خمس زوايا رئيسية: المؤسسة المدرسية، والمهنة أو ممارسة الخدمة الاجتماعية المدرسية، والتلاميذ والتلميذات، وأولياء الأمور، وهيئة التدريس.

وتركز فئة «المؤسسة المدرسية» على القواعد والظروف التنظيمية وتوزيع المسؤوليات وهوامش العمل والحدود المؤسسية. أما فئة «المهنة أو ممارسة الخدمة الاجتماعية المدرسية» فتتناول أشكال الدعم والوساطة وإدارة الحوار وتحديد نطاق المسؤولية المهنية ووضع الحدود كما تتجلى في الحالة. وتركز فئة «التلاميذ» على السلوك والضغوط والاحتياجات والموارد وفرص المشاركة لدى الأطفال واليافعين المعنيين. أما فئة «أولياء الأمور» فتتناول توقعات الأسرة وتصوراتها التربوية والضغوط التي تواجهها وأشكال تعاونها مع المدرسة، في حين تركز فئة «هيئة التدريس» على دور المدرسين وتصوراتهم وهوامش عملهم ومشاركتهم في المواقف المختلفة.

ويتم التحليل في خطوتين. في الخطوة الأولى تُحلل كل حالة على حدة، مع إبراز الوضع الأولي، والتحدي الرئيس، ووجهات نظر الأطراف المعنية، ومواطن التوتر والموارد وسبل التدخل التي تكشف عنها الحالة. ثم تُقارن نتائج الحالات الفردية على المستوى المقارن بين الحالات. وبهذه الطريقة يتضح ما الأنماط التي تتكرر في أكثر من حالة، وما الفروق القائمة بينها.

ولا تكون كل فئة حاضرة بالدرجة نفسها في كل حالة. فالأهم هو تحديد الزوايا الأكثر صلة بفهم الموقف المعني. ومن ثم لا تُستخدم شبكة التحليل كقالب جامد، بل كأداة توجيه تساعد على تحليل الحالات بصورة قابلة للمقارنة ومفهومة. وهكذا

يظل التحليل مرتبطًا بخصوصية كل حالة، مع إتاحة المقارنة بين الحالات في الوقت نفسه. ولتعزيز وضوح المنهج، تُعرض في الملحق 1 شبكة التحليل المستخدمة بما تتضمنه من فئات رئيسية وأسئلة إرشادية وكيفية تطبيقها على الحالات الميدانية.

3.5 المراجعة النقدية لدور الباحث

لا ينطلق هذا البحث من موقع مراقب خارجي، بل من موقع مهني قريب من الميدان داخل المدرسة. ولذلك يرتبط الوصول إلى الحالات المختارة مباشرةً بدور الباحث في المؤسسة. وبحكم توليه وظيفة قيادية، لا تقتصر مهامه على الجوانب التنظيمية والإدارية، بل تشمل أيضًا التعامل مع المشكلات والنزاعات الأكثر تعقيدًا في الحياة المدرسية. وفي الحالات التي تتجاوز إمكانات التدخل الأولي، يكون الباحث منخرطًا مباشرةً في عمليات التواصل واتخاذ القرار والوساطة.

ويمثل هذا القرب من الميدان نقطة قوة مهمة للبحث. فهو يتيح وصولًا مباشرًا إلى المواقف ذات الصلة، ومعرفة دقيقة بالحياة المدرسية اليومية، وبالعمليات المؤسسية، وبأنماط النزاعات المتكررة. ومن خلال ذلك يمكن فهم التحديات المدرسية في سياقها الملموس بدل الاكتفاء بوصفها بصورة سطحية. كما يتيح الانخراط المباشر فهمًا أعمق لوجهات نظر الأطراف المعنية وللشروط التي تنشأ في ظلها المواقف المدرسية وتُعالج.

وفي المقابل، يطرح هذا القرب من الميدان تحديات منهجية. فالمشاركة المباشرة في كثير من الحالات تعني أن منظور الباحث قد يتأثر بتصورات سابقة أو تقييمات شخصية أو بقرب عاطفي من بعض المواقف. وقد يؤدي ذلك إلى التعامل مع بعض الأحداث أو التفسيرات أو أنماط الصراع بوصفها أمورًا بديهية، أو إلى تفسيرها مسبقًا قبل إخضاعها للتحليل. ولهذا يتطلب البحث النوعي مراجعةً نقديةً مستمرةً لمنظور الباحث، وعدم إخفاء قربه من موضوع الدراسة، بل التعامل معه بوصفه جزءًا من المنهج (انظر: Lamnek/Krell 2016، ص. 45–44، 145).

وللتعامل مع هذا القرب بمسؤولية منهجية، أُعيد بناء الحالات قدر الإمكان بلغة وصفية ومنظمة، مع الفصل بين عرض الوقائع وبين تفسيرها في مرحلة التحليل. كما لم يُترك التحليل لانطباعات حرة، بل استند إلى شبكة محددة تتيح مقارنة الحالات وتتبع مسار تفسيرها. ورُوعي أيضًا تجنب الأحكام والتفسيرات المتسرعة، والنظر إلى كل موقف في سياقه المؤسسي وفي ضوء الواقع المعيش للأطراف المعنية. ويسهم إخفاء هوية الحالات بدوره في إبقاء التركيز على التحليل المهني بدل الأشخاص.

وعليه، فإن القرب من الميدان ليس مجرد مشكلة منهجية ولا ميزة مطلقة، بل هو أحد الشروط التي يقوم عليها هذا البحث: فهو يتيح وصولًا مباشرًا إلى الممارسة، لكنه يفرض في الوقت نفسه قدرًا أعلى من المراجعة النقدية. لذلك كان من الضروري توضيح دور الباحث داخل عملية البحث وإدراجه صراحةً ضمن تحديد موقع الباحث منهجيًا.

3.6 معايير جودة البحث النوعي

بما أن هذا البحث نوعي، فلا تتمثل الأولوية في تحقيق تمثيلية إحصائية، بل في تقديم تحليل واضح وقابل للتتبع لمجموعة مختارة من الحالات. ولذلك تكتسب الشفافية، وإمكان تتبع خطوات التحليل، والمراجعة النقدية أهمية خاصة في تقييم جودة الدراسة.

ويُسعى إلى تحقيق الشفافية من خلال الإفصاح عن أساس المادة البحثية، ومعايير اختيار الحالات، والمنهجية المتبعة. وبذلك يصبح واضحًا على أي أساس أُعيد بناء الحالات ولماذا تُعد ذات صلة بسؤال البحث.

أما إمكان تتبع خطوات التحليل فيتعزز من خلال العرض المنظم للحالات وتحليلها وفق شبكة محددة. إذ تُعرض الحالات أولًا بصورة منفردة، ثم تُحلل من زوايا المؤسسة، والمهنة أو ممارسة الخدمة الاجتماعية المدرسية، والتلاميذ، وأولياء الأمور، وهيئة التدريس. وبذلك يصبح مسار التحليل ومعاييره أكثر وضوحًا.

وتُراعى المراجعة النقدية من خلال الإفصاح عن الدور الشخصي للباحث داخل عملية البحث. وبما أن هذه النقطة عُرضت بصورة أكثر تفصيلًا في القسم السابق، فيكتفى هنا بالتأكيد على ضرورة أخذ القرب الشخصي من الميدان في الاعتبار عند اختيار الحالات وعرضها وتفسيرها.

4. عرض الحالات المستمدة من الممارسة المهنية

يعرض هذا الفصل الحالات الثماني المستمدة من الممارسة اليومية في مدرسة خاصة بالمغرب. وقد أُبقيت العروض موجزة عن قصد، مع التركيز على الوضع الأولي، ومسار الحالة، والتحدي الرئيس. أما التأطير والتحليل المهني المفصل فيأتي في الفصل الخامس. وقد أُخفيت هوية جميع الحالات، وحُذفت أو عُممت البيانات التي قد تسمح بالتعرف على الأشخاص المعنيين.

4.1 الحالة الأولى: مشكلات التحصيل الدراسي وفقدان الدافعية في ظل توجه الأسرة نحو العمل والكسب

الوضع الأولي ومسار الحالة

تتعلق الحالة بتلميذ في الصف السابع يعاني منذ عدة سنوات من ضعف في التحصيل الدراسي، وكان ينجح في الصفوف السابقة بفارق ضئيل. ومع انتقاله إلى المرحلة الإعدادية ازدادت حدة الوضع، بسبب ارتفاع المتطلبات الدراسية وتزايد تدريس المواد العلمية باللغة الفرنسية. وخلال السنة الدراسية الجارية أصبح احتمال عدم اجتيازه الصف مرتفعًا.

وبالتوازي مع ذلك، ظهر انخفاض واضح في الدافعية. ومن خلال الحوارات مع التلميذ ووالديه تبين أنه يساعد بانتظام في النشاط التجاري للأسرة، ومن ذلك عمله في مخبزة، ويحصل مقابل ذلك على المال. ويبدو أن هذه التجربة تُضعف، من منظوره الشخصي، قيمة التعليم المدرسي، لأن العمل والدخل يبدوان متاحين له حتى دون نجاح دراسي. ويضاف إلى ذلك اختلاف موقفي الوالدين من التعليم: فالأم ترغب في تحسن مستواه ورفع تحصيله، في حين لا يعطي الأب للنجاح المدرسي الأهمية نفسها. وقد نجحت الحوارات التربوية في رفع دافعية التلميذ بصورة مؤقتة، لكنها لم تؤد حتى الآن إلى تغيير مستقر.

التحدي الرئيس

يكمن التحدي الرئيس في تفاعل التأخر الدراسي، وتراجع الدافعية، وعدم اتساق توقعات الأسرة، وتجربة العمل والكسب خارج المدرسة. وتبين الحالة أن الفشل المدرسي لا يمكن فهمه باعتباره مشكلة تعلم فردية فقط، بل يرتبط كذلك بالواقع المعيش، وتوجهات الأسرة، وتصورات المستقبل.

4.2 الحالة الثانية: مشكلات الانضباط وتهديد الاستمرار في الدراسة في ظل الرقابة الأسرية

الوضع الأولي ومسار الحالة

تتعلق الحالة بتلميذة في الصف التاسع مستواها الدراسي متوسط، لكنها تواجه بصورة متكررة مشكلات انضباطية. وتشمل هذه المشكلات خلافات مع زملائها وزميلاتها، وسلوكًا استفزازيًا، ومشاجرات جسدية. وفي الوقت نفسه تسود منذ عدة سنوات علاقة متوترة بين المدرسة والأسرة، لأن الأب، على وجه الخصوص، شكك أكثر من مرة في استمرار ابنته في الدراسة.

وكان أحد النزاعات السابقة مرتبطًا باللباس المدرسي. ففي حين تعتمد المدرسة زيًا موحدًا للدراسة وللرياضة، أصر الأب على أن ترتدي ابنته لباسًا طويلًا ذا طابع ديني. ولتفادي تعريض استمرارها في الدراسة للخطر، تم التوصل إلى حل وسط: سُمح للتلميذة بارتداء لباسها الخاص، على أن تلتزم بالألوان المعتمدة من المدرسة. وفي وقت لاحق عادت مشكلات السلوك للظهور. وأوضحت الحوارات أن التلميذة لا تقبل توقعات والديها، وأنها كوّنت تصوراتها الخاصة لمستقبلها. وهنا واجهت المدرسة معضلة: فمن حيث المبدأ ينبغي إبلاغ أولياء الأمور بمخالفات القواعد، لكن كل إبلاغ للأسرة كان يمكن في الوقت نفسه أن يزيد خطر إقدام الأب على إخراج ابنته من المدرسة نهائيًا.

التحدي الرئيس

تجمع هذه الحالة بين مشكلات الانضباط المدرسي، والرقابة الأسرية، والتوقعات المرتبطة بالنوع الاجتماعي، وخطر الإقصاء من المسار التعليمي. ومن ثم تتحرك الممارسة المهنية هنا بين الحفاظ على القواعد، والتواصل مع أولياء الأمور، وحماية استمرار المسار التعليمي للتلميذة.

4.3 الحالة الثالثة: خلافات في التواصل بين مدرّس جديد وتلاميذ الفصل في ظل تباين تصورات السلطة التربوية

الوضع الأولي ومسار الحالة

تتعلق الحالة بمدرّس جديد سبق أن عمل أساسًا في المدارس العمومية، وكان يحمل في البداية تصورًا أكثر سلطوية لدوره. ولم يكن هذا التصور منسجمًا إلا جزئيًا مع ثقافة التواصل في المدرسة موضوع الدراسة، حيث تؤدي الأسئلة والاستفسارات والتوضيحات والتفاوض القائم على الاحترام دورًا مهمًا. ولذلك ظهرت توترات بسرعة داخل الفصل: فقد كان المدرّس قليل الانفتاح على أسئلة التلاميذ، وكان يعرض القواعد بصيغة أقرب إلى الأوامر، كما استخدم أحيانًا عبارات شعر بعض التلاميذ بأنها تنتقص من قدرهم.

واستجابت المدرسة بعدة إجراءات داعمة. فتم شرح النظام التربوي للمدرسة والتوقعات المتعلقة بالتعامل مع التلاميذ. كما رافقه مهنيًا مدرّس أكثر خبرة وله خلفية مهنية مشابهة. وبالتوازي مع ذلك، عملت المدرسة أيضًا مع تلاميذ الفصل: فقد صاغوا، من خلال ممثليهم، رسالة محترمة عبّروا فيها عن تقديرهم، وفي الوقت نفسه عن رغبتهم في تغيير أسلوب التعامل. ومن خلال الحوارات والتأمل في الممارسة، إضافة إلى لقاءات خارج إطار الدرس، مثل الأنشطة الكروية المدرسية، تحسنت العلاقة تدريجيًا. وأصبح المدرّس، مع مرور الوقت، شخصًا يحظى بتقدير الزملاء والتلاميذ.

التحدي الرئيس

تمثل التحدي في تعارض تصورات مختلفة حول السلطة والتواصل. وتبين الحالة في الوقت نفسه أن النزاعات بين المدرّس والفصل يمكن معالجتها بصورة بناءة من خلال المواكبة المهنية من الزملاء، ومشاركة التلاميذ، والعمل على بناء العلاقة.

4.4 الحالة الرابعة: السلوك العدواني في النزاعات لدى عدد من الأشقاء في ظل التوتر بين التصورات الأسرية للتربية والقواعد المدرسية

الوضع الأولي ومسار الحالة

تتعلق الحالة بثلاثة أشقاء من الأسرة نفسها: تلميذ في الصف الثامن وأختان أصغر سنًا في المرحلة الابتدائية. وقد ظهر لدى الأطفال الثلاثة على مدى فترة طويلة نمط متشابه: كانت النزاعات تتصاعد بسرعة، وكان كثير من الخلافات يتحول إلى مواجهة جسدية. ولم يقتصر ذلك على النزاعات الكبيرة، بل ظهر أيضًا في مواقف يومية مثل السخرية المتبادلة، أو الخسارة في الأنشطة الرياضية، أو الاستفزازات البسيطة.

وأوضحت الحوارات مع الأطفال ووالديهم أن هذا السلوك يرتبط أيضًا بتصورات تربوية أسرية. فقد كان الوالدان يرسخان لدى أبنائهما فكرة ألا يقبلوا التعرض للإهانة أو الاعتداء، وأن يردوا جسديًا عند الضرورة حتى لا يصبحوا «ضحايا». وأشار الأب كذلك إلى تجارب سابقة للأسرة في فرنسا، وإلى اعتقاده بأن النزاعات تُحل في المغرب بطريقة مختلفة. وفي المقابل أكدت المدرسة مرارًا أن النزاعات لا يجوز حلها بالعنف، وأن من الضروري التمييز بين الدفاع الفوري عن النفس، والانتقام، والتصعيد المفرط. وعلى الرغم من عدة حوارات، بقي هذا الاختلاف في الفهم الأساسي قائمًا.

التحدي الرئيس

يتمثل التحدي الرئيس في أن السلوك العدواني لا يمكن فهمه باعتباره مشكلة انضباطية فردية فقط، بل يرتبط بتصورات أسرية راسخة حول التربية والتعامل مع النزاع. وهنا تتعارض الوقاية المدرسية من العنف مع تصورات الوالدين حول الحماية وإثبات الذات والقدرة على الدفاع عن النفس.

4.5 الحالة الخامسة: صعوبات التعلم والسلوك الاجتماعي اللافت في ظل ظروف أسرية ضاغطة

الوضع الأولي ومسار الحالة

تتعلق الحالة بتلميذ في الصف السادس التحق بالمدرسة حديثًا. ويكتسب الصف السادس أهمية خاصة في النظام التعليمي المغربي، لأنه يمثل نهاية المرحلة الابتدائية ويرتبط بامتحانات إقليمية. وبعد فترة قصيرة من التحاق التلميذ بالمدرسة اتضح أنه يعاني من صعوبات واضحة في مواكبة المتطلبات الدراسية، إلى جانب صعوبات كبيرة في سلوكه الاجتماعي. فقد كان يوجه الإهانات إلى زملائه، ويتجاوز حدود اللياقة في خطابه مع هيئة التدريس، كما لفت الانتباه برسومات ذات طابع جنسي وإشارات بذيئة.

وكشفت المواكبة المدرسية عن وضع أسري ضاغط. فالتلميذ طفل وحيد يعيش مع والدته، ولم ير والده منذ طفولته المبكرة، كما لا يحظى إلا بقدر محدود من المتابعة اليومية. وتعمل الأم لساعات طويلة لتأمين المعيشة، في حين يتكفل أحد الأعمام بالرسوم المدرسية. وبعد المدرسة يقضي الصبي وقتًا طويلًا لدى جدته أو خارج المنزل، وله احتكاك بمراهقين أكبر منه سنًا. وقد أظهرت الحوارات مع الأم والعم والتلميذ قدرًا من التفهم في بعض اللحظات، لكنها لم تؤد إلى تغير مستدام. وفي الوقت نفسه ظل التلميذ يواجه صعوبة كبيرة في مجاراة المتطلبات الدراسية للصف السادس.

التحدي الرئيس

تجمع الحالة بين صعوبات التعلم، والسلوك الاجتماعي اللافت، ونقص المتابعة، والضغط المالي، ومحيط اجتماعي صعب. ويمكن للمدرسة أن تستجيب تربويًا، لكنها تصل إلى حدود قدرتها عندما تكون العوامل المؤثرة الأساسية خارج نطاق تدخلها المباشر.

4.6 الحالة السادسة: تذبذب التحصيل الدراسي في ظل العنف الأسري والصراعات داخل الأسرة

الوضع الأولي ومسار الحالة

تتعلق الحالة بتلميذة في الصف التاسع اتسم مستواها الدراسي لفترة طويلة بتذبذب كبير. فقد كانت فترات النتائج الجيدة تتناوب مع تراجع واضح في التحصيل. وأثناء المواكبة اتضح أن هذه التقلبات لا ترتبط بطريقة تعلمها أو دافعيتها وحدهما، بل ببيئة أسرية مشحونة بالصراع. ووفقًا لأقوال التلميذة، وقعت بصورة متكررة حالات عنف جسدي، كما كان لأقارب آخرين دور داخل بنية الأسرة الممتدة التي تعيش في المنزل نفسه.

وأظهرت الحوارات أن التلميذة كانت ترد أحيانًا على النزاعات والعقوبات الأسرية برفض الدراسة. فعندما كانت تشعر بأنها عوملت بظلم، كانت تحاول «معاقبة» والديها من خلال التسبب عمدًا في تراجع نتائجها أو الانسحاب من الدروس. وبعد خلاف أسري شديد حضرت إلى المدرسة وعلى جسدها إصابات ظاهرة، وأعلنت في البداية أنها لم تعد ترغب في الدراسة. ونظرًا لأن الصف التاسع يرتبط بامتحان ختامي مهم، اكتسب هذا الموقف أهمية خاصة. وقد أتاحت الحوارات مع الأم التوصل جزئيًا إلى أفكار مشتركة، في حين تمسك الأب بفهم شديد الصرامة للتربية. وبعد ذلك أظهرت التلميذة قدرًا من الاستعداد لخوض الامتحان، إلا أن الوضع العام ظل متوترًا.

التحدي الرئيس

يرتبط تذبذب التحصيل الدراسي هنا ارتباطًا وثيقًا بالعنف الأسري، والصراعات داخل الأسرة، وأنماط الاستجابة العاطفية. وتواجه المدرسة وضعًا يمكن أن يصبح فيه السلوك المدرسي تعبيرًا عن العجز أو المقاومة أو الحاجة إلى الحماية.

4.7 الحالة السابعة: خلافات حول احتياجات الدعم ومشاركة طفلة في الحياة المدرسية برياض الأطفال

الوضع الأولي ومسار الحالة

تتعلق الحالة بطفلة التحقت برياض الأطفال التابعة للمدرسة منذ سن الثالثة. ومنذ فترة التأقلم الأولى لوحظ أنها شديدة الانسحاب، ونادرًا ما تتكلم، ونادرًا ما تسعى إلى التواصل مع الأطفال الآخرين، وكثيرًا ما لا تستجيب عند مخاطبتها. وحتى بعد مرور عدة أشهر لم يظهر تغير يذكر. كما كانت الضوضاء والمواقف الجماعية ترهقها بسرعة، فتستجيب بالانسحاب أو الصراخ أو الرغبة في مغادرة المكان.

واشتبهت المدرسة في وجود حاجة خاصة إلى الدعم، وطلبت من الوالدين مرارًا إجراء تقييم متخصص. وقد رفضا ذلك في البداية، مشيرين إلى أن السلوك في المنزل لا يبدو بالوضوح نفسه، وأن أطفالًا آخرين في الأسرة تأخروا هم أيضًا في

الكلام. وبعد حوارات مطولة، ومع ربط استمرار الدراسة بضرورة التقييم المتخصص، تم إجراء فحص، وأظهر وجود اضطراب في طيف التوحد وإعاقة سمعية. وبعد ذلك ظهرت توترات، لأن الوالدين أرادا استمرار الطفلة في المدرسة، بينما أكدت المدرسة محدودية إمكاناتها في تقديم الدعم. فلم تكن ظروف أكثر تخصصًا، مثل مجموعات أصغر، أو قدر أكبر من الهدوء، أو مواكبة أكثر فردية، أو وجود شخص مرجعي إضافي، متاحة. وفي الوقت نفسه كان الوصول إلى الخدمات المتخصصة المناسبة محدودًا في السياق المغربي.

التحدي الرئيس

ينشأ التحدي من التوتر بين حاجة واضحة إلى الدعم، ومحدودية الإمكانات المؤسسية، وتوقعات الوالدين. وتبين الحالة أن المشاركة والاندماج المدرسي لا يعتمدان على حسن نية المدرسة وحده، بل كذلك على الموارد، والتقييم المتخصص، ووجود هياكل دعم مناسبة.

4.8 الحالة الثامنة: الدمج المدرسي لتلميذة مشخَّصة بمتلازمة أسبرغر في ظل تعاون بنّاء مع أولياء الأمور

الوضع الأولي ومسار الحالة

تتعلق الحالة بتلميذة التحقت بالمدرسة في الصف الرابع، وكانت مشخَّصة مسبقًا بمتلازمة أسبرغر. وكانت المدرسة تدرك أنها لا تستطيع توفير هياكل دعم متخصصة. غير أن التواصل مع الوالدين أعطى انطباعًا بأنهما يتعاملان بجدية مع التشخيص، ولديهما تصور واقعي عن وضع ابنتهما، ويرغبان في التعاون النشط مع المدرسة. ولذلك قُبلت التلميذة على الرغم من محدودية الإمكانات المؤسسية.

وكانت التلميذة تتابع دراستها أساسًا داخل الفصل العادي. غير أن بعض صيغ الامتحانات عُدلت، مثل تقديم أسئلة أكثر تنظيمًا، وتبسيط شكل بعض المهام، واستخدام أسئلة الاختيار من متعدد، أو منح وقت إضافي للإجابة. واستمرت في الحياة المدرسية بعض الخصائص التواصلية، مثل تقديم مداخلات لا تتناسب مع الموضوع أحيانًا أو مغادرة الفصل دون تنبيه مسبق. ومع ذلك ازداد تقبل الفصل لها تدريجيًا. وكانت زميلتان على وجه الخصوص تقدمان لها الدعم، وتساعدانها في استدراك ما فاتها، وتوفران لها الملاحظات المكتوبة. وفي الوقت الحالي تدرس التلميذة في الصف الثامن؛ وفي بعض المواد أصبحت تجتاز الامتحانات نفسها التي يجتازها بقية التلاميذ، بينما لا تزال بعض التعديلات قائمة في مواد أخرى.

التحدي الرئيس

تقدم هذه الحالة صورة مقابلة تبرز الموارد ونقاط القوة مقارنة بالحالات التي يغلب عليها الصراع. فعلى الرغم من محدودية هياكل الدعم، أمكن تحقيق مشاركة ناجحة في الحياة المدرسية لأن الوالدين والمدرسة والزملاء عملوا معًا بصورة داعمة. وكانت العوامل الحاسمة هي الاتفاقات الواقعية، والتعديلات العملية، والتعاون المستقر مع الوالدين.

5. تحليل الحالات

يحلل هذا الفصل الحالات التي عُرضت في الفصل الرابع. ولا يقتصر التحليل على وصف المواقف، بل يبحث القراءات الممكنة، ومواطن التوتر، والمعضلات، وسبل التدخل التي تكشف عنها الحالات. وبذلك يرتبط التحليل بالمنهج الموضح سابقًا: إذ تُستخلص أولًا الدلالة المهنية لكل حالة بصورة مركزة، ثم تُقارن الحالات من زوايا المؤسسة، والمهنة، والتلاميذ والتلميذات، وأولياء الأمور، وهيئة التدريس.

ويستند التحليل إلى شبكة التحليل التي عُرضت في الفصل الثالث، ويتم أولًا على مستوى كل حالة، ثم على المستوى المقارن بين الحالات وفق زوايا المؤسسة، والمهنة، والتلاميذ والتلميذات، وأولياء الأمور، وهيئة التدريس.

ويتبع التحليل منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية. وهذا يعني أن الصعوبات المدرسية لا تُنسب بصورة متسرعة إلى أشخاص منفردين. بل تُقرأ من خلال التفاعل بين المتطلبات المدرسية، والظروف الأسرية، والضغوط الفردية، وعمليات التواصل، والحدود المؤسسية. ومن خلال هذا المنظور تحديدًا يمكن تطوير قراءات بديلة: فقد تكون مشكلة التحصيل تعبيرًا أيضًا عن غياب الإحساس بالمعنى، وقد تشير المشكلة الانضباطية إلى مخاطر تمس المشاركة والاستمرار في التعليم، كما قد لا تكون الحاجة إلى الدعم مجرد سمة فردية، بل تحديًا للبنى المؤسسية نفسها.

5.1 استخلاص الدلالات التحليلية لكل حالة

في الخطوة التحليلية الأولى يُستخلص من كل حالة معناها المهني الأساسي. ولا يُعاد سرد ما سبق عرضه في الفصل الرابع، بل يُبرز نوع الفهم الذي تقترحه كل حالة للمشكلة، وما التفسيرات البديلة الممكنة، وما التوترات المهنية التي تنشأ عنها. وبذلك تصبح الحالات قابلة للقراءة بوصفها مواقف ملموسة، وفي الوقت نفسه مؤشرات على أنماط تتكرر في الحياة المدرسية اليومية.

5.1.1 الحالة الأولى: مشكلات التحصيل الدراسي وفقدان الدافعية في ظل توجه الأسرة نحو العمل والكسب

قد تبدو الحالة الأولى للوهلة الأولى مثالًا تقليديًا على ضعف التحصيل الدراسي: تلميذ لا يفي بالمتطلبات المدرسية بالقدر الكافي، يفقد الدافعية، ويصبح مهددًا بفقدان الصلة بمساره الدراسي. غير أن هذا التفسير سيكون ضيقًا. فمن الناحية التحليلية، المهم هو أن مشكلات التحصيل لا تنتج فقط عن نقص في القدرات أو ضعف في الجهد، بل تقع في موطن توتر بين التوجه المدرسي نحو المستقبل وبين تجربة مباشرة للعمل والكسب داخل الواقع المعيش للتلميذ. كما يتضح أن فقدان الدافعية لا يمكن تفسيره فقط بارتفاع المتطلبات المدرسية. فالمشاركة في نشاط الأسرة تكتسب بالنسبة إلى التلميذ معنى مستقلًا، لأنها تمنحه إحساسًا بالإنجاز والاعتراف وتجربة مباشرة للحصول على المال. وينشأ عن ذلك توتر بين التعليم المدرسي والتوجه نحو العمل خارج المدرسة. وفي المقابل تبدو المدرسة بالنسبة إليه أكثر تجريدًا، وأبعد أثرًا، وأقل حضورًا في حياته اليومية.

ومن ثم يمكن طرح تفسير بديل: التلميذ ليس ببساطة «غير متحفز»، بل إن فقدان الدافعية يعكس تحولًا في مصادر المعنى والاعتراف. ففي حين ترى المدرسة أن التعليم شرط للمشاركة المستقبلية وفتح الفرص، يعيش التلميذ تجربة العمل والكسب بوصفها أمرًا ذا قيمة في الحاضر بالفعل. وهذا يضع الدعم المدرسي أمام معضلة. فإذا اقتصر التعامل على المطالبة بالتحصيل والاجتهاد والتكرار، فلن يؤخذ منطق التلميذ المستمد من واقعه المعيش في الاعتبار. وإذا اكتفت المدرسة، في المقابل، بقبول توجهه نحو العمل، فإنها تخاطر بالتخلي عن مهمتها في دعم التعليم.

وعلى مستوى الأسرة، يكتسب غياب توجه موحد نحو التعليم المدرسي أهمية خاصة. فبينما تسعى الأم إلى تحسن المستوى ورفع التحصيل، لا يعطي الأب للتعليم المدرسي الأهمية نفسها، وينظر إلى الذهاب إلى المدرسة بدرجة أكبر باعتباره وسيلة لشغل الوقت اليومي. ويضعف هذا الاختلاف داخل الأسرة من قوة التوقعات المدرسية ومن إلزاميتها. وهكذا لا يلقى التلميذ دعمًا أسريًا متسقًا للجهد الدراسي، بل يتلقى رسائل متناقضة حول قيمة التعليم والمستقبل.

ومن منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية، يتمثل التحدي في الوساطة بين هذين المنطقين. فالمطلوب ليس التقليل من قيمة تجربة العمل داخل الأسرة، بل إدراجها في حوار حول المستقبل والتعليم وإمكانات الاختيار. وتبين الحالة أن الدافعية لا يمكن إنتاجها بالوسائل التربوية وحدها، بل ترتبط بالمعنى الذي يمنحه التلميذ لتجربته. ولذلك ينبغي أن يتجه الدعم بدرجة أكبر إلى السؤال عن كيفية إعادة ربط التعليم المدرسي بواقع التلميذ المعيش وبما يتصوره لمستقبله. ويرتبط هذا التفكير بمجال التوجيه المهني والانتقال من المدرسة إلى العمل، الذي يوضح أن الدعم المرتبط بالمدرسة لا يتعلق باختيار مهنة فحسب، بل كذلك بالتخطيط للحياة والحفاظ على صلة التعليم بمساره المستقبلي وفرصه اللاحقة (انظر: Spies/Pötter 2011، ص. 129–125).

5.1.2 الحالة الثانية: مشكلات الانضباط وتهديد الاستمرار في الدراسة في ظل الرقابة الأسرية

قد تبدو الحالة الثانية في البداية حالة انضباطية. فالتلميذة تلفت الانتباه من خلال النزاعات والسلوك الاستفزازي ومخالفة القواعد. غير أن تفسيرها من زاوية النظام والانضباط وحدهما من شأنه اختزال الحالة. فهذه السلوكيات تقع في موطن توتر معقد بين الحفاظ على القواعد المدرسية، والرقابة الأسرية، والتوقعات المرتبطة بالنوع الاجتماعي، ورغبة التلميذة في تطوير ذاتها واستقلالها. وعلى مستوى الأسرة يتضح أن تعليم الابنة لا يحمل القيمة نفسها التي تمنحها له المدرسة. فالأب، على وجه الخصوص، لا يربط استمرارها في المدرسة بتوجه تعليمي طويل المدى، بل يجعله مشروطًا بتصوراته الخاصة عن دور المرأة والانضباط والرقابة. ومن ثم فالحالة لا تتعلق بالسلوك فقط، بل بالمشاركة في التعليم وبالمسار الدراسي أيضًا.

وتكمن المعضلة الأساسية في أن حتى الإجراءات الصحيحة تربويًا قد تترتب عليها مخاطر مختلفة. فالمدرسة مطالبة بالاستجابة لمخالفات القواعد، كما أن إشراك أولياء الأمور أمر أساسي من حيث المبدأ. غير أن هذا الإشراك نفسه قد يؤدي إلى زيادة القيود التي يفرضها الأب على الدراسة أو حتى إلى إنهائها. ولذلك تجد المدرسة نفسها بين واجب الشفافية، والحفاظ على النظام المؤسسي، وحماية استمرار المسار التعليمي للتلميذة. ومن ثم يمكن تفسير مشكلات الانضباط تفسيرًا بديلًا، لا بوصفها مجرد اضطراب في النظام المدرسي، بل أيضًا باعتبارها تعبيرًا عن صراع بين التكيف والرقابة

وإثبات الذات. وتكتسب الحالة أهمية خاصة من منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية لأنها توضح أن العمل مع أولياء الأمور لا يؤدي تلقائيًا إلى الدعم. فالتواصل معهم قد يكون موردًا، لكنه قد يخلق أيضًا مخاطر جديدة.

ولا تتمثل الممارسة المهنية هنا في اتخاذ قرار بسيط بين العقوبة أو التساهل، بل في وساطة قائمة على الموازنة. فالمدرسة مطالبة بأخذ القواعد بجدية، دون اختزال التلميذة في مخالفاتها. وفي الوقت نفسه عليها أن تراعي علاقات القوة داخل الأسرة، دون أن تتخلى عن مسؤوليتها التربوية.

5.1.3 الحالة الثالثة: خلافات في التواصل بين مدرّس جديد وتلاميذ الفصل في ظل تباين تصورات السلطة التربوية

توضح الحالة الثالثة أن النزاعات داخل الفصل لا تنشأ فقط من سلوك التلاميذ، بل قد تنتج أيضًا عن اختلاف الثقافات التربوية. فللوهلة الأولى يمكن فهم الحالة على أنها مقاومة من الفصل لمدرّس جديد، كما يمكن تفسيرها بأنها صعوبة لدى المدرّس في التكيف مع المدرسة. غير أن كلا التفسيرين، إذا أُخذ منفردًا، يظل قاصرًا. فالمحور التحليلي يتمثل في تعارض تصورين مختلفين للسلطة التربوية: تصور يميل بدرجة أكبر إلى الأوامر والمسافة، في مقابل ثقافة مدرسية تعتمد أكثر على التواصل والعلاقة والتفسير. ويؤكد Müller وآخرون في هذا السياق أن النزاعات المدرسية لا ينبغي اختزالها في أسباب منفردة، بل يجب فهمها في تعدد أبعادها وضمن سياقها المؤسسي (انظر: Müller et al. 2018، ص. 53).

ويكمن موطن التوتر في أن السلطة ضرورية في المدرسة، لكن يمكن بناؤها بطرق مختلفة. فإذا قامت السلطة فقط على الأمر والعقوبة، فقد يعيشها التلاميذ باعتبارها انتقاصًا منهم. وإذا فُهمت فقط من خلال القرب والتفاوض، فقد تضيع البنية الضرورية للدرس. ولذلك تبين الحالة أن المسألة لا تتعلق بمقابلة بسيطة بين «الصرامة» و«التساهل». بل يكمن العنصر الحاسم في إمكانية الجمع بين القواعد والاحترام والعلاقة.

ومن الناحية المهنية، من المهم أن الصراع لم يُحل من خلال توزيع اللوم. فقد كان على المدرسة أن تأخذ في الاعتبار منظور تلاميذ الفصل وإمكان تطور المدرّس في الوقت نفسه. وهنا يظهر عنصر من عناصر الخدمة الاجتماعية المدرسية: فالوساطة لا تعني تأييد طرف وتصحيح الطرف الآخر، بل فتح مساحة للتأمل والتطور. ويؤكد Spies وPötter أن التعاون يمثل عنصرًا جوهريًا في الممارسة المهنية ضمن الخدمة الاجتماعية المدرسية، وأن هيئة التدريس ينبغي أن تُفهم باعتبارها شريكًا في التعاون، لا مجرد متلقٍ للدعم (انظر: Spies/Pötter 2011، ص. 33–29، 51–50).

وتكشف الحالة كذلك عن مورد مهم: فعندما يحظى أعضاء هيئة التدريس بالمواكبة، ويستطيع التلاميذ التعبير عن نقدهم باحترام، يمكن أن يتحول النزاع إلى عملية تعلم وتطور.

5.1.4 الحالة الرابعة: السلوك العدواني في النزاعات لدى عدد من الأشقاء في ظل التوتر بين التصورات الأسرية للتربية والقواعد المدرسية

توضح الحالة الرابعة أن السلوك العدواني في الحياة المدرسية اليومية لا يمكن فهمه فقط باعتباره مشكلة انضباطية فردية لدى بعض الأطفال. فظهور أنماط نزاع متشابهة لدى عدد من الأشقاء يشير إلى تصورات تربوية مشتركة داخل

الأسرة. وقد يكون التفسير الأول أن الأطفال لا يلتزمون بالقواعد بالقدر الكافي. غير أن التفسير الأعمق يبين أنهم ينقلون إلى المجال المدرسي تصورات أسرية معينة حول إثبات الذات والحماية والقدرة على الدفاع عن النفس.

ويكمن موطن التوتر الأساسي بين منطق الحماية داخل الأسرة وبين الوقاية المدرسية من العنف. فالوالدان يرسخان لدى أبنائهما ضرورة ألا يسمحوا بأن يصبحوا ضحايا، وأن يردوا جسديًا في النزاع. ومن منظور الأسرة يمكن فهم هذا الموقف باعتباره شكلًا من أشكال الحماية. لكنه من منظور المدرسة يهدد العيش المشترك وسلامة الأطفال الآخرين. وهنا تحديدًا تنشأ المعضلة: فالمدرسة ملزمة بوضع حدود واضحة للعنف، لكنها لا تستطيع في الوقت نفسه التعامل مع مخاوف الأسرة بشأن الحماية والقوة باعتبارها غير عقلانية أو خاطئة ببساطة.

ومن منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية، يعني ذلك أن العقوبات قد تكون ضرورية، لكنها لا تكفي. فإذا اكتفت المدرسة بالعقاب دون فهم المنطق الأسري الكامن خلف السلوك، بقي التعامل سطحيًا. وإذا تبنت هذا المنطق الأسري دون نقد، فقدت جزءًا من مسؤوليتها في حماية الجماعة المدرسية. ويشير Müller وآخرون إلى ضرورة النظر إلى النزاعات المدرسية في كليتها وفي ارتباطها بالواقع المعيش إذا أُريد التعامل معها تربويًا بصورة ملائمة (انظر: Müller et al. 2018، ص. 53). ولذلك ينبغي أن تجمع الممارسة المهنية بين مستويين: حدود واضحة للعنف، وفي الوقت نفسه إتاحة حوارات يمكن من خلالها تطوير أشكال بديلة لإثبات الذات وحل النزاعات والحماية.

5.1.5 الحالة الخامسة: صعوبات التعلم والسلوك الاجتماعي اللافت في ظل ظروف أسرية ضاغطة

تكتسب الحالة الخامسة أهمية تحليلية خاصة بسبب شدة تداخل الضغوط المدرسية والاجتماعية والأسرية فيها. فعلى المستوى الظاهر نرى صعوبات في التعلم، وتجاوزات للحدود، وسلوكًا مهينًا، وتعبيرات ذات طابع جنسي. ولو اقتصر التفسير على البعد الانضباطي لوُصف التلميذ أساسًا باعتباره مصدر إزعاج أو غير متكيف. أما التفسير من منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية فيسأل عن الضغوط ونقص التوجيه اللذين قد يقفان خلف هذا السلوك، وعن السبب الذي يجعل المدرسة هنا مكانًا للتعلم، ومجالًا للصراع، وربما فضاءً للحماية في الوقت نفسه. وتهم هذه الدرجة من التداخل الخدمة الاجتماعية المدرسية لأن الصعوبات المدرسية لا ينبغي فهمها منعزلة، بل في ارتباط بظروف الحياة، والخبرات اليومية، والمتطلبات المؤسسية (انظر: Bolay/Iser 2016، ص. 144–142).

وتبين ظروف الحياة المعروضة في الفصل الرابع أن التلميذ لا يواجه صعوبة في المتطلبات الدراسية فقط، بل ينمو أيضًا في ظل متابعة محدودة. فغياب حضور أبوي مستقر، والضغط الكبير على الأم بسبب العمل، والاعتماد المالي على دعم أفراد الأسرة، والاحتكاك بمراهقين أكبر سنًا لا تشكل وحدها تفسيرًا تلقائيًا للسلوك، لكنها تجعل قراءته مختلفة. ومن ثم يمكن تقديم تفسير بديل: السلوك الاجتماعي اللافت ليس مجرد مخالفة للقواعد، بل قد يكون أيضًا تعبيرًا عن نقص في التوجيه، أو تقليد سلوك المحيط، أو عدم أمان عاطفي، أو غياب متابعة مستقرة وموثوقة.

وتكمن المعضلة المهنية في أن المدرسة مطالبة من جهة بوضع حدود واضحة، خصوصًا عند الإهانات، والإشارات ذات الطابع الجنسي، والتعدي على حدود الآخرين. ومن جهة أخرى، فإن التعامل القائم على العقوبات وحدها سيفوّت احتياجات الدعم الكامنة خلف السلوك. وفي الوقت نفسه تصل المدرسة إلى حدودها لأن عوامل مؤثرة أساسية تقع خارج

نطاق تدخلها المباشر. ويؤكد Stüwe وErmel وHaupt أن الخدمة الاجتماعية المدرسية تحتاج إلى توضيح مسؤولياتها ومواردها، وإلى جعل إمكاناتها وحدودها واضحة (انظر: Stüwe/Ermel/Haupt 2015، ص. 262–265). ولذلك تتمثل المهمة، من منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية، في بعدين متلازمين: ضمان الحماية والنظام داخل المدرسة، وفي الوقت نفسه عدم اختزال التلميذ في سلوكه الخاطئ. وتبين الحالة بصورة واضحة أن المعالجة التربوية تظل محدودة الأثر إذا لم تؤخذ الضغوط الاجتماعية والأسرية في الاعتبار.

5.1.6 الحالة السادسة: تذبذب التحصيل الدراسي في ظل العنف الأسري والصراعات داخل الأسرة

تبين الحالة السادسة أن التحصيل الدراسي لا ينبغي فهمه فقط باعتباره نتيجة للقدرة أو الاجتهاد أو الدافعية. فتقلبات مستوى التلميذة ترتبط بنزاعات أسرية وتجارب عنف وأنماط استجابة عاطفية. والتفسير المدرسي البحت قد يسأل لماذا لا تتعلم التلميذة بصورة منتظمة. أما التفسير الأعمق فيسأل عن الوظيفة التي يكتسبها الأداء الدراسي داخل دينامية الصراع الأسري. فالأداء لا يعود ذا معنى مدرسي فقط، بل يصبح أيضًا وسيلة للمقاومة والتعبير عن العجز والصراع داخل العلاقات.

ويكمن موطن التوتر الأساسي بين تقييم التحصيل وبين الحاجة إلى الحماية. فالمدرسة ملزمة بأخذ الامتحانات والدرجات والشهادات بجدية. لكنها لا ينبغي أن تنظر إلى التلميذة فقط بوصفها صاحبة مستوى متقلب عندما يصبح العنف الأسري والضغط العاطفي ظاهرين. وتشير الحالة بذلك إلى وضع لا يمكن التعامل معه تربويًا أو تحصيليًا فقط، بل يجب النظر إليه أيضًا من زاوية حماية الطفل والعنف الأسري. ويشير Biesel وSchär إلى أن تعرض مصلحة الطفل للخطر لا يمكن اختزاله في أفعال منفردة، بل يرتبط غالبًا بعوامل متعددة يفسرها الأطراف ويتعاملون معها بطرق مختلفة (انظر: Biesel/Schär 2018، ص. 126–124). وينشأ من ذلك مأزق مهني: فالضغط الزائد قد يفاقم العبء، بينما قد يؤدي غياب التوجيه إلى تعريض الشهادة الدراسية للخطر. كما أن منظور الوالدين يتسم بالتناقض، إذ يبدو أن الدعم والرقابة متداخلان داخل النظام الأسري.

ومن منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية، تشير الحالة إلى أن تراجع التحصيل أو الانسحاب أو الرفض قد تكون أيضًا إشارات إلى وجود ضغط. ولا ينبغي تقييم مثل هذه الإشارات بسرعة من منظور أخلاقي. وفي الوقت نفسه يجب أن تظل الممارسة المهنية قادرة على الفعل: فالمدرسة لا تستطيع حل العنف الأسري وحدها، لكنها تستطيع ملاحظة التغيرات، وفتح مجال للحوار، وأخذ اعتبارات الحماية بجدية، ودعم التلميذة كي لا تعيش مستقبلها المدرسي بوصفه مجرد أداة في الصراع داخل الأسرة. ويؤكد Biesel وSchär في مثل هذه الحالات ضرورة أن تلاحظ المدرسة والخدمة الاجتماعية المدرسية مؤشرات احتمال تعرض مصلحة الطفل للخطر، وأن تقيّمها، وتناقشها مع الطفل والوالدين، وأن تُشرك خدمات دعم إضافية عندما يغيب إدراك المشكلة أو الاستعداد للتعاون (انظر: Biesel/Schär 2018، ص. 130، 134). وتوضح الحالة بذلك مدى الترابط الذي قد ينشأ بين التعليم والأمان العاطفي والنزاعات الأسرية.

5.1.7 الحالة السابعة: خلافات حول احتياجات الدعم ومشاركة طفلة في الحياة المدرسية برياض الأطفال

توضح الحالة السابعة أن احتياجات الدعم لا تتعلق بالطفلة وحدها، بل تطرح تحديًا مؤسسيًا وتواصليًا أيضًا. وللوهلة الأولى قد يبدو السؤال متعلقًا بمدى ملاءمة المدرسة لها، غير أن التحليل يبين أن إمكان مشاركتها في الحياة المدرسية يتحدد من خلال التفاعل بين رغبة الوالدين، والملاحظة التربوية، والتقييم المتخصص، والموارد المتاحة. ومن ثم لا تُحدَّد الحاجة إلى الدعم على المستوى الفردي فقط، بل تتشكل طريقة التعامل معها اجتماعيًا ومؤسسيًا. ويؤكد Meer-Walter فيما يتعلق بالتلاميذ في طيف التوحد أن تخطيط الدعم لا ينبغي أن يركز فقط على فهم خصائص التوحد، بل ينبغي أن يأخذ في الاعتبار أيضًا التفاعل مع الحواجز المرتبطة بالمواقف والبيئة، وتكييف الشروط المدرسية تبعًا لذلك (انظر: Meer-Walter 2021، ص. 116–115).

ويمكن كذلك تقديم تفسير بديل لمنظور الوالدين. فالتردد في قبول التقييم المتخصص قد يبدو رفضًا للتعاون، لكنه قد يكون أيضًا تعبيرًا عن القلق، أو الخوف من الوصم، أو الأمل في أن تنتظم الصعوبات تلقائيًا بمرور الوقت. ويبدو أن توصية المدرسة بالتقييم المتخصص ارتبطت لدى الوالدين في البداية بعدم اليقين والمقاومة والأمل في تطور «طبيعي». ويقترح Meer-Walter عند تحليل الخصائص المرتبطة بالتوحد داخل المدرسة أن تُؤخذ وجهات نظر التلميذ أو التلميذة والوالدين وهيئة التدريس بصورة صريحة في الاعتبار، وأن تُقارن التصورات المختلفة بعضها ببعض (انظر: Meer-Walter 2021، ص. 116–115). ومن جهتها تواجه المدرسة معضلة تتمثل في ضرورة تسمية الصعوبات التي لاحظتها بوضوح، دون أن تستبعد الطفلة بصورة متسرعة أو تُشعر الوالدين بالإهانة. وفي الوقت نفسه لا يجوز أن تخفي حدودها عندما لا تتوفر شروط الدعم الضرورية.

وتكشف الحالة بذلك عن موطن توتر أساسي في المشاركة في الحياة المدرسية: فالدمج والدعم لا يتحققان بحسن النية وحده، بل يحتاجان إلى موارد، وكفاءة متخصصة، ومجموعات أصغر، وأشكال مناسبة للتواصل، واتفاقات واقعية. ومن منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية، لا ينبغي تحميل الطفلة أو والديها أو المدرسة وحدهم مسؤولية المشكلة، لأن التحدي ينشأ من تفاعل حاجة فردية إلى الدعم مع توقعات الوالدين وحدود المؤسسة.

5.1.8 الحالة الثامنة: الدمج المدرسي لتلميذة مشخَّصة بمتلازمة أسبرغر في ظل تعاون بنّاء مع أولياء الأمور

تشكل الحالة الثامنة صورة مقابلة مهمة للحالة السابعة. فهنا أيضًا توجد حاجة خاصة إلى الدعم وحدود مؤسسية، ومع ذلك تتحقق المشاركة في الحياة المدرسية بدرجة جيدة نسبيًا. ولذلك لا ينبغي قراءة الحالة بوصفها دليلًا على أن هياكل الدعم المحدودة كافية دائمًا، بل باعتبارها توضيحًا للظروف التي قد تجعل هذه الهياكل المحدودة قابلة للتطبيق والاستمرار بدرجة معينة: اتفاقات واقعية، وتعاون إيجابي مع الوالدين، وتعديلات عملية، ودعم اجتماعي داخل الفصل. ويصف Meer-Walter هذا النوع من الدعم بأنه عملية مواءمة فردية تُخطط فيها الإجراءات التربوية والبنيوية

بصورة مشتركة، وتُراقب وتُراجع، ثم تُثبَّت التدابير الناجحة بصورة دائمة في خطة الدعم وفي التصور المدرسي (انظر: Meer-Walter 2021، ص. 118–116، 243–240).

وقد يكون التفسير البديل هو إرجاع النجاح أساسًا إلى قدرة التلميذة على التكيف. غير أن هذا التفسير يظل قاصرًا. فالتطور لا يصبح مفهومًا إلا من خلال تفاعل عدة موارد: انفتاح الوالدين، واستعداد المدرسة لإجراء تعديلات، ودعم الزميلات، وموقف لا يختزل التلميذة في تشخيصها. ومع ذلك يبقى موطن توتر قائمًا: فالمدرسة تتيح المشاركة دون أن تمتلك هياكل تخصصية شاملة. ومن ثم فالنجاح حقيقي، لكنه لا يمكن تعميمه تلقائيًا على حالات أخرى.

وتكتسب الحالة أهمية من منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية لأنها تبين أن التركيز على الموارد لا يعني التقليل من شأن الحاجة إلى الدعم. بل يعني إدراج نقاط القوة والعلاقات وإمكانات التعاون بصورة منهجية. وتوضح الحالة الثامنة بالمقارنة مع السابعة أن المشاركة تنجح بدرجة أكبر عندما تتمكن الأسرة والمدرسة من بناء فهم مشترك، وتسمية الحدود بصراحة، وفي الوقت نفسه تطبيق تعديلات ملموسة. ويظهر هنا نمط من العلاقة يقترب أكثر من نموذج الشراكة التربوية والتعليمية مقارنة بعدد من الحالات الأخرى. وتؤكد الأدبيات المتعلقة بالتعاون مع أولياء الأمور أن هذا التعاون لا يصبح متينًا لمجرد تبادل المعلومات، بل عندما توضح المدرسة والأسرة أدوارهما، وتبنيان الثقة، وتعملان معًا لما فيه مصلحة الطفل (انظر: Sacher 2017، ص. 27–23؛ Schröder 2013، ص. 193–190).

وبذلك يتضح أن التعاون نفسه يمكن أن يتحول إلى مورد أساسي للدعم المدرسي.

5.2 المنظور المؤسسي

من المنظور المؤسسي، تبين الحالات أن المدرسة ليست مكانًا للتعلم فحسب، بل مؤسسة تنظّمها قواعد، وتقوم بالتقييم، وتشكّل العلاقات الاجتماعية. فالمشكلات لا تقع خارج المؤسسة ثم تدخل إليها، بل قد تظهر وتتخذ شكلها، وأحيانًا تزداد حدتها، بفعل البنى المدرسية نفسها. وتشكل متطلبات التحصيل والامتحانات وقواعد السلوك والتواصل مع أولياء الأمور وإمكانات الدعم وقرارات الإدماج والمشاركة الإطار الذي تُناقش وتُعالَج داخله المشكلات الفردية. ولذلك يتطلب الدعم من منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية تحديدًا واضحًا للمسؤوليات والموارد والحدود بالتنسيق بين المدرسة والأطراف الأخرى (انظر: Stüwe/Ermel/Haupt 2015، ص. 265–262).

ويكمن أحد مواطن التوتر الأساسية بين الدعم ووضع الحدود. ففي الحالة الأولى تهدف المدرسة إلى ضمان التحصيل واستمرار التلميذ في مساره التعليمي، لكنها تواجه واقعًا معيشيًا يمنح العمل خارج المدرسة معنى مباشرًا. وفي الحالة الثانية يجب عليها التعامل مع مخالفات القواعد دون أن تعرض المسار التعليمي للتلميذة لمخاطر إضافية نتيجة تواصل غير محسوب. وفي الحالة السادسة عليها تقييم التحصيل رغم أن نتائجه تتأثر بوضوح بضغوط أسرية. وفي هذه الحالات جميعًا يتضح أن المتطلبات المؤسسية ضرورية، لكنها لا يمكن تطبيقها بمعزل عن ظروف الحياة الفردية.

وتظهر معضلة مؤسسية أخرى في موضوع الدعم والمشاركة. فالحالة السابعة تبين أن المدرسة تصل إلى حدودها عندما يحتاج الطفل إلى شروط لا تستطيع المؤسسة توفيرها بالقدر الكافي. أما الحالة الثامنة فتوضح في المقابل أن محدودية

البنى لا تعني بالضرورة الإقصاء إذا توفر التعاون والاستعداد للتكيف والموارد الاجتماعية. وبين الحالتين يتضح أن المشاركة ليست مسألة موقف أو نية فقط، بل تعتمد كذلك على الموارد والكفاءة المتخصصة والإمكانات التنظيمية.

وفي سياق المدرسة الخاصة المغربية يضاف إلى ذلك أن أولياء الأمور يحملون غالبًا توقعات مرتفعة تتعلق بالنظام، والمتابعة الفردية، وحل المشكلات. ولذلك لا يُنظر إلى المدرسة كمؤسسة تعليمية فقط، بل أيضًا كفضاء يقدم خدمات ودعمًا. وينشأ من ذلك توتر بين ارتفاع التوقعات والإمكانات الفعلية للمدرسة. ففي عدة حالات تتولى المدرسة موضوع الدراسة مهام الإرشاد والوساطة والاكتشاف المبكر، رغم أنها ليست مؤسسة متخصصة في العمل الاجتماعي-التربوي. وعند هذه الحدود تحديدًا يكتسب منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية أهمية مؤسسية.

5.3 المنظور المهني، أو منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية

من المنظور المهني، أو من منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية، توضح الحالات أن القواعد ومراقبة التحصيل والإجراءات الانضباطية لا تكفي وحدها للتعامل مع التحديات المدرسية. بل يتضح في جميع الحالات تقريبًا أن المعالجة المهنية تبدأ بجمع وجهات النظر المختلفة وفهم الضغوط والتفسيرات وربطها بعضها ببعض. ولا تقتصر الخدمة الاجتماعية المدرسية، أو المنظور المرتبط بها، على الاستجابة للأزمات الحادة، بل تشمل أيضًا الإرشاد والتعاون والوساطة والتعامل مع عوامل الضغط ودعم المشاركة (انظر: Spies/Pötter 2011، ص. 22–20، 33–29). ويسأل الفهم المهني للحالة عن الضغوط والموارد وأنماط العلاقات والتفسيرات والظروف المؤسسية الكامنة خلف الموقف. ويساعد هذا المنظور على تجنب وسم التلاميذ أو أولياء الأمور أو هيئة التدريس بسرعة باعتبارهم السبب الوحيد للمشكلة.

وتظهر في عدة حالات مستويات أعمق من التفسير. فالحالة الأولى ليست مجرد حالة تحصيل، بل صراع حول المعنى والمستقبل. والحالة الثانية ليست مجرد حالة انضباط، بل معضلة بين الحفاظ على القواعد وضمان استمرار المشاركة في التعليم. والحالة الخامسة ليست مجرد سلوك لافت، بل تشير إلى نقص في التوجيه وإلى ظروف حياة ضاغطة. والحالة السادسة ليست مجرد تذبذب في الأداء، بل يمكن فهمها باعتبارها تعبيرًا عن ضغط أسري ومقاومة عاطفية. وتغير هذه التفسيرات البديلة طبيعة الاستجابة المهنية: فبدل الاكتفاء بالعقاب أو الوعظ، تحتاج المدرسة إلى الفهم والوساطة والموازنة. وفي حالات العنف الأسري، يشير Biesel وSchär إلى ضرورة الانتباه والتقييم ومراعاة حماية الطفل؛ كما تبين الحالات أن الدعم المدرسي يجب أن يراعي ظروف الحياة والضغط الملموسة لدى التلاميذ (انظر: Biesel/Schär 2018، ص. 130–124؛ Spies/Pötter 2011، ص. 22–20).

وفي الوقت نفسه توضح الحالات أن الممارسة المهنية لا تعني القدرة على حل جميع المشكلات. فمنظور الخدمة الاجتماعية المدرسية يعني أيضًا التعرف على الحدود. ففي الحالة السابعة لا تستطيع المدرسة ضمان المشاركة من خلال حسن النية وحده عندما تغيب الشروط الضرورية. وفي الحالة السادسة لا تستطيع معالجة العنف الأسري بالكامل، لكنها مطالبة بأخذ إشارات الحاجة إلى الحماية بجدية. وفي الحالة الثانية لا تستطيع إنهاء الرقابة الأسرية، لكنها مطالبة بتنظيم عملها بطريقة لا تعرض التلميذة لمخاطر إضافية. ومن ثم تتحرك الممارسة المهنية بين الدعم والوساطة ومراعاة الحماية ووضع الحدود.

ويتعلق استنتاج أساسي آخر بأهمية العلاقة والتواصل والوساطة. ففي الحالة الثالثة يتضح بصورة خاصة أن النزاعات المدرسية لا تُحل من خلال السلطة أو العقوبات وحدها، بل من خلال التفاهم والمواكبة والانفتاح على التغيير. وإشراك مدرّس ذي خبرة، والاستفادة من التشاور المهني بين الزملاء، ومشاركة التلاميذ في معالجة النزاع كلها تشير إلى مدخل مهني لا يقوم على التسلسل الهرمي فقط، بل على التطور والتفاهم. كما توضح الحالة الثامنة أن التعديلات العملية، والتواصل المستمر مع الوالدين، والدعم الاجتماعي داخل الفصل يمكن أن تخلق شروطًا متينة للمشاركة. ويؤكد Müller وآخرون في التعامل مع التفاعلات المتوترة ضرورة توضيح المسؤوليات، وإشراك الأطراف المعنية، ولا سيما تعزيز دور الزملاء من التلاميذ في عمليات المعالجة (انظر: Müller et al. 2018، ص. 64، 98–97).

ومن الموارد المهمة في الممارسة المهنية القدرة على التعامل مع المعضلات دون افتراض وجود حلول بسيطة. فالحالات تبين أن الممارسة المدرسية لا تكون دائمًا اختيارًا بين «الصحيح» و«الخاطئ»، بل كثيرًا ما تتطلب الموازنة بين خيارات غير مثالية. وهنا تظهر القيمة المضافة لمنظور الخدمة الاجتماعية المدرسية: فهو يكشف أوجه التناقض ويضعها في إطار مهني، ويساعد على اتخاذ قرارات لا تكون إدارية فقط، بل مبررة تربويًا واجتماعيًا.

5.4 منظور التلاميذ والتلميذات

من منظور التلاميذ والتلميذات، تبين الحالات أن السلوك المدرسي غالبًا ما يحمل أكثر من معنى. فقد يكون إزعاجًا، أو طلبًا غير مباشر للمساعدة، أو إثباتًا للذات، أو انسحابًا، أو تعبيرًا عن الإرهاق، أو بحثًا عن الاعتراف. ويُعد تعدد هذه الدلالات محورًا أساسيًا في التحليل. فإذا فُهم السلوك بوصفه مجرد مخالفة للقواعد، فمن السهل التغاضي عن الضغوط والاحتياجات الكامنة خلفه. وإذا جرى، في المقابل، تبرير السلوك بصورة مطلقة، ضاعت اعتبارات الحماية والنظام والمسؤولية. ولذلك يجب على التحليل من منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية أن يجمع بين الأمرين: الفهم ووضع الحدود. ويؤكد Bolay وIser، في هذا السياق، ضرورة أن تأخذ الخدمة الاجتماعية المدرسية بجدية ظروف حياة الأطفال واليافعين وخبراتهم اليومية وتناقضاتهم (انظر: Bolay/Iser 2016، ص. 144–142).

وفي الحالة الأولى يتشكل منظور التلميذ من خلال سؤال معنى المدرسة مقارنة بالعمل داخل الأسرة. وفي الحالة الثانية يمكن فهم السلوك كذلك باعتباره تعبيرًا عن صراع من أجل الاستقلال داخل رقابة أسرية ضيقة. وفي الحالة الخامسة يتضح أن السلوك الاجتماعي اللافت قد يرتبط بنقص التوجيه والمتابعة المحدودة. أما في الحالة السادسة فيكتسب التحصيل والرفض معنى عاطفيًا داخل الصراع الأسري. وهكذا لا يظهر التلاميذ فقط باعتبارهم متعلمين، بل أيضًا أطفالًا ويافعين لديهم ظروف حياة وتجارب وتفسيرات خاصة بهم. ولهذا من المهم في مواقف النزاع المدرسي أن تنظر المدرسة وتستمع وتأخذ الأطراف بجدية، بدل الانتقال بسرعة إلى العقوبة وحدها (انظر: Müller et al. 2018، ص. 85–80).

وفي الحالتين السابعة والثامنة تظهر المشاركة باعتبارها بُعدًا أساسيًا من منظور التلاميذ. فالمشاركة لا تعني مجرد الحضور الرسمي في المدرسة، بل تشمل أيضًا ما إذا كان الطفل يُفهم في الحياة اليومية، ويجد مكانًا داخل الجماعة، ويتلقى الدعم دون أن يُختزل في صعوباته. وتوضح الحالة السابعة هشاشة المشاركة عندما لا تتوافق الحاجة إلى الدعم

مع منظور الوالدين والإمكانات المؤسسية. أما الحالة الثامنة فتوضح أن المشاركة تصبح أكثر نجاحًا عندما تتوفر موارد اجتماعية وتواصلية.

وعند النظر إلى الحالات مجتمعةً، يتضح أن التلاميذ ليسوا مجرد أطراف تُنسب إليهم المشكلة؛ فهم يدخلون المدرسة بما يحملونه من ضغوط وموارد وأشكال مقاومة وهوامش للفعل. ولذلك لا ينبغي للتحليل المتعمق أن يتوقف عند الأعراض المدرسية الظاهرة، بل أن يسأل عن الوظيفة التي يؤديها السلوك في سياقه، وعن الشروط الضرورية لكي يستعيد الأطفال واليافعون قدرًا أكبر من القدرة على الفعل.

5.5 منظور أولياء الأمور

يتسم منظور أولياء الأمور في الحالات بالتناقض. فقد يكونون مصدرًا للدعم، أو شركاء في التعاون، أو عامل ضغط، أو طرفًا في الصراع. وتكتسب هذه الازدواجية أهمية تحليلية لأن العمل مع أولياء الأمور يبدو أحيانًا في الحياة المدرسية حلًا بديهيًا. غير أن الحالات تبين أن التواصل معهم لا يخفف الضغط بصورة تلقائية. فقد يتيح الدعم، لكنه قد يولد توترات جديدة أيضًا. ويوضح Killus وPaseka أن التعاون بين الأسرة والمدرسة معترف به بالفعل باعتباره مهمة أساسية، إلا أن تطبيقه العملي يظل مجالًا للتوتر بسبب اختلاف التوقعات والمفاهيم وتصورات التعاون (انظر: Killus/Paseka 2020، ص. 12–9).

في الحالة الأولى، تعيق اختلافات الوالدين في توقعاتهم التعليمية المعالجة المدرسية. وفي الحالة الثانية يمكن أن يؤدي إشراك الأب إلى تعريض المسار التعليمي للتلميذة للخطر. وفي الحالة الرابعة تتصادم تصورات الوالدين حول الحماية وإثبات الذات مع الوقاية المدرسية من العنف. وفي الحالة السابعة يتضح أن الإشارة إلى الحاجة إلى دعم خاص قد يفهمها الوالدان باعتبارها وصمًا أو تهديدًا. وتبين هذه الحالات أن العمل مع أولياء الأمور ليس مجرد نقل للمعلومات، بل هو دائمًا تفاوض حول التفسيرات والتوقعات والمسؤوليات.

ومن المفيد تقديم تفسير بديل لكثير من ردود أفعال أولياء الأمور: فالمقاومة أو الضغط أو الرفض لا ينبغي أن تُفهم دائمًا باعتبارها غيابًا للتعاون. فقد تكون تعبيرًا عن القلق، أو الخوف من الإحراج، أو الحاجة إلى الحماية، أو تفسيرات دينية أو ثقافية، أو الخوف على المستقبل، أو الشعور بالعجز. ولا يبرر هذا التفسير ردود الفعل الإشكالية، لكنه يجعل التعامل المهني معها أكثر فاعلية. فإذا نظرت المدرسة إلى أولياء الأمور باعتبارهم عائقًا فقط، فقدت قنوات تواصل مهمة. وإذا تبنت توقعاتهم دون نقد، فقد تفقد من نظرها مصالح التلاميذ.

وتوضح الحالة الثامنة الأهمية التي يمكن أن يكتسبها التعاون الإيجابي مع أولياء الأمور. فهنا لا يُكتفى بإعلام الوالدين، بل يُنظر إليهما كشريكين واقعيين وموثوقين. وبالمقارنة مع الحالة السابعة يتضح أن العمل مع أولياء الأمور ينجح بدرجة أكبر عندما تتمكن المدرسة والأسرة من تطوير فهم مشترك للمشكلة. وفي التعامل مع التوحد يؤكد Meer-Walter ضرورة إدراج منظور الوالدين بصورة منهجية في تخطيط الدعم. كما يشير Sauer إلى أن الحوارات مع أولياء الأمور تحتاج إلى تنظيم مهني لأنها قد تتأثر بفوارق السلطة، وضيق الوقت، وخطر الشعور بالإهانة (انظر: Sauer 2017، ص. 102–101؛ Meer-Walter 2021، ص. 116–115).

ومن منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية، يعني ذلك أخذ أولياء الأمور بجدية دون تبني جميع تفسيراتهم. ولذلك يحتاج العمل المهني معهم إلى التعاطف والوضوح ووضع الحدود في الوقت نفسه. وفي هذا السياق تشير الكتابات حول الشراكة التربوية والتعليمية إلى أن التعاون لا ينشأ بمجرد الدعوة إليه، بل يحتاج إلى الثقة، وثقافة الحوار، والمعلومات، والاستعداد للتعاون، والتفاهم المشترك (انظر: Sacher 2017، ص. 27–23؛ Schröder 2013، ص. 193–190).

5.6 منظور هيئة التدريس

يبين منظور هيئة التدريس أن التحديات المدرسية لا تتعلق بالتلاميذ وأولياء الأمور فقط، بل تؤثر أيضًا بصورة مباشرة في العمل التربوي داخل الفصل. فأعضاء هيئة التدريس يواجهون بصورة فورية تراجع التحصيل، والنزاعات، ومخالفات القواعد، أو مظاهر الإرهاق والضغط. وفي الوقت نفسه ليسوا مؤهلين أو مجهزين لمعالجة الضغوط الأسرية والاجتماعية والنفسية الاجتماعية المعقدة بمفردهم. وينشأ بذلك موطن توتر بين مهمة التدريس والحاجة إلى دعم اجتماعي-تربوي.

وتبين الحالة الثالثة بصورة خاصة أن المدرسين ليسوا مجرد مراقبين للنزاع، بل يمكن أن يكونوا جزءًا منه. فلا يمكن تفسير الحالة باعتبارها مشكلة لدى الفصل وحده، بل كذلك باعتبارها مهمة تتعلق بتكيف المدرّس ومراجعته لممارسته. وفي الوقت نفسه لا ينبغي تحويل المدرّس نفسه إلى «مشكلة». فهو يمر بانتقال مؤسسي بين ثقافات مدرسية مختلفة، ويحتاج إلى المواكبة والتغذية الراجعة وفرص للتطور. ويشير Spies وPötter في هذا السياق إلى أن أعضاء هيئة التدريس في عمليات الدعم المرتبطة بالمدرسة لا ينبغي أن يُفهموا كفئة مستهدفة، بل كشركاء أساسيين في التعاون، ويجب إدراج وجهات نظرهم وشروط عملهم في معالجة المشكلات المدرسية (انظر: Spies/Pötter 2011، ص. 50– 51).

وفي حالات أخرى يؤدي أعضاء هيئة التدريس دورًا مهمًا في الملاحظة المبكرة. ففي الحالة الأولى يلاحظون فقدان الدافعية والتأخر في التحصيل. وفي الحالتين الخامسة والسادسة يرصدون السلوكيات اللافتة، وتذبذب الأداء، والإرهاق الذي تكمن أسبابه خارج الفصل. وفي الحالتين السابعة والثامنة عليهم التعامل مع احتياجات دعم خاصة رغم محدودية الموارد المؤسسية. وبذلك يجدون أنفسهم في وضع يلاحظون فيه المشكلات مبكرًا، لكن معالجتها تحتاج إلى تعاون إضافي، وتنسيق داخلي في المدرسة، وهياكل داعمة. وتقدم المشورة من منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية مدخلًا مكمِّلًا هنا، لأنها تتيح التوجيه والمساعدة الفردية داخل السياق المدرسي وتراعي في الوقت نفسه التعاون مع هيئة التدريس (انظر: Spies/Pötter 2011، ص. 120–116).

وفي الحالتين السابعة والثامنة يظهر كذلك أن المدرسين يتحملون متطلبات كبيرة عندما يشارك أطفال ذوو احتياجات دعم خاصة في الدرس. ويتضح هنا أن الدمج أو المشاركة في الحياة المدرسية ليست قضية مؤسسية مجردة، بل تتحقق يوميًا بدرجة كبيرة من خلال طريقة التدريس والتواصل التي يمارسها المدرسون. فعليهم تكييف المحتوى، والتعامل مع الاضطراب أو الانقطاع أو أنماط العمل الخاصة، وفي الوقت نفسه الحفاظ على سير الدرس العادي لبقية المجموعة الصفية. ويشير ذلك إلى مطلب مهني مزدوج: فمن جهة ينبغي مراعاة احتياجات جميع التلاميذ قدر الإمكان، ومن جهة أخرى يعمل المدرسون داخل شروط لا تتيح إلا إمكانات محدودة للدعم الفردي. ويؤكد Meer-Walter أن الدعم

المدرسي للتلاميذ في طيف التوحد لا يصبح مستدامًا إلا إذا جرى الربط بين الخصائص الفردية والشروط المدرسية، ووُضعت إجراءات ملموسة بصورة مشتركة (انظر: Meer-Walter 2021، ص. 116–115، 243–240).

وعبر الحالات يتضح أن أعضاء هيئة التدريس يعملون كثيرًا عند نقطة التقاء الطموح التربوي بالحدود المؤسسية. فهم يواجهون مشكلات لا يمكن حل أسبابها داخل الدرس وحده، ومع ذلك تقع على عاتقهم مسؤولية أساسية عن العلاقة والبنية والاستجابة الأولى في الحياة المدرسية اليومية. وللتعامل المهني مع هذه المواقف من الضروري توضيح مهام الفاعلين المختلفين وتقدير الموارد المتاحة بصورة واقعية، حتى لا يتحمل المدرسون وحدهم مسؤولية مشكلات لا يمكن معالجتها إلا بالتعاون (انظر: Stüwe/Ermel/Haupt 2015، ص. 265–262).

ومن منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية، يعني ذلك ضرورة فهم هيئة التدريس بوصفها شريكًا في التعاون. فهي تحتاج إلى مسارات تواصل واضحة، وإرشاد، وتخفيف للضغط. وفي الوقت نفسه ينبغي استكمال منظورها بوجهات نظر أخرى حتى لا تُفسر المشكلات المعقدة فقط باعتبارها اضطرابًا في الدرس أو مشكلة تحصيل. وتبين الحالات أن المنهج متعدد الزوايا يحمي المدرسين أيضًا، لأنه يحول دون تحميلهم الضغوط الاجتماعية بمفردهم، ويدعم معالجة مهنية منسقة.

5.7 الأنماط المتكررة ومواطن التوتر والموارد المتاحة

يبين التحليل المقارن بين الحالات، أولًا، أن التحديات المدرسية نادرًا ما تكون أحادية البعد. فمشكلات التحصيل، وقضايا الانضباط، واحتياجات الدعم، والنزاعات تنشأ غالبًا من تفاعل ظروف الحياة الفردية، وتوقعات الأسرة، والقواعد المدرسية، وعمليات التواصل. ومن أهم نتائج التحليل أن ما يظهر على السطح من مشكلة مدرسية قد يخفي وراءه تداخلًا أكثر تعقيدًا من العوامل. ففي عدة حالات يتضح أن متطلبات المدرسة لا تنسجم بسلاسة مع الخبرات المعيشية والوقائع الأسرية للتلاميذ. ويظهر ذلك، مثلًا، عندما تنافس تجربة العمل خارج المدرسة الدافعية للتعلم (الحالة الأولى)، أو عندما تؤثر ظروف الحياة الضاغطة في التعلم والسلوك المدرسي (الحالتان الخامسة والسادسة)، أو عندما تصطدم احتياجات الدعم الخاصة بإمكانات مؤسسية محدودة (الحالتان السابعة والثامنة). ويمكن فهم هذه التوترات بصورة أدق إذا أُدرجت المشكلات المدرسية ضمن واقعها المعيش، مع مراعاة موضوعات متخصصة مثل حماية الطفل والتوحد بصورة مستقلة ومهنيـة (انظـر: Bolay/Iser 2016، ص. 144–142؛ Biesel/Schär 2018، ص. 130–124؛ Meer-Walter 2021، ص. 134–120).

ثانيًا، يظهر موطن توتر بين النظام المدرسي وظروف الحياة الفردية. فالمدرسة ملزمة بالحفاظ على القواعد ومتطلبات التحصيل والتوقعات. وفي الوقت نفسه يدخل التلاميذ إلى المدرسة وهم يحملون ضغوطًا ونزاعات أسرية واحتياجات دعم أو تصورات مختلفة للمستقبل. ويظهر هذا بوضوح خاص في الحالات الأولى والثانية والخامسة والسادسة، حيث لا تكفي الاستجابات المدرسية البحتة لأن المشكلات تتجاوز التدريس والتقييم.

ثالثًا، تتكرر معضلة بين الدعم ووضع الحدود. فالمدرسة مطالبة بالمساعدة، والدعم، وإتاحة المشاركة. وفي الوقت نفسه عليها وضع حدود، وحماية بقية التلاميذ، وتخفيف الضغط عن هيئة التدريس، وتقدير إمكاناتها المؤسسية بصورة واقعية. وتظهر هذه المعضلة في الحالة الرابعة عند الوقاية من العنف، وفي الحالة الخامسة عند التعامل مع السلوك اللافت، وفي

الحالة السادسة عند الضغوط الأسرية، وفي الحالة السابعة عند الحاجة إلى دعم خاص. ويكتسب العمل من منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية أهميته عندما لا يمكن إزالة هذه التناقضات، بل يجب موازنتها مهنيًا.

رابعًا، يظهر العمل مع أولياء الأمور باعتباره موضوعًا محوريًا ذا وجهين. فقد يوفّر أولياء الأمور دعمًا كما في الحالة الثامنة، وقد يسهمون أيضًا من خلال الرقابة، أو اختلاف التصورات التربوية، أو التوقعات المرتفعة، أو التردد، في زيادة حدة الوضع، كما يظهر في الحالات الأولى والثانية والرابعة والسابعة. ولذلك يحتاج العمل المهني مع أولياء الأمور إلى الوساطة بين التعاون والصراع ووضع الحدود. وتؤكد الأدبيات حول التعاون بين الأسرة والمدرسة أن التعاون والتواصل يمثلان مهمتين مشتركتين أساسيتين، لكنهما يظلان متأثرين باختلاف التوقعات، وعدم تماثل بنى الحوار، واختلاف تصورات المسؤولية (انظر: Killus/Paseka 2020، ص. 12–9، 118–117؛ Sacher 2017، ص. 27–23).

خامسًا، تبين الحالات أن الحدود المؤسسية ليست مجرد أوجه نقص، بل ينبغي أن تكون جزءًا من التحليل المهني. ففي سياق المدرسة الخاصة المغربية على وجه الخصوص تواجه المدارس توقعات تتجاوز التدريس. فهي تتولى الوساطة والإرشاد والاكتشاف المبكر والدعم، دون أن تمتلك دائمًا هياكل متخصصة. وتوضح الحالة السابعة هذه الحدود بصورة خاصة، في حين تبين الحالة الثامنة أن الهياكل المحدودة قد تصبح قابلة للتطبيق والاستمرار بدرجة معينة بفضل التعاون والمرونة في التكيف. ويستلزم هذا التوتر تحديدًا صريحًا للمسؤوليات والموارد والحدود القائمة، كما يتطلب عند وجود احتياجات دعم خاصة تعديلًا ملموسًا للشروط المدرسية (انظر: Stüwe/Ermel/Haupt 2015، ص. 265–262؛ Meer-Walter 2021، ص. 243–240).

وإلى جانب مواطن التوتر، تظهر أيضًا موارد مهمة. وتشمل هذه الموارد الحوارات القائمة على الثقة، والملاحظة المبكرة للتغيرات، ومشاركة التلاميذ، والمواكبة المهنية من الزملاء، والتعاون الإيجابي مع أولياء الأمور، والقواعد المدرسية الواضحة، والمرونة في صيغ الامتحانات والدعم، ومساعدة الزملاء من التلاميذ. وتوضح هذه الموارد أن التحديات المدرسية لا تمثل ضغوطًا فقط، بل تتيح أيضًا مرتكزات للتطور المهني.

وبوجه عام، يوضح التحليل أن التحديات في الحياة اليومية لمدرسة خاصة بالمغرب لا يمكن فهمها بوصفها حالات فردية محضة أو مجرد مشكلات انضباط أو تحصيل. فهي تنشأ داخل شبكة من المتطلبات المدرسية، وظروف الحياة الأسرية، والتوقعات المؤسسية، وهوامش الممارسة المهنية. ويتيح منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية إبراز هذا التعقيد، وفتح قراءات بديلة، وتسمية المعضلات، وتحديد مواطن التوتر التي يمكن أن تُستخلص منها في الفصل التالي مداخل للتدخل المهني.

6. آفاق التدخل المهني من منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية

يمكن، انطلاقًا من الأنماط ومواطن التوتر والموارد التي أبرزها الفصل الخامس، استخلاص آفاق للتدخل المهني من منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية للتعامل مع تحديات مشابهة في الحياة المدرسية اليومية. ولا ينصب التركيز هنا على تصورات مثالية عامة، بل على نقاط انطلاق نابعة من الحالات المحللة ومن المشكلات المتكررة فيها. ويكتسب منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية أهمية خاصة عندما لا يمكن تفسير الصعوبات المدرسية من بُعد واحد، بل تكون مرتبطة بالمؤسسة والواقع المعيش والأسرة والممارسة المهنية. ويتطلب ذلك تحديدًا دقيقًا للمسؤوليات، وأهدافًا منسقة، ووعيًا واقعيًا بالموارد والحدود المتاحة (انظر: Stüwe/Ermel/Haupt 2015، ص. 265–262).

6.1 الاكتشاف المبكر وفهم الحالة من زوايا متعددة

من أهم نتائج تحليل الحالات أن المشكلات المدرسية لا تُفهم غالبًا بصورة ملائمة إذا اختُزلت بسرعة في التحصيل أو الانضباط أو السلوك الخاطئ للفرد. فقد أظهرت عدة حالات أن خلف السلوك اللافت أو فقدان الدافعية أو التعثر المدرسي تداخلات معقدة من الضغوط تشمل أبعادًا أسرية واجتماعية ومؤسسية وسيرًا حياتية. وينتج عن ذلك، بوصفه أول مدخل للتدخل، ضرورة توضيح الحالة في وقت مبكر ومن زوايا متعددة.

وبالنسبة إلى الممارسة المدرسية، يعني ذلك أن التطورات اللافتة ينبغي رصدها وتوثيقها ومناقشتها في تعدد أبعادها في أقرب وقت ممكن. ولا يكفي تسجيل الأعراض المدرسية الظاهرة. بل ينبغي السؤال عن الدور الذي تؤديه توقعات الأسرة، والواقع خارج المدرسة، ومراحل الانتقال، والضغوط الاجتماعية، أو الاحتياجات الخاصة إلى الدعم. وعمليًا يمكن أن يستند توضيح الحالة إلى الإرشاد الاجتماعي-التربوي، وأن يُستكمل بإجراءات متخصصة عندما تظهر مؤشرات على احتمال تعرض مصلحة الطفل للخطر أو على احتياجات دعم مرتبطة بالتوحد. ففي حين يؤكد Biesel وSchär أهمية تقييم خطر تعرض الطفل للأذى باعتباره عملية مستمرة، يصف Meer-Walter في مجال التوحد تحليلًا متعدد الزوايا يشمل التلميذ أو التلميذة، والوالدين، وهيئة التدريس (انظر: Spies/Pötter 2011، ص. 120–116؛ Biesel/Schär 2018، ص. 134؛ Meer-Walter 2021، ص. 116–115).

وينتج عن ذلك عمليًا ضرورة مناقشة الحالات المدرسية في وقت مبكر، قدر الإمكان، داخل دائرة صغيرة وواضحة من الأطراف المعنية. وقد تشمل هذه الدائرة، بحسب الحالة، أعضاء هيئة التدريس، والإدارة المدرسية، وربما المختصين في الخدمة الاجتماعية المدرسية أو الأشخاص القائمين على التنسيق، وكذلك أولياء الأمور عندما يكون ذلك مناسبًا. ولا ينبغي أن يكون الهدف إطلاق حكم أو تصنيف سريع على الحالة، بل بناء فهم متمايز يأخذ في الاعتبار الأسباب المحتملة والضغوط والموارد في الوقت نفسه. وتبين حالات فقدان الدافعية والعنف والتأخر الدراسي والحاجة إلى الدعم أن الفهم المبكر للحالة يمثل شرطًا أساسيًا كي لا تبدأ معالجة المشكلة إلا بعد وصولها إلى مرحلة التصعيد.

6.2 العمل مع أولياء الأمور بين التعاون والخلاف ووضع الحدود

تتعلق نتيجة أساسية أخرى بأهمية العمل مع أولياء الأمور. فقد أظهرت عدة حالات أن التحديات المدرسية تتأثر بدرجة كبيرة بالطريقة التي يفهم بها الوالدان التعليم والانضباط والحماية والأدوار المرتبطة بالنوع الاجتماعي والدعم. وينتج عن ذلك أن العمل مع أولياء الأمور لا ينبغي أن يُعامل باعتباره مهمة ثانوية مكملة، بل بوصفه مجالًا قائمًا بذاته ضمن الممارسة المدرسية والخدمة الاجتماعية المدرسية.

وفي الوقت نفسه توضح الحالات أن العمل مع أولياء الأمور لا يسير وفق نمط واحد. ففي بعض الحالات يكون التعاون ممكنًا ومستقرًا، وفي حالات أخرى يكون مشحونًا بالصراع أو متناقضًا أو معرقلًا. وتصف الأدبيات الحديثة حول التعاون بين الأسرة والمدرسة هذا المجال كذلك بأنه مجال يتطلب جهدًا مهنيًا، لأن التعاون، رغم كونه مرغوبًا ومطلوبًا، قد يتأثر باختلاف التوقعات وفهم الأدوار وأشكال التعاون (انظر: Killus/Paseka 2020، ص. 12–9؛ Sacher 2017، ص. 27–23؛ Schröder 2013، ص. 193–190). ويعني ذلك بالنسبة إلى الممارسة أن العمل مع أولياء الأمور لا ينبغي أن يُبنى فقط على التوافق وتجنب الخلاف، ولا على المواجهة وحدها. بل يحتاج إلى توازن بين الاستعداد للحوار، والوضوح، ووضع الحدود المهنية.

ويتمثل أحد المداخل الأساسية في إشراك أولياء الأمور في الحوار في مرحلة مبكرة، وليس بعد التصعيد فقط. وينبغي ألا يكون التواصل متمحورًا حول المشكلة وحدها، بل أن يتسم كذلك بالتفهم والتفسير. فالمدرسة مطالبة بأن توضح قواعدها وتوقعاتها وقراراتها بشفافية، وفي الوقت نفسه أن تأخذ بجدية وجهات نظر أولياء الأمور ومخاوفهم وتفسيراتهم. ويكتسب ذلك أهمية خاصة في الحالات التي يعيش فيها أولياء الأمور التدابير المدرسية باعتبارها هجومًا عليهم، أو إهانة، أو تهديدًا لسلطتهم التربوية.

وفي المقابل، توضح الحالات وجود مواقف يتعين فيها على المدرسة اتخاذ موقف واضح. وينطبق ذلك خصوصًا على العنف، أو التهديد الخطير للمسار التعليمي، أو الحالات التي تمس مصلحة الطفل وسلامته. فالعمل مع أولياء الأمور لا يعني عندئذ تبني كل مواقفهم، بل تحمل المسؤولية المهنية ووضع حدود واضحة. ولا يكفي التعاون العام مع أولياء الأمور في حالات الاشتباه في تعرض مصلحة الطفل للخطر؛ بل يلزم الانتباه، والتقييم، وإدارة الحوار في جو من الثقة، وإشراك خدمات إضافية عند الحاجة، خصوصًا عندما يغيب إدراك المشكلة أو الاستعداد للتعاون (انظر: Biesel/Schär 2018، ص. 130، 134). ولذلك يجب أن يأخذ العمل مع أولياء الأمور في الاعتبار أيضًا حماية حق الطفل في الاستمرار والمشاركة في التعليم ومصلحته عندما تكونان معرضتين للخطر.

6.3 التواصل وبناء العلاقة والوساطة داخل المدرسة

يظهر التحليل كذلك أن كثيرًا من التحديات المدرسية لا يمكن حلها من خلال القواعد أو العقوبات وحدها، بل تعتمد بدرجة كبيرة على التواصل والعلاقة والوساطة. وينطبق ذلك على النزاعات بين هيئة التدريس والتلاميذ، كما ينطبق على التوترات بين المدرسة والأسرة، وعلى المواقف التي يصعب فيها الوصول إلى التلاميذ بسبب ظروف حياة ضاغطة.

ومن ثم يتمثل أحد المداخل الأساسية للتدخل من منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية في خلق مساحات للتواصل يمكن داخلها مناقشة النزاعات دون الانتقال سريعًا إلى التصعيد. وفي الحالات التي يظهر فيها التلاميذ مقاومة أو انسحابًا أو سلوكًا لافتًا، من المهم ألا يُخاطبوا فقط بوصفهم مخالفين للقواعد، بل كذلك باعتبارهم أشخاصًا ينبغي أخذ وجهات نظرهم وضغوطهم بجدية. ويمكن للإرشاد الاجتماعي-التربوي في السياق المدرسي أن يسهم هنا في توفير التوجيه، وتوضيح النزاعات، وتحريك مسارات التطور. وفي الوقت نفسه ينبغي تنظيم الحوارات مع أولياء الأمور بصورة مهنية لأنها قد تتأثر بفوارق السلطة، وضيق الوقت، واحتمال الشعور بالإهانة (انظر: Spies/Pötter 2011، ص. 120–116؛ Sauer 2017، ص. 102–101).

وبالنسبة إلى الحياة المدرسية اليومية، يعني ذلك أن الوساطة لا ينبغي أن تكون ارتجالًا يظهر عند وقوع النزاع فقط، بل عنصرًا متكررًا في الممارسة المهنية. ويشمل ذلك الحوارات مع التلاميذ، وجلسات منظمة لتوضيح النزاع بين الأطراف، ودعم هيئة التدريس في التعامل مع المواقف الصعبة، إلى جانب تواصل لا يركز على العقوبة وحدها، بل على الفهم والتطور أيضًا. ويوصي Müller وآخرون، في التفاعلات المتوترة، بتوضيح المسؤوليات والمهام والإجراءات، وبإشراك التلاميذ وزملائهم بصورة مقصودة في عمليات المعالجة (انظر: Müller et al. 2018، ص. 64، 98–97).

كما توضح الحالات أن العلاقة داخل المدرسة يمكن أن تكون موردًا في حد ذاتها. فعندما يشعر التلاميذ بأن المدرسة تراهم وتستمع إليهم، ويكون المدرسون مستعدين للتأمل في ممارستهم، أو يقدم الزملاء من التلاميذ دعمًا لبعضهم بعضًا، تنشأ إمكانات للاستقرار والتغير. ولذلك لا يمثل التواصل والعلاقة مجرد عوامل هامشية، بل شروطًا أساسية تجعل التعامل مع التحديات المدرسية ممكنًا أصلًا.

6.4 التعامل مع احتياجات الدعم والضغوط والحدود المؤسسية

توضح الحالات بصورة خاصة أن الممارسة المدرسية تواجه دائمًا حدودًا مؤسسية. ويظهر ذلك خصوصًا عند وجود حاجة إلى دعم خاص، أو عندما تعيش الأسر ضغوطًا شديدة، أو عندما تكتشف المدرسة مشكلات لا تمتلك لمعالجتها سوى وسائل محدودة. ولذلك ينبغي أن يراعي منظور واقعي للخدمة الاجتماعية المدرسية الإمكانات المتاحة وحدود العمل المؤسسي في الوقت نفسه.

وفي التعامل مع احتياجات الدعم الخاصة تنشأ ضرورة الوساطة بين الحق في المشاركة، والإمكانات الفعلية، والتعديلات العملية الممكنة. وقد أظهر التحليل أن محدودية الموارد المؤسسية لا تؤدي بالضرورة إلى الإقصاء، لكنها تتطلب تقييمًا واقعيًا وحلولًا مرنة. ويمكن أن تشمل هذه الحلول تعديل صيغ الامتحانات، ومنح وقت أطول للإجابة، وتدرج المتطلبات، والتواصل المكثف مع أولياء الأمور، ومواكبة واعية من هيئة التدريس والزملاء. ويصف Meer-Walter هذه العملية بالنسبة إلى التلاميذ في طيف التوحد باعتبارها مواءمة فردية: يُحلل فيها الوضع المدرسي من زوايا متعددة، وتُخطط إجراءات تربوية وبنيوية، وتُراقب آثارها، ثم تُثبت أشكال الدعم الناجحة بصورة مستدامة (انظر: Meer-Walter 2021، ص. 116–115، 243–240).

وفي الوقت نفسه توضح الحالات المرتبطة بالعنف الأسري، أو الضغوط الشديدة، أو ظروف الحياة الاجتماعية الصعبة أن الدعم المدرسي وحده لا يستطيع حل جميع المشكلات. وينتج عن ذلك مدخل آخر للتدخل يتمثل في عدم إنكار الحدود المؤسسية، بل التعامل معها مهنيًا. ويعني ذلك، من جهة، استنفاد إمكانات الدعم الواقعية داخل المدرسة. ومن جهة أخرى، يعني تحديد الحاجة إلى دعم إضافي بوضوح عندما تصل المدرسة إلى حدودها، وربط الحالة، كلما أمكن، بخدمات خارجية أو خدمات متخصصة.

وبالنسبة إلى ممارسة الخدمة الاجتماعية المدرسية، يعني ذلك أن العمل المهني لا ينبغي أن يقوم على ادعاء القدرة على حل كل مشكلة بالكامل. والأهم هو دعم المشاركة ضمن الإمكانات المتاحة، وتجنب التصعيد، وتعزيز الموارد، وربط الحالات بأشكال دعم إضافية عند الحاجة. ويتطلب ذلك أن توضح المدرسة مسؤولياتها ومواردها وحدودها، وأن تجعلها شفافة، بدل تحميل الخدمة الاجتماعية المدرسية أو مدرسين منفردين مسؤولية جميع المشكلات (انظر: Stüwe/Ermel/Haupt 2015، ص. 265–262).

وخلاصة ما سبق أن آفاق التدخل المستخلصة من الحالات تبين أن الممارسة من منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية تكتسب أهميتها بصورة خاصة عندما تكون المشكلات المدرسية متعددة الأبعاد، ولا يمكن التعامل معها تربويًا أو تنظيميًا فقط. ويشكل الاكتشاف المبكر، والفهم المتمايز للحالة، والعمل المنهجي مع أولياء الأمور، والوساطة في التواصل، والتعامل الواقعي مع احتياجات الدعم والحدود المؤسسية مرتكزات أساسية لذلك.

7. الخلاصة والآفاق المستقبلية

7.1 أهم النتائج ومناقشتها

يبين هذا البحث أن التحديات المدرسية في سياق المدرسة الخاصة المغربية موضوع الدراسة لا يمكن فهمها بصورة ملائمة إذا اعتُبرت فقط مشكلات تحصيل أو انضباط أو سلوك لدى تلاميذ منفردين. بل تتمثل النتيجة الأساسية في أن هذه المشكلات تظهر بوضوح عند تقاطع مستويات متعددة: بين المدرسة والأسرة، وبين القواعد المؤسسية وظروف الحياة الفردية، وبين التوقعات التربوية والتفسيرات الأسرية، وبين الحاجة إلى الدعم ومحدودية الموارد المدرسية.

وبذلك تؤكد النتائج افتراضات أساسية في الأدبيات المتخصصة في الخدمة الاجتماعية المدرسية. وتكتسب هذه الممارسة أهمية خاصة حيث تتداخل المدرسة والأسرة والواقع المعيش والدعم المهني (انظر: Spies/Pötter 2011، ص. 33–29، 51–50). وتظهر الحالات المدروسة هذه التقاطعات بوضوح. فالسلوك اللافت، وتراجع التحصيل، والانسحاب، والنزاعات ليست مجرد اضطرابات في سير المدرسة، بل قد تكون مؤشرات على توترات أو ضغوط أو مشكلات في المواءمة أعمق من الظاهر. ولذلك يكتسب المنظور المنطلق من الواقع المعيش أهمية خاصة، لأنه يقرأ السلوك المدرسي في ارتباط بخبرات التلاميذ، وظروف أسرهم، وهوامش الفعل المتاحة لهم، والقيود التي يواجهونها (انظر: Bolay/Iser 2016، ص. 144–142).

ويظهر بصورة واضحة أن التواصل بين الأسرة والمدرسة يؤدي دورًا محوريًا. فأولياء الأمور لا يظهرون في الحالات بصورة أحادية كمصدر دعم أو كمشكلة، بل أطرافًا قد تؤدي أدوارًا متباينة: فقد يوفرون الموارد، ويسهمون في استقرار المسار الدراسي، ويتيحون التعاون، وفي الوقت نفسه قد يصبحون، من خلال توقعاتهم الخاصة أو تصوراتهم للرقابة أو ضغوطهم، جزءًا من التوتر. ولذلك ينبغي تنظيم العمل مع أولياء الأمور بصورة مهنية، وألا يُختزل في نقل المعلومات أو معالجة الشكاوى.

ويمكن وضع هذا الطابع المزدوج لدور أولياء الأمور ضمن سياق التعليم الخاص في المغرب بصورة أدق. فالمدارس الخاصة ترتبط في كثير من الأحيان بتوقعات تتعلق بجودة أفضل، وقدر أكبر من الانضباط، ومتابعة أقوى، وتواصل أكثر قربًا مع أولياء الأمور. وفي الوقت نفسه تبين النتائج المعروضة في الفصل 2.4 أن اختيار التعليم الخاص يرتبط أيضًا بالفوارق الاجتماعية، وبالشروط المالية للولوج إليه، وبتوقعات خاصة تتعلق بالتحصيل والدعم (انظر: GI-ESCR et al. 2015، ص. 7، 9؛ Nadori 2021، ص. 283–282). ومن ثم لا تؤكد الحالات ببساطة أن المدارس الخاصة توفر شروطًا أفضل، بل تكشف عن توتر: فبسبب ارتباطها بالجودة والانضباط والمتابعة الفردية، يُنظر إلى النزاعات ومشكلات التحصيل واحتياجات الدعم فيها بحساسية أكبر. وعندئذ لا تواجه المدرسة مهمة تربوية فقط، بل كذلك تحدي الموازنة بين تصورها المؤسسي لذاتها، وتوقعات الأسر، وإمكاناتها الفعلية.

ولا يتمثل إسهام البحث، لذلك، في وصف الخدمة الاجتماعية المدرسية باعتبارها نظامًا قائمًا بصورة كاملة داخل المدارس الخاصة المغربية. بل يبين أن التفكير من منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية ضروري مهنيًا حتى في السياقات التي لم تُؤسس فيها الهياكل ذات الصلة بوضوح بعد. وتتمثل القيمة المضافة لهذا المنظور في فهم التحديات المدرسية من زوايا

متعددة، وتجنب إلقاء اللوم بصورة متسرعة، وتطوير سبل للتدخل تجمع بين الدعم والوساطة ووضع الحدود وضمان المشاركة.

7.2 الإسهام المعرفي للبحث في مجال الخدمة الاجتماعية المدرسية في السياق المغربي

يتمثل الإسهام المعرفي الرئيس لهذا البحث في إظهار أن منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية يقدم قيمة تحليلية وعملية واضحة أيضًا في سياق المدرسة الخاصة المغربية. فالحالات توضح أن المشكلات المدرسية لا يمكن اختزالها في الانضباط أو التحصيل أو التربية، بل تتطلب نظرة متعددة الزوايا إلى التلاميذ والتلميذات، وأولياء الأمور، وهيئة التدريس، والمدرسة باعتبارها مؤسسة، والممارسة المهنية.

وتكتسب هذه النتيجة أهمية خاصة لأن الدعم الاجتماعي المرتبط بالمدرسة في المغرب لم يتطور بعد على نطاق شامل باعتباره مجالًا مستقلًا للممارسة. وتشير دراسات مغربية إلى تحديات ثقافية وإدارية واجتماعية في قطاع التعليم، في حين يشهد العمل الاجتماعي، في ضوء القانون 45.18 والبرامج الوزارية، عملية متزايدة من التنظيم القانوني والمؤسسي (انظـر: Habrane/Douhabi 2025، ص. 274–273؛ Chambre des Conseillers 2021؛ Ministère de la Solidarité, de l’Insertion sociale et de la Famille دون سنة).

وتوضح الحالات أن المدارس تتولى مهامًا ذات طابع داعم اجتماعيًا حتى من دون وجود هياكل رسمية ومتكاملة للخدمة الاجتماعية المدرسية. ومن هذه المهام الوساطة بين التلاميذ وأولياء الأمور وهيئة التدريس، وتوضيح النزاعات، ودعم المشاركة، وتقديم الدعم عند وجود ضغوط، وإدارة الحوار، ووضع الحدود، والبحث عن حلول قابلة للتطبيق والاستمرار. وهذه المهام تنشأ في الحياة المدرسية اليومية حتى إذا لم تُسمَّ صراحةً «خدمة اجتماعية مدرسية».

كما توضح الحالات أن توقعات الأسرة والتفسيرات الاجتماعية يمكن أن تؤثر في النزاعات المدرسية، مثلما يحدث في قضايا التحصيل والانضباط والأدوار المرتبطة بالنوع الاجتماعي والسلطة داخل الأسرة والمكانة الاجتماعية أو تصورات المستقبل. وتحتل المدرسة الخاصة في هذا السياق موقعًا خاصًا بين مطالب متعددة: فهي تطالب بالالتزام بالقواعد ومتطلبات التحصيل، وفي الوقت نفسه تقع تحت ضغط تقديم الدعم والتواصل والحلول الفردية. ومن هنا تنشأ توترات بين الطموح التربوي، والحدود المؤسسية، ورضا أولياء الأمور، وحماية التلاميذ.

ولذلك لا يتمثل إسهام البحث في تقديم حكم عام ينطبق على جميع المدارس الخاصة في المغرب. بل يتمثل في إبراز مواطن توتر متكررة داخل حياة مدرسية ملموسة، وإظهار أن الخدمة الاجتماعية المدرسية في السياق المغربي يمكن فهمها لا بوصفها مجرد خدمة إضافية، بل كمنظور مهني لتحليل المشكلات المعقدة والتعامل معها بصورة متمايزة.

7.3 حدود الدراسة

ينبغي النظر إلى نتائج هذا البحث في ضوء عدة حدود. أولًا، يتعلق الأمر بدراسة نوعية لحالات فردية، أو بتحليل نوعي متعدد الحالات، داخل مدرسة خاصة بعينها في المغرب. ومن ثم يرتبط البحث بسياق مؤسسي محدد، ولا يمكن نقل نتائجه مباشرة إلى جميع المدارس الخاصة في المغرب.

ثانيًا، عدد الحالات محدود. فالحالات الثماني تتيح تحليلًا متمايزًا لأنواع مختلفة من التحديات المدرسية، لكنها لا تسمح بتعميم إحصائي. ولم يكن هدف البحث قياس مدى تكرار مشكلات بعينها، بل إظهار، على سبيل المثال، كيف تنشأ التحديات المدرسية، وما وجهات نظر الأطراف المعنية فيها، وما سبل التدخل التي يكشف عنها التحليل من منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية.

ثالثًا، تستند الحالات إلى إعادة بناء لاحقة لمواقف من مجال العمل المهني للباحث. وقد أتاح ذلك فهمًا عمليًا ومفصلًا للمواقف المدرسية. وفي الوقت نفسه يحتاج هذا القرب من الميدان إلى مراجعة منهجية. فالدور الشخصي داخل السياق المدرسي يؤثر في المواقف التي تُلاحظ وتُتذكر وتُختار وتُفسر. وعلى الرغم من إخفاء الهوية وتحليل الحالات بصورة منظمة، يظل منظور الباحث جزءًا من عملية إنتاج المعرفة.

رابعًا، لم تُجر مقابلات معيارية أو مسوح كمية. ويقوم البحث على ملاحظات من الممارسة المدرسية، وحوارات، وخبرات داخلية أُعيد بناؤها لأغراض التحليل. ويمنح ذلك البحث ارتباطًا قويًا بالممارسة، لكنه يحد في الوقت نفسه من قابلية المقارنة مع الدراسات التي تعتمد على بيانات مقابلات جُمعت بصورة منهجية أو على عينات أكبر.

خامسًا، تظل قابلية نقل النتائج محدودة. فالمدرسة التي جرى تحليلها لها ظروفها المؤسسية، وهياكلها، وخصائص مجتمع أولياء الأمور فيها، وثقافتها المدرسية الخاصة. وقد تواجه مدارس خاصة أخرى، أو مدارس عمومية، أو مدارس في مناطق أخرى من المغرب تحديات وموارد مختلفة. ومع ذلك يمكن أن تقدم النتائج أفكارًا مفيدة لسياقات مدرسية مشابهة، لأنها تكشف مواطن توتر أساسية: التحصيل والمشاركة، وتوقعات أولياء الأمور وحدود المدرسة، والضغوط الفردية والقواعد المؤسسية، والممارسة التربوية والمهام الداعمة اجتماعيًا.

7.4 آفاق مستقبلية

تبين نتائج البحث أن الدعم الاجتماعي المرتبط بالمدرسة يمكن أن يكتسب أهمية أكبر في السياق المغربي مستقبلًا. ويظهر ذلك خصوصًا حيث تؤثر الضغوط الاجتماعية والأسرية والعاطفية في الحياة المدرسية، وتجد المدرسة نفسها مطالبة بالوساطة بين مهمتها التعليمية، والتواصل مع أولياء الأمور، والحاجة إلى الدعم. وتحتاج المدارس الخاصة على وجه الخصوص، بحكم ارتباطها غالبًا بتوقعات مرتفعة من الأسر، إلى آليات واضحة للإرشاد والتواصل ومعالجة النزاعات والدعم.

وبالنسبة إلى الممارسة، يعني ذلك أن على المدارس التفكير بصورة أعمق في كيفية ترسيخ مهام الخدمة الاجتماعية المدرسية بصورة منهجية. ويشمل ذلك تحديد مسؤوليات ثابتة، ووضع آليات واضحة لإدارة الحوارات، وتوثيقًا مهنيًا، وتعاونًا منتظمًا مع هيئة التدريس وأولياء الأمور، إلى جانب إجراءات للاكتشاف المبكر للضغوط ومخاطر تراجع المشاركة في التعليم. ومن المهم كذلك ألا يُترك المدرسون وحدهم أمام هذه التحديات. ويمكن للتفكير من منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية أن يسهم في تخفيف الضغط عن هيئة التدريس، وتحسين التواصل مع أولياء الأمور، والنظر إلى التلاميذ لا وفق سلوكهم فقط، بل أيضًا وفق احتياجاتهم وظروف حياتهم.

وسيكون من المفيد في الأبحاث المستقبلية دراسة أسئلة مشابهة في عدة مدارس، مع إدراج أنواع مختلفة من المدارس، ومناطق وسياقات اجتماعية متنوعة. كما يمكن للمقابلات مع التلاميذ والتلميذات وأولياء الأمور وهيئة التدريس والمختصين الاجتماعيين أن تضيف زوايا جديدة. ومن خلال ذلك يمكن دراسة أشكال الدعم الاجتماعي المرتبط بالمدرسة الموجودة بالفعل في المغرب بصورة أدق، والتحديات التي يواجهها المختصون، والبنى الضرورية لتعزيز الطابع المهني لهذا المجال.

وخلاصة القول إن البحث يبين أن التحديات في الحياة اليومية لمدرسة خاصة بالمغرب متعددة الأبعاد، ولا يمكن اختزالها في أشخاص منفردين أو أسباب منفردة. ويتيح منظور الخدمة الاجتماعية المدرسية استيعاب هذا التعقيد وتطوير سبل للتدخل تأخذ في الاعتبار التلاميذ والتلميذات، وأولياء الأمور، وهيئة التدريس، والمدرسة باعتبارها مؤسسة في آن واحد. وهنا تحديدًا تكمن القيمة المهنية المضافة لهذا البحث.

المراجع

Biesel, Kay/Schär, Clarissa (2018): Kindeswohlgefährdungen erkennen und Kinderschutz gestalten – eine Aufgabe der Schulsozialarbeit an Grundschulen. In: Ahmed, Sarina/Baier, Florian/Fischer, Martina (Hrsg.): Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 123–138.

Bolay, Eberhard/Iser, Angelika (2016): Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit. In: Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (Hrsg.): Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 142–152.

Chambre des Conseillers (2021): Rapport sur le projet de loi n° 45.18 relatif à l'organisation de la profession des travailleuses et travailleurs sociaux. Rabat.

Ding, Xiao/Lightfoot, Elizabeth/Berkowitz, Ruth/Guz, Samantha/Franklin, Cynthia/DiNitto, Diana M. (2023): Characteristics and Outcomes of School Social Work Services: A Scoping Review of Published Evidence 2000–June 2022. In: School Mental Health, 15(3), S. 787–811.

Elbousairi, Abdessadek/Oulhaj, Lahcen/Dkhissi, Atman (2023): Les déterminants du choix de l'école privée au Maroc: Evidence à partir des données de l'enquête TIMSS 2019 administrée auprès des élèves du grade quatre. In: International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics, 4. Jg., H. 5-2, S. 966–986. Online verfügbar unter: https://ijafame.org/index.php/ijafame/article/view/1158, Zugriff: 03.06.2026.

GI-ESCR (Global Initiative for Economic, Social and Cultural Rights) et al. (2015): Parallel Report to the Pre-sessional Working Group of the Committee on Economic, Social and Cultural Rights on the occasion of the consideration of the List of Issues related to the Periodic Reports of Morocco. Online verfügbar unter: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/GIESCR_Report_to_CESCR_Privatisation_Morocco_2015.pdf, Zugriff: 13.05.2026.

Habrane, Hassan/Douhabi, Zahraa (2025): Sociocultural Challenges to the Practice of Social Work in Moroccan Society. Education Sector as An Example. In: Naqd wa Tanwir, 23, S. 273–292.

Hadaf, Rabie/Chraimi, Mohamed (2025): Psycho-Social Intervention in Educational Institutions: An Evaluative Study of Social Worker Employment Policies. In: Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche Éducative (RMERE), Nr. 13, S. 8–29. Online verfügbar unter: https://revues.imist.ma/index.php/RMERE/issue/view/3231, Zugriff: 19.05.2026.

Killus, Dagmar/Paseka, Angelika (2020): Kooperation zwischen Eltern und Schule. Eine kritische Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz.

Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2024): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz. 6. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Lamnek, Siegfried/Krell, Claudia (2016): Qualitative Sozialforschung. 6., überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.

Meer-Walter, Stephanie (2021): Schüler/innen im Autismus-Spektrum verstehen. Praxishilfe zu autistischen Besonderheiten in Schule und Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz.

Ministère de la Solidarité, de l'Insertion sociale et de la Famille (2024): Madame la Ministre préside une rencontre de communication sur l'organisation des métiers du travail social. Online verfügbar unter: https://social.gov.ma/madame-la-ministre-preside-une-rencontre-de-communication-sur-lorganisation-des-metiers-du-travail-social/, Zugriff: 13.05.2026.

Ministère de la Solidarité, de l'Insertion sociale et de la Famille (o. J.): Fiche technique: Organisation et structuration des métiers du travail social. Rabat.

Müller, Bettina/Morys, Regine/Dern, Susanne/Holland-Cunz, Marc (2018): Spannungsreiche Interaktionen an Schule. Empfehlungen für Schule und Schulsozialarbeit. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Nadori, Neirouz (2021): Linguistic Achievement in Reading: A Comparative Study of Moroccan Public and Private High Schools. In: Journal of Applied Language and Culture Studies, Vol. 4, S. 280–283. Online verfügbar unter: https://revues.imist.ma/index.php/JALCS/article/view/24715, Zugriff: 17.05.2026.

Sacher, Werner (2017): Eltern, Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte als Partner – Voraussetzungen und Wege ihrer Kooperation. In: Aich, Gernot/Kuboth, Christina/Gartmeier, Martin/Sauer, Daniela (Hrsg.): Kommunikation und Kooperation mit Eltern. Weinheim/Basel: Beltz, S. 21–30.

Sauer, Daniela (2017): Beratungs-, Rückmelde- oder Konfliktgespräch? – Von der Bedeutung verschiedener Gesprächsanlässe im Lehrer-Eltern-Gespräch. In: Aich, Gernot/Kuboth, Christina/Gartmeier, Martin/Sauer, Daniela (Hrsg.): Kommunikation und Kooperation mit Eltern. Weinheim/Basel: Beltz, S. 101–111.

Schröder, Hartmut (2013): Elternarbeit und Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in der Schule. In: Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christof (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 190–197.

Spies, Anke/Pötter, Nicole (2011): Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stange, Waldemar (2013): Präventions- und Bildungsketten – Elternarbeit als Netzwerkaufgabe. In: Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christof (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–69.

Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christof (Hrsg.) (2013): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit. Wiesbaden: Springer VS.

Stüwe, Gerd/Ermel, Nicole/Haupt, Stephanie (2015): Lehrbuch Schulsozialarbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

UNESCO GEM Report Team (2026): Morocco. In: UNESCO (Hrsg.): 2026 GEM Report: Access and equity. Country case studies. Paris: UNESCO. Online verfügbar unter: https://www.unesco.org/gem-report/en/2026-gem-report-country-case-studies/morocco, Zugriff: 23.05.2026.

الملحق

الملحق 1: شبكة تحليل الحالات

الفئة	السؤال الإرشادي للتحليل	التطبيق على الحالات المستمدة من الممارسة المهنية
المؤسسة المدرسية	ما القواعد والبنى والمسؤوليات والحدود المدرسية التي تؤثر في الحالة؟	النظر في الظروف التنظيمية، والتوقعات المدرسية، وهوامش الفعل، والقيود المؤسسية.
المهنة / ممارسة الخدمة الاجتماعية المدرسية	ما أشكال الدعم والوساطة وإدارة الحوار وتحديد نطاق المسؤولية المهنية أو وضع الحدود التي تظهر؟	النظر في هوامش الممارسة المهنية وفي الوساطة بين الأطراف المعنية.
التلاميذ والتلميذات	ما الضغوط والاحتياجات والسلوكيات والموارد وفرص المشاركة التي تظهر؟	النظر إلى وجهة نظر الأطفال واليافعين المعنيين، وإلى وضعهم المدرسي وواقعهم المعيش.
أولياء الأمور	ما التوقعات والضغوط والتصورات التربوية وأشكال التعاون الأسرية التي تظهر؟	النظر إلى وجهة نظر أولياء الأمور، والتعاون مع المدرسة، والصراعات المحتملة بين المدرسة والأسرة.
هيئة التدريس	ما التصورات وسبل التدخل والتحديات التي تظهر لدى هيئة التدريس؟	النظر في دور هيئة التدريس، وتواصلها، وهوامش ممارستها التربوية وحدودها.

المصدر: إعداد الباحث.