Ziane Achour University of Djelfa

Faculty of Social and Human Sciences

Department of Sociology and Demography

Thesis titled :

Social values related to the learning process and its relation to school dropouts.

A study within the requirements of obtaining a doctorate in sociology

presented by the student :

Garoud Ahmed

Under the supervision of Dr :

Ben Arbi Amhamed

University Season : 2018 / 2019

جامعة زيَّان عاشور بالجلفة

كليَّة العلوم الاجتماعيَّة والإنسانيَّة

قسم علم الاجتماع والدِّيموغرافيا

أطروحة موسومة بعنوان:

القيم الاجتماعيَّة المتعلِّقة بعمليَّة التَّعلّم وعلاقتها بالتَّسرُّب المدرسي.

دراسة تدخل ضمن مستلزمات نيل شهادة الدُّكتوراه في علم الاجتماع تخصُّص تربوي

من إعداد الطَّالب:

أحمد قرُّود

تحت إشراف الدُّكتور:

بن العربي أمحمد

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللَّقب	الرُّتبة العلميَّة	الجامعة	الصِّفة
جلُّود رشيد	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الجلفة	رئيساً
بن العربي أمحمَّد	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الجلفة	مشرفاً ومقرِّراً
سحوان عطاء الله	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الجلفة	عضواً مناقشاً
بن سليم الحسين	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الأغواط	عضواً مناقشاً
بودالي بن عون	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الأغواط	عضواً مناقشاً
نوري محمَّد	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الأغواط	عضواً مناقشاً

السنة الجامعية : 2018 / 2019 م الموافق لـ 1439 / 1440 هـ

﴿ الحمد لله ربِّ العالمين ﴾

﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قِيلَ لَكُمْ تَفَسَّحُوا فِي الْمَجَالِسِ فَافْسَحُوا يَفْسَحِ اللَّهُ لَكُمْ وَإِذَا قِيلَ انْشُزُوا فَانْشُزُوا يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴾

سورة المجادلة الآية (11).

عن أنس رضي الله عنه قال:((كان رسول الله صلَّى الله عليه وسلَّم يقول: اللَّهم انفعني بما علَّمتني ،وعلِّمني ما ينفعني وارزقني علماً ينفعني)) رواه النَّسائي والحاكم.

وقال الإمام علي رضي ّالله عنه *كلُّ إناءٍ يضيق بما جُعل فيه إلَّا وعاء العلم فإنَّه يتَّسع*

وقال الإمام الشَّافعي رحمه الله تعالى: ليس العلم ما حفظ إنَّما العلم ما نفع.

الإهداء

إلى أهل العلم والخير دون استثناء إلى من علَّمني كيف أرفع قلمي فأكتب وأهزُّ بصري فأقرأ إلى من وارياه التُّراب ذات يوم صيفي من عام1990م والدي الميلود بن عبد القادر رحمه الله إلى الصَّدر الحنون أمِّي فاطمة تلك الَّتي عانت من أجلنا متَّعها الله بالصِّحَّة والعافيَّة إلى أشِّقَّائي كلُّهم الَّذين لم يبخلوا عليَّ بما أريد حفظهم الله وأكرمهم بعنايته وخاصَّة شقيقي الأكبر الأستاذ محمَّد، إلى زوجتي الكريمة وأمُّ أولادي(نور الهدى، محمَّد رياض، فضيلة هبة الرَّحمان، طه ياسين الخطيب، وعائشة) تلك المضحيَّة دائماً من أجلنا، إلى من قدَّموا أرواحهم شهداء في سبيل الله من أجل أن نحيا نحن إلى المصلحين والمخلصين السَّاهرين على حال أمَّتنا الإسلاميَّة وقضيَّتها الكبرى فلسطين داري قضيَّتي و قضيَّة أبنائي وأحفادي إلى كلِّ يتيم وأرملة وثكلى وعابر سبيل لفظته صراعات الحياة. إلى أمنيَّتي في وحدة شاملة لأمَّتي تحت راية واحدة ومنهاج متَّبع أصيل ومصير مشترك تسقط دونه كلّ الضَّغائن والحسابات والخلافات والخلفيَّات الضَّيِّقة.

قال تعالى : (وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئِنْ كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيدٌ) سورة إبراهيم الآية(7) .

أتقدَّم بالشُّكر والتَّقدير والاحترام للأستاذ المشرف الدُّكتور بن العربي أمحمد الَّذي كان محلَّ صبر معي في كلِّ خطوة خطوتها في هذا العمل فله جزيل الشُّكر منِّي ثمَّ لا أبخل بالشُّكر على من ساعدني بحرفٍ أو كلمة وقدَّم لي فكرة أو نصيحة ومن هؤلاء الأستاذ الدُّكتور بوهلال عبد الحليم والدَّكاترة غريَّب حسين، جلُّود رشيد ،بن سليم الحسين ، رحمون أحمد محجوبي محمَّد مركمال عبد السَّتِّير، وأتقدَّم بالشُّكر كذلك إلى كلِّ الإداريِّين بكلِّيتنا، وإلى كلِّ الأساتذة ومديري الابتدائيَّات ونوَّابهم المبحوثين كما لا ننس العمَّال المهنيُّون الَّذين سهَّلوا لنا

عمليَّة التَّقصي حول موضوع الدِّراسة بمؤسَّساتهم التَّربويَّة وغيرها.

بـقـلـم/ أحـمـد قـرود

ملخَّص الدِّراسة:

قامت هذه الدِّراسة البحثيَّة على جملة من الملاحظات المستمرَّة والمتكرِّرة للظَّاهرة وانطلاقاً من تساؤلات

عدَّة بحثاً عن أجوبة مقنعة لحيثيَّات ظاهرة التَّسرُّب المدرسي المدروسة وأسباب انتشارها بالشَّكل الملاحظ بقوَّة ممَّا جعل هذه الدِّراسة تسعى في بحثها الميداني بممارسة أهمِّ الخطوات المنهجيَّة والنَّظريَّة المعتادة من أجل تناول موضوع الدِّراسة بشكل لائق ومناسب مع مستوى الأطروحة وبشيء من التَّركيز والتَّفسير الأكاديمي المفيد الخالي من الحشو والتِّكرار الممل والسَّرد العشوائي غير المؤسَّس على بناء وخطَّة عمليَّة محكمة ليكون أكثر موضوعيَّة ودقَّة مع التَّطلُّع لمبدأ التَّبرير العلمي والمنهجي لكلِّ جزء و فصل من فصول الدِّراسة، ففي هذا رؤية واضحة وقراءة تُلزم الدِّراسة بتقديم الدَّليل والحجَّة والبرهان والابتعاد عن الأحكام المسبقة والمطلقة والتَّجرُّد من العاطفة والذَّاتيَّة في ممارسة العمل البحثي وتقديم النَّتائج كما هي مع الاستعانة بأسس منهجيَّة مناسبة للبحث وتضمن متابعة وتكامل وظيفي بين جوانب البحث الرَّئيسيَّة وعلى هذا الأساس اعتمدت الدِّراسة في مضمونها ككل على التَّقصي الحثيث حول ظاهرة التَّسرُّب المدرسي في مرحلة الابتدائي دافعة بجملة من التَّساؤلات متمثِّلة في إشكاليَّة عامَّة القيم الاجتماعيَّة المتعلِّقة بعمليَّة التَّعلُّم وعلاقتها بالتَّسرُّب المدرسي، ومقترحة في ستَّة فرضيَّات جمعت بين التَّواصل والعدالة المدرسيَّة وتنمية سلوك المتعلِّم وحواره وغرس قيمة الوقت فيه وحقوقه المدرسيَّة وعلاقتها بتسرُّبه المدرسي الهدف منها تقديم اجابات لتلك الإشكاليَّة وتساؤلاتها الجزئيَّة، كما عمدت الدِّراسة على إسقاط أربع تصوُّرات نظريَّة جمعت بين المدرسة الإسلاميَّة –الشِّدة على المتعلِّم لعبد الرَّحمان بن خلدون– وشروط النَّهضة لمالك بن نبي– والمدرسة الغربيَّة متمثِّلة في الاغتراب – والرَّأسمال المال الثَّقافي وإعادة إنتاجه لبيار بورديو– ممَّا ساهم في بناء أسئلة استمارة الاستبيان والمقابلة والتَّحليل السّوُسيولوجي للجداول وكذا مناقشة الفرضيَّات الَّتي جاءت كلُّها بالإيجاب أي أنَّ كلَّ الفرضيَّات لها علاقة بالتَّسرُّب المدرسي ممَّا ساعد على استنتاج عام للدِّراسة فسَّر لنا حركة ظاهرة التَّسرُّب المدرسي في انتشارها وتوسُّعها.

Study Summary: This research study has a number of phenomena in progress and frequent observations of several questions in search of convincing answers to the merits of the phenomenon of school drop–studied

and the reasons for its deployment as sharply observed, which makes this study seeks in the field examined the application of the most important theoretical and methodological steps usual in order to properly treat the object of the study and with an appropriate level of thesis and a focus and academic interpretation of free useful padding and boring repetition and random combo is the founder and plan on the construction of the judicial process to be more Modo consciousness and accuracy with an eye to the principle of scientific and methodological justification for each part and chapter of the study , in this clear vision and read the study needed to provide evidence and arguments and evidence and move away from the front and absolute impartiality of passion and self in the practice of research work and provide judgments results as they are using the basics of the appropriate research methodology and ensure the monitoring and functional integration between the main aspects of the research and on the basis of this study was based on its content as a whole to actively investigate the phenomenon of dropping out at the main stage is a series of issues represented by The general problem of social values related to the learning process and its relation to school dropout, proposed in six hypotheses combining communication and school justice and the development of learner behavior and dialogue and inculcating the value of learning. time and rights of school and its school escape aims to provide answers to the problem and questions partial, and the study to remove perceptions four theories Islamic school - the hard learner Abdulrahman Ibn Khaldun - and the conditions of the Renaissance Malik bin Nabi - and Western form of school alienation - and the Cultural capital and re-production of Pierr Bordeo- that contributed to the construction of the questionnaire, interview and analysis of sociological tables are questions and the discussion of the assumptions that all came yes that is

all related assumptions In school dropout, which contributed to the conclusion of the study explained to us the phenomenon of the school dropout movement in its deployment and expansion.

Résumé de l'étude : Cette étude de recherche contient un certain nombre d'observations continues et répétées du phénomène et repose sur plusieurs questions afin de trouver des réponses convaincantes aux raisons du

phénomène de décrochage scolaire étudié et aux raisons de sa propagation dans le formulaire qui ont été fortement observées, ce qui a amené cette étude à rechercher dans son exercice de terrain les principales étapes méthodologiques et la théorie habituelle pour aborder correctement le sujet de l'étude Et approprié avec le niveau de la thèse et une partie de la focalisation et de l'explication académique utile sans bourrage et répétition, des récits ennuyeux et aléatoires non basés sur la construction et le plan d'un processus pour être plus court Il s'agit d'une vision claire et d'une lecture qui oblige l'étude à fournir des preuves, des arguments, des preuves, à s'éloigner des préjugés et de l'absolutisme, à ne pas émettre ni émettre d'intérêt personnel dans la pratique des travaux de recherche et à présenter les résultats tels qu'ils sont avec une méthodologie de recherche appropriée. Et d'assurer le suivi et l'intégration fonctionnelle des principaux aspects de la recherche, a adopté sur cette base l'ensemble de l'étude consacrée à l'enquête diligente sur le phénomène du décrochage scolaire au stade primaire, qui pose un certain nombre de questions, à savoir: Le problème général des valeurs sociales liées au processus d'apprentissage et à sa relation avec le décrochage scolaire, proposé dans six hypothèses combinant communication et justice scolaire et le développement du comportement et du dialogue de l'apprenant et inculquant la valeur du temps et des droits scolaires et sa relation à la déscolarisation vise à apporter des réponses au problème et à des questions partielles, ainsi que l'étude visant à supprimer quatre perceptions théoriques. L'école islamique - le dur sur l'apprenant d'Abdulrahman ibn Khaldoun - et les conditions de la Renaissance de Malik bin Nabi - et l'école occidentale sous forme d'aliénation - et la capitale Culturel et re-production de Pierre Bordeo- qui a contribué à la construction du questionnaire, entretien et analyse des tableaux sociologiques constituent des questions ainsi que la discussion des hypothèses qui sont tous venus oui qui est toutes les

hypothèses liées à l'école le décrochage, ce qui a contribué à la conclusion de l'étude nous a expliqué le phénomène du mouvement d'abandon scolaire dans son déploiement et à l'expansion.

فهرس محتويات الدِّراسة :

العنوان **الصَّفحة**

-توضيح العلاقة بين دراسة الماجستير والدُّكتوراه

-ملخَّص الدِّراسة

-مقدِّمة:..... أ

-الباب الأوَّل من الدِّراسة : الجانب المنهجي والنَّظري للدِّراسة:

-الفصل الأوَّل: المدخل المنهجي للدِّراسة :

-عناوين هذا الفصل :

-تمهيد:.....6

-المرحلة الاستطلاعيَّة حول ظاهرة التَّسرُّب المدرسي:.....7-8

1-أسباب اختيَّار الموضوع:.....8

2- أهداف

الموضوع:.....8

3- أهميَّة

الموضوع:.....9

4-إشكاليَّة الدِّراسة.....10

5-فرضيَّات الدِّراسة:.....12

6-تحديد مفاهيم وابعاد الدِّراسة وتحليلها:.....12

7-التَّعريفات اللُّغوية والاصطلاحيَّة والنَّظريَّة والتَّربويَّة والإجرائيَّة لمفاهيم وابعاد ومؤشِّرات الدِّراسة13-22

8-المقاربة النَّظريَّة للدِّراسة:.....21-23

9-الدِّراسات السَّابقة:.....24-38

10-صعوبات البحث:.....38-39

-الفصل الثَّاني (المدرسة):

-عناوين هذا الفصل :

-تمهيد:.....42

1-تعريف المدرسة ومفهومها كمؤسَّسة للتَّعليم والتَّعلُّم:.....43

2-المدرسة وبناءها الاجتماعي: 43

3-عناصر البناء الاجتماعي للمدرسة: 43

4- المدرسة الابتدائيَّة: 44

5- موقع وهندسة المدرسة وأثرهما على التَّعلُّم: 44

6- المدرسة بين الجذب والتَّنفير للمتعلِّم: 45

7- المدرسة بين الصِّراع
والاستقرار:.....45

8- المدرسة بين الإنتاج والجمود:.....45

9- المدرسة بين المحافظة والتَّجديد:.....46

10- المدرسة وصناعة القيم الاجتماعيَّة:.....46

11- وظيفة المدرسة في المجتمع:.....47

12- دور المدرسة في المجتمع:.....50

13- المدرسة والإبداع.....51

14- أهميَّة المدرسة في بناء عقليَّة المتعلِّم معرفياً نفسياً اجتماعياً:.....52

15- تفاعل العناصر البنائيَّة للمدرسة كتنظيم اجتماعي: 53

16-التَّفاعل الاجتماعي:.....55

17- التَّفاعل التَّربوي في المدرسة: 55

18- التَّفاعل الصَّفي: 57

19- المناخ المدرسي (مفهومه) : 59

20-العوامل المؤثِّرة في نظام المناخ الدِّراسي: 60

21- العلاقات الاجتماعيَّة داخل المدرسة: 61

22- مفهوم الإدارة المدرسيَّة :.....70

-خلاصة الفصل:.....72

-الفصل الثَّالث: (القيم):

-عناوين هذا الفصل:

-تمهيد: 75

1-لماذا وقع الاختيار على هذه القيم الاجتماعيَّة :.....76-77

2- تعريف القيم الاجتماعيَّة عموماً وانعكاس تعلُّمها في المدرسة: 77-78

3ـ دور المعلِّم في غرس قيم التَّعلُّم: 78

4- دور و وظيفة القيم المدرسيَّة: 79-80

5- أنواع القيم المدرسيَّة وإنتاجها: 81-82

6- مساهمة القيم المدرسيَّة في الحدِّ من التَّسرُّب المدرسي: 82-83

7- القيم المدرسيَّة وسيلة ضبط اجتماعي للمتعلِّم: 83-84

8- القيم المدرسيَّة وعلاقتها بالتَّعلُّم المدرسي: 85

9- أهميَّة القيم المدرسيَّة ومساهمتها في بناء شخصيَّة المتعلِّم: 85

10-البيئة المدرسيَّة ودورها في ممارسة قيمها على المتعلِّم : 85

11-اضطراب القيم المدرسيَّة وعلاقتها بالتَّسرُّب المدرسي للمتعلِّم: 86-87

12-القيم الاجتماعيَّة المدرسيَّة في مواجهة التَّحديَّات الدَّاخليَّة والخارجيَّة لها: 87-88

-خلاصة الفصل:.....89

-الفصل الرَّابع (التَّعلُّم):

-عناوين هذا الفصل:

-تمهيد: 92

1- تعريف التَّعلُّم : 93

2-التَّعلُّم هو عمليَّة آليَّة يكوِّن فيها المتعلِّم نفسه تدريجياً: 93

3-العوامل المؤثِّرة في التَّعلُّم: 94-95

4-مرتكزات العمليَّة التَّعلُّميَّة في المدرسة الابتدائيَّة: 95-96

5-المتعلِّم محور العمليَّة التَّعليميَّة: 96

6-دور المعلِّم في عمليَّة التَّعلُّم: 98

7-مجالات صعوبات التَّعلُّم وعلاقتها بالتَّسرُّب المدرسي :.....99

8- الخصائص الَّتي يتميَّز بها ذوي صعوبات التَّعلُّم (من خلال التَّجربة والملاحظة): 100

9-أسباب صعوبات التَّعلُّم لدى الأطفال: 100-105

10-علاقة التَّعلُّم بالتَّعليم: 105

-خلاصة الفصل:.....106

- الفصل الخامس (التَّسرُّب المدرسي)

-عناوين هذا الفصل:

تمهيد: 109

1-التَّسرُّب المدرسي: 110

2-خصائِّص الطَّلبة المعرَّضِّين لخطر الفشل الدِّراسي: 110-111

3-أسباب التَّسرُّب المدرسي : 112-116

4-احصائيَّات رسميَّة تُظهر أسباب انتشار ظاهرة التَّسرُّب المدرسي في الجزائر و العالم:....116-124

5-عوامل التَّسرُّب المدرسي حسب بعض الدِّراسات السَّابقة: 125-126

6-نتائج التَّسرُّب المدرسي من خلال الكلمات المفتاحيَّة المستخرجة من الدِّراسات السَّابقة: 126

7 -مثال عن حجم التَّسرُّب المدرسي وأسبابه بمدارس المقاطعة المدروسة: 121-156

8- التَّعليق على الجداول الاحصائيَّة والتَّمثيلات البيانيَّة:.....127-170

-خلاصة الفصل:.....172

-<u>الباب الثّاني: الجانب الميداني من الدِّراسة</u>:

<u>الفصل الأوَّل (مجالات الدِّراسة وأسسها المنهجيَّة)</u>:

-عناوين هذا الفصل:

-تمهيد:.....176

-تحديد المجال الزَّماني و المكاني و البشري للدِّراسة: 177- 181

- الأسس المنهجيَّة للدِّراسة:.....181

-مجتمع البحث: 181

-العيِّنة المختارة في الدِّراسة: 182

-المنهج المستخدم في الدِّراسة: 182

- أدوات جمع البيانات:.....182-185

-خلاصة الفصل: 185

-الفصل الثَّاني(جدول البيانات الشَّخصيَّة والعامَّة+تحليل جداول الفرضيَّة الأولى من الجدول رقم2 إلى الجدول رقم11) .....من 188 إلى 211

-الفصل الثَّالث(تحليل جداول الفرضيَّة الثَّانيّة من الجدول رقم 12 إلى الجدول رقم17)

.....من 214 إلى 225.

-الفصل الرَّابع(تحليل جداول الفرضيَّة الثَّالثة من الجدول رقم18 إلى الجدول 26)

..... من 228 إلى 245

-الفصل الخامس(تحليل جداول الفرضيَّة الرَّابعة من الجدول رقم27 إلى الجدول 35).....

.....من 248 إلى 261

-الفصل السَّادس(تحليل جداول الفرضيَّة الخامسة من الجدول رقم36 إلى الجدول 46)

..... من 264 إلى 278

-الفصل السَّابع(تحليل جداول الفرضيَّة السَّادسة من الجدول رقم47 إلى الجدول 56+ تحليل أسئلة المقابلة) من281إلى304

-الفصل الثَّامن(مناقشة الفرضيَّات و الاستنتاج العام للدِّراسة فالخاتمة وقائمة المراجع)

..... من 307 إلى 330

الملاحق:

فهرس الجداول النَّظريَّة والميدانيَّة للدِّراسة :

رقم الجداول	عناوين الجداول النَّظريَّة	رقم الصَّفحة
1	مقارنة الدِّراسات السَّابقة	35-26
2	حجم التَّسرُّب المدرسي بمدرسة الهوَّاري بومدين(2008/1970)	141-127
3	حجم التَّسرُّب المدرسي بمدرسة الشَّهيد روابح بلعبَّاس(2015/1989)	159-142
4	حجم التَّسرُّب المدرسي بمدرسة الشَّهيد الأخنش عطيَّة(2014/2000)	166-159
5	حجم التَّسرُّب المدرسي بمدرسة الشَّهيد أوباح المداني(2012/2006)	170-167

رقم الجداول	عناوين الجداول الميدانيَّة	رقم الصَّفحة
1	جدول البيانات الشَّخصيَّة والعامَّة لعيِّنة الدِّراسة	189-188
2	جداول الفرضيَّة الأولى من الجدول رقم 2 إلى 11	211-188
3	جداول الفرضيَّة الثَّانيَّة رقم 12 إلى 17	225-214
4	جداول الفرضيَّة الثَّالثة18 إلى 26	245-228
5	جداول الفرضيَّة الرَّابعة27 إلى 35	261-248
6	جداول الفرضيَّة الخامسة36 إلى 46	278-264
7	جداول الفرضيَّة السَّادسة من الجدول 47 -56	296-281

فهرس الأشكال النَّظريَّة والميدانيَّة للدِّراسة :

رقم الأشكال	عناوين الأشكال النَّظريَّة	رقم الصَّفحة
1	يوضِّح كيفيَّة التَّنسيق بين الوظائف داخل المدرسة	48
2	يوضِّح التَّفاعل القائم بين العناصر البنائيَّة داخل المدرسة.	54
3	يوضِّح كيفيَّة التَّفاعل بين مرتكزات العمليَّة التَّربويَّة	55
4	يبيِّن مكانة الأهداف في منظُّومة العمليَّة التَّعليميَّة عند جودوين وسيزلاك	96
5	يبيِّن بعض أسباب التَّسرُّب المدرسي	116
6	يبيِّن نسب انتشار ظاهرة التَّسرُّب في منطقة الاتِّحاد الأوروبي.	124

فهرس الأشكال البيانيَّة النَّظريَّة والميدانيَّة للدِّراسة :

رقم الأشكال البيانيَّة	عناوين الأشكال البيانيَّة النَّظريَّة	رقم الصَّفحة
1	عدد المتسرِّبين ومهنة أوليائهم (مدرسة هوَّاري بومدين2010/1970)	141
2	عدد المتسرِّبين ومهنة أوليائهم (مدرسة روابح بلعبَّاس 2015/1989)	159
3	عدد المتسرِّبين ومهنة أوليائهم (مدرسة الأخنش عطيَّة 2014/2000)	166
4	عدد المتسرِّبين ومهنة أوليائهم (مدرسة أوباح المداني 2015/2006)	170

رقم الأشكال البيانيَّة	عناوين الأشكال البيانيَّة الميدانيَّة	رقم الصَّفحة
1	التَّمثيل البياني لجدول البيانات الشَّخصيَّة والعامَّة للدِّراسة	189
2	التَّمثيل البياني لجداول الفرضيَّة الأولى	211-190
3	التَّمثيل البياني لجداول الفرضيَّة الثانيَّة	225-214
4	التَّمثيل البياني لجداول الفرضيَّة الثَّالثة	245-228
5	التَّمثيل البياني لجداول الفرضيَّة الرَّابعة	261-248
6	التَّمثيل البياني لجداول الفرضيَّة الخامسة	278-264
7	التَّمثيل البياني لجداول الفرضيَّة السَّادسة	296-281

مقدِّمـــــــــــــــــــــة :

إنَّ عالم اليوم المليء بالصِّراعات والتَّغيُّرات السَّريعة المفاجئة والتَّكتُّلات الدَّوليَّة والإقليميَّة ذات الطَّابع الاقتصادي التَّوسُّعي البراغماتي بصبغته السِّياسيَّة الضَّاغطة مراعاةً لإيديولوجيَّاتها ومصالحها المختلفة يفرض علينا نمطاً من التَّفكير للخروج من اسباب التَّبعيَّة و والتَّخلُّف وفي ظلِّ ظروف هذه الهيمنة الماديَّة للحضارة الغربيَّة على العقول، وبوادر بروز تحالفات شرقيَّة وأخرى طائفيَّة مذهبيَّة، وصراع أبكم وعقيم مُطبق يفتك بالقدرات الظَّاهريَّة والباطنيَّة والتَّاَريخيَّة للأجيال المتعاقبة للأمَّة العربيَّة والإسلاميَّة وكلُّها محطَّات مصيريَّة فارقة تستدعي منَّا إعادة النَّظر والتَّدبير ومضاعفة الجهود العلميَّة المثمرة ،وإيجاد قاعدة تربويَّة وتعليميَّة سليمة وصلبة تتماشى مع حجم التَّحديَّات والصِّعاب الَّتي تواجهها مجتمعاتنا بكلِّ شرائحها وفئاتها العمريَّة عموماً وهذا على أكثر من صعيد وموقف ، ومن جملة هذه العقبات والصُّعوبات تنميَّة الفرد في المجتمع والاهتمام بقدراته من خلال منطق تكافؤ فرصه ممَّا يتلقَّاه من تعليم وتعلُّمات تربويَّة ونفسيَّة واجتماعيَّة ذات الصِّلة العميقة بشخصيَّته المتشرِّبة لثقافات متنوِّعة بتنشئات أسريَّة ومسجديَّة ومدرسيَّة الأساس فيها منظومة قيميَّة اجتماعيَّة متكاملة تساعد على إيجاد سلوكات وأفعال من شأنها أن تكون وسيلة تقدُّم و ضبط اجتماعي ينمو من خلالها الفرد ويتغلَّب على مشكلاته وأزماته الَّتي تعترض سبل تطوُّره وتنشئته الاجتماعيَّة الملازمة لنمط عيشه وتعلُّمه، وهي في الحقيقة معضلات أوجدها المجتمع بسبب اللَّاوعي وسوء التَّسيِّير وعدم التَّكيُّف مع متطلَّبات الحياة والواقع الاجتماعي الَّذي افرزته قوَّة ومظاهر العولمة الجارفة على الفرد والمجتمع، ومن هذه المشكلات الاجتماعيَّة الكبرى ظاهرة التَّسرُّب المدرسي الَّتي لها أسبابها وأبعادها ومؤشِّراتها ونتائجها الخطيرة على البناء والتَّماسك الاجتماعي للمجتمع.
وبناءً على هذا تمَّ تقسيم حيثيَّات هذه الدِّراسة المعنونة **بالقيم الاجتماعيَّة المتعلِّقة بعمليَّة التَّعلُّم وعلاقتها بالتَّسرُّب المدرسي** إلى بابين رئيسيَّين: الباب الأوَّل من الدِّراسة الجانب المنهجي والنَّظري للدِّراسة الَّذي قُسِّم بدوره إلى خمسة فصولٍ الفصل الأوَّل المدخل المنهجي للدِّراسة ،الفصل الثَّاني المدرسة، الفصل الثَّالث القيم ،الفصل الرَّابع التَّعلُّم، الفصل الخامس التَّسرُّب المدرسي و الباب الثَّاني متمثِّل في الجانب الميداني للدِّراسة و الَّذي قُسِّم هو بدوره إلى ثمانيَّة فصول الفصل الأوَّل مجالات الدِّراسة وأسسها المنهجيَّة والفصل الثَّاني تحليل جداول الفرضيَّة الأولى من الجدول رقم2 إلى الجدول رقم11، والفصل الثَّالث تحليل جداول الفرضيَّة الثَّانيّة من الجدول رقم12 إلى الجدول رقم17 والفصل الرَّابع تحليل جداول الفرضيَّة الثَّالثة من الجدول رقم18 إلى الجدول26،والفصل الخامس تحليل جداول الفرضيَّة الرَّابعة من الجدول

رقم27إلى الجدول35،والفصل السَّادس تحليل جداول الفرضيَّة الخامسة من الجدول رقم36إلى الجدول 46،والفصل السَّابع تحليل جداول الفرضيَّة السَّادسة من الجدول رقم47 إلى الجدول56،والفصل الثَّامن مناقشة الفرضيَّات والاستنتاج العام للدِّراسة فالتَّوصيَّات والاقتراحات ثمَّ الخاتمة وقائمة المراجع والملاحق.

الباب الأوّل

الجانب المنهجي والنّظري للدِّراسة

- **الفصل الأوَّل :** الجانب المنهجي للدِّراسة:
- **الفصل الثَّاني :** المدرسة
- **الفصل الثَّالث :** القيم
- **الفصل الرَّابع :** التَّعلُّم
- **الفصل الخامس :** التَّسرُّب المدرسي

فهرس الجانب المنهجي للدِّراسة :

عناوين هذا الفصل:

تمهيد:

- **مقدِّمـــــــة .**
- **المرحلة الاستطلاعيَّة حول ظاهرة التَّسرُّب المدرسي.**
- **أسباب اختيار الموضوع.**
- **أهداف الموضوع.**
- **أهميَّة الموضوع .**
- **الإشكاليَّة.**
- **الفرضيَّات.**
- **تحديد مفاهيم وأبعاد الدِّراسة وتحليلها.**
- **التَّعريفات اللُّغوية والاصطلاحيَّة والنَّظريَّة والتَّربويَّة والإجرائيَّة للمفاهيم والأبعاد والمؤشِّرات.**
- **المقاربة السُّوسيُّولوجيَّة للدِّراسة .**
- **الدِّراسات السَّابقة .**
- **صعوبات البحث**

تمهيد:

من المعروف والمتَّفق عليه أنَّ لكلِّ دراسة بحثيَّة جانب منهجي تُبنى عليه مفاصل كل خطوات الدِّراسة بدءً من مرحلة التَّفكير والتَّصوُّر إلى جانب بناء منهجيَّة محكمة تبدأ بإشكاليَّة البحث وتساؤلاتها والإجابة على تلك الإشكاليَّة بفرضيَّات يفترضها الباحث كإجابات مؤقَّتة تفكَّك إلى جملة من المفاهيم والأبعاد من شأنها أن تتناول تلك الأهداف الَّتي حدَّدها والأهميَّة الَّتي أكَّد عليها والأسباب الموضوعيَّة الَّتي كانت السَّبب في اختيار الموضوع مستشهداً بنظرياتٍ موجِّهة لبحثه و دراساتٍ سابقة ينطلق من نتائجها ومقارناً بين نتائجها وما توصَّل له من نتائج وهذا ما سيتمُّ عرضه في هذا الفصل المنهجي.

-المرحلة الاستطلاعيَّة حول ظاهرة التَّسرُّب المدرسي: المرحلة الاستطلاعيَّة كانت فكرة تبلورت ونمت لفترة طويلة فاقت السَّنتين جمعت بين التَّدريس والملاحظة المستمِّرة لتطوُّر الظَّاهرة المراد دراستها وكذا مشاركة جزء من مجتمع البحث على مستوى التَّنقُّل بين تدريس الأقسام بمختلف مستوياتها والتَّقصِّي المباشر حول الظَّاهرة البحثيَّة ومستجدَّاتها، وذلك من خلال بعض اللِّقاءات الجانبيَّة للأساتذة أثناء الدَّوام المدرسي، أو من خلال بعض الاجتماعات الرَّسميَّة للمدير أو ملاحظة ومتابعة العمل الإداري وتقاريره السَّنويَّة حول عدد المنقطعين لكلِّ سنة دراسيَّة بُغية ضبط قوائم العدد الإجمالي للتَّلاميذ المتمدرسين والوافدين والمنتقلين منهم وحضور بعض النَّدوات وأنصاف الأيَّام الدِّراسيَّة والتَّكوينيَّة المقرَّرة مع مفتِّشيَّة المقاطعة الَّتي تسعى عادةً في مضمونها وبرامجها المسطَّرة إلى مناقشة الكثير من المواضيع ذات الصِّلة بالظَّاهرة المدروسة، كبيداغوجيَّة طرائق التَّدريس وصعوبات التَّعلُّم وكيفيَّة التَّقويم، وبحث تقييِّم النَّتائج الفصليَّة والسَّنويَّة للتَّلاميذ، ومناقشة حيثيَّات المناهج الجديدة وبرمجة ورشات النِّقاش والدُّروس التَّطبيقيَّة لبعض الأساتذة المكوِّنين والرَّئيسيِّين أو أصحاب الاختصاص النَّفسي والتَّربوي، ومن هذا المنطلق كان موضوع الدِّراسة يتضِّح أكثر فأكثر وخاصَّةً أثناء طرح انشغالات الطَّاقم البيداغوجي والإداري للمقاطعة لنتائج الفصول والامتحانات النِّهائيَّة والَّتي لها علاقة بالعديد من النِّقاط المهمَّة في هذه الدِّراسة كتدنِّي النَّتائج المدرسيَّة ،والرُّسوب المتكرِّر بنسب كبيرة تصل حتَّى لـ20% في بعض الأحيان زيَّادة على كثرة غيَّاب التَّلاميذ، وانتقالهم حسب ظروف الأسرة، أو انقطاعهم بصورة تعسُّفيَّة دون سابق إنذار وهي من أهمِّ العوامل الممهِّدة للانقطاع المبكِّر للطِّفل المتعلِّم وعلى هذا الأساس فالتَّقصِّي والاستكشاف شمل تقريباً معظم المدارس الابتدائيَّة للمقاطعة ،بين طرح أسئلة شفويَّة على العديد من المتسرِّبين القُدامى الذُّكور والبحث في أسباب تسرُّبهم من المدرسة وكذا بحث بعض أولياء الأمور من عمَّال مهنيِّين وجيران للمدارس وحتَّى بعض المنتمين لسلك التَّربيَّة والتَّعليم والمدارس القرآنيَّة من سكَّان المنطقة وهم ندرة بالمناسبة، وشملت كذلك الدِّراسة الاستطلاعيَّة معلِّمين قدامى سبق وأن درَّسوا في مدارس المقاطعة ؛ كما استفادت هذه الدِّراسة من آرائهم وشهاداتهم حول موضوع الدِّراسة ممَّا ساهم في إيجاد المجال المقارن للدِّراسة في بعدها الكرونولوجي، ومن جانب آخر سهلت دفاتر القيد المدرسيَّة الَّتي عملت على تدوين حالات الانتقال والانقطاع للمتمدرسين في تقديم صورة جليَّة موثَّقة بالتَّأريخ لهذا البحث الاستطلاعي مبدئياً والوقوف على الكثير من الحقائق والظُّروف المدرسيَّة والاجتماعيَّة والاقتصاديَّة والثَّقافيَّة الَّتي من شأنها أن تمدَّ دراستنا الميدانيَّة حول التَّسرُّب المدرسي بجملة من المعطيات والنَّتائج الحقيقيَّة الموثَّقة والمفسِّرة للظَّاهرة في عمقها السوسيولوجي، ومن هذا المنطلق فالمرحلة الاستطلاعيَّة

شكَّلت لهذه الدِّراسة قيمتها التَّصوُّريَّة في فهم النِّقاط الأساسيَّة والجوهريَّة وفي كيفيَّة تناول حيثيَّات الظَّاهرة في جانبها المنهجي والنَّظري والميداني والرَّبط بين هذه الجوانب سيكون له طبعاً أثر تكاملي وظيفي يجيبنا على الكثير من الأسئلة البحثيَّة المقدَّمة حول ظاهرة التَّسرُّب المدرسي بالمقاطعة الثَّامنة لمدينة الجلفة وعلاقتها بالقيَّم التَّعلُّميَّة المنتشرة في المدرسة وخارجها، كما يسمح بتفعيل الجانب التَّحليلي والاستفساري والمقارن وحتَّى التَّنبُّؤي للدِّراسة وفق منهجيَّة سليمة تكفل خطَّة عمليَّة ميدانيَّة من خلال مؤشِّرات ومعطيات متوفِّرة جُمعت بعناية و في حدود القدرة والمعقول بما يتناسب مع حدود الدِّراسة ومجالها البشري والزَّماني والمكاني وحتَّى التَّصوُّري . فالفضول المحدود والتَّطلُّع المحمود سمتان متلازمتان للبحث.

1-أسباب اختيار الموضوع:

1-من الأسباب الدَّامغة والعميقة حول أسباب الاختيار الموضوع هو حجم وانتشار الظَّاهرة وطرح السُّؤال أكثر من مرَّة لماذا يتسرَّب التَّلاميذ من مدارس هذه المنطقة بهذه الأعداد طوال أكثر من25 سنة؟!

2-ملاحظة تكرارعمليَّة التسرُّب المدرسي بنفس الوتيرة تقريباً وخاصَّة مع نهاية كلَّ موسم دراسي وبدايته.

3- ملاحظة الانقطاع المفاجئ للعنصر الأنثوي خاصَّة بسبب مكوثهنَّ في البيت أو الزَّواج المبكِّر.

4- ملاحظة عدم اهتمام الكثير من أوليَّاء الأمور بتسرُّب أبنائهم من المدرسة رغم استدعائهم للمدرسة.

5-ملاحظة تسرُّب تلاميذ كلَّ السَّنوات بدءً من التَّحضيري إلى السَّنة السَّادسة سابقاً والخامسة الآن.

6- محاولة البحث بجديَّة في الأسباب العميقة والدَّوافع الحقيقيَّة لظاهرة التَّسرُّب المدرسي في الابتدائي.

7- عدم صدمة الأولياء في الكثير من الأحيان حتَّى للمنقطعين الصِّغار تحضيري و الأولى ابتدائي.

8-الوقوف على الاحصائيَّات الرَّقميَّة من خلال سجلَّات القيد حول حيثيَّات هاته المشكلة وانتشارها.

9-مقارنة حجم الظَّاهرة المدروسة بهذه المقاطعة ، بنظيراتها من المقاطعات الأخرى لمدينة الجلفة.

10-أسباب ذاتيَّة مردُّها الاهتمام أكثر بهذه الظَّاهرة وتفسيرها بما يتوافق مع الاختصاص التَّربوي.

11- محاولة فهم العلاقة التَّربويَّة للظَّاهرة وربطها بشبكة العلاقات الأخرى في الحياة الاجتماعيَّة.

12-الإصرار للوصول إلى الأسباب التَّفسيريَّة للظَّاهرة من خلال الملاحظة بالمشاركة لبعض المتسرِّبين

2-أهداف الموضوع:

1-معرفة كيفيَّة ايجاد أفضل الآليَّات والطَّرائق البحثيَّة الَّتي يمكنها أن تترجم لنا حلولاً للظَّاهرة المدروسة.

2-التَّقصِّي حول العلاقة الموجودة بين ظاهرة التَّسرُّب المدرسي وبقيَّة المشكلات الاجتماعيَّة.

3-التَّنبيه لحجم الظَّاهرة المدروسة والمساهمة الفعليَّة في إيجاد الحلول لها وكيفيَّة الحد من انتشارها.

4-تقديم بعض البدائل الواقعيَّة والحلول لاحتواء الطِّفل المتمدرس في المدرسة بدل ضياعه خارج أسوارها.

5-الوقوف على أهمِّ الأسباب العميقة للتَّسرُّب المدرسي ونتائجه وانعكاساته على الفرد والمجتمع.

6-الوصول إلى المعطيات التَّحليليَّة للظَّاهرة المدروسة بغية بناء جملةً من التَّوصيَّات والحلول.

7- محاولة التَّنبؤ بمستقبل الظَّاهرة المدروسة من خلال معطياتها ومؤشِّراتها ونتائجها الميدانيَّة بالمقاطعة.

8-العمل على ترتيب وجمع معطيات وأسباب التَّسرُّب المدرسي من أجل التَّخصُّص في حيثيَّات الظَّاهرة.

3-أهميَّة الموضوع :

1- يأخذ هذا الموضوع أهميَّة كبرى من النَّاحيَّة النَّفسيَّة والاجتماعيَّة والثَّقافيَّة والاقتصاديَّة وغيرها فمن النَّاحيَّة النَّفسيَّة فهذا الموضوع له علاقة كبيرة لبناء شخصيَّة التِّلميذ وتفكيره المستقبلي.

2- يؤثِّر على نفسيَّة التِّلميذ المتسرِّب من خلال عامل القلق وعدم التَّكيُّف في المجتمع مستقبلاً .

3- الاهتمام بموضوع التَّسرُّب المدرسي يساعدنا في فهم عقليَّة وأمزجة شريحة كبيرة من المجتمع .

4- معالجة هذا الموضوع تفيدنا في الوقوف على الأمراض الاجتماعيَّة داخل المدرسة وخارجها.

5- الوقوف على صورة واضحة ونتائج حقيقيَّة حول أسباب ونتائِّج هذه الظَّاهرة بالمقاطعة المعنيَّة.

6- فهم العلاقة بين مردود المدرِّس والمتمدرس في المدرسة وتصوُّراتنا حول المتسرِّب.

7- لموضوع التَّسرُّب أهميَّة كبرى في فهم أساليب وطرائق التَّدريس المعتمدة.

8- معالجة ظاهرة التَّسرُّب المدرسي لها علاقة كبيرة في فهم وانتشار الوعي والتَّفكير الاجتماعي.

9- فهم أهميَّة ممارسة القيم التَّعلُّميَّة الضَّروريَّة للحدِّ من آفة التَّسرُّب المدرسي.

10- للحدِّ من التَّسرُّب المدرسي أهميَّة كبرى في الاستقرار الاجتماعي للمجتمع و المدرسة.

11- معالجة التَّسرُّب المدرسي ضرورة اجتماعيَّة للتَّكيُّف والتَّغيُّر الاجتماعي للفرد و المجتمع.

4-إشكاليَّة الدِّراسة:

تعاني العديد من بلدان العالم من الكثير من المشاكل الاجتماعيَّة بمختلف أصولها وتفرُّع فروعها ،والنُّظم التَّربويَّة كأحد الأساسات المهمَّة في أيِّ نظام سياسي لم تسلم فمؤسَّساتها التَّعليميَّة هي الأخرى تتخبَّط وتعاني من عدَّة ظواهر سلبيَّة تعرقل مسيرتها وعطاءها المنتظر والمعوَّل عليه في تنميَّة وإقلاع حضاري لفردها ومجتمعها، ومن هذه المشكلات الَّتي حُبست لها أغلفة ماليَّة معتبرة وجنِّدت لها طاقات بشريَّة ووسائل جمَّة بمعايير دوليَّة مُحْكمة؛ مشكلة أو ظاهرة التَّسرُّب المدرسي المرتبطة بعدَّة أسباب ، فسياسة الدُّول مثلاً تُجاه عمليَّة التَّعليم وتكافؤ الفرص مختلفة من بلد لآخر، فالكثير من هاته الأنظمة السِّياسيَّة لا توفِّر تعليماً مجَّانياً لأبنائها نظراً لقدراتها الاقتصاديَّة ومحدوديَّتها ،أو نظامها السِّياسي القائم على الرَّأسماليَّة أو صفتها السِّياديَّة في ذلك الَّتي تخضع لتبعيَّة فُرضت عليها نتيجة قروض أو أزمة اقتصاديَّة وسياسيَّة تمرُّ بها ،ممَّا ينعكس سلباً على استقرارها الاجتماعي ونظامها التَّربوي، وكلُّها عوامل تفرز فوارق اجتماعيَّة وطبقيَّة تظهر آثارها على مستوى الأسرة والمدرسة والشَّارع ،ومن جانب آخر يمكن لظاهرة التَّسرُّب المدرسي أن تتغذَّى و تكون نتيجة لعدَّة اسباب أخرى ماديَّة وقيميَّة تظهر مؤشِّراتها في المدرسة بحدِّ ذاتها، فعدم التَّواصل والحوار مثلاً بين مرتكزات العمليَّة التَّربويَّة يؤثِّر سلباً على عمليَّة التَّعلُّم الَّتي يتلقَّاها الطِّفل المتعلِّم ممَّا ينعكس على ثقته بنفسه وعدم احساسه بالعدالة المدرسيَّة و الانتماء لها ممَّا ينمِّي فيه روح التَّمرد وعدم الانضباط للقانون الدَّاخلي للمؤسَّسة ،وعدم احترام أوقات الدُّخول والخروج منها وكذا عدم الالتزام بإنجاز واجباته المدرسيَّة في وقتها المحدَّد، وفي هذا اضطراب قيمي لشخصيَّة المتعلِّم الَّذي نسعى لبنائه وفق قيمٍ متينة والَّتي تعتبر من أهم المطالب الاجتماعيَّة نظراً لما يترتَّب عليها من ممارسات فرديَّة ومجتمعيَّة وما تقدِّمه من آليات تمشي وتتطوَّر على أساسها كل الأنساق والأنظمة الاجتماعيَّة الَّتي بدورها تتأثَّر بهاته القيم والَّتي اكتسبت قوتَّها المؤثِّرة من التَّنشئة الاجتماعيَّة للفرد والمجتمع ومن مصادرها الدِّينيَّة و التَّربويَّة و الاجتماعيَّة المختلفة ، وبالتَّالي فهي رهينة بما يتَّفق حوله المجتمع ويتعارف عليه من أجل المحافظة على بناءه وتراكيبه المعقَّدة ضمن المؤسَّسات الاجتماعيَّة وعلى هذا الأساس فقيم كلَّ مجتمع ليست حديثة الولادة أو المنشأ بل هي حصيلة تراكمات تاريخيَّة تكاملت وظيفياً فيما بينها محدثةً نمطاً معيَّناً من القيم ساهم في تشكِّيل شخصيّة الفرد ووجوده الاجتماعي واستقراره .وباضطراب المنظومة القيميَّة تظهر الكثير من الظَّواهر الاجتماعيَّة الَّتي تُخِّل بنظامها وتعرقِّل مسيرة الفرد والمجتمع وكلَّما اشتدَّت حدَّة هاته الظَّواهر وتراجع دور القيم في أداء مهامه و التَّصدِّي

لمختلف المستجدَّات الَّتي تؤدِّي في الكثير من الأحيان لظهور تيَّار من القيم الدَّخيلة والَّتي تكون عادةً سبباً مباشراً في إيجاد صراع اجتماعي وقطيعة في الكثير من الأحيَّان مع القيم الأصيلة ، ممَّا يعطي تلك الدَّوافع الاجتماعيَّة الَّتي أوجدت هاته القيم الدَّخيلة أن تفرز جملةً من الظَّواهر السَّلبيَّة على مستوى المؤسَّسات الاجتماعيَّة وخاصَّة منها الأسرة والمدرسة هاتين الأخيرتين اللَّتين تأثرتا كثيراً بالخلل الوظيفي للمجتمع الَّذي انعكس على القيم الَّتي تشجِّع على التَّعليم و التَّعلُّم ، والَّتي تراجعت نسبة تأثيرها في العمليَّة التَّعلميَّة والتَّربويَّة الَّتي يتلقَّاها الطِّفل والمتعلِّم بصفة خاصَّة من تربيَّة مقصودة وغير مقصودة معاً وبالتَّالي باتت هاته العمليَّة للكثير من المتعلِّمين من أهمِّ الهواجس و العقبات الاجتماعيَّة والمدرسيَّة الَّتي يعاني منها هؤلاء ، والَّذين تأثَّروا بفعل ضعف تلك العلاقة التَّعلُّمية وهشاشتها مما جعل منهم ضحيَّة لجملةٍ من العوامل التَّربويَّة والتَّعلُّمية الأساس فيها ضعف العامل القيمي الاجتماعي الَّذي أُفرز بعلاقة متعديَّة لظاهرة التَّسرُّب المدرسي الَّتي تعتبر من أهمِّ صور الفشل المدرسي وأكثرها تعقيداً من ناحيَّة انتشارها بصفة متسارعة ،فحسب الإحصائيَّات المقدَّمة من الجهات الرَّسميَّة لكلِّ سنة ،نقف عند الكثير من التَّساؤلات المطروحة، والَّتي تناولتها الكثير من الدِّراسات والابحاث الميدانيَّة من ناحيَّة وصفها وشرحها ومقارنتها وحتَّى التَّنبُّؤ بها وفق احصائيَّات تعكس أهمِّ الأسباب والدَّوافع الَّتي ساهمت في ايجاد هذه الظَّاهرة المدرسيَّة وانتشارها وكذا النَّتائِّج المترتِّبة عنها، ومدى انعكاسها على الحياة الاجتماعيَّة للحالة المعنيَّة أو المتسرِّبة. ومن هذا المنطلق تحاول هذه الدِّراسة البحثيَّة قدر الإمكان الابتعاد عمَّ طُرح من لُبس وأسئلة كثيرة ومتشعِّبة في هذا الشَّأن ،بل تحاول أن تستفرد بطرح تساؤل عام لإشكاليَّتها كالتَّالي:

هل للقيم الاجتماعيَّة المتعلِّقة بعمليَّة التَّعلُّم علاقة بالتَّسرُّب المدرسي؟ وتكون تساؤلات الإشكاليَّة كالتَّالي:

1-هل للتَّواصل المدرسي مع المتعلِّم علاقة بالتسرُّب المدرسي؟

2- هل للعدالة المدرسيَّة علاقة بالتسرُّب المدرسي ؟

3- هل لتنمية القيم السُّلوكيَّة للمتعلِّم علاقة بالتَّسرُّب المدرسي؟

4-هل للحوار البنَّاء مع المتمدرس علاقة بالتَّسرُّب المدرسي؟

5- إلى أيِّ حد توجد علاقة بين عامل الوقت والتَّسرُّب المدرسي؟

6-هل حرمان التِّلميذ من بعض حقوقه البيداغوجيَّة له علاقة بالتَّسرُّب المدرسي؟

5-فرضيَّات الدِّراسة:

مرحلة الفرضيَّات مرحلة مفصليَّة من مفاصل البحث والدِّراسة وخطوة مهمَّة جداً سواء كان البحث نظري أو ميداني عملي فهي إجابات وافتراضات محتملة لإشكاليَّة البحث وتساؤلاته، وفي هذه الدِّراسة تمَّ الانطلاق من فرضيَّة عامَّة و فرضيَّات فرعيَّة إيجابيَّة ستَّة مبنيَّة على علاقات إيجابيَّة بين متغيِّري الدِّراسة. الهدف منها ترجمة حيثيَّات الإشكاليَّة إلى إجابات مبدئيَّة تفسيريَّة والبحث عن العلاقة الموجودة فعلياً بين ما افترضته الدِّراسة من متغيِّر مستقل وظاهرة التَّسرب المدرسي كمتغيِّر تابع في البحث وهي .

الفرضيَّة العامَّة: للقيم الاجتماعيَّة المتعلِّقة بعمليَّة التَّعلُّم علاقة بالتَّسرُّب المدرسي.

1-للتَّواصل الاجتماعي أثناء التَّعلُّم داخل المدرسة علاقة بالتَّسرُّب المدرسي.

2- هناك علاقة بين ممارسة الطِّفل لحقوقه المدرسيَّة والتَّسرُّب المدرسي.

3- لتنميَّة القيم السلوكيَّة للمتعلِّم علاقة بالتَّسرُّب المدرسي.

4-توجد علاقة بين مبادئ الحوار في العمليَّة التعلُّميَّة و التَّسرُّب المدرسي.

5 -هناك علاقة بين الوقت كقيمة اجتماعيَّة ضابطة للتَّعلُّم والتَّسرُّب المدرسي.

6- حرمان التِّلميذ من بعض حقوقه البيداغوجيَّة له علاقة بالتَّسرُّب المدرسي.

6-تحديد مفاهيم وأبعاد الدِّراسة وتحليلها:

كما هو معلوم عند فقهاء البحث العلمي أنَّ لكلِّ بحث أو دراسة ميدانيَّة مفاهيم وأبعاد ومؤشِّرات تعتمد عليها في بناء أسسها و متنها ومفاهيم هذه الدِّراسة هي: المدرسة(التِّلميذ، المعلِّم، التَّعليم، المنهاج)/ القيم المدرسيَّة/التَّعلُّم/التَّسرُّب المدرسي. كما تمَّ تحديد أبعاد هذه الدِّراسة وهي: التَّواصل/ الحوار/ تنميَّة القيم المدرسيَّة/ العدالة المدرسيَّة/ الوقت ومن خلال هاته المفاهيم والأبعاد نبني متن جوانب البحث والدِّراسة منهجياً ونظرياً وميدانياً وفق تفكيك المفاهيم والأبعاد إلى مؤشِّرات وعناصر تترجم حركة هذه الدِّراسة البحثيَّة إلى معطيات و استنتاجات و نتائج نهائيَّة تسمح بقراءات إحصائيَّة وتحليلات سوسيولوجيَّة.

7- التَّعريفات اللُّغوية والاصطلاحيَّة والنَّظريَّة والتَّربويَّة والإجرائيَّة لمفاهيم وابعاد ومؤشِّرات الدِّراسة:

•-التَّعريفات اللُّغوية للمفاهيم والابعاد والمؤشِّرات :

1- تعريف المدرسة لغةً: مكان التَّدريس والدَّرس[1].

2- تعريف القيم لغةً: هي الفضائل الدِّينيَّة والخُلقيَّة والاجتماعيَّة الَّتي تقوم عليها حياة المجتمع الإنساني[2]. ويذكر الفيروز آبادي أنَّ " القيمة بالكسر واحدة القيَّم، وقوَّمت السِّلعة و استقمتها أي ثمَّنتها وقوَّمته، أي عدَّلته فهو قويم ومستقيم فما تشير إليه الكلمة وتوحي به ظلالها في اللُّغة العربيَّة، أنَّ القيم جمع قيمة وهي ما يكون به الشَّيء ذا ثمن أو فائدة، يقول المثل العربي : " قيمة كلُّ امرئ ما يحسنه " وتشير القيمة إلى الخصلة الحميدة والخلَّة الشَّريفة الَّتي تحض الإنسان على الاتِّصاف بها [3].

3-التَّعلُّم: يقال علَّمه الشَّيء تعليماً فتعلَّم وليس التَّشديد هنا للتَّكثير بل للتَّعديَّة وتعلَّم بمعنى أعلم[4].

4- التَّعريف اللُّغوي للتَّسرُّب:(تسرَّب) سُرُوباً، خرج في الأرض ذهب على وجهه فهو سارب وفي التَّنزيل العزيز **قال تعالى:**﴿**سَوَاءٌ مِنْكُمْ مَنْ أَسَرَّ الْقَوْلَ وَمَنْ جَهَرَ بِهِ وَمَنْ هُو مُسْتَخْفٍ بِاللَّيْلِ وَسَارِبٌ بِالنَّهَارِ**﴾ **سورة الرَّعد الآية 10.** ويقال سرب في حاجته أي مضى فيها وسَرَبَ الماء سرباً أي سال[5].

5- تعريف التَّواصل لغةً: لقد ورد في لسان العرب أنَّ كلمة تواصل من مادَّة (وصل) والتَّواصل ضد التَّصارم و(وصله توصيلاً) إذا كثر الوصل(نصَّار،373،2009)[6].

6- تعريف الحوار لغةً: هو المحاورة والمجاوبة والمخاطبة ومراجعة الكلام يدخل تحت الأصل الثَّاني الَّذي هو الرُّجوع باعتبار أنَّ فيه مراجعة للكلام فلا يكون الحوار حواراً حتَّى يكون بين طرفين أو أكثر.[7]

---

[1] أحمد رضا: معجم متن اللُّغة موسوعة لغويَّة حديثة ،المجلَّد الثَّاني، دار مكتبة الحياة، بيروت،1377هـ/ ،1958،ص400.

[2] عمر أحمد مختار وآخرون : معجم اللُّغة العربيَّة المعاصرة ، مجلَّد 1 ، ط 1 ، عالم الكتب ، القاهرة ، 2008 ، ص 1878 .

[3] محمَّد أمين الحق: القيم الإسلاميَّة في التَّعليم وآثارها على المجتمع ،المجلَّد 9، الجامعة الإسلاميَّة العالميَّة شيتانونغ ،بنغلاديش ، 2012،ص،336.

[4] سهيل أحمد الهندي: دور المعلِّم في تنميَّة بعض القيم لدى طلبة الصَّف الثَّاني عشر بمحافظات غزَّة من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير ،غزَّة،2001،ص9. [4]

[5] سعد بن محمَّد علي الهميم : الخصائص الاجتماعيَّة للمتسرِّبين دراسيًّا وعلاقتهما بالتَّسرُّب المدرسي (دراسة اجتماعيَّة لطلاَّب المرحلة الثَّانويَّة في محافظة حوطة بني تميم) رسالة ماجستير ، جامعة نايف ، الرِّياض ، 1431 هـ / 2010 م ، ص 24 .

إبراهيم ياسر معروف: واقع أساليب التَّواصل بين الأسرة ومؤسَّسة رياض الأطفال في ضوء الاتِّجاهات الحديثة وسبل تطويرها، رسالة [6]ماجستير ،دمشق،1434هـ/2014م،ص39.

[7] أبو معاذ موسى بن يحي الفيفي: الحوار أصوله وآدابه وكيف نربِّي أبنائنا عليه، دار الخضيري للنَّشر، المدينة المنوَّرة،1437هـ،ص89.

7- تعريف التَّنميَّة لغةً: التَّنميَّة تعني الزِّيادة في كمِّ الأشياء أو كيفها ونوعيَّتها، فقد قالت العرب: نما الزَّرع ونما المال أي زاد ،وقالوا أيضاً، نما الخضاب في اليد والشَّعر، ازداد حمرةً وسواداً[1].

8-تعريف العدالة لغةً: أصلها الحكم بالحقِّ وصار هناك عدل[2].وفي لسان العرب نجد أنَّها من الفعل عَدَلَ الْعَدْلُ، وهو ما قام في النُّفوس أنَّه مستقيم، وهو ضدَّ الجور، عدل الحاكم في الحكم ، يعدل عدلاً [3].

9- تعريف الوقت لغةً: وأمَّا (الوقت) فقد قال صاحب المعجم : وَقَتَ العمل يَقِتُهُ وقتاً : جعل له وقتاً يُؤدَّى فيه وقَّتَهُ : جعل له وقتاً يفعل فيه .ووقَّته : بيَّن له مقدار المدَّة . ووقَّت الشَّيء ليوم كذا : أجَّله المُوقِّت : من يُراعي الأوقات والأهلَّة ، والميقات : الوقت المضروب للفعل . والموعد الَّذي جُعل له الوقت والموضع الَّذي جُعل للشَّيء يُؤدَّى فيه ، والجمع : مواقيت . مواقيت الحج : الأماكن الَّتي تبدأ منها مناسكه . الوقت : مقدار من الزَّمان قُدِّر لأمر ما ، والجمع أوقات[4].

10- تعريف المعلِّم لغةً: اسم فاعل من علَّم من مهنته التَّعليم دون المرحلة الجامعيَّة (أمَّا في المرحلة الجامعيَّة فيسمَّى مدرِّساً أو أستاذاً)[5].

11- تعريف التِّلميذ لغةً : جمع تلامذة وتلاميذ ، طالب العلم وخصَّه أهل العصر بالطَّالب الصَّغير في المراحل الدِّراسيَّة الأولى" تلميذ في مدرسة ابتدائيَّة "[6] .

12- تعريف التَّعليم لغةً : جمع تعاليم (لغير المصدر) وتعليمات (لغير المصدر): مصدر علَّم / علَّم على . فرع من التَّربيَّة يتعلَّق بطرق تدريس الطُّلاب أنواع المعارف والعلوم والفنون[7] .

---

[1] عبد الكريم بكَّار: مدخل إلى التَّنميَّة المتكاملة، رؤية إسلاميَّة ،ط1،دار القلم، دمشق، 1420 هـ/ 1999م ،ص9.

[2] أحمد رضا: معجم متن اللُّغة موسوعة لغويَّة حديثة ،المرجع السَّابق،ص،47/46.

[3] ابن منظور: لسان العرب،ج2،دط،دار المعارف،القاهرة،دس،ص2838.

[4] أحمد مصطفى متولي : تربيَّة الأولاد في الإسلام،جزء1،ط1، دار ابن الجوزي للنَّشر والتَّوزيع،القاهرة،1426هـ/2005م،ص،600.

[5] أحمد مختار عمر: اللُّغة العربيَّة المعاصرة، المجلَّد الأوَّل،ط1،عالم الكتب،القاهرة،1429هـ/2008م،ص1544.

[6] أحمد مختار عمر: اللُّغة العربيَّة المعاصرة، المرجع السَّابق،ص299.

[7] أحمد مختار عمر: اللُّغة العربيَّة المعاصرة، مرجع سابق،ص1542.

•-التَّعريفات الاصطلاحيَّة للمفاهيم والأبعاد والمؤشِّرات :

1- تعريف المدرسة اصطلاحاً: هي مؤسَّسة تعليميَّة تربويَّة لها وظائفها الاجتماعيَّة الهامَّة، ومن الضَّروري أن يتمَّ التَّفاعل بينها وبين المجتمع المحلِّي ، فهي جزء لا يتجزَّأ من واقع هذا المجتمع تتأثَّر به وتؤثِّر فيه وتعد أفراده للحياة وللمساهمة الإيجابيَّة في تنميَّته[1].

2- تعريفها القيم اصطلاحاً: يرى يوسف عبد الفتَّاح أنَّ القيم ظاهرة ديناميَّة متطوِّرة لذلك لا بدَّ من النَّظر إليها من خلال الوسط الَّذي تنشأ فيه والحكم عليها حكماً موقفياً وذلك بنسبتها إلى المعايِّير الَّتي يضعها المجتمع في زمن معيَّن وبإرجاعها إلى الظُّروف المحيطة بثقافة المجتمع(يوسف عبد الفتَّاح: ص58).[2]

3- تعريف التَّعلُّم: يعرِّفه أنور الشَّرقاوي أنَّه عمليَّة تغيُّر شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ بشكل مباشر ولكن يستدلُّ عليه من السُّلوك ويتكوَّن نتيجة الممارسة كما يظهر في تغيُّر الأداء لدى الكائن الحي.[3]

4-تعريف التَّسرُّب ، عرَّفه سيف الدِّين فهمي بأنَّه الانقطاع الكامل عن مواصلة التَّعليم حتَّى نهاية المرحلة وهو بذلك لا يضم حالات الهروب من المدرسة أيَّاماً أو أسابيع أو الانتقال من تعليم لآخر.[4]

وفي تعرفٍ آخر يعتبر على أنَّه آخر مظاهر التَّغيُّب والانسحاب من المدرسة.[5]

5- تعريف التَّواصل اصطلاحاً: التَّواصل عمليَّة اجتماعيَّة تتطلَّب وجود طرفين على الأقلِّ (مرسل ومستقبل) ينشأ بينهما تفاعل ينتج عنه نقل الأفكار أو المعلومات أو المهارات أو الاتِّجاهات أو المشاعر أو تبادل التَّأثير إزاء موضوع ما(محور التَّواصل)(المشيخي،16،2011)[6].

6- تعريف الحوار اصطلاحاً: ممَّا جاء في تاريخ التَّربيَّة من أخبار عن الحوار السُّقراطي وغيره أصبح التَّعلِّيم عن طريق الحوار أسلوباً تربوياً معتمداً ، ومعناه تعلِّيم النَّاشئ عن طريق (التَّجاوب) معه ، بعد تحضير الأسئلة تحضيراً يجعل كلَّ سؤال يبنى على الجواب المأخوذ من المتعلِّم ، على نحوٍ يجعل المتعلِّم يشعر في نفسه بأنَّ النَّتائج الَّتي وصل إليها ليست جديدةً عليه[7].وهو كذلك بمعنى المحاورة

---

[1] معتز غبَّاشي: دليل منهاج عمل الاخصَّائي الاجتماعي بالمدارس ،د ط ، الإمارات العربيَّة المتَّحدة دس ن،ص5.

[2] إبراهيم السيَّد أحمد السيَّد: البناء القيمي وعلاقته بالتَّنشئة الاجتماعيَّة والدَّافعيَّة للإنجاز ، رسالة دكتوراه جامعة الزَّقازيق ، مصر، 2005، ص 6.

[3] أنور محمَّد الشَّرقاوي: التَّعلُّم نظريَّات وتطبيقات، دط، مكتبة الأنجلو المصريَّة،2012،ص12/11.

[4] سعد بن محمَّد علي الهميم : الخصائص الاجتماعيَّة للمتسرِّبين دراسيًّا وعلاقتهما بالتَّسرُّب المدرسي المرجع السَّابق ، ص 24 .

[5]La lutte contre le décrochage scolaire : un enjeu fort pour les pouvoirs publics , p 2

[6] إبراهيم ياسر معروف: التَّواصل بين الأسرة ومؤسَّسة رياض الأطفال في ضوء الاتِّجاهات الحديثة وسبل تطويرها، المرجع السَّابق،ص41.

[7]عبد الرَّحمان النَّحلاوي : من أساليب الإسلاميَّة التَّربيَّة بالحوار ، دار الفكر المعاصر ، دمشق ، 2000 ، ص 13 .

والمجاوبة والمخاطبة ومراجعة الكلام يدخل تحت الأصل الثَّاني الَّذي هو . بمعنى . الرُّجوع ، باعتبار أنَّ فيه مراجعة للكلام فلا يكون الحوار حواراً حتَّى يكون بين طرفين أو أكثر . [1]

7-تعريف تنميَّة القيَّم: يعرِّفها ضيَّاء زاهر بأنَّها مجموعة من الأحكام المعياريَّة المتَّصلة بمضامين واقعيَّة يتشرَّبها الفرد من خلال انفعاله وتفاعله مع المواقف والخبرات ويشترط أن تنال هذه الأحكام قبولاً من جماعة معيَّنة حتَّى تتجسَّد في سياقات الفرد السُّلوكيَّة أو اللَّفظيَّة أو اتِّجاهاته أو اهتماماته[2].

8-تعريف العدالة: هي معاملة الأفراد دون تحيُّز وإعطائهم حقَّهم كما تقرِّره القواعد والمبادئ العامَّة[3].

9- تعريف الوقت اصطلاحاً: هو الفترة الَّتي تُستغرق في أداء تصرُّف أو عمليَّة ما[4].

10- تعريف المعلِّم اصطلاحاً: تعريف المعلِّم تربوياً : معلِّم يقوم بتربيَّة وتعليم التَّلاميذ في أحد الصُّفوف الأوليَّة من المرحلة الابتدائيَّة من خلال تدريس المواد المختلفة في ذلك الصَّف[5]

11-تعريف التِّلميذ اصطلاحاً: تعريف التِّلميذ تربوياً: هو الَّذي لا يحتاج إلى خدمات التَّربيَّة الخاصَّة [6].

12-تعريف التَّعليم اصطلاحاً: تعريف التَّعليم تربوياً : Primary education التَّعليم في المرحلة الأولى من مراحل التَّعليم العام ، ويكون عادةً من سنِّ السَّادسة إلى الثَّانيَّة عشر[7].

•-التَّعريفات النَّظريَّة للمفاهيم والأبعاد والمؤشِّرات :

1- تتباين تعريفات المدرسة بتباين الاتِّجاهات النَّظريَّة في مجال علم الاجتماع التَّربوي وتتنوَّع هذه التَّعريفات بتنوُّع مناهج البحث الموظَّفة في دراستها ، ويميل أغلب الباحثين اليوم إلى تبنِّي الاتِّجاه التَّنظيمي في تعريف المدرسة وينظرون إليها بوصفها نظاماً اجتماعياً دينامياً معقدًّا ومكثفاً[8].

---

[1] أبي معاذ موسى بن يحي الفيفي: الحوار أصوله وآدابه وكيف نربي أبناءنا عليه ، المرجع السَّابق ، ص 29.

[2] آيت حمُّودة حكيمة: أهميَّة المدرسة في تنميَّة القيَّم السُّلوكيَّة لدى التَّلاميذ ودورها في تحقِّيق توافقهم الاجتماعي ،مقال بمجلَّة العلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة، جامعة الجزائر ،ص20.

[3] طوني بينيت وآخرون: مفاتيح اصطلاحيَّة جديدة،(معجم مصطلحات الثَّقافة والمجتمع)،تر سعيد الغانمي،ط1،مركز دراسات الوحدة العربيَّة، بيروت أيلول(سبتمبر)،2010،ص470.

[4] خالد بن عبد الرَّحمان الجريسي : إدارة الوقت من المنظور الإسلامي والإداري،ص20.

[5] فريدة شنان ومصطفى هجرسي : المعجم التَّربوي ، المركز الوطني للوثائق التَّربويَّة ، ملحقة سعيدة ، 2009 ،ص86 .

[6] فريدة شنان ومصطفى هجرسي : المعجم التَّربوي ، المرجع السَّابق ،ص53 .

[7] فؤاد أبو حطب ومحمد سيف الدِّين : معجم علم النَّفس والتَّربيَّة ، الجزء 1 ، مجمع اللُّغة العربيَّة ، مصر العربيَّة ، ص 81.

[8] علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشَّهاب: علم الاجتماع المدرسي،ط2003،1،ص16.

2-وعرَّفها فرديناند بويسونFerdinand Buisson بأنَّها مؤسَّسة اجتماعيَّة ضروريَّة تهدف إلى ضمان عمليَّة التَّواصل بين العائلة والدَّولة من أجل إعداد الأجيال الجديدة ،ودمجها في إطار الحياة الاجتماعيَّة [1].كما يعرِّفها فريدريك هاستن بأنَّها نظام معقَّد من السُّلوك المنظَّم ، الَّذي يهدف إلى تحقيق جملةٍ من الوظائف في إطار النِّظام الاجتماعي القائم [2].

3-القيم هي مجموعة من المعتقدات الَّتي تتَّسم بقدر من الاستمرار النِّسبي وهي موجِّهات للأشخاص نحو غايات أو وسائل لتحقيقها أو أنماط سلوكيَّة يختارها ويفضِّلها هؤلاء الأشخاص بديلاً لغيرها[3].

4-التَّعريف النَّظري للتَّعلُّم : يعرِّفه أوزوبل على أنَّه عمليَّة إحداث علاقة وارتباطات بين المعلومات الموجودة بالفعل في البناء المعرفي للمتعلِّم ، وما يقدِّم له من معلومات جديدة ، ولذلك تؤدِّي البنيَّة المعرفيَّة بما تشملها من معرفة أو معلومات أو أفكار أو مبادئ أو علاقات دوراً رئيسياً في عمليَّة التَّعلُّم حيث تعتبر هذه المعلومات والمعارف بمثابة الأسس الَّتي نعتمد عليها في إضافة ما نريد أن نقدِّمه للمتعلِّم .[4] والتَّعلُّم عند (ثورندايك) هو عمليَّة تدعيم تدريجي للارتباط ما بين المثير والاستجابة .[5]

5-تعريف التَّسرُّب المدرسي نظرياً: هو الانقطاع وعدم إنهاء المرحلة التَّعليميَّة الَّتي التحق بها، أمَّا التَّسريب هي الحالة الَّتي يكون فيه الطَّالب مجبراً على ترك المدرسة لعدَّة أسباب وعوامل(عمر عبد الرَّحيم نصر الله 2001، ص 382).[6] ويقصد به كذلك التَّخلِّي عن الدِّراسة لأسباب اجتماعيَّة واقتصاديَّة كما يشمل التَّلاميذ الَّذين لفظهم النِّظام التَّربوي قبل إنهائهم مرحلة من مراحل التَّعليم ،أي أنَّ التَّسرّب المدرسي يشمل حالتين ،حالة التَّخلِّي التِّلقائي عن الدِّراسة ،وحالة الفصل النِّهائي أو الإقصاء أو الطَّرد.[7]

6-تعريف التَّواصل نظرياً: نعومي ريتشمان كذلك بأنَّه عمليَّة اتِّصال تسير في اتِّجاهين، وهي تشمل: محاولة فهم الأفكار والمشاعر الَّتي يعبِّر عنها الآخرون، والاستجابة أو الرَّد بطريقة نافعة ومساعدة[8]

---

[1] علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشِّهاب: علم الاجتماع المدرسي، المرجع السَّابق، ص16.

[2] علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشِّهاب: علم الاجتماع المدرسي، مرجع السَّابق ،ص17.

[3] سعيد علي الحسنيَّة: دور القيم الاجتماعيَّة في الوقاية من الجريمة، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربيَّة للعلوم الأمنيَّة،1426/1425هـ.

[4] أنور محمد الشَّرقاوي : التَّعلُّم نظريَّات وتطبيقات ، المرجع السَّابق،ص137.

[5] أنور محمد الشَّرقاوي : التَّعلُّم نظريَّات وتطبيقات ، مرجع سابق، ص 53.

[6] حمزة شريف علي: التَّسرُّب المدرسي ،رسالة ماجستير ،جامعة تلمسان ، الجزائر ، 2014 / 2015 ، ص 43 .

[7] محمَّد بن حمُّودة :الإدارة المدرسيَّة في مواجهة مشكلات تربويَّة ،دط، دار العلوم للنَّشر والتَّوزيع،عنَّابة،1429هـ/2008م،ص75.

[8] نعومي ريتشمان :التَّواصل مع الأطفال، ترجمة عفيف الرَّزَّاز ،ط1،بيسان للنَّشر والتَّوزيع ،بيروت لبنان،1999،ص8.

وعرَّفه عمر نصر الله بأنَّه علاقة بين فردين على الأقلِّ كلٌ منهما يمثِّل ذات نشيط والَّذي ترتاح إليه النَّفس وأنَّه يعني بناء علاقة بين فردين أو مجتمعين أو دولتين ممَّا يُحقِّق المنفعة المتبادلة بين الطَّرفين.[1]

7-تعريف التَّنميَّة نظرياً: عرَّفها سعد الدِّين إبراهيم على أنَّها انبثاق ونمو كل الإمكانيَّات والطَّاقة الكامنة في كيان معيَّن بشكل كامل وشامل ومتوازن سواء كان هذا الكيان فرداً أو جماعةً أو مجتمع[2].

8-تعريف العدالة نظرياً: تعرَّف على أنَّها تعاون الأفراد في مجتمع متَّحد يحصل فيه كلُّ عضو على فرص متساويَّة وفعليَّة لكي ينمو ويتعلَّم لأقصى ما تتيح له قدراته فهي تتَّصل بالجهود الرَّاميَّة لتأكيد الفرص والحماية المتساويَّة لكلِّ النَّاس في حدود النُّظم المعمول بها(ص أحمد هاشم العدالة الاجتماعيَّة)[3].

9-تعريف الوقت نظرياً: هو الحياة، وإذا ذهب لا يمكن تعويضه لذا لا بدَّ من التَّخطيط النَّاجح للاستفادة منه المثلى من الوقت[4].

تعريف التِّلميذ نظرياً: يعرِّفه مخلوف بالحسين هو ذلك الفرد الَّذي يتلقَّى تعليماً في مؤسَّسة تعليميَّة سواء كانت ابتدائيَّة أو متوسِّطة أو ثانويَّة[5].

تعريف المعلِّم نظرياً: يعرِّفه دي لاندشير أنَّه الفرد المكلَّف بتربية التَّلاميذ في المدارس [6].

- **<u>التَّعريفات التَّربويَّة للمفاهيم والأبعاد والمؤشِّرات :</u>**

1- تعريف المدرسة تربوياً:هي مدرسة ابتدائيَّة أو ثانويَّة تنشئها الدَّولة وتديرها وهي متاحة للملتحقين بها.[7]

2- تعريف القيم تربوياً : هي المبدأ أو المستوى أو الخاصيَّة الَّتي تعتبر ثمينة أو مرغوبة ، الَّتي تساعد على تحديد ما إذا كانت بعض المواضيع جيِّدة أم رديئة، حسنة أم سيِّئة صحيحة أم خاطئة مفيدة أم غير مفيدة مهمَّة أو عديمة الأهميَّة ، هذه المواضيع قد تكون أفكاراً أو قرارات أو أشخاصاً أو أفعالاً أو أشياءً[1].

---

[1] محمود حسين إسماعيل : مبادئ علم الاتِّصال ونظريَّات التَّأثير ، الدَّار العالميَّة للنَّشر والتَّوزيع ، 2003 ، ص 8 .

[2] طلعت مصطفى السُّروجي وآخرون: التَّنميَّة الاجتماعيَّة المثال والواقع ،د ط، مركز نشر وتوزيع الكتاب الجامعي،حلوان،2001،ص22.

[3] حسن شحاته ،زينب النَّجار: معجم المصطلحات التَّربويَّة والنَّفسيَّة ط1 الدَّار المصريَّة اللُّبنانيَّة، رمضان 1442هـ/2004م،ص،44.

[4] علي بن نايف الشَّحُّود: أهميَّة الوقت في حياة المسلم،دط،دس،ص9.

[5] مخلوف بالحسين: العلاقة التَّربويَّة بين الأستاذ والتِّلميذ داخل الصَّف الدِّراسي، دراسة دكتوراه،الجزائر،2007/2006،ص123.

[6] فاتح الدِّين شنيق ، شنَّة محمَّد رضا : واقع التَّدريس بالمقاربة بالكفايات من وجهة نظر المعلِّمين ، مجلَّة العلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة ، الجزائر . 2011 / 2010

[7] فؤاد أبو حطب ومحمد سيف الدين : معجم علم النَّفس والتربيَّة ، المرجع السَّابق ، ص 85.

3- تعريف التَّعلُّم تربوياً: هو العمليَّة المكتسبة من واقع خبراتنا المنزليَّة، المدرسية ، وفي ميدان العمل أو ما يحدث من كلِّ نشاط مشترك. والتَّعلُّم التَّغيِّير في السُّلوك النَّاتِّج عن تأثِّير الخبرة السَّابقة ، أو تغيِّير دائم نسبياً في معرفة أو سلوك أو شعور أو اتِّجاهات الفرد بسبب الخبرة ، ومن أهمِّ مبادئه مبدأ التَّعزِّيز.[2]

4- التَّعريف التَّربوي للتَّسرُّب المدرسي: التَّسرُّب هو كلُّ من يترك التَّعليم في أيِّ مستوى من المستويات يطلق عليه مصطلح متسرِّب ، Déperdation [3].

5- تعريف التَّواصُّل تربوياً : يحدث بين العمليَّات التَّربويَّة كونها عمليَّات تواصليَّة بحكم أنَّها تتركَّز على شبكة من العلاقات الإنسانيَّة تلميذ / محيط / مدرسة / أسرة – مدرسة / محيط[4].

التَّعريف التَّربوي للحوار : هو إحدى الطُّرق النَّاجحة في العمليَّة التَّعليميَّة ، تساهم في توجيه المتعلِّمين وإرشادهم ، تتِّم بين المدرِّس والمتعلِّمين أو بين المتعلِّمين أنفسهم ، تخلق جواً منَّ التَّسامح والألفة والحب بين المعلِّم والمتعلِّم ، تساعد على تحقيق أهداف الدَّرس وتبرز آراء وأفكار المتعلِّمين حول موضوع ما كما تنمِّي من خلالها مهارات مختلفة لديهم[5] و هو كذلك إحدى طرق التَّفكير الجماعي والمواجهة والنَّقد يؤدِّي إلى توليد أفكار جديدة تتَّسم بالحركة والبعد عن الجمود يستند للحريَّة والتَّفاهم بين المتحاورين [6].

6- تعريف التَّنميَّة تربوياً: هي رفع مستوى أداء الطُّلاب في مواقف تعليميَّة وتعلُّميَّة مختلفة، وتتحدَّد التَّنميَّة على سبيل المثال بزيادة متوسِّط الدَّرجات الَّتي يحصلون عليها بعد تدريبهم على برنامج محدَّد[7].

7- تعريف العدالة تربوياً: تعريف نيكولِّز و جود : وهو إدراك التَّلاميذ لمبدأ المساواة من معلِّميهم ممَّا يؤثِّر في اتِّجاهاتهم وأدائهم المدرسي والأكاديمي(1998,p:389). كما يعرِّفها ايفانز وآخرون: هي حصول التَّلاميذ وزملائهم على المكافآت والعقوبات الاجتماعيَّة بشكل متساوٍ.[8]

تعريف التِّلميذ تربوياً: هو الَّذي لا يحتاج إلى خدمات التَّربيَّة الخاصَّة[1].

---

[1] فريدة شنان ومصطفى هجرسي : المعجم التربوي ، مرجع سابق ،ص140 .

[2] فريدة شنان ومصطفى هجرسي : المعجم التربوي ، مرجع سابق ،ص10 .

[3] فريدة شنان ومصطفى هجرسي : المعجم التربوي مرجع سابق ،ص42 .

[4] فريدة شنان ومصطفى هجرسي : المعجم التَّربوي ، مرجع سابق ،ص27 .

[5] فريدة شنان ومصطفى هجرسي : المعجم التَّربوي ، مرجع سابق ،ص87.

[6] فريدة شنان ومصطفى هجرسي : المعجم التَّربوي ، مرجع سابق ،ص43.

[7] حسن شحاته ،زينب النَّجار: معجم المصطلحات التَّربويَّة والنَّفسيَّة ' المرجع السَّابق ،ص157.

[8] أحلام مهدي عبد الله العزِّي: مجلَّة الأستاذ: جامعة بغداد،ص468/443.

تعريف المعلِّم تربوياً:(المربِّي) هو الَّذي يقوم بتدريس كل أو معظم المواد الدِّراسيَّة للصُّفوف الثَّلاثة الأولى من المرحلة الابتدائيَّة ويرتكز دوره في تهيئة الظُّروف التَّعليميَّة والتَّعلُّميَّة لتلاميذه، بهدف متابعة نموِّهم العقلي والبدني والجمالي والحسِّي والدِّيني والاجتماعي والخُلقي[2].

تعريف التَّعليم الابتدائي تربوياً: هو مرحلة التَّعليم في المرحلة الأولى من مراحل التَّعليم العام ، ويكون عادةً من سنِّ السَّادسة إلى الثانيَّة عشرة [3].

•-<u>التَّعريفات الإجرائيَّة للمفاهيم والأبعاد والمؤشِّرات :</u>

التَّعريف الإجرائي للمدرسة: هي مرفق عام حكومي مجَّاني إلزامي مهيَّأ إدارياً وبيداغوجياً لاستقبال الأطفال الأسوياء من سنِّ الخامسة فما فوق بهدف التَّربيَّة والتَّعليم والتَّعلُّم .
التَّعريف الإجرائي للقيم: القيم الاجتماعيَّة المدرسيَّة الهادفة والمتجدِّدة وسيلة دافعة للمتعلِّم ومحفِّزة لتكيُّفه في المدرسة و برنامج حماية له ولشخصيَّته من الضَّياع ووقود للتَّغيُّر الاجتماعي السَّليم له ولمجتمعه.

التَّعريف الإجرائي للتعلُّم: هو عمليَّة تراكميَّة جديدة من سلوكات ومعارف مكمِّلة لتعلُّمات سابقة.
التَّعريف الإجرائي للتَّسرُّب: هو الإصرار المتكرِّر على مقاطعة عمليَّة التَّعلُّم والتَّحصيل في المدرسة .
التَّعريف الإجرائي للتَّواصل: هو الاستقطاب والتَّجاذب والتَّعامل بجديَّة بين فردين أو أكثر.

التَّعريف الإجرائي للحوار: هو وسيلة فعَّالة للتَّفاهم واللِّين والأخذ والعطاء بين طرفين أو أكثر لها فاعليَّتها الكبرى في التَّسيِّير بين مرتكزات العمليَّة التَّعلُّميَّة والتَّعليميَّة في المدرسة .

تعريف التَّنميَّة :هي العمل على تنميَّة الجوانب الاجتماعيَّة والنَّفسيَّة والمعرفيَّة والحركيَّة للفرد والمجتمع .

تعريف العدالة: هي إنصاف التِّلميذ في حركته التَّعلُّميَّة في المدرسة دون تحيُّز أو طبقيَّة أو طائفيَّة.

التَّعريف الإجرائي للوقت: هو الفترات الزَّمنيَّة الحتميَّة والمتعاقبة الَّتي يمرُّ بها الإنسان في تنظيم شؤونه الحياتيَّة ،كعمليَّة التَّعلُّم في المدرسة المرتبطة أساساً بالحجم السَّاعي المعتمد لأطراف العمليَّة التعلُّمية.

تعريف التِّلميذ إجرائياً: هو العنصر الأهم الَّذي تدور حوله كل العمليَّة التَّعلُّميَّة في المدرسة.

---

[1] فريدة شنان ومصطفى هجرسي : <u>المعجم التَّربوي</u> ، مرجع سابق ،53.
[2] حسن شحاته ،زينب النَّجار: <u>معجم المصطلحات التَّربويَّة والنَّفسيَّة</u> ' مرجع سابق ،ص283.
[3] حسن شحاته ،زينب النَّجار: <u>معجم المصطلحات التَّربويَّة والنَّفسيَّة</u> ' مرجع سابق ،ص115.

تعريف المعلِّم إجرائياً: القائد والموجِّه الحقيقي للمتعلِّم في تعلُّماته وبناء شخصيَّته المدرسيَّة.

تعريف التَّعليم إجرائياً: قوانين ولوائح منهجيَّة وتشريعات مدرسيَّة ناتجة عن المنظومة التَّربويَّة لكلِّ مجتمع.

8-المقاربة السُّوسيُّولوجيَّة للدِّراسة:

يمكن الاستفادة في هذه الدِّراسة من عدَّة نظريَّات مختلفة لتحليل وتوجيه تساؤلات وفرضيَّات ومفاهيم هذا البحث والوقوف على نتائج واستنتاج فعلي من خلال العمل على توظيف أهمِّ مصطلحات هذه النَّظريَّات ومفاهيمها من ناحيَّة وصف وشرح وتحليل مبادئها وعلاقتها بموضوع الدِّراسة وإسقاط معانيها على حيثيَّات البحث ومقارنة النَّتائج المتوصَّل لها بما تنادي به هذه النَّظريَّات المعتمدة في تحليلها وتنبُّؤها بالظَّاهرة المدروسة في عمقها الاجتماعي وواقعها المعيش بين متطلَّبات المدرسة والمجتمع ومن هذه النَّظريَّات الَّتي اعتمدتها الدِّراسة نظريَّة الشِّدَّة على المتعلِّم لابن خلدون ونظريَّة الاغتراب وشروط النَّهضة لمالك بن نبي: 1- النَّظريَّة الكلاسيكيَّة لعبد الرَّحمان بن خلدون والَّتي تحدِّد في مضمونها العلاقات الطَّرديَّة بين المتعلِّم والموقف التَّعليمي الَّذي يدرَّس فيه فكلَّما كانت الشِّدَّة عليه في التَّعلُّم كانت نسبة النُّفور والتَّسرُّب من المدرسة أقوى والعكس صحيح والأمثلة كثيرة في هذا الصَّدد فعدم تواصل التِّلميذ مثلاً مع مرتكزات العمليَّة التَّعلُّميَّة في المدرسة تساهم في إيجاد شدَّة عليه وبقوَّة تنعكس على تحصيله الدِّراسي وتعجِّل بفشله مبكِّراً والشِّدَّة على المتعلِّم لها صورٌ متكرِّرة نمطيَّة تختلف باختلاف قوَّة العلاقة من عدمها بين الطَّاقم الإداري والبيداغوجي والمتعلِّم وحتَّى بينه وبين المنهاج المدرسي المتَّبع .

2 - نظريَّة الاغتراب: يعرِّفه أبوبكر مرسي(2002) بأنَّه شعور الفرد أنَّه غريب عن ذاته، لا يجد نفسه كمركز لعالمه وأنَّه خارج عن الاتِّصال بنفسه كما هو خارج عن الاتِّصال بالآخرين. و أنواع الاغتراب لا يمكن فصلها عن بعضها البعض بصورة مستقلة نظراً لأنَّها تشكِّل وحدة من المشاعر الَّتي يعايشها الإنسان وتؤثِّر ببعضها البعض ، ممَّا يؤدِّي إلى تشوُّه في نمو الشَّخصيَّة كما قد يؤدِّي إلى انفصام العلاقات الاجتماعيَّة . وهكذا. لذلك كان الاغتراب ظاهرة تتأثَّر بجوانب عديدة فكانت لها مجموعة من الأبعاد : صنَّفها حامد الزَّهران 2004 إلى ستَّة أبعاد: اللَّامعنى، العجز، اللَّاهدف ، اللَّامعياريَّة الاغتراب الصَّفي، الاغتراب الاجتماعي.

اللَّامعياريَّة Normlessness.وتمثِّل فقدان المعيار، وعدم وجود نسق منظَّم للمعايِّير و القيم الاجتماعيَّة الَّتي تمكِّن الفرد من اختيار الفعل الأكثر اتِّفاقاً مع وضع معيَّن ذلك لأنَّ الفرد المغترب يرفض المعايِّير

الاجتماعيَّة ولا ينصاع لها وهكذا نجدها في سلوكات التِّلميذ الَّذي كرَّر عمليَّة التَّسرب بشيء من التَّمرُّد[1]

العزلة الاجتماعيَّة: Social isolation هي انسحاب الفرد وانفصاله عن تيَّار الثَّقافة السَّائدة في مجتمعه ممَّا يجعله يشعر بالانفصال عن الآخرين والإحساس بعدم الانتماء يحدث ذلك في المدرسة للطِّفل الَّذي لا يستطيع مواكبة بقيَّة زملائه أو نتيجة ظروف اجتماعيَّة أو مدرسيَّة عصفت به ممَّا يشعره بعدم الانتماء.

التَّشيُّؤ Réification هو شعور الفرد بأنَّه فقد هويَّته وأنَّه مجرَّد شيء أو موضوع أو سلعة وأنَّه لا يملك مصيره ، وهو شيء ملاحظ عند الكثير من التَّلاميذ الَّذين انقطعوا نهائياً .

اللَّامعنى : Meannglessnes ويقصد به أنَّ الفرد يرى أنَّ الحياة لا معنى لها وأنَّها تشير وفق منطق غير معقول وأنَّ حياته لا جدوى منها فيحيا نهبٌ لمشاعر اللَّامبالاة والفراغ الوجداني.

اللَّاهدف : Parposelessnes ويقصد أنَّ الحياة تمضي بغير هدف أو غاية ،عادةً مما تترسَّخ هذه الفكرة في وجدان المتمدرس نتيجة الصُّورة الذِّهنيَّة الَّتي حملها بعض الأطفال عن الكبار ذوي الرَّأسمال العلمي أو الثَّقافي المحدود وهذا منتشر بقوَّة في مدارس المقاطعة المحل الدِّراسة.

العجز : PowerLessenss ويقصد به شعور الفرد بالعجز عن السَّيطرة على تصرُّفاته ورغباته وافتقاره إلى الشُّعور بالقوَّة الحاسمة وعدم التَّقرير ،وهو سلوك منتشر بين المتعلِّمين الَّذين لهم خصائص المتسرِّبين.

غربة الذَّات Selfestrangements أي أنَّه أصبح نافراً ومغترباً عن ذاته .وهي درجة متقدِّمة للمتسرِّب.

التَّمرُّد Rébllion هو شعور الفرد بالرَّفض والكراهيَّة لكلِّ ما يحيط به ممَّا يدعوه لممارسة العنف. وهو فعل اجتماعي ممارس في المدرسة كآليَّة للهروب من الواقع الدِّراسي للطَّلبة الفاشلين دراسياً على العموم.

الرَّفض Réjection هو اتِّجاه سلبي رافض وعاد نحو الآخرين أو نبذ بعض السُّلوك ويتضمَّن الرَّفض الاجتماعي والتَّمرُّد على المجتمع[2].ويمكن توظيف هذه النَّظريَّة في فهم تصنيفات حامد زهران وإسقاطها على الواقع التَّربوي للمتسرِّب الَّذي يكون في الكثير من الاحيان ضحيَّة ممارسات عدَّة أهمُّها عدم احساسه بالإنصاف و العدالة المدرسية وكذا حرمانه من بعض حقوقه البيداغوجيَّة وعدم محاورته كمثال منتشر. 3-نظريَّة شروط النَّهضة لمالك بن نبي(إنسان+ وقت +تراب) غير أنَّ هذه العناصر الثَّلاثة لا تمارس مفعولها الحضاري في حال شتاتها وانفصالها، وإنَّما تدخل في السِّياق الحضاري إذا ما أصبحت في صورة مركَّب متآلف، والَّذي يشكِّل هذا التَّركيب الفعَّال، إنَّما هو الفكرة الدِّينيَّة، إمَّا بطريقة أو بواسطة بديلاتها اللَّادينية ، فكلُّ عمليَّة اجتماعيَّة تفسِّرها هذه العناصر مجتمعةً، والإنسان هو الَّذي يحدِّد في

[1] جديدي زليخة : الاغتراب، مجلَّة العلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة ، العدد 8، جامعة وادي سوف ، الجزائر، جوان 2012 ،ص351.

[2] جديدي زليخة : الاغتراب، مجلَّة العلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة ، المرجع السَّابق،ص351/354.

النِّهاية القيمة الاجتماعيَّة لهذه المعادلة لأنَّ التُّراب والوقت لا يقومان إذا اقتُّصر عليهما فحسب بأيِّ تحوُّل اجتماعي ومثَّل ذلك بتاريخ الأمَّة الألمانيَّة(1939-1945) إذ لم يبق لها من عالم الأشياء شيء، وابتداءً من الرَّأسمالية أو من عالم الأفكار بنت كل حياتها الاجتماعيَّة واحتلت من جديد، مكانتها السِّياسيَّة في العالم وليست الحضارة عنده كما يتصوَّرها الأنتربولوجيُّون" Anthorpoloaues أي شكل من أشكال التَّنظيم للحياة البشرية، سواء كانت على مستوى المجتمع النَّامي أو المتخلِّف أو البدائي.بل عرَّفها وظيفياً على أنَّها "مجموع الشُّروط الأخلاقيَّة والماديَّة الَّتي تتيح لمجتمع معيَّن أن يقدِّم لكلِّ فرد من أفراده في كلِّ طور من أطوار وجوده من الطُّفولة إلى الشَّيخوخة المساعدة الضَّروريَّة له في هذا الطَّور أو ذاك من أطوار نموِّه في المدرسة والعمل والمستشفى ونظام شبكة المواصلات والأمن في جميع صوَّره عبر سائر تراب القطر، واحترام شخصيَّة الفرد تمثِّل جميعها أشكالاً مختلفة للمساعدة الَّتي يريد ويقدِّم المجتمع المتحضِّر على تقديمها للفرد الَّذي ينتمي إليه"، وبيَّن لنا منهجه في هذا التَّعريف فقال: لأنَّ الحضارة يجب أن تحدَّد من وجهة نظر وظيفيَّة، ولذلك عدل عن تعريف الأنثروبولوجيِّين الَّذين أغفلوا المعنى الوظيفي كما يفهمه مالك بن نبي فإذا كان كلُّ شكل من أشكال التَّنظيم في الحياة الاجتماعيَّة يعتبر لوناً من ألوان الحضارة فأيِّ فارق يفصل المجتمع البدائي عن المجتمع المتحضِّر، ويفرِّق بين مجتمع ما قبل الحضارة، ومجتمع الحضارة، ومجتمع ما بعد الحضارة، وهي المقولات الثَّلاثة الأساسيَّة الَّتي وضعها مالك بن نبي وجعلها مفاتيح في تفسيره لأطوار التَّاريخ الحضاري للمجتمع البشري، وفي تصوُّره للظَّواهر الاجتماعيَّة، وانتهى مالك بن نبي في تعريفه للحضارة إلى القول أن: الحضارة هي الَّتي تصنع منتجاتها وليست منتجاتها هي الَّتي تصنعها.[1] ولو أسقطنا جزءاً من هذه النَّظريَّة متمثِّلاً في الإنسان وعامل الوقت لوجدنا أنَّ المدرسة مجبرة على تحضير وتكوين شخصيَّة الطِّفل المتعلِّم على اغتنام وقته بصورة علميَّة وتربوية وأن تعمل على بناء وتطوير ملكاته المعرفيَّة والوجدانيَّة ليصبح بذلك عنصراً فعَّالاً منتجاً في المجتمع والأمَّة مساهماً في عمليَّة الانتقال الحضاري ، أمَّا إذا تخلَّت المدرسة كبقيَّة المؤسَّسات الاجتماعيَّة الأخرى عن دورها في تنميَّة قيَّم التَّعلُّم لدى المتعلِّم فإنَّ ذلك مؤشِّر اجتماعي سلبي وخطير على بوادر الحضارة المنشودة الَّتي ينادي بها مالك بن نبي وتبقى بذلك المدرسة هيكلاً معمارياً بدون روح ينتج للمجتمع أفراداً متسرِّبين ليست لهم أيِّ علاقة بأسباب التَّقدُّم والتَّطوُّر الحضاري. وكلُّ هذه النَّظريَّات ستساهم بصورة جزئيَّة وتكامليَّة تحليليَّة فيما بينها لتوجيه البحث والدِّراسة.

[1] جريدة البصائر الاثنين 07 صفر 1438هـ،23.10 .

9-الدِّراسات السَّابقة:

توضيح العلاقة بين دراسة الماجستير والدُّكتوراه: حرصت هذه الدِّراسة على أن تكون مشروعاً بحثي مكمِّلاً لحيثيَّات رسالة الماجستير والتَّعمُّق أكثر في دراسة ظاهرة التسرُّب المدرسي من ناحية ربطها بمضمون القيم الاجتماعيَّة المتعلِّقة بعمليَّة التعلُّم في المدرسة الابتدائيَّة كنموذج للدِّراسة بدل موضوع الماجستير والمعنون بالعوامل البيداغوجيَّة وأثرها على التَّسرُّب المدرسي(مرحلة المتوسِّط) ممَّا جعل هذه الدِّراسة تستفيد كثيراً في طرحها الجديد لجوانب ونقاط عدَّة أغفلتها الدِّراسة السَّابقة ولم يتم التَّطرُّق لها ونظراً للقاسم المشترك بين الدِّراستين والمتمثِّل في المتغيِّر التَّابع وهو التَّسرُّب المدرسي تمَّ التركيز في السَّابق على بنية المدرسة (المتوسِّطة) وعمليَّة التَّفاعل فيها كتنظيم اجتماعي قائم بحدِّ ذاته ووظيفتها في المجتمع زيادة على المناخ المدرسي والعوامل الَّتي يمكن أن تؤثِّر فيه نظراً لشبكة العلاقات الاجتماعيَّة داخل المدرسة كما تمَّ التطرُّق لجملة من العلاقات داخل المدرسة بين ركائز العمليَّة التَّعليميَّة والتَّعلُّميَّة بين التَّلاميذ والتَّلاميذ والمدرِّسين والتلاَّميذ والإدارة ، كما تمَّ الرَّبط بين العمليَّة التربويَّة والبيداغوجيا كجانب مهم في العمليَّة التَّعلُّميَّة موضِّحين ميزات البيداغوجيا المعاصرة ومبادئها والتطرُّق لدور المعلِّم وأهمِّ طرائق التَّدريس المعتمدة وعلاقتها بصورة أوضح بظاهرة التَّسرُّب المدرسي ومن جهة أخرى كيف تناولت أهم المدارس الإسلاميَّة الواقعيَّة ، البراغماتيَّة والطَّبيعيَّة شأن المعلِّم في التَّدريس وماهي أهمُّ حقوقه وواجباته في التَّدريس الحديث إضافة إلى تعريف القيادة التَّربويَّة للمدرسة وماهي جملة النَّشاطات والممارسات الإداريَّة الَّتي تعمل على تسيِّير المدرسة المتوسِّطة وكيف تؤثِّر إدارياً على سير بيداغوجية التَّدريس في المتوسِّطة وماهي أهمُّ العلاقات الَّتي بموجبها يتمُّ تنشيط العمليَّة التَّربويَّة، فالمدير والمستشار التَّربوي والمساعد التَّربوي كلُّهم في علاقة مستمرة دائمة تُجاه الأستاذ والمتعلِّم والمنهاج المعتمد وكذا مستشار التَّوجيه الَّذي يعمل على توجيه وإرشاد المتعلِّم من أجل أن يتجاوز بعض مشكلاته النَّفسيَّة والتَّربويَّة والتَّعلُّميَّة وأن يكون عضواً فعَّالًا في المدرسة ،ممَّا ساهم في بناء إشكاليَّة وفرضيَّات ومفاهيم تعكس في مضمونها الجانب النَّظري والمنهجي المشار إليه سابقاً ،ليتمَّ التَّوصُّل لجملة من الاستنتاجات العمليَّة مفادها أنَّ ظاهرة التَّسرُّب المدرسي تتأثَّر بالعوامل البيداغوجيَّة المذكورة في مرحلة المتوسِّط، ومن خلال هذه الدِّراسة المسحيَّة الجديدة لعددٍ من مدارس المقاطعة الثَّامنة التَّابعة تربوياً وإدارياً لمديرية التَّربيَّة لولاية الجلفة (مدينة الجلفة) تمَّ تناول صيرورة ظاهرة التَّسرُّب المدرسي اجتماعياً و تاريخياً لمرحلة الابتدائي ولمدد متفاوتة من الزَّمن لكلِّ مدرسة من المدارس المختارة، وتمّ التَّطرُّق إلى علاقة قيم التَّعلُّم في

المدارس بالتَّسرُّب المدرسي وكيف يعمل المعلِّم على غرسها في المتعلِّمين بالتَّعاون مع القائمين على المدرسة، وكذا تأثُّر عمليَّة التَّعلُّم بالبيئة الاجتماعيَّة داخل المدرسة وخارجها، وبالوسائل التَّعليميَّة والتَّعلُّميَّة، كما تمَّ ذكر الكثير من العوامل المتداخلة والمتشابكة الَّتي ساهمت هي الأخرى كذلك في تغذيَّة هذه الظَّاهرة في حركتها وديناميكيَّتها المستمرَّة الَّتي تأثَّرت بأسباب عدَّة أرجعتها الكثير من الدِّراسات لخلل وظيفي أو منهجي أو تركيبي لمضمون المنهاج المدرسي الَّذي بُني وفق حاجات مجتمعات أخرى أو إلى المعلِّم من ناحيَّة قدرته التَّعليميَّة أو التَّكوينيَّة أو لطرائق التَّدريس التي يتَّبعها أو لجملة معارفه وثقافته في التَّدريس من أجل تحصيل علمي وتربوي ونفسي ينعكس على المتعلِّم، وهذا ما ساعد هذه الدِّراسة في عدم تكرار ما قدَّمته الدِّراسات الأخرى من نتائج والعمل على تقديم وصفٍ جديدٍ حول الظَّاهرة المدروسة وايجاد حلولاً مقنعة وواقعيَّة وتقديم توصيات واقتراحات من شأنها الحدِّ من تداعياتها وانتشارها في المجتمع.

الدِّراسات الجزائريَّة: الدِّراسة الأولى

الخطوات المنهجيَّة للدِّراسة	هذه الدِّراسة	دراسة محمدي حمزة (جزائريَّة)
عنوان الدِّراسة	القيم الاجتماعيَّة المتعلِّقة بعمليَّة التَّعلُّم وعلاقتها بالتَّسرُّب المدرسي	التَّسرُّب المدرسي
المجال الزَّماني والمكاني للدِّراسة	2018/2015 مدينة الجلفة	2015/2014مديريَّة التَّربيَّة لولاية النَّعامة
مؤسَّسة الدِّراسة	جامعة زيَّان عاشور بالجلفة	جامعة أبوبكر بلقايد بتلمسان
المرحلة الاستطلاعيَّة	ذكرت	لم تذكر
أسباب اختيار الموضوع	ذكرت	ذكرت باسم الدَّوافع
أهداف الموضوع	ذكرت	لم تذكر
أهميَّة الموضوع	ذكرت على شكل نقاط	ذكرت على شكل جملة بسيطة
الإشكاليَّة	هل للقيم الاجتماعيَّة المتعلِّقة بعمليَّة التَّعلُّم علاقة بالتَّسرُّب المدرسي؟	ما حجم التَّسرُّب في المدرسة الجزائريَّة؟
الفرضيَّات	للقيم الاجتماعيَّة المتعلِّقة بعمليَّة التَّعلُّم علاقة بالتَّسرُّب المدرسي.	تختلف نسب التَّسرُّب المدرسي من سنة إلى أخرى حسب قوَّة الأسباب المؤثِّرة فيه.
تحديد المفاهيم وتحليلها	حدِّدت وعرِّفت لغةً واصطلاحاً ونظرياً وتربوياً وإجرائياً وهي: المدرسة /القيم المدرسيَّة/ التَّعلُّم المدرسي/ التَّسرُّب المدرسي.	لم تحدَّد
المقاربة السُّوسيُّولوجيَّة للدِّراسة	اعتمدت على ثلاث مقاربات	غياب المقاربة النَّظريَّة للدِّارسة
الدِّراسات السَّابقة	اعتمدت على دراسات جزائريَّة وأخرى عربيَّة وأخرى أجنبيَّة	كانت قديمة واعتمدت على ستِّ دراسات عربيَّة وثلاثة أمريكيَّة
مجتمع البحث	أساتذة الابتدائي للمقاطعة التَّاسعة	المتسرِّبين للمراحل الثَّلاث
عيِّنة البحث	72أستاذ عربيَّة وفرنسيَّة	مسح شامل لوثائق وزارة التَّربيَّة
منهج الدِّراسة	منهج وصفي دراسة حالة مقارن	وصفي و تحليلي وتاريخي

أدوات جمع البيانات وتفريغها	ملاحظة بالمشاركة استمارة مقابلة ووثائق سجِّلات القيد	طرق إحصائيَّة للقيَّاس
التَّوصيَّات والاقتراحات	ذكرت بناءً على النَّقائص الموجودة في المدارس.	غير موجودة
الاستنتاج العام	أنَّ التَّسرُّب المدرسي له حركة دورانيَّة يزداد كلَّما ابتعدنا عن مركز المدينة متأثِّراً بالبيئة الاجتماعيَّة ، والعمرانيَّة والاقتصاديَّة، والثَّقافيَّة.	-الاصلاحات الَّتي مسَّت التَّعليم لها دور في تغيُّر نسب التَّسرُّب إضافة إلى الوضع الأمني. -الذُّكور أكثر تسرُّباً من الإناث. - يعتبر الاكتظاظ داخل الأفواج التَّربويَّة عاملاً للتَّسرُّب المدرسي. هناك علاقة طرديَّة بين المستوى التَّعليمي والتَّسرُّب المدرسي. -يختلف التَّسرُّب المدرسي من مرحلة تعليميَّة لأخرى.
صعوبات البحث	صعوبات منهجيَّة ونظريَّة وأخرى ميدانيَّة وبعضها تنظيميَّة وتسيِّيريَّة.	غيَّر عيِّنة الدِّراسة من النَّعامة إلى وزارة التَّربيَّة لضمان مصادرأحسن

ما ميَّز بحث ودراسة محمدي حمزة البعد التَّاريخي والإحصائي لظاهرة التَّسرُّب وهو مكسب يوفِّر الجهد البحثي والمادي والزَّمني للباحثين مستقبلاً وهو جهد ثري بالأرقام والبيانات أضاف الكثير لهذه الدِّراسة[1].

الدِّراسات الجزائريَّة: الدِّراسة الثَّانيَّة

الخطوات المنهجيَّة للدِّراسة	هذه الدِّراسة	دراسة رابح بن عيسى (جزائريَّة)
عنوان الدِّراسة	القيم الاجتماعيَّة المتعلِّقة بعمليَّة التَّعلُّم وعلاقتها بالتَّسرُّب المدرسي	عمالة الأطفال وعلاقتها بالتَّسرُّب المدرسي
المجال الزَّماني والمكاني للدِّراسة	من2015إلى2018مدينة الجلفة	2014إلى2016زريبة الواد بسكرة
مؤسَّسة الدِّراسة	جامعة زيَّان عاشور بالجلفة	جامعة بسكرة
المرحلة الاستطلاعيَّة	سنة 2016/2015	لم تذكر

[1] محمدي حمزة : التَّسرُّب المدرسي، دراسة ماجستير ، جامعة أبوبكر بلقايد بتلمسان،الجزائر،2015/2014.

أسباب اختيار الموضوع	ذكرت	لم تحدَّد
أهداف الموضوع	ذكرت	توافق في بعض أهداف الدِّراسة
أهميَّة الموضوع	أهميَّة تربويَّة واجتماعيَّة ذكرت على شكل نقاط .	اختلاف كلِّي من ناحيَّة أهميَّة الدراسة فقد كان الطرح تقريباً طرحاً اقتصادياً
الإشكاليَّة	هل للقيم الاجتماعيَّة المتعلِّقة بعمليَّة التَّعلُّم علاقة بالتَّسرُّب المدرسي؟	ماهي العلاقة بين عمالة الأطفال والتَّسرُّب المدرسي؟ ستَّة صفحات للإشكاليَّة وحدها دون تبرير !
الفرضيَّات	للقيم الاجتماعيَّة المتعلِّقة بعمليَّة التَّعلُّم علاقة بالتَّسرُّب المدرسي.	لا توجد فرضيَّة عامَّة للدِّراسة بل ربط ظاهرة عمالة الأطفال بالتَّسرُّب المدرسي من خلال أربع فرضيَّات جزئيَّة ذكرت في الجانب الميداني بدل الفصل المنهجي للدِّراسة.
تحديد المفاهيم وتحليلها	حدِّدت وعرِّفت لغةً واصطلاحاً ونظرياً وتربوياً وإجرائياً وهي: المدرسة /القيم المدرسيَّة/ التَّعلُّم المدرسي/ التَّسرُّب المدرسي.	حدِّدت وعرِّفت نظرياً وإجرائياً وهي: عمالة الأطفال ،الطِّفل التَّسرُّب المدرسي، العمل المهنة، المناخ المدرسي التَّغيِّيب المدرسي
المقاربة السُّوسيُّولوجيَّة للدِّراسة	اعتمدت على ثلاث مقاربات وهي: الشِّدَّة على المتعلِّم /الاغتراب / شروط النَّهضة	إعادة الانتاج الطَّبقي/ اللَّامساواة في التَّعليم (بودون)النَّظريَّة الاجتماعيَّة والبناء الاجتماعي لميرتون.
الدِّراسات السَّابقة	اعتمدت على دراسات جزائريَّة وأخرى عربيَّة وأخرى أجنبيَّة	اعتمدت على أربع دراسات جزائريَّة وثلاثة عربيَّة
مجتمع البحث	أساتذة الابتدائي للمقاطعة التَّاسعة	طلبة الثَّانوي
عيِّنة البحث	عيِّنة قصدية متكوِّنة من 72أستاذ عربيَّة وفرنسيَّة	عيِّنة عرضيَّة من الفئة العمريَّة (16 ـ 10) من كلا الجنسين

منهج الدِّراسة	منهج وصفي دراسة حالة مقارن	منهج وصفي
أدوات جمع البيانات وتفريغها	ملاحظة بالمشاركة استمارة مقابلة ووثائق سجِّلات القيد المتسلسل	الملاحظة/ المقابلة/ الاستمارة
الاستنتاج العام	أنَّ التَّسرُّب المدرسي له حركة دورانيَّة يزداد كلَّما ابتعدنا عن مركز المدينة متأثِّراً بالبيئة الاجتماعيَّة والعمرانيَّة والاقتصاديَّة، والثَّقافيَّة.	أنَّ زيادة وسهولة فرص حصول الأطفال على مهنة تناسبهم تدفع بهم إلى ترك المدرسة والتَّوجُّه نحو العمل ، وأنَّ مساعدة الأطفال المستمرة لآبائهم في العمل يؤدِّي إلى تسرُّبهم ، وأنَّ التَّغييب المدرسي يعدُّ عاملاً مهماً في خروج الطِّفل لسوق العمل ، وأنَّ المناخ المدرسي له دور في دفع الطِّفل للخروج إلى العمل
التَّوصيَّات والاقتراحات	ذكرت بناءً على النَّقائص الموجودة في المدارس.	إجراء المزيد من الدِّراسات حول موضوع عمالة الأطفال ، وإنشاء قاعدة بيانات أساسيَّة حول ظاهرة عمالة الأطفال والتَّسرُّب المدرسي ومواجهة الظَّاهرتين وفق خطَّة واستراتيجيَّة حكوميَّة تحسين الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسر المعنيَّة بالظَّاهرة وتوجيه أطفالهم نحو التَّكوين المهني للاستفادة من ميولهم .
صعوبات البحث	صعوبات منهجيَّة ونظريَّة وأخرى ميدانيَّة وبعضها تنظيميَّة وتسيِّيريَّة..	أرجع الصُّعوبات إلى ندرة المراجع في هذا المجال العمالة والتَّسرُّب وندرة الإحصائيَّات وطنياً حول الظَّاهرتين وكذا صعوبة توزيع وجمع الاستمارات من المبحوثين وعدم تقبُّل المحيط الاجتماعي

		لأساليب الباحث والبحث العملي ولكن هل صعوبات البحث والدِّراسة لها علاقة بهذه الخطوات الَّتي أرى أنَّها ليست صعوبات بل ترجع لحنكة وتعامل الباحث

ما ميَّز بحث ودراسة[1] رابح بن عيسى أنَّها اهتمَّت بدراسات سابقة للمتغيّرين عمالة الأطفال والتَّسرُّب بخلاف دراستنا الَّتي اهتمت فقط بالمتغيِّر التَّابع (التَّسرُّب المدرسي) وهذا جيِّد وأثرى من ناحيَّة طرح هذه الدِّراسة .وأضافت الكثير في تحليلها النَّظري من خلال إسقاط المقاربة السوسيولوجيَّة على البحث.

الدِّراسات العربيَّة: الدِّراسة الأولى سودانيَّة

الخطوات المنهجيَّة للدِّراسة	هذه الدِّراسة	عادل علي صدِّيق حاج أحمد دراسة سودانيَّة(عربيَّة)
عنوان الدِّراسة	القيم الاجتماعيَّة المتعلِّقة بعمليَّة التَّعلُّم وعلاقتها بالتَّسرُّب المدرسي	أسباب التَّسرُّب المدرسي لتلاميذ مرحلة التَّعليم الأساسي.
المجال الزَّماني والمكاني للدِّراسة	من2015إلى 2018مدينة الجلفة	مدينة شندي وبعض قراها من ريفها الجنوبي من سنة 2011 / 201 م أي مدَّة الدِّراسة سنتين.
مؤسَّسة الدِّراسة	جامعة زيَّان عاشور بالجلفة	جامعة شندي السُّودان
المرحلة الاستطلاعيَّة	سنة 2016/2015	لم تذكر في هذه الدِّراسة
أسباب اختيار الموضوع	ذكرت	لم تذكر أسباب اختيار الموضوع
أهداف الموضوع	ذكرت	تقريباً نفس أهداف الدِّراسة من ناحيّة معرفة أسباب التَّسرُّب. معرفة حجم الظَّاهرة في مدارس معيَّنة مثل هذه الدِّراسة. مقارنة نسبة التَّسرُّب بين منطقة

[1] رابح بن عيسى: عمالة الأطفال وعلاقتها بالتَّسرُّب المدرسي، دراسة دكتوراه، جامعة بسكرة،الجزائر،2016/2014.

		شندي ومدارس ريفها الجنوبي
أهميَّة الموضوع	أهميَّة تربويَّة واجتماعيَّة ذكرت على شكل نقاط .	التَّطرُّق لخطورة الظَّاهرة كشف أسباب التَّسرُّب المدرسي في مرحلة الأساسي مساعدة القائمين على إيجاد علاج للظَّاهرة
الإشكاليَّة	هل للقيم الاجتماعيَّة المتعلِّقة بعمليَّة التَّعلُّم علاقة بالتَّسرُّب المدرسي؟	ما الأسباب الَّتي تؤدِّي إلى تسرُّب التَّلاميذ وما الاضرار الَّتي تترتَّب عليه؟
الفرضيَّات	للقيم الاجتماعيَّة المتعلِّقة بعمليَّة التَّعلُّم علاقة بالتَّسرُّب المدرسي.	لا توجد فرضيَّة عامَّة للدِّراسة. بل انطلق من فروض احصائيَّة ربط فيها أسباب التَّسرُّب بالبيئة المدرسيَّة والظُّروف الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة والصِّحيَّة والمكانيَّة لأسر المتسرِّبين. وهي من أهمِّ أسباب التَّسرُّب المدرسي في دراستنا.
تحديد المفاهيم وتحليلها	حدِّدت وعرِّفت لغةً واصطلاحاً ونظرياً وتربوياً وإجرائياً وهي: المدرسة /القيم المدرسيَّة/ التَّعلُّم المدرسي/ التَّسرُّب المدرسي.	التَّسرُّب المدرسي/ الإهدار التَّربوي /مرحلة التَّعليم الأساسي/الرَّوضة
المقاربة السُّوسيُّولوجيَّة للدِّراسة	اعتمدت على ثلاث مقاربات وهي: الشِّدَّة على المتعلِّم /الاغتراب / شروط النَّهضة	لم تذكر نظريَّة البحث الَّتي تعتمدها.
الدِّراسات السَّابقة	اعتمدت على دراسات جزائريَّة وأخرى عربيَّة وأخرى أجنبيَّة	استعانت هذه الدِّراسة بثماني دراسات سابقة منها سبع دراسات سودانيَّة وواحدة فقط سعوديَّة ولم تستعن بدراسات غربيَّة من أجل

		المقارنة وغيرها.
مجتمع البحث	أساتذة الابتدائي للمقاطعة التَّاسعة	مجموع معلِّمي مدارس منطقة شندي وريفها الجنوبي.
عيِّنة البحث	عيِّنة قصدية متكوِّنة من 72أستاذ عربيَّة وفرنسيَّة	120 معلِّماَ مقسَّمة على اثنين60 شندي و60 للرِّيف الجنوبي.
منهج الدِّراسة	منهج وصفي دراسة حالة مقارن	المنهج الوصفي
أدوات جمع البيانات وتفريغها	ملاحظة بالمشاركة استمارة مقابلة ووثائق سجِّلات القيد المتسلسل	الاستبانة
الاستنتاج العام	أنَّ التَّسرُّب المدرسي له حركة دورانيَّة يزداد كلَّما ابتعدنا عن مركز المدينة متأثِّراً بالبيئة الاجتماعيَّة والعمرانيَّة والاقتصاديَّة، والثَّقافيَّة.	أن التَّسرُّب المدرسي جملةً وتفصيلا يكون نتيجة تراكمات وأسباب اجتماعيَّة ومدرسيَّة وصحيَّة واقتصاديَّة يمرُّ بها التِّلميذ.
التَّوصيَّات والاقتراحات	ذكرت بناءً على النَّقائص الموجودة في المدارس.	كانت كثيرة أهمُّها :أن تكون هناك مقابلات أسبوعيَّة مع التَّلاميذ قبل حدوث أيِّ ظاهرة، زيادة على توفير صناديق خيريَّة بالمدارس لمساعدة أبناء الفقراء من التَّلاميذ، وأن ينظر ديوان الزَّكاة للتَّلاميذ الفقراء وتوفير الزَّي المدرسي لهم. وكمقترحات إجراء دراسات تتبُّعيَّة دقيقة لمعرفة أسباب الظَّاهرة، تكوين مشاريع الجمعيَّات التَّعاونيَّة الخيريَّة لمساعدة الفقراء من التَّلاميذ.الخ
صعوبات البحث	صعوبات منهجيَّة ونظريَّة وأخرى ميدانيَّة وبعضها تنظيميَّة تسيِّيريَّة	لم تذكر صعوبات في هذا البحث

[1]**ما يميِّز دراسة** عادل علي صدِّيق حاج أحمد أنَّها قامت بتعريف منطقة الدِّراسة تاريخياً اجتماعياً واقتصادياً وحتَّى سياسياً وربط أسباب التَّسرُّب المدرسي ونتائجه بمحتوى هذا التَّعريف الَّذي يعكس طبيعة مجتمع العيِّنة.

الدِّراسات العربيَّة: الدِّراسة الثَّانيَّة دراسة فلسطينيَّة

الخطوات المنهجيَّة للدِّراسة	هذه الدِّراسة	أسعد حسين عطوان ، حسن محمود حمَّاد ، شحدة سعيد البهبهاني ، غزَّة (عربيَّة)
عنوان الدِّراسة	القيم الاجتماعيَّة المتعلِّقة بعمليَّة التَّعلُّم وعلاقتها بالتَّسرُّب المدرسي	أسباب انقطاع طلبة الصَّف الثَّاني عشر في محافظات قطاع غزَّة ، عن الذَّهاب إلى مدارسهم في منتصف الفصل الدِّراسي الثَّاني ثم سبل حلِّها
المجال الزماني والمكاني للدِّراسة	2018/2015 مدينة الجلفة	2009 غزَّة(ثلاث مديريَّات من مديريَّات التَّعليم السِّت)(غزَّة-الوسطى-خان يونس)
مؤسَّسة الدِّراسة	جامعة زيَّان عاشور بالجلفة	جامعة الأقصى و الجامعة الإسلاميَّة ـ غزَّة
المرحلة الاستطلاعيَّة	ذكرت	لم تذكر
أسباب اختيار الموضوع	ذكرت	لم تذكر
أهداف الموضوع	ذكرت	الكشف عن أسباب تسرُّب طلبة الثَّانوي، والأسباب النِّسبيَّة، والتَّعرُّف على متوسِّطات درجات استجابات الطَّلبة حول الظَّاهرة ومدى الفروق تبعاً لمتغيِّر

[1] عادل علي صدِّيق حاج أحمد: أسباب التَّسرُّب المدرسي لتلاميذ مرحلة التَّعليم الأساسي، ،جامعة الخرطوم،السُّودان،2013/2011.

		(التَّخصُّص–الجنس–المنطقة التَّعليميَّة)
أهميَّة الموضوع	ذكرت على شكل نقاط	دراسة جديدة في القطاع، تقديم معلومات للوزارة حول الّظَاهرة، تفيد المعلِّمين ومدراء المدارس في أسباب الظَّاهرة، تفيد الباحثين.
الإشكاليَّة	هل للقيم الاجتماعيَّة المتعلِّقة بعمليَّة التَّعلُّم علاقة بالتَّسرُّب المدرسي؟	ما أسباب انقطاع طلبة الصَّف الثَّاني عشر (التَّوجيهي) في محافظات قطاع غزَّة عن الذَّهاب إلى مدارسهم في منتصف الفصل الدِّراسي الثَّاني؟ وسبل حلِّها؟
الفرضيَّات	للقيم الاجتماعيَّة المتعلِّقة بعمليَّة التَّعلُّم علاقة بالتَّسرُّب المدرسي.	لم تذكر
تحديد المفاهيم وتحليلها	حدِّدت وعرِّفت لغةً واصطلاحاً ونظرياً وتربوياً وإجرائياً وهي: المدرسة /القيم المدرسيَّة/ التَّعلُّم المدرسي/ التَّسرُّب المدرسي.	الغيَّاب، الانقطاع عن الدِّراسة، طلبة الثَّانويَّة العامَّة، المدارس الحكوميَّة.
المقاربة السُّوسيولوجيَّة للدِّراسة	اعتمدت على ثلاث مقاربات	لم تذكر في هذه الدِّراسة.
الدِّراسات السَّابقة	اعتمدت على دراسات جزائريَّة وأخرى عربيَّة وأخرى أجنبيَّة	دراستين من فلسطين ودراستين من الأردن وأخرى مصريَّة وأخرى من المدينة المنوَّرة، ودراستين غربيتين.
مجتمع البحث	أساتذة الابتدائي للمقاطعة التَّاسعة	طلبة الثَّانوي
عيِّنة البحث	72أستاذ عربيَّة وفرنسيَّة(قصديَّة)	213طالباً(عشوائيَّة)
منهج الدِّراسة	منهج وصفي، دراسة حالة، منهج مقارن	وصفي تحليلي
أدوات جمع البيانات وتفريغها	ملاحظة بالمشاركة استمارة، ومقابلة، ووثائق سجِّلات القيد.	استبانة

التَّوصيَّات والاقتراحات	ذكرت بناءً على النَّقائص الموجودة في المدارس.	1-وضع نظام واضح للطُّلاَّب، لتعريفهم بالنَّتائج الوخيمة الَّتي تعود عليهم، بسبب الانقطاع عن الدِّراسة مع توضيح الإجراءات المتَّخذة بحقِّ كلِّ من يخالف الانضباط المدرسي. 2-حسن توزيع المنهج على شهور السَّنة مع الجديَّة في متابعة المعلِّمين من قبل : الموجِّهين والمديريَّات والوزارة، مع اتِّخاذ الإجراءات اللَّازمة بحقِّ المخالفين طبقاً للقانون. 3-تفعيل دور المرشد الاجتماعي في المدرسة، مع متابعة حالات غياب الطَّلبة المتكرِّرة.والتَّركيز على إجراء دراسات حول الغيَّاب، وواقع العمليَّة التَّعليميَّة، ومعوِّقات التَّواصل المدرسي ودور المدرسة في ذلك.
الاستنتاج العام	أنَّ التَّسرُّب المدرسي له حركة دورانيَّة يزداد كلَّما ابتعدنا عن مركز المدينة متأثِّراً بالبيئة الاجتماعيَّة ، والعمرانيَّة والاقتصاديَّة، والثَّقافيَّة.	وجدت فروق ذات دلالة إحصائيَّة تعزى لمتغيِّر الجنس لصالح الطُّلاَّب وكذلك لمتغيِّر الاختصاص لصالح العلمي ولمتغير المنطقة التَّعليمية لصالح الوسطى وغزة.
صعوبات البحث	صعوبات منهجيَّة ونظريَّة وأخرى ميدانيَّة وبعضها تنظيميَّة وتسيِّيريَّة..	لم تذكر

ما يميِّز هذه الدِّراسة[1] أنَّها قامت بمسح شامل تقريباً لمعظم ثانويَّات قطاع غزَّة والبالغ عددها 15 ثانويَّة كما توسَّعت في أسباب انقطاع الطَّلبة عن المدرسة لتشمل كلَّ أطراف العمليَّة التَّربويَّة والأسرة والمجتمع.

الدِّراسات الثَّالثة: دراسة ليبيَّة عنوان الدِّراسة: إسهام المعلِّمين في إكساب القيم الاجتماعيَّة لدى طلبة الصَّف التَّاسع، من وجهة نظر المعلِّمين. ،اشكاليَّتها: ما درجة اسهام المعلِّمين في إكساب القيم الاجتماعيَّة لدى طلبة الصَّف التَّاسع، من وجهة نظر المعلِّمين؟ مجتمع هاته الدِّراسة جميع معلِّمي الصَّف التَّاسع من التَّعليم الأساسي بالمدارس الحكوميَّة بمدينة طرابلس والبالغ عددهم 5674 وعيِّنة عنقوديَّة عشوائيَّة بلغ حجمها383معلِّماً.و باستعمال ثلاثة مناهج ، الوصفي التَّحليلي، وتحليل المحتوى والمنهج الكيفي. وأداتي الاستبيان والمقابلة.

الإستنتاج العام: من خلال المعطيات تبيَّن أنَّ قيمة احترام المعلِّمين والموَّظَّفين بالمدرسة واحترام الزُّملاء جاءت بنسبة كبيرة، ثمَّ قيمة تشجيع المعلِّم للمتعلِّم على المحافظة على مرافق المدرسة والتَّرتيب والنِّظام فيها ثمَّ قيمة الالتزام بقواعد وتعليمات المدرسة، وقيمة تعزيز مبدأ الاعتذار والمسامحة للمعلِّمين والزُّملاء عن خطأ وقع منه، وقيمة ترغيب الطَّالب في تبادل الآراء مع زملاءه الآخرين، وترغيب الطَّلبة في زيارة المرضى ورد الحقوق لأصحابها[2] وهو ما يتفِّق مع المتغيِّر المستقل لدراستنا في غرس بعض القيم المدرسيَّة من طرف المعلِّم في المتعلِّم والاختلاف في نوعيَّتها وكيفيَّتها .

الدِّراسات الغربيّة: دراسة ألمانيَّة :

أظهرت دراسة قامت بها نقابة التَّربيَّة والتَّعليم الألمانيَّة بمناسبة يوم المعلِّم أنَّ(10%)من إجمالي التَّلاميذ الألمان الَّذين يقدَّر عددهم بنحو 9.8مليون تلميذ يهربون سنوياً وبصفة منتظمة من التَّوجُّه إلى فصولهم الدِّراسيَّة وأكَّدت الدِّراسة أنَّ هناك شريحة أخرى من التَّلاميذ الألمان أكبر من الشَّريحة السَّابقة يذهبون إلى المدارس بهدف التَّسليَّة والمرح فقط وافتعال المشاغبات مع زملائهم ومعلِّميهم خلال الحصص الدِّراسيَّة ومن جانب آخر كشفت الدِّراسة عن قيَّام (9%)من تلاميذ المدارس الألمانيَّة بجميع المراحل الابتدائيَّة والمتوسِّطة والثَّانويَّة بهجر دراستهم نهائياً دون استكمال مراحلهم الدِّراسيَّة إلى نهايتها ،ووجَّهت الدِّراسة انتقادات حادَّة إلى النِّظام التَّعليمي الألماني لعدم تعامله بجدِّيَّة مع هذه القضيَّة وقالت أنَّ ذلك النِّظام تجاهل أنَّ معظم التَّلاميذ المتسرِّبين من المدارس في سنِّ العاشرة والحاديَّة عشر هي شريحة تمثِّل مرحلة

[1] أسعد حسين عطوان ، حسن محمود حمَّاد ، شحدة سعيد البهبهاني : أسباب انقطاع طلبة الصَّف الثَّاني عشر في محافظات غزَّة عن الذَّهاب إلى مدارسهم في منتصف الفصل الدِّراسي الثَّاني ثمَّ سبل حلِّها، دراسة مسحيَّة ،جامعة الأقصى ،غزَّة فلسطين،2009.

[2] حنان صالح القاضي وآخرون:اسهام المعلِّمين في إكساب القيم الاجتماعيَّة لطلبة الصَّف التَّاسع ،مجلَّة الجامعة الإسلاميَّة ماليزيا،2012،ص73.

دراسيَّة انتقاليَّة مهمَّة تحدِّد هويَّة هؤلاء التَّلاميذ المستقبليَّة ورأى لودفيج أيكنجر رئيس هيئة نقابة التَّربيَّة والتَّعليم الألمانيَّة المشرف على الدِّراسة أنَّ قضيَّة التَّهرُّب من المدارس وتراكمها دون حل سيؤدِّي إلى تدهور المستوى التَّعليمي في ألمانيا وإلى مستوى يماثل ما هو موجود لدى الدُّول الغير المتطوِّرة ،وحذَّر من الانعكاسات السِّلبيَّة لمشكلة الهروب من الحصص الدِّراسيَّة والتَّسرُّب من المدارس على أنظمة التَّدريب المهني والعملي الألماني متوقِّعاً تحوُّل المشكلة مع الوقت إلى قنبلة موقوتة قابلة للانفجار داخل المجتمع الألماني مستقبلاً في صورة أجيال شديدة الانفلات والتَّحلُّل من جميع المعايير وأرجع د كريستيان فايفر، رئيس معهد بحوث الإجرام في ولاية ساكسونيا السُّفلى الألمانيَّة المشارك في الدِّراسة، أسباب التَّهرُّب والتَّسرُّب من المدارس الألمانيَّة إلى تحوُّل الحصص الدِّراسيَّة إلى شيء آلي ممل ينفر منه التَّلاميذ وإلى افتقاد الإدارات التَّعليميَّة الألمانيّة لأيِّ أهداف أو حوافز مبتكرة ،وأضاف كنجر سببين آخرين هما: مجيء قسم من التَّلاميذ المتهرِّبين والمتسرِّبين من التّعليم من أسر تعاني من الخلافات العائليَّة وتمزُّق أغلبيَّة التَّلاميذ بين المواعظ الأخلاقيَّة الَّتي يسمعونها في المدارس وما يرونه من تحلُّل في جميع القيَّم والأعراف داخل المجتمع[1].والاستشهاد بهذه الدِّراسة الميدانيَّة الَّتي قامت بها نقابة التَّربيَّة والتَّعليم بألمانيا سنة 2012 تختلف بعض الشَّيء عن الدِّراسات السَّابقة (الجزائريَّة ، والعربيَّة) من ناحيَّة مقارنة أوجه الشَّبه والاختلاف لكلِّ مراحل البحث تقريباً بين الدِّراستين ، ولكن في هذه الدِّراسة نقارن ما توصَّلت إليه دراستنا من نتائج أفرزها العمل الميداني وبما توصَّلت إليه الدِّراسة الألمانيَّة من نتائج كذلك . فنلاحظ أنَّ من أهمِّ أسباب التَّسرُّب في ألمانيا ، تحوُّل الحصص الدِّراسيَّة إلى<< شيء آلي ممل ينفر منه التَّلاميذ وإلى افتقاد الإدارات التَّعليميَّة الألمانيَّة لأيِّ أهداف أو حوافز مبتكرة>> وهو ما التمسناه في دراستنا أنَّ من بين أسباب تسرُّب تلاميذ الابتدائي، كثافة الدُّروس الَّتي تحوِّل الحصَّة التَّعليميَّة إلى شيء ممل طارد للتِّلميذ وكذا مؤشِّر دال في دراستنا قلَّة تقديم الحوافز الَّتي من شأنها تحفيز التِّلميذ للبقاء في المدرسة. –التَّباعد في نتائج الإحصائيَّات المقدَّمة من طرف الدِّراسة الألمانيَّة ، تقدم على (9%) من تلاميذ المدارس الألمانيَّة بجميع المراحل الابتدائيَّة والمتوسِّطة والثَّانويَّة بهجر دراستهم نهائياً دون استكمال مراحلهم الدِّراسيَّة إلى نهايتها وأنَّ (10%) من إجمالي التَّلاميذ الألمان الَّذين يقدَّر عددهم بنحو 8.9 ملايين تلميذ يهربون سنوياً وبصفة منتظمة من التَّوجُّه إلى فصولهم الدِّراسيَّة.

[1] Dr-saud-@.com.25/11/2012.

بينما في هذه لو عمَّمناها على باقي ولايات الوطن فنسبة المتسرِّبين في حدود (10%) خاصَّة إذا تكرَّرت نفس المعطيات والأسباب للظَّاهرة المدروسة، وفي تنبُّؤات لودفيج أيكنجر رئيس هيئة نقابة التَّربيَّة والتَّعليم الألمانيَّة المشرف على الدِّراسة الألمانيَّة فإنَّ قضيَّة التَّهرُّب من المدارس وتراكمها دون حل سيؤدِّي إلى تدهور المستوى التَّعليمي في ألمانيا وإلى مستوى يماثل ما هو موجود لدى الدُّول الغير المتطوِّرة وهو ما يتوافق مع تنبُّؤات هذه الدِّراسة، كما أنَّه توقَّع تحوُّل المشكلة مع الوقت إلى قنبلة موقوتة قابلة للانفجار داخل المجتمع الألماني مستقبلاً في صورة أجيال شديدة الانفلات والتَّحلُّل من جميع المعايير، وهذا ما تثبته تقارير الجهات الأمنيَّة على أنَّ نسبة من المتسرِّبين لهم سوابق عدليَّة في السَّرقة والمخدِّرات والانحراف بأنواعه زيَّادة على أمِّيَّتهم وبطالتهم. وكلُّها ظواهر سلبيَّة تهدِّد استقرار المجتمعات وتطوُّرها كما أرجع د كريستيان فايفر، رئيس معهد بحوث الإجرام في ولاية ساكسونيا على أنَّ للمتسرِّبين أسباب اجتماعيَّة ومدرسيَّة تساهم في تسرُّبهم وهو ما يتوافق مع بعض الأسباب الَّتي قدَّمتها هذه الدِّراسة.

10-صعوبات البحث: عادةً ما تتطلَّب عمليَّات البحث والدِّراسة امكانات علميَّة وماديَّة ومعنويَّة تختلف حدَّتها حسب نوع الدِّراسة والبحث المراد الخوض فيه ،وهذه الامكانات يتوقَّف عليها البحث فهي ضروريَّة ولا بدَّ منها ، ومن جانب آخر هناك عوامل أخرى مساعدة في البحث لا تقل أهميَّة عن تلك الامكانات المذكورة سابقاً والَّتي من شأنها أن تساهم بقوَّة في تكامل الخطوات العلميَّة وظيفياً و نجاح عمليَّة البحث وأسسها المنهجيَّة وتحقيق نتائج مرضيَّة تعود بالمصداقيَّة الواقعيَّة والأكاديميَّة للبحث، وفي حالة وجود اضطراب وخلل وظيفي بين مرتكزات العمليَّة البحثيَّة العلميَّة ينعكس ذلك على مجريات الدِّراسة والبحث محدثاً معيقات وصعوبات تعرقل حيثيَّاته ونتائجه المتوقَّعة، وفي هذا البحث تمَّ الوقوف على الكثير من الصُّعوبات التَّسييريَّة و التَّنظيميَّة، وصعوبات اجتماعيَّة وأخرى منهجيَّة ونظريَّة وميدانيَّة أهمُّها :

1-عدم توثيق تأريخ انقطاع الكثير من المتسرِّبين والمنقطعين عن المدرسة في المقاطعة المحل الدِّراسة.

2-عدم ذكر أسباب انقطاع المتسرِّب عن المدرسة في الكثير من مدارس العيِّنة المدروسة.

3-عدم وجود بطاقات سريَّة للمتعلِّمين يبرز حالتهم الاجتماعيَّة والنَّفسيَّة يساهم في تفسير حالة انقطاعهم.

4-افتقار الكثير من المدارس المعنيَّة بالدِّراسة لسجلَّات القيد لبعض السَّنوات الدِّراسيَّة.

5-عدم تجاوب بعض مدراء المدارس لظاهرة البحث والدِّراسة في مدارسهم وخاصَّة في موضوع المتسرِّبين

6- إجابات مبتورة من طرف المبحوثين وأخرى متناقضة وجزء منها ملغاةً تماماً ممَّا قلَّص حجم العيِّنة .

7- اختلاف بعض الدِّراسات الغربيَّة والعربيَّة من حيث منهجيَّة البحث لا يساعد في مقارنة نتائجها .

8- التَّذبذب في اختيار نظريَّة شاملة تفسِّر وتحلِّل وتوجِّه مفاصل البحث بصورة واضحة وبعمق جلي.

9-قلَّة التَّحليل السوسيولوجي الإسلامي والعربي المعاصر للظَّاهرة المدروسة نتيجة التَّبعيَّة النَّظريَّة.

الفصل الثّاني: المدرسة

عناوين هذا الفصل :

تمهيد :

- **تعريف المدرسة ومفهومها كمؤسَّسة للتَّعليم والتَّعلُّم:**
- **المدرسة وبناءها الاجتماعي :**
- **عناصر البناء الاجتماعي للمدرسة :**
- **المدرسة الابتدائيَّة :**
- **موقع وهندسة المدرسة وأثرهما على التَّعلُّم:**
- **المدرسة بين الجذب والتَّنفير للمتعلِّم:**
- **المدرسة بين الصِّراع والاستقرار:**
- **المدرسة بين الإنتاج والجمود:**
- **المدرسة بين المحافظة والتَّجديد:**
- **المدرسة وصناعة القيَّم الاجتماعيَّة:**
- **وظيفة المدرسة في المجتمع :**
- **دور المدرسة في المجتمع :**
- **المدرسة والإبداع :**
- **أهميَّة المدرسة في بناء عقليَّة المتعلِّم معرفياً نفسياً و اجتماعياً:**
- **تفاعل العناصر البنائيَّة للمدرسة كتنظيم اجتماعي :**
- **التَّفاعل الاجتماعي :**
- **التَّفاعل التَّربوي في المدرسة :**
- **التَّفاعل الصَّفي :**
- **المناخ المدرسي (مفهومه) :**
- **العوامل المؤثِّرة في نظام المناخ الدِّراسي :**
- **العلاقات الاجتماعيَّة داخل المدرسة :**
- **مفهوم الإدارة المدرسيَّة :**
- **خلاصة الفصل**

تمهيد :

بما أنَّ لكلِّ دراسة بحثيَّة سياق نظري شامل ، مرتبط بالجانب المنهجي ، وممهِّد لجانب آخر عملي ميداني ، انتهجت هذه الدِّراسة نمطاً من المفروض أن تراعي وتعرض فيه كل ما يتضمَّن وما يتعلَّق بالمتغيِّر المستقل والتَّابع للدِّراسة معرفةً بالظَّاهرة المراد البحث فيها وهي مشكلة التَّسرُّب المدرسي كمتغيِّر تابع متأثِّر بأسباب وقيم اجتماعيَّة لها علاقة بعمليَّة التَّعلُّم في المدرسة وهو بمثابة المتغيِّر المستقل للدِّراسة ، مستفيداً من التُّراث النَّظري في تحديد هذه الظَّاهرة من الدِّراسات والبحوث السَّابقة المحليَّة والأجنبيَّة ، ومن عامل تاريخي كذلك يوصف الظَّاهرة المحل الدِّراسة في تطوُّرها ، وأسبابها ونتائجها دون الخروج عن صلب الموضوع أو إطالة في سرد الجانب النَّظري غير المبرَّر.

1-تعريف المدرسة ومفهومها كمؤسَّسة للتَّعليم والتَّعلُّم: المدرسة فضاء تربوي وتعليمي، وأداة للحفاظ على الهويَّة والتُّراث ونقله من جيل لآخر ، و أسٌ من أسس التَّنميَّة والتَّطوُّر وتقدُّم المجتمعات الإنسانيَّة ولها أدوارٌ فنِّيَّة وجماليَّة وتنشيطيَّة أخرى ، إذ تتحمَّل مسؤوليَّة إعطاء التَّلاميذ فرصة ممارسة خبراتهم التَّعلُّميَّة وألعابهم الابتكاريِّة الَّتي تعتبر الأساس لحياة طبيعيَّة يتمتَّعون فيها بالخبرة والحساسيَّة الفنيَّة، كما أنَّ للمدرسة أدوار ومهَّام ووظائف تعليميَّة وتربويَّة وديداكتيكيَّة وتنشيطيَّة وتدبيريَّة ،وعليه تعتبر المؤسَّسات التَّعليميَّة فضاءات للتَّربيَّة والتَّكوِّين والتَّنشئة الاجتماعيَّة ومجالاً لممارسة المتعلِّمين لحقوقهم واحترامهم لواجباتهم ممَّا يمكِّنهم من اكتساب المعلومات والمهارات والكفاءات الَّتي تؤَّهلهم لتحمُّل التزاماتهم الوطنيَّة وعلى المؤسَّسات أن تضمن احترام حقوق وواجبات التَّلاميذ وممارستهم لها.[1]

2-المدرسة وبناءها الاجتماعي : المدرسة هي ذلك المجتمع الصَّغير الَّذي نتربَّى فيه وننشأ فيه، فهو مؤسَّسة تربويَّة كبيرة، بها الكثير من العناصر الأساسيَّة للتَّربيَّة والتَّنشئة والتَّعليم، وهم المعلِّمون، فالمعلِّم هو القائد الحقيقي للمدرسة، فمن خلاله يتعلَّق الطَّالب بالمدرسة، ويحب التَّعليم ،لينشأ فرداً صالحاً يستطيع أن يغيِّر مجتمعه للأفضل.[2] وقد أوجدها المجتمع لتقوم بتربيَّة أبنائه وتنشئتهم وصبغهم بصبغة مستظلَّة ومسترشدة بالنُّظم الَّتي رسمها وحدَّدها بدقَّة متناهيَّة ، تتأثَّر بكل كبيرة وصغيرة تجري في هذا المجتمع وتخضع للدَّوافع والمواقف السَّائدة فيه والمتيسِّرة له[3](إذن حسب هذا التَّعريف فالمدرسة مؤسَّسة اجتماعيَّة أساسيَّة وفاعلة في المجتمع وهي أحد ركائزه التَّربويَّة الَّتي تسهر على تربيَّة وتنشئة الأبناء والعمل على نقل التُّراث الثَّقافي للمجتمع تربوياً وتهيِّئتهم اجتماعياً وثقافياً بما يسايِّر طبيعة المجتمع في جوٍ تفاعلي يؤثِّر ويتأثَّر، وفق آليات تربويَّة وتعليميَّة يوفِّرها النِّظام التَّربوي القائم) .

3- عناصر البناء الاجتماعي للمدرسة : إنَّ التَّنظيم الاجتماعي للنَّسق التَّربوي مثل (المدرسة والجامعة) ينطوي على اتِّفاق مجموعة من الأهداف التَّربويَّة الأساسيَّة ، والوسائل الَّتي تقرُّها ثقافة المجتمع لتحقيق تلك الأهداف. والتَّنظيم الاجتماعي لهذا النَّسق يتركَّب من مجموعة عناصر تقوم بينها علاقات ثابتة ومتبادلة الاعتماد في أدائها الوظيفي مع بعضها البعض ، والَّتي تتفاعل مع المجتمع ونظمه الاجتماعيَّة والسِّياسيَّة ، والاقتصاديَّة وأنَّ تقسيم العمل خاصيَّة ملازمة للتَّنظيم الاجتماعي للمؤسَّسات التَّربويَّة . وأنَّ هذه الأخيرة تتضمَّن مجموعة من المعايِّير والقواعد الَّتي تحكم طريقة توزيع الأدوار وتأديتها والَّتي نسمِّيها

[1] جميل حمداوي : تدبير الحياة المدرسيَّة ، ط 1 ، الألوكة ، 2015 ، ص 8 .

[2] موقع المرسال،24فيفري2018.

[3] ابراهيم ناصر : علم الاجتماع التَّربوي ، د ط ، دار الجيل ، بيروت لبنان د س ن ، ص 71 .

بالنِّظام، وأنَّ الميكانيزمات الدَّاخليَّة تنظِّم العلاقات الدَّاخليَّة بين الأفراد والَّذين يشغلون أدواراً متبادلة الاعتماد مع بعضها ، مثل دور مدير المدرسة ودور المدرِّس ، ودور التِّلميذ وأنَّ هذه الآليات ، تستهدف تحقيق الأهداف على أساس نظام داخلي للاتِّصال بين تلك الأدوار وأنَّ هذه الأدوار توزَّع على أساس سلطة النِّظام ، وهو ما نسمِّيه بناء السُّلطة داخل التَّنظيم التَّربوي ، والَّذي تحكمه مجموعة من المعايِّير الدَّاخليَّة الَّتي تحدِّد المسؤوليات ، والواجبات المرتبطة بتوزيع السُّلطة بين الأدوار داخل الأنساق التَّربويَّة ومنه فهذا التَّنظيم المدرسي متفاعل مع التَّنظيم الاجتماعي العام للمجتمع ونظمه الأخرى.[1]

4-<u>المدرسة الابتدائيَّة :</u> هي مؤسَّسة تعليميَّة عموميَّة تضمُّ الطَّور الأوَّل والثَّاني من التَّعليم الأساسي وهي مستقلَّة استقلالاً يكاد يكون تاماً عن الإكماليَّة ما عدا ما يتعلَّق بالتَّنسيق التَّربوي وبالشُّؤون الماليَّة[2].عرفت المدرسة الابتدائيَّة الجزائريَّة منذ نشأتها على يد جمعيَّة العلماء المسلمين الجزائريين الكثير من التَّحوُّلات والتَّغيُّرات، وخاصَّة بعد الاستقلال واستقرار حال المجتمع الجزائري واستحداث وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة الَّتي عمدت على إيجاد الأطوار الثَّلاثة في التَّعليم ومن بينها الطَّور الابتدائي على مستوى القاعدة التَّعليميَّة الجزائريَّة الَّذي عرف هو الآخر منظومة تنقَّلت وتدرَّجت بين التَّعليم بالمضامين والأهداف والمقاربة بالأهداف الَّتي جعلت من الطِّفل المتعلِّم محوراً أساسياً في العمليَّة التَّربويَّة والتَّعلُّميَّة لها بعد ما كان المعلِّم والمنهاج هما مركزي كلَّ العمليَّة التَّعليميَّة قبل ذلك، وسخَّرت لذلك نظام تربوي متسلسل من الأعلى للأسفل تسيِّره قوانين ولجان مركزيَّة ومديريَّات فرعيَّة تسهر على تسيير المدرسة الجزائريَّة تربوياً وإدارياً وبيداغوجياً ومالياً.

5- <u>موقع وهندسة المدرسة وأثرهما على التَّعلُّم:</u> لموقع المدرسة أهميَّة كبرى على التَّعلُّم والتَّدريس نظراً لما تتطلَّبه عمليَّة التَّعلُّم من هدوء وسكينة فكلَّما كانت المدرسة بعيدة عن ضوضاء وصخب المدينة كانت أفضل نظراً لأثر عوامل تشتُّت أفكار المتعلِّم وعدم انتباهه ،وكذا لهندستها المعماريَّة علاقة كبيرة بعمليَّة التَّعلُّم وتأثير قوِّي على شخصيَّته وعلى مزاجه فكلَّما كانت واسعة الأقسام والقاعات والسَّاحة وذات طراز متقن زادت الألفة و الانتماء وخاصَّة من ناحيَّة التَّصميم الَّذي يجب أن تُراعى فيه أذواق الأطفال الجماليَّة واللَّونيَّة فكما هو شائع فالأطفال يميلون لألوان زاهيَّة وأشكال هندسيَّة بسيطة تساهم في صقل مواهبهم وتنميَّتها وتعمل على تفاعلهم فيما بينهم وتعزيز خبراتهم السَّابقة والجديدة.

---

[1] السَّيِّد علي شتَّا ، فادية عمر الجولاني : <u>علم الاجتماع التَّربوي</u> ، د ط ، مكتبة مطبعة الإشعاع الفنيَّة ، مصر، د س ن، ص 157 / 158.

[2] عبد الرَّحمان بن سالم : <u>المرجع في التَّشريع المدرسي الجزائري</u>، دار الهدى الجزائر،2000،ص54.

6-<u>المدرسة بين الجذب والتَّنفير للمتعلِّم</u>: من الشَّائع بين أفراد المجتمع سمعة المدرسة من عدمها وهو أمر واقع منتشر في أوساط المجتمع تكتسب هذه المدرسة من تلك المؤسَّسة التَّعليميَّة سمعة طيِّبة تميِّزها عن بقيَّة المدارس لعدَّة عوامل مهمَّة في مسار كل طفل متعلِّم فانضباط الطَّاقم الإداري والبيداغوجي والمهني للمدرسة وتوفُّر كل مستلزمات العمليَّة التَّعلُّميَّة والتَّعليميَّة والتَّربويَّة تنعكس إيجابيَّاتها وخاصَّة على المتعلِّم المجتهد زيادة على نوعيَّة المعاملة الَّتي يتلقَّاها وشعوره بالإنصاف والارتياح ممَّا يجعله عضواً مهتماً بما يدور في مدرسته مساهماً في بعض أنشطتها معزِّزاً بذلك وجوده فيها بدون عقدة تذكر منجذباً نحوها ،وفي حالة عدم توفُّر المعطيات السَّابقة الذِّكر تصبح المدرسة مكاناً منفِّراً لتلاميذه ومعلِّميه والسَّاهرين على التَّسيير والنِّظام فيها.

7- <u>المدرسة بين الصِّراع والاستقرار</u>: في العادة تعمل المدرسة على القيَّام بوظيفتها وأداء دورها التَّربوي والاجتماعي وفق آليَّات تنظيميَّة وقوانين تسيِّرها من أجل مساهمتها في تقدُّم الفرد والمجتمع وتمرير ثقافة معيَّنة تسعى لتحقيقه لإيجاد توازن اجتماعي بين مدخلاتها ومخرجاتها للمجتمع فعن طريق تلك المهام والوظائف الموكلة لها تعمل على تكوين وتحضير تلك البراعم الصَّغيرة نفسياً واجتماعياً ومعرفياً وفق برامج ومناهج مسطَّرة غايتها الحفاظ على قيَّم اجتماعيَّة من المفروض أنَّها من أهمِّ عوامل استقرار الفرد والمجتمع وتبعث من جانب آخر قيماً في الطِّفل يترجمها تلقائياً كأفعال وسلوكات ناجمة عنه يساهم بموجبها في بناء واستقرار أوصال المجتمع وفي حال عدم تأثير المدرسة بثقافتها ومستجدَّات طرائقها ومنهاجها وأسلوب معلِّميها على عقليَّة وتنشئة الطِّفل المتمدرس فإنَّ منتوج ومخرجات المدرسة من التَّلاميذ وخاصَّة المتسرِّبين منهم سيكون نقطة تحوُّل كبرى في الشَّأن الاجتماعي نظراً لما يترتَّب عن ذلك من سلوكات في أغلبها غير سويَّة تنبئ بصراع وتوتُّر اجتماعي تنتج عنه آفات و ظواهر اجتماعيَّة خطيرة تهدِّد كيان الفرد والمجتمع.

8-<u>المدرسة بين الإنتاج والجمود</u>: في ظلِّ التَّسارع الغير مسبوق من طرف التَّكتُّلات الدَّوليَّة الكبرى على حيازة أهمِّ مقوِّمات وأسباب الحضارة والتَّحكُّم في موازين القوى والاستغلال الأمثل للمقدِّرات الطَّبيعيَّة والبشريَّة ،يبقى الرِّهان قائم على من يمتلك المدرسة النَّموذجيَّة الَّتي توفِّر له تلك الطَّاقة والمورد البشري الَّذي يحدث تلك النَّقلة النَّوعيَّة من خلال الاهتمام بالفروق الفرديَّة والابداعيَّة كعنصر يجب المحافظة عليه والعمل على تنميَّة أفكاره تدريجياً بشيء من الرِّعاية والاهتمام والاستثمار في مقدِّراته الَّتي ستحدث الفارق الزَّمني والمكاني للحضارة المادِّيَّة والمعنويَّة ومن هذا المنطلق فالمدرسة بمختلف أطوارها وكيفيَّاتها

هي المسئولة عن ترجمة الواقع المعرفي والنَّظري إلى حقيقة عمليَّة تطبيقيَّة منتجة وخاصَّةً لو تكاملت الوظائف والأدوار وفق منهجيَّة تعليميَّة تعلُّميَّة بين مختلف أطوار المنظومة التَّربويَّة والجامعيَّة وعلى هذا الأساس فإنتاج المدرسة متوقِّفاً على ما نقدِّمه لها من ضروريَّات ماديَّة وعلميَّة ورعاية اجتماعيَّة وسياسيَّة حتَّى يمكن لها أن تحدث الفارق الحضاري بدل الجمود والتَّبعية. وفي حالة فوضويَّة التَّسيِّير في المدرسة وعدم البحث والاستثمار في مقدِّرات نزلائها من التَّلاميذ فالنَّتيجة المتوقَّعة طبعاً من جنس العمل الَّذي قدَّمته المدرسة للمتعلِّمين.

9-<u>المدرسة بين المحافظة والتَّجديد</u>: تعتبر المدرسة مجتمعاً صغيراً له تقاليده وثقافته وقوانينه يؤثِّر في ثقافة الطِّفل المتعلِّم بنسب متفاوتة حسب طبيعة المتمدرس والبيئة الاجتماعيَّة الَّتي يعيش فيها ولكلِّ مدرسة خصوصيَّتها وطريقتها في التَّدريس و التَّسيِّير وفي الضَّبط و التَّنظيم والمراقبة فحسب القائمين عليها من طاقم إداري وبيداغوجي تكون سياسة المدرسة تجاه المتعلِّمين فكلَّما التزموا بثوابت الأمَّة وهوُيَّتها الإسلاميَّة كانت سلوكاتهم وطبائعهم على تلك الشَّاكلة والعكس كلَّما تنازلوا عن مبادئ وقيَّم المجتمع الأخلاقيَّة واللُّغويَّة والثَّقافيَّة والتَّاريخيَّة حدثت فجوة اجتماعيَّة كبرى يتمخَّض عنها الكثير من مؤشِّرات وبوادر الصِّراع بين ما تربَّى عليه الطِّفل في أسرته وما تلقَّاه من تنشئة اجتماعيَّة جديدة في المدرسة، ومن جانب آخر يمكن لهذا الطِّفل أن يتأثَّر بتلك الثَّقافة الوافدة في أسرته دون مدرسته ممَّا يجعله يتخبَّط نفسياً واجتماعياً نتيجة الصِّدام بين الأسرة والمدرسة، وعلاقة هذا الطَّرح بالمتسرِّب له دلالة كبيرة فيما يتلقَّاه كذلك من أقرانه وكيف يتأثَّر بما يدور من ثقافة سلبيَّة تجاه المدرسة وعليه فالمدرسة أصبحت في حالة صراع بين ما تنادي به من قيَّم وتعلُّمات وبين ما يخترقها من ثقافة وافدة تعلَّمها الطِّفل بإرادته أو أجبر عليها تقليداً كالزِّي وطريقة الحوار وقصَّة شعره وحركاته ولهجة كلامه وردود فعله وطريقة تفكيره .

10-<u>المدرسة وصناعة القيَّم الاجتماعيَّة</u>: يقول الشَّيخ محمَّد البشير الإبراهيمي رحمه الله <<المدرسة هي ساحة المعركة لأنّها أكثر من أيِّ مدرسة اجتماعيَّة أخرى... إنَّ الفكرة المقبولة هي أنَّ المدارس تعكس القيَّم المعترف بها في زمانها...ومن ناحيَّة أخرى فإنَّها سوف تنزع في ظلِّ مثل هذه الظُّروف إلى أن تكون مؤسَّسة محافظة بل تقليديّة[1]>> قراءةً لتشبيه الشَّيخ الواضح للمدرسة بأنَّها ساحة للمعركة ندرك تماماً مدى أهميَّة المدرسة في فكر أعضاء جمعيَّة العلماء المسلمين الَّذين عرفوا كيف يستثمرون مدارس

[1] ولهة حسين: <u>نحو فهم أعمق للأسس التَّعليميَّة عند البشير الإبراهيمي</u>، موقع عبد الحميد بن باديس، الأحد 9 رمضان 1438هـ 6.4. 2017.

الجمعيَّة في غرس قيَّم التَّضحيَّة والاصلاح والمسئوليَّة التَّاريخيَّة تجاه المحتل الفرنسي في نفوس النَّاشئة من الجزائريِّين فهل يمكن أن تتكرَّر تلك التَّجربة بنفس العزيمة والإرادة في مدارسنا هاته الأيَّام من أجل تشبُّع تلاميذنا بقيَّم اجتماعيَّة ترقى وتسموا بهم فكرياً ونفسياً وعلمياً.

11ـ وظيفة المدرسة في المجتمع : أمَّا وظيفتها الأساسيَّة فهي تنشئة الجيل الطَّالع على أسس رسمها المجتمع وهي بالتَّالي الأداة والآلة والمكان الَّذي بواسطته ينتقل الفرد من حياة التَّمركز حول الذَّات إلى حياة التَّمركز حول الجماعة إنَّها الوسيلة الَّتي يصبح من خلالها الفرد الإنسان ، إنساناً اجتماعياً وعضواً عاملاً وفاعلاً في المجتمع.[1] ومنه فالوظيفة الأساسيَّة للمدرسة حسب التَّعريف السَّابق هو التَّنشئة الاجتماعيَّة المدرسيَّة المبنيَّة على أسس اجتماعيَّة لتلقين الأجيال الجديدة الغير راشدة كيفيَّة التَّفاعل والانصهار الاجتماعي بدل التَّقوقع وعدم الاستفادة اجتماعياً من خصائص ومميِّزات مجتمعه الَّذي يعمل على أن يكون عضواً فعَّالاً فيه عن طريق المدرسة ؛ الَّتي سخَّرت لهذا الدَّور ولهذا الغرض. وحسب إيميل دوركايم فإنَّ التَّربيَّة <<هي وسيلة لتنظِّم ذات الفرد ، وذات المجتمع أي تنظيم الأنا و النَّحن في وحدة مكتملة المعنى وقائمة على استيعاب قيَّم المجتمع ؛ لأنَّ استيعاب القيَّم والنُّظم في نظره يكوِّنان لدى الطِّفل الحدس الاجتماعي لمجتمعه>>[2] والتَّربيَّة لا تكون بطبيعة الحال بمنئ عن المدرسة والأسرة وبقيَّة المؤسَّسات الاجتماعيَّة ومنه فإنَّ المدرسة تقوم بنقل المنشَّئ من المرحلة الاجتماعيَّة إلى المرحلة التَّربويَّة ليتمَّ تعليمه عناصر الثَّقافة التَّربويَّة والاجتماعيَّة؛ فضلاً عن توفير الظُّروف المناسبة لنمو المنشَّئ جسمياً وعقلياً و انفعالياً ، واجتماعياً .[3] إذن المدرسة هي الجسر الَّذي يمر عليه المتعلِّم والمنَشَّئ اجتماعياً إلى مرحلة المنشَّئ تربوياً عن طريق وسائل تعليميَّة وظروف تربويَّة خاصَّة بهذه البيئة الاجتماعيَّة والتَّربويَّة الجديدة الَّتي سيتفاعل فيها مع فاعلين جدد وستساهم هذه البيئة الجديدة عليه في تجسيد عمليَّة التَّفاعل تكون في الأساس من أهمِّ الخطوات التَّربويَّة والثَّقافيَّة الَّتي سيتلقَّاها داخل المدرسة وفق علاقات رسميَّة تحكمها قوانين داخليَّة خاصَّة بها كوسيلة ضبط اجتماعي متعارف عليها ؛ ومن جانب آخر تتخلَّلها علاقات أخرى يتحكَّم فيها نسق قيمي سائد داخلها كجزء من النَّسق التَّربوي الكلِّي له ، ومن هذا المنطلق فإنَّ المدرسة هي المنظَّمة التَّربويَّة الَّتي تقدِّم المنهج للتَّلاميذ ، وتُشرف على تنفيذه من خلال الوظائف الموجودة فيها وهي :

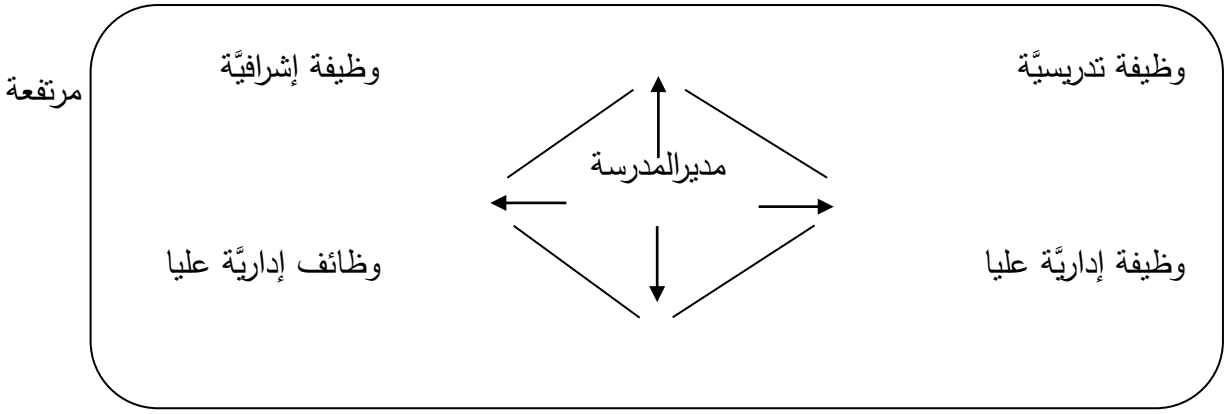
---

[1] ابراهيم ناصر : علم الاجتماع التَّربوي ، د ط ، دار الجيل ، بيروت لبنان د س ن ، ص 71 .

[2] حسن هشام : مدخل إلى علم الاجتماع التَّربوي ، ط 1 ، مطبعة النُّقطة ، 2008 ، ص 64 .

[3] معن خليل عمر : التَّنشئة الاجتماعيَّة ، د ط ، دار الشُّروق للنَّشر والتَّوزيع ، عمَّان الأردن ، د س ن ، ص 171 .

ـ الوظيفة التَّدريسيَّة : وتخصُّ العلاقة بين المعلِّم والتَّلاميذ ـ الوظيفة الإشرافيَّة : وتخصُّ العلاقة بين المعلِّم والموجِّه، الوظائف الإداريَّة العلياَ: مثل سكرتير المدرسة ، وأمين المكتبة ، والمشرفين على الأنشطة الثَّقافيَّة ، والعمليَّة بالمدرسة ، والأخصَّائي الاجتماعي ، وطبيب المدرسة ، الوظائف الإداريَّة مثل : عمَّال المدرسة ويقوم مدير المدرسة بالإشراف على الوظائف والتَّنسيق بينها كما يوضِّحه الشَّكل التَّالي:[1]



شكل رقم 01 : (يوضِّح كيفيَّة التَّنسيق بين الوظائف داخل المدرسة)

ومن خلال الشَّكل رقم01، تعتبر كلُّ الوظائف الَّتي تُعنى بها المدرسة وظائف تكامليَّة وظيفياً وتفاعلياً على السَّير الحسن للعمليَّة التَّربويَّة والتَّعليميَّة ، وأهم أسسها البيداغوجيَّة والقيميَّة والَّتي يكون على أساسها استقرار المدرسة ،واحتواء المشاكل الاجتماعيَّة والتَّربويَّة الَّتي من شأنها أن تعترض للمتعلِّم وتبعده عنها .

***تحقيق النُّمو الجسدي** : وذلك بإيجاد الظُّروف الصِّحيَّة المناسبة ، وتعليم المعلومات الضَّروريَّة حول التَّغذيَّة ، وأساليبها الصِّحيَّة وتزويدهم بالقواعد الصِّحيَّة ، وتعويدهم على التَّقيُّد بها ، في المأكل والمشرب والنَّوم والرَّاحة والعمل وممارسة الرِّياضة ، وصولاً إلى اللِّياقة البدنيَّة ، وتزويدهم بالمعلومات الضَّروريَّة للوقاية من الأمراض وكيفيَّة ممارسة السُّلوك الحامي للبيئة ، حفاظاً عليها وعلى الصِّحة مع تحريره من الخرافات الضَّارة بالصِّحة [2].

[1] أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون : المنهج المدرسي المعاصر (أسسه ، بناؤه ، تنظيماته ، تطويره) ، ط 2 ، دار المسيرة للنَّشر والتَّوزيع والطِّباعة ، عمَّان الأردن ، 2009 ،ص24/23.

[2] صلاح الدِّين شرُّوخ :علم الاجتماع التَّربوي ،د ط، دار العلوم للنَّشر والتَّوزيع، عنَّابة الجزائر،1425ه/2004،ص77/76.

***النُّمو العقلي** : ووظيفة المدرسة هنا تسهيل سبل النُّمو العقلي للطِّفل بمختلف الدُّروس والأنشطة التَّعليميَّة ، وتعويده على التَّفكير المنطقي والتَّفكير الإجرائي وتزويده بالمعلومات والطُّرق السَّليمة لاستخدامها ، وتنميَّة حب الاطِّلاع وأساليب كسب المعرفة بصورة ذاتيَّة وجعل الطِّفل يتحلَّى بالرُّوح العلميَّة والرُّوح الإبداعيَّة والتصرُّف السَّليم في مواجهة المشكلات والبحث عن حلولها [1].

***النُّمو الاجتماعي** : تنميَّة المهارات والاتِّجاهات اللازمة للإسهام في حياة الجماعة بصورة فعَّالة أي أن يصير مُؤدياً لواجباته متحمِّلاً لمسؤوليَّاته ، متعاوناً مع غيره يشعر بالولاء لأمَّته وشعبه محترماً لحقوق غيره ، غير متهاون في الدِّفاع عن حقوقه وأفكاره ، محترماً للملكيَّة العامَّة والخاصَّة محافظاً على المرافق العامَّة ـ تعويد الطِّفل آداب السُّلوك وحسن المعاملة ، وتعليمه العلاقات الاجتماعيَّة والشُّعور بالمسؤوليَّة القائمة بين مختلف الجماعات ، وغرس القيَّم الصَّالحة فيه وجعله ساعياً إلى التقدُّم دوماً .

ـ تزويده بالمعلومات والحقائق الَّتي تجعله قادراً على إدراك بيئته إدراكاً سليماً وكيفيَّة التَّعامل معها والاستفادة من خدمات المؤسَّسات الاجتماعيَّة القائمة في المجتمع .

ـ تدريب الطِّفل على المهارات العمليَّة النَّافعة له ، والَّتي تجعله قادراً على كسب الرِّزق ، والمساهمة في النَّشاط الاقتصادي عندما يكون قادراً على ذلك.[2]

***النُّمو النَّفسي** : تعمل المدرسة على تكوين الصِّفات الشخصيَّة الصَّالحة ، وغرس الاتِّجاهات النَّفسيَّة السَّليمة في الأطفال وتكوين العواطف والاتِّجاهات العاطفيَّة السَّليمة لديهم وتوجيه انفعالهم توجيهاً صالحاً وعدم تعريضهم لخبرات وتجارب تؤدِّي بهم إلى الشُّذوذ والانحراف ، نتيجة للكبت والشُّعور بالإحباط أو النُّقص مع الامتناع عن توقيع العقوبات الجسديَّة والبعد من التَّخويف وإثارة الهلع وتقويَّة الثِّقة بالنَّفس والشُّعور بالمسئوليَّة والمساواة والتَّدريب على حريَّة إبداء الرَّأي وتقويَّة الشَّجاعة الأدبيَّة واحترام الآخرين وتوفير جو مدرسي منظَّم يتيح للتَّلاميذ فرص التَّعبير الحر عن مشاعرهم بالرَّسم والأشغال اليدويَّة والأناشيد والتَّمثيل للكشف عن استعداداتهم، وقدراتهم ومواهبهم وتنميَّتها باستخدام مختلف الوسائل [3].

***النُّمو الرُّوحي والخلقي** : تتجلَّى هذه الوظيفة في النَّواحي التَّاليَّة : تقويَّة الرُّوح الدِّينيَّة القائمة على الفهم الصَّحيح لتعاليم الدِّين ، وتقويَّة نزعات الخير ، وتعويد الأطفال على مكارم الأخلاق ، والمساهمة في

[1] صلاح الدِّين شرُّوخ :علم الاجتماع التَّربوي ،المرجع السَّابق،ص77/76.
[2] صلاح الدِّين شرُّوخ :علم الاجتماع التَّربوي ، مرجع سابق،ص77.
[3] صلاح الدِّين شرُّوخ :علم الاجتماع التَّربوي ، مرجع سابق ،ص78.

اعمال البرِّ والتَّعاون وتعويدهم بصورة خاصَّة على احترام المشاعر الدينيَّة لأصحاب الأديان الأخرى وإبعاد الطِّفل عن الأجواء الخرافيَّة والبدع الَّتي قد تشوب صفاء الدِّين عنده ، تنميَّة عزائم الأطفال وقدراتهم لمواجهة أعباء الحياة بصبر وتضحيَّة وتفاؤل.[1]

12 ــ دور المدرسة في المجتمع : لمَّا كانت المدرسة هي إحدى المؤسَّسات الاجتماعيَّة الهامَّة الَّتي تقوم بعمليَّة التَّربيَّة ، وأنَّ لها دوراً تقليدياً في نقل التُّراث الثَّقافي من جيل إلى جيل ، وفي مساعدة الأفراد على تقبُّل العادات ، والتَّقاليد ، والمعايِّير والقيَّم السَّائدة في المجتمع وفي تحقيق الاستقرار ، والتَّكامل بين مختلف الجماعات والهيئات ، والتَّنظيمات الاجتماعيَّة ، فإنَّ هذا الدَّور المحافظ للمدرسة لا يساعد على بناء الإنسان العصري الَّذي يستجيب للتغيُّرات السَّريعة ، الَّتي أصبحت سمة أساسيَّة من سمات العصر والَّذي يعمل على تجديد الأوضاع القائمة في المجتمع والَّذي يسعى إلى إيجاد حياة علميَّة ، واجتماعيَّة وثقافيَّة جديدة .[2] والقصد هنا بالدَّور المحافظ هو المحافظة على تلك النَّمطيَّة من التَّدريس و الطَّرائق والمناهج الَّتي يجب أن تجدَّد وتدعَّم بآليَّات جديدة تتوافق ومستجدَّات التَّغيُّرات الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة الحاصلة على مستوى المجتمعات ككل وحسب جون ديوي فإنَّ للمدرسة دورين أساسيين في خدمة المجتمع الَّذي تنشأ فيه أولُّهما نقل التُّراث بعد تخليصه من الشَّوائب ، وثانيهما إضافة ما ينبغي إضافته لكي يحافظ المجتمع على حياته أي تجديد المجتمع أو تغيِّره بشكل مستمر.[3] وبما أنَّ الدَّور التَّقليدي للمدرسة هو نقل التُّراث الثَّقافي وتشرُّبه ، من جيل إلى آخر للحفاظ على نمط معيَّن من البناء الاجتماعي والعمل على استقراره و الحفاظ على النِّظام القائم ، أو ما يريده المجتمع وينتظره من المدرسة حتَّى تهيِّئ الفرد لما يريده المجتمع ، ولكن بحكم التَّغيُّرات الاجتماعيَّة السَّريعة وتداخل تأثيرات المؤسَّسات الاجتماعيَّة القديمة والجديدة على السَّاحة التَّربويَّة مسايرة مع التُّطوُّر، والتَّقدُّم الاجتماعي ، الَّذي أصبح من شأن المدرسة في أن تتحدَّى وتواجه هذه التَّغيُّرات ، بآليَّات وعوامل من شأنها أن تكون في مستوى المواجهة كمرحلة تجديد تساعد على الانتقال من المرحلة السَّابقة إلى المرحلة المقبلة ؛ كنوع من تقبُّل بعض المدخلات التَّربويَّة وإزاحة أخرى من السَّاحة التَّعليميَّة والتَّربويَّة ، ومن ثمَّ يتعيَّن عليها القيَّام بما يلي:

1 / تنميَّة الحس المدني لدى التَّلاميذ وتنشئتهم على قيَّم المساواة بتلقينهم مبادئ العدالة ، والإنصاف وتساوي المواطنين في الحقوق ، والواجبات والتَّسامح ، واحترام الغير والتَّضامن بين الأفراد.

---

[1] صلاح الدِّين شرُّوخ :علم الاجتماع التَّربوي ، مرجع سابق ،ص78.

[2] ناصر ثابت: دراسات في علم الاجتماع التَّربوي مع دراسة سوسيولوجيَّة تربويَّة ميدانيَّة، ط 1، مكتبة الفلاح للنَّشروالتَّوزيع،الكويَّت92،ص24.

[3] جون ديوي : المدرسة والمجتمع ترجمة ، أحمد حسن الرَّحيم ، ط 2 ، مكتبة الحياة ، بيروت لبنان ، 1978 ، ص 16 .

2 / منح تربيَّة تنسجم مع حقوق الطِّفل وحقوق الإنسان ، وتنميَّة ثقافية لدى التَّلاميذ باكتسابهم مبادئ النِّقاش والحوار، وقبول رأي الأغلبيَّة وبحملهم على نبذ التَّمييِّز والعنف وعلى تفضيل الحوار.

3 / توعيَّة الأجيال الصَّاعدة بأهميَّة العمل باعتباره عاملاً حاسماً من أجل حياة كريمة ولائقة وباعتباره على الخصوص ثروة دائمة تكفل تعويض نفاذ الموارد الطبيعيَّة وتضمن تنميَّة دائمة للبلاد والمجتمع.

4 / إعداد التَّلاميذ بتلقينهم آداب الحياة الجماعيَّة وجعلهم يدركون أنَّ الحريَّة والمسؤوليَّة متلازمتان.

5 / تكوين مواطنين قادرين على المبادرة ، والإبداع والتَّكيُّف وتحمُّل المسؤوليَّة في حياتهم الشَّخصيَّة والمدنيَّة والمهنيَّة .[1] وهذا طبعاً بتوفُّر مناخ مدرسي مناسب تتفاعل فيه كل متطلَّبات العمليَّة التَّربويَّة .

13-<u>المدرسة والإبداع :</u> تُعدُّ المدرسة في مجتمعنا هي الوحدة المسؤولة عن تنميَّة الإبداع عند الأفراد وذلك بسبب الظُّروف الاجتماعيَّة الَّتي قد تجعل الأسرة غير قادرة أو غير واعيَّة بضرورة وأهميَّة تدريب وتنميَّة وتعميق الوعي والسُّلوك الإبداعي ،والمدرسة يمكن أن تكون وحدة إشعاع إبداعي في ظل أي سياسة تعليميَّة وذلك من خلال ما تمارسه إدارتها ومدرِّسيها وقادتها من سلوك وأنشطة [2]. إنَّ دور المدرسة لا يقل عن دور الأسرة ويظهر أثر هذا الدَّور في المجتمعات النَّاميَّة والمتخلِّفة والَّتي تكون الأسرة فيها كفيلة بالدَّور القيادي في تربيَّة الطِّفل ، ولذلك يجب على المدرسة أن تقوم بهذا الدَّور بكفاءة عاليَّة ولن تحقِّق المرسة هذا الدَّور الإيجابي في التَّغيِّير والتَّنميَّة. إلَّا من خلال تطوير مناهجها التَّربويَّة والَّتي يجب أن تواكب أحدث الأساليب التُّكنولوجيَّة ، وأن تتبنَّى فكرة التَّربيَّة الابتكارية . الَّتي يجب أن تقوم هي الأخرى على الفهم سواء كان ذلك في التَّلقي أو الاستثمار ويُقصد به الفهم القائم على استيعاب المعلومات أمَّا الاستثمار في الفهم فيُقصد به نمو القدرة على الاستفادة من هذه المعلومات في المواقف المختلفة ولذلك يجب تشجيع التَّلاميذ على ممارسة الأنشطة الإبداعيَّة وأن تقوم المادَّة الدِّراسيَّة على استثارة تفكير الطِّفل وخياله الإنشائي وأن تحفِّزه للعمل الابتكاري ولمَّا كانت المدرسة هي المؤسَّسة الرَّسميَّة في حياة التِّلميذ فإنَّ دورها في تعزيز ذاتيَّته لا بدَّ وأن يكون مؤثراً.[3] والابداع مقرون بالتَّوجيه والوسيلة والوقت.

---

[1] محمد الصَّالح حثروبي : <u>الدَّليل البيداغوجي لمرحلة التَّعليم الابتدائي (وفق النُّصوص المرجعيَّة والمناهج الرَّسميَّة)</u> ، د ط ، دار الهدى ، عين مليلة الجزائر ، 2012 ، ص 19 .

[2] طارق عبد الرَّؤوف عامر: الإبداع مفاهيمه-أساليبه-نظريَّاته،ط1،الدَّر العالميَّة، للنَّشر والتَّوزيع،2005،ص142/141.

[3] طارق عبد الرَّؤوف عامر: <u>الإبداع مفاهيمه- أساليبه -نظريَّاته</u>، المرجع السَّابق،ص142.

14-<u>أهميَّة المدرسة في بناءعقليَّة المتعلِّم معرفياً نفسياً اجتماعياً:</u> اهتمَّ التَّشريع المدرسي الجزائري بجملة من المهام الَّتي تؤدِّيها المدرسة فأخرج سياقها في مواد تترجم فحواها فالمادَّة 03 مثلاً تضطلع المدرسة بمهام التَّعليم والتَّنشئة الاجتماعيَّة والتَّأهيل. ،المادَّة 04 تبيِّن قيَّام المدرسة في مجال التَّعليم بضمان تعليم ذو نوعيَّة ، يكفل التفتُّح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصيَّة التَّلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام وكذا معارف نظريَّة وتطبيقيَّة كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة . ومن ثمَّ يتعيَّن على المدرسة القيام على الخصوص بما يأتي :

*ضمان اكتساب التَّلاميذ معارف في مختلف مجالات المواد التَّعليميَّة وتحكمهم في أدوات المعرفة الفكريَّة والمنهجيَّة ويسهِّل عمليات التَّعلُّم والتَّحضير للحياة العمليَّة .

*إثراء الثَّقافة العامَّة للتَّلاميذ بتعميق عمليات التَّعلُّم ذات الطَّابع العملي والأدبي والفنِّي وتكيِّيفها باستمرار مع التَّطوُّرات الاجتماعيَّة والثَّقافيَّة والتُّكنولوجيَّة والمهنيَّة.

*تنميَّة قدرات التَّلاميذ الذِّهنيَّة والنَّفسيَّة والبدنيَّة وكذا قدرات التَّواصل لديهم واستعمال مختلف أشكال التَّعبير ، اللُّغويَّة منها والنيَّة والرَّمزيَّة والجسمانيَّة، وضمان تكوين ثقافي في مجالات الفنون والآداب والتُّراث الثَّقافي *وتزويد التَّلاميذ بكفاءات ملائمة ومتينة ودائمة يمكن توظيفها ، بتبصر ، في وضعيات تواصل حقيقيَّة وحل المشاكل ، بما يتيح للتَّلاميذ التَّعلُّم مدى الحياة والمساهمة ، فعلياً ، في الحياة الاجتماعيَّة والثَّقافيَّة والاقتصاديَّة وكذا التَّكيُّف مع المتغيِّرات *ضمان التَّحكُّم في اللُّغة العربيَّة ، باعتبارها اللُّغة الوطنيَّة الرَّسميَّة وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات الَّتعليميَّة ووسيلة التَّواصل الاجتماعي وأداة العمل والإنتاج الفكري *منح جميع التَّلاميذ إمكانيَّة ممارسة النَّشاطات الرِّياضيَّة والثَّقافيَّة والفنيَّة والتَّرفيهيَّة والمشاركة في الحياة المدرسيَّة والجماعيَّة[1].بناءً على ما تقدَّم من مهَّام للمدرسة ندرك تماماً مدى أهميَّة المدرسة في تكوين ذهنيَّة الفرد اجتماعياً وتربوياً ونفسياً وتحضيره ليكون عضواً صالحاً مشارك بقدراته الَّتي ساهمت في تكوينه وبناء شخصيَّته وهوِّيَّته الثَّقافيَّة والمعرفيَّة والتَّعلُّميَّة. والمادَّة 05 توضِّح قيَّام المدرسة في مجال التَّنشئة الاجتماعيَّة الاتِّصال الوثيق مع الأسرة الَّتي تعتبر امتداداً لها ، بتنشئة التَّلاميذ على احترام القيم الرُّوحيَّة والأخلاقيَّة والمدنيَّة للمجتمع الجزائري والقيم الإنسانيَّة وكذا مراعاة قواعد الحياة في المجتمع . ومن ثمَّ ، يتعيَّن على المدرسة القيام على الخصوص بما يأتي :

[1] وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة: <u>النَّشرة الرَّسميَّة للتَّربيَّة الوطنيَّة</u>، القانون التَّوجيهي للتَّربيَّة الوطنيَّة رقم 4/08/ المؤرِّخ في 23 /1/ 2008/ص42/40.

*تنميَّة الحس المدني لدى التَّلاميذ وتنشئتهم على قيم المواطنة بتلقينهم مبادئ العدالة والإنصاف وتساوي المواطنين في الحقوق والواجبات والتَّسامح واحترام الغير والتَّضامن بينهم.

*منح تربيَّة تنسجم مع حقوق الطِّفل والإنسان وتنميَّة ثقافة ديمقراطيَّة لدى التَّلاميذ بإكسابهم مبادئ النِّقاش والحوار وقبول رأي الأغلبيَّة ويحملهم على نبذ التَّمييز والعنف وعلى تفضيل الحوار و التَّواصل.

*توعيَّة الأجيال الصَّاعدة بأهميَّة ، باعتباره عاملاً حاسماً من أجل حياة كريمة ولائقة والحصول على الاستقلاليَّة وباعتباره خصوصاً ثروة دائمة تكفل تعويض نفاذ الموارد الطَّبيعيَّة وتضمن تنميَّة دائمة للبلاد.

*إعداد التَّلاميذ بتلقينهم آداب الحياة الجماعيَّة وجعلهم يدركون أنَّ الحريَّة والمسؤوليَّة متلازمتان.

*تكوين مواطنين قادرين على المبادرة والإبداع والتكيُّف وتحمُّل المسؤوليَّة في حياتهم الشَّخصيَّة والمهنيَّة.

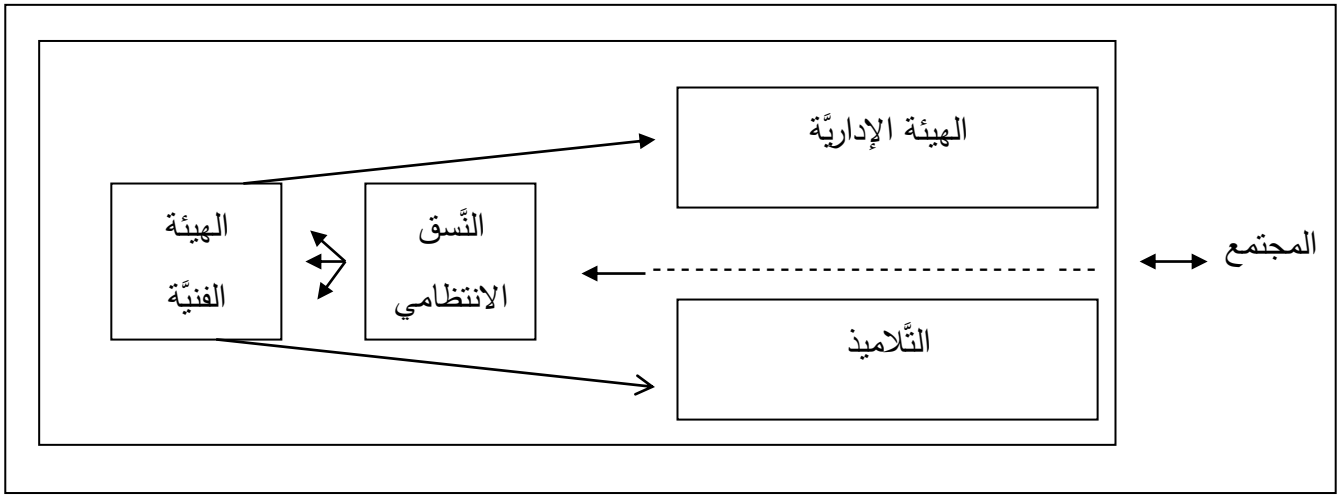
*الدَّور الفعَّال للمدرسة في عمليَّة التَّوافق والتَّنشئة الاجتماعيَّة وتنميَّة القيَّم السُّلوكيَّة والاجتماعية للتِّلميذ[1].

ومنه يجب أن لا يقتصر التَّعليم على تزويد الطِّفل بالمهارات الأساسيَّة في القراءة والكتابة والتَّعبير فحسب بل يجب أن ينمِّي فيه تكامل الشَّخصيَّة عن طريق غرس القيَّم الأخلاقيَّة ، وتعليم الفضائل قبل المعارف لأنَّ المعرفة من غير أخلاق تشكِّل خطراً على صاحبها كما تعتبر المدرسة ذات دور فعَّال في التَّأثير على تكوين الفرد تكويناً نفسياً واجتماعياً سليماً ، فكلَّما كانت الأهداف التَّربويَّة واضحة سليمة في هذه المرحلة قلَّ تأثير المشكلات التَّعليميَّة في الطِّفل وقاوم تعقدها وتفاقمها كما تحاول علاجها حال ظهورها.

15- <u>تفاعل العناصر البنائيَّة للمدرسة كتنظيم اجتماعي</u> : تتضمَّن المدرسة وحدات أساسيَّة ، تتمثَّل في النَّسق الإداري والنَّسق الفنِّي والنَّسق الانتظامي (المعياري) ويُشير النَّسق الإداري لبناء الإدارة المدرسيَّة أمَّا النَّسق الفنِّي فيشير للهيئة الفنِّيَّة المسؤولة عن التَّدريس كمهنة ،ويمثِّل النَّسق الانتظامي للمدرسة الرَّابطة المعياريَّة بين النَّسق الإداري والنَّسق الفنِّي وبين المدرسة كتنظيم اجتماعي والمجتمع كنسق اجتماعي عام يضم المدرسة وغيرها من التَّنظيمات الاجتماعيَّة الأخرى ومنه تكون المدرسة أو الكليَّة نسقاً اجتماعياً رسمياً يحتوي على أنماط العلاقات الخارجيَّة والدَّاخليَّة الَّتي تحكم العمليَّة التربويَّة وتُؤثِّر على وضع التَّنظيم التَّربوي وأعضائه وتربطه بالوضع العام من خلال الأهداف التَّربويَّة للمجتمع والمناهج الدِّراسيَّة الَّتي توضع في ضوء تلك الأهداف لتوفير الإعداد المهني والأكاديمي للأوضاع المهنيَّة المتفاوتة في المجتمع. بالإضافة للإعداد الاجتماعي للشَّخصيَّة ، أمَّا بالنِّسبة للعلاقات البنائيَّة الدَّاخليَّة للتَّنظيم التَّربوي فتدور حول أنشطة الأدوار المتمايِّزة داخل المدرسة سواء بالنِّسبة للإدارة أو التَّدريس، فالمستويات

[1] وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة: <u>النَّشرة الرَّسميَّة للتَّربيَّة الوطنيَّة</u>، القانون التَّوجيهي للتَّربيَّة الوطنيَّة رقم 08/4/ المؤرِّخ في 23 /1/ 2008/ص42/40.

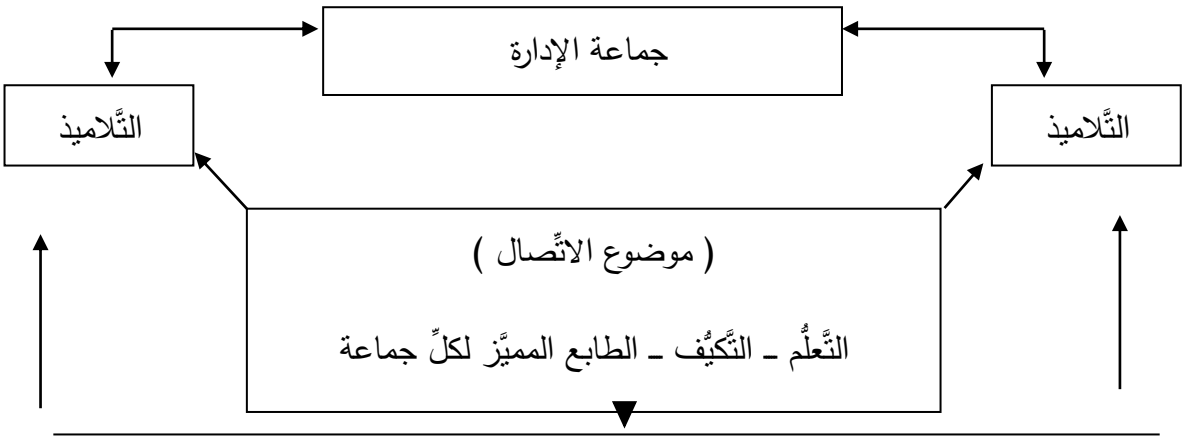
الإداريَّة المتسلسلة تحدِّدها العلاقات البيروقراطيَّة ومسؤوليَّتها عن المناهج الدِّراسيَّة الرَّسميَّة واتِّخاذ القرارات المتعلِّقة بالعمليَّة التَّعليميَّة في حين أنَّ التَّدريس متخصِّص في نطاق المعرفة التَّربويَّة.[1] ولا شك في أنَّ التَّفاعل بين عناصر التَّنظيم المدرسي يخضع لقواعد ضابطة للتَّفاعل بين الهيئة الإداريَّة والَّتي تشمل مدير المدرسة والأساتذة ، إضافةً إلى التَّلاميذ باعتبارهم جماعة اجتماعيَّة تتفاعل مع الجماعات الأخرى فضلاً عن أنَّهم يشكِّلون حلقة وصل بين المدرسة والأسرة في محيط المجتمع ، والشَّكل التَّالي يوضح التَّفاعل الدَّائم بين العناصر البنائيَّة داخل المدرسة .[2]



شكل رقم 02: يوضِّح التَّفاعل القائم بين العناصر البنائيَّة داخل المدرسة.

وفي ضوء تلك العلاقات نستخلص أنماط التَّفاعل الاجتماعي بين الجماعات وداخل النَّسق التَّربوي وذلك على النَّحو التَّالي: تفاعل داخل جماعة الإدارة وتفاعل بين الإدارة والمدرِّسين .و تفاعل بين جماعة المدرِّسين وتفاعل بين الإدارة والتَّلاميذ. وتفاعل داخل جماعة التَّلاميذ .وتَّفاعل بين المدرِّسين والتَّلاميذ .[3]

[1] السَّيِّد علي شتَّا، فادية عمر الجولاني : علم الاجتماع التَّربوي ، المرجع السَّابق ، ص 159/158.
[2] السَّيِّد علي شتَّا ، فادية عمر الجولاني : علم الاجتماع التَّربوي ، مرجع السَّابق ، ص 159/158.
[3] السَّيِّد علي شتَّا ، فادية عمر الجولاني : علم الاجتماع التَّربوي ، مرجع السَّابق ، ص 162.



شكل رقم 03 : (يوضِّح كيفيَّة التَّفاعل بين مرتكزات العمليَّة التَّربويَّة)

16 ـ التَّفاعل الاجتماعي : تطرَّق جورج زيمل إلى أنَّ التَّفاعل بين الفاعلين الواعين يمثِّل أحد اهتماماته الأساسيَّة وأنَّ هدفه للنَّظر في مجالات التَّفاعل الَّتي قد تبدو تافهة في بعض الأحيان ولكنَّها تبدو مهمَّة للغاية في أحيان أخرى ، ومنه يعبِّر زيمل عن اهتماماته بالوقائع الاجتماعيَّة على غرار دوركايم ، بل إنَّه عبَّر عن اهتمام علم الاجتماع بالتَّركيز على الوحدات الصغرى ،ونظراً لأنَّه اتَّخذ في بعض الأحيان موقفاً مبالغاً فيه حول أهميَّة التَّفاعل في علم الاجتماع عنده فإنَّ الكثيرين أغفلوا آراءه حول الجوانب الكبرى للواقع الاجتماعي فالمجتمع عنده يساوي التَّفاعل، وهو عبارة عن المجموع الكلِّي لهذه التَّفاعلات والعلاقات (Simmel1907/1978/175).وربَّما يفهم من هذه العبارات أن زيمل يؤكِّد اهتمامه بالتَّفاعل. وفي رأيه أنَّ العالم الواقعي يتألَّف من عدد لا حصر له من الأحداث والأفعال والتَّفاعلات وما إلى ذلك[1]ويعتبر التَّفاعل التَّربوي أحد هذه التَّفاعلات الَّتي تحدث في نسق من أنساق المجتمع وهي المدرسة.

17 ـ التَّفاعل التَّربوي في المدرسة : يتحدَّد مفهوم التَّفاعل التَّربوي بأنساق العلاقات التَّربويَّة واتِّجاهاتها ويتمركز هذا المفهوم حول درجة التَّواصل بين أطراف العمليَّة التَّربويَّة كما أنَّه يشير إلى ديناميَّة العلاقة القائمة بين مكوِّنات الحياة التَّربويَّة يشكِّل التَّفاعل الاجتماعي المنطلق الأساسي لأيَّة حياة اجتماعيَّة أو تربويَّة ، ومن غير هذا التَّفاعل تفقد الحياة الاجتماعيَّة جوهر وجودها ويتمُّ التَّفاعل الاجتماعي وفقاً لمنظومة المعاني والأفكار والمفاهيم وعلى أساس قدرة الفرد على تبادلها مع الآخرين عن طريق اللُّغة وتجدر الإشارة هنا إلى أنَّ التَّفاعل الاجتماعي هذا لا يتمُّ في فراغ بل في سياق اجتماعي وفي إطار

[1] جورج ريتزر : روَّاد علم الاجتماع ، تر ، مصطفى خلف عبد الجوَّاد وآخرون ، مراجعة ، محمَّد الجوهري ، ط 1 ، دار المعرفة الجامعيَّة ، الإسكندريَّة مصر ، 2006 ، ص 322 / 323 .

الحاجة إلى الآخرين والحاجة إلى الارتباط بهم والانتماء إليهم[1].، وتحليلاً للفقرة السَّابقة فإنَّ التَّفاعل التَّربوي سيأخذ كل علاقات التَّواصل المتبادلة بين أطراف العمليَّة التَّربويَّة بلغة ومعاني المدرسة كمؤسَّسة اجتماعيَّة ترتبط فيها هاته العلاقات بين كل أفرادها والمنهاج القائم فيها ومنه فالتَّفاعل المدرسي صورة تواصل عميق يجري بين مختلف الأطراف التربويَّة بين الطلَّاب والطلَّاب أنفسهم ، وبينهم وبين المدرِّسين ، وبين المدرِّسين والطُّلَّاب والإداريِّين ، وينسحب هذا على المنهاج والإداريِّين وهو الشَّرط الضَّروري لكل فعل تربوي ، وعلمي في المؤسَّسات التَّربويَّة بصفة عامَّة ويعدُّ التَّفاعل في المدرسة بمثابة الدَّورة الدَّمويَّة في جسد المؤسَّسة وهو الإطار الَّذي تتعانق فيه كافَّة ركائز العمليَّة التَّربويَّة وإذا كانت المؤسَّسة المدرسيَّة تشكِّل نظاماً يؤدي وظائف تربويَّة محدَّدة فإنَّ درجة التَّفاعل التَّربوي بين أقطاب العلاقة التَّربويَّة تشكِّل مؤشِّراً على سلامة العمل التَّربوي وفاعليته ، ومؤشِّراً لمدى تأديَّة هذه المؤسَّسة لوظيفتها ومهمَّتها على نحو محدَّد ، وعندما تأخذ العلاقة التَّربويَّة بين الطلَّاب وأعضاء الهيئة التدريسيَّة اتِّجاهاً إيجابياً ، نستطيع الإقرار بوجود درجة عاليَّة من التَّفاعل التَّربوي وعلى خلاف ما تقدَّم حين تأخذ هذه العلاقة اتِّجاهاً سلبياً نستطيع الحكم على غياب التَّفاعل التَّربوي ، أو وجود تفاعل تربوي سلبي منخفض الوتيرة .[2]، إذن عمليَّة التَّفاعل لها منحيين إيجابي تكون على أساس ديناميكيَّة مثمرة وبنَّاءة تمشي على أساسها العمليَّة التَّربويَّة وتكون بمثابة حلقة الوصل الَّتي تساعد في وجود جوٍّ تربوي مناسب للمتعلِّم حتَّى يتحصَّل على كل معارفه العلميَّة والتَّعليميَّة ويحسُّ بعامل الانتماء للمدرسة والمنحى الآخر السِّلبي ، وهو انحدار العلاقة باتِّجاه الجانب السِّلبي تدريجياً وهو ما يفتح الباب لتراكم المشكلات التَّربويَّة وتوالدها وتكون كجدار صد في وجه المتعلِّم الَّذي لا يلقى التَّفاعل المطلوب حتَّى تكمل مسيرته المدرسيَّة وبالتَّالي ، انعدام التَّفاعل شيئاً فشيئاً ؛ يكون المتعلِّم يبتعد مرةً بعد الأخرى عن المدرسة . ويتمثَّل التَّفاعل التَّربوي في النِّهاية في جملة العلاقات الاجتماعيَّة التَّربويَّة القائمة في إطار المؤسَّسات التَّربويَّة الَّتي تتيح لأطرافها درجة عليا من التَّوازن والتَّكافؤ والانفتاح وحريَّة التَّعبير والاستقلال والاحترام المتبادل ، وغياب الحواجز النَّفسيَّة والثقافيَّة والاجتماعيَّة الَّتي تعيق عمليَّة التَّفاعل التَّربوي ، وإذا كان الفعل التَّربوي نتاج لمنظومة متكاملة من العلاقات التَّربويَّة ، فإنَّ هذه العلاقات تأخذ اتِّجاهات ومسارات متعدِّدة تحدَّد بطبيعة الشُّروط الموضوعيَّة الَّتي تحيط بالفاعلين في إطار الحياة التَّربويَّة وإن كانت هاته العلاقات تتباين ، بتباين الحالات والظُّروف

[1] أسعد وطفة ، علي جاسم الشِّهاب : علم الاجتماع المدرسي (بنيويَّة الظَّاهرة المدرسيَّة ووظيفتها)، المؤسَّسة الجامعيَّة للدِّراسات والنَّشر والتَّوزيع ، بيروت لبنان ، 2004 ، ص 97 .

[2] أسعد وطفة : علي جاسم الشِّهاب : المرجع السَّابق ، ص 98 / 99 .

يترتَّب علينا أن نبحث في طبيعة هذه العلاقات وفي تجليَّاتها وفي مدى تأثيرها وآثارها التَّربويَّة ، ويأخذ التِّلميذ وضعيَّة مركزيَّة في دائرة هذا التَّفاعل بوصفه العنصر الأكثر قابليَّة للتَّشكُّل بحكم الوضعيَّة والدَّور الَّذي يشغله فهو في نهاية الأمر غاية المؤسَّسة المدرسيَّة وهدفها من حيث المبدأ وبالتَّالي فإنَّ منظومة الفعاليَّات التربويَّة تتَّجه إليه وتعمل على بنائه بصورة واضحة [1]،إذن التَّفاعل الإيجابي من الأهميَّة بمكان عامل الاستقرار الأوَّل لكل أقطاب العمليَّة التَّربويَّة وبدونه تكون بيئة المدرسة بيئة يتخلَّلها صراع جلي تبدأ مؤشِّراته بظهور معظم المشكلات التَّربويَّة والنَّفسيَّة المعروفة والضَّحيَّة الأولى في ذلك المتعلِّم ومنه فالتَّفاعل وسيلة مهمَّة في العمليَّة التَّربويَّة والتَّعلُّميَّة ،والتكيُّف بشكل عام ويتم هذا التَّفاعل عن طريق الاتِّصال أو من خلال الوسائط اللَّفظيَّة حيث تعتبر اللُّغة من أهم وسائل هذا التَّفاعل أوعن طريق وسائل غير لفظيَّة تشكِّل مثيراً لاستجابات سلوكيَّة تسهم في إحداث عمليَّة التَّفاعل مثل إيماءات الرَّأس والحركات والتَّعابير وأساليب الجلوس أو الهمس وتختلف دلالات هذه الوسائط حسب المجتمع ، وثقافته لاختلاف المعايِّير الاجتماعيَّة الَّتي على أساسها تضبط الممارسات الثَّقافيَّة والسُّلوكيَّة وكافَّة نواتج التَّفاعل[2].

18-<u>التَّفاعل الصَّفي</u> : يصف هذا المصطلح شكل ومحتوى السُّلوك أو التَّفاعل الاجتماعي داخل الصَّف وقد أولت الدِّراسات المتعلِّقة ، بالنَّوع والطَّبقة والسُّلالة في التَّعليم اهتماماً خاصاً بدراسة العلاقة بين المدارس والطُّلَّاب داخل الصَّف[3] ،وبما أنَّ الصَّف عبارة عن نظام اجتماعي بسيط في تركيبه، فمن الممكن تحليله بأشكال متعدِّدة من الدَّاخل وصلاته المشتركة مع المؤسَّسة المدرسيَّة ، وبالعلاقات الَّتي يتعهَّدها هذا النِّظام من الخارج وكيفيَّة ارتداد هذه العلاقات إلى الدَّاخل وكذلك بنية العلاقات الفرديَّة الموجودة فيها ، ومنه فالتَّفاعل الصَّفي من خلال غرفة الصَّف أو القسم والَّذي هو مكان لعمليَّات مختلفة متفاعلة ما بين المعلِّم والتَّلاميذ لإنجاح العمليَّة التَّعليميَّة وقد ركَّز علم الاجتماع التَّربوي على دراسة غرفة الصَّف والعلاقات داخلها بين المعلِّم والمتعلِّمين، والمتعلِّمين فيما بينهم ومع ذلك فإنَّ مفهوم المدرسة كنظام اجتماعي يتضمَّن أنَّ المعلِّم منخرطاً أيضاً في عمليَّات التَّفاعل المختلفة وفي نظام كلِّي من العلاقات الاجتماعيَّة ، والَّتي تشمل كذلك المعلِّمين وأعضاء هيئة التَّدريس وكل من هم من المدرسة . وبما أنَّ التَّفاعل عبارة عن رد الفعل الشَّفهي أو غير الشَّفهي والمؤقَّت والغير ذلك وفق تواتر معيَّن

---

[1] أسعد وطفة ، علي جاسم الشِّهاب : <u>مرجع السَّابق</u> ، ص 98 / 99 .

[2] نعيم حبيب جعنيني : <u>علم اجتماع التَّربيَّة بين النَّظريَّة والتَّطبيق</u> ، ط 1 ، دار وائل للنَّشر ، الأردن عمَّان ، 2009 ، ص 275 .

[3] جوردن مارشال : <u>موسوعة علم الاجتماع</u> ، تر ، أحمد زايد وآخرون ، مجلَّد 1 ، ط 2 ، المجلس الأعلى للثَّقافة المشروع القومي للتَّرجمة ، 2007 ، ص 391 .

وبموجبه يكون لسلوك المتفاعلين تأثير في بعضهم البعض ويتم التَّفاعل إمَّا في نظام ثنائي يؤثِّر بموجبه المعلِّم في المتعلِّم ، أو المتعلِّم في المعلِّم وفي نظام أكثر اتِّساعاً حيث يحدِّد المتعلّم مكانه بالنِّسبة للمجموعة أو لمجموعات فرعيَّة فكلُّ فرد في التَّفاعل يسعى إلى تحديد مكان آخر.[1] إذن عمليَّة التَّفاعل داخل المدرسة تختلف من انتقالها من بيئة المدرسة العامَّة إلى حجرة الدِّراسة أو الصَّف لكون أنَّ المتعلِّم يقضي معظم وقت الدِّراسة فيها رفقة زملائه ومعلِّمه وتبقى هذه العمليَّة تختلف من معلِّم لآخر ، ومن متعلِّم لآخر ومن حجرة صف متفاعلة بحركيَّة إلى غرفة صف أخرى يقلُّ فيها التَّفاعل حسب آليات يقدِّمها المعلِّم ويثيرها بالمكتسبات التَّعلُّميَّة البيداغوجيَّة الَّتي يمتلكها . وعلى هذا الأساس فإنَّ غرفة الصَّف تشكِّل نظاماً فرعياً من أنظمة التَّفاعل المدرسي وأنَّ المعلِّم حينما يمارس عمليَّة التَّدريس والتَّعلُّم مع تلاميذه تجري بينهم أنواع مختلفة من التَّفاعلات والعلاقات من خلال المناقشات والأحاديث إلَّا أنَّ طبيعة هذا كلِّه يعتمد على ما يسمح به المعلِّم للمتعلِّم من سقف لممارسة حريَّة التَّفكير و التَّعبير . ولأنَّ هذه التَّفاعلات داخل غرفة الصَّف كثيرة من خلال اتِّصال أطراف العمليَّة التَّعليميَّة مع بعضهم البعض ، فلا بدَّ أن يتم الاتِّصال والتَّفاعل والتَّواصل وفق لغة مشتركة بين جميع الأطراف المشاركة في حسن الإرسال والاستقبال متمثِّلة في مهارات الإصغاء وحسن تفسير المؤثِّرات والرَّسائل الصَّادرة عن المشاركين في عمليَّة التَّفاعل كما تتطلَّب العمليَّة الوضوح في التَّعبير ؛ مع وجود الثِّقة المتبادلة والإحساس المشترك بمشاعر الآخرين وحاجاتهم ، وتزويد المتعلِّمين بالتَّغذيَّة الرَّاجعة بمرونة وانفتاح في إجراء أجواء اجتماعيَّة ونفسيَّة وتربويَّة مناسبة ، ويؤدِّي المعلِّم الدَّور الأكبر في هذا الكل من خلال قدراته على إدارة التَّفاعل الصَّفي ، وتنظيمه ، فإدارة العمليَّة التَّربويَّة الصَّفيَّة بشكل جيِّد تساهم وبدرجة كبيرة في مدى نجاحها[2] وهذا ما تطرَّق إليه جون جاك روسو في جزء من نظريَّته الطبيعيَّة في التَّربيَّة وهو دور المعلِّم كموجِّه بالنِّسبة للطفل في قوله :<< ينبغي أن نُعوِّد الطفل على الشُّعور بمنفعة ما يتعلَّمه ، وجدواه بذلك يتعوَّد إلَّا أن ينقاد انقياداً في أعماله وأفكاره وننمِّي فيه روح المبادأة >> [3] وهو نوع من التَّفاعل الصَّفي في التَّربيَّة السلبيَّة لروسو وحسب برنار شارلو B.CHARLOT فإنَّ الطِّفل يعبِّر عن ذاته بكلِّ تلقائيَّة ويواجه الأطفال الآخرين أكيد لن تكون ثقافة التَّعبير والتَّواصل هاته إلا ظاهرة فرديَّة لكنَّها تستوجب إقامة علاقات

---

[1] نعيم حبيب جعنيني : علم اجتماع التَّربيَّة بين النَّظريَّة والتَّطبيق ، المرجع السَّابق ، 283 / 284 .

[2] أسعد وطفة ،علي جاسم الشِّهاب ، مرجع سابق ، ص 286 .

[3] جان جاك روسو : إميل (أو التَّربيَّة ، تربيَّة الطِّفل من المهد إلى الرُّشد) ترجمة ، نظمي لقان ، د ط ، الشَّركة العربيَّة للطِّباعة والنَّشر، القاهرة ، 1958 ، ص 160 .

بين الطِّفل وذاته لتحلَّ محلَّه مجموعة الفصل وهي من سمات البيداغوجيَّة المعاصرة .[1] وتعقيباً على ذلك نجد البيداغوجيَّة المعاصرة ، الَّتي أشار إليها برنار شارلو في حدِّ ذاتها تعمل على تشجيع وتنميَّة التَّفاعلات الصَّفيَّة والَّتي يجب أن تكون موجودة حتَّى يتكيَّف هذا الطِّفل وينمِّي شخصيَّته ، وحتَّى يكون له الفصل بمثابة عالمه الَّذي يتحرَّك فيه بحُريَّة وطمأنينة ؛ يجذبه المناخ السَّائد فيه ولعلَّ من أهم التَّفاعلات هو التَّفاعل بين الأفراد والجماعات الَّذي يتكوَّن من شخصين أو أكثر يتفاعلون فيما بينهم ويعملون من أجل هدف مشتركك ، فمثلاً تفاعل الجندي مع فرقته والرِّياضي مع فريقه والمدرِّس مع تلاميذه والتَّلاميذ مع بعضهم البعض . وقد أشارت عدَّة دراسات إلى أنَّ التَّلاميذ يختارون أصدقائهم من بين هؤلاء الَّذين يزداد تعاملهم معهم ، واتِّصالهم فيما يدرسون من نشاط يقوم به التَّلاميذ الَّذين يتشابهون معهم فمثلاً تنشأ أغلب الصَّداقات القويَّة في المدرسة بين تلاميذ متقاربين في المستوى ومتشابهين في الجانب الأخلاقي ، ومن أصول اجتماعيَّة متشابهة فإذا رغب المعلِّم مثلاً أن يرى حقيقة العلاقات المتبادلة داخل الصَّف ، أو الفصل الَّذي يقوم بتدريسه فإنَّ أهم الطُّرق الَّتي يلجأ إليها بهذا الصَّدد هي الطَّريقة السوسيومتريَّة ؛ وهي طريقة خاصَّة لقياس السُّلوك الاجتماعي ، وهذه الطَّريقة هي للعالم مورينو والَّتي توصَّل إليها عندما أعطى لكلِّ فرد من أفراد الجماعة عدداً من الأسئلة عن الزُّملاء الَّذين يجب أن يشترك معهم في بعض الأعمال والأنشطة سواء داخل أو خارج حجرة الدِّراسة ، ومن مجموعات الإجابات استنتج شكلاً هندسياً أُطلق عليه اسم السيوغرام ؛ ومنه فهذه الطَّريقة تعطينا صورة موضوعيَّة عن العلاقات داخل الجماعة الَّتي تضمنها حجرة الدِّراسة ، كما تساعد المعلِّم حيث تتيح له المعرفة الدَّقيقة بديناميَّة الجماعة الَّتي يقوم بتدريبها أو الإشراف عليها الأمر الَّذي يجعله أكثر نجاحاً في عمله التَّربوي.[2]

19ـ المناخ المدرسي (مفهومه) :

يرى مركز الأمن المدرسي في الولايات المتَّحدة الأمريكيَّة أنَّ مناخ المدرسة (national school safty cent) هو الجو العام أو الاتِّجاهات السَّائدة في المدرسة ، أو شخصيَّة المدرسة فالمناخ المدرسي يشمل:

ـ المرافق والنَّواحي الماديَّة في المدرسة /ـ مستوى النِّظام و الرِّضا و الإنتاج . ـ كيفيَّة تفاعل الطَّالب و المعلِّم ، والإدارة ، والبيئة المحليَّة بعضهم ببعض؟.[3] وفي هذا الصَّدد يقول جون ديوي : << لا يتسنَّى

[1] عبد الحق منصف : رهانات البيداغوجيَّة المعاصرة ، د ط ، إفريقيا الشَّرق ، المغرب ، 2007 ، ص 29 . 30 .

[2] معتز الصَّابوني : علم الاجتماع التَّربوي ، مرجع سابق ، ص 138 . 139 .

[3] محمد عبد المحسن ضبيب العتيبي : المناخ المدرسي ومعوِّقاته ودوره في أداء المعلِّمين بمراحل التَّعليم العام رسالة ماجستير جامعة نايف العربيَّة للعلوم الأمنيَّة ، كليَّة الدِّراسات العليا قسم العلوم الاجتماعيَّة ، الرِّياض ، 2007 ، ص 15 .

للمدرسة أن تَعُدَّ طلبة للحياة الاجتماعيَّة إلاَّ متى كان النِّظام فيها يُمثِّل الحياة الاجتماعيَّة >>[1] ويُقصد بهذا النِّظام المناخ السَّائد في المدرسة وهو مصطلح من المصطلحات الَّتي دخلت ميدان التَّربيَّة حديثاً واستمدَّت كيانها من علم الاجتماع ، وعلم النَّفس الاجتماعي ، وقد جذب موضوع المناخ المدرسي انتباه العديد من الباحثين التَّربويِّين بسبب نتائج الدِّراسات والبحوث التَّي تُؤكِّد أهميَّته في التَّأثير على نتائج العمليَّة التعليميَّة (mCgraille , 1987 , 1&Wilson). ومنه فالمناخ المدرسي هو بمثابة جو التَّفاعل السَّائد بين أهم العوامل التَّربويَّة المدرسيَّة ويتميَّز المناخ المدرسي إيجابياً بين متطلَّبات العمليَّة التربويَّة داخل المدرسة بأن يكون هناك انسجام ، وتوافق ، واستقرار تعليمي وتعلُّمي وباضطرابه تكون هناك العديد من النَّتائج والمشكلات التَّربويَّة ؛ الَّتي تطفو على السَّاحة والَّتي تُؤثِّر على الأداء الجيِّد للمتعلِّم والَّتي تغذِّي ظاهرة التَّسرُّب لديه ، ومن خلال مراجعة أدبيات موضوع المناخ المدرسي نلاحظ الاختلاف الواضح بين الباحثين حول مفهومه ؛ حيث استخدم هذا المفهوم بعدَّة مترادفات ومسمَّيات فمنهم من أطلق عليه الطَّابع ، الاتِّجاه العام في السلوك ، الجو المدرسي البيئة وغيرها من المسميَّات الَّتي تصف البيئة الداخليَّة للمدرسة . ومناخ المدرسة يعتمد على الانطباعات ومن الصَّعب تعريفه بدقَّة فقد يُنظر إليه على أنَّه مجموعة من السِّمات الَّتي تصف مدرسة ما ، وما يميِّزها عن غيرها وتُؤثِّر على سلوك المعلِّمين وسلوك الطَّلبة فيها، أو أنَّه مجموعة من الأحاسيس والمشاعر الَّتي يشعر بها الطَّلبة والمعلِّمون تجاه المدرسة[2]، وعليه فالأطوار المدرسيَّة تختلف من ناحيَّة مناخها المدرسي ، وكذا البيداغوجيا الَّتي تسيَّر وفقها.[3] وللجانب القيمي كذلك أثر بالغ في وجود مناخ مدرسي مناسب ينعكس على الظاهرة التَّعلُّميَّة في المدرسة وإلاَّ كانت الفوارق والفجوات الَّتي تعمل على إيجاد طابع مدرسي مضطرب تظهر من خلاله بوادر الظَّواهر المدرسيَّة السِّلبيَّة كالتَّسرُّب وغيره.

20ـ العوامل المؤثِّرة في نظام المناخ الدِّراسي :

هناك عوامل عدَّة تؤثِّر في النِّظام المدرسي وتجعله نظاماً مدرسياً سليماً أو غير ذلك ومنها : * الإدارة المدرسيَّة والمدرِّسون * البيئة الَّتي تقوم فيها المدرسة * اتجاه أولياء الأمور ومجالس والآباء والمعلِّمين * الأوضاع الاقتصاديّة والاجتماعيَّة لتلاميذ المدرسة وتقاليد المدرسة * العلاقات الإنسانيَّة بين مدير المدرسة والمدرِّسين والتَّلاميذ * المناهج وطرق التَّدريس المتَّبعة * الأنشطة المدرسيَّة ونوعيَّتها*

[1] جون ديوي : المدرسة والمجتمع ، مرجع سابق ، ص 11.

[2] محمد عبد المحسن ضبيب العتيبي : المرجع السَّابق ، ص 17 .

[3] فؤاد أبو حطب و محمد سيف الدِّين فهمي: معجم علم النَّفس والتَّربيَّة مرجع سابق، ص 71.

الإمكانيَّات الماديَّة والبشريَّة بالمدرسة * التَّنظيم المدرسي * التَّقويم والامتحانات الطُّلابيَّة * الخدمات التَّرفيهيَّة والصِّحيَّة والاجتماعيَّة المقدَّمة للطُّلاب [1]،ومنه فكلُّ هذه العوامل المذكورة سابقاً تقلِّل فرص التَّعلُّم وممارسة العمليَّة التَّعليميَّة إذا كانت مؤثِّراتها لا تعمل بصورة سليمة وبالتَّالي نسبة التَّعلُّق بالمدرسة من طرف المتعلِّم مرهون بمدى فعاليَّتها التَّربويَّة ، والنَّفسيَّة في تكامل وظيفي يعمل على توفير المناخ الملائم للحفاظ على سيرورة هذا النِّظام المدرسي وبقائه .

21 ــ العلاقات الاجتماعيَّة داخل المدرسة : يتكوَّن مجتمع المدرسة أساساً من الَّذين يعطون العلم والَّذين يستقبلونه ، وهو على هذا النَّحو مجتمع له استقراره النِّسبي ، وتنظيمه الاجتماعي المتمثِّل في توزيع أفراده على أساس السِّن بين التَّلاميذ من ناحيَّة والمدرِّسين من ناحيَّة أخرى ، وكذلك في توزيع أفراده على أساس المراكز الَّتي يشتغلونها والأدوار الَّتي يقومون بها ويتشكَّل إطار العلاقات الاجتماعيَّة أساساً في ضوء هذا التَّنظيم الاجتماعي وما فيه من تفاعل اجتماعي متميِّز ويتضمَّن كذلك مختلف العلاقات القائمة بين أفراد المجتمع الجزائري من تلاميذ ومدرِّسين وإداريِّين والعلاقات القائمة بين المجتمع المدرسي والمجتمع الخارجي.[2] والعلاقات في المدرسة ليست على نفس الدَّرجة من العمق ، والقوَّة ، والاستمرار كالأسرة ففي صميم بنيَّة المدرسة وقيَّمها ما لا يشجِّع على نشأة هذا النَّوع من العلاقات حسب طبيعة المدرسة ، إذا ما قورنت بالأسرة ، كما أنَّها لا تسمح بنشأة مثل هذه العلاقة إلاَّ بين أعداد محدودة من التَّلاميذ من ناحيَّة وتبديل المعلِّمين وتغييرهم من مادة لأخرى ، ومن عام لآخر من ناحيَّة أخرى ، ومن ناحيَّة ثالثة فإنَّ المدرسة كتنظيم اجتماعي له وظيفة محدَّدة ، لا ترحِّب بنشأة هذه العلاقات ، لأنَّ تقويم وتقدير التَّلاميذ ومقارنتهم وتصنيفهم جزء أساسي من وظيفتها ، وإنَّ نشأة علاقات قريبة وعميقة بين المدرِّسين القائمين على هذا التَّقويم ، وبين التَّلاميذ أمر يؤثِّر في سلامة آراء المدرسة لدورها التَّقويمي .[3] ومضمون هاته العلاقات يصب في اهتمام علم الاجتماع التَّربوي الَّذي يدرِّس الإنسان في علاقته بإنسان آخر في المجال التَّربوي ، أي أنَّه إطار تربوي هدفه تكوين الخبرة أو المعرفة أو الثَّقافة ، أو التَّعليم أو التَّدريب، سواء كانت هذه العلاقة بين تلميذ وآخر أو بين تلميذ ومعلِّم ، أو بين التَّلاميذ أنفسهم ، أو فيما بين المعلِّمين أو بينهم وبين غيرهم من العاملين في المؤسَّسة التَّربويَّة ، وكذلك بين كل الأطر التَّربويَّة والمؤسَّسات

---

[1] سعيد عبد العزيز ، جودت عزت عطوي : التَّوجيه المدرسي (مفاهيمه النَّظريَّة أساليبه الفنيَّة ، تطبيقاته العلميَّة) ، ط 1 ، دار الثَّقافة للنَّشر والتَّوزيع ، عمَّان الأردن ، 2009 ، ص 246 .

[2] منير المرسي سرحان : في اجتماعيات التَّربيَّة ، د ط ، دار الشُّروق للنَّشر والتَّوزيع ، عمَّان الأردن ، د س ن ، ص 201 .

[3] عبد الله زاهي الرَّشدان : التَّربيَّة والتَّنشئة الاجتماعيَّة ، ط 1 ، دار وائل للنَّشر ، الأردن ، 2005 ، ص 311 .

الاجتماعيَّة في المجتمع الكبير[1]و نستخلص من خلال هذه الفقرة أنَّ المدرسة كبناء اجتماعي صغير تتخلَّله شبكة معقَّدة من العلاقات بين أهم أفراده من معلِّمين ، ومتعلِّمين ، ومسيِّرين للعمليَّة التَّربويَّة والَّتي يحدث من خلالها أي العلاقات وجود تفاعل يميِّز كل مؤسَّسة اجتماعيَّة عن الأخرى بالصِّفة الرَّسميَّة أو غير الرَّسميَّة ، (كما حدَّده ويليامز في مؤلَّفه / المجتمع الأمريكي / محللاً التَّنظيم الاجتماعي على أنَّه شبكة من التَّفاعلات الاجتماعيَّة)[2] وهذه العلاقات تتِّم كما يلي :

* **العلاقة بين التَّلاميذ** : تنعكس هذه العلاقة في تفاعلهم من خلال الأنشطة التَّعليميَّة داخل الصَّف أو خارجه وقد يكون ذلك التَّفاعل، إيجابياً أو سلبياً بحسب مرحلة نمو التَّلاميذ وحاجاتهم وطرق تلبيَّتهم بهذه الحاجات كالأمن للجماعة ويمكن للمدرسة كمنظَّمة أن تساعدهم في تلبيَّة تلك الحاجات بتهيِّئة البيئة التَّربويَّة السَّليمة .[3] إذن العلاقة بين التَّلاميذ لا تنحصر فقط داخل القسم ، أو الصَّف أثناء الدَّوام بل حتَّى خارج الصَّف من خلال الاحتكاك المباشر بعضهم ببعض بحكم عامل السِّن بالنِّسبة لكلا الجنسين في حالة الاختلاط داخل المدرسة ، والصَّف ممَّا يشجِّع على وجود تفاعل اجتماعي مدرسي حسب طبيعة العلاقات المبنيَّة بين هذه الجماعة والَّتي تتأثَّر عادةً بتكوين ثقافة غير مقصودة تميِّز كل جماعة من التَّلاميذ ممَّا يترتَّب عليه علاقات إيجابيَّة قويَّة أو هشَّة تنبع من متطلَّبات كل تلميذ إلى الحاجات الاجتماعيَّة والنَّفسيَّة مثل الأمن والانتماء إلى روح الجماعة الَّتي تساعده على إشباع تلك الحاجات أو عدمها ممَّا يعطيه خاصيَّة التَّعلُّق بالبيئة المدرسيَّة ، والنُّفور منها أي أنَّ العلاقة بالأقران والشُّلَّة داخل المدرسة لها أثر على الأداء التَّربوي للتِّلميذ داخل المدرسة ، والبيئة التَّربويَّة السَّليمة تتمثَّل في البرامج التَّعليميَّة والاجتماعيَّة ، والتَّرفيهيَّة ، كأنشطة تربويَّة متكاملة يمكن تحقيقها كما يلي : * إتاحة الفرصة للتَّلاميذ للمشاركة الفعَّالة في عمليَّة التَّعليم والتَّعلُّم الَّتي تقوم على الأخذ والعطاء والمناقشة المنظَّمة بين التَّلاميذ والمدرِّسين. * زيادة مجالات النَّشاط وتوزيعها. وبذلك التَّلاميذ يرغبون في إشباع حاجاتهم كما ذكرنا ، لكن حجرات الدِّراسة والفصول لا تسمح لهم بذلك إلاَّ في حدود معيَّنة ، لذلك كان تكوين جماعات النَّشاط ،وإيجاد مجالات النَّشاط الرِّياضي ، والاجتماعي والفنِّي والعلمي، والتَّرويحي ضروري تربويَّة فهي مجالات تسمح للطَّاقات والقدرات والمواهب المختلفة أن تعبِّر عن نفسها ، وكذلك

---

[1] صلاح الدِّين شرُّوخ : مدخل في علم الاجتماع، مرجع سابق ، ص 93 .

[2] نيقولا تيماشيف: نظريَّة علم الاجتماع .طبيعتها وتطوُّرها ، تر، محمد عودة وآخرون، ط 8 ، دار المعارف ، القاهرة ،مصر1983، ص 326 .

[3] محمد المهدي الشَّافعي عدنان ابراهيم أحمد : علم الاجتماع التَّربوي (الأنساق الاجتماعيَّة التَّربويَّة) منشورات جامعة سبها ، ليبيا ، 2001 ، ص 312 / 313 .

فإنَّها تتيح الفرصة للنُّمو التَّربوي السَّليم عن طريق تأكيد علاقات التَّعاون والمنافسة الشَّريفة والعمل الجماعي وظهور البطولات الفرديَّة والجماعيَّة واكتساب الصَّداقات وهي في جملتها علاقات سليمة تحدث نمواً فردياً واجتماعياً للتِّلميذ.[1] ومنه فالفرد لا يحقِّق ذاته إلاَّ في محيط اجتماعي ومشاركته في حياة جماعة من الجماعات شرط لازم للنُّمو الشَّامل والنَّاضج ؛ لأنَّ النُّمو لا يحدث فقط نتيجة التَّفاعل بين هذه العوامل ومؤثِّرات البيئة ، ومن هنا كانت أهميَّة الاشتراك في الجماعات المختلفة للأنشطة المدرسيَّة مهمَّة لبناء شخصيَّة التَّلاميذ ، و نرى كذلك أنَّه لم تعد هذه الأنشطة حتَّى في مجمل الأحوال تقاليد مرعبة يمارسها التَّلاميذ وكأنَّها طقوس نمطيَّة ، وإنَّما أصبحت أهميَّتها تقاس بمدى فعاليتها في تنميَّة المتعلِّم وإسعاده وفهمه لذاته وإدراكه لتبعاته حيال نفسه وحيال غيره وتجاه المجتمع الَّذي يعيش فيه، حيث تقوم العلاقات بين الأفراد على التَّجاوب والتَّفاعل وتجري وظائفها على التَّكافل والتَّكامل[2] ،وعليه وجب تفعيل وتنشيط البيئة الاجتماعيَّة المدرسيَّة من خلال فضائها الواسع وتشكيل أفق يساعد التِّلميذ في هذه المرحلة الَّتي تفرض عليه نوع من الانفعالات بحكم حركة النُّمو المعرفي، والوجداني، والنَّفسي الَّتي يمر بها والَّتي تساهم في بناء شخصيَّته بالعديد من الأنشطة والعوامل المتوفِّرة داخل المدرسة كتفعيل جانبه الرِّياضي بجعله يساهم فيها عن طريق فريق كرة القدم الخاص بالمدرسة ممَّا يعطيه عامل الانتماء وتمثيل المدرسة أو عامل المسابقات العلميَّة بين الصُّفوف أو المدارس ليستطيع تنميَّة قدراته العمليَّة والفكريَّة ، وكذا إبداء جزء كبير من مواهبه كالرَّسم ، والخط وغير ذلك من التَّربيَّات الفنِّيَّة ، أو عن طريق تقديم أعماله في قاعة عرض داخل المدرسة أو عن طريق تقديمه لأعمال مسرحيَّة ، تمكِّنه من التَعبير الكامل الغير مقيَّد واستظهار مكبوتاته ويمكن كذلك تفعيل العمليَّة التَّربويَّة بالوسائل المتاحة لتنشيط رحلات مدعومة بمختصِّين في المجال وكلُّها أنواع من التَّربيَّة تحدث موازاة مع ظهور أهم العمليَّات التَّربويَّة والاجتماعيَّة كالتَّعاون والمنافسة وغيرهما ، وهو ما تطرَّق إليه رائد النَّظريَّة الطبيعيَّة في التربيَّة الفرنسي جون جاك روسو في المبدأ السادس من كتاب إميل للتربيَّة وهو أهميَّة الدَّور التربوي للأسفار والرحلات[3]في تنميَّة قدرات الشَّباب ، وتنشئته الاجتماعيّةَ في اكتساب ثقافة، وصداقات جديدة ، واتِّجاهات تربويَّة مختلفة . وكلُّها عوامل تربويَّة وتعليميَّة جاذبة للتِّلميذ مدرسياً لا طاردة له ، وفق العلاقات بين التَّلاميذ أنفسهم مما يعطيه خاصيَّة التَّعبير وتحمُّل روح المسؤوليَّة ، والإحساس بالانتماء والمكانة والدَّور الَّذي يشغله كجزء

[1] منير المرسي سرحان : المرجع السَّابق ، ص 202 .

[2] أحمد المهدي طعيمة : المنهج المدرسي المعاصر ، مرجع سابق ، ص 215 .

[3] محمد التُّومي الشَّيباني : تطوُّر النَّظريات والأفكار التَّربويَّة ، ط 3 ، الدَّار العربيَّة للكتاب ، 1982 ، ص 182 .

أساسي مهم في ديناميكيَّة العمليَّة التربويَّة داخل المدرسة وكتفاعل اجتماعي يشكِّل أحد المرتكزات الأساسيَّة المهمَّة الَّتي تقوم عليها المجتمعات البشريَّة . واعتباراً فالمجتمع المدرسي أحد هذه المجتمعات والَّتي تتميَّز بعدَّة خصائص نذكر منها أنَّ التَّفاعل يتجِّه نحو هدف معيَّن من خلال اشتراك التَّلاميذ كجماعة أفراد مع بعضهم البعض لإشباع حاجاتهم الماديَّة ، والرُّوحيَّة المختلفة وتحقيق الأدوار والمسؤوليَّات للحفاظ على المجتمع المدرسي وتنظيمه ، واستقراره ، واستمراره .[1] وبالتَّالي استقرار التِّلميذ واستمراره داخل المدرسة كنقطة مهمَّة في بقاءه أطول مدَّة ممكنة مع الجماعة المدرسيَّة الَّتي تزداد فعاليتها حين تقوم على أساس تفاهمي يتيح الفرصة لمشاركة التَّلاميذ إدارة المدرسة ومدرِّسيها في تحديد مجالات النَّشاط داخل المدرسة وخارجها وكذلك في وضع قواعد ونظم ممارسة الأنشطة وتقويم نتائجها فنشاط الجمعيَّة التَّعاونيَّة المدرسيَّة ينبغي أن يقوم به التَّلاميذ ، وإقامة حفلات التَّعارف والنَّجاح يجب أن تقوم على جهود التَّلاميذ مع استعانتهم بنصائح المدرِّسين و توجيهاتهم و كذلك ينطبق الحال على الرَّحلات و المسابقات ، ومشروعات خدمة البيئة الَّتي تتطلَّب تنظيم الاتِّصالات بهيئات المجتمع الخارجي ، وعمل العلاقات معها و تحليلاً لهذه الفترة نستنتج مبدئيا أن روح الجماعة حينما تتوفر بين أفراد التَّلاميذ كجماعة متفاعلة فيما بينها مدرسياً تعطيها آليَّة التَّحكم في تنشيط مجالات معيَّنة ووضع نظام داخل النِّظام المدرسي دوره تفعيل تلك المجالات بمشاركة إدارة المدرسة و توجيه المعلِّمين عن بعد في خدمة التَّلاميذ و تسهيل عمليَّة التَّواصل اجتماعياً و خدماتياً من أجل الوصول إلى هدف تربوي بيئي أو تنافسي أو ترفيهي هذا الأخير نصَّت عليه بعض النَّظريات النَّفسية و التَّربوية كجزء تنشئ ، و ثقافي يفتح الأفق التَّربوي والمعرفي للتِّلميذ . فمثلا فروبل (1852/1782) يدعو إلى تهيِّئة المواقف والظُّروف والنَّشاطات الَّتي تلبِّي رغبة الأطفال في النَّشاط الذَّاتي الحر وأن تتاح لهم فرصة الحريَّة أثناء تنفيذ الأنشطة لأنَّ ذلك يشعرهم بالمتعة و الفائدة معاً دون أن يستشعروا في مواقف ممارسة النَّشاط أي ضغط أو إكراه[2] ،والجو التَّرويحي الَّذي يصنعه التِّلميذ في حد ذاته وفق علاقات اجتماعيَّة نشيطة ؛ تساعده على التَّمسك ببيئته المدرسيَّة والاعتزاز بها و كذا تعزيز الثِّقة بالنَّفس. ومنه فالمدرسة بما توفِّره من وسط مناسب ، و أدوات ومعلومات و جو يثير نشاط الطِّفل و يرغِّبه في زيادة التَّعلُّم ، ويحبِّبه و يبقيه فيها حيث يجد زملاءه من الأطفال الَّذين يألفهم و يشاركهم ألعابهم ، و نشاطهم ، و أناشيدهم و يتعلَّم منهم و يشعر بعضويَّته في مجتمعهم إذن فهو يمارس دوره في مجتمع يألفه من جنسه وسنِّه ، وهو بالتَّالي يعبِّر عن آرائه ، فتتَّضح

[1] نعيم حبيب جعنيني : علم اجتماع التَّربيَّة بين النَّظريَّة والتَّطبيق ، مرجع سابق ، ص 276 .

[2] منير المرسي سرحان : مرجع سابق ، ص 203 .

ميوله ويعمل على إشباع حاجاته ، وفي المدرسة أيضاً يجد الطِّفل التَّنافس والتَّعاون والمشاركة والوجدانيَّة والمرح واللَّعب وهي أيضاً تفتح أبوابها للجميع، للخاصَّة والعامَّة وهي بهذه وسيلة للتربيَّة الحرَّة ، حيث يجمع الجميع مبنى واحد ونظام واحد ويتعلَّمون من أساتذة مشتركين كما أنَّ الفرصة في المدرسة متاحة للقدرات الطبيعيَّة والمواهب وتكافؤ الفرص ، وإفساح المجال أمام الأذكياء للتَّقدُّم[1] ، وبناءً على ذلك فكل المعطيات التربويَّة المذكورة سابقاً من وسط مدرسي وأدوات ومعلومات وجو تفاعلي يمنح للطِّفل عامل التَّكيُّف المدرسي و التَّعلُّمي ممَّا يكوِّن لديه الدَّافعيَّة للتَّعلُّم وممارسة ميولاته ونشاطاته والتَّطلُّع لآفاقه وطموحاته الَّتي تكون بمثابة حلقة وصل تربويَّة تعزِّز بقائه داخل المدرسة ، كما تعطيه فرصة أكبر في تأهيله ، وانشغاله بعالمه الخاص رفقة زملاءه .

* **العلاقة بين التَّلاميذ والمدرِّسين** : طالما هذه العلاقة تكمن في عمليَّة العطاء والأخذ التَّعليمي فإنَّها يجب أن تتِّم في إطار حر فالمعلِّم النَّاجح صاحب السُّلطة والقيَّادة التَّربويَّة يتفاعل مع طُلَّابه إيجاباً ويشاركهم في تخطيط ما يتعلَّمونه ؛ وهذا ما يساعدهم في تنميَّة قدراتهم وتحقيق أهدافهم ويمكن تحقيق العلاقات السَّليمة بين المعلِّم والتَّلاميذ بأساليب عديدة ، منها زيادة فرص التَّفاعل بينهم في الصَّف وخارجه لمتابعة نشاطهم وتوجيههم.[2]، وتعتبر العلاقة بين المدرِّس والتِّلميذ between Teacher and Student the Relat onship من أهمِّ القضايا التَّربويَّة الهامَّة الَّتي تناولها التَّربوي الفرنسي إميل دوركايم ؛ بوضوح مستخدماً مدخله السُّوسيولوجي التَّربوي المميَّز ، ولقد ناقش هذه القضيَّة في إطار تحليله للوظيفة النَّقديَّة للتَّربيَّة ، والعمليَّة التَّعليميَّة خاصَّة وأنَّه تصوَّر أنَّ الظاهرة التَّربويَّة ما هي إلاَّ شيء اجتماعي Social thing ، أكثر منها شيء فردي أو شخصي being Individula ، كما ركَّز بصورة خاصَّة على أهميَّة المدرِّس ودوره باعتباره الوكيل أو العميل الأخلاقي الأعظم Great Moral Person الَّذي أعطى له المجتمع الصلاحيَّات اللاَّزمة لعمليَّات التنشئة الاجتماعيَّة وتعتبر أمانة مهنيَّة ، ولذا يجب أن يقوم بها على أكل وجه ، في نفس الوقت ، ركَّز دوركايم على دور التِّلميذ ويجب أن لا ينقاد دائماً إلى سلطة المدرِّس sauthori Teacher ولكن طبقاً إلى تصوُّراته الذَّاتيَّة وهذا ما يفسِّر عموماً ، تصوُّرات دوركايم حول الصِّراع ـ التَّسلُّطي بين التَّلاميذ والمدرِّسين وخاصةً عند مناقشة قضيَّة المناهج ومضمون المقرَّرات الدراسيَّة [3]. والعلاقة التَّربويَّة ، هنا لها أسبابها الاجتماعيَّة كما حدَّدها موريس كينزبير كوهو إذن

[1] أحمد الطَّيِّب : أصول التَّربيَّة ، د ط ، المكتب الجامعي الحديث ، الأزاريطة ، الإسكندريَّة . د س ن ، ص 79 / 80 .

[2] محمد المهدي الشَّافعي ، عدنان ابراهيم ناصر : مرجع سابق، ص 313 .

[3] عبد الله محمد عبد الرَّحمان : تطوُّر التَّفكير الاجتماعي ، د ط ، دار المعرفة الجامعيَّة ، 1999 ، ص 354 .

عمليَّة التَّفاعل وفق العلاقة التَّربويَّة بين أهم محوري العمليَّة التَّعليميَّة للمدرسة المعلِّم والمتعلِّم تتمُّ بناءً على عمليَّة الأخذ ، والعطاء الفعَّال على أسس حرَّة تتيح للمتعلِّم أن ينمِّي قدراته العقليَّة والنَّفسيَّة والتَّعليميَّة على أساس نوع من الحريَّة والحوار والنِّقاش البنَّاء الَّذي يعتبر أهم وسيلة للتَّعبير من طرف المتعلِّم عن مكبوتاته ، وإبداعاته وآفاقه وطموحاته الشَّخصيَّة ، وهي غاية في ذاتها يتطلَّع لها المعلِّم من أجل تسهيل عمليَّة التَّواصل البيداغوجي وكيفيَّة إيجاد الحلول النَّاجعة تربوياً للمشكلات الَّتي يمر بها المتعلِّم في القسم أو المدرسة وبالتَّالي احتوائها بطرق وأساليب تدريسيَّة مختلفة كل حالة على حدى، أو ما يتطلَّبه الوضع التَّربوي من أجل استمرار العمليَّة التَّربويَّة وتوفير المناخ المناسب للعمليَّة التَّعليميَّة بإحساس المتعلِّم بأنَّه عضواً فعَّالاً في هذا النَّسق المدرسي ، وأنَّ له دوراً ومكانة وشخصيَّة مسؤولة ، وله حقوق وواجبات يتمتَّع بها ؛ كل هذا من شأنه أن يعطيه نوعاً من الثِّقة بالنَّفس وبالآخرين المحيطين به ؛ وخاصةً المعلِّم وكذا عدم النُّفور من هذه البيئة المتمثِّلة في القسم كأهم جزء يتفاعل فيه التِّلميذ داخل المدرسة وخاصَّةً ونحن في مجتمع مسلم له من الإمكانيَّات التَّربويَّة وطرائق التَّدريس الَّتي تؤهِّله أن يصقل نفسيَّة التِّلميذ وأن يجعله بأساليب الموعظة الحسنة والَّتي تُمثِّل كل أساليب التَّأثير النَّفسي والعاطفي الَّتي يستعملها المربِّي مع من يقوم بتربيته والَّتي يرى فيها المتعلِّم أنَّها نابعة من شخصيَّة المعلِّم الَّذي يعتبره القدوة ، والَّتي تُمثِّل ناحيَّة مهمَّة في التربيَّة لأنَّ المتلقِّي هنا لا يكتفي بالسَّماع ، بل يقارن ما يسمعه بما يراه فلذلك يكون تقليده للأعمال والسلوكيَّات في أكثر الأحيان أكثر من استماعه للمؤثِّرات[1] لأنَّ القدوة من أهم العناصر الفاعلة في تشكيل شخصيَّة الإنسان؛ وبخاصَّة في مرحلة الطُّفولة، وهي أساس العمليَّة التَّربويَّة والتَّنشئة الاجتماعيَّة وذلك أنَّ التَّربيَّة أو التَّنشئة ليست في جوهرها إلَّا عمليَّة اجتماعيَّة تفاعليَّة يكتسب الفرد من خلالها الخبرة ، والتَّجربة ، والمعرفة ، وأنماط السُّلوك من الوالدين والمقرَّبين له [2].ومن هذا المنطلق يجب على المعلِّم أن يكون قدوة حسنة في القول والفعل التَّربوي حتَّى يقتدي به المتعلِّم ويكون ذلك من أهم الطَّرائق المؤثِّرة والجاذبة للمتعلِّم مدرسياً حبَّذا لو تكون هذه القدوة فيها الكثير من التَّشويق ، والإبداع التَّربوي من طرف المعلِّم وهدفه في ذلك هو ترغيب المتعلِّم بكل الطُّرق التَّعليميَّة والبيداغوجيَّة المتاحة وخير دليل على أنَّ القدوة الحسنة لها تأثير تربوي فعَّال سيرة الصَّحابة الكرام(الَّذين تربُّوا في مدرسة النُّبوَّة .... من نبعها الصَّافي الرَّائق وضربوا أروع الأمثلة في الفداء والتَّضحيَّة والصَّبر والبرِّ والإحسان وقدوتهم

[1] نور الدِّين بولحية : منهاج المسلم في تربيَّة الأبناء والبنات ، د ط ، دار الكتاب الحديث ، القاهرة ، 2006 ، ص 4 .

[2] صفاء المسلماني : علم الاجتماع التَّربوي (نظرة معاصرة) دار المعرفة الجامعة ، الإسكندريَّة ، 2009 ، ص 145 ، 151 .

في ذلك **رسول الله صلَّى الله عليه وسلَّم)**[1] ولكون هذه الدِّراسة البحثيَّة تتناول في مضمونها أطفال المدرسة الابتدائيَّة الَّتي تتطلَّب من المعلِّم أو المدرِّس حنكة و أكثر دراية بآليَّات تربويَّة عدّة يستعملها كنوع من التَّرغيب التَّعليمي لجذبهم على أساس الحوار الَّذي يمثِّل كل أساليب الخطاب العقلي الَّذي لا يقتصر فيه المربَّى على الإلقاء والتَّوجيه كطرائق تدريسيَّة تقليديَّة بل يستمع للطَّرف الآخر ليتعرَّف من خلال حديثه على الطَّريقة الَّتي يعالجه فيها تربوياً ونفسياً ويوجَّهه بها[2]. ،وعليه فإنَّ من خصائص سلوك الأطفال الحركة والفضول ومحاولة لفت الانتباه في مؤشِّر على أنَّه موجود ويجب التَّعامل معه على أساس فرض الشخصيَّة والاستماع إلى أقواله ، وتقدير أفعاله ومنه فطريقة الموعظة كأحد الطَّرائق التَّربويَّة والاجتماعيَّة مطلوبة على الأقل لاجتيَّاز هذه المرحلة الابتدائيَّة وقد يتشبَّع المتعلِّم ببعض المبادئ التَّربويَّة من خلالها، وقد أشار القرآن الكريم إلى هذا الأسلوب في **قوله تعالى:** ﴿**ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ** ﴾ سورة النَّحل الآية 25. والموعظة المؤثِّرة كوسيلة لا تخلو من الحوار بين المعلِّم والمتلقِّي وكذا التَّحفيز له بدل الجزاء الَّذي يُمثِّل كل الأساليب الَّتي تُخاطب ما في النَّفس رغبةً ورهبةً وغيرها ممَّا قد يؤثِّر في سلوكه بعد ذلك[3] ،وعليه فإنَّ الأسلوب كذلك له مقدار معيَّن دون الإكثار منه مراعياً المعلِّم شعور المتعلِّم والمرحلة الَّتي يمرُّ بها (من أجل التَّوصُّل إلى توليد علاقة اجتماعيَّة والَّتي تنتج عن طريق التَّفاعل البنَّاء) والمربِّي الحكيم ، هو الَّذي يسوق موعظة واحدة ثمَّ يُراقب تطبيقها حتَّى إذا ما نضج تطبيقها ساق أخرى لأنَّ بكثرة المواعظ ؛ يُنسي بعضها بعضاً ويورِّث الزهد بها وبالواعظ ، ولا يُكثر مجالس الوعظ ، والتَّوجيه ولا يُواجه تلميذه بالتَّوجيه والوعظ بل يترك فرصة للمتربِّي يلتقط أنفاسه فيها وتتضح فيها التَّوجيهات والمواعظ في داخل نفسه.[4] وعامل الخبرة هنا بالنِّسبة للمعلِّم مطلوب جداً ويجب توظيفه في كيفيَّة التَّعامل مع طرائقه النَّشطة في تقديم الدُّروس وما يوازيها من حجم ساعي في إدارة الحصص الَّتي يجب أن تكون بمنهجيَّة تواصل بنَّاء في جذب المتعلِّمين وإشباع حاجاتهم الأساسيَّة عن طريق الحوار والنِّقاش كجزء من الحركة للمتعلِّم ، وعدم فرض السُّلطة المطلقة للمعلِّم إلَّا من ناحيَّة فرض النِّظام بطرق سلسة كوسيلة ضبط دخل الصَّف أو القسم لتسهيل العمليَّة التَّربويَّة ونجاحها وهذا يبقى رهيناً بما يقدِّمه المعلِّم للمتعلِّم بمهارة وحنكة وتعامل مدعوم بإعطاء الفرصة للمتعلِّم للممارسة الفعليَّة

---

[1] صفاء المسلماني : علم الاجتماع التَّربوي (نظرة معاصرة) المرجع السَّابق ، ص 151 .

[2] نور الدِّين بولحية : منهاج المسلم في تربيَّة الأبناء والبنات ، مرجع سابق ، ص 4 .

[3] نور الدِّين بولحية : منهاج المسلم في تربيَّة الأبناء والبنات ، مرجع سابق ، ص 4 .

[4] يوسف خاطر حسن الصُّوري : أساليب **الرَّسول صلَّى الله عليه وسلَّم** في الدَّعوة والتَّربيَّة ، د ط ، صندوق التَّكافل لرعاية أسر الشُّهداء والأسرى ، الكويَّت ، 1991 ، ص 63 .

والتدرُّب عليها ليحسَّ بأهميَّته داخل القسم والمدرسة وبالتَّالي ربط علاقاته على أساس التَّفاعل المُثمر بين كل مقوِّمات العمليَّة التربويَّة ولو قارنَّا ما يجب أن يكون في مدرستنا ومع الواقع التَّربوي لوجدنا فارق كبير تحدِّده الكثير من المؤشِّرات الدَّالة على تراجع العمليَّة التَّربويَّة ومنها أعداد المتسرِّبين أو نسبة التَّسرُّب المدرسي في كل عام ،إذن العلاقات الشَّخصيَّة بين الأفراد ؛ سواء بين التَّلاميذ أنفسهم أو بين التَّلاميذ ، والمدرِّسين أو بينهم وبين الإداريِّين عنصراً أساسياً في خلق الجو الاجتماعي الصَّالح في المدرسة فليس الحكم الذَّاتي وحده أو ملائمة الجدول المدرسي لمختلف المواد كفيلاً لبثِّ روح الجماعة الصَّالحة في المدرسة ما لم يشعر أفراد هذه المدرسة بشعور الرِّضا الشَّخصي والعلاقة الوظيفيَّة الطيِّبة بين بعضهم البعض . وحسب الدُّكتور صالح عبد العزيز في كتابة التَّربيَّة وطرق التَّدريس ، أنَّه يتأسَّف ويعترف بأنَّ الحالة السَّائدة في مدارسنا في الوقت الحاضر سيِّئة جداً وما علينا إلَّا أن نقوم بزيارة بعض المدارس لمشاهدة تلك الفجوة الشَّاسعة في نوع العلاقات الشَّخصيَّة القائمة بين أفرادها فمعظم المدارس يخيِّم عليها شبح الخوف والسيطرة والخضوع لناظر المدرسة المستبد[1]. وكتعقيب على مقولة صالح عبد العزيز إنَّ هذه الحالة ما زالت سائدة إلى هذه الفترة من يومنا هذا ؛ ممَّا يُفرز الكثير من الأسباب الَّتي تؤدِّي بالمتعلِّم الَّذي تأثَّر بالمناخ ونظام هذه المدرسة ويجعله يفكِّر في آليَّات تُبعده عن هذا الجو المشحون ، والغير ملائم له وبالتَّالي الابتعاد عن المدرسة كوسيلة اجتماعيَّة ضغطت عليه بالعديد من الصُّوَّر فيتَّخذ منها موقف عدائي وسرعان ما يقطع علاقته بها تحت هذه الظُّروف . وحسب الدُّكتورة (ت م ، فلمنج) في كتابها علم النَّفس في التربيَّة عندما قالت قد أثبتت التَّجارب أنَّ السُّلوك أصبح وظيفة لا من وظائف التِّلميذ فحسب ؛ بل منتج من نِتاج المعاملة الَّتي يتلقَّاها من المدرِّس ، والمدرسة فالطُرق الديكتاتوريَّة والأوتوقراطيَّة لا ينتج عنها إلَّا شخصيَّات تميل إلى الشَّغب ومقاتلة الضعيف الشخصيّةَ يعوزها الشُّعور بالمسؤوليَّة ولا سيما عندما تزول عنها عوامل الكبت ؛ أمَّا بث روح التَّعاون فينتج عنها انطلاقة الطَّاقة والشُّعور بالسَّعادة [2].وهذا اقتراح تقدَّم به لنا كارل منهايم ، في أنَّ الغرض من المدرسة هو مساعدة الفرد وإعداده ليصبح عضواً فعَّالاً في جماعة المستقبل ، هذا الهدف لا يتحقَّق إلَّا إذا ارتفعت المدرسة بمثاليَّتها ، عن مجرَّد مكان تلقى فيه المعلومات على التَّلاميذ ، إلى مكان يعيش فيه ويحيا فيه الأفراد ، ويُساهمون في إدارته وتسيِّيره [2] من هذا المنطلق فالكثير من النَّاس يعتقدون أنَّ التربيَّة تتمُّ داخل حجرات الصَّف بالمدرسة والحقيقة أنَّها تتمُّ داخل المدرسة كلُّها كنظام اجتماعي ؛ يترابط وفق

[1] صالح عبد العزيز : التَّربيَّة وطرق التَّدريس ، جزء 2 ، ط 10 ، دار المعارف ، القاهرة ، 1971 ، ص 332 .

[2] المرجع السَّابق ، ص 334 / 335 .

شبكات العلاقات المتفاعلة بين التَّلاميذ بطرق مختلفة حيث توجد فيه تنظيمات رسميَّة وغير رسميَّة بين المدرِّسين بعضهم البعض وبين التَّلاميذ بعضهم ببعض وبين الإدارة المدرسيَّة والمدرِّسين والتَّلاميذ كذلك توجد جماعات النشاط القائم على التَّعاون والتَّنافس المتمثِّل في النَّشاط الحر لأنَّه نشاط تعليمي هادف يكتمل به تحقيق الأهداف التَّربويَّة والتَّعليميَّة للمدرسة وهكذا نجد المدرسة مجتمعاً مصغَّراً ؛ لكونها تضمُّ العديد من التَّنظيمات والعلاقات ، ولها كذلك أنظمة هادفة لحفظ أمنها وبالتَّالي تصبح المدرسة بهذا الشَّكل نظاماً اجتماعياً يتربَّى فيه تلاميذها ولكي نتفهَّم التَّأثير التَّربوي الشَّامل لها ينبغي التَّعرُّف على ما فيها من تفاعل اجتماعي مميَّز ومتنوِّع العلاقات[1] وكذا إعطاء أولويَّة لتحسين تعلُّم الطلَّاب وقيادة مدرسيَّة قويَّة تشجِّع وتعزِّز الإنجازات المدرسيَّة ، والتَّعاون القوي بين المعلِّمين مع التَّركيز على التَّنميَّة المهنيَّة وعلاقات قويَّة في المدرسة والآباء والمؤسَّسات المجتمعيَّة والإداريَّة واستخدام البيانات والمعلومات الموضوعيَّة عن أداء الطلَّاب في متابعة وتحسين التَّعلُّم بصفة مستمرَّة ، وإنَّ ما يستحق المتابعة الجادَّة والمخلصة المواءمة بين ما لدينا من أهداف ومناهج وأنشطة معلنة سليمة ومتميِّزة على المستوى النَّظري على حين أنَّ الممارسات على أرض الواقع وداخل مؤسَّسات التَّعليم تسير في تقدُّم لا يحقِّق الخطاب التَّعليمي المعلن بدقَّة وقد باتت الحاجة ماسَّة وضروريَّة لإعادة الثِّقة في المدرسة التَّعليميَّة انضباطاً وأداءً وفاعليَّة من خلال تقليص الفجوة بين البيت المدرسة .[2]

* **العلاقة بين التَّلاميذ والإدارة** : تتشكَّل علاقة التَّلاميذ بالمدير على أساس مركزه الَّذي يشغله في المجتمع المدرسي ، وهذه العلاقات في تشكيلها تأثُّر بعوامل السِّن ، الخبرة ، التَّجربة ، فالمدير ونائبه يكوِّنان هيئة الإدارة كسلطة تنظيميَّة ولكنَّها تتضمَّن تفاوتاً في مركزيهما وأدوارهما ومن ثمَّ ينبغي للمدير أن لا يقلِّل من وضع مساعده أو المربِّين ولا العكس بحيث يجب أن تكون العلاقة بينهم قائمة على أساس التَّواضع والثِّقة والاحترام ، فالمدير هو القائد للجماعة المدرسيَّة ، وتربطه بالتَّلاميذ علاقة تنبثق من دوره الإداري والتَّربوي الَّذي يتمثَّل في رعايته لهم وتعاطفه معهم ، واتِّخاذ موقف الأبوة منهم ، حيث يلتقي بهم في ساحة المدرسة وفي مجالات النَّشاط التَّقليدي داخل الفصل وخارجه ، ويبادلهم آراء مختلفة ويعمل على توجيههم بنصائحه ، كما يشجِّع الإدارة المدرسيَّة على عمل إجراء حفلات النَّجاح لتوديع النَّاجحين

[1] مراد زعيمي : مؤسَّسة التَّنشئة الاجتماعيَّة ، ط 1 ، دار قرطبة للنَّشر والتَّوزيع ، الجزائر ، 2007 ، ص 132 . 133 .

[2] حسن شحاته : نحو تطوير التَّعليم في الوطن العربي (بين الواقع والمستقبل) ، د ط ، الدار المصريَّة اللبنانيَّة ، القاهرة 2003 ، ص 136 .

منهم بكونها أداء لتنفيذ السِّياسة العامَّة للتَّعليم ، فهي الأداة الفعَّالة لتحقيق أهداف تلك السِّياسة والَّتي من شأنها رسم خطوات التَّنفيذ ومتابعة النَّتائج كما أنَّها ترسم أهداف المدرسة التَّعليميَّة والتَّربويَّة [1].

22-مفهوم الإدارة المدرسيَّة :

الإدارة المدرسيَّة هي إحدى المصالح الخارجيَّة التَّابعة للوزارة حسب تراتبيَّة تصاعديَّة . وهذه التَّراتبيَّة هي المدرسة ثمَّ النِّيابة ثمَّ الأكاديميَّة فالوزارة . إنَّ الإدارة المدرسيَّة وسيط بين هيئة التَّدريس والتَّلاميذ والنِّيابة والأكاديميَّة . الشَّيء الَّذي يجعلها تتحمَّل مسؤوليَّة جسيمة سواء على مستوى الأخبار والإعلام وتوزيع المذكِّرات والقوانين الجديدة ، أو على مستوى التَّوزيع والتَّنظيم ومراقبة سير الدِّراسة والامتحانات[2] .

***التَّواصل الإداري الواقع والآفاق:** يعرِّف الدُّكتور عبد الحميد البدري التَّواصل الإداري في كتابه:" الأساليب القياديَّة والإداريَّة في المؤسَّسات التَّعليميَّة" بأنَّه العمليَّة الَّتي يتم من خلالها نقل التَّوجيهات والمعلومات والأفكار وما شابهها من فرد لآخر، أو من مجموعة لأخرى ، وهي عمليَّة يتم عن طريقها إحداث التَّفاعل بين الأفراد[3].والتَّواصل الإداري الفعَّال هو أحد الشُّروط الضَّروريَّة للتَّدبير الجيِّد ولتحقيق جودة التَّعليم وهو كذلك أحد العناصر المكوِّنة للإنجاز الإداري كما سنرى إلى جانب الكفاية والتَّأهيل والتَّنظيم والتَّحفيز فالأنشطة الإداريَّة في المؤسَّسة التَّعليميَّة تجري من خلال عمليَّة التَّواصل باعتباره الأداة الرَّئيسيَّة للتَّعريف بالأهداف والقرارات والتَّوجيهات وتوضيحها لجميع العاملين وتوزيع العمل وفض النِّزاعات وحل المشاكل وهكذا يلعب التَّواصل داخل الإدارة التَّربويَّة أدواراً رئيسيَّة على مستويات متكاملة هي[4]:

أ ـ مستوى التَّنسيق: حيث يسمح التَّواصل الإداري بخلق شبكة تنسيق فعَّالة داخل الإدارة التَّربويَّة والمدرسة بصفة عامَّة ، ففي غياب التَّواصل لا يمكن للإدارة ومنسقي المواد والمفتِّشين والمستشارين في التَّوجيه والتَّخطيط ورؤساء الجمعيَّات أن يتبادلوا المعلومات والآراء ، وبالتَّالي أن يتَّخذوا القرارات المناسبة.

ب ـ مستوى التَّنظيم : إنَّ الإدارة المنظَّمة بنائياً ووظيفياً ، أي نسقياً ، هي الإدارة الَّتي تتكوَّن من عناصر فاعلة ومتفاعلة في شكل ككليَّة ديناميَّة وهذا معنى من المعاني الَّتي يفيدها حدُّ التَّواصل كما رأينا سابقاً.

---

[1] مراد زعيمي : مؤسَّسة التَّنشئة الاجتماعيَّة ، المرجع السَّابق ، ص 135 / 136 .

[2] العربي سليماني: المعين في التَّربيَّة، د ط، د س ن،ص41.

[3] العربي سليماني: المعين في التَّربيَّة، المرجع السَّابق،ص44.

[4] العربي سليماني: المعين في التَّربيَّة، مرجع سابق ،ص41.

ج ـ مستوى التَّخطيط : يعدُّ التَّواصل إحدى الوسائل الكفيلة بتوفير المعطيات ورصد الحاجيات وتحديد الإمكانيَّات خلال كل سنة دراسيَّة ، وعلى شكل خريطة مدرسيَّة .[1]

د ـ مستوى صنع القرارات : يساعد التَّواصل على تنظيم العلاقات التَّفاوضيَّة والمشاورات الفرديَّة والجماعيَّة داخل الإدارة التَّربويَّة . إنَّه حوار مبني على التَشاور وتبادل الرَّأي واتِخاذ القرارات بطريقة تشاركيَّة . يوكِّل الميثاق الوطني للتَّربيَّة والتَّكوين للإدارة المدرسيَّة أدواراً جديدةً لا يمكن القام بها إلَّا عن طريق تواصل فعَّال يحوِّلها من مؤسَّسة أوضاع ، إلى مؤسَّسة أدوار ، من مؤسَّسة تنتهج أسلوب الأمر والطَاعة والاستبداد بالرَّأي واتِّخاذ القرار ، إلى مؤسَّسة متشبِّعة بالحوار والشَّفافيَّة والتَّواصل الصَّاعد وليس الإعلام النَّازل من القمَّة إلى القاعدة (De Rosnay. J)[2]. وبناءً على ما تقدَّم فالتَّكامل الوظيفي ضرورة عمليَّة بين مرتكزات العمليَّة التَّعليميَّة والتَّعلُّميَّة لإنجاح الأهداف المسطَّرة مسبقاً.

[1] العربي سليماني: المعين في التَّربيَّة، مرجع سابق ،ص44.

[2] العربي سليماني: المعين في التَّربيَّة، مرجع سابق،ص44.

خلاصة الفصل:

وكخلاصة فإنَّ المدرسة كمؤسَّسة اجتماعيَّة فاعلة في المجتمع لها خصوصيَّتها التَّنظيميَّة والتَّعليميَّة والقائمة أساساً على قوانين فوقيَّة تسيِّر نظامها وإدارتها ومدعَّمة بثقافة مجتمعيَّة تنادي بإصلاح حال المجتمع من خلال تحضير أكبر قدر من المتعلِّمين وتهيئتهم ودمجهم اجتماعياً للقيَّام بدورهم واستلام مهامهم المستقبليَّة وهي خطوات لا يمكن أن تتِّم إلَّا في توفُّر مناخ مدرسي ملائم وشبكة من العلاقات المتينة والمتماسكة والتَّفاعلات الايجابيَّة المتبادلة بين أهمِّ مرتكزات العمليَّة التَّربويَّة والمتعلِّم .

الفصل الثّالث: القيم

عناوين هذا الفصل :

تمهيد:

- **لماذا وقع الاختيار على هذه القيم الاجتماعيَّة :**
- **تعريف القيم الاجتماعيَّة عموماً :**
- **دور المعلِّم في غرس قيم التَّعلُّم:**
- **دور ووظيفة القيَّم المدرسيَّة:**
- **أنواع القيم المدرسيَّة وانتاجها:**
- **مساهمة القيَّم المدرسيَّة في الحد من التَّسرُّب المدرسي :**
- **القيم المدرسيَّة وسيلة ضبط اجتماعي للمتعلِّم:**
- **القيم المدرسيَّة وعلاقتها بالتَّعلُّم المدرسي:**
- **أهميَّة القيم المدرسيَّة ومساهمتها في بناء شخصيَّة المتعلِّم:**
- **البيئة المدرسيَّة ودورها في ممارسة قيَّمها على المتعلِّم:**
- **اضطراب القيم المدرسيَّة وعلاقتها بالتَّسرُّب المدرسي للمتعلِّم:**
- **القيم الاجتماعيَّة المدرسيَّة في مواجهة المؤشِّرات الدَّاخليَّة والخارجيَّة لها:**
- **خلاصة الفصل:**

تمهيد:

إنَّ عمليَّة التَّعلُّم في الأساس مرتبطة بمنظومة تربويَّة وقيميَّة تسير وفقها ، وعلى هذا الأساس فالقيَّم المدرسيَّة مرتبطة بتلك القيَّم الاجتماعيَّة الَّتي ينشأ عليها المعلِّم والمتعلِّم فالقيَّم الَّتي يحملها المعلِّم تنعكس بالطَّبع على قوَّة أدائه ومعاملته تجاه المتعلِّمين فحسب ما يمتلكه المعلِّم من خزَّان قيمي واجتماعي يكون اقتداء المتعلِّم به في كلِّ حركة وسلوك يقوم بها المعلِّم وتبقى عمليَّة التَّنشئة الاجتماعيَّة الَّتي يتلقَّاها المتعلِّم في المدرسة مرتبطة بالأساس بما قد يتعلَّمه ويتربَّى عليه من طرف المعلِّم ومنه فالمتعلِّم يتأثَّر بما يدور حوله من قيم مدرسيَّة تساهم في بناء شخصيَّته التَّعلُّميَّة والتَّعليميَّة في المدرسة .

1-لماذا وقع الاختيار على هذه القيم الاجتماعيَّة :

تمَّ التَّركيز في هذه الدِّراسة على جملة من القيم وإدراجها على شكل تساؤلات لإشكاليَّة البحث وإجابات لفرضيَّاته ، المفكِّكة لمفاهيم وأبعاد ومؤشِّرات الهدف منها بناء منهجي متكامل قدر المستطاع ليفي ويدعِّم ما تصبوا إليه هذه الدِّراسة من تحليلات مقنعة وكافيَّة حول الظَّاهرة المدروسة ولكن السُّؤال المطروح لماذا تمَّ اختيار هذه القيم دون غيرها (التَّواصل، والحوار، والتَّنميَّة، والعدالة، والحقوق، وعامل الوقت) لأنَّ اختيارها لم يأتي من فراغ أو عشوائيَّة في الطَّرح بل لأنَّ هذه القيم ضروريَّة ومهمَّة فهي تجعل من المجتمع الإنساني أكثر استقراراً وتفهُّماً لما يدور حوله من مشكلات تعرقل مسيرته التَّطوُّريَّة والتَّقدُّميَّة والحضاريَّة وكذلك هو حال المدرسة كمجتمع صغير يحمل صفات كثيرة عن المجتمع العام الَّتي تدور في فلكه كمؤسَّسة اجتماعيَّة ، متأثِّرة بما يدور فيه من أحداث ، ولأنَّ المتعلِّم أحد أفراد المجتمع الَّذي يتعلَّم في المدرسة فهو مقيَّد بهاته القيم المذكورة لأنَّها تحمل أكثر من قيمة ويتمُّ من خلالها تعويد الطِّفل المتعلِّم ممارسة التَّواصل كقيمة صداها موجود بين النَّاس وكذا قيمة لها ثقلها في وسائل الإعلام والمؤسَّسات الإعلاميَّة الكبرى ذات الأثر البالغ في عقليَّة الطِّفل الَّتي تنمو يوماً بعد الآخر ومن هذه المؤسَّسات الإعلاميَّة المرئيَّة والسَّمعيَّة والمقروءة وبالتَّالي فالتَّواصل نافذة يتنفَّس من خلالها المتعلِّم ويفكُّ العزلة عن نفسه ، وخاصَّةً التَّلاميذ المصابين بالتَّوحُّد والخجل والانطواء، وكلَّما قوِّيت عمليَّة التَّواصل في القسم والمدرسة كان التِّلميذ أكثر تفاعلاً داخل مدرسته وخارجها لأنَّه تعوَّد وبصفة تلقائيَّة على التَّواصل وبذلك تكون المدرسة قد هيَّأت فرداً يتمتَّع بقوَّة التَّواصل والحوار الَّذي يعتبر مكمِّلاً وظيفياً لعمليَّة الحوار كقيمة رئيسيَّة مهمَّة في مجال التَّعلُّم وكذا الحياة الاجتماعيَّة بكلِّ مكوِّناتها فالحوار البنَّاء طريق للاستقرار وعدم الصِّراع وكلَّما تحلَّى به المتعلِّم وتعوَّد عليه استطاع أن يكون فرداً مسالماً يتقن الحوار وآدابه وأخلاقه ممَّا يكسبه ثقة كبيرة بنفسه يكتسب من خلالها مبادئ بناء الشَّخصيَّة الهادئة المتميِّزة والمؤثِّرة في بناء علاقات وتفاعلات اجتماعيَّة الأساس فيها عدم التَّعصُّب الأعمى وفرض الرَّأي ، كما لا ننس قيمة تنميَّة السُّلوك في المتعلِّم والَّتي تنمو وتتأثَّر بشكلٍ أساسي بالقيمتين السَّابقتين التَّواصل والحوار ، ولتنمية القيم السُّلوكيَّة أثر بالغ في تطوير إبداعات المتعلِّم والاستفادة من ملكاته الوراثيَّة والمكتسبة فالطِّفل كلَّما صقلت مواهبه وإبداعاته كان عنصراً مفيداً في التَّغيير نحو الأحسن وخاصَّة إذا وُجد من يهتم بما يمتلك من قدرات يمكن لها أن تكون سبباً في إقلاع تنموي وحضاري وخاصَّةً إذا أنصف وشملته العدالة الاجتماعيَّة الَّتي كانت ولا زالت مطلب كل المجتمعات الَّتي سارت في طريق النُّمو المعرفي والحضاري والأخلاقي، وبهذه المناسبة استطاع الكثير من المجتمعات والبلدان أن يستثمروا في قيمة العدالة الاجتماعيَّة وتنمية السُّلوك

الاجتماعي ، لينعكس على الحياة العامَّة للنَّاس مستغلِّين بذلك عامل الوقت ووسائل الضَّبط الاجتماعي .وعليه انطلقت هذه الدِّراسة من واقع القيم الاجتماعيَّة الَّتي يمكن أن تكون لها الأثر البالغ في كيفيَّة احتواء فئة المتسرِّبين وجعلهم أكثر أهليَّة وتكيُّفاً مع واقعهم الاجتماعي في المدرسة وخارجها، وبالتَّالي فالقيَّم الاجتماعيَّة الَّتي ركَّزت عليها الدِّراسة في بحثها أكثر دلالة وتأثيراً في نفسيَّة المتعلِّم وتحصيله.

2- تعريف القيم الاجتماعيَّة عموماً وانعكاس تعلُّمها في المدرسة:

أحكام مكتسبة من الظُّروف الاجتماعيَّة يتأثَّر بها الفرد ويحكم بها وتحدِّد مجالات تفكيره وتحدِّد سلوكه وتؤثِّر في تعلُّمه فالصِّدق والأمانة والشَّجاعة الأدبيَّة والولاء وتحمُّل المسؤوليَّة كلُّها قيَّم يكتسبها الفرد من المجتمع الَّذي يعيش فيه، وتختلف القيَّم باختلاف المجتمعات بل والجماعات الصَّغيرة .[1] كما أنَّها تخضع للموروث الثَّقافي والتَّنشئة الاجتماعيَّة للفرد والمجتمع واختلاف الأديان فالقيم في الإسلام متنوِّعة ومتجذِّرة وتؤدِّي وظائف مختلفة تسعى لبناء الإنسان وشخصيَّته، فمثلاً هي المحافظة والإصلاح كما جاء في**قوله تعالى:**﴿**الرِّجَالُ قَوَّامُونَ عَلَى النِّسَاءِ بِمَا فَضَّلَ اللَّهُ بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ وَبِمَا أَنْفَقُوا مِنْ أَمْوَالِهِمْ فَالصَّالِحَاتُ قَانِتَاتٌ حَافِظَاتٌ لِلْغَيْبِ بِمَا حَفِظَ اللَّهُ وَاللَّاتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَاهْجُرُوهُنَّ فِي الْمَضَاجِعِ وَاضْرِبُوهُنَّ فَإِنْ أَطَعْنَكُمْ فَلَا تَبْغُوا عَلَيْهِنَّ سَبِيلًا إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيًّا كَبِيرًا**﴾ سورة النِّساءالآية(34) **وقال أيضاً:**﴿ **قُلْ إِنَّنِي هَدَانِي رَبِّي إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ دِينًا قِيَمًا مِلَّةَ إِبْرَاهِيمَ حَنِيفًا وَمَا كَانَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ**﴾ سورة الأنعام الآية (161). و جاءت بمعنى آخر أي مستقيم لا عوج فيه .[2]وهي تشتقُّ من القيَّام وهو نقيض الجلوس، قام يقوِّم قوماً وقيَّاماً وقومةً وقامةً والقيَّام بمعنى الآخر هو العزم ومنه **قوله تعالى:**﴿**وَأَنَّهُ لَمَّا قَامَ عَبْدُ اللَّهِ يَدْعُوهُ كَادُوا يَكُونُونَ عَلَيْهِ لِبَدًا**﴾ سورة الجن الآية (19)أي لمَّا عزم وجاءت أيضاً في **قوله تعالى:**﴿**رَسُولٌ مِنَ اللَّهِ يَتْلُو صُحُفًا مُطَهَّرَةً(2) فِيهَا كُتُبٌ قَيِّمَةٌ**﴾سورة البيِّنة الآية (3.2).أي ذات قيمة رفيعة وقد استخدمت القيمة بمعنى التعدِّيل والاستقامة والاعتدال فقد قيل أنَّ عمر بن الخطَّاب قال: "إذا أصبت فأعينوني، وإذا أخطأت فقوِّموني" ومنه فالقيم مطلب ضروري في العمل التَّربوي والتَّعلُّم لضمان صيرورة حركة تعليم المتعلِّم والعمل على تربيته وتنشئته على قيم من شأنها تقديم سنداً له في فهم دوره ومكانته في المدرسة ولماذا هو يتعلَّم فيها وما المغزى من وجوده الدَّائم فيها؟ إنَّ عامل القيم من أهم العوامل الَّتي تسير وفقها عمليَّة التعلُّم في المدرسة فهي مرتبطة بشكل وثيق بشخصيَّة

[1] محمَّد مصطفى زيدان: المصطلحات النَّفسيَّة والتَّربويَّة ،ط 1، دار الشُّروق للنَّشر والتَّوزيع والطِّباعة، السُّعوديَّة ،1399ه/1979م، ص193.

[2] بوعطِّيط سفيان:القيم الشَّخصيَّة في ظلِّ التَّغيُّر الاجتماعي وعلاقته بالتَّوافق المهني، دراسة بجامعة منتوري قسنطينة ،2012/2011،ص64.

المعلِّم وكيفية تناوله لجملة من المطالب الواجب توفُّرها فيه من أجل تسيِّير عمليَّة التَّعليم والتَّعلُّم وفي هذا الشَّأن يؤدِّي عامل الخبرة الَّتي يتميَّز بها أو التَّكوين الَّذي مرَّ به ، وكلُّها معطيات تساعد المعلِّم في كيفيَّة توظيف إنتاجه المعرفي والثَّقافي في صناعة متعلِّم قادر على تجاوز مرحلة معيَّنة من تعلُّمه المدرسي وبالتَّالي فالقيم الَّتي يحاول المعلِّم أن يغرسها في المتعلِّم كثيرة ومتكاملة تكاملاً وظيفياً من شأنه أن يبلغ تلك الأهداف والغايات المسطَّرة لبلوغ عمليَّة التعلُّم مبتغاها ككل ومن هذا المنطلق فالمعلِّم مطالب بتجسيد تلك القيم على أرض واقع العمليَّة التَّربويَّة والنَّفسيَّة والتَّحصيليَّة للمتعلِّم ، وغرسها في ذاته ونفسه يمشي وفقها والَّتي تعتبر كوسيلة ضبط اجتماعيَّة داخل القسم والمدرسة وهي الضَّمان الحقيقي الَّتي تبنى عليه العمليَّة التَّعلُّميَّة ، وبناءً على هذا فالقيم لها دور فعَّال في ممارسة الفعل التَّعلُّمي للطِّفل في المدرسة فهي تساعده على تكيُّفه المدرسي وربط علاقات متينة بينه وبين كلِّ أطراف العمليَّة التَّعلُّميَّة من أجل ممارسة دوره التَّعلُّمي والإحساس بمكانته وانتمائه والمحافظة على وجوده وتواجده في المدرسة. وكانت القيم محلَّ اهتمام عدد كبير من المفكِّرين فماكس فيبر <<يرى أنَّ لها دوراً هاماً في نحت التَّنظيم الاقتصادي والاجتماعي وفي التَّكوّن السِّياسي والاجتماعي ، فهي التَّعبير عن مبادئ عامَّة وتوجُّهات القيم>>[1].

3ــ دور المعلِّم في غرس قيم التَّعلُّم:

إنَّ من ضروريات عمليَّة التَّعلُّم التَّوافق المدرسي المبني على ثقافة مميَّزة تسير وفقها المؤسَّسة التَّربويَّة الهدف منها تأهيل وتحضير مخرجاتها من المتعلِّمين على أسس وقيم فاضلة المهندس الأوَّل فيها الأستاذ أو المعلِّم المطالب أكثر من غيره في المدرسة بدور فعَّال يلزمه بجملة من المهام المبنيَّة على أسس وقيم. –فالمعلِّم هو العمود الفقري للمدرسة والموجِّه والمرشد والمعين لطلَّابه، ومن هنا كان دوره دوراً هاماً وضرورياً لتقويم المعوجَّ من السلُّوك ، وغرس قيم الفضيلة والخير في نفوس أبنائنا ، ويرجع سبب اهتمام علماء التَّربيَّة بموضوع القيم إلى أنَّ هذه القيم تتصِّل اتِّصالاً مباشراً بالأهداف الَّتي تسعى التَّربيَّة إلى تحقيقها في المتعلِّم، من حيث تقويم النُّظم التَّربويَّة في المجتمعات المختلفة بتقديم الخبرات الإنسانيَّة والقيم والاتِّجاهات وأساليب الحياة إلى الأفراد عن طريق التَّنشئة الاجتماعيَّة الَّتي تركِّز على القيم ممَّا يؤدِّي إلى التَّوافق في أنماط السُّلوك المختلفة(طهطاوي 23،1996) لذا يرى الكثير من المفكِّرين ومن يعملون في مجال التَّربيَّة والتَّعليم ضرورة غرس القيم المرغوب فيها في العمليَّة التَّربويَّة وتنميَّتها ،وذلك لما لها من أثر كبير في سلوك الأفراد والجماعات وعلى نطاق الفرد، فهي تعمل على تكامل الشَّخصيَّة ومصالح المجتمع

[1] رضوان زيادة وكيفن جيه أوتول : صراع القيم بين الإسلام والغرب، د ط ، دار الفكر،دمشق،2010،ص28.

وتفضيل المصلحة العامَّة على المصلحة الخاصَّة وعلى نطاق المجتمع تعمل القيم كذلك على الحفاظ على ثقافته وهوِّيَّته وأصالته ومتانة بنيانه، كما تساعد المجتمع على مواجهة التَّغيُّرات الَّتي تحدث فيه[1]وقد يمثِّل دور المعلِّم الفعَّال أهم الأدوار في العمليَّة التَّعليميَّة ويمكن إدراك هذه الفاعليَّة من المتعلِّمين أنفسهم والمديرين والموجَّهين والآباء وتتوقَّف فاعليَّة المعلِّم ،على مجموعة من الخصائص الشخصيَّة والمعرفيَّة فالخصائص الشَّخصيَّة من أهمِّ السِّمات الَّتي يجب أن يتَّسم بها المعلِّم كالاتِّزان النَّفسي لما له من تأثير على الطُّلاب بعكس المعلِّم الَّذي يعاني من عدم الاتِّزان والقلق والتَّوتُّر حيث يضفيه بطريقة مباشرة وغير مباشرة أحياناً على المتعلِّمين كذلك القدرة على التَّسامح والانصاف للمتعلِّمين وتقبُّل أفكارهم الَّتي قد تحتوي أحياناً على اتِّجاهات نقديَّة، وأن يتَّسم كذلك بسمة التَّعاون داخل الفصل في المادَّة التَّعليميَّة وخارج الفصل في الأنشطة الاجتماعيَّة المختلفة ومشاكلهم الشَّخصيَّة هذا بالإضافة إلى وجوب أن يكون المعلِّم متحمِّس لدورة والمهام المنوط بها والمواد الَّتي يقوم بتدريبها. كما يجب أن يكون مطَّلعاً بارعاً في فنِّه وهي من أهمِّ الخصائص المعرفيَّة الَّتي تتضمَّن قدراته العقليَّة ، وحصيلته المعرفيَّة ، وأساليبه المتنوِّعة في توصيل المادَّة التَّعليميَّة وممَّا يساهم في تكوين هذه الخصائص : الإعداد الأكاديمي والمهني للمعلِّم واتِّساع معرفته واهتماماته، المعلومات المتوفِّرة لديه عن المتعلِّمين فبقدر توافر هذه العوامل لدى المعلِّم كان ذلك مساوي لقدر كفائته المهنيَّة (محمَّد بن عبد المحسن التويجري 2000 ،96 . 99)[2].وعلى ضوء هذه الخصائص الَّتي يجب أن تتوفَّر في أيِّ معلِّمٍ من أجل أن يكون صاحب قدوة وشخصيَّة قويَّة ومؤثِّرة على المتعلِّمين الَّذين يتطلَّعون بدورهم لتلك المعلومات والمعارف الَّتي يتلقَّونها ممن وثقوا فيه وفق ما يقدِّمه بجديَّة وأمانة وتواضع ومصداقيَّة وعلى هذا الأساس فكلُّ قول وسلوك وفعل وحركة مهما كانت صادرة عن المعلِّم فهي محسوبة عليه وعلى طريقته وأسلوبه ونتائجه الآنيَّة والمستقبليَّة.

4ــ دور ووظيفة القيَّم المدرسيَّة:

إنَّ للقيم الَّتي يتربَّى عليها التِّلميذ ويتعامل بها وظيفة أساسيَّة ومهمَّة في مساره التَّعلُّمي فمن خلالها يكتسب كيف يردُّ ويجيب ويشعر ويستنتج ويعبِّر ويشارك في الحياة المدرسيَّة ولها دورٌ فعَّالٌ كذلك في تشكيل شخصيَّته المعرفيَّة والتَّحصيليَّة وعلى هذا الأساس فالجانب القيمي الَّذي يحسُّ به التِّلميذ ويتعامل على أساسه ينعكس على قدراته وأفكاره فالمعلِّم بممارسته لجملة من القيم التَّعليميَّة والتَّعلُّميَّة على المتعلِّم

[1]حنان صالح القاضي وآخرون:إسهام المعلِّمين في إكساب القيم الاجتماعيَّة لطلبة الصَّف مرجع سابق،ص74،76.

[2]عبد السَّلام أحمد الشَّيخ: علم النَّفس في مجال التَّعليم المدرسي مرجع سابق،ص25.

يكون قد دخل في جملة من التَّفاعلات والعلاقات بينه وبين المتعلِّم ، وبناءً على ذلك تكون صيرورة العمليَّة التَّعليميَّة ومدخلاتها ومخرجاتها وانعكاسها على تنمية تلك التَّعلُّمات الَّتي اكتسبها المتعلِّم ومن جملة ما يمكن أن ينفع التِّلميذ في مساره المدرسي تلك القيم المستمدَّة من كيان المعلِّم ومن ما يتناوله من محتوى الكتاب المدرسي بمختلف أصنافه وعليه فالقيم المدرسيَّة وظيفتها العظمى البقاء على المتعلِّم كفرد أساسي ومحوري في الأسرة المدرسيَّة والحفاظ على مقدِّراته المكتسبة وملكاته من التَّشوُّه والانحراف إلى سُبل تُلزمه وتُرغمه فيما بعد على تغيير سلوكه المدرسي من الإيجابي نحو الفعل الغير سوي السِّلبي الَّذي يكون بمثابة معول هدم لتلك التَّعلُّمات الَّتي اكتسبها في الأسرة والمدرسة وبالتَّالي عدم الاستقرار النَّفسي والاجتماعي داخل المدرسة ممَّا يفقده الثِّقة بها والتَّمرُّد عليها والخروج على ثقافتها وحتَّى الهروب منها وللقيم المدرسيَّة كذلك دور ووظيفة كبرى في تعليم وتوجيه واحتواء الطِّفل المتعلِّم وبناء شخصيَّته وتطوير ملكاته الفطريَّة والمكتسبة وتختلف هذه القيم في انتاجها من إدارة المدرسة القائمة أساساً على تسيِّير المدرسة وضبط علاقاتها والعمل على تنفيذ التَّعليمات ولوائح التَّشريع المدرسي الَّتي تكفل حقوق كلَّ الأطراف داخل المدرسة– كما تساهم القيم المدرسيَّة بدور فعَّال في حياة الطِّفل لأنَّها بمثابة معايير يقاس بها العمل وتوجِّه الطِّفل إلى القدرة على التَّمييِّز بين الخير والشَّر والصَّواب، والخطأ والحسن والقبيح وتساعد على التَّنبُّؤ بسلوك صاحبها، فمتى عرفت ما لدى شخص من قيم استطعت أن تتنبَّأ بما سيكون عليه سلوكه في المواقف المختلفة ، ونظراً لتأثير القيم على السُّلوك فإنَّها تكون جزءاً لا يستهان به من الإطار المرجعي للسُّلوك ومن ثمَّ تستخدم كمعيار للحكم على هذا السُّلوك ،وتدفع القيم الأفراد إلى العمل وتوجِّه نشاطهم، وتعمل على حفظ نشاط الأفراد بحيث يكون موحَّداً أو متناسقاً وتلعب دوراً فعَّالاً في التَّوافق النَّفسي الاجتماعي للأفراد إلى جانب الدَّور الَّذي تلعبه في عمليَّات العلاج النَّفسي ومن وظائفها *تهيِّئ للأفراد خيارات معيَّنة تحدِّد السُّلوك الصَّادر منهم وبمعنى آخر تحدِّد شكل الاستجابات وبالتَّالي تلعب دوراً مهماً في تشكيل الشَّخصيَّة الفرديَّة. *تحقِّق للفرد الإحساس بالأمن وتتيح له فرصة التَّعبير عن نفسه.*تعمل القيم على اصلاح الفرد نفسياً وخلقياً وتوجِّهه ناحيَّة الخير.*تربط أجزاء ثقافة المجتمع ببعضها حتَّى تبدو متماسكة ومتناسقة. *تحفظ للجماعة روحها وتماسكها داخل أهدافها الَّتي ارتضتها لنفسها .*كما أنَّها تساعد المجتمع في مبادئه الثَّابتة والمستقرَّة. وهكذا تتكامل الوظائف الفرديَّة للقيم مع الوظائف الاجتماعيَّة لها بحيث تعطي في النِّهاية نمطاً في الشَّخصيَّة الإنسانيَّة القادرة على التَّكيُّف الايجابي مع متطلَّبات وظروف المجتمع الَّذي يعيش فيه[1].

[1] زيرق دحمان: دور المدرسة القرآنيَّة في تنميَّة القيم الاجتماعيَّة للتِّلميذ، رسالة ماجستير، جامعة بسكرة،2012/2011،ص112.

5ـ أنواع القيم المدرسيَّة وانتاجها:

للقيم المدرسيَّة روافد تتغذَّى منها ومجالب تساعد على صناعتها وصقلها بما يتوافق مع عقليَّة الطِّفل المتعلِّم فهي نتاج التَّسيير الإداري والبيداغوجي والمهني للمدرسة والكلُّ مشارك في تنوُّع هذه القيم . فالمدير مثلاً والطَّاقم الإداري المساعد له يختص بقيم تنظيميَّة وضبطيَّة أكثر ما هي بيداغوجيَّة تلامس تعلُّمات المتعلِّم وعليه فكلُّ ما كان للإدارة ثقافة معيَّنة تعمل على تكوين عقليَّة الطِّفل المتمدرس وتلزمه بقيمها الضَّبطيَّة بشيء من الصَّرامة الحكيمة الَّتي يُراعى فيها نمط معيَّن من التَّسيير المبني على نيَّة الإخلاص والتَّفاني الخالي من العنف الإداري التَّعسُّفي والتَّواصل والحوار المثمر، ساعتها يحسُ الطِّفل بتلك المعاملة اللَّينة الَّتي تنصفه حسب موقعه ودوره في المدرسة. ومن جانب آخر يمكن لتلك القيم الَّتي يفرزها ويقدِّمها المنهاج المدرسي أن تؤثِّر كذلك على مسار المتعلِّم داخل القسم والصَّف والمدرسة وبالتَّالي فجملة من يقرأه المتعلِّم ويسمع به و يلاحظه على مستوى المنهاج ينعكس على شخصيَّته الدِّراسيَّة والنَّفسيَّة زيادة على ما يقدِّمه المعلِّم من قيم للمتعلِّم سواءً على مستوى التَّفكير أو الفعل أو المعاملة والتَّقويم. وللقيم عدة تصنيفات تمَّ تلخيصها كالتَّالي (سيد طهطاوي، 1996وضياء زاهر 1991) – القيم الأخلاقيَّة الإنسانيَّة : والمقصود بها القيم الَّتي ترتبط بمعايِّير الصَّواب والخطأ، والخير والشَّر في ضوء المعتقدات الدِّينيَّة والأعراف الاجتماعيَّة الموروثة في كلّ المجتمعات كالصّدق والأمانة، والنَّزاهة المساواة، والعدالة، التَّسامح، والحرِّيَّة، والمحافظة على البيئة. القيم الاجتماعيَّة : والمقصود بها القيم الَّتي ترتبط بمعايير علاقة الفرد مع الآخرين في مجتمع معيَّن مثل التَّعاون، والمساعدة، والتَّعاطف، والاحترام والاستماع، ونصرة الضَّعيف، واحترام الكبير، والعطف على الصَّغير وتحمُّل المسئوليَّة– القيَّم المعرفيَّة أو العقليَّة : والمقصود بها القيَّم الَّتي تمثِّل الأخلاق العلميَّة والسِّمات العقليَّة مثل الفضول، والعقلانيَّة والدِّقة، والموضوعيَّة– القيم الوطنيَّة : ويعبَّر عنها بالمواطنة الصَّالحة، وتفضيل المصلحة العامَّة مقابل المصلحة الشَّخصيَّة، والتَّضحيَّة في سبيل الوطن–القيم الشَّخصية: وهي القيم الَّتي تعبِّر عن صفات خاصَّة بالفرد، مثل الصَّبر مقابل التَّهور، وتحمَّل المسئوليَّة مقابل اللاَّمبالاة، والثِّقة مقابل الخوف والشَّجاعة مقابل الجبن–القيم الجماليَّة: والمقصود بها اهتمام الفرد بكلِّ ما هو جميل الشَّكل أو متناسق ويتميز الأفراد الَّذين يفضِّلون هذه القيَّم بالميل للفنِّ والإبداع والتَّناسق[1].وهذه القيم المذكورة طبعاً كلُّها نتاج تكامل قيمي بين كل المؤسَّسات الاجتماعيَّة الَّتي مرَّ بها الطِّفل المتعلِّم كفرد في المجتمع والمدرسة. وللقيم

[1] آيت حمُّودة حكيمة: أهميَّة المدرسة في تنميَّة القيم السُّلوكيَّة لدى التَّلاميذ ودورها في تحقيق توافقهم الاجتماعي مرجع سابق، ص 21.

عدَّة خصائص تتميَّز بها كونها ترتبط بنفسيَّة الإنسان ومشاعره ، حيث تشمل لذلك الرَّغبات والميول والعواطف الَّتي تختلف من إنسان لآخر، ومن حضارة لأخرى، وأنَّها متغيِّرة و ثابتة في آنٍ واحد نتيجة تفاعل الإنسان مع بيئته وتغيُّرات الوسط المحيط ، وأنَّها متعدِّدة نتيجة اختلاف الحاجات الإنسانيَّة بين حاجات اقتصاديَّة وسياسيَّة واجتماعيَّة ونفسيَّة (الجلاَّد،1972) كما أنَّ القيَّم تبرِّر السُّلوك الَّذي يتَّبعه الشَّخص أثناء التَّعامل مع الأشخاص الآخرين علماً بأنَّ الأخلاق تمتاز بأنَّها من أهمِّ أنواع القيم البشريَّة[1] وكتعقيب بسيط على هاته الخصائص نضيف بدورنا خاصيَّة القيَّم الإسلاميَّة وأثرها على سلوكات ونفسيَّة الأطفال المتعلِّمين بالمدارس فلهذه القيم شأن عظيم في استقرار التَّلاميذ المتمدرسين وتحصيلهم الدِّراسي ومن جانب آخر تجد المتشبِّعين منهم بهذه القيَّم الفاضلة أكثر نجابة وحباً في المدرسة وأكثر تجاوباً مع المعلِّم والمنهاج وأكثرهم انضباطاً ،خاصَّة الوافدين من الكتاتيب والمدارس القرآنيَّة.

6ــ مساهمة القيَّم المدرسيَّة في الحد من التَّسرُّب المدرسي :

تساهم القيم المدرسيَّة في الحدِّ من ظاهرة التَّسرُّب المدرسي نتيجة العديد من الأسباب أهمُّها الشُّعور بعامل الانتماء للمدرسة من طرف الطِّفل المتعلِّم وإحساسه بعمق المعاملة الحسنة وعدم الطَّبقيَّة والدُّونيَّة وكذا حصوله على حقوقه كاملة دون تمييز من أحد ممَّا يجعله عنصراً مهماً في التَّركيبة البشريَّة المدرسيَّة فتواصل المتعلِّم المستمر دون عقدة مع أطراف العمليَّة التَّربويَّة يسمح له بأن يعبِّر بشجاعة عما بداخله وأن يطرح تساؤلاته بصورة تعوُّديَّة وتلقائيَّة دون تردُّد ، فالتَّواصل قيمة كبرى في حياة التِّلميذ فمن خلاله نبحث في القضايا الخفيَّة الَّتي يعاني منها المتعلِّم في مدرسته ونميط اللِّثام عن أهمِّ المعيقات البيداغوجيَّة والتَّعليميَّة والتَّعلُّميَّة والإداريَّة وحتَّى الاجتماعيَّة والنَّفسيَّة منها الَّتي يعاني منها المتعلِّم وتكون سبباً رئيسياً في عدم تكيُّفه وتحصيله، كما أنَّ للعدالة المدرسيَّة أثر بالغ في نفسيَّة المتمدرس فتلبيَّة حقوقه لا ولن يتنازل عن أيٍّ منها نظراً لعامل المقارنة الذِّهنيَّة الَّتي تراود أفكاره دوماً وخاصَّةً في وجود من يتمتَّع بكامل حقوقه من التَّلاميذ، فالطِّفل كلُّه مشاعر وأحاسيس بكلِّ ما يدور حوله من أحداث مدرسيَّة تُطبع في ذاكرته القويَّة يسترجعها كلَّما مرَّ بفعل وسلوكٍ مشابه، وعلى هذا الأساس فعلى المجتمع المدرسي مراعاة هذا الجانب والحرص على انصاف الطِّفل معاملةً وروحياً وقانونياً لاحتوائه وعدم التَّفريط فيه وفي مقدَّراته كإنسان يسعى للحصول على حقوقه ليلبي ما عليه من واجبات مدرسيَّة، وفي نفس الوقت لا ننس أبداً

[1] محمَّد إسماعيل الرَّبعي : التَّربيَّة على القيم في البيئة المدرسيَّة تطبيق عملي لقيمة العمل الجماعي لطلبة الصَّف السَّابع، شبكة الألوكة،فلسطين،2017،ص3،2.

كيف نحاوره بجديَّة يدرك من خلال ذلك أنَّه عنصراً مهماً في قسمه ومدرسته فللحوار أكثر من طريقة يستدلُّ بها المعلِّم والأستاذ والإداري وحتَّى المهني من أجل الطَّرح والمناقشة وفهم القضايا والمشكلات الَّتي يقع فيها المتعلِّم، وبناءً عليه كان لزاماً في مرحلة التَّكوين الَّتي يمرُّ بها كل منتسبي التَّربيَّة والتَّعليم أن يتكوَّنوا على أساليب الحوار والتَّواصل ليفهموا ويتعلَّموا كيف يتوصَّلوا لإيجاد الحلول للقضايا الشَّائكة الَّتي يتخبَّط فيها الطِّفل المتعلِّم والحفاظ عليه وعلى مساره التَّعلُّمي والتَّعليمي، كما أنَّ لتنميَّة قدرات الطِّفل الوراثيَّة والمكتسبة اسباباً ودعائم تعزيزيَّة وتحفيزيَّة تؤهِّله أن يسعى أكثر في الوثوق بقدراته وتطويرها أكثر من ذي قبل، وهذا طبعاً مرهوناً ومقروناً بما يقدِّمه الطَّاقم الإداري والبيداغوجي للمدرسة وانعكاس تجليَّاته الآنيَّة والمستقبليَّة على المتمدرس، زيادة على القيم المذكورة فإنَّ الحياة المدرسيَّة الَّتي يعيش المتعلِّم واقعها تزدحم بالكثير من القيم المرئيَّة والمعنويَّة والتَّصوُّريَّة والشُّعوريَّة والمتوقَّعة في مخيال الطِّفل وذاته وكلُّها قيم مدرسيَّة حتميَّة يصدم بواقعها المتعلِّم آجلاً أم آجلاً، وعلى هذا الأساس فكلُّ القيم المدرسيَّة إذا مورست ووظِّفت بالشَّكل الصَّحيح سنجني ثمارها وتنعكس نتائجها الطيِّبة على العمليَّة التَّعليميَّة والتَّعلُّميَّة والتَّربويَّة.

7ـ القيم المدرسيَّة وسيلة ضبط اجتماعي للمتعلِّم:

يعتبر موضوع القيم من أهمِّ المطالب الاجتماعيَّة نظراً لما يترتَّب عليه من ممارسات فرديَّة ومجتمعيَّة وما تقدِّمه من آليات تمشي وتتطوَّر على أساسها كلَّ الأنساق والأنظمة الاجتماعيَّة الَّتي بدورها تتأثَّر بهاته القيم والَّتي اكتسبت تلك القوَّة من مصادرها الدِّينيَّة أو التَّربويَّة أو الاجتماعيَّة المختلفة وبالتَّالي فهي رهينة بما يتَّفق حوله المجتمع ويتعارف عليه من أجل المحافظة على بناءه وتراكيبه المعقَّدة وعلى هذا الأساس فقيم كلُّ مجتمع ليست حديثة الولادة أو المنشأ بل تراكمت في واقع المجتمع التَّاريخي وتكاملت وظيفياً فيما بينها محدثةً نمطاً معيَّناً من القيم ساهم في تشكِّيل وجوده الاجتماعي واستِّقراره وباضطراب المنظومة القيميَّة تظهر الكثير من الظَّواهر الاجتماعيَّة الَّتي تُخلُّ بنظامها وتعرقل مسيرة الفرد والمجتمع وكلَّما اشتدَّت حدَّة هاته الظَّواهر تراجع دور القيم في أداء مهامها ودورها في التَّصدي لمختلف المستجدَّات الَّتي تؤدِّي في الكثير من الأحيان لظهور تيَّار من القيم الدَّخيلة تكون سبباً مباشراً في إيجاد صراع اجتماعي وقطيعة في الكثير من الأحيان مع القيم الأصليَّة ، مما يعطي تلك الدَّوافع الاجتماعيَّة الَّتي أوجدت هاته القيم الدَّخيلة أن تفرز جملةً من الظَّواهر السِّلبيَّة على مستوى المؤسَّسات الاجتماعيَّة وخاصَّة منها الأسرة والمدرسة هاتان الأخيرتان اللَّتان تأثَّرتا كثيراً بالخلل الوظيفي للمجتمع الَّذي انعكس على القيم والَّتي تراجعت نسبة تأثيرها في حجم المعاملات و التَّعلمات الَّتي يتلقَّاها الطِّفل والمتعلِّم بصفة التَّربيَّة المقصودة

وغير المقصودة معاً وبالتَّالي باتت العمليَّة التَّعلميَّة والتَّربويَّة للكثير من المتعلِّمين من أهم العقبات الاجتماعيَّة الَّتي يعاني منها هؤلاء، والَّذين تأثَّروا بفعل ضعف تلك العلاقة التَّعلُّمية وهشاشتها مما جعل منهم ضحيَّة لجملةٍ من العوامل التَّربويَّة والتَّعلُّمية الأساس فيها ضعف العامل القيمي الاجتماعي الَّذي أفرز بعلاقة متعدِّية ظاهرة التَّسرُّب المدرسي الَّتي تعتبر من أهم الظَّواهر المدرسيَّة تعقيداً من ناحيَّة انتشارها وتوسُّعها بصفة متسارعة حسب الإحصائيات المقدَّمة في كلِّ سنة.

8-القيم المدرسيَّة وعلاقتها بالتَّعلُّم المدرسي:

- العمل على إعادة ترتيب منظومة القيم لدى الأجيال المكوَّنة للمجتمعات القادمة في المجتمعات العربيَّة والإسلاميَّة على أسس أخلاقيَّة فطريَّة لا اصطناعيَّة، إنسانيَّة لا محليَّة، عميقة لا سطحيَّة، توظِّف كلُّ وسائل العصر وتقنياته الماديَّة والتّربويَّة للنُّهوض وتنميَّة هذه المجتمعات ودولها . ثانيًا: - العمل على تثبيت مبدأ النَّموذج والقدوة الصَّالحة، فحاجتنا اليوم أكثر إلى نماذج في السُّلوك يَحتذي بها المتعلِّم في ظلِّ الفضاء الإعلامي المفتوح ووسائل الاتِّصال، ولعلَّ المعلِّم يستحقُّ رتبة القدوة عندما يكون سلوكُه صورة لتطبيق مباشر ودائم لأفعال نموذج حي متَّصل السَّند إلى **رسول الله صلَّى الله عليه وسلَّم**، ممَّا يجعل القيم التَّربويَّة والأخلاقيَّة تنعكس إيجابيًا في سلوكه بفضل هذا "النَّموذج" ، ومتى تحقَّق في المربِّي هذا المعنى صار مقبولًا ومحبوبًا ومطلوبًا لدى المتعلِّمين . ثالثًا: - العمل على ترسيخ مبدأ العلم النَّافع الَّذي يكسب الطَّلبة القيم والاتِّجاهات الإيجابيَّة لتشكيل الإنسان الصَّالح في المجتمع ، فلا عمل صالحٌ بغير علمٍ نافع .وأهميَّة تلك القيم هي المتطلَّبات الثَّلاثة الضَّروريَّة لتحقيق أسس ومبادئ ووعي تربوي جديد من شأنه العمل على تغيير ما ترسَّب في وعينا الفردي والجمعي من خبرات ومعلومات منقطعة عن القيم الأخلاقيّة الفطريَّة والمعاني الدِّينيَّة تحت تأثير النَّمط المعرفي الحديث، وهذا سيؤدِّي لا محالة إلى رأب الصَّدع في العلاقة بين المناهج التَّعليميَّة والقيم الأخلاقيَّة[1].

[1] عمر مقدادي: مناهج التَّعليم وأزمة القيم في المجتمعات، 31 ،01 ،2018 ،pm04:40 .

9ـ أهميَّة القيم المدرسيَّة ومساهمتها في بناء شخصيَّة المتعلِّم:

إنَّ القيم ومعايِّيرها هيَّ الَّتِي تمثِّل جوهر الإنسان الحقيقي فبالقيم يصير الإنسان إنساناً وبدونها يفقد إنسانيَّته ويرد إلى أسفل سافلين، ويصبح كائناً حيوانياً بهيمياً تسيطر عليه الأهواء وتقوده الشَّهوات، فينحطّ إلى مرتبة يفقد فيها عنصر تميُّزه الإنساني الَّذي وهبه الله له، فالقيم تحدِّد مسارات الفرد وسلوكيَّاته في الحياة حيث ينبع السُّلوك الإنساني من القيم الَّتي تنشأ بدورها عن التَّصوُّر والمعتقد والفكر فتفكير الإنسان في الأشيَّاء والمواقف الَّتي تدور حوله وبناء تصوُّراته عنها هو الَّذي يحدِّد منظومته القيميَّة ومن ثمَّ تصدر أنماط السُّلوك وفق هذه المنظومة، وبناءً على ذلك تأتي أهميَّة القيم كمنظِّمات لسلوك الأفراد فيما ينبغي فعله والتَّحلِّي به وفيما تركه والابتعاد عنه، ولكي نكسب الفرد الُّسلوكيَّات الحسنة ونبعده عن السُّلوكيَّات السَّيِّئة فإنَّه ينبغي أن نعزِّز لديه منظومة القيم الإنسانيَّة الفاعلة والصَّحيحة المبنيَّة على القناعة والقدرة والإرادة، ونعمل بذلك على تحديد مسارات الفرد واتِّجاهاته في مواقف الحياة المختلفة فيسلك عندما يواجهه الموقف أو المشكلة وفقاً لما لديه من تصوُّرات وقيم وفي حالة إهمال بناء منظومة القيم الصَّحيحة أو ترسِّيخ القيم السِّلبيَّة فإنَّ السُّلوك سيكون سلوكاً سلبياً مرفوضاً[1]. وهذا مسحوباً طبعاً على القيَّم المدرسيَّة الَّتي يتلقَّاها الطِّفل المتعلِّم منذ اللَّحظات الأولى لالتحاقه بالمدرسة ففي كلِّ لحظة يمرُّ بها وسط البيئة المدرسيَّة إلاَّ وتشكَّل لديه رصيد قيمي ومفاهيم وتصوُّرات جديدة تساهم في بناء شخصيَّته وتنشئته المدرسيَّة تختلف من تلميذٍ لآخر حسب قوَّة التَّأثير وعامل القدوة المتعديَّة والانتماء.

10-البيئة المدرسيَّة ودورها في ممارسة قيمها على المتعلِّم:

لقد تميَّزت المدرسة عن باقي المحاضن التَّربويَّة الأخرى بمجموعة من المميِّزات منها على سبيل المثال اتِّساع البيئة الاجتماعيَّة المدرسيَّة وهي تقوم كذلك على أساس تنقيَّة وغربلة الثَّقافة ممَّا قد يتخلَّلها من فساد وانحرافات ، وأيضاً تميِّزها بالانضباط والتَّنظيم . ومع ذلك لا بدَّ من الإشارة إلى أمر هام وهو أنَّ المدرسة لا تستطيع لوحدها أن تصوغ حياة المجتمع صياغة خُلقيَّة قائمة على أسس وقواعد قيميَّة توجِّه المجتمع وتدعم قواعده ، إذ إنَّ هذا العمل هو عبارة عن شراكة بين مجالات الحياة وميادينها ، فهي تعني الكثير بقدر ما تعني الاقتصاد والاجتماع والفن و السِّياسة ...(عفيفي 1978 ، ص 320 ـ 321)[2].

[1] ماجد زكي الجلَّاد: تعلُّم القيم وتعليمها تصوُّر نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيَّات تدريس القيم، دار المسيرة، جامعة اليرموك،ص42.

[2] محمَّد إسماعيل الرِّبعي: التَّربيَّة على القيم في البيئة المدرسيَّة تطبيق عملي لقيمة العمل الجماعي لطلبة الصَّف السَّابع، المرجع السَّابق،ص4.

وتؤدي البيئة التَّعليميَّة دوراً مهماً في نجاح التَّعلُّم وتحقيق أهداف التَّعليم جنباً إلى جنب مع بقيَّة العوامل المؤثِّرة الأخرى كالمنهج والطَّالب والمعلِّم وطرق التَّدريس الحديثة الَّتي تفعَّل دور المتعلِّم، وتجعله في قلب العمليَّة التَّعليميَّة ولا بدَّ حتَّى تتحقَّق أهداف التَّعليم من نجاح هاته المنظَّمة المتَّصلة ، ولا بد أن تكون البيئة التَّعليميَّة فيها جاذبةً ومشوقةً ومتفاعلةً ، يشعر فيها المتعلِّمون بالرَّاحة والأمان والتَّحفيز المستمر على التَّعلُّم فبيئة التَّعلُّم لها تأثير مباشر وغير مباشر في تعلُّم الطَّلبة بما في ذلك مشاركتهم فيما يجري تعليمه لهم ودوافعهم للتَّعلُّم ، وشعورهم بالرَّاحة والانتماء والأمان الشَّخصي ، فعلى سبيل المثال ، يمكن اعتبار البيئات التَّعليميَّة الَّتي يملؤها نور الشَّمس والمواد التَّعليميَّة المحفِّزة أكثر مساعدةً للطُّلاب على التَّعلُّم ، من مساحات باهتة الَّتي ليس فيها نوافذ أو ديكورات ، وكذلك المدارس الَّتي يقلُّ فيها حدوث التَّصرفَّات غير اللَّائقة ، والفوضى والمضايقات والأنشطة غير القانونيَّة ، يمكن أيضاً اعتبار كيفيَّة تفاعل الكبار مع الطَّلبة وتفاعل الطَّلبة بينهم من جوانب البيئة التَّعليميَّة ويشيع استخدام تعابير مثل(البيئة التَّعليميَّة الإيجابيَّة)أو(البيئة التَّعليميّةَ السَّلبيَّة) للإشارة إلى الأبعاد الاجتماعيَّة والعاطفيَّة للمدرسة و الصَّف ومن الواضح أن تحسين البيئة المدرسيَّة يفيد الجميع ، ولا سيما المدارس ذات الأداء الأضعف والدَّخل الضَّعيف الَّتي تعاني من مشكلات اجتماعيَّة فبتوفير بيئة آمنة وداعمة بعيداً عن المصاعب المحتملة في الحياة المنزليَّة ، تنتج مدرسة أكثر ترابطاً وتحفيزاً مدرسة تقوم على أساس من الثِّقة والاهتمام المتبادل[1].

11-اضطراب القيم المدرسيَّة وعلاقتها بالتَّسرُّب المدرسي للمتعلِّم:

يحدِّد جيروس (JAROS ،1973) خمسة عوامل أساسيَّة لها أهميَّتها وتأثيرها على التَّوجهات القيميَّة للطلَّاب وهي: ـ المحتوى المنهجي ـ المحتوى المنهجي كما يتفاعل مع أسلوب معيَّن من أساليب التَّعليم التَّعبير الصَّريح للمدرِّسين عن قيمهم في حجرات الدِّراسة ـ تعبير المدرِّسين العارض عن قيمهم في مواقف خارج نطاق حجرة الدِّراسة .وتأثُّر الطلَّاب من بعض المدرِّسين ومن ثمَّ تبنِّي الأوَّل لقيم الآخر. (حسين،1981، ص66) والقيم ليست ببساطة حديث عابر أو عبارات مكتوبة في أوراق ، بل يجب أن تكون متمثِّلة في حياة المدرسة"(P,1993,Brown:10) بمعلِّميها وإدارتها وطلَّابها ومناهجها وفلسفتها ونشاطاتها المختلفة الَّتي يقوم بها التَّلاميذ في ساحة المدرسة أو خارجها ، ويمكن تحديد أهمِّ وظائفها.[2] وكتعقيب على النِّقاط الَّتي أشارلها جيروس وكيف تؤثِّر في حياة المتعلِّم نجد أنَّه حاول تقديم قالب قيمي

[1] عزَّام محمد الدِّخيل : مع المعلِّم ، ط 1 ، الدَّار العربيَّة للعلوم ناشرون ، بيروت ، لبنان ، 1436 هـ / 2015 م ، ص 26 / 27.

[2] محمَّد إسماعيل الرِّبعي : التَّربيَّة على القيم في البيئة المدرسيَّة تطبيق عملي لقيمة العمل الجماعي لطلبة الصَّف السَّابع، مرجع سابق،ص4.

مدرسي مبني على قوَّة العلاقات من عدمها وتذبذبها بين المعلِّم والمتعلِّم والمنهاج وعليه فالتِّلميذ يتفاعل مع كلِّ ما يصدر من المدرِّس بالسِّلب أو الايجاب، وخاصَّة في حالة التَّعبير عمَّا بداخله من قيم صادقة وهو محلَّ تأثُّر به وخاصَّة إذا تعوَّد منه ممارسة تلك القيم داخل القسم والمدرسة وحتَّى خارج أسوار المدرسة ومن جانب آخر يمكن لمحتوى المنهاج المدرسي أن يكون أكثر تأثيراً على المتعلِّم في حالة كان مبني وفق متطلَّبات البيئة الاجتماعيَّة للطِّفل المتمدرس ولا يتضارب قيمياً مع طبيعة المجتمع الَّذي يعيش فيه. ونظراً لدور القيم في مجتمعنا فيجب أن يكون هناك تكاملًا قيمياً بين أهمِّ المؤسَّسات الاجتماعيَّة الَّتي تربَّى في احضانها الطِّفل المتمدرس حتَّى لا يكون ضحيَّة تناقضات وبالتَّالي اختلال ميزان الثِّقة لديه وفي كلِّ تعلُّماته ، وهذا ما تعاني منه الكثير من المجتمعات الغربيَّة الَّتي فصلت موضوع القيم الاجتماعيَّة عن مناهجها. << فالكثير من المنظِّرين الغربيِّين يميلون إلى غضِّ الطَّرف عن القيم المحدَّدة التي يجب أن تتضمَّنها المناهج الدِّراسيَّة الَّتي يجب تعليمها للطَّلبة وذلك لاعتقادهم بأنَّ القيم موضوع شخصي وحيادي ونسبي يترك للفرد تقديره بناءً على اتِّجاهاته وتصوُّراته للحيَّاة ولا يحقُّ للمعلِّم إعطاء الطَّلبة أو دفعهم لتبنِّي أيَّة قيمة وإنَّما عليه أن يثير اهتمامهم وتفكيرهم الذَّاتي بما يتمنَّونه من قيم ، ولا شكَّ أنَّ هذا الاتِّجاه يتوافق مع ما يسود الفكر الغربي المعاصر من توجُّه يرى أنَّ القيم قضيَّة نسبيَّة وغير موضوعيَّة وحياديَّة يختار الفرد منها ما يحقِّق منافعه ووجوده ومن ثم فإنَّ القيم متغيِّرة لا ثبات لها وهي حقٌّ فردي يمارسها الفرد لتحقيق ذاته[1].

12-القيم الاجتماعيَّة المدرسيَّة في مواجهة التَّحديَّات الدَّاخليَّة والخارجيَّة لها.

إنَّ الصِّدام القائم الآن بين المدرسة كمؤسَّسة اجتماعيَّة سُخِّرت لخدمة المجتمع والفرد وبين تلك القيم الماديَّة الوافدة الَّتي تنادي بالمنفعة والمصلحة الفرديَّة والنَّزعة الفردانيَّة جعل عمليَّة التَّعلُّم في المدرسة تضطرب نظراً للخلل الوظيفي المسلَّط على قيمها نتيجة عدم تشبُّع أو ممارسة الطِّفل المتعلِّم في الكثير من الأحيان لهذه القيم في أسرته ومحيطه الاجتماعي ممَّا جعله يعيش تقريباً نفس المعاناة في مدرسته فالكثير من المعلِّمين والأساتذة لا يتمتَّعون بالقدر الكافي من الحوار والتَّواصل وبعث روح الثِّقة وتنميَّة قدرات المتعلِّم وفق منظومة زمنيَّة يحترم فيها عامل الوقت كوسيلة ضبط مدرسي تعمل على توجيه كل العمليَّة التَّربويَّة وبالتَّالي أصبح محلَّ ضغط وتجربة اجتماعيَّة تعاني من مشكلات خطيرة الأساس فيها عدم احتوائه بالطُّرق الصَّحيحة ومن هذا المنطلق تأثَّرت المدرسة الابتدائيَّة كمثيلاتها من المدارس بعامل

[1] ماجد زكي الجلاّد: تعلُّم القيم وتعليمها : تصوُّر نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيَّات تدريس القيَّم مرجع سابق، ص106.

اضطراب القيم الاجتماعيَّة المتعلِّقة بعمليَّة التَّعلُّم نظراً لجملة من الأسباب المحيطة بها فالمتسرِّبين مثلاً بالمدارس محلَّ الدِّراسة تجدهم متأثِّرين بطبيعة المجتمع الَّذين يعيشون فيه ، فالحياة الاجتماعيَّة لديهم تأثَّرت بالممارسة الاقتصاديَّة الَّتي يمارسونها والثَّقافة المجتمعيَّة الَّتي يعيشونها ومن جانب كان لعامل الرَّأسمال الثَّقافي و العلمي والحضاري للأولياء كذا دوراً في التَّأثير على القيم المدرسيَّة الَّتي من الواجب أن تقود هي عقليَّة التِّلميذ وليس العكس، فالمتسرِّب لو رجعنا للأسباب الَّتي جعلته يتسرَّب من المدرسة نجد الانتقال للباديَّة أو مكوث البنت في البيت أو مساعدة أحد الأولياء في العمل والمؤشِّرات الدَّالة على ذلك موجودة فمعظم الأحياء المدروسة ذات طابع تجاري وتركيبة سكانيَّة تقريباً قبليَّة .

–كما برزت أهميَّة غرس القيم في عالم اليوم بشكل يستدعي الوقوف عنده فتزداد أهميَّة هذه القيم وضرورة غرسها والعناية بها في عالم اليوم المتغيِّر المتقلِّب الَّذي بدأ يتنكَّر للقيم لعدد من الأسباب من اتِّسام المجتمعات عامَّة باهتزاز القيم واضطراب المعايِّير الاجتماعيَّة والأخلاقيَّة ، وكثرة حالات الخروج على تعاليم الدِّين والقانون، ممَّا أصبح يثير الخوف من تهديد أمن البلاد واستقرارها الاجتماعي ، بالإضافة إلى أنَّ الواقع يتميَّز بالتَّطوُّر التِّقني والانفجار المعرفي ، وكل منهما يلاحق الآخر بصورة مذهلة ، ويفرض الانبهار به والتَّجاوب معه والتَّعامل مع متطلباته ، ويخشى مع مرور الوقت وقوعنا في التَّبعيَّة المعرفيَّة والثَّقافيَّة بالإضافة إلى ضعف دور المدرسة والمؤسَّسات التَّعليميَّة عامَّة في غرس القيم لدى التَّلاميذ وصار اهتمام المعلِّمين منصباً على تلقين المعارف وعلى الخلاص من المقرِّرات في أقرب وقت(المجلس القومي للتَّعليم ، 214 ، 1993 ـ 216)[1] .

[1] محمَّد إسماعيل الرَّبعي : التَّربيَّة على القيم في البيئة المدرسيَّة تطبيق عملي لقيمة العمل الجماعي لطلبة الصَّف السَّابع، مرجع سابق،ص29.

خلاصة الفصل:

كما لا حظنا فالقيم المدرسيَّة رابط اجتماعي قوِّي يساهم في توطيد العلاقات داخل المؤسَّسة التَّعليميَّة ويعمل على تطوير أفكار التِّلميذ وبناء شخصيَّته المعرفيَّة والتَّعلُّميَّة والابداعيَّة وهي بمثابة الحلقة الواصلة القويَّة الَّتي من شأنها إيجاد مناخ مدرسي ينسجم فيه المتعلِّم ويتكيَّف بقوَّة مع كلِّ المستجدَّات التَّربويَّة والعلميَّة منمِّياً فيه الإرادة والعزيمة والمثابرة و الانتماء وسرعة الاندماج .

الفصل الرَّابع: التَعلُّم

عناوين هذا الفصل :

تمهيد:

- **تعريف التَّعلُّم :**
- **التَّعلُّم هو عمليَّة آليَّة يكوِّن فيها المتعلِّم نفسه تدريجياً:**
- **العوامل المؤثِّرة في التَّعلُّم:**
- **مرتكزات العمليَّة التَّعلُّميَّة في المدرسة الابتدائيَّة:**
- **المتعلِّم محور العمليَّة التَّعليميَّة:**
- **دور المعلِّم في عمليَّة التَّعلُّم :**
- **مجالات صعوبات التَّعلُّم وعلاقتها بالتَّسرُّب المدرسي :**
- **الخصائص الَّتي يتميَّز بها ذوي صعوبات التَّعلُّم (من خلال التَّجربة والملاحظة):**
- **أسباب صعوبات التَّعلُّم لدى الأطفال:**
- **علاقة التَّعلُّم بالتَّعليم:**
- **خلاصة:**

تمهيد:

التَّعلُّم عمليَّة ديناميكيَّة يمرُّ بها كل متعلِّم وخاصَّة في المدرسة ولها مؤثِّرات ظاهريَّة وباطنيَّة فقوَّة التَّعلُّم مرتبطة بالعديد من الأسباب المدرسيَّة فالمعلِّم له أثره البليغ على تعلُّمات الطِّفل الَّتي يتلقَّاها و في بناء شبكة من التَّفاعلات والعلاقات الرَّاجعة لنوعيَّة التَّعلُّم والمعلِّم والمنهاج وطرائق التَّدريس الَّتي يتمُّ من خلالها تمرير تلك التَّعلُّمات ومن جانب آخر فالتَّعلُّم جملة من التَّجارب التَّعلُّميَّة الَّتي مرَّ بها المعلِّم يترجمها لطرائق تدريسيَّة بموجبها يتفاعل التِّلميذ مع مستجدات العمليَّة التَّعلُّميَّة أو يكون غير قادر على مجارات الحركة التَّعلميَّة.

1-تعريف التَّعلُّم :

التَّعلُّم تكوين فرضي ، فهو غير قابل للملاحظة المباشرة ولهذا يُطلق عليه أنَّه مفهوم يمكن التَّأكد والتَّحقق منه بنتائجه ، فالقدرة على أداء سلوك لم يكن الفرد يستطيع فعله من قبل دليل على تعلُّمه له ، وإن كان التَّعلُّم أمر مختلف عن الأداء ، ذلك أنَّ تحقُّق التَّعلُّم يستلزم توافر شروط ضروريَّة منها الاستعداد والدَّافعيَّة للتَّعلُّم ووجود القدرات والاستطاعة بالإضافة إلى تهيِّئة ظروف خارجيَّة مهمَّة كالحوافز والمثيرات البيئيَّة كما أنَّ للذَّكاء علاقة مباشرة بالقدرة على التَّعلُّم حتَّى عرِّف بأنَّه القابليَّة للتَّعلُّم أو القدرة عليه.[1] ويُعرَّف التَّعلُّم كذلك على أنَّه عمليَّة عقليَّة داخليَّة افتراضيَّة أي أنَّه عمليَّة غير ظاهرة في ذاتها وإنَّما يستدلُّ على حدوثها من خلال ما يحدث من تغيِّير في السُّلوكات القابلة للملاحظة وبالتَّالي للقياس.[2] واختلف علماء النَّفس في تفصيلات مفهوم التَّعلُّم ، إلاَّ أنَّهم اتفقوا على التَّعريف الرَّئيس كمفهوم الَّذي يتضمَّن أنَّ التَّعلُّم تغيُّر في السُّلوك ، فإن كان مجال علم النَّفس ، هو دراسة السُّلوك ، فإنَّ مجال التَّعلُّم هو العلم الَّذي يركِّز على التَّغيُّر في هذا السُّلوك ، لأنَّنا نعرف أنَّ بعض التَّغيُّرات في السُّلوك ، يمكن أن تردَّ إلى أسس النُّمو والتَّطوُّر ، لذلك فإنَّ علينا أن نضيف إلى التَّعريف السَّابق ما يجعله مختلفاً عمَّا ينتج عن عمليَّات النُّمو والتَّطوُّر ، لذلك فإنَّ التَّغيُّرات المقصودة هي التَّغيُّرات في السُّلوك الَّتي من المفروض أن تنتج عن ممارسة الخبرة ، كما علينا أن نشير أيضاً إلى أنَّنا لا نعني التَّغيُّرات المؤقَّتة لكنَّنا نعني التَّغيُّرات الَّتي تتميَّز بدرجة عاليَّة من الثَّبات والدَّوام . عند ربط هذه الأفكار معاً . فإنَّ تعريف التَّعلُّم يصبح تغيُّراً في السُّلوك (ناتجاً) عن الممارسة والخبرة[3] .وهو ما يجب أن يكون عليه حال التِّلميذ المتعلِّم.

2-التَّعلُّم هو عمليَّة آليَّة يكوِّن فيها المتعلِّم نفسه تدريجياً:

تعتبر عمليَّة التَّعلُّم من أهم العمليَّات المعقَّدة الَّتي يمر بها الطِّفل في كلِّ فترات عمره وخاصَّة المبكِّرة منها حيث يتعلَّم بعض الاتِّجاهات والعواطف والأحاسيس وكذا بعض المهارات ، والحركات والمبادئ الَّتي تميِّز أسرته وهذه التَّعلُّمات تختلف درجة تعلُّمها واكتسابها من طفل إلى آخر؛ حسب درجة النُّضج الَّتي تؤهله من بلوغ مرحلة نمائيَّة يستطيع من خلالها استغلال واستخدام كلَّ حواسه وأعضائه كالدِّماغ للعمليَّات العقليَّة وباقي الوظائف الحيويَّة الفاعلة لكلِّ مرحلة من مراحل عمره ، زيَّادة على شيء من الاستعداد

[1] فرج عبد القادر طه وآخرون: معجم علم النَّفس والتَّحليل النَّفسي، ط 1، دار النَّهضة العربيَّة للطِّباعة والنَّشر، بيروت، د س نشر، ص128.

[2] أحمد الفاسي: البيداغوجيا ،مقال منشور، جامعة عبد المالك السَّعدي، تطوان المغرب، د س ن ،ص3.

[3] فارس راتب الأشقر: فلسفة التَّفكير و نظريَّات في التَّعليم والتَّعلُّم ،دط، المملكة الأردنيَّة الهاشميَّة، المكتبة الوطنيَّة، 2010،ص125.

والدَّافعيَّة المبنيَّة على ما اكتسبه من خبرات مبدئيَّة يستطيع من خلالها الالتحاق بالمدرسة الَّتي يخضع فيها لجملة من التَّعلُّمات الأكاديميَّة المتراكمة والمبنيَّة في الأساس على قدراته النمائيَّة وهو شرط أساسي لتدارك ذاته ونفسه وعدم إيجاد صعوبات تعلُّميِّة تعرقل مسيرته التعلُّميِّة والتعليميَّة جملةً وتفصيلًا ،ومن الواضح أنَّه عندما يتوافق كل من المنزل و المدرسة ، على تأكيد الأمور نفسها في التَّعلُّم تخفُّ الصُّعوبة لدى المتعلِّم في المراحل التَّاليَّة من تعلُّمه المدرسي وعندما يتنافر كل من المنزل والمدرسة بخصوص الأساليب المعتمدة لديهما لمجابهة الحياة والتَّعلُّم ، يغلب أن يتحمَّل الولد قصاصاً صارماً في المدرسة ولا سيَّما عندما يكون التَّعليم المدرسي إلزامياً لمدَّة عشر سنوات أو أكثر.[1] والتبايُّن في منهج المنزل وتعليمه يفسِّر القسم الكبير من الفروق الَّتي نلحظها في استعداد الأولاد لمجابهة مهمَّات التّعلُّم المدرسيّة .[2]

3-العوامل المؤثِّرة في التَّعلُّم:

يختلف المتعلِّمون صغاراً كانوا أم كباراً، في قدراتهم العقليَّة تبعاً لاختلافهم في درجة نضجهم ويختلفون في خبراتهم ومعارفهم وهذا بدوره يؤثِّر في استعداداتهم لعمليَّة التَّعلُّم وهم ليسوا سواءٌ أيضاً في ميولهم ودوافعهم نحو الخبرات الَّتي يتعلَّمونها ويقسِّم المربُّون وعلماء النَّفس العوامل المؤثِّرة في التَّعلُّم إلى الاختلاف في : - النُّضج- الاستعداد- الخبرات- الدَّافعيَّة[3].فالنُّضج يُقصد به الاستعداد العقلي والمعرفي والوجداني والعمري لكلِّ طفل فلكلِّ فترة عمريَّة قدرات وتعلُّمات تناسبها ولغة تواصل وخطاب يميِّزها وفي هذا الشَّأن **يقول رسول الله صلَّى الله عليه وسلَّم**خاطبوا النَّاس قدر عقولهم****كما أنَّ الاستعدادات والجاهزيَّة بمختلف مستوياتها من طرف المتعلِّم ضرورة تعلُّميَّة زيادة على ما يمتلكه من خبرات وكفاءات مكتسبة ودافعيَّة محفِّزة، ففاتشير جوديث بارودیك(bardwick)،1971 تشير إلى أنَّ جذور الدَّافعية للإنجاز تكمن في الثَّقافة والأسرة، وشخصيَّة الفرد ،فهناك بعض الثَّقافات الَّتي تشجِّع على الإنجاز والابداع أمَّا الأسرة ،فهي العامل الأساسي في نشأة ونمو الدَّافع للإنجاز لدى الطِّفل من خلال مشاعر الدِّفء والحب والتَّقدِّير حيث تنمو الثِّقة في النَّفس مع الاستقلاليَّة وتكون مشاعره الدَّاخليَّة هي المحك الرَّئيسي للاستمرار في الإنجاز ومواجهة الصُّعوبات والتَّحديّات أمَّا الَّذين يشعرون بالرَّفض الوالدي أو الإهمال فتنخفض لديه الثِّقة بالنَّفس مع الأمن فلا يبادرون بأيِّ أنشطة تنافسيَّة إنجازيَّه لخوفهم من الفشلBdrdwick,1971

[1] أحمد صيداوي : قابليَّة التَّعلُّم ، ط 1 ، معهد الإمَّاء ، بيروت ، 1986 ، ص 353 .

[2] Bloom : P . 385 . 1980 ; and Bloom in : Sloane , P , P . 15 – 16 , 1980 .

[3] وليد أحمد جابر وآخرون: طرق التَّدريس العامَّة تخطيطها وتطبيقاتها التَّربويَّة ،ط2،دارالفكر ناشرون وموزعُّون،الأردن،1430هـ،2009م،ص48.

،167/168[1] وكإسقاط فعلي على علاقة عوامل التَّعلُّم بالظَّاهرة المدروسة فكلَّما توفَّرت العوامل المذكورة بالشَّكل المناسب في الوقت والمكان المناسبين تمخَّضت عنها تعلُّمات مفيدة جاذبة للمتعلِّم لا منفّرة له.

4-مرتكزات العمليَّة التَّعلُّميَّة في المدرسة الابتدائيَّة: .

تنطلق العمليَّة التَّعليميَّة في العادة من أهداف عريضة تسعى لتحقيقها وذلك بشكل كلِّي أو جزئي ويمكن الاستِّدلال على ذلك من خلال منظومة العمليَّة التَّعليميَّة الَّتي أوضحها جودوين وسيزلاك حيث يوضِّحا فيها المكوِّنات وهي: 1 . صيَّاغة الأهداف التَّعليميَّة Instuctional objectives تعدُّ الأهداف التَّعليميَّة إحدى الخطوات المهمَّة الَّتي يبدأ بها المعلِّم هندسة التَّعلُّم الصَّفِّي ، حيث أنَّ وضوح الهدف يجعل عمليَّة التَّعليم سهلة ومنظَّمة ومخطَّط لها وتستثِّير جهد المتعلِّم كي يسعى لتحقيقها ويقصد بالأهداف النّتائج التَّعليميَّة الَّتي تسعى إلى مساعدة المتعلِّمين على بلوغها بأقصى ما تسمح به قدراتهم ، كما يعرف الهدف بأنَّه القصد أو الغرض الَّذي نسعى لتحقيقه .

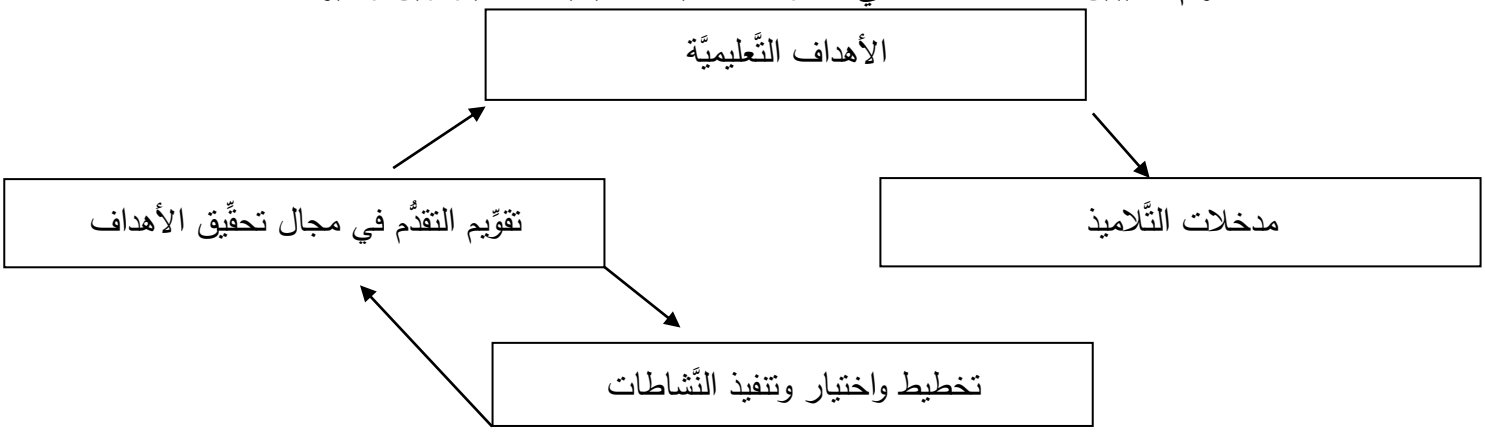
2 . مدخلات التَّلاميذ students imput : يفترض على المعلِّم معرفة خلفيَّة تلاميذه الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة والثَّقافيَّة ، كما أنَّ عليه معرفة خصائصهم ومستوى دافعيَّتهم وقدراتهم العقليَّة المختلفة ومستوى النُّمو لديهم وذلك للاستفادة من هذه الخصائص في مجال اختيَّار الأهداف .

3 . تخطِّيط النَّشاط التَّعليمي وتنفيذه planning ينبغي على المعلِّم اختيَّار الأسلوب التَّعليمي الَّذي يتناسب مع قدرات تلاميذه و خلفيَّتهم ، حيث يمكن الاستفادة من علم النَّفس التَّربوي في اختيَّار أكثر الأساليب فعاليَّة في تحقِّيق الأهداف حتَّى يتسنَّى للمتَّعلم الحصول على تعلُّم أفضل .

4.عمليَّة التَّقوِّيم Evaluation:إنَّ استخدام عمليَّة التَّقوِّيم تمكِّن المعلِّم من التَّأكُّد من مدى تحقِّيق الأهداف الموضوعة ومن ملائمة النَّشاط التَّعليمي لهذه الأهداف من جهة ولمدخلات التَّلاميذ من جهة أخرى .

[1] السَّيِّد أحمد السَّيِّد: البناء القيمي وعلاقته بالتَّنشئة الاجتماعيَّة والدَّافعيَّة للإنجاز، (دراسة دكتوراه) جامعة الزَّقازيق،2005. مصر، ص4/3.

شكل رقم 4 يبيِّن مكانة الأهداف في منظُّومة العمليَّة التَّعليميَّة عند جودوين وسيزلاك[1]



تقويم البيئة التعليميَّة : literate environement evaluation

وهذا النَّوع من التَّقويم يهدف إلى تحديد مدى ملائمة البيئة التَّعليميَّة من مباني ومرافق وتجهيزات وأثاث ... الخ ، للمعلِّم والمتعلِّم وعمليَّة التَّعليم والتَّعلُّم عموماً ومدى اقتراب أو ابتعاد عناصر تلك البيئة من النَّماذج المعياريَّة المتعارف عليها دولياً في هذا المجال[2]

5-المتعلِّم محور العمليَّة التَّعليميَّة:

يُعدُّ الطِّفل المتعلِّم ،من أهمِّ مرتكزات عمليَّات التَّطوِّير في النِّظام التَّعليمي الَّتي تهدف إلى رفع مستوى أدائه علمياً و مهارياً وقيمياً وسلوكياً إلى أعلى المستويات ، حيث أنَّ مستوى تحقِّيق هذا الهدف من شأنه أن يؤثِّر على الوضع الحالي والمستقبلي للأفراد والمجتمعات، ومن أجل تحقِّيق هذه الغاية تأتي أهميَّة وضع مجموعة منَّ المعايِّير الخاصَّة بالطلاَّب الَّتي ترسم صورتهم كمنتج تعليمي نهائي للعمليَّة التعليميَّة ، من صانعي السِّياسة التَّعليميَّة ومتَّخذ القرار التَّربوي ، والمخطِّطين التَّربويِّين والمعلِّمين في اتِّخاذ القرار المناسب حول أداء الطُّلاَّب ومستواهم الدِّراسي، وكذلك تساعدهم على الوقوف على ما تعلَّمه الطُّلاَّب خلال مدَّة زمنيَّة محدَّدة وتسهم المعاني ـ أيضاً ـ في وضع الخطوط العريضة والتَّوجُّهات الأساسيَّة لأيِّ نظام تعليمي بحيث يتمكَّن من إيجاد آليَّة مستمرة لتطوِّير العمليَّة التَّعليميَّة . من معلِّمين ومرشدين

[1] أمل البكري ونادية العجوز: علم النَّفس المدرسي، دار المعتز للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان الأردن،2011،ص،70/69.

[2] حسن شحاتة وآخرون: معجم المصطلحات التربويَّة والنفسيَّة (ع إنجليزي/ إنجليزي ع) ،ط1،الدار المصريَّة اللبنانيَّة،1424هـ/2003م،ص133.

ومشرفين تربويِّين ، في إكساب الطلاَّب المعارف وتزويدهم بالمهارات .[1]كما يتمُّ تقدير خصائص التِّلميذ من كونه عضو في تشكيلة الفصل الدِّراسي أو المجموعات ؛ ومن ثمَّ يتعيَّن على المدرِّس في إطار التَّدريس بالوحدات أن يراعي فوارق الاستعداد ما بين المتعلِّمين، و تمثُّلات التِّلميذ للمواد وللمدرّسِ وثقافته الَّتي تتغيَّر باستمرار[2]. وفي حالة احساس بعض التَّلاميذ بالفشل أو يشعرون بأنَّهم غير ملائمين أو بأنَّهم لا يستطيعون تحقيق تطلّعاتهم الخاصَّة ، أو تطلُّعات أهلهم أو معلِّميهم ، ويشكِّل هذا الشعور بعدم الملاءمة مهرباً للتِّلميذ المحبط . بعبارة أخرى بما أنَّهم يشعرون بالذَّنب ، وهم يسيئون التَّصرُّف. وهم لن يحاولوا أن يكونوا جيِّدين في صفوفهم إن كانوا يظنُّون أنَّهم أغبياء . فالاستسلام بالنِّسبة إليهم أسهل بكثير من المحاولة والفشل من جديد ولتعويض شعورهم بعدم الملاءمة ، قد يختارون سلوكاً انسحابياً يُظهرهم على أنَّهم ملائمين << لا يمكنني حلُّ هذه المسائل في الريَّاضيات >>و<< لست بارعاً في العلوم >> . و << هذا الكتاب صعبٌ جدًّا عليَّ >>غير أنَّ طرق التّأديب السّلبي مثل السُّخريَّة والتَّهكُّم (<< ألا تستطيع أن تكون أفضل من ذلك ؟! >>) تزيد شعور هؤلاء التّلاميذ بأنَّهم عديمو القيمة وبالمقابل ، إنَّ التَّلاميذ الَّذين يشعرون بأنَّهم غير ملائمين أو غير محبوبين أو أشرار قد يتباهون أو يتفاخرون أو يتشاجرون. وقد يصبحون متنمِّرين في محاولة جعل التَّلاميذ الآخرين يشعرون بالخوف وبعدم الملاءمة[3]،وقد تطرَّق برهان الدِّين الزَّرنوجي للتَّعلُّم على أنَّه تغيُّر في السُّلوك، ويحدث كنتيجة للممارسة أو الخبرة ، وهو تغيُّر ثابت نسبياً . (إسماعيل،1981 م، ص35) وأسلوب التَّعلُّم هو الطَّريقة الَّتي يدرك بها المتعلِّم الأشياء من حوله سواء أكانت نشاطاً تربوياً أو اجتماعياً أو مهنياً عملياً (حمدان،1405هـ/1985م،ص19) ولذلك يمكن القول أنَّ التَّعلُّم طبيعة إنسانيَّة لا تنفك عن الإنسان وتسايِّره طوال لحظات حياته ، فلا يزال الفرد السَّوي يضيف إلى معارفه من تلقاء ذاته رصيد خبرات تتغيَّر وتتجدَّد ليتعامل بها مع الغير حتَّى آخر حياته[4].

[1] منصور عبد العزيز بن سلمة وآخرون : معايِّير عناصر العمليَّة التَّعليميَّة ، ج 1 ، ط 1 ، وزارة التَّربيَّة والتَّعليم ، الرِّياض ، مكتبة الملك فهد الوطنيَّة ، 1429 هـ ، ص 12 .

[2] عبد الكريم غريَّب: مستجدَّات التَّربيَّة والتَّكوين، المرجع السَّابق،ص،342.

[3] التَّأديب الإيجابي في الصَّفِّ الجامع الصديق للتعلُّم، (دليل المعلِّم والمعلِّم المربِّي) ، مكتب اليونسكو، بيروت ، لبنان، 2014 ، ص 38 .

[4] فايزة عطاالله محمَّد آل عبد الله: الفكر التَّربوي عند برهان الدِّين الزَّرنوجي في كتاب تعليم المتعلِّم طريق التَّعلُّم، المرجع السَّابق،ص87.

6- دور المعلِّم في عمليَّة التَّعلُّم :

للمعلِّم منزلة ساميَّة وعليه واجبات تتلاءم مع مكانته فهو يقوم بمهنة الأنبياء والمرسلين ألا وهي تعليم البشريَّة بأمور دينها ودنياها ولها دور كبير في العمليَّة التَّربويَّة فهو المسؤول عن أثمن ثروة يملكها ألا وهي الخامة البشريَّة ولكي يقوم المعلِّم بدوره التَّربوي الاجتماعي على الوجه الأكمل يجب عليه أن يعدَّ نفسه الإعداد الكامل لمستلزمات مسؤوليَّته ومطالب رسالته وذلك باهتمامه بمادَّته العلميَّة وإتقانه لها وعرضها بأسلوب تربوي ناجح وطريقة ميسَّرة واختيار الوسيلة الملائمة لموضوع درسه وعليه أن يعمل دائماً على تنويع أساليب وأنماط نشاط طلَّابه مراعياً الفروق الفرديَّة بين الطُّلاب مستشعراً الميول والقدرات لكلِّ طالب وأن يكون لديه الرَّغبة في والاستعداد للبذل والعطاء ويوضِّح الزيود (1989 م، 186) أنَّ المعلِّم هو النَّموذج لتلاميذه يتعلَّمون منه كلَّ شيء ويقلِّدونه فيما يصدر عنه فهو المنهج الخفي في سلوكه وفكره وعاطفته وقيمه واتِّجاهه وخبرته ودرايته بالأمور المتنوِّعة ، وهو المسؤول الأوَّل عن نقل المعارف إلى التَّلاميذ وإكسابهم القيم الَّتي يقبلها المجتمع و يرضاها ، وهو بذلك يترجم رسالة المدرسة ويحقِّق الغاية الَّتي من أجلها أنشئت ، كما أنَّه يعمل على تحقيق أهداف المجتمع وتطلُّعاته في أبنائه[1] وبما أنَّ المعلِّم والتِّلميذ هما مركز العمليَّة التَّعليميَّة و الحق أنَّ كلَّ شيء آخر ينبغي أن يستخدم لتقدُّمهما كأفراد ولتحسين مستقبل العلاقة بينهما على بناء اختِّيار المعلِّمين الأكفاء مسألة على رأس قائمة الأولويَّات التَّعليميَّة في جميع الدُّوَّل ، غير أنَّنا نجد في كثير من الحالات أنَّ الرِّجال والنِّساء الَّذين يمكن أن يكونوا معلِّمين ومعلِّمات أكفاء منجذبين إلى مهنٍ أخرى لانخفاض مكافآت وحوافز التَّدريس نسبياً عن تلك المهن وكذلك لأنَّ ظروف العمل في التَّدريس لا تساعد على الارتفاع بمستوى الأداء وينبغي أن يحصل أفضل المعلِّمين على رواتب مُساويَّة لتلك الَّتي يحصل عليها أفضل العاملين في المهن العليا في نفس الدَّولة غير أنَّه لتسويغ هذه الرَّواتب ينبغي أن يعمل المعلِّمون الأكفاء على أعلى مستوى للإنتاجيَّة وهذا يعني بالنِّسبة للمعلِّم الكفء وجوب تغيِّير الأفكار القديمة الخاصَّة بثبوت نسبة التَّلاميذ إلى المعلِّم وإيجاد محكَّات جديدة لمستوى المرتَّبات تعتمد على الأداء والإنتاجِّية ، بدلاً من اعتمادها على الأقدميَّة المطلقة وينبغي أن يتوقَّع من المعلِّمين الأكفاء أن يلعبوا دوراً هامًا خارج حجرة الدِّراسة إذ ينبغي أن يصبحوا قوَّة أساسيَّة وهامَّة في التَّنميَّة الاجتماعيَّة وأن يشاركوا في الأمور الهامَّة لتحسِّين البيئات المحليَّة الَّتي يعملون فيها ، وينبغي أن يصبح كلاً من المعلِّمين وحجرة الدِّراسة جزءً متكاملاً من العمليَّة الاجتماعيَّة الَّتي تعمل

[1] حمزة بن محمَّد بن حمزة البركاتي: البيئة المدرسيَّة وعلاقتها ببعض السِّمات المزاجيَّة والتَّحصيل الدِّراسي، جامعة أم القرى السَّعوديَّة ،1417هـ /1998،ص 117/116 .

على تنميَّة المجتمع وتطويره وهذه الرِّسالة الاجتماعيَّة القوميَّة لا يمكن تجاهلها في الدُّول الصِّناعيَّة أو الدُّول النَّاميَّة.[1] كما أنَّ المعلِّم يؤثِّر في تلاميذه من خلال شخصيَّته وحماسه ودافعيَّته و سلوكه باعتباره قدوة لهم يحاكونه بصورة غير مقصودة ، كما أنَّ دوره التَّربوي في غرفة الصَّف ؛ يحدِّد كفاءة تحصيل التَّلاميذ ومهارتهم الفكريَّة وقيمهم و اتِّجاهاتهم ، وأنماط سلوكهم إضافةً إلى ذلك فالمعلِّم بتقديمه للدَّرس والأساليب ، والطَّرائق التَّربويَّة الَّتي يستعملها والأنشطة الَّتي يطلبها من تلاميذه يحدِّد بذلك طبيعة الخبرات الَّتي يريدهم أن يمرُّوا بها ودرجة الاستفادة من ذلك كما يحدِّد أيضاً المهارات المرتبطة بالتَّحصيل الدِّراسي وكذلك يؤثِّر على استعدادات التَّلاميذ و اتِّجاهاتهم نحو المدرسة ، إضافةً لذلك فإنَّ المعلِّم يصنِّف التَّلاميذ في العلاقة التَّربوية على أساس نتائجهم المدرسيَّة و سلوكهم المدرسي ، كما ينسب المتعلِّم من جهته بعض الخصائص للمعلِّم . وعلى قدر التَّفاعل بين المعلِّم والمتعلِّم تكون نتائج المتعلِّم للسَّنة الدِّراسيَّة لكون تأثير المعلِّم في المتعلِّم له نسبة عالية في مدى بقاء المتعلِّم في المدرسة ، أو الهروب منها وكمثال على مدى تأثير المعلِّم على المتعلِّم ما تطرَّق إليه مالك بن نبي : كنت أهمل دروسي قليلاً ماعدا دروس الأستاذ بوبرته ؛ ومع ذلك كنت كثير القراءة و المطالعة حتَّى أنِّي كنت أقرأ رواية الفروسيَّة (المعطف بلا أكمام ، و السَّيف) لماذا ؟ لأن الأستاذ بوبرته على وجه الخصوص هو الَّذي فتح لي الأفاق الجديدة كان جل ذلك لدروسه في التَّاريخ القديم ، والأدب الفرنسي[2] .وعليه فالتَّفاعل الحقيقي الَّذي يصنعه المعلِّم سيأتي ثماره عاجلاً أم آجلاً وسيجني ثماره أولئك التَّلاميذ الَّذيم هم أكثر تفاعلاً معه ممَّا ينعكس على مستواهم ويؤهِّلهم أن يكونوا أكثر تواصلاً من غيرهم معزِّزين بذلك مكانتهم ودورهم في اكتساب المعرفة والتَّحصيل الدِّراسي ،ومساهمة المعلِّم في المدرسة الأساس فيها تنميَّة قدرات المتعلِّمين وتحضيرهم نفسياً واجتماعياً ممَّا يجعلهم أكثر واقعيَّة و قدرة على تقبُّل واقعهم الاجتماعي المحيط بهم.

7-مجالات صعوبات التَّعلُّم وعلاقتها بالتَّسرُّب المدرسي:

الأطفال الَّذين يعانون من صعوبات التَّعلُّم غالباً ما تظهر عليهم نقاط الضعف التَّاليِّة: 1-صعوبات متمثلة مبدئياً في القراءة والكتابة والحساب والفهم السَّريع والرَّبط والتَّسلسل السَّليم. 2.صعوبات في توليد وتنظيم الأفكار المثيرة للاهتمام /3.ميل لقضاء وقت في التَّفكير قبل الكتابة. 4. ضعف القدرة على فرض

[1] ف كومبز : أزمة التَّعليم في عالمنا المعاصر، دط، تر أحمد خيري كاظم، وجابر عبد الحميد ، دارالنَّهضة العربيَّة، القاهرة، 1968،ص243. 244.
[2] مالك بن نبي: الطِّفل،ط1،دار الفكر،بيروت،1969،ص110.

التَّسلسل المنطقي لما يكتبون/5.الكتابة اليدويَّة بطيئة وغير مرتَّبة 6.العديد من الأخطاء الإملائيَّة/7 إنتاج محدود من الكتابة في الوقت المتاح لهم/8.ضعف التصوُّر والتَّعبير الشَّفهي والمخاطبة عموماً[1].

8- الخصائص الَّتي يتميَّز بها ذوي صعوبات التَّعلُّم (من خلال التَّجربة والملاحظة):

1. الشُّرود الذِّهني داخل القسم وهو ما ينئ بالمتعلِّمين بعيداً عن القسم.

2. البطء في الكتابة على السُّبورة والكرَّاس واللَّوحة وهو ما يُحسسهم على أنَّهم متأخِّرين عن زملائهم.

3.تكبِّير الحروف والأرقام، ممَّا يصعِّب عليهم تنظيم الكرَّاس وورقة إجابة الامتحان وجودة الخط وغيرها.

4.الضَّغط على القلم والطُّبشور، يشعرهم بنزعة انفعاليَّة شديدة لعدم مواكبتهم زملائهم من ناحيَّة السُّرعة.

5.البطء في الرَّسم ،يحرمهم في الكثير من المرَّات من ترجمة ما يجول في نفسيَّتهم من وجدان 6 .شديدي الانفعال، يجعلهم أكثر عدوانيَّة 7 القلق والتوتُّر الدائم،لا يسمحان لهم بالتَّفاعل الايجابي داخل القسم8.عدم الثِّقة بالنَّفس والَّتي تكوِّن لديهم انطباع سلبي في ذواتهم وشخصيَّتهم ككل. 9 . الاعتماد على الغير 10. الرَّغبة في الخروج من القسم بسرعة11 . الغياب المتكرِّر وسيلتهم للهروب من واقعهم المدرسي 12الصَّمت المطبق بمثابة عقاب لهم 13 .عدم التَّركِّيز تسرُّب ذهني يعصف بهم . 14. الانطواء في ساحة المدرسة قراءة لعالمهم الخَّاص بهم ومحاولة لإشباع بعض حاجيَّاتهم الرُّوحيَّة ومن المتوقَّع أنَّ الأطفال الَّذين يعانون من صعوبات التَّعلُّم لديهم كذلك صعوبات في عدد من المهام الأكاديميَّة والمعرفيَّة[2]

9-أسباب صعوبات التَّعلُّم لدى الأطفال:

الكثير من النَّفسانيِّين والتَّربويِّين يرجعون أهمَّ صعوبات التَّعلم إلى عوامل تتعلَّق بخلل وظيفي في الدِّماغ أو بعدم نمو الوظائف الدِّماغية[3]،ولكن هذه المشكلة حسب هذه الورقة البحثيَّة تبدو متجدِّدة الأسباب فالكثير من الحالات المُلاحظة في الميدان من صعوبات وراثيَّة أو اجتماعيَّة أو نفسيَّة أو تعلُّميَّة ،زادت حدَّتها أكثر، بل وتضاعفت في وجود عراقيل موجودة أصلاً في الحقل التَّربوي الجزائري مثل:

[1] - Peter west wood a parent's guide To learning difficulties (how to help your child) by ACER Press Australia 2008 P 75.

[2] Ber nice y . I wong : LGARNING ABOUTLE ARNIN DISABILITIEES THIR EDITION CANADA 2004 P 41

[3] عماد عبد الرَّحيم الزَّغلول: مبادئ في علم النَّفس التَّربوي،ط2،دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربيَّة المتَّحدة،2012،ص261.

***عراقيل على مستوى المنظومة التَّربويَّة:** متمثِّلة في الصُّعود الآلي لتلاميذ السَّنة الأولى إلى الثَّانيَّة مباشرةً ، بناءً على المنشور الوزاري رقم06/6.0.0/124 المؤرَّخ في 2 أوت 2006.[1] وهي مرحلة مهمَّة جداً بالنِّسبة للمتعلِّم حيث أنَّها فترة القاعدة الحقيقيَّة لتعلُّم كافَّة مفاتيح العمليَّة التَّعلُّميَّة كالقراءة والكتابة ومعرفة المبادئ الأساسيَّة للحساب وبالتَّالي فتقنين الصُّعود الآلي لجميع التَّلاميذ له سلبيَّاته الكبرى من النَّاحيَّة العلميَّة والنَّفسيَّة والعقليَّة على التِّلميذ الَّذي لم يتعلَّم أهم المبادئ المذكورة آنفاً وبالتَّالي فهذا الصُّعود يعتبر في حدِّ ذاته دخول مرحلة صعوبة التَّعلُّم لديه بالدَّرجة الأولى وهذا ما أكَّدت عليه نفس الصَّفحة من النَّشرة الرَّسميَّة للمنشور بقولها ((تعتبر السَّنة الأولى من التَّعليم الابتدائي لبنة أساسيَّة وبناءً قاعدياً للانطلاق في تعلُّمات الطَّور الأول)) وما نلاحظه من حالات كثيرة في السَّنة الثَّانيَّة من ذوي صعوبات التَّعلُّم لا تعكس أبداً مستوى التِّلميذ على أنَّه في الثَّانيَّة نتيجة هذا القرار الَّذي ستكون تبعاته وآثاره في كلِّ السَّنوات القادمة، وخاصَّة مع انتقاله للسَّنة الثَّالثة الَّتي سيتعرَّف فيها على مبادئ اللُّغة الفرنسيَّة ، والَّتي ستزيد من حجم صعوبة المشكلة إذا لم تتَّخِّذ الإجراءات المناسبة لحلِّها ((فالوقاية من صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الأولى من التَّعليم ذلك هو أكثر فعاليَّة بكثير من تطبيق الأساليب العلاجيَّة بعد أن يفشل الطَّالب[2] ((وعامل آخر كذلك متمثِّل في أنَّ معلِّم اللُّغة العربيَّة في الابتدائي يدرِّس التِّلميذ جميع المواد الأدبيَّة والعلميَّة ونشاطات اليقظة، وفي هذا شدَّة على المعلِّم والمتعلِّم ، فمراعاة التَّخصُّص مثل مرحلة المتوسِّط والثَّانوي مهِّم جداً للتِّلميذ من ناحيَّة اكتشاف ملكاته ومهاراته الَّتي يتمتَّع بها ومدى تفاعله مع المواد. وسبب آخر تتحمَّله كذلك المنظومة التَّربويَّة وهو عدم توفُّر أخصَّائي نفساني على مستوى الابتدائيَّات ليتابع هاته المشكلة وإيجاد الحلول لها ، فهو بمثابة الواسطة الحقيقيَّة بين أسس العمليَّة التَّربويَّ برمَّتها من جهة ، وبين الأسرة والمدرسة من جهة أخرى؛ والَّذي يجب أن يتمتَّع بالعديد من خصائِّص علم النَّفس التَّربوي منها، فهم المهارات العقليَّة والاستعدادات والقدرات الَّتي تحكم إنجاز المتعلِّمين، معرفة أنواع التَّأخر الدِّراسي وأسبابه وطرق التَّعامل معه مع من يعانون منه. تحليل العلاقات الاجتماعيَّة بين الأسرة والمدرسة ومعرفة مدى تأثِّير أيٌّ منهما على الأخرى. فهم العوامل الَّتي تؤثِّر على تعلُّم الأبناء ومدى تأثِّير البيئة الاجتماعيَّة على أنماط سلوكه. فهم الحياة العاطفيَّة والانفعاليَّة والوجدانيَّة للآباء والأبناء ومكوِّنات تلك الحياة من قيم وميول واتِّجاهات. وفهم النُّمو الأخلاقي ومراحله لدى الأبناء[3].

[1] وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة: النَّشرة الرَّسميَّة ،العدد 521،المديرية الفرعيَّة للتَّوثيق، مكتب النَّشر،2009،ص12.

[2] Peter west wood Learning and learning Difficulties Acer press Australia 2004 P 84.

[3] محمَّد بن عبد الله الجغيمان، عبد الحي علي محمود: علم النَّفس التَّربوي، مركز التَّنميَّة الأسريَّة، جامعة الملك فيصل،2007،ص9.

***عراقيل على مستوى مديريَّات التَّربيَّة :** متمثِّلة في تغيِّير المعلِّمين من مدرسة لأخرى بعد انطلاق العام الدِّراسي أوفي نصفه ،وكلُّها عوامل هدَّامة لا تخدم التَّلاميذ وخاصَّة الَّذين لديهم صعوبات ومشاكل تعلُّميَّة لأنَّ استبدال الأستاذ أو المعلِّم يؤدِّي حتماً للتَّغيُّر في المعاملة وفي طرائق التَّدريس، وفي التَّواصل والتَّعامل بين المعلِّم والمتَّعلِّم وبالتَّالي الاضطراب النَّفسي والتَّربوي وعدم استقرار العمليَّة التَّعلميَّة. وكذا عامل آخر وهو قصر مرحلة التَّكوِّين للأساتذة الجدد فمدَّة 150 ساعة إن وجدت غير كافيَّة تماماً وهذا من خلال التَّجربة ، ولو نظرنا إلى دولة مثل كوريا الشماليَّة لوجدنا أنَّه ((يتم تدريب معلِّمي رياض الأطفال والتَّعليم الابتدائي في كليَّات تدريب المعلِّمين الأساسيَّة لمدَّة ثلاث سنوات، و يطبَّق في كوريا الشماليَّة كذلك نظام التَّدريب لإنعاش المعلِّمين ضمن إطار التَّدريب في أثناء الخدمة، حيث يجرى للمعلِّمين تدريب مكثَّف على المستوى الوطني. وعلى المستوى المركزي يوجد مركز وطني للتَّدريب التَّربوي المكثَّف في أكاديميَّة العلوم التَّربويَّة . ويضع هذا المركز المناهج الدِّراسيَّة المكثَّفة، ويقدِّم المقرِّرات المكثَّفة، والتَّوجيه والمساعدة العلميَّة لمراكز التَّدريب الإقليميَّة الأخرى بهدف تحسِّين أساليب التَّدريس ورفع مستوى نوعيَّة المعلِّمين بناءً على(نتائج البحوث الحديثة في مجال طرق التَّدريس))[1].

***عراقيل على مستوى الادارة المدرسيَّة:** هذه العراقيل متمثِّلة في تكلِّيف الأساتذة الجدد بتدريس تلاميذ التَّحضيري والسَّنة الأولى، وهي مجازفة خطيرة نظراً لما يترتَّب عليها من آثار وصعوبات في التَّعلُّم للأستاذ والتِّلميذ، لكون المعلِّم الجديد يفتقر لعامل الخبرة المهنيَّة الَّتي يمكن أن يوظِّفها في معالجة مشاكل ذوي صعوبات التَّعلُّم. وسبب آخر له تأثير كبيراً على أداء المتَّعلِّم بصفة عامَّة وبالأخصِّ الَّذي يعاني من صعوبات التَّعلُّم وهو تغيِّير المعلِّم من قسم لآخر وخاصَّة ، إذا كان هذا المعلِّم يكتسب منهجيَّة معيَّنة في معالجة مشكلة صعوبة التَّعلُّم. ومن الأسباب الكبيرة الَّتي يمكنها كذلك المساهمة في إيجاد مناخ دراسي مضطرب لا يخدم ذوي صعوبات التَّعلُّم تكيِّيف قسم كلَّ تلاميذه معيدين للسَّنة مع بعضهم البعض.

***صعوبات على مستوى القسم:** ومن أسباب صعوبات التَّعلُّم فيزيقيَّة القسم ، فنلاحظ أنَّ الكثير من التَّلاميذ يعانون من كبر حجم الطاولة أو من صغرها وهنا يجدون صعوبة كذلك في الجلوس المريح والكتابة والاشتغال على الطاولة. وللسُّبورة كذلك دور كبير في إيضاح العمليَّة التَّعلميَّة داخل القسم فاستعمالها الجيِّد يعطي الفرصة الكبيرة لكلِّ المتعلِّمين من أجل التَّعلُّم ولكن للسُّبورة مقاييِّس يجب أن تتوفَّر فيها ،من ناحيَّة الحجم ، و انعكاس الضَّوء عليها بشكل جيِّد. وفي مستوى طول التَّلاميذ، حتَّى

[1] created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

يتمكَّنوا من الكتابة عليها ببساطة، وأن تكون مخطَّطة حتَّى يضمن المتعلِّم كتابة سليمة على مسار مستقيم غير مائل وحتَّى يتعوَّد أكثر على التَّسطير الجيِّد واحترام مسافة كلَّ حرف وكلَّ رقم على السُّبورة ، ولكن ما نراه في العديد من المدارس وخاصَّة الابتدائيَّة منها ، نجد صعوبةً تامةً من ناحيِّة كتابة الطفل على هاته السُّبورة الغير مدروسة فهي غير مخطَّطة يعني بيضاء كاملة ، وحتَّى في باقي النشاطات غير الكتابة، فاستعمال المسطَّرة من أجل أن يرسم التِّلميذ عليها أشكال هندسيَّة في الرياضيَّات، واستغلالها في مادَّة الرَّسم والتَّربيَّة العلميَّة وغيرها، وفي وجود وسيلة ملائمة للكتابة والرَّسم وهي القلم الخَّاص بهذه السُّبورة ووظيفة كبيرة فيجب أن يكون مناسباً لأنامل الطِّفل وحركات اليد من ناحيَّة الحجم والطول. ومن الأسباب كذلك هندسة القسم فيجب أن يكون التَّلاميذ موزَّعين داخل الصَّف حسب الطُّول وقوَّة النَّظر والسَّمع وأن تكون هناك مساحة كافيَّة يستغلها كل تلميذ، وتوظِّيف جلوس التِّلميذ النَّجيب مع ضعيف المستوى (على طريقة الطِّفل للطِّفل ألقن) كما أشار إليها بعض التَّربويِّين المسلمين، وتطرَّق لها روسو في كتابه إميل على أنَّ الانسان يمكن له أن يتعلَّم من الانسان. والتَّباعد بين العناصر المشاكسة وكلُّها خطوات تساعد ذوي صعوبات التَّعلُّم على التكيُّف داخل القسم والاستفادة مما يدور فيه من حركة تعلُّميَّة وتربويَّة ، وهذا تفادياً كذلك لإحراج نفسيَّة الأصم، وضعيف النَّظر، والقصير فبجلوسه في الأمام يمكن أن يتجاوز لفت الأنظار إليه من طرف بقيَّة المتعلِّمين وينتبه أكثر ،لأنَّ تشتُّت الانتباه يمكن أن يكون سببه أو نتيجة عوامل سمعيَّة، أو بصريَّة أو كلاهما.[1]

* **عراقيل على مستوى المنهاج المدرسي** : ومن بينها كثافة الدُّروس والحجم السَّاعي للتَّدريس ،الَّذي يعتبر من أهم الأسباب الَّتي من شأنها أن تغذِّي مشكلة صعوبة التَّعلُّم وهي كثافة الدُّروس وخاصَّة في المراحل الأولى للتَّعلُّم من ناحيَّة العدد الهائل للدُّروس في اللُّغة العربيَّة والرياضيَّات وأنواع التَّربيَّة وبالتَّالي فالتِّلميذ الَّذي يكون لديه صعوبة في التَّعلُّم في الأساس ،جدير بالمعلِّم أن يراعي هاته الحالة فيكيِّف له على الأقلِّ دروس تؤَّهله من ناحيَّة القراءة والكتابة والحساب ليتجاوز مرحلة كثافة الدُّروس ويواكب زملائه دراسياً و تعلُّمياً وكثافة الدُّروس شدَّة على المتعلِّم في ظلِّ مناخ تعلُّمي يطغى عليه الطَّابع النَّظري دون التَّطبيقي وفي ظلِّ وجود مؤشِّرات تربويَّة ودراسيَّة دالَّة على أنَّ المعلِّم لا يقدِّم الكثير من ناحيَّة تنويعه لطرائق التَّدريس، وفي إدخال ما هو جديد على أسلوبه التَّعليمي، نظراً لما تستدعيه منظومة تربويَّة تعتمِّد في تدريسها على المقاربة بالكفاءات. ومن أهمِّ الأسباب المؤدِّية لصعوبات التَّعلُّم كذلك الحجم السَّاعي

[1] ياسر نصر: مشكلات تربويَّة المجموعة الثَّانية ،ط1،دار ابن الجوزي، القاهرة،2012،ص151.

للدِّراسة فمعدَّل 28ساعة أسبوعيَّة لتلميذ المرحلة الابتدائيَّة ، فيه مشقَّة عليه وخاصَّة أثناء الفصل الأوَّل والثَّاني تزامناً مع قصر ساعات النَّهار إلى حوالي 9ساعات ، يقضي منها الطِّفل يومياً 5ساعات و45د في المدرسة وباقي المدَّة لا تكفيه للذَّهاب للمدرسة، ولا لتناول وجبته والاسترخاء قليلاً بين فترتي الصَّباح والمساء ،ولا لإنجاز واجباته المنزليَّة ومراجعة دروسه، ولا حتَّى للَّعب مع أصدقائه وهي كذلك من الضُّغوط النَّفسيَّة الَّتي تؤثِّر عليه. ومن الأمثلة كذلك صعوبة القراءة في بعض الكتب المدرسيَّة مثل كتاب التَّربيَّة الإسلاميَّة السَّنة الأولى والثَّانيَّة ابتدائي ، فالسُّور القرآنيَّة فيهما مكتوبة بخط الثُّلث الصَّعب القراءة على التِّلميذ لكونه تعلَّم بخط النَّسخ الواضح واحتواء البعض منها على دروس ليست في مستوى تلميذ الابتدائي المعرفي والعمري والجنسي، زيَّادة على تناول مصطلحات ورموز الرِّياضيَّات بالفرنسيَّة ،وطول نصوص القراءة وتشويه جزء منها بلغة أخرى غير مفهومة لديه.

***عراقيل سببها المعلِّم:** -1معاقبة التِّلميذ بالضَّرب أحياناً وبالسُّخريَّة والتَّنابز بالألقاب أحياناً أخرى وهذا سبب مباشر في عدم التَّجاوب بالمرَّة ، وفي هذا الصَّدد يقول الإمام الغزالي((يجب على المعلِّم أن يرفق بالمتعلِّمين وأن يعاملهم معاملةً بنيَّه أطفاله وهذا ما تدعو إليه التربيَّة الحديثة[1]-2 . معاقبة التِّلميذ الَّذي يعاني من صعوبة التَّعلُّم بالجلوس مع تلميذة ،ضاناً منه أنَّه يفعل الصواب-3 .تكليفه بكثرة الواجبات المنزليَّة-4 . معاقبته بالخروج من القسم والوقوف لفترات طويلة-5 .عدم مراقبة ما ينجزه التِّلميذ في القسم من نشاطات-6 .عدم توجيهه وتصوِّيب أخطاءه7 .عدم تشجيعه وتحفيزه وبالتَّالي غلق باب التَّواصل معه -8 .لا يقومُّه من الأساس وهذا من خلال ما لاحظناه في الميدان للكثير من الحالات-9يقتصر في تدريسه على المتفوِّقين من التَّلاميذ ولا يعطي فرصة المشاركة لذوي صعوبات التَّعلُّم-10 إجباره على الجلوس في المقاعِّد الخلفيَّة للقسم ، وتجاهل وجوده كأنَّه غير موجود ، ممَّا يبعث في نفسيَّة التِّلميذ بأنَّه لا فائدة منه مرجوَّة، وينجرُّ عن هذه التَّصرُّفات والسلوكيَّات من طرف المعلِّم اكتساب الطِّفل((العجز المُتَعَلَم)) الَّذي يؤثِّر على إمكانيَّة التَّعلُّم ، بل قد يعوق عمليَّة التَّعلُّم لدى الطِّفل، فالطِّفل الَّذي يعايش خبرات فشل مستمرَّة في المدرسة ربَّما يتوقَّف عن بذل أيِّ مجهود للتَّعلُّم ويقتنع، أنَّ ليس باستطاعته فعل أيِّ شيء يفضي إلى النَّجاح[2].11-استعمال الهاتف النَّقَّال لفترات طويلة والتَّنقُّل بين الصُّفوف محدثاً ضجَّة وفوضى.

[1] فتحيَّة حسن سلمان: المذهب التَّربوي عند الغزالي،ص34.

[2] محمَّد السَّعيد أبو حلاوة : العجز المتَّعلِّم ،مقال منشور، المكتبة الإلكترونيَّة ،أطفال الخليج ذوي الاحتيَّاجات الخاصَّة.

***عراقيل ترجع في الأساس للمتعلِّم**–1 :نقص استعداداته العقليَّة المختلفة ودرجة نضج هذه الاستعدادات إذ ليس هناك شك في أنَّ التِّلميذ ذو الاستعداد العقلي الكبير يكون أسرع في تحصيله ، وأعلى مستوى من تلميذ مستواه العقلي متوسِّط ، أو أقلَّ من المتوسِّط–2 .يتوقَّف تحصيل المتعلِّم على استعداداته المزاجيَّة. شعور المتعلَّم بعدم الأمن له أثر سلبي كبير على التعلُّم والتَّحصيل، –3 فقدان الثِّقة بالنَّفس يصبح بفعله عاجزاً عن التَّحصيل المطلوب، يتخلَّله القلق والخوف الَّذي يقلِّل من قدرة التِّلميذ على المثابرة وتركِّيز الانتباه في أيِّ عمل يقوم به.(ملاحظة: بالنِّسبة للعراقيل والاسباب المذكورة كانت من مقال مشاركة في ملتقى دولي بجامعة البليدة 2016بعنوان صعوبات التَّعلُّم).

10–علاقة التَّعلُّم بالتَّعليم:

هي عمليَّة تربويَّة اجتماعيَّة وظيفتها تزويد المتعلِّمين بالعلوم والمعارف ضمن برامج ومناهج ومراحل ومؤسَّسات ، وهي عمليَّة معنيَّة أيضاً ببناء الشَّخصيَّة الإنسانيَّة الثَّقافيَّة والحضاريَّة ، من حيث اكتسابها مهارات اللُّغة ومهارات التَّفكير والتَّواصل الاجتماعي، والإسهام الثَّقافي الحضاري وفي مجال التَّعليم تتحقَّق قيم التَّعلُّم والتَّعليم ومنها قيمة اكتساب العلم بالتَّعليم وما يتضمَّنه من عمليَّات القراءة والكتابة وقيمة تبليغ العلم بالتَّعلُّم وما تتضمَّنه من عمليَّات التَّواصل والخطاب، وقيمة طلب الزِّيَّادة في العلم والتبحُّر فيه.[1]

[1] المرجع السَّابق ،ص 227 .

خلاصة:

إنَّ عمليَّة التَّعلُّم في المدرسة الابتدائيَّة لها أبعادها التَّعلُّميَّة الَّتي اكتسبها المتعلِّم من خلال مكتسباته التَّعلُّميَّة السَّابقة حتَّى وإن كانت تعلُّمات ساذجة ولكنَّ الشَّاهد في القضيَّة أنَّ التَّعلُّم عمليَّة مكتسبة ومتجدِّدة للطِّفل المتعلِّم والَّتي تتأثَّر بدورها بجملة من المؤثِّرات والأسباب المدرسيَّة العائدة لكيفيَّة تناولها من طرف المتعلِّم وكيف غرست فيه هذه التَّعلُّمات من طرف المعلِّم والاداريين كذلك والمنهاج المعتمد.

الفصل الخامس: التَّسرُّب المدرسي

عناوين هذا الفصل :

تمهيد:

- **التَّسرُّب المدرسي:**
- **خصائِّص الطَّلبة المعرَّضِّين لخطر الفشل الدِّراسي :**
- **أسباب التَّسرُّب المدرسي :**
- **احصائيَّات رسميَّة تُظهر اسباب انتشار ظاهرة التَّسرُّب المدرسي في الجزائر والعالم :**
- **عوامل التَّسرُّب المدرسي حسب بعض الدِّراسات السَّابقة:**
- **نتائج التَّسرُّب المدرسي من خلال الكلمات المفتاحيَّة المستخرجة من الدِّراسات السَّابقة:**
- **مثال عن حجم التَّسرُّب المدرسي وأسبابه بمدارس المقاطعة المدروسة.**
- **خلاصة الفصل:**

تمهيد: التَّسرُّب المدرسي ظاهرة اجتماعيَّة قاسيّة يدفع ثمنها الطِّفل المتمدرس نتيجة جملة من الأسباب النّفسيَّة والاجتماعيَّة والمدرسيَّة ونتائجها أكثر ضرراً على الفرد والمجتمع نظراً لما يترتَّب عنها من ظواهر اجتماعيَّة أخرى سلبيَّة تساهم في عدم استقرار المجتمع وزعزعته وتماسكه وبالتَّالي فالتَّسرُّب المدرسي نقطة تحوُّل كبرى في التَّغيُّر الاجتماعي للمجتمع وفي ذهنيَّة المتسرِّب وحياته الاجتماعيَّة مستقبلاً.

1-التَّسرُّب المدرسي:

عكفت الكثير من الدِّراسات النَّظريّة والميدانيَّة الَّتي تناولت ظاهرة التَّسرُّب الميداني لمجتمعات مختلفة أنَّ أسباب حدوث هذه الظَّاهرة ونتائجها المختلفة والَّتي أفرزتها الظَّاهرة مخضعِّين الظَّاهرة المدروسة لحملة من المعطيات الَّتي توفَّرت على عيِّنة تمَّ اختيارها كلٌّ حسب اختياره معلِّلين اختيارهم لجملةٍ من المؤشِّرات والمعايِّير الَّتي تمَّ الاستعانة بها في تحدِّيد حيثيّاَت الظَّاهرة ومدى ربط متغيِّرات دراستها ؛ ممَّا يمدُّنا بعنوان صريح واضح يعكس رؤيَّة الباحث في انطلاقة صحيحة معتمداً على معطياته وبياناته الَّتي جمعها حول الظَّاهرة وبالتَّالي فكلَّ الدِّراسات السَّابقة الَّتي ساهمت في بناء رؤية جليَّة حول موضوع التَّسرُّب كمتغيِّر تابع أو متغيِّر مؤثِّر فيه أو له علاقة بمتغيِّر آخر، ومن هذا المنطلق فتناول ظاهرة التَّسرُّب المدرسي تبقى حسب هدف كلَّ باحث أو هيئة بحثيَّة ،وبهذا تتباين حصيلة النَّتائِّج والاحصاءات المتوصَّل لها حسب المجال الزماني والمكاني للظَّاهرة. والتَّسرُّب من المدارس هو ظاهرة لها آثار اجتماعيَّة في كلِّ من بلدان أوروبا وإفريقيا ، وأمريكا الشماليَّة والجنوبيَّة وقد أدرك أنَّ تأثيرها ذهب إلى أبعد من مجال التَّعليم فالنَّتائِّج المترتِّبة على التَّسرُّب هي في الواقع كثيرة وأنَّها تؤثِّر على الكثير من الشَّباب على المستوى الفردي والمجتمع ككل[1]،ولفهم أفضل لمشكلة المتسرِّبين من المدارس في البيئات المعرَّضة للخطر ، نجد سلوك الأطفال الَّذين يعيشون في الفقر هو بلا شك عاملاً خطيراً وكبيراً على المتسرِّب ، ومن بين أسباب التَّسرُّب الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسر وكذا بنيَّة الأسرة ونوع البيئة الَّتي تعيش فيها الأسرة (المناطق الرِّيفيَّة وشبه الحضريَّة) ، كلٌّ واحد من الأسباب يمكن أن يكون له تأثِّير على المهارات . والنُّضج والنَّجاح الأكاديمي للأطفال المتسرِّبين . وهذا حسب CREPAS.[2] كما أنَّ لفئة المتسرِّبين خصائص يتميَّزون بها عن غيرهم من التَّلاميذ وهي مؤشِّرات وبوادر تنبئ بتسرُّبهم.

2-خصائِّص الطَّلبة المعرَّضِّين لخطر الفشل الدِّراسي :

تتداخل مجموعة من الخصائِّص الَّتي تميِّز الطَّالب المعرَّض لخطر الفشل الدِّراسي على مدى السَّنوات الدِّراسيَّة وهي قد تؤدِّي إلى دفعه نحو اتِّخاذ القرار المتهوِّر المتعلِّق بترك الدِّراسة والتَّسرُّب من المدرسة وهذه الخصائِّص المختلفة قد توجد مجتمعة أو بنسبة كبيرة ،وهي تتضمَّن مايلي:

1. أنَّ لديه تاريخاً في الفشل الدِّراسي .(يكتسب بذلك خبرة في كيفيَّة التَّسرُّب من المدرسة)

[1] Réunion du réseaux des femmes parlementaires Berme , suisse ? 7 Juillet 2015 . (Présenté par Mme Française Bertieaux) , députée , parlement de la fédération wallonie – Bruxelles .

[2] (Crépas) conseil régional de prévention de l'afandon , scolaire : les milieux à risque d'afandon scolaire . Quand pauvreté , conditions de vie et décrochage scolaire vont de paix , Octobre 2001 .

2. أنَه أكب رسناً من أقرانه في الصَّفِّ بسبب الرُّسوب أو تأخُّر التحاقه بالمدرسة.

3 . أنَّ لديه فرصاً محدودة للنَّجاح والتَّخرُّج من المدرسة .(عادةً ما يكون هذا تصوُّره عن نفسه)

4 . أنَّ لديه مفهوماً واضحاً عن ذاته بوصفه طالباً متدنِّي التَّحصيل . (حسب معاملته)

5 . شعوره بأنَّه فاشل .(مسئوليَّة يتحمَّلها المعلِّم والإدارة والمتعلِّم والمجتمع نتائجها تنعكس عليه).

6 . أنَّه يكره المدرسة . (قيمة سلبيَّة يتشرَّبها من أقرانه وحسب المناخ المدرسي السَّائد).

7 . عدم استمتاعه بوجوده داخل المدرسة ، وأنَّ شعوره يكون أفضل وهو خارج المدرسة .

8 . أنَّه يشعر بالغربة أو عدم الأمان داخل المدرسة . (مرحلة خطيرة يمر بها المتعلِّم).

9 . عدم مشاركته في الأنشطة المدرسيَّة(من أدوار المعلِّم الَّتي يجب أن يحدَّ منها تجاه التِّلميذ).

10 . ضعف قدرته على الانضباط الذَّاتي . (راجع في الأساس لقدرة المعلِّم والإدارة).

11 . يفتقِّر إلى المهارات والعادات الدِّراسيَّة المناسبة . (مهمَّة الأسرة والمدرسة معاً).

12 . عدم دراسته بالمهارات والعادات المناسبة للدِّراسة الصَّحيحة . (حسب المنهاج وطرائق المدرِّس).

13 . أنَّه يتصرَّف بأسلوب فوضوي أثناء الحصص . (حسب وسيلة الضَّبط الاجتماعي في المدرسة).

14 . تكرُّر غيَّابه عن الدَّوام الدِّراسي . (راجع للتَّواصل البنَّاء والمستمر بين المدرسة والأسرة).

15 . أنَّه يدخل في صراع أو مشكلات مع أكثر من معلِّم . (آليَّة للهروب من الدُّروس).

16 . أنَّه يصطنع أسباباً عديدة تسوِّغ عدم نجاحه في المدرسة . (من أهمِّ عوامل الانقطاع عن المدرسة).

17 . أنَّه يطوِّر مجموعة من الاعذار لتعزِّيز توجُّهه السِّلبي نحو الدِّراسة والمدرسة . (في وجود أقران).

18 . أنَّه يدعم رفاقه الَّذين يشتركون معه في تلك السُّلوكات . (يتأثَّر ويؤثِّر بقوَّة في غياب المراقبة).

19 . أنَّه لا يلقى التَّشجِّيع الكافي من أسرته للدِّارسة . (حسب الرأسمال العلمي والثَّقافي للأسرة).

20 . أنَّه يشعر بضغوط متعدِّدة متعلِّقة بوضع الأسرة.(يمكن تجاوز هذه الخاصيَّة في وجود معلِّم متفهِّم).

21 . انغماسه في بعض السُّلوكيَّات الخاطئة الَّتي تبعده عن جوِّ الدِّراسة .[1]

[1] عبد الله سهو النَّاصر: التَّسرُّب من التَّعليم الطَّريق المفتوح نحو عمل الأطفال، المكتبة الوطنيَّة ، الأردن ، عمَّان ، 2014، ص 17.16.

3-أسباب التَّسرُّب المدرسي :

* **أسباب مدرسيَّة** : للعوامل البيداغوجيَّة والتَّربويَّة داخل المدرسة أثراً كبيراً على نفسيَّة وتربيَّة وتحصيل الطِّفل المتمدرس فكلَّما كان التَّفاعل الصَّفي والمدرسي قوِّي بين أطراف العمليَّة التَّعلُّميَّة كانت ناجحة بنسبٍ عاليةٍ ، وهذا راجع للاستثمار الجيِّد لخبرة وتكوين المعلِّم والطَّرائق الدِّراسيَّة الَّتي يعتمدها في إيصال المعلومة للمتعلِّم وكذا حسن تدبير الممارسة الإداريَّة عليه، أمَّا إذا كان هناك خلل وظيفي بين أحد مرتكزات العمليَّة التَّربويَّة باءت تلك التَّفاعلات المدرسيَّة بأكملها بالفشل وترتَّب عنها الكثير من المشكلات المدرسيَّة كالغياب المتكرِّر للتِّلميذ والعنف المتبادل والرُّسوب المتكرِّر وعدم التَّكيُّف مع المناخ المدرسي السَّائد، وتراجع عمليَّتي الحوار والتَّواصل بين المتعلِّم والمعلِّم والإدارة، زيَّادة على تلاشي ثقة المتمدرس بنفسه وإرادته، وللبيئة المدرسيَّة وهيكلتها كذلك أثرٌ كبير على المتعلِّم - فالهياكل وُجدت أن لها تأثيرات إيجابيَّة على معدَّل التَّسرُّب المدرسي -[1] والمؤثِّرات المحيطة به ممَّا يعيق عمليَّة التَّحصيل الدِّراسي للطِّفل و يجعل من هذا التِّلميذ الَّذي مرَّ بسلسلة من التَّغيُّرات السَّلبيَّة في مساره المدرسي أن يصطنع آليَّات للهروب من واقعه المدرسي المشحون والمتوتِّر نتيجة الأسباب السّابقة الذِّ كر، والَّتي لم يراعى فيها جانبه الوجدني والمعرفي والنَّفسي والاجتماعي والتَّحصيلي بشكلٍ سليم في الكثير من الأحيان .

* **أسباب ذاتيَّة** : هناك العديد من الاسباب الذَّاتيَّة للطِّفل المتسرِّب الَّتي يمكن لها أن تساهم بقوَّة في عزوفه المبكِّر عن المدرسة نظراً لعدم تكيُّفه مع واقعه المدرسي فالمرض المزمن مثلاً أحد هذه الاسباب الَّتي من شأنها أن تكون عاملاً خطيراً في عدم مواصلته لمساره التَّعليمي ،كما تعتبر حالات التَّوحُّد ومحدوديَّة الذَّكاء من أبرز العوامل المسبِّبة لترك المدرسة نظراً لصعوبة تواصل الحالة في العمليَّة التَّعلُّميَّة وفقدان الثِّقة بنفسها ممَّا يكسبها فراغاً روحياً ينعكس على دافعيَّتها وبالتَّالي إيجاد صعوبات في عمليَّة التَّعلُّم برمَّتها، ومن ناحيَّة أخرى يمكن أن يكون المتعلِّم عبقري لدرجة أنَّه يملُّ مستوى المدرسة فيتمرَّد .

* **أسباب اجتماعيَّة** : إنّ ظاهرة التَّسرُّب المدرسي تتغذَّى بشكلٍ متدرِّجٍ في عمقها الاجتماعي بدءً من البيئة الأسريَّة الَّتي لها مساهمةً كبيرةً في بقاء المتمدرس في المدرسة من عدمه ، فالرَّأسمال العلمي لأفراد الأسرة له أثرٌ كبيرٌ في انتشار هذه الظَّاهرة حسب ما يقدِّمه الوالدين من دافع بسيكولوجي مستمر وتواصل

[1] Andrea Kathlene Parton Moore : DROPPED OUT: FACTORS THAT CAUSE STUDENTS TO LEAVE BEFORE GRADUATION , page 31/32/33 .

دائم مع المدرسة ومساعدة الطِّفل في واجباته المنزليَّة ومراعات شعوره تجاه المدرسة فضلاً عن مؤَّهلاته التَّحصيليَّة واستعداداته النَّفسيَّة والوجدانيَّة والظُّروف الصِّحيَّة الَّتي يمرُّ بها، وطبيعة علاقته بالمعلِّم وأقرانه في المدرسة، وكلُّها عوامل مؤثِّرة بتفاوت زمني ومكاني بين التَّلاميذ حسب اهتمام الأسرة وقدرتها في توظِّيف رأسمالها العلمي وفعاليَّته على مستوى المناخ الأسري والمدرسي، ممَّا ينعكس على مردود المتعلِّم الَّذي يتأثَّر سلباً في حالة عدم اكتساب الأسرة لهذا الرَّأسمال وهذا ما وقفت عليه دراستنا وأكَّدته سجلّات القيد المدرسيَّة لبعض المدارس الابتدائيَّة على أنَّ النِّسبة الكبيرة من أولياء أمور المتسرِّبين كانوا من طبقة الموَّالين والفلَّاحين والتُّجار والعمَّال البسطاء أو البدو الرُّحَّل ،وبالتَّالي فهذه العلاقة الطَّرديَّة بين التَّسرُّب المدرسي والرَّأسمال العلمي أو الثَّقافي لها مدلولها النَّظري في حيثيَّات التُّراث التَّاريخي لعلم الاجتماع فبيار بورديو مثلاً ركَّز على هذا الجانب من حياة الإنسان الثَّقافيَّة –<< فالرَّأس المال الثَّقافي للفرد قسَّمه إلى قسمين ، الأوَّل رأس المال الثَّقافي المكتسب على أساس المؤهَّل التَّعليمي وعدد سنوات الدِّراسة، والثَّاني رأس المال المورث من وضع العائلة وعلاقاتها بالمجالات الثَّقافية المختلفة ، ويحقِّق الشَّكل الأخير أرباحاً مباشرة في المحل الأوَّل داخل النِّظام التَّعليمي–أي كيف ينعكس على مردود التِّلميذ في المدرسة وكيف يوظِّف هذا الرَّأسمال الَّذي جاء به وتشرَّبه من أسرته>>[1] كما أنَّه يحقِّق تلك الأرباح في أماكن أخرى مثل سوق العمل، بالإضافة إلى أنَّه يحقِّق مكاسب التَّميُّز للفرد في كافَّة المجالات ويتشكَّل الرأس المال الثَّقافي المورث من خلال منح العائلات لأبنائها مجموعة من أنماط الحياة المتميِّزة، وشبكة من العلاقات الاجتماعيِّة القويَّة، والَّتي تصبح شكلاً من التميُّز تستفيد منه الأجيال التَّاليَّة. إنَّ ثمَّة اتِّجاه لدى هذه العائلات نحو صياغة سلوك أفرادها ، وتشكيل قيمهم على مدار الأجيال ، ويتِّم ذلك من خلال بعض الممارسات مثل نمط التَّعامل الرَّاقي التَّأهيل العلمي والأخلاقي ، تدعيم عادات فرديَّة معيَّنة ، تشكيل نمط حياة مختلفة ، ومستوى معيشي مغاير، ويسهم كلَّ ذلك في تعميق الاختلافات الطَّبقيَّة للمجتمع ،أما رأس المال الثَّقافي المكتسب فيتوقَّف اكتسابه على بعض العوامل مثل الفترة الزَّمنيَّة طبيعة المجتمع ، والطَّبقة الاجتماعيَّة الَّتي ينتمي إليها الفرد بالإضافة إلى القدرات الذَّاتيَّة ، والسِّمات الجسديَّة للفرد ، وثمَّة ترابط بين رأس المال الثَّقافي المورث والمكتسب ، حيث يمكن للفرد أن يطوِّر رأسماله الثَّقافي المورث من خلال قدراته العضويَّة[2]،يتضِّح مما سبق أنَّ رأس المال الثَّقافي لدى بورديو يعبِّر عن القدرات والمهارات العقليَّة والجسديَّة ، وكلُّ أشكال المعرفة والخبرات الَّتي يتحصّل عليها الفرد إمَّا نتيجة انتسابه لعائلة أو جماعة

[1] حسني إبراهيم عبد العظيم: بيير بورديو الفلاَّح الفرنسي الفصيح ، الحوار المتمدِّن–العدد: 3503–2011/10/1 :9:09.

[2] نفس المرجع السَّابق.

معيَّنة أو نتيجة لمؤهِّلاته الذَّاتيَّة وتنميَّتها وتطويرها. كما أنَّ للطَّلاق في بعض الأحيان أثرٌ كبيرٌ في استفحال ظاهرة التَّسرُّب المدرسي نظراً للتَّفكُّك الأسري الَّذي يحدثه الانفصال بين الوالدين، ومن جانب آخر يمكن لوفاة أحد الوالدين أو كلاهما أن يكون سبباً رئيسياً في انقطاع الطِّفل عن المدرسة، زيَّادة على الزَّواج المبكِّر للبنت الَّذي ينتشر كثقافةٍ في بعض المجتمعات والَّذي يساهم كذلك في انقطاع العنصر الأنثوي عن متابعة الدِّراسة في المدرسة.

* **أسباب اقتصاديَّة** : هذه الأسباب لها أثرها البالغ في حياة المتسرِّب فالتَّفاوت المادِّي بعض الأحيان يساهم في إيجاد نظرة دونيَّة للمتعلِّم مقارنةً بأقرانه من التَّلاميذ فالهندام واقتناء ما يلزم التِّلميذ بأن يظهر بمظهرٍ يليق به ويجعله دائماً يميِّز نفسه عن زملائه وخاصَّةً إذا كان ينتمي لعائلةٍ فقيرةٍ ، ومن جانبٍ آخر تؤثِّر الفوارق الاقتصاديَّة بين التَّلاميذ من ناحيَّة معاملة بعضهم البعض على أساس طبقي سرعان ما يحِّس به المتعلِّم المحروم من الرَّمزيَّات الماديَّة الَّتي تجعله أكثر اغتراباً في مدرسته ممَّا يبعث في نفسه في الكثير من المرَّات الهروب من واقعه المدرسي نحو المجهول ، وخاصَّةً إذا شعر بنوعيَّة المعاملة الَّتي يتلقَّاها من جميع أطراف العمليَّة التَّربويَّة هذا من جانب ومن جانبٍ آخرٍ يمكن للمواصلات أن تكون كذلك من أهمِّ عوائق عمليَّة التَّعلُّم في المدارس فبعد المسافة بين المدرسة والبيت وخاصَّةً مع التَّغيُّرات الجويَّة تصعب عمليَّة التَّنقُّل ممَّا يجبر المتمدرسين في مجمل الأحوال المكوث في منازلهم ويحرمهم من مزاولة دراستهم وتعلُّمهم ،والمدرسة كمؤسسة اجتماعيَّة تتأثَّر كذلك بالبيئة الجواريَّة لها فالتَّجمُّعات التِّجاريَّة والأسواق مثلاً تؤثِّر على طبيعة التِّلميذ المتَّجه نحو المدرسة أو العائد منها نظراً لشدَّة فضوله والسَّعي لاكتشاف محيطه وبالتَّالي هذه البيئة التِّجاريَّة لها خاصيَّتها الماديَّة المغرية الَّتي تجذب أطفال المدارس نحوها ممَّا يجعلهم يتطلَّعون لممارسة هذا العمل التِّجاري أيَّام العطل وآخر الأسبوع وتدريجياً يتأثَّرون بهذه البيئة الجديدة عليهم أكثر من المدرسة ، ممَّا ينعكس على تحصيلهم وتواجدهم في المدرسة وفي سياق آخر تعتبر الهجرة الدَّاخليَّة والتِّرحال من أهمِّ أسباب التَّسرُّب وعدم الاستقرار في المدرسة.

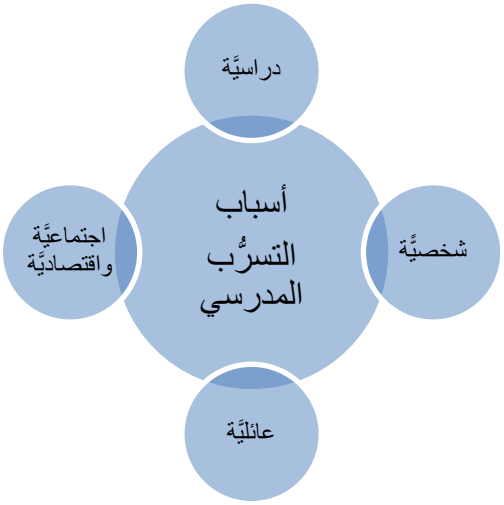
* **أسباب سياسيَّة** : <<الإنسان حرٌ لأنَّه مسؤول فالحريَّة والمسؤوليَّة وجهان لعملة واحدة ، فالحريَّة تستلزم المسؤوليَّة، والمسؤوليَّة تلتزم الحريَّة ، وحريَّة الإنسانيَّة ليست حقاً من حقوقه يمكن أن يمنح له أو يمنع عنه ، وإنَّما هي فطرة في طبيعته وجزء من إنسانيَّته ، بها يصير إنساناً مسؤولاً وبدونها يهبط إلى درجات أدنى بكثير من الحيوان ، فهو حرٌ حتَّى في العقيدة الَّتي يؤمن بها. فقد **قال الله تعالى** ﴿**وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَى وَإِنْ تَدْعُ مُثْقَلَةٌ إِلَى حِمْلِهَا لَا يُحْمَلْ مِنْهُ شَيْءٌ وَلَوْ كَانَ ذَا قُرْبَى إِنَّمَا تُنْذِرُ الَّذِينَ**

يَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ بِالْغَيْبِ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَمَنْ تَزَكَّى فَإِنَّمَا يَتَزَكَّى لِنَفْسِهِ وَإِلَى اللَّهِ الْمَصِيرُ﴾ سورة فاطر الآية (18) وقال أيضاً **جلَّ شأنه﴿وَقُلِ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيَكْفُرْ إِنَّا أَعْتَدْنَا لِلظَّالِمِينَ نَارًا أَحَاطَ بِهِمْ سُرَادِقُهَا وَإِنْ يَسْتَغِيثُوا يُغَاثُوا بِمَاءٍ كَالْمُهْلِ يَشْوِي الْوُجُوهَ بِئْسَ الشَّرَابُ وَسَاءَتْ مُرْتَفَقًا ﴾**سورة الكهف الآية(29)، وقال أيضاً **سبحانه وتعالى﴿وَالَّذِينَ آمَنُوا وَاتَّبَعَتْهُمْ ذُرِّيَّتُهُمْ بِإِيمَانٍ أَلْحَقْنَا بِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَمَا أَلَتْنَاهُمْ مِنْ عَمَلِهِمْ مِنْ شَيْءٍ كُلُّ امْرِئٍ بِمَا كَسَبَ رَهِينٌ﴾** سورة الطُّور الآية (21) وقد عبَّر سيدنا عمر بن الخطَّاب رضي الله عنه عن فطرة الحريَّة في الطبيعة الإنسانيَّة ، حينما قال: (متى استعبدتُّم النَّاس وقد ولدتهم أمهاتهم أحراراً ؟!)[1]ومن هذا المنطلق تعتبر عمليَّة التَّعلُّم من أهمِّ حقوق الإنسان الَّتي يجب أن تتوفَّر له كأبسط الضَّروريَّات الاجتماعيَّة الَّتي تساعده في أن يندمج ضمن متطلَّبات عصر العلم والمعرفة ولكن في وجود متغيِّرات سياسيَّة مضطربة كاحتلالات الشُّعوب والحروب الأهليَّة والصِّراعات الطَّائفيَّة و الدِّينيَّة و التَّمييز العنصري والَّتي ينعدم فيها الأمن وتنعدم فيها كذلك عمليَّة التَّعلُّم أو تكون شبه مستحيلة ممَّا يساهم في تسرُّب أعدادٍ هائلةٍ من المتمدرسين ، واحتلال الجزائر شاهد تاريخي على تجهيل أجيالاً متعاقبة من الجزائريِّين بسب سياسة فرنسا التَّعليميَّة تجاه الجزائريِّين فمنذ دخول فرنسا للجزائر سنة 1830 كان من بين أولوياتها القضاء على الهويَّة الجزائريَّة بشتَّى الوسائل فكان هدم المساجد والكتاتيب والمدارس لتقضي على التَّعليم ولغته العربيَّة والإسلام وتربيته السَّمحة ويفصِّل المؤرِّخ ابو القاسم سعدالله في هذا الشَّأن فيستشهد في كتابه الحياة الثَّقافيّة في الجزائر أيَّام الخلافة العثمانيَّة على أنَّ الجزائر كانت قبل الاحتلال الفرنسي قبلة للعلم والعلماء وفيها الآلاف من المدارس الابتدائيَّة والكتاتيب القرآنيَّة الَّتي تعلِّم النَّاس كلَّ العلوم العقليَّة والنَّقليَّة وبدخول المستدمر هدم تلك المعالم والمنارات العلميَّة وحوَّل معظمها إلى ثكنات واصطبلات وخمَّارات وكنائس تمهيداً لمرحلة التَّنصير والفرنسة[2].

***<u>اسباب دينيَّة:</u>** من الاسباب الرَّئيسيَّة كذلك للتَّسرُّب المدرسي عدم بناء المدارس بالمرَّة، وعدم تمويل الموجودة منها سابقاً وتركها دون ترميم كما يحدث بمنطقة الأحواز بجنوب إيران ذات الأغلبيَّة السُّنيَّة والمحتلَّة من طرف إيران منذ 1925. وكذا بفلسطين نفس المشكل فالكيان الصَّهيوني يعمل على تهديم المدارس الإسلاميَّة في كامل التَّراب الفلسطيني وخاصَّة تلك الموجودة في غزَّة بحجَّة أنَّها أصبحت مقرَّات سريَّة لرجال المقاومة والمدارس الَّتي بقيَّت موجودة كذلك بالقدس الشَّرقيَّة والغربيَّة تلقى نفس المصير بسبب تلفيق الحقائق وادِّعاء أنَّها مراكز ثقافيَّة تاريخيَّة لليهود. كما لا ننس ما عاناه اللَّاجئون الرُّوهنغيُّون

[1] علي أحمد مدكور : <u>مناهج التَّربيَّة أسسها وتطبيقاتها</u> ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1421 هـ / 2001 م ، ص 77 .
[2] أبو القاسم سعد الله: <u>تاريخ الجزائر الثَّقافي</u>، الجزء الأوَّل،ط1، دار الغرب الإسلامي،1998،ص331.

في بنغلاديش والدُّول المجاورة لبلدهم الَّذين رحِّلوا منه بالقوَّة فراراً من إبادة جماعيَّة لعقودٍ من الزَّمن تعرَّض لها سكَّان دولة أركان الإسلاميَّة على يد البوذيِّين من دولة بورما الَّتي احتوتهم بالكامل واحتلَّت أراضيهم وصادرت كلَّ ما يملكون وفجَّرت مساجدهم وهدَّمت مدارسهم تحت ذرائع واهيَّة الأساس فيها نشر الوثنيَّة البوذيَّة بالقوَّة، ومن جانب آخر فقد تعرَّض مسلمي جمهوريَّة إفريقيا الوسطى منذ 2011 لحملة شرسة من طرف القوَّات الفرنسيَّة بسبب الانتخابات الَّتي فاز بها الإسلاميُّون وحرَّضت ضدَّهم المليشيَّات النَّصرانيَّة الَّتي أبادتهم وهجَّرتهم من موطنهم وتركتهم شعب بلا حقوق يعاني معظمهم من الجهل والأميَّة والبطالة فقد عطِّلت مدارسهم وهدِّمت مساجدهم وكل ما يرمز إلى هويَّة وتعليم هذا الشَّعب **المسلم** المنكوب لحدِّ الآن. وكلُّ هذه الأحداث ذات الصِّبغة الدِّينيَّة السِّياسيَّة الطَّائفيَّة لها علاقة بالتَّسرُّب المدرسي القصري. وتختلف الدِّراسات في تقديم أسباب الظَّاهرة على أنَّها كلَّ الأسباب ماعدا الأسباب السِّياسيَّة وهذا في حدِّ ذاته ايديولوجيَّة بحثيَّة المراد منها تبرئة الممارسات السِّياسيَّة خارج الحدود كما في هذه الرُّؤية الفرنسيَّة من خلال الشَّكل التَّالي:



الشَّكل 05 يبين بعض أسباب التَّسرُّب المدرسي[1]

4-احصائيَّات رسميَّة تُظهر أسباب انتشار ظاهرة التَّسرُّب المدرسي في الجزائرو العالم :

رغم أنَّ الجزائر أقرَّت جملةً من البرامج لإصلاح منظومتها التَّربويَّة فإنَّ تلك الإصلاحات لم تنجح في وضع حدٍ لظاهرة التَّسرُّب المدرسي الَّتي أخذت أبعاداً مقلقةً للغاية حسب منظَّمات رعاية الطُّفولة ، وتشير

[1] Regina-Deau et SABAN Charles : Le décrochage scolaire , 2013 , page 5

إحصائيَّات المرصد الوطني لحماية الطُّفولة (منظَّمة غير حكوميَّة) المعلن عنها عشيَّة الاحتفال باليوم المغاربي للطُّفولة والمحدَّد يوم 17 من فبراير / شباط من كل عام إلى أنَّ الجزائر تسجِّل سنوياً أزيد من مئتي ألف حالة تسرُّب مدرسي ، في حين يوجد أكثر من نصف مليون طفل خارج مقاعد الدِّراسة ويشير المرصد إلى أنَّ مراكز التَّكوين المهني تستوعب نحو ثلاثمئة ألف من هؤلاء في حين يبقى مئتا ألف منهم بدون مستقبل معلوم، و تحصي كذلك وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة وفقاً لمعطيات الموسم الدِّراسي 2015 / 2014 أكثر من 8.5 ملايين تِّلميذ في مختلف الأطوار يؤطِّرهم نحو 668 ألف عامل ينتشرون عبر 25 ألف و 496 مؤسَّسة مدرسيِّة . في حين يتوقَّع رئيس المرصد مصطفى خيَّاطي أن تسجِّل الجزائر خلال الأربع سنوات المقبلة أكثر من مليون طفل خارج مقاعد الدِّراسة . ممَّا يدفع برأيِّه إلى ضرورة إيجاد حلول سريعة للمشكلة بسبب التَّداعيَّات الخطيرة على المجتمع .[1]،ومن خلال هذه المعطيات والأرقام فإنَّ هذه الأعداد المذكورة والمشار لها من قبل المرصد الوطني لحماية الطُّفولة وكذا وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة ،تنبئ بخطر وتزايد وانتشار الظَّاهرة بوتيرة متسارعة ممَّا يعقِّدها أكثر كظاهرة اجتماعيَّة ستكلِّف المجتمع تبعات وتداعيات مستقبليَّة ، وعلى صعيد آخر أعطت القراءات والتَّوصيَّات الصادرة عن مؤسسَّات الاتِّحاد الأوروبي من جهة و المنظَّمات الحكوميَّة وغير الحكوميَّة في الولايات المتَّحدة الأمريكيَّة وكندا بخصوص التَّسرُّب والرُّسوب وانخفاض مردود العمليَّة التَّعليميَّة في دولها أهميَّة بارزة من خلال دعم و تموِّيل الابحاث لا سيَّما في كندا، لتشجِّيع من يبادر إلى دراسة موضوع التَّسرُّب المدرسي، هذا الأمر يؤكِّد ما ذكرناه أعلاه، حيث ينظر إلى التَّسرُّب والرُّسوب كتهديد جدِّي لمستوى الحياة العامَّة Style de vie وما بلغته على مستوى الحاجات من تقديمات وضمانات واعتباره مؤشِّراً لأزمة وانتكاسه، بسبب ظهور فئات من المواطنين المهمَّشين وغير المندمجين وتحوُّل شرائح منهم إلى طلب الدَّعم الاجتماعي aide sociale كي يعيشوا متَّكلِّين عليه بسبب خروجهم من سوق العمل إلى عالم البطالة ،أو بسبب البطالة أو بسبب تسرُّبهم المبكِّر أو فشلهم الدِّراسي ، وعدم كفاية إعدادهم للقيَّام بالمهام والأعمال الجديدة المبنيَّة على أسس التِّكنولوجيا الحديثة وتنظيمها للوظائف. حيث تهتَّم دول الاتِّحاد الأوروبي والولايات المتَّحدة الأمريكيَّة وكندا بموضوع التَّسرُّب المدرسي والرُّسوب وتراقب تطوُّرهما ونموِّهما ، فهي لا تفعل ذلك لأنهما يتَّصلان بمحطة التَّعليم ونتائجه بين تلامذتها فقط بل لأنَّه يشكل خللاً في الإعداد المدرسي يمكن أن يصنع ضعفاً في أداء الدَّولة لوظائفها وتراجعاً في قدراتها على توفِّير مقوِّمات الأمن الاجتماعي

[1] ياسين بودهَّان: التَّسرُّب المدرسي بالجزائر مشكلة تستعصي الحلَّ، قناة الجزيرة،2016/2/23.

ضد كوادرها ومؤسَّساتها ، ومن هنا يأتي الإلحاح والتَّركيز على التَّعمُّق في دراسة مشكلتي الرُّسوب والتَّسرُّب من جميع جوانبها من أجل مكافحتها كمرض اجتماعي مثلهما مثل أي مرض عضوي أو صحي وانعكاس آثارهما السَّلبيَّة على المجتمع وهو ما شدَّد عليه مجلس الكيبك للبحث الاجتماعي في كندا وصندوق تأهِّيل إعداد الباحثين فيها منذ العام 1996 حيث أعطيا أهمِّيَّة لمن يبادر إلى دراسة موضوع التَّسرُّب المدرسي الأولويَّة في تموِّيل أبحاثه ودعمها في كندا.[1] كما حذَّرت منظَّمة الأمم المتَّحدة للطُّفولة (يونيسف) في تقرير لها من أنَّ 12 مليون طفل في الشَّرق الأوسط خارج المدرسة نتيجة الفقر والتَّمييز الجنسي والعنف، على الرُّغم من الجهود الرَّاميَّة إلى زيادة نسبة التَّعليم ولا يشمل الإحصاء الأطفال الَّذين أجبروا على ترك مدارسهم بسبب النِّزاع المسلَّح في العراق وسوريا والَّذين يزيد عددهم على ثلاثة ملايين، بحسب تقرير المنظَّمة الدُّوليَّة.ويشير التَّقرير المشترك الَّذي أعدَّته منظَّمة اليونيسف ومعهد الإحصاء التَّابع لليونسكو (منظَّمة الأمم المتَّحدة للتَّربيَّة والعلم والثَّقافة) "بالإمكانات الكبيرة والإرادة السِّياسيَّة" المخصَّصة لنشر التَّعليم على نطاق أوسع في منطقة الشَّرق الأوسط خلال العقد المنصرم وأشار التَّقرير إلى "أنَّ معدَّلات التَّسرُّب الدِّراسي في التَّعليم الابتدائي انخفضت إلى النِّصف تقريبا". لكنَّه لفت إلى "عدم إحراز أيُّ تقدُّم خلال السَّنوات الماضيَّة"، موضِّحاً أنَّ "4.3 مليون طفل في سنِّ التَّعليم الابتدائي و2.9 مليون طفل في سنِّ المدرسة الإعداديَّة لم يلتحقوا بالمدارس."ويضاف إلى هذا العدد 4.51 مليون طفل في سنِّ الحضانة لم يلتحقوا بالتَّعليم، ويرفع هذا حصيلة الأطفال المتسرِّبين من المدارس إلى 12 مليون طفل بحسب التَّقرير.ويمثِّل هذا العدد نحو 15 في المئة من الأطفال في الشَّرق الأوسط الَّذين هم في سنِّ التَّعليم قبل الابتدائي والابتدائي والإعدادي.وتوجد أسوأ نسب التَّسرب للتَّلاميذ دون المرحلة الابتدائيَّة في اليمن، إذ يوجد 6 في المئة فقط من الأطفال في المدارس. وأما أسوأ نسب أعداد الطُّلاَّب في التَّعليم في المرحلة الثَّانويَّة فتوجد في جيبوتي والسُّودان، تليهما إيران والمغرب. ويعزو التَّقرير – الَّذي شمل دراسة الأوضاع في تسعة بلدان – سبب التَّسرُّب الدِّراسي إلى عدد من العوامل، من بينها الفقر. وفي حالات كثيرة لا يسمح وضع الأسرة المادي بتحمُّل نفقات التَّعليم من رسوم الدِّراسة والكتب واللِّباس المدرسي بالإضافة إلى خسارة الدَّخل الَّذي يمكن للطِّفل أن يؤمِّنه إذا مارس عملاً ما بدلاً من الدِّراسة. وفى هذا الصَّدد نظَّم مركز النِّيل للإعلام بالإسكندريَّة التَّابع لهيئة الاستعلامات ندوة حول «التَّسرُّب من التَّعليم وعمالة الاطفال» برئاسة عزَّة مصطفى كشفت عن أنَّ التَّسرُّب من التَّعليم أحد المشكلات الدِّراسيَّة الأكثر

[1] زهير حطب وآخرون: تأثِّير العوامل غير التَّعليميَّة في عمليتي الرُّسوب والتَّسرُّب الواقع السائد في المدرسة الرسميَّة اللبنانية ،2011 ص13/12.

انتشاراً بين التَّلاميذ ويترتَّب عليها العديد من المشاكل الأخرى، وتختلف تلك المشكلة من مجتمع لآخر وفقاً للظُّروف الثَّقافيَّة والاجتماعيَّة والاقتصاديَّة والسِّياسيَّة، في مجتمعنا تمثِّل هذه المشكلة نسبةً كبيرةً بين الإناث دون الذُّكور. ويرتفع التَّسرُّب بشكلٍ كبيرٍ في المرحلة الابتدائيَّة بنسبة 15% في المدن والحضر وبنسبه 35% في الرِّيف. كما أنَّ المناطق الَّتي بها أعلى نسبه أميَّة هي الَّتي بها أعلى نسبه تسرُّب وأكثر هذه المناطق في الإسكندريَّة(برج العرب والعامريَّة). وأشارت النَّدوة إلى أنَّ مشكلة التَّسرُّب تشكِّل عائقاً اجتماعياً على قدر كبير من الخطورة ممَّا يؤثِّر سلباً على الحقوق الأساسيَّة للإنسان في الحصول على الحدِّ الأساسي من التَّعليم، وما يصاحب ذلك من فقد الحقوق الأساسيَّة الأخرى ومنها «فرص العمل والتَّمتُّع بمستويات صحيَّة واجتماعيَّة لائقة» ممَّا ينعكس على معدَّلات التَّنميَّة البشريَّة حيث يعدُّ إهداراً للموارد البشريَّة والمجتمعيَّة .ويؤكِّد الدُّكتور ممدوح تهامي عقل وكيل كليَّة الآداب لشئون البيئة وتنميَّه المجتمع أنَّ المحور الأساسي للمشكلة يكمن في مشكلة التَّضخُّم السُّكَّاني الكبرى والَّتي تعوق خطَّة التَّنميَّة بالدَّولة. ويوضِّح أنَّ معدَّلات التَّنميَّة تسير في علاقه عكسيَّة مع الزِّيادة السُّكَّانيَّة ممَّا يعوق المشروعات التَّنمويَّة الكبرى ويؤثِّر ذلك سلباً على الفرد والمجتمع و جميع مناحي و محاور الحياة[1]. كما تعتبر سياسات تحسين التَّقدُّم في المدارس والحدِّ من أعداد الأطفال الَّذين يتسرَّبون من المدرسة مسألة بالغة الأهميَّة إذا ما أريد تحقيق الهدف الرَّابع من أهداف التَّنميَّة المستدامة. وللأسف، تؤدِّي معدَّلات التَّسرُّب المرتفعة في العديد من البلدان إلى انخفاض مستويات إتمام المرحلة الابتدائيَّة مخلِّفةً أعداداً كبيرةً من الأطفال الَّذين يتركون التَّعليم دون اكتساب المهارات الأساسيَّة، حيث يمنعهم من ذلك تعليمهم القصير و فرص التَّعلم المحدودة في الفصول الدِّراسيَّة المكتظَّة مع مواد تعليميَّة غير كافيَّة ومعلِّمين غير مؤهَّلين ولا يقتصر الأثر السِّلبي للتَّسرُّب المدرسي فقط على تقليل الفرص المستقبليَّة للمتسرِّبين ولكنَّه يمثِّل أيضاً استنزافاً كبيراً للموارد المحدودة الَّتي تملكها الدُّول المعنيَّة. وعلى الرُّغم من استفحال هذه الظَّاهرة في العديد من بلدان العالم، إلاَّ أنَّ التَّجارب القُّطرية (تانزانيا و غانا، مثلاً)أثبتت في العقدين الماضيَّين أنَّه من الممكن التَّغلُّب عليها تدريجياً. ومن الملاحظ أنَّ معالجة ظاهرة التَّسرُّب المدرسي في الدُّول الَّتي نجحت نسبياً في التَّغلُّب عليها بدأت بوضع سياسات فعَّالة مثل التَّعليم الإجباري (المرحلة الابتدائيَّة والإعداديَّة) والتَّجاوز التِّلقائي (بتفعيل التَّقييم الواعي) قبل التَّمويل و التَّسيير والمتابعة الدَّقيقة لتطبيق هذه السِّياسات وتشير المعلومات المتوفِّرة عن موريتانيا لدى معهد الإحصاء التَّابع لمنظَّمة الأمم المتَّحدة

[1] سعاد طنطاوى: تسرُّب التَّلاميذ من المدارس وأزمة كفاءة النِّظام التَّعليمي، شباب وتعليم ،ع 47523 ،1438.3.18، هـ1.16 /2017.

للتَّربيَّة والتَّعليم و الثَّقافة إلى أنَّ نسبة صافي القيد في المرحلة الثَّانويَّة لسنة 2015 لم تتجاوز 24.33%. وهذه النِّسبة وإن لم تكن مساويَّة بالضَّرورة للنِّسبة الحقيقيَّة للتَّسرب المدرسي في موريتانيا، إلاَّ أنَّها دليلٌ واضحٌ على ارتفاع تلك النِّسبة[1]، وفي الزَّاويَّة الأخرى من العالم تنتشر مشكلة التَّسرُّب في نظام التَّعليم الهندي، فالعديد من الأطفال، الَّذين يدخلون المدرسة، غير قادرين على إكمال التَّعليم الثَّانوي وعوامل متعدِّدة يمكن قبولها للأطفال الَّذين يتركون المدرسة. وتبدأ عوامل الخطر في المجتمع حتَّى في مرحلة ما قبل المدرسة الَّتي تشمل: الفقر ومستوى تعليمي منخفض من الآباء والأمَّهات والهيكل الأسري الرَّاقي ونمط التَّعليم للأخوة ونقص الخبرات في مرحلة ما قبل المدرسة. والخلفيَّة الأسرية والمشاكل المحلية تخلق بيئة تؤثِّر سلباً في قيمة التَّعليم. وعلاوةً على ذلك، يمكن للطُّلاَّب التَّسرُّب نتيجة لعوامل متعدِّدة في المدرسة مثل الجوِّ غير المتكافئ، والفهم الضَّعيف، والتَّغيُّب والموقف والسُّلوك من المعلِّمين، والفشل أو الإعادة في نفس الصَّف، وما إلى ذلك عندما يواجه الطُّلاَّب فشل المدرسة، مع عدم وجود التَّحصيل ونهاية المرافقة ممَّا يؤدِّي إلى التَّسرُّب في نهاية المطاف. ومن المهمِّ أن نصمِّم بعناية التَّدابير الوقائيَّة واستراتيجيَّات التَّدخُّل الَّتي يمكن اعتمادها من أجل مساعدة جميع المتسرِّبين والمراهقين منهم خاصَّة. ويمكن تنفيذ بعض التَّدابير الوقائيَّة في جميع أنحاء السُّكان المستهدفين، في حين يتعيَّن على البعض الآخر أن يأخذ في الاعتبار تنوُّع ملفَّات التَّسرُّب[2]، وأكثر نسبة من المتسرِّبين على اعتبار النِّسبة من التَّمثيل السُّكَّاني هم من المسلمين، الَّذين يشكِّلون تقريباً 14% من الكثافة السُّكَّانيَّة الكبيرة بالهند، ولكن لا يزالون يمثِّلون أكثر الأقليَّات والمجموعات الدِّينيَّة المحرومة بالهند ،تأتي الأقليَّة المسلمة في ترتيب منخفض من حيث مستوى القراءة والكتابة ،ويعيش أكثرهم في الأحياء الفقيرة مقارنةً بالمجموعات الأخرى ويعمل أقلُّ من 1% من المسلمين في وظائف القطاع العام والحكومي ،ويعلِّل الوضع السَّيِّد عرفان إنجينير مدير مركز دراسة المجتمع والعلمانيَّة قائلاً إنَّ النَّزعة الانفصاليَّة لدى المسلمين تقلِّل من فرص الاختيار لديهم ، وهذا يجعلهم يقيمون معاً في أحياء للأقليَّات ؛ حيث لا تتوفَّر المدارس الحكوميَّة بكثرة فالمسلمون غير ملتحقين بالمدارس مقارنةً بغيرهم ،وتقدِّم الإحصائيَّات صورة قاتمة ؛ حيث تتوقَّع أنَّه أسوة بمعظم الطُّلاَّب المسلمين في الهند، سيتعذَّر على 40% من طلاَّب المدرسة الالتحاق بالصُّفوف التَّاليَّة للصَّفِّ التَّاسع ،وهذا ما يمثِّل أكبر نسبة تسرُّب من التَّعليم مقارنةً بالمجموعات الدِّينيَّة والأقليَّات الأخرى

[1] المختار ولد حنده: (تساؤلات تربويَّة) نظام التَّعليم الموريتاني ومعالجة التَّسرُّب المدرس، الاثنين 6-11-2017 13:57

[2] Sunita Chugh: Dropout in Secondary EducationA Study of Children Living in Slums of DelhiSri Aurobindo Marg, New Delhi-110016 (INDIA) February 2011p2

في الهند.[1] ،والمسلمون في البلقان ليسوا أكثر حظاً من مسلمي الهند فهم اجبروا على تعليم القراءة والكتابة بالحروف الصِّربيَّة الَّتي تختلف عن اللَّاتينيَّة، وإنَّما تشبه اليونانيَّة والرُّوسيَّة أي البيزنطيَّة، وهذا العدوان التَّعليمي حافظ على كلِّ الآثار الَّتي تركها الاحتلال النَّمساوي على التَّعليم، وبخاصَّة طريقة الكتابة فمعروف أنَّه حتَّى استيلاء النَّمسا على البوسنة والهرسك كانت اللُّغة البوسنيَّة تكتب بالحروف العربيَّة، ولا تزال هناك مخطوطات وكتب ونقش على الأحجار تثبت هذه الحقيقة السَّاطعة، ويتطلَّع الغيورون من المثقَّفين البوسنيِّين إلى ذلك اليوم الَّذي تعاد فيه الكتابة بالحروف العربيَّة في البوسنة والهرسك، فإن استطاع أقوام أن يجدِّدوا لغاتهم القديمة، ومنها ما مضى عليها أكثر من ألفي عام؛ فالبوسنيُّون لديهم الإمكانات بإذن الله لبعث لغتهم وإن كانت قواهم الحاليَّة وسط المحيط الدُّولي لا تسمح لهم بذلك. 3. تغيِّيب التَّربيَّة الإسلاميَّة والعمل على إضعافها وطرد كل من تعرَّف لهذا الموضوع داخل المدارس ومحاكمته، أو أدخل كتباً إسلاميَّة أو روَّجها ودعا إلى قراءتها. ويذكر بعض التَّلاميذ المسلمين أنَّهم كانوا يلجأون إلى حائط أحد المساجد للحديث عنده وليس في نيَّتهم الدُّخول إليه أو الصَّلاة، ولكن ناظر المدرسة ومسؤوليها كانوا ينهرونهم ويهدِّدونهم بالطَّرد من المدرسة وتسليط جميع صنوف العقاب عليهم إن عادوا إلى الاتِّكاء على حائط المسجد معلِّلين ذلك بقولهم: أوامر فوقيَّة! والتَّعليم أثناء الحرب (1992 . 1995م) تعرَّضت أكثر من ثلاثة آلاف مدرسة لإصابات مباشرة، وتوقفت الدِّراسة في بعض مراحل الحرب، ولكنَّها استمرت بشكلٍ أو بآخر عندما خصَّصت الأقبيَّة والسَّراديب حتَّى المساجد للتَّدريس بأمر من الرَّئيس البوسني علي عزَّت، ويمكن حصر المشكلات الَّتي تعرَّضت لها العمليَّة التَّعليميَّة في البوسنة والهرسك كالآتي: 1. نقص الكوادر في مجال التَّعليم: بسبب الحرب اضطرَّ الكثير من المعلِّمين إلى الهجرة خارج البوسنة والهرسك، واضطرَّ بعضهم الآخر إلى حمل السِّلاح والدِّفاع عن هويَّة الشَّعب المسلم، وكان لذلك أثره البالغ على العمليَّة التَّعليميَّة في البوسنة والهرسك، واضطرَّت الحكومة البوسنيَّة في ذلك الوقت إلى الاستعانة بكوادر أقلَّ خبرة، ومضاعفة ساعات التَّدريس بالنِّسبة للكوادر الَّتي فضَّلت البقاء في البوسنة والهرسك على الهجرة إلى الخارج، الأمر الَّذي أرهق المعلِّمين فساعات العمل الإضافيَّة كانت تراوح بين ستٍّ وتسع ساعات يومياً أو أكثر في بعض الحالات. 2. نقص الكتب والقرطاسيَّة: عانت المدارس في البوسنة والهرسك نقصاً هائلاً في الأدوات القرطاسيَّة والكتب الدِّراسيَّة والأقلام، لاسيَّما المدن المحاصرة، ومنعت الأمم المتحدة إدخال هذه المواد إلى البوسنة والهرسك وبخاصَّة العاصمة سراييفو

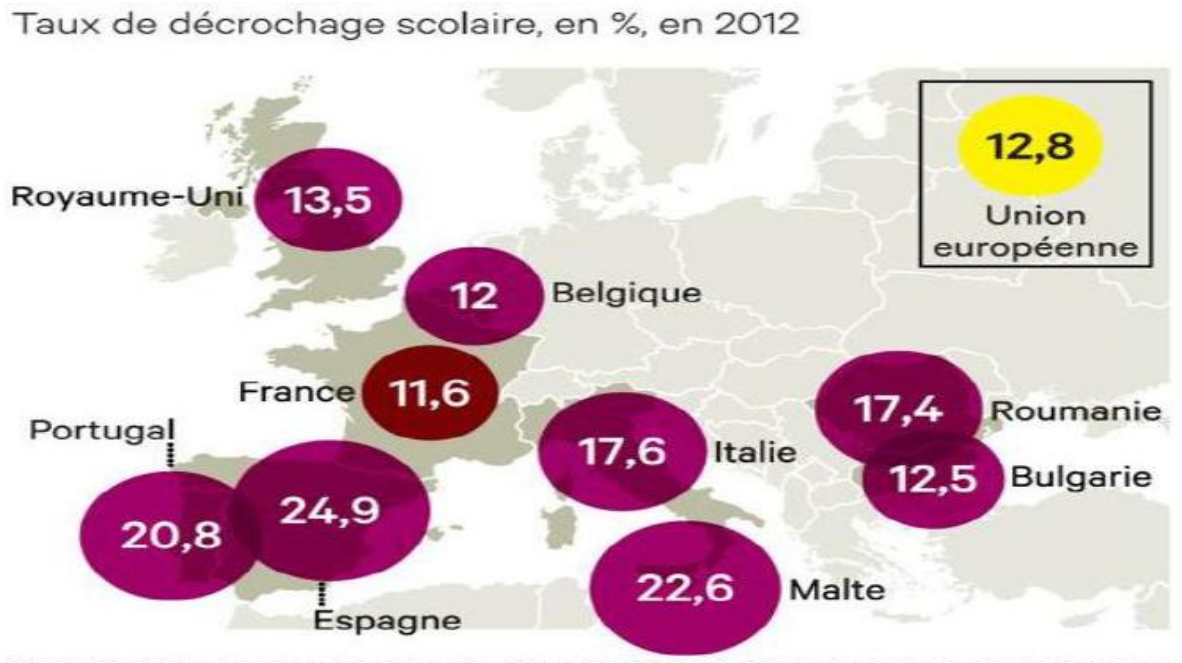
[1] الطُّلَّاب المسلمون في الهند بين الإهمال والتَّقصير ، http://www.alukah.net/translations/0/72634/ixzz5JR&PW3Yd

بحجَّة أنَّها ليست من المواد الغذائية! وقد اضطرَّ المعلِّمون إلى اختصار المواد، وكان القلم الواحد يتناوبه خمسة طلبة.3. البرد الشَّديد: عانى الطَّلبة والمعلِّمون أثناء الحرب البرد الشَّديد في غياب وسائل التَّدفئة والكهرباء الَّتي كانت مقطوعة، حيث تصل درجة الحرارة إلى14درجة تحت الصِّفر، ويصف أحد الطَّلبة الموقف فيقول: كنَّا نحاول أن نمسك القلم بأيدينا بعد أن نلفَّها بأطراف أكمامنا فلا نستطيع إلاَّ بشقِّ الأنفس.4. الجوع، يؤثِّر الجوع على عمليَّة الإلقاء والتَّلقِّي، وقد تعرَّض المسلمون في البوسنة والهرسك لهذا النَّوع من الألم، ألم الجوع، وألم عدم الاستيعاب بسببه.5. الخوف: كانت العمليَّة التَّعليميَّة تتمُّ وسط أزيز الطَّائرات وأصوات المدافع، وهذا أثَّر على عمليَّة الاستيعاب أيضاً. 6. الانتقال: في أثناء الحرب اضطرَّ الأطفال والشَّباب إلى الهجرة سواء إلى مدن أخرى أو إلى خارج البوسنة، ووجدوا صعوبات كبيرة في التأقلم مع الوضع الجديد، فضلاً عن مشكلات فقدان أحد أفراد الأسرة وبخاصَّة الأب أو الأم، أو كليهما معاً، ممَّا أثَّر على نفسيَّات الطَّلبة أو بعضهم7. الجهاد: أثناء الحرب اضطرَّ الكثير من المعلِّمين والطَّلبة إلى الذَّهاب إلى الجبهات، وبعضهم قضى نحبه، أو تعرَّض للإعاقة. والتَّعليم بعد الحرب المدمِّرة، والَّتي راح ضحيَّتها الآلاف من الأبرياء لم يكن أحسن حالاً فقد بلغ عدد مؤسَّسات مرحلة ما قبل المدرسة عام 1992م نحو 224 منشأة، تضمُّ بين جنباتها ما جملته 34136 طفلاً. وكانت مدينة سراييفو وحدها تضمُّ في تلك الفترة المذكورة نفسها 45 مؤسَّسة لمرحلة تعليم ما قبل المدرسة، بها سبعمائة معلِّم، ونحو عشرة آلاف إلى أربعة عشر ألفاً من الأطفال المقيَّدين بها تقريباً. أمَّا الآن فقد انخفض عدد مؤسسات مرحلة ما قبل المدرسة في الاتِّحاد إلى 25 منشأة تضمُّ 4256 طفلاً. ووصل عدد تلك المؤسَّسات في مدينة سراييفو في الوقت الحاضر إلى تسع منشآت فقط 19 مركز ألعاب، تضمُّ 88 معلِّماً و 1763 طفلاً. وقد كان نقص دور الحضانة أثناء فترة الحرب سبباً وراء ظهور مفهوم مراكز اللَّعب، الَّتي تمتد فترة الدِّراسة فيها لساعتين فقط يومياً، وذلك مقارنة بمؤسَّسات ما قبل المدرسة الَّتي تقدِّم سبع ساعات إلى ثماني ساعات دراسيَّة يومياً. ويجدر بنا أن نشير إلى أنَّ دور مرحلة ما قبل المدرسة تقبل الأطفال حتَّى سنِّ الخامسة أو السَّادسة من العمر. مرحلة التَّعليم الابتدائي: تبدأ هذه المرحلة من سنِّ السَّادسة حتَّى سنِّ الرَّابعة عشرة من العمر أي أنَّها تمتد لثماني سنوات دراسيَّة. ووصلت نسبة انتظام الطَّلبة في المدارس الإلزاميَّة المجَّانيَّة عام 1991م نحو 100طالب تقريباً لمن هم في سنِّ المدرسة. وقد شهدت المرحلة الابتدائيَّة في عام 1992م فترة عصيبة أثناء القتال، عرفت فيها ما يسمَّى بمدارس الحرب وهي عبارة عن خلايا ومنازل أهليَّة كان الطَّلبة يتجمعون فيها، ويتمُّ توزيع المعلِّمين عليها في المناطق المختلفة. وقد تمَّ تخفيض الطَّلبة العام الدِّراسي 1994/1993م بنسبة 50% ، وتمَّ ضغط المنهج الدِّراسي في تلك الفترة.

وفي العام التَّالي 1995/1994م تمَّ إدخال منهج وسياسة جديدة للمرحلة الابتدائيَّة وإن لم تطبَّق بالكامل، نظراً لأوضاع البلاد في مرحلة ما بعد الحرب. وفي عام 1996م كان هناك 291 مدرسة ابتدائيَّة، تضمُّ 7528 فصلاً، و212182 طالباً، و8656 معلماً، وذلك في الأراضي الَّتي سيطر عليها جيش حكومة البوسنة والهرسك. أما متوسِّط عدد الطَّلبة في فصول المرحلة الابتدائيَّة فيتراوح ما بين 30 . 40 طالباً، يتلقَّون 25 حصَّة أسبوعياً لمدَّة 38 أسبوعاً دراسياً على مدى 190 يوم عمل وهو العام الدِّراسي في البوسنة والهرسك. تلك المرحلة. وتتوقَّع السُّلطات البوسنيَّة أنَّ يستغرق المنهج الدِّراسي 36 أسبوعاً دراسياً (أي نحو 180 يوم عمل). ويضم نظام التَّعليم الابتدائي النِّظامي مرحلتين: أ . الصُّفوف من الأوَّل إلى الرَّابع، ويدرَّس المنهج الدِّراسي فيها بأكمله معلمٌ واحد للفصل. ب . الصُّفوف من الخامس حتَّى الثَّامن ويدرِّس فيها معلِّمون مختلفون متخصِّصون كلٌ حسب مادته. وقد ظلَّ التَّعليم في المدارس الابتدائيَّة منذ الحرب مجاناً وإلزامياً. وعلى الرَّغم من القيام ببعض التَّعديلات في الهيكل التَّعليمي، فإنَّ الظُّروف الصَّعبة لمرحلة ما بعد الحرب، والتَّنقلات السُّكانية، كان لها أثر ملحوظ في جميع المشكلات الطُّلابيَّة. مرحلة التَّعليم الثَّانوي تبدأ هذه المرحلة من سنِّ الرَّابعة عشرة حتَّى سنِّ الثَّامنة عشرة أي أنَّها تمتد لأربع سنوات دراسيَّة، وفي بعضها لثلاث سنوات فقط. وتتضمَّن مرحلة التَّعليم الثَّانوي "أ" المدرسة الثَّانوية العامَّة، والَّتي تؤدِّي مباشرةً للجامعة. "ب". المدرسة الثَّانويَّة الفنيَّة وتضمُّ أربعة أنواع فرعيَّة أخرى هي: 1. مدارس تدريب المعلِّمين. 2. المدارس التِّقنيَّة. 3. مدارس الفنون (كالرُّسوم وغيرها). 4. المدارس الدِّينيَّة. جـ . المدارس المهنيَّة، ومدَّة الدِّراسة فيها ثلاث سنوات فقط. وهناك بعض الشُّروط الخاصَّة بالمدارس السَّابقة كالتَّالي: كل من يرغب في الالتحاق بالمدارس الثَّانويَّة العامَّة ومدارس تدريب المعلِّمين، والمدارس الدِّينيَّة عليه أن يجتاز اختبار القبول أولاً. وبمقدور خرِّيجي هذه المدارس أن يلتحقوا بالمعاهد الثُّلاثيَّة (نظام ثلاث سنوات) بعد أن يجتازوا اختبار القبول الَّذي تشرف عليه الجامعة أو الكليَّة. أمَّا المدارس المهنيَّة فلا تشترط اختبار القبول للالتحاق بها، ويتوجَّب على خرِّيجي هذه المدارس استكمال دراستهم بدورات إضافيَّة ليتسنَّى لهم اجتياز اختبار القبول الجامعي، ومن ثمَّ للالتحاق بالمعاهد الثُّلاثيَّة. ويتوافر في اتِّحاد البوسنة والهرسك في الوقت الحالي 141 مدرسة ثانويَّة تضمُّ 2382 فصلاً،و69348 طالباًو4631 معلماً. ويتلقَّى طلبة المدارس الثَّانويَّة 30 حصَّة أسبوعياً لمدَّة 38 أسبوعاً دراسياً هو عمر العام الدِّراسي ومن المقرَّر أن يصبح التَّعليم الثَّانوي ضمن مسؤوليَّات حكومة المحليَّات أو كانتونات التَّعليم الخاص، وتهدف السِّياسة الحاليَّة إلى دمج الأطفال والشَّباب المعاقين في النِّظام الدِّراسي العادي على قدر الإمكان وقد كانت البلاد قبل اندلاع الحرب تنعم بمراكز تعليميَّة ابتدائيَّة وثانويَّة متخصِّصة في مدينة سراييفو لاستقبال الأطفال .

ذوي العجز الحاد بصرياً وسمعياً بالإضافة إلى المتخلِّفين عقلياً. ورغم أن هذه المدارس مازالت مفتوحة فإنَّ تلامذتها قد انخفضوا للغاية[1]. والملاحظ في حالة مسلمي البوسنة والهرسك أنَّ من اسباب تسرُّب أبنائهم من المدارس باختلاف أشكاله سواء على مستوى التَّعليم القاعدي أو العالي سياسة التَّطهير العرقي

والإبادة الجماعيَّة الَّتي تعرَّض لها الشعب البوسني المسلم لعقود من الزَّمن من طرف نصارى وشيُّوعيِّي الصِّرب والكروات ممَّا ساهم في تقسيم جمهوريَّة يوغسلافيا سابقاً على أساس ديني وعرقي طائفي محض.



شكل رقم6 : يبيِّن نسب انتشار ظاهرة التَّسرُّب في منطقة الاتِّحاد الأوروبي.

وكلُّ هذه الأسباب والاحصائيَّات المذكورة سابقاً تؤكِّد انتشار الظَّاهرة المدروسة على نطاقٍ واسع من العالم ولكن حسب الظُّروف السِّياسيَّة والاجتماعيَّة والاقتصاديَّة والثَّقافيَّة والتَّربويَّة لكلِّ مجتمعٍ .

[1] التَّعليم في البوسنة: خير سلاح في الدُّنيا كتاب،24أفريل 2002.

5-عوامل التَّسرُّب المدرسي حسب بعض الدِّراسات السَّابقة:

الدِّراسة الأولى: لكلَّ الجزائريين والعرب2013: أرجعت هذه الدِّراسة أسباب التَّسرُّب المدرسي إلى المنهج الدِّراسي وكثافته/كثرة المواد الدِّراسيَّة وصعوبتها/عدم ارتباط المنهج ببيئة الطَّالب/عدم تلبيَّة احتياجات الطَّالب ومراعاة ميوله الشَّخصيَّة/طرق التَّدريس/عدم استعمال الوسائل التَّعليميَّة المتنوِّعة/اقتصار بعض المعلِّمين على طريقة تدريس واحدة تفتقر لعنصر التَّشويق/ الطُّرق المملَّة من طرف المعلِّم/عدم التزام بعض المعلِّمين بالخطَّة الدِّراسيَّة/ قلَّة خبرة المعلِّم/عدم مراعاة الفروق الفرديَّة للطَّالب من قبل بعض المعلمِّين/عدم فهم طبيعة المتعلِّم ومشاكله/الشِّدَّة على المتعلِّمين/قدرة بعض الطُّلَّاب محدودة/ اللَّامبالاة من طرف المتعلِّم/تقصِّير المرشد الاجتماعي/ تقصِّير مستشار التَّوجيه/ضعف التَّنسيق بين المرشد الاجتماعي والطلَّاب والمنزل/ضعف تكوِّين المرشدين/المواصلات/قلَّة المدارس/الامتحانات/الطَّلاق/تعدُّد الزوجات/الزَّواج بأجنبيَّات/انتشار الفضائيَّات/إلى غير ذلك من الأسباب.

الدِّراسة الثَّانيَّة: دراسة صلاح حمُّودة2017: إغفال الوالدين/المعلِّم/المادَّة الدِّراسيَّة/رفقاء السُّوء/وقت الفراغ.

الدِّراسة الثَّالثة: دراسة وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة المغربيَّة 2006 "التَّعليم العالي وتكوِّين الأطر والبحث العلمي"

تعود الأسباب في هذه الدِّراسة إلى عدم مساعدة الأسرة/بُعد المؤسَّسة عن السَّكن/غياب المرافق الصِّحيَّة في المدرسة/عدم اقتناء لوازم الدِّراسة.

الدِّراسة الرَّابعة: دراسة أدهم العالم، أرجع فيها الأسباب إلى إغفال الوالدين وعدم المتابعة/المعلِّم/المادَّة الدِّراسيَّة/رفقاء السُّوء/وقت الفراغ/المنهج /طرق التَّدريس/الامتحانات/العلاقة بين المنزل والمدرسة/الحاجة إلى المال/ومن خلال هذه الأسباب يتبيَّن لنا أنَّ التَّسرُّب المدرسي يتأثَّر بالكثير من الظَّواهر المتجدِّدَّة زمانياً ومكانياً، كما أنَّ الطِّفل يتأثَّر بارتقاء أسلوب التَّنشئة والتَّوجهات الَّتي يتلقَّاها من ثقافته ومجتمعه و أسرته فالتَّنشئة الاجتماعيَّة هي الَّتي يكتسِّب الطِّفل من خلالها سلوكيَّاته ومعتقداته ومعايِّيره وقيَّمه[1].وكإضافة استفادت هذه الدِّراسة من كلِّ الدِّراسات السَّابقة الَّتي تناولتها بالتَّفصيل أو الإشارة إليها كدليل على أهميَّة الظَّاهرة وكيف تناولتها كلُّ دراسة من ناحيَّتها النَّظريَّة أو العمليَّة، أو من جانب اسباب

[1] ملايين الأطفال خارج المدارس في الشَّرق الأوسط15 أبريل/نيسان2015.

الظَّاهرة ونتائجها، وبالنِّسبة لهذه الدِّراسة فقد أدرجت فيزيقيَّة القسم ، وتغذيَّة الجوارح ووجدان المتعلِّم بجملة من القيم الَّتي لها علاقة بعمليَّة التَّعلُّم كأسباب مدرسيَّة لها وزنها في عامل انتماء التِّلميذ للمدرسة و أضافت سبباً رئيسياً آخر من اسباب التَّسرُّب المدرسي وهو علاقة حارس المدرسة بالمتعلِّم.

6نتائج التَّسرُّب المدرسي من خلال الكلمات المفتاحيَّة المستخرجة من الدِّراسات السَّابقة:

ينظر إلى التَّسرُّب والرُّسوب كتهديد جدِّي لمستوى الحياة العامَّة بمعنى ما تفرزه الظَّاهرة من نتائج.

اعتباره مؤشِّراً لأزمة وانتكاسه بمعنى أنَّه أزمة حقيقيَّة تهدِّد المجتمع وانتكاسة واقعيَّة لسوء التَّسيِّير.

ظهور التَّفاوت الطَّبقي في المجتمع وانحصار فهم الواقع الاجتماعي على شريحة وفئة دون أخرى.

معيق للتَّنميَّة البشريَّة حيث يعدُّ إهداراً للموارد البشريَّة والمجتمعيَّة وتراكم مشكلاتها الاجتماعيَّة فيما بعد.

تراجع سنُّ الزَّواج بسبب ربط ظاهرة الزَّواج بعامل العمل وعلاقة هذا الأخير بالمستوى العلمي.

العلاقة الوثيقة في الكثير من الاحيان بين ظاهرة العنوسة المنتشرة والمؤهِّلات العلميَّة للجنسين.

البحث عن مصادر الرِّزق والعمل بكلِّ الطُّرق حتَّى وإن كانت بالهجرة الغير شرعيَّة تجاه المجهول.

من نتائج التَّسرب المدرسي أيادي عاملة رخيصة يُستفاد منها عادةً أرباب عمل مستغلِّين ظروفها .

تشويه الهويَّة كحال البوسنة ومسلمي الرُّوهينغا وإفريقيا الوسطى والقِرم وتروكستان الشَّرقيَّة بالصِّين.

من نتائج التَّسرُّب المدرسي كذلك رفع حدَّة التَّوتُّر و الصِّراع في المجتمع بدل الاستقرار فيه.

بالإضافة لهاته النَّتائج المترتِّبة عن ظاهرة التَّسرُّب المدرسي لا ننس النَّتائج الكلاسيكيَّة المختلفة عنه.

–ومن العواقب والنَّتائج المستقبليَّة والآنيَّة لهذه الظَّاهرة الفردية ، مواجهة صعوبة الدُّخول لعالم الشُّغل لأن الشَّباب الَّذين لا يحملون شهادة يواجهون أكبر صعوبة في الدُّخول لسوق العمل ، وهم معرَّضون أكثر من غيرهم بشكل خاص لخطر التَّعرض لوظائف محفوفة بالمخاطر–[1].

[1] **LE DECROCHAGE SCOLAIRE et les ruptures de contrats d'apprentissage 26 mai 2013, p 2**

مثال عن حجم التَّسرُّب المدرسي وأسبابه بمدارس المقاطعة المدروسة

–مدارس (الهوَّاري بومدين و روابح بلعبَّاس والأخنش عطيَّة وأوياح المداني–)

مدرسة الهوَّاري بومدين

عدد المنقطعين سنة 1971 من العدد الإجمالي للتلاميذ 55						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	1	13	دون سبب	خيَّاط	إجمالي % 1,88

عدد المنقطعين سنة 1972 من العدد الإجمالي للتلاميذ 60						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	3	15	دون سبب	فلَّاح	إجمالي % 1,66

عدد المنقطعين سنة 1973 من العدد الإجمالي للتلاميذ 65						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
0						

عدد المنقطعين سنة 1974 من العدد الإجمالي للتلاميذ 70						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
0						

عدد المنقطعين سنة 1975 من العدد الإجمالي للتلاميذ 75						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	أنثى	3	13	دون سبب	سائق	إجمالي % 6,66
2	ذكر	3	12	بأمر من أبيه	فلَّاح	
3	أنثى	3	13	دون سبب	فلَّاح	ذكور % 2,66

4	أنثى	2	12	دون سبب	بستاني	
5	ذكر	1	5	قلّة المواصلات	فلّاح	إناث % 4

عدد المنقطعين سنة 1976 من العدد الإجمالي للتلاميذ 80						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	5	15	دون سبب	فلّاح	إجمالي % 2,5
2	أنثى	3	11	بأمر من أبيها	بنّاء	ذكور % 1,25
						إناث % 1,25

عدد المنقطعين سنة 1977 من العدد الإجمالي للتلاميذ 85						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	5	15	بأمر من أبيه	بطّال	إجمالي % 9,41
2	أنثى	2	9	بأمر من أخيها	فلّاح	
3	أنثى	2	8	بأمر من أبيها	فلّاح	
4	أنثى	2	11	بأمر من أبيها	عامل يومي	ذكور % 3,52
5	ذكر	2	11	بأمر من أبيه	بطّال	
6	ذكر	2	13	دون سبب	بطّال	
7	أنثى	1	7	بأمر من أبيها	بطّال	إناث % 5,88
8	أنثى	2	8	دون سبب	سائق	

عدد المنقطعين سنة 1978 من العدد الإجمالي للتلاميذ 90						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
0						

عدد المنقطعين سنة 1979 من العدد الإجمالي للتلاميذ 95						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	أنثى	6	12	دون سبب	فلَّاح	إجمالي % 5,26
2	أنثى	6	13	دون سبب	فلَّاح	
3	أنثى	2	8	بأمر من أبيها	بطَّال	ذكور % 1,05
4	أنثى	2	8	دون سبب	بطَّال	
5	ذكر	3	12	توجَّه للزَّاوية	معلِّم	إناث % 4,21

عدد المنقطعين سنة 1980 من العدد الإجمالي للتلاميذ 100						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	6	16	بأمر من أبيه	فلَّاح	إجمالي % 6
2	أنثى	4	12	دون سبب	فلَّاح	
3	أنثى	5	11	بأمر من أبيها	فلَّاح	ذكور % 1
4	أنثى	5	12	دون سبب	فلَّاح	
5	أنثى	5	11	بأمر من أبيها	فلَّاح	إناث % 5
6	أنثى	3	10	دون سبب	فلَّاح	

عدد المنقطعين سنة 1981 من العدد الإجمالي للتلاميذ 100						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب

1	أنثى	6	14	دون سبب	عامل يومي	إجمالي 3 %
2	ذكر	5	14	دون سبب	عامل يومي	ذكور 2 %
3	ذكر	5	10	دون سبب	عامل يومي	إناث 1 %

عدد المنقطعين سنة 1982 من العدد الإجمالي للتلاميذ 100

العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	5	11	دون سبب	فلَّاح	إجمالي 4 %
2	ذكر	5	16	دون سبب	فلَّاح	
3	ذكر	4	10	بأمر من أبيه	عامل يومي	ذكور 4 %
4	ذكر	2	12	دون سبب	فلَّاح	إناث 0 %

عدد المنقطعين سنة 1983 من العدد الإجمالي للتلاميذ 100

العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	أنثى	6	13	دون سبب	فلَّاح	إجمالي 4 %
2	أنثى	6	12	دون سبب	عامل	
3	ذكر	6	14	دون سبب	عامل	ذكور 1 %

4	أنثى	1	7	دون سبب	حارس	إناث % 3

عدد المنقطعين سنة 1984 من العدد الإجمالي للتلاميذ 100						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	6	15	عامل السِّن	سائق	إجمالي % 7
2	ذكر	6	15	عامل السِّن	سائق	
3	ذكر	6	14	عامل السِّن	فلَّاح	
4	أنثى	6	13	دون سبب	فلَّاح	ذكور % 6
5	ذكر	6	14	دون سبب	عامل يومي	
6	ذكر	6	15	عامل السِّن	فلَّاح	إناث % 1
7	ذكر	4	16	موجَّه للحياة العمليَّة	عامل يومي	

عدد المنقطعين سنة 1985 من العدد الإجمالي للتلاميذ 100						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	أنثى	6	14	دون سبب	سائق	إجمالي % 8
2	ذكر	6	14	بأمر من أبيه	عامل يومي	
3	ذكر	6	18	عامل السِّن	عامل يومي	
4	ذكر	5	16	عامل السِّن	عامل يومي	ذكور % 6
5	ذكر	5	16	عامل السِّن	حارس	
6	ذكر	2	14	عامل السِّن	بنَّاء	
7	أنثى	2	12	دون سبب	بطَّال	إناث % 2
8	ذكر	2	16	دون سبب	بطَّال	

عدد المنقطعين سنة 1986 من العدد الإجمالي للتلاميذ 100						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب

1	ذكر	6	11	دون سبب	سائق	إجمالي 3%
2	ذكور 3 %	4	10	دون سبب	عامل يومي	
3	إناث 0 %	1	6	دون سبب	مكوِّن بالمعهد الفلاحي	

عدد المنقطعين سنة 1987 من العدد الإجمالي للتلاميذ 100						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	أنثى	6	13	دون سبب	معلِّم	إجمالي 8 %
2	ذكر	6	19	دون سبب	عامل يومي	
3	ذكر	6	14	دون سبب	عامل يومي	
4	أنثى	6	14	دون سبب	فلَّاح	ذكور 4 %
5	ذكر	6	12	دون سبب	حارس	
6	أنثى	3	11	دون سبب	بطَّال	
7	أنثى	2	11	بأمر من أخيها	فلَّاح	إناث 4 %
8	ذكر	1	8	دون سبب	بطَّال	

عدد المنقطعين سنة 1988 من العدد الإجمالي للتلاميذ 100						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	أنثى	6	11	دون سبب	معلِّم	إجمالي 10 %
2	ذكر	6	18	دون سبب	عامل يومي	
3	أنثى	6	12	دون سبب	عامل يومي	
4	أنثى	4	11	دون سبب	عامل يومي	
5	أنثى	5	14	دون سبب	فلَّاح	ذكور 3 %
6	أنثى	4	10	دون سبب	فلَّاح	
7	أنثى	4	14	دون سبب	سائق	
8	أنثى	2	7	بأمر من أبيها	فلَّاح	إناث 7 %

9	ذكر	6	15	دون سبب	بطَّال	
10	ذكر	2	10	بأمر من أبيه	بطَّال	

عدد المنقطعين سنة 1989 من العدد الإجمالي للتلاميذ 100						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	5	13	دون سبب	عامل يومي	إجمالي 5 %
2	ذكر	4	16	دون سبب	حارس	
3	أنثى	4	11	دون سبب	عامل يومي	ذكور 4%
4	ذكر	1	12	دون سبب	عامل يومي	
5	أنثى	1	7	دون سبب	فلَّاح	إناث 1 %

عدد المنقطعين سنة 1990 من العدد الإجمالي للتلاميذ 100						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	أنثى	5	14	دون سبب	فلَّاح	إجمالي 7 %
2	أنثى	5	14	دون سبب	حارس	
3	أنثى	5	12	دون سبب	سائق	
4	أنثى	5	14	دون سبب	فلَّاح	ذكور 2 %
5	أنثى	3	9	دون سبب	بطَّال	
6	ذكر	6	15	دون سبب	بطَّال	إناث 5 %
7	ذكر	14	12	دون سبب	فلَّاح	

عدد المنقطعين سنة 1991 من العدد الإجمالي للتلاميذ 105						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	أنثى	6	13	دون سبب	حارس	إجمالي % 12,38
2	ذكر	6	14	دون سبب	سائق	
3	أنثى	6	11	دون سبب	فلَّاح	
4	أنثى	6	13	دون سبب	عامل يومي	
5	ذكر	6	12	دون سبب	عامل يومي	
6	أنثى	5	12	دون سبب	عامل يومي	ذكور % 8,57
7	ذكر	6	15	بأمر من أبيه	عامل يومي	
8	ذكر	6	14	دون سبب	بطَّال	
9	ذكر	6	13	دون سبب	بطَّال	
10	ذكر	4	11	دون سبب	مكلَّف بالمكفوفين	إناث % 3,80
11	ذكر	1	10	دون سبب	فلَّاح	
12	ذكر	1	13	دون سبب	فلَّاح	
13	ذكر	6	13	دون سبب	فلَّاح	

عدد المنقطعين سنة 1992 من العدد الإجمالي للتلاميذ 110						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	6	15	دون سبب	حارس	إجمالي % 6,36
2	أنثى	6	13	دون سبب	سائق	
3	أنثى	4	11	دون سبب	بطَّال	
4	أنثى	5	10	بأمر من أبيها	فلَّاح	ذكور % 1,81
5	أنثى	5	15	بأمر من أبيها	عامل يومي	
6	ذكر	1	7	دون سبب	فلَّاح	إناث % 4,54
7	أنثى	3	12	بأمر من أبيها	عامل يومي	

عدد المنقطعين سنة 1993 من العدد الإجمالي للتلاميذ 115						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	أنثى	6	12	بأمر من أبيها	بطَّال	إجمالي % 4,34
2	أنثى	6	12	بأمر من أبيها	فلَّاح	

3	ذكر	5	13	بأمر من أبيه	عامل يومي	ذكور 2,61 %
4	ذكر	4	13	دون سبب	عامل يومي	
5	ذكر	1	6	حادث	تاجر	إناث 1,73 %

عدد المنقطعين سنة 1994 من العدد الإجمالي للتلاميذ 120

العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	6	13	دون سبب	حارس	إجمالي 5 %
2	ذكر	6	16	بأمر من أبيه	نقل عمومي	
3	أنثى	6	15	بأمر من أبيها	فلَّاح	ذكور 2,5 %
4	أنثى	5	12	بأمر من أبيها	فلَّاح	
5	أنثى	1	11	بأمر من أبيها	فلَّاح	إناث 2,5 %
6	ذكر	1	11	دون سبب	فلَّاح	

عدد المنقطعين سنة 1995 من العدد الإجمالي للتلاميذ 125

العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	6 (توأم)	15 (توأم)	عامل السِّن	فلَّاح	إجمالي 7,2 %
2	ذكر					
3	ذكر	6	13	بأمر من أبيه	حارس	
4	ذكر	5	13	دون سبب	عامل يومي	ذكور 6,4 %
5	ذكر	5	12	دون سبب	فلَّاح	
6	أنثى	4	12	دون سبب	عامل يومي	
7	ذكر	5	15	دون سبب	فلَّاح	إناث 0,8 %
8	ذكر	5	11	دون سبب	فلَّاح	
9	ذكر	5	12	دون سبب	فلَّاح	

عدد المنقطعين سنة 1996 من العدد الإجمالي للتلاميذ 130						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	6	14	دون سبب	فلَّاح	إجمالي % 4,62
2	أنثى	6	12	دون سبب	فلَّاح	
3	أنثى	6	12	بأمر من أبيها	فلَّاح	ذكور % 2,31
4	ذكر	3	12	دون سبب	عامل يومي	
5	أنثى	5	12	بأمر من أبيها	حارس	إناث 2,31
6	ذكر	2	7	دون سبب	معلِّم	

عدد المنقطعين سنة 1997 من العدد الإجمالي للتلاميذ 135						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	6	15	دون سبب	سائق	إجمالي % 8,15
2	ذكر	6	14	دون سبب	عامل يومي	
3	أنثى	6	15	دون سبب	عامل يومي	
4	ذكر	6	14	دون سبب	عامل يومي	
5	أنثى	6	14	دون سبب	حارس	ذكور % 6,67
6	ذكر	6	14	دون سبب	فلَّاح	
7	ذكر	6	13	دون سبب	فلَّاح	
8	ذكر	6	14	دون سبب	عامل يومي	
9	ذكر	4	11	دون سبب	فلَّاح	إناث % 1,48
10	أنثى	4	12	دون سبب	فلَّاح	
11	ذكر	2	7	دون سبب	عامل يومي	

عدد المنقطعين سنة 1998 من العدد الإجمالي للتلاميذ 140						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	6	14	دون سبب	فلَّاح	إجمالي % 4,29
2	أنثى	4	13	دون سبب	عامل يومي	
3	ذكر	5	16	دون سبب	فلَّاح	ذكور % 2,86
4	أنثى	6	13	دون سبب	فلَّاح	
5	ذكر	2	8	دون سبب	عامل يومي	إناث % 1,43
6	ذكر	2	12	دون سبب	عامل يومي	

عدد المنقطعين سنة 1999 من العدد الإجمالي للتلاميذ 145						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	أنثى	6	15	دون سبب	فلَّاح	إجمالي % 5,72
2	ذكر	6	16	دون سبب	فلَّاح	
3	ذكر	6	15	دون سبب	فلَّاح	
4	أنثى	6	14	دون سبب	عامل يومي	ذكور % 4,14
5	ذكر	1	9	دون سبب	موَّال	
6	ذكر	1	7	دون سبب	موَّال	
7	ذكر	1	6	دون سبب	سائق	إناث % 1,38
8	ذكر	1	6	دون سبب	عامل	

عدد المنقطعين سنة 2000 من العدد الإجمالي للتلاميذ 150						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	أنثى	5	16	دون سبب	فلَّاح	إجمالي % 1,33
2	ذكر	4	11	دون سبب	سائق	ذكور % 0,67
						إناث % 0,67

عدد المنقطعين سنة 2001 من العدد الإجمالي للتلاميذ 155						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	6	15	دون سبب	سائق	إجمالي % 1,94
2	ذكر	6	14	دون سبب	حارس	ذكور % 1,29
3	أنثى	2	8	دون سبب	بطَّال	إناث % 0,65

عدد المنقطعين سنة 2002 من العدد الإجمالي للتلاميذ 160						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	6	15	دون سبب	سائق	إجمالي % 2,5

2	ذكر	6	15	دون سبب	فلَّاح	
3	أنثى	6	11	د ـ س	متوفِّي	ذكور 1,875 %
4	ذكر	6	14	د ـ س	فلَّاح	إناث 0,625

عدد المنقطعين سنة 2003 من العدد الإجمالي للتلاميذ 165						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	4	14	دون سبب	سائق	إجمالي 5,45 %
2	ذكر	6	16	دون سبب	عامل يومي	
3	ذكر	6	17	عامل السِّن	فلَّاح	
4	أنثى	5	13	دون سبب	عامل يومي	ذكور 3,03 %
5	أنثى	1	8	الإعاقة	عامل يومي	
6	أنثى	6	6	دون سبب	عامل يومي	
7	ذكر	1	6	دون سبب	حارس	إناث 2,42 %
8	أنثى	1	6	دون سبب	عامل يومي	
9	ذكر	5	15	دون سبب	عامل يومي	

عدد المنقطعين سنة 2004 من العدد الإجمالي للتلاميذ 170						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
0						

عدد المنقطعين سنة 2005 من العدد الإجمالي للتلاميذ 175						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	أنثى	1	11	إعاقة		إجمالي 2,29 %
2	ذكر	1	9	دون سبب		

3	أنثى	1	10	دون سبب		ذكور % 0,57
4	أنثى	1	7	دون سبب		إناث %1,71

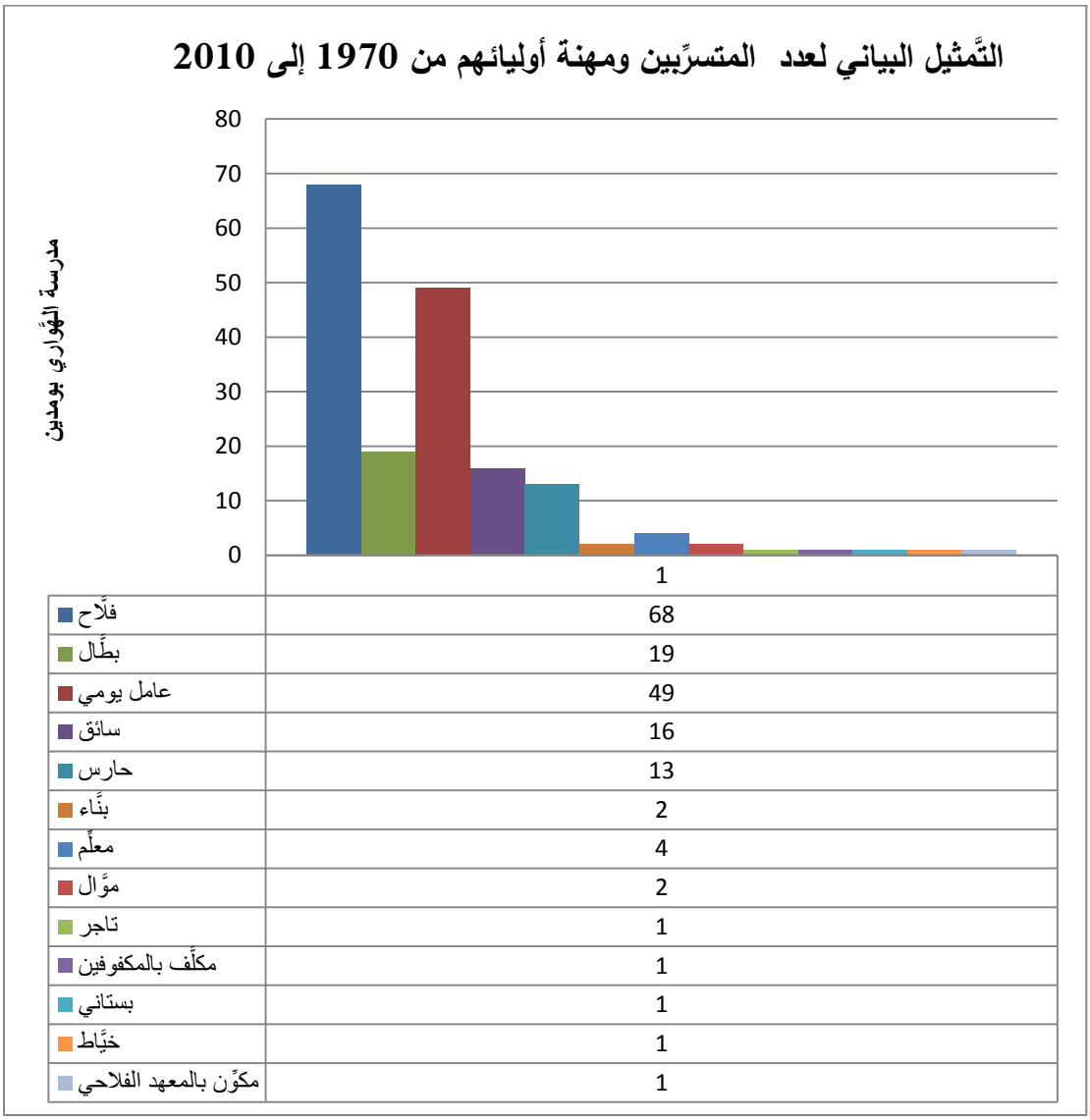
عدد المنقطعين سنة 2006 من العدد الإجمالي للتلاميذ 180						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	أنثى	3	11	دون سبب	عامل يومي	إجمالي % 2,22
2	ذكر	6	12	الغيَّاب	عامل يومي	
3	أنثى	2	7	دون سبب	عامل يومي	ذكور% 1,11
4	ذكر	1	9	الإعاقة	عامل يومي	إناث % 1,11

عدد المنقطعين سنة 2007 من العدد الإجمالي للتلاميذ 185						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	أنثى	6	14	دون سبب		إجمالي % 1,11
2	ذكر	4	13	دون سبب	عامل يومي	ذكور % 0,54
						إناث % 0,54

عدد المنقطعين سنة 2008 من العدد الإجمالي للتلاميذ 190						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	أنثى	6	10	دون سبب		إجمالي 0,53%

عدد المنقطعين سنة 2009 من العدد الإجمالي للتلاميذ 195						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
0						

عدد المنقطعين سنة 2010 من العدد الإجمالي للتلاميذ 200						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
0						



	1
فلَّاح	68
بطَّال	19
عامل يومي	49
سائق	16
حارس	13
بنَّاء	2
معلِّم	4
موَّال	2
تاجر	1
مكلَّف بالمكفوفين	1
بستاني	1
خيَّاط	1
مكوِّن بالمعهد الفلاحي	1

مدرسة روابح بلعبَّاس

عدد المنقطعين سنة 1989 من العدد الإجمالي للتلاميذ 110						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	1	17	البادية	موَّال	5,45% إجمالي
2	ذكر	1	15	دون سبب	موَّال	
3	أنثى	1	9	دون سبب	فلاَّح	2,72% ذكور
4	أنثى	1	11	دون سبب	فلاَّح	
5	أنثى	5	11	دون سبب	فلاَّح	2,72% إناث
6	ذكر	1	14	الذَّهاب إلى البادية	بطَّال	

عدد المنقطعين سنة 1990 من العدد الإجمالي للتلاميذ 130						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	3	13	دون سبب	موَّال	إجمالي % 16,92
2	ذكر	2	14	دون سبب	موَّال	
3	ذكر	1	13	الذَّهاب للبادية	فلاَّح	
4	ذكر	2	16	دون سبب	فلاَّح	
5	ذكر	3	15	دون سبب	فلاَّح	
6	ذكر	1	8	الانتقال	فلاَّح	
7	أنثى	5	11	دون سبب	فلاَّح	
8	أنثى	2	15	دون سبب	فلاَّح	
9	أنثى	1	7	دون سبب	فلاَّح	ذكور % 10
10	أنثى	4	14	دون سبب	متوفي	
11	أنثى	2	10	البادية	فلاَّح	
12	أنثى	1	14	دون سبب	فلاَّح	
13	أنثى	1	7	البادية	فلاَّح	
14	أنثى	1	10	البادية	فلاَّح	
15	أنثى	2	14	دون سبب	فلاَّح	
16	ذكر	2	14	دون سبب	فلاَّح	إناث % 6,92
17	ذكر	1	14	دون سبب	فلاَّح	
18	ذكر	1	11	البادية	فلاَّح	
19	ذكر	1	10	دون سبب	موَّال	
20	ذكر	1	15	البادية	موَّال	
21	ذكر	1	13	دون سبب	موَّال	
22	ذكر	1	14	دون سبب	موَّال	

عدد المنقطعين سنة 1991 من العدد الإجمالي للتلاميذ 150						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	أنثى	3	11	دون سبب	موَّال	إجمالي 5,33 %
2	أنثى	2	13	دون سبب	موَّال	
3	أنثى	3	13	دون سبب	موَّال	
4	ذكر	2	16	دون سبب	موَّال	ذكور 2 %
5	ذكر	3	15	دون سبب	موَّال	
6	أنثى	2	13	دون سبب	موَّال	
7	أنثى	1	6	دون سبب	بطَّال	إناث 3,33 %
8	ذكر					

عدد المنقطعين سنة 1992 من العدد الإجمالي للتلاميذ 170						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	4	14	دون سبب	فلاَّح	إجمالي 2,94 %
2	ذكر	3	16	دون سبب	فلاَّح	
3	ذكر	4	17	دون سبب	فلاَّح	ذكور 2,94 %
4	ذكر	6	13	دون سبب	فلاَّح	
5	ذكر	2	7	دون سبب	بطَّال	إناث 0 %

عدد المنقطعين سنة 1993 من العدد الإجمالي للتلاميذ 190						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	5	11	دون سبب	موَّال	إجمالي 10,52 %
2	أنثى	5	14	انتقلت للبادية	موَّال	
3	أنثى	5	11	دون سبب	موَّال	
4	أنثى	4	13	دون سبب	موَّال	

5	أنثى	5	13	دون سبب	مؤَّال	
6	أنثى	4	13	دون سبب	مؤَّال	
7	أنثى	5	13	دون سبب	مؤَّال	
8	أنثى	5	14	دون سبب	مؤَّال	ذكور % 5,78
9	ذكر	4	17	دون سبب	حارس	
10	ذكر	4	19	دون سبب	حارس	
11	ذكر	5	11	دون سبب	مؤَّال	
12	ذكر	1	12	دون سبب	بطَّال	
13	ذكر	3	8	دون سبب	بطَّال	
14	ذكر	3	8	دون سبب	بطَّال	
15	ذكر	3	8	دون سبب	بطَّال	إناث % 4,73
16	ذكر	5	12	دون سبب	بطَّال	
17	أنثى	1	12	دون سبب	بطَّال	
18	أنثى	1	11	دون سبب	بطَّال	
19	ذكر	1	7	دون سبب	بطَّال	
20	ذكر	1	6	دون سبب	بطَّال	

عدد المنقطعين سنة 1994 من العدد الإجمالي للتلاميذ 210						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	أنثى	6	15	دون سبب	مؤَّال	إجمالي % 11,90
2	أنثى	5	13	دون سبب	مؤَّال	
3	أنثى	4	13	دون سبب	مؤَّال	
4	أنثى	5	11	دون سبب	مؤَّال	
5	ذكر	5	13	دون سبب	مؤَّال	
6	ذكر	5	16	دون سبب	مؤَّال	
7	ذكر	5	14	دون سبب	مؤَّال	
8	ذكر	5	13	دون سبب	مؤَّال	
9	ذكر	4	10	دون سبب	مؤَّال	
10	ذكر	4	12	دون سبب	مؤَّال	ذكور % 7,61
11	ذكر	6	12	دون سبب	مؤَّال	
12	ذكر	5	14	دون سبب	مؤَّال	
13	ذكر	4	11	دون سبب	بطَّال	
14	أنثى	4	11	دون سبب	بطَّال	
15	أنثى	5	14	دون سبب	بطَّال	
16	ذكر	3	12	دون سبب	بطَّال	
17	ذكر	2	12	دون سبب	بطال	
18	ذكر	2	12	دون سبب	بطَّال	
19	أنثى	2	11	دون سبب	بطَّال	إناث % 4,28
20	أنثى	2	12	دون سبب	بطَّال	
21	ذكر	2	8	دون سبب	بطَّال	

22	ذكر	2	7	دون سبب	بطَّال	
23	أنثى	1	7	دون سبب	بطَّال	
24	ذكر	2	12	دون سبب	بطَّال	
25	ذكر	1	6	دون سبب	بطَّال	

عدد المنقطعين سنة 1995 من العدد الإجمالي للتلاميذ 230						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	4	11	دون سبب	بطَّال	إجمالي % 15,21
2	ذكر	5	13	دون سبب	بطَّال	
3	ذكر	6	12	دون سبب	بطَّال	
4	ذكر	5	13	دون سبب	بطَّال	
5	ذكر	6	12	دون سبب	بطَّال	
6	ذكر	6	14	دون سبب	بطَّال	
7	ذكر	5	13	دون سبب	بطَّال	
8	ذكر	6	15	دون سبب	بطَّال	
9	ذكر	5	15	دون سبب	بطال	
10	ذكر	5	11	دون سبب	بطَّال	
11	أنثى	6	13	دون سبب	بطَّال	
12	ذكر	4	10	دون سبب	بطَّال	
13	أنثى	5	12	دون سبب	بطَّال	ذكور % 9,13
14	أنثى	4	12	دون سبب	بطَّال	
15	أنثى	3	10	دون سبب	بطَّال	
16	أنثى	4	10	دون سبب	بطَّال	
17	أنثى	4	11	دون سبب	بطَّال	
18	أنثى	4	11	دون سبب	عامل يومي	
19	ذكر	5	15	دون سبب	عامل يومي	
20	أنثى	3	11	دون سبب	بطَّال	
21	أنثى	2	11	دون سبب	بطَّال	
22	ذكر	2	11	دون سبب	بطَّال	
23	أنثى	5	13	دون سبب	بطَّال	
24	ذكر	1	11	دون سبب	بطَّال	
25	ذكر	1	12	دون سبب	بطَّال	إناث % 6,08
26	ذكر	3	13	دون سبب	بطال	
27	ذكر	2	10	دون سبب	بطال	
28	ذكر	1	12	دون سبب	بطال	
29	ذكر	1	11	دون سبب	بطَّال	
30	ذكر	2	11	دون سبب	بطَّال	
31	أنثى	1	12	دون سبب	بطَّال	
32	أنثى	1	13	دون سبب	بنَّاء	
33	أنثى	2	11	دون سبب	بطَّال	
34	أنثى	2	10	دون سبب	بطَّال	
35	ذكر	6	14	دون سبب	بطَّال	

عدد المنقطعين سنة 1996 من العدد الإجمالي للتلاميذ 250						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	أنثى	6	13	دون سبب	بطَّال	إجمالي % 13,6
2	أنثى	5	12	دون سبب	بطَّال	
3	أنثى	6	14	دون سبب	بطَّال	
4	أنثى	1	12	دون سبب	بطَّال	
5	ذكر	5	13	دون سبب	بطَّال	
6	ذكر	6	14	دون سبب	بطَّال	
7	ذكر	5	13	دون سبب	بطَّال	
8	ذكر	6	12	دون سبب	بطَّال	
9	ذكر	6	12	دون سبب	بطَّال	
10	أنثى	6	12	دون سبب	حارس	
11	ذكر	6	14	دون سبب	بطال	
12	أنثى	5	12	دون سبب	بطّال	
13	ذكر	6	14	دون سبب	بطَّال	ذكور % 7,6
14	أنثى	5	12	دون سبب	بطّال	
15	أنثى	4	11	دون سبب	سائق	
16	أنثى	6	12	دون سبب	بطَّال	
17	ذكر	6	15	الإعادة	بطَّال	
18	ذكر	6	15	الإعادة	بطَّال	
19	ذكر	6	14	الإعادة	بطَّال	
20	أنثى	5	11	دون سبب	بطَّال	
21	أنثى	5	13	دون سبب	بطَّال	
22	أنثى	5	12	دون سبب	حارس	
23	أنثى	3	11	دون سبب	بطَّال	
24	ذكر	3	11	دون سبب	بطَّال	إناث % 6
25	ذكر	3	10	دون سبب	بطَّال	
26	ذكر	4	11	دون سبب	متوفي	
27	ذكر	6	13	دون سبب	بطَّال	
28	ذكر	3	12	دون سبب	بطَّال	
29	أنثى	5	12	دون سبب	بطَّال	
30	ذكر	1	7	دون سبب	بطَّال	
31	ذكر	3	10	دون سبب	بطَّال	
32	ذكر	6	13	دون سبب	تاجر	
33	أنثى	1	6	دون سبب	حارس	
34	ذكر	1	6	دون سبب	بطَّال	

عدد المنقطعين سنة 1997 من العدد الإجمالي للتلاميذ 270						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	6	13	دون سبب	موَّال	إجمالي % 7,77
2	ذكر	6	15	دون سبب	حارس	
3	أنثى	6	13	دون سبب	بطَّال	

4	أنثى	5	12	دون سبب	بطَّال	
5	أنثى	6	11	دون سبب	بطَّال	
6	ذكر	5	11	دون سبب	بطَّال	
7	ذكر	3	10	دون سبب	بطَّال	
8	أنثى	4	11	دون سبب	بطَّال	ذكور % 4,44
9	أنثى	6	14	دون سبب	بطَّال	
10	ذكر	2	12	انتقال للبادية	راعي	
11	ذكر	4	14	دون سبب	بطَّال	
12	ذكر	1	7	دون سبب	بطَّال	
13	ذكر	1	7	دون سبب	بطَّال	
14	ذكر	6	13	الإعادة	بطَّال	
15	أنثى	1	7	انتقال للبادية	بطَّال	إناث % 3,33
16	أنثى	1	12	دون سبب	بطَّال	
17	ذكر	4	11	دون سبب	بطَّال	
18	أنثى	6	18	دون سبب	بطَّال	
19	ذكر	1	8	دون سبب	بطَّال	
20	أنثى	1	6	دون سبب	بطَّال	
21	ذكر	6	14	دون سبب	بطَّال	

عدد المنقطعين سنة 1998 من العدد الإجمالي للتلاميذ 290						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	6	12		بنَّاء	إجمالي % 9,65
2	ذكر	5	11	دون سبب	بطَّال	
3	ذكر	6	14	دون سبب	مقاول	
4	ذكر	6	15	دون سبب	بطَّال	
5	ذكر	5	13	دون سبب	بطَّال	
6	ذكر	6	18	دون سبب	بطَّال	
7	ذكر	5	13	دون سبب	بطَّال	
8	ذكر	4	13	دون سبب	بطَّال	
9	ذكر	6	13	دون سبب	بطال	
10	ذكر	2	11	دون سبب	بطال	
11	ذكر	2	11	دون سبب	بطَّال	ذكور % 4,82
12	ذكر	6	12	دون سبب	بطَّال	
13	ذكر	1	10	دون سبب	بطال	
14	ذكر	1	7	دون سبب	بطَّال	
15	أنثى	5	14	دون سبب	بطَّال	
16	أنثى	6	12	دون سبب	بطَّال	
17	أنثى	3	11	دون سبب	بطَّال	
18	أنثى	6	14	دون سبب	بطَّال	
19	أنثى	3	10	دون سبب	بطَّال	
20	أنثى	2	12	دون سبب	بطال	إناث % 4,82
21	أنثى	3	9	دون سبب	بطَّال	
22	أنثى	1	11	دون سبب	بطَّال	
23	أنثى	3	14	دون سبب	بطال	

24	أنثى	4	12	دون سبب	بطَّال	
25	أنثى	6	13	دون سبب	بطَّال	
26	أنثى	2	8	دون سبب	بطال	
27	أنثى	2	10	دون سبب	بطَّال	
28	أنثى	4	13	دون سبب	بطَّال	

عدد المنقطعين سنة 1999 من العدد الإجمالي للتلاميذ 310						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	6	14	الإعادة	بطَّال	إجمالي % 12,9
2	ذكر	5	15	دون سبب	بطَّال	
3	ذكر	6	16	الإعادة	سائق	
4	ذكر	6	11	الإعادة	بطَّال	
5	ذكر	2	8	دون سبب	بطَّال	
6	ذكر	2	13	دون سبب	بطَّال	
7	ذكر	6	14	الإعادة	بطَّال	
8	ذكر	6	14	دون سبب	بطَّال	
9	ذكر	2	8	دون سبب	بطَّال	
10	ذكر	6	14	الإعادة	بطَّال	
11	ذكر	6	15	الإعادة	بطَّال	
12	ذكر	1	7	دون سبب	بطَّال	
13	ذكر	1	7	متوفي	بطَّال	
14	ذكر	1	7	دون سبب	بطَّال	
15	ذكر	1	7	دون سبب	بطَّال	ذكور % 5,48
16	ذكر	6	15	دون سبب	بطَّال	
17	ذكر	6	16	الإعادة	بطَّال	
18	أنثى	6	13	الإعادة	بطَّال	
19	أنثى	6	13	الإعادة	بطَّال	
20	أنثى	6	12	دون سبب	بطَّال	
21	أنثى	6	11	الإعادة	بطَّال	
22	أنثى	6	15	دون سبب	بطَّال	
23	أنثى	3	11	دون سبب	بطَّال	
24	أنثى	6	14	دون سبب	بطَّال	
25	أنثى	3	10	دون سبب	بطَّال	
26	أنثى	5	12	دون سبب	بطَّال	
27	أنثى	5	13	دون سبب	بطَّال	
28	أنثى	5	12	دون سبب	سائق	إناث % 7,41
29	أنثى	3	13	دون سبب	بطَّال	
30	أنثى	3	9	دون سبب	بطَّال	
31	أنثى	6	11	الإعادة	بطَّال	
32	أنثى	4	13	دون سبب	بطَّال	
33	أنثى	2	11	دون سبب	بطَّال	
34	أنثى	1	10	دون سبب	متقاعد	
35	أنثى	4	13	دون سبب	بطَّال	
36	أنثى	3	13	دون سبب	بطَّال	

37	أنثى	2	7	دون سبب	بطَّال	
38	أنثى	1	7	دون سبب	بطَّال	
39	أنثى	2	9	دون سبب	بطَّال	
40	أنثى	3	9	دون سبب	بطَّال	

عدد المنقطعين سنة 2000 من العدد الإجمالي للتلاميذ 330						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	6	14	الإعادة	بطَّال	إجمالي % 10,6
2	ذكر	6	11	الإعادة	بطَّال	
3	ذكر	6	13	الإعادة	موَّال	
4	ذكر	6	13	الإعادة	موَّال	
5	ذكر	6	13	دون سبب	بطَّال	
6	ذكر	4	12	دون سبب	حارس	
7	ذكر	6	15	الإعادة	بطَّال	
8	ذكر	6	15	الإعادة	بطَّال	
9	ذكر	6	16	الإعادة	بطَّال	
10	ذكر	6	15	الإعادة	بنَّاء	
11	ذكر	6	14	الإعادة	بطَّال	
12	ذكر	6	12	دون سبب	بطَّال	
13	ذكر	3	12	دون سبب	بطَّال	ذكور % 7,27
14	ذكر	1	12	دون سبب	بطَّال	
15	ذكر	6	14	دون سبب	بطَّال	
16	ذكر	4	9	دون سبب	بطَّال	
17	ذكر	1	8	دون سبب	بطَّال	
18	ذكر	2	10	دون سبب	بطَّال	
19	ذكر	1	14	دون سبب	تاجر	
20	ذكر	1	9	دون سبب	بطَّال	
21	ذكر	4	13	دون سبب	بطَّال	
22	ذكر	1	12	دون سبب	بطَّال	
23	ذكر	1	14	دون سبب	بطَّال	
24	ذكر	1	11	دون سبب	بطَّال	
25	أنثى	6	14	الإعادة	بطَّال	إناث % 3,33
26	أنثى	6	14	دون سبب	بطَّال	
27	أنثى	6	13	دون سبب	بطَّال	
28	أنثى	4	13	دون سبب	حارس	
29	أنثى	6	13	الإعادة	بطَّال	
30	أنثى	6	12	دون سبب	بطَّال	
31	أنثى	4	13	دون سبب	بطَّال	
32	أنثى	4	13	دون سبب	بطَّال	
33	أنثى	1	8	دون سبب	بطَّال	
34	أنثى	2	12	دون سبب	بطَّال	
35	أنثى	6	16	موجَّهة	بطَّال	

عدد المنقطعين سنة 2001 من العدد الإجمالي للتلاميذ 350						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	6	14	الإعادة	عامل يومي	إجمالي % 8
2	ذكر	6	14	الإعادة	موَّال	
3	أنثى	6	15	الإعادة	بطَّال	
4	أنثى	5	13	دون سبب	حارس	
5	ذكر	6	14	دون سبب	بطَّال	
6	أنثى	6	12	دون سبب	حارس	
7	أنثى	6	12	دون سبب	عامل	
8	أنثى	6	14	دون سبب	حارس	
9	ذكر	3	11	دون سبب	بطَّال	
10	ذكر	2	11	دون سبب	بطَّال	
11	ذكر	5	14	دون سبب	بطَّال	ذكور % 3,71
12	ذكر	6	16	دون سبب	بطَّال	
13	أنثى	6	13	دون سبب	بطَّال	
14	أنثى	4	13	دون سبب	بطَّال	
15	أنثى	3	13	الإعادة	بطَّال	
16	أنثى	3	13	دون سبب	بطَّال	
17	أنثى	5	13	دون سبب	بطَّال	
18	ذكر	2	11	دون سبب	بطَّال	
19	ذكر	1	8	دون سبب	بطَّال	
20	ذكر	6	14	الإعادة	حارس	إناث % 4,57
21	ذكر	3	13	دون سبب	بطَّال	
22	أنثى	3	10	دون سبب	بطَّال	
23	أنثى	1	7	دون سبب	بطَّال	
24	أنثى	1	7	دون سبب	بطَّال	
25	أنثى	1	10	دون سبب	بطَّال	
26	أنثى	4	11	دون سبب	بطَّال	
27	ذكر	1	6	دون سبب	بطَّال	
28	ذكر	1	13	دون سبب	بطَّال	

عدد المنقطعين سنة 2002 من العدد الإجمالي للتلاميذ 370						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	6	14	الإعادة	سائق	إجمالي % 6,75
2	أنثى	6	14	دون سبب	بطَّال	
3	ذكر	6	13	دون سبب	تاجر	
4	ذكر	6	13	دون سبب	بطَّال	
5	أنثى	3	14	دون سبب	بطَّال	
6	أنثى	6	13	الإعادة	تاجر	
7	أنثى	5	12	البادية	بطَّال	
8	أنثى	6	12	الإعادة	بطَّال	
9	أنثى	6	12	الإعادة	بطَّال	
10	أنثى	5	14	الإعادة	بطَّال	ذكور % 2,16
11	أنثى	5	13	دون سبب	بطَّال	

12	أنثى	5	9	دون سبب	بطَّال	
13	أنثى	5	14	دون سبب	بطَّال	
14	ذكر	5	13	دون سبب	بطَّال	
15	ذكر	3	12	دون سبب	بطال	
16	أنثى	6	14	الإعادة	بطَّال	
17	ذكر	5	15	دون سبب	بطَّال	
18	ذكر	4	14	دون سبب	حارس	إناث % 4,59
19	أنثى	2	9	دون سبب	بطَّال	
20	أنثى	6	14	دون سبب	بطَّال	
21	أنثى	5	11	دون سبب	بطَّال	
22	أنثى	6	13	دون سبب	بطَّال	
23	ذكر	1	6	دون سبب	بطَّال	
24	أنثى	1	10	دون سبب	بطَّال	
25	أنثى	2	7	دون سبب	بطَّال	

عدد المنقطعين سنة 2003 من العدد الإجمالي للتلاميذ 390						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	أنثى	6	16	عامل السن	بطَّال	إجمالي % 8,71
2	ذكر	6	16	الإعادة	بطَّال	
3	ذكر	6	15	الإعادة	بطَّال	
4	ذكر	6	13	الإعادة	بطَّال	
5	أنثى	5	13	دون سبب	حارس	
6	ذكر	6	16	يوجَّه للتَّكوين المهني	بطَّال	
7	أنثى	5	16	الإعادة	بطَّال	
8	ذكر	6	12	دون سبب	دهَّان	
9	أنثى	6	13	الإعادة	بطَّال	
10	أنثى	6	14	دون سبب	بطَّال	
11	أنثى	5	12	دون سبب	تاجر	
12	ذكر	6	16	دون سبب	بطَّال	
13	أنثى	5	13	دون سبب	بطال	ذكور % 4,35
14	أنثى	6	15	دون سبب	بطَّال	
15	ذكر	5	11	دون سبب	بطَّال	
16	أنثى	5	13	الإعادة	بطَّال	
17	أنثى	5	14	دون سبب	بطَّال	
18	ذكر	5	15	الإعادة	بطَّال	
19	ذكر	4	14	دون سبب	بطَّال	
20	ذكر	6	16	يوجَّه للتَّكوين المهني	بطَّال	
21	أنثى	5	11	دون سبب	بطَّال	
22	ذكر	2	11	دون سبب	بطَّال	
23	ذكر	2	11	دون سبب	بطَّال	
24	أنثى	3	13	الإعادة	بطَّال	إناث % 4,35
25	ذكر	5	15	دون سبب	بطَّال	
26	أنثى	6	13	دون سبب	بطَّال	
27	ذكر	5	14	دون سبب	بطَّال	

28	ذكر	1	9	دون سبب	بطَّال	
29	ذكر	2	13	دون سبب	بطَّال	
30	أنثى	1	10	دون سبب	بطَّال	
31	أنثى	1	8	دون سبب	بطَّال	
32	أنثى	1	6	دون سبب	بطَّال	
33	ذكر	1	7	دون سبب	بطَّال	
34	ذكر	1	9	دون سبب	بطَّال	

عدد المنقطعين سنة 2004 من العدد الإجمالي للتلاميذ 410						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	6	14	دون سبب	بطَّال	إجمالي % 9,51
2	ذكر	6	14	دون سبب	بطَّال	
3	ذكر	6	14	الإعادة	بطَّال	
4	ذكر	6	16	يوجَّه للتَّكوين المهني	بطَّال	
5	ذكر	6	14	دون سبب	بطَّال	
6	ذكر	6	14	دون سبب	بطَّال	
7	ذكر	6	14	دون سبب	بطَّال	
8	ذكر	6	13	الإعادة	بطَّال	
9	ذكر	6	14	الإعادة	بطَّال	
10	أنثى	6	14	دون سبب	بطَّال	
11	أنثى	5	13	دون سبب	بطَّال	
12	أنثى	6	13	الإعادة	بطَّال	
13	ذكر	6	15	الإعادة	بطَّال	
14	ذكر	6	16	يوجَّه للتَّكوين المهني	بطَّال	ذكور % 5,36
15	أنثى	4	12	الإعادة	بطَّال	
16	أنثى	6	15	الإعادة	متوفي	
17	أنثى	6	14	دون سبب	بطَّال	
18	أنثى	6	13	دون سبب	بطَّال	
19	ذكر	6	15	دون سبب	بطَّال	
20	ذكر	3	14	دون سبب	بطَّال	
21	أنثى	6	11	الإعادة	بطَّال	
22	ذكر	4	14	دون سبب	بطَّال	
23	أنثى	4	14	دون سبب	بطَّال	
24	أنثى	4	12	دون سبب	تاجر	
25	أنثى	4	13	دون سبب	موَّال	
26	أنثى	3	10	دون سبب	بطَّال	
27	أنثى	3	13	دون سبب	بطَّال	إناث % 4,14
28	ذكر	3	15	دون سبب	بطَّال	
29	ذكر	3	11	دون سبب	بطَّال	
30	ذكر	1	7	دون سبب	بطَّال	
31	أنثى	1	12	دون سبب	بطَّال	
32	أنثى	2	8	دون سبب	بطَّال	
33	أنثى	6	13	دون سبب	بطَّال	
34	ذكر	1	6	دون سبب	بطَّال	

35	ذكر	1	6	دون سبب	بطَّال	
36	أنثى	1	6	دون سبب	بطَّال	
37	ذكر	1	6	البادية	راعي	
38	ذكر	1	7	البادية	راعي	
39	ذكر	1	6	دون سبب	بطَّال	

عدد المنقطعين سنة 2005 من العدد الإجمالي للتلاميذ 430						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	أنثى	4	15	دون سبب	حارس	إجمالي % 9,76
2	أنثى	6	15	دون سبب	بطال	
3	ذكر	6	15	الإعادة	بطَّال	
4	أنثى	6	17	الإعادة	موَّال	
5	ذكر	6	14	الإعادة	موَّال	
6	ذكر	2	13	دون سبب	موَّال	
7	أنثى	6	14	الإعادة	موَّال	
8	أنثى	5	12	الإعادة	موَّال	
9	أنثى	5	13	دون سبب	موَّال	
10	أنثى	6	13	دون سبب	موَّال	
11	أنثى	6	13	دون سبب	موَّال	
12	أنثى	6	12	الإعادة	بطال	
13	أنثى	6	13	الإعادة	بطَّال	
14	أنثى	5	12		بطَّال	
15	ذكر	4	12	دون سبب	بطال	ذكور % 4,31
16	ذكر	6	16	دون سبب	بطَّال	
17	ذكر	2	10	دون سبب	بطال	
18	ذكر	5	13	دون سبب	بطَّال	
19	ذكر	3	11	دون سبب	بطَّال	
20	أنثى	5	11	دون سبب	بطَّال	
21	ذكر	3	14	دون سبب	بطَّال	
22	ذكر	3	10	دون سبب	بطال	
23	ذكر	3	9	دون سبب	بطَّال	
24	أنثى	4	13	دون سبب	بطال	
25	أنثى	3	10	دون سبب	بطَّال	
26	أنثى	4	13	دون سبب	حارس	
27	أنثى	2	13	دون سبب	بطال	
28	أنثى	3	10	دون سبب	حارس	
29	أنثى	3	10	دون سبب	بطَّال	إناث % 5,34
30	ذكر	1	8	دون سبب	بطَّال	
31	ذكر	2	8	دون سبب	بطَّال	
32	أنثى	2	12	دون سبب	بطال	
33	أنثى	5	12	دون سبب	بطَّال	
34	ذكر	1	8	البادية	راعي	
35	أنثى	1	10	البادية	راعي	
36	أنثى	1	11	دون سبب	بطَّال	

37	أنثى	4	17	دون سبب	بطَّال	
38	ذكر	1	7	دون سبب	بطَّال	
39	ذكر	1	8	دون سبب	بطَّال	
40	ذكر	1	12	دون سبب	بطَّال	
41	ذكر	1	8	دون سبب	بطَّال	
42	ذكر	1	7	دون سبب	بطَّال	

عدد المنقطعين سنة 2006 من العدد الإجمالي للتلاميذ 450						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	6	16	الإعادة	بطَّال	إجمالي % 8,88
2	أنثى	6	14	الإعادة	بطَّال	
3	ذكر	6	16	الإعادة	بطَّال	
4	ذكر	6	14	الإعادة	بطَّال	
5	ذكر	5	14	الإعادة	بطَّال	
6	أنثى	4	13	دون سبب	بطَّال	
7	أنثى	5	13	دون سبب	حارس	
8	أنثى	3	12	دون سبب	بطال	
9	ذكر	5	14	الإعادة	بطَّال	
10	أنثى	4	12	دون سبب	حارس	
11	أنثى	4	12	دون سبب	بطَّال	
12	ذكر	5	12	دون سبب	متوفي	
13	ذكر	3	13	دون سبب	بطَّال	
14	أنثى	4	12	دون سبب	بطَّال	
15	أنثى	4	15	دون سبب	بطَّال	ذكور % 4,88
16	ذكر	3	13	دون سبب	بطَّال	
17	أنثى	3	12	دون سبب	بطَّال	
18	ذكر	2	12	دون سبب	بطال	
19	ذكر	2	11	دون سبب	بطال	
20	ذكر	2	9	دون سبب	بطال	
21	أنثى	2	13	دون سبب	بطَّال	
22	ذكر	4	12	دون سبب	بطَّال	
23	أنثى	1	7	دون سبب	بطَّال	
24	أنثى	1	9	دون سبب	بطَّال	
25	أنثى	6	13	دون سبب	بطال	
26	ذكر	1	9	دون سبب	بطَّال	
27	أنثى	2	10	دون سبب	بطَّال	
28	ذكر	1	9	دون سبب	بطَّال	إناث % 4
29	ذكر	2	14	دون سبب	بطَّال	
30	أنثى	2	10	دون سبب	بطَّال	
31	ذكر	1	7	دون سبب	بطَّال	
32	ذكر	1	11	دون سبب	بطَّال	
33	أنثى	1	11	دون سبب	بطَّال	
34	أنثى	1	13	دون سبب	بطَّال	
35	ذكر	2	11	دون سبب	بطَّال	

36	ذكر	1	6	دون سبب	بطَّال	
37	ذكر	1	6	دون سبب	بطَّال	
38	ذكر	1	6	دون سبب	بطَّال	
39	أنثى	1	6	دون سبب	بطَّال	
40	ذكر	4	12	دون سبب	بطَّال	

عدد المنقطعين سنة 2007 من العدد الإجمالي للتلاميذ 480						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	6	17	الإعادة	بطّال	1,45 % إجمالي
2	ذكر	6	16	دون سبب	بطَّال	
3	ذكر	6	15	دون سبب	بطَّال	
4	أنثى	6	14	دون سبب	بطَّال	0,88 % ذكور
5	أنثى	5	13	دون سبب	موَّال	
6	أنثى	3	13	دون سبب	موَّال	0,66 % إناث
7	ذكر	3	12	دون سبب	موَّال	

عدد المنقطعين سنة 2008 من العدد الإجمالي للتلاميذ 510						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	5	15	دون سبب	بطَّال	0,39 % إجمالي
2	ذكر	5	14	دون سبب	بطَّال	0,39 % ذكور

عدد المنقطعين سنة 2009 من العدد الإجمالي للتلاميذ 450						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	2	8	دون سبب	بطَّال	1,77 % إجمالي
2	أنثى	3	10	دون سبب	بطَّال	
3	أنثى	2	9	دون سبب	بطَّال	
4	ذكر	1	11	دون سبب	بطَّال	0,66 % ذكور
5	أنثى	1	9	دون سبب	بطَّال	
6	ذكر	1	9	دون سبب	بطال	
7	أنثى	2	7	دون سبب	بطَّال	1,11 % إناث
8	أنثى	1	6	دون سبب	بطَّال	

عدد المنقطعين سنة 2010 من العدد الإجمالي للتلاميذ 450						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	أنثى	5	16	الإعادة	بطَّال	11,55 % إجمالي
2	أنثى	4	14	دون سبب	بطَّال	
3	أنثى	5	13	دون سبب	بطَّال	
4	ذكر	5	14	دون سبب	بطَّال	
5	أنثى	3	16	دون سبب	بطَّال	

6	أنثى	1	13	دون سبب	بطَّال	
7	أنثى	3	9	دون سبب	بطَّال	
8	أنثى	3	14	دون سبب	بطَّال	
9	ذكر	3	10	دون سبب	بطَّال	
10	أنثى	3	15	دون سبب	بطَّال	
11	أنثى	3	12	دون سبب	بطَّال	
12	أنثى	3	10	دون سبب	بطَّال	
13	ذكر	2	9	دون سبب	بطَّال	
14	أنثى	3	11	دون سبب	بطال	
15	ذكر	2	12	دون سبب	بطَّال	
16	ذكر	2	15	دون سبب	بطَّال	
17	أنثى	3	16	دون سبب	بطَّال	
18	ذكر	1	8	دون سبب	بطَّال	
19	أنثى	1	7	دون سبب	بطَّال	ذكور % 6
20	ذكر	1	9	دون سبب	بطَّال	
21	أنثى	1	9	دون سبب	بطَّال	
22	أنثى	1	10	دون سبب	بطَّال	
23	أنثى	2	6	دون سبب	بطَّال	
24	أنثى	2	10	دون سبب	بطال	
25	أنثى	1	7	دون سبب	بطَّال	
26	ذكر	1	7	دون سبب	بطَّال	
27	ذكر	2	16	دون سبب	بطَّال	
28	ذكر	2	7	دون سبب	بطَّال	
29	ذكر	2	11	دون سبب	بطَّال	
30	ذكر	2	9	دون سبب	بطَّال	
31	ذكر	2	11	دون سبب	بطَّال	
32	ذكر	2	12	دون سبب	بطَّال	
33	أنثى	2	9	دون سبب	بطَّال	
34	ذكر	3	10	دون سبب	بطَّال	
35	ذكر	2	8	دون سبب	بطَّال	
36	ذكر	1	4	دون سبب	بطَّال	إناث % 5,55
37	ذكر			دون سبب	بطَّال	
38	ذكر	1	6	دون سبب	بطَّال	
39	أنثى	1	6	دون سبب	بطَّال	
40	أنثى	1	6	دون سبب	بطَّال	
41	ذكر	1	6	دون سبب	بطَّال	
42	ذكر	1	10	دون سبب	بطال	
43	أنثى	1	6	دون سبب	بطَّال	
44	أنثى	1	6	دون سبب	بطَّال	
45	أنثى	1	12	دون سبب	بطَّال	
46	أنثى	1	7	دون سبب	بطَّال	
47	ذكر	1	9	دون سبب	بطَّال	
48	ذكر	1	9	دون سبب	بطَّال	
49	ذكر	1	9	دون سبب	بطَّال	

50	ذكر	1	9	دون سبب	بطَّال	
51	ذكر	1	7	دون سبب	بطَّال	
52	ذكر	2	9	دون سبب	بطَّال	

عدد المنقطعين سنة 2011 من العدد الإجمالي للتلاميذ 450						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	4	15	دون سبب	بطَّال	إجمالي % 3,11
2	ذكر	2	13	دون سبب	بطَّال	
3	أنثى	4	14	دون سبب	بطَّال	
4	ذكر	4	16	دون سبب	بطَّال	
5	أنثى	3	10	دون سبب	بطَّال	
6	ذكر	2	9	دون سبب	بطال	ذكور % 2
7	ذكر	2	10	دون سبب	بطَّال	
8	ذكر	2	8	دون سبب	بطَّال	
9	ذكر	2	11	دون سبب	بطَّال	
10	أنثى	4	15	دون سبب	بطَّال	
11	ذكر	1	7	دون سبب	بطَّال	إناث % 1,11
12	ذكر	1	7	دون سبب	بطَّال	
13	أنثى	4	15	دون سبب	بطَّال	
14	أنثى	1	7	دون سبب	بطَّال	

عدد المنقطعين سنة 2012 من العدد الإجمالي للتلاميذ 450						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	2	15	دون سبب	بطَّال	إجمالي % 2,88
2	أنثى	3	16	دون سبب	بطَّال	
3	ذكر	2	11	دون سبب	بطَّال	
4	ذكر	2	9	دون سبب	بطَّال	
5	ذكر	1	8	دون سبب	بطَّال	
6	ذكر	3	9	دون سبب	بطَّال	ذكور % 2
7	ذكر	1	6	دون سبب	بطَّال	
8	أنثى	1	6	دون سبب	بطَّال	
9	ذكر	1	12	دون سبب	بطال	
10	أنثى	1	6	دون سبب	بطَّال	إناث % 0,88
11	ذكر	1	5	دون سبب	بطال	
12	ذكر	1	9	دون سبب	بطَّال	
13	أنثى	1	6	دون سبب	بطَّال	

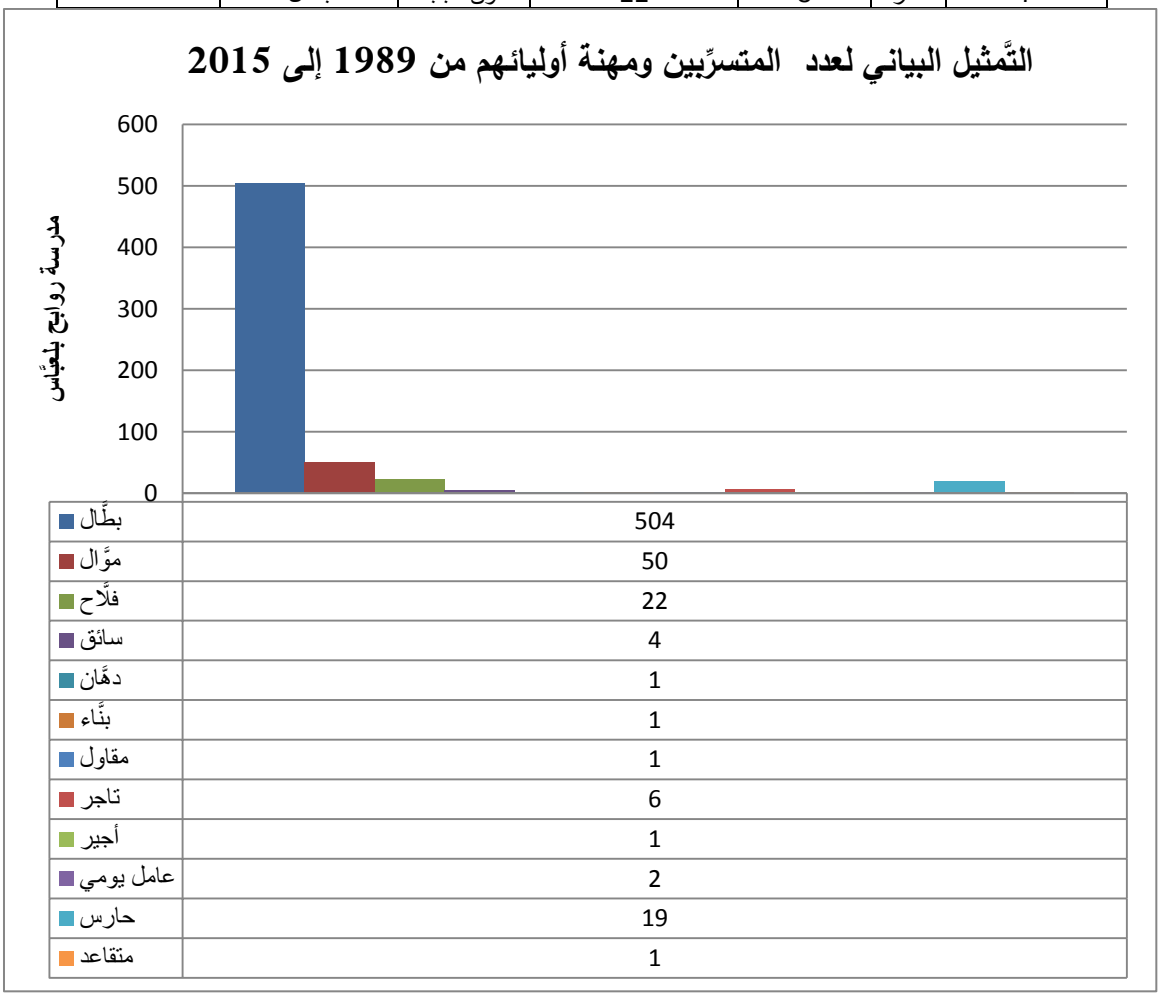
عدد المنقطعين سنة 2013 من العدد الإجمالي للتلاميذ 450						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	أنثى	5	12	دون سبب	بطَّال	إجمالي % 2,66
2	ذكر	5	14	دون سبب	بطَّال	
3	أنثى	5	13	دون سبب	بطَّال	
4	أنثى	4	13	دون سبب	بطَّال	

5	أنثى	5	11	دون سبب	بطَّال	ذكور 0,88 %
6	ذكر	5	14	دون سبب	بطَّال	
7	ذكر	5	18	دون سبب	بطَّال	
8	أنثى	5	14	دون سبب	بطَّال	
9	ذكر	3	10	دون سبب	بطَّال	إناث 1,77 %
10	أنثى	5	15	دون سبب	بطَّال	
11	أنثى	1	6	دون سبب	بطَّال	
12	أنثى	1	6	دون سبب	بطَّال	

عدد المنقطعين سنة 2014 من العدد الإجمالي للتلاميذ 450						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	4	13	دون سبب	بطَّال	إجمالي 6 %
2	أنثى	4	13	دون سبب	بطَّال	
3	أنثى	5	12	دون سبب	بطَّال	
4	ذكر		12	دون سبب	بطَّال	
5	أنثى	5	14	دون سبب	بطَّال	
6	ذكر	5	14	دون سبب	بطَّال	
7	ذكر	4	11	دون سبب	بطَّال	
8	ذكر	2	10	دون سبب	بطَّال	
9	أنثى	4	13	دون سبب	بطال	
10	ذكر	5	17	دون سبب	بطَّال	ذكور 3,77 %
11	ذكر	1	16	دون سبب	بطَّال	
12	ذكر	2	10	دون سبب	بطَّال	
13	ذكر	1	16	دون سبب	بطَّال	
14	أنثى	5	16	دون سبب	بطَّال	
15	ذكر	4	10	دون سبب	بطَّال	
16	ذكر	5	14	دون سبب	بطَّال	
17	ذكر	4	15	دون سبب	بطَّال	
18	أنثى	2	13	دون سبب	بطَّال	
19	ذكر	2	8	دون سبب	بطَّال	إناث 2,22 %
20	أنثى	2	10	دون سبب	بطَّال	
21	ذكر	2	9	دون سبب	بطَّال	
22	ذكر	1	7	دون سبب	بطَّال	
23	ذكر	2	12	دون سبب	بطَّال	
24	أنثى	1	6	دون سبب	بطَّال	
25	أنثى	1	6	دون سبب	بطَّال	
26	أنثى	1	7	دون سبب	بطَّال	
27	ذكر	3	15	دون سبب	بطَّال	

عدد المنقطعين سنة 2015 من العدد الإجمالي للتلاميذ 450						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	أنثى	5	16	دون سبب	بطَّال	إجمالي 1,55 %
2	أنثى	5	13	دون سبب	بطَّال	

3	ذكر	1	7	دون سبب	بطَّال	
4	أنثى	1	7	دون سبب	بطَّال	0,44 % ذكور
5	أنثى	1	7	دون سبب	بطَّال	
6	أنثى	1	7	دون سبب	بطَّال	1,11 % إناث
7	ذكر	3	11	دون سبب	بطَّال	



مدرسة لخنش عطيَّة

عدد المنقطعين سنة 2000 من العدد الإجمالي للتلاميذ 200						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1			15		متوفِّي	0,5 % إجمالي

عدد المنقطعين سنة 2001 من العدد الإجمالي للتلاميذ 220						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	أنثى	1	14	غير مذكور	بطَّال	82 % إجمالي

2	أنثى	1	8	غير مذكور	بطَّال	
3	ذكر	1	6	غير مذكور	بطَّال	ذكور % 0,91
4	ذكر	1	6	غير مذكور	بطَّال	إناث % 0,91

عدد المنقطعين سنة 2002 من العدد الإجمالي للتلاميذ 240

العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	1	12	غير مذكور	بطّال	إجمالي % 3,33
2	أنثى	1	12	غير مذكور	بطّال	
3	أنثى	1	13	غير مذكور	بطَّال	
4	أنثى	2	11	غير مذكور	بطّال	ذكور % 0,42
5	أنثى	4	12	غير مذكور	سائق	
6	أنثى	4	11	غير مذكور	بطَّال	
7	أنثى	1	11	غير مذكور	بطَّال	إناث % 2,92
8	أنثى	1	6	غير مذكور	بطَّال	

عدد المنقطعين سنة 2003 من العدد الإجمالي للتلاميذ 260

العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	أنثى	2	10	غير مذكور	بطّال	إجمالي % 6,54
2	ذكر	2	11	غير مذكور	بطّال	
3	ذكر	2	11	غير مذكور	بطّال	
4	ذكر	5	13	غير مذكور	بطّال	
5	ذكر	2	10	غير مذكور	متوفِّي	
6	ذكر	5	15	غير مذكور	بطّال	
7	أنثى	5	10	غير مذكور	بطّال	ذكور 4,23%
8	أنثى	4	10	غير مذكور	عامل يومي	
9	ذكر	4	14	غير مذكور	بطّال	
10	أنثى	5	13	غير مذكور	بطّال	
11	ذكر	2	13	غير مذكور	عامل يومي	
12	ذكر	2	13	غير مذكور	بطّال	

13	ذكر	1	12	غير مذكور	بطّال	إناث % 2,31
14	ذكر		13	غير مذكور	بطّال	
15	ذكر	2	11	غير مذكور	بطّال	
16	أنثى	2	11	غير مذكور	بطّال	
17	أنثى	5	13	غير مذكور	بطّال	

عدد المنقطعين سنة 2004 من العدد الإجمالي للتلاميذ 280						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	أنثى	2	12	غير مذكور	بطّال	إجمالي % 4,29
2		2	10	غير مذكور	بطّال	
3	أنثى	4	11	غير مذكور	بطّال	
4	ذكر	4	13	غير مذكور	بنّاء	
5	أنثى	3	11	غير مذكور	متوفّي	ذكور 1,79%
6	ذكر	1	11	غير مذكور	بطّال	
7	أنثى	5	16	غير مذكور	بطّال	
8	أنثى	6	13	غير مذكور	بطّال	
9	ذكر	5	15	غير مذكور	بطّال	إناث % 2,5
10	ذكر	5	14	غير مذكور	بطّال	
11	ذكر	1	12	غير مذكور	بطّال	
12	أنثى	4	14	غير مذكور	بطّال	

عدد المنقطعين سنة 2005 من العدد الإجمالي للتلاميذ 300						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	5	15	غير مذكور	متوفّى	إجمالي % 10,33
2	أنثى	3	12	غير مذكور	بطّال	
3	أنثى	5	13	غير مذكور	عامل يومي	
4	أنثى	6	11	غير مذكور	فلّاح	
5	أنثى	5	12	غير مذكور	بطّال	
6	أنثى	5	11	غير مذكور	بطّال	
7	أنثى	5	14	غير مذكور	بطّال	
8	أنثى	6	13	غير مذكور	بطّال	
9	أنثى	5	15	غير مذكور	بطّال	
10	ذكر	4	13	غير مذكور	بطّال	
11	ذكر	5	14	غير مذكور	بطّال	
12	أنثى	3	13	غير مذكور	بطّال	ذكور % 4
13	أنثى	4	13	غير مذكور	بطّال	
14	أنثى	4	11	غير مذكور	بطّال	
15	ذكر	1	11	غير مذكور	بطّال	
16	أنثى	4	14	غير مذكور	بطّال	
17	أنثى	4	12	غير مذكور	بطّال	

18	أنثى	3	12	غير مذكور	بطّال	
19	أنثى	1	12	غير مذكور	بطّال	
20	ذكر	5	15	غير مذكور	بطّال	
21	ذكر	6	15	غير مذكور	بطّال	
22	أنثى	2	12	غير مذكور		إناث % 6,33
23	أنثى	1	12	غير مذكور		
24	ذكر	6	11	غير مذكور		
25	ذكر	6	13	غير مذكور		
26	أنثى	3	11	غير مذكور		
27	ذكر	5	13	غير مذكور		
28	أنثى	1	8	غير مذكور	بطّال	
29	ذكر	1	6	غير مذكور	بطّال	
30	ذكر	1	6	غير مذكور	بطّال	
31	ذكر	1	7	غير مذكور	بطّال	

عدد المنقطعين سنة 2006 من العدد الإجمالي للتلاميذ 320						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	6	13	غير مذكور	بطّال	إجمالي % 10,625
2	أنثى	4	14	غير مذكور	بطّال	
3	أنثى	4	16	غير مذكور	بطّال	
4	أنثى	5	13	غير مذكور	بطّال	
5	ذكر	5	15	غير مذكور	بطّال	
6	ذكر	5	16	غير مذكور	بطّال	
7	أنثى	6	12	غير مذكور	بطّال	
8	أنثى	5	14	غير مذكور	بطّال	
9	أنثى	6	13	غير مذكور	بطّال	
10	أنثى	6	13	غير مذكور	بطّال	
11	أنثى	6	12	غير مذكور	بطّال	
12	ذكر	6	14	غير مذكور	بطّال	
13	أنثى	4	14	غير مذكور		ذكور % 3,4375
14	ذكر	5	14	غير مذكور	متوفّي	
15	ذكر	5	12	غير مذكور	بطّال	
16	أنثى	6	15	غير مذكور	عامل يومي	
17	أنثى	6	16	غير مذكور	بطّال	
18	أنثى	6	13	غير مذكور	بطّال	
19	أنثى	5	15	غير مذكور	بطّال	
20	ذكر	5	17	غير مذكور	بطّال	
21	أنثى	4	10	غير مذكور	بطّال	
22	أنثى	4	14	غير مذكور		
23	أنثى	2	12	غير مذكور	بطّال	

24	أنثى	4	11	غير مذكور	متوفِّي	
25	أنثى	5	10	غير مذكور	بطَّال	
26	أنثى	4	13	غير مذكور	بطَّال	إناث % 10,3125
27	أنثى	4	12	غير مذكور	بطَّال	
28	ذكر	5	12	غير مذكور	بطَّال	
29	ذكر	2	11	غير مذكور		
30	ذكر	2	8	غير مذكور		
31	أنثى	2	10	غير مذكور		
32	ذكر	6	13	غير مذكور		
33	أنثى	6	12	غير مذكور	بطَّال	
34	أنثى		12	غير مذكور	بطَّال	

عدد المنقطعين سنة 2007 من العدد الإجمالي للتلاميذ 340

العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	أنثى	5	13	غير مذكور	بطَّال	إجمالي % 4,41
2	ذكر	4	12	غير مذكور	بطَّال	
3	ذكر	6	15	غير مذكور	سائق	
4	أنثى	6	14	غير مذكور	بطَّال	
5	ذكر	6	15	غير مذكور	فلَّاح	
6	أنثى	6	11	غير مذكور	بطَّال	ذكور 2,35%
7	أنثى	2	10	غير مذكور		
8	ذكر	4	12	غير مذكور		
9	ذكر	6	15	غير مذكور		
10	أنثى	2	11	غير مذكور		
11	أنثى	3	11	غير مذكور		إناث % 2,06
12	ذكر	1	9	غير مذكور		
13	ذكر	6	13	غير مذكور		
14	ذكر	1	10	غير مذكور		
15	أنثى	1	9	غير مذكور		

عدد المنقطعين سنة 2008 من العدد الإجمالي للتلاميذ 360

العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	أنثى	5	11	غير مذكور	بطَّال	إجمالي % 1,67
2	ذكر	2	10	غير مذكور	بطَّال	

3	أنثى	4	11	غير مذكور	بطَّال	ذكور 1,11%
4	ذكر	4	10	غير مذكور		
5	ذكر	1	8	غير مذكور	بطَّال	إناث 0,56 %
6	ذكر	2	8	غير مذكور	بطَّال	

عدد المنقطعين سنة 2009 من العدد الإجمالي للتلاميذ 380						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	5	15	غير مذكور	بطَّال	0,53 % إجمالي
2	ذكر	1	8	غير مذكور	بطَّال	0,53% ذكور

عدد المنقطعين سنة 2010 من العدد الإجمالي للتلاميذ 400						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
0						

عدد المنقطعين سنة 2011 من العدد الإجمالي للتلاميذ 420						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	أنثى	5	11	غير مذكور	بطَّال	0,48 % إجمالي
2	أنثى	4	10	غير مذكور	بطَّال	0,48 % إناث

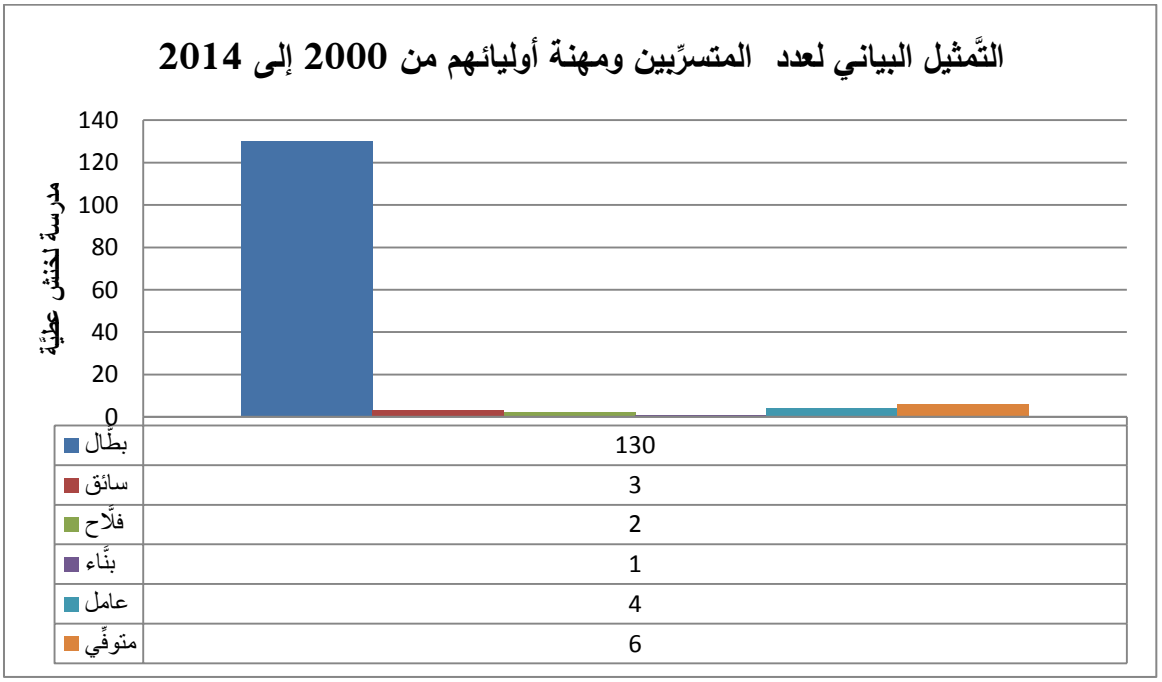
عدد المنقطعين سنة 2012 من العدد الإجمالي للتلاميذ 440						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب

1	أنثى	5	12	غير مذكور	بطَّال	إجمالي % 3,64
2	ذكر	3	9	غير مذكور	بطَّال	
3	أنثى	4	9	غير مذكور	بطَّال	
4	أنثى	4	13	غير مذكور	بطَّال	
5	ذكر	1	12	غير مذكور	بطَّال	
6	ذكر	3	12	غير مذكور	بطَّال	
7	ذكر	4	13	غير مذكور	بطَّال	ذكور % 2,5
8	ذكر	4	11	غير مذكور	بطَّال	
9	ذكر	4	12	غير مذكور	بطَّال	
10	ذكر	4	16	غير مذكور	بطَّال	
11	أنثى	4	14	غير مذكور	بطَّال	
12	ذكر	2	15	غير مذكور		إناث % 1,14
13	أنثى	2	12	غير مذكور		
14	ذكر	2	9	غير مذكور		
15	ذكر	1	7	غير مذكور	بطَّال	
16	ذكر	1	7	غير مذكور	بطَّال	

عدد المنقطعين سنة 2013 من العدد الإجمالي للتلاميذ 460						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	5	15	غير مذكور		إجمالي % 5,87
2	أنثى	5	15	غير مذكور		
3	ذكر	1	15	غير مذكور		
4	ذكر	5	14	غير مذكور	بطَّال	
5	أنثى	4	15	غير مذكور	بطَّال	
6	أنثى	4	12	غير مذكور	بطَّال	
7	ذكر	4	12	غير مذكور	بطَّال	
8	أنثى	4	12	غير مذكور	بطَّال	
9	ذكر	1	11	غير مذكور	بطَّال	
10	أنثى	5	11	غير مذكور	بطَّال	ذكور % 3,04
11	أنثى	5	13	غير مذكور	بطَّال	
12	أنثى	3	11	غير مذكور	بطَّال	
13	أنثى	5	13	غير مذكور	بطَّال	
14	ذكر	2	12	غير مذكور	متوفٍّي	
15	أنثى	3	12	غير مذكور		
16	أنثى	3	13	غير مذكور		
17	أنثى	2	14	غير مذكور		
18	ذكر	2	9	غير مذكور		
19	ذكر	2	11	غير مذكور		إناث % 2,83
20	أنثى	4	15	غير مذكور		
21	ذكر	1	7	غير مذكور		
22	ذكر		10	غير مذكور		

23	أنثى	1	11	غير مذكور	بطّال	
24	ذكر	1	6	غير مذكور	بطّال	
25	ذكر	5	10	غير مذكور	بطّال	
26	ذكر	1	6	غير مذكور	بطّال	
27	ذكر	4	12	غير مذكور	بطّال	

عدد المنقطعين سنة 2014 من العدد الإجمالي للتلاميذ 480						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	أنثى	4	12	غير مذكور	بطّال	إجمالي 2,29 %
2	أنثى	4	11	غير مذكور	بطّال	
3	ذكر	2	11	غير مذكور	سائق	
4	أنثى	2	9	غير مذكور		
5	أنثى	2	9	غير مذكور		ذكور 0,83 %
6	ذكر	1	16	غير مذكور		
7	أنثى	2	8	غير مذكور	بطّال	
8	أنثى	1	7	غير مذكور	بطّال	
9	ذكر	1	7	غير مذكور	بطّال	إناث 1,46 %
10	ذكر	1	7	غير مذكور	بطّال	
11	أنثى	5	11	غير مذكور	بطّال	



مدرسة أوياح المداني

عدد المنقطعين من سنة 2006 من العدد الإجمالي للتلاميذ 250						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	4	16	دون سبب	بطَّال	إجمالي 3,2 %
2	ذكر	1	8	دون سبب	بطَّال	
3	ذكر	1	9	دون سبب	بطَّال	
4	ذكر	1	6	دون سبب	بطَّال	ذكور 2,4%
5	ذكر	1	7	دون سبب	بطَّال	
6	ذكر	1	7	دون سبب	بطَّال	
7	أنثى	1	15	دون سبب	بطَّال	إناث 0,8 %
8	أنثى	2	9	دون سبب	بطَّال	

عدد المنقطعين من سنة 2007 من العدد الإجمالي للتلاميذ 280						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	1	10	دون سبب	بطَّال	إجمالي 1,79 %
2	أنثى	2	11	دون سبب	بطَّال	
3	ذكر	2	8	دون سبب	موظَّف	ذكور 1,43 %
4	ذكر	1	7	دون سبب	بطَّال	
5	ذكر	2	7	دون سبب	بطَّال	إناث 0,36 %

عدد المنقطعين من سنة 2008 من العدد الإجمالي للتلاميذ 310						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	2	9	دون سبب	مقاول	إجمالي 0,32 %

عدد المنقطعين من سنة 2009 من العدد الإجمالي للتلاميذ 340						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب

1	ذكر	3	14	دون سبب	بطَّال	إجمالي % 0,88
2	ذكر	2	11	دون سبب	بطَّال	
3	ذكر	3	12	دون سبب	بطَّال	ذكور % 0,88

عدد المنقطعين من سنة 2010 من العدد الإجمالي للتلاميذ 370						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	أنثى	5	12	دون سبب	بطَّال	إجمالي % 0,81
2	ذكر	4	16	دون سبب	بطَّال	ذكور %0,27
3	أنثى	1	6	دون سبب	بطَّال	إناث % 0,54

عدد المنقطعين من سنة 2011 من العدد الإجمالي للتلاميذ 400						
العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	2	12	دون سبب	بطَّال	إجمالي % 1,5
2	أنثى	5	11	دون سبب	بطَّال	
3	ذكر	2	13	دون سبب	بطَّال	ذكور 1%
4	ذكر	3	16	دون سبب	بطَّال	
5	أنثى	5	11	دون سبب	بطَّال	إناث % 0,5
6	ذكر	5	13	دون سبب	بطَّال	

عدد المنقطعين من سنة 2012 من العدد الإجمالي للتلاميذ 430

العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	4	14	دون سبب	بطَّال	إجمالي % 0,93
2	أنثى	6	15	دون سبب	بطَّال	
3	أنثى	6	15	دون سبب	بطَّال	ذكور 0,23%
4	أنثى	5	12	دون سبب	بطَّال	إناث % 0,7

عدد المنقطعين من سنة 2013 من العدد الإجمالي للتلاميذ 460

العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	ذكر	4	16	دون سبب	بطَّال	إجمالي % 0,43
2	أنثى	2	8	دون سبب	بطَّال	ذكور % 0,22
						إناث % 0,22

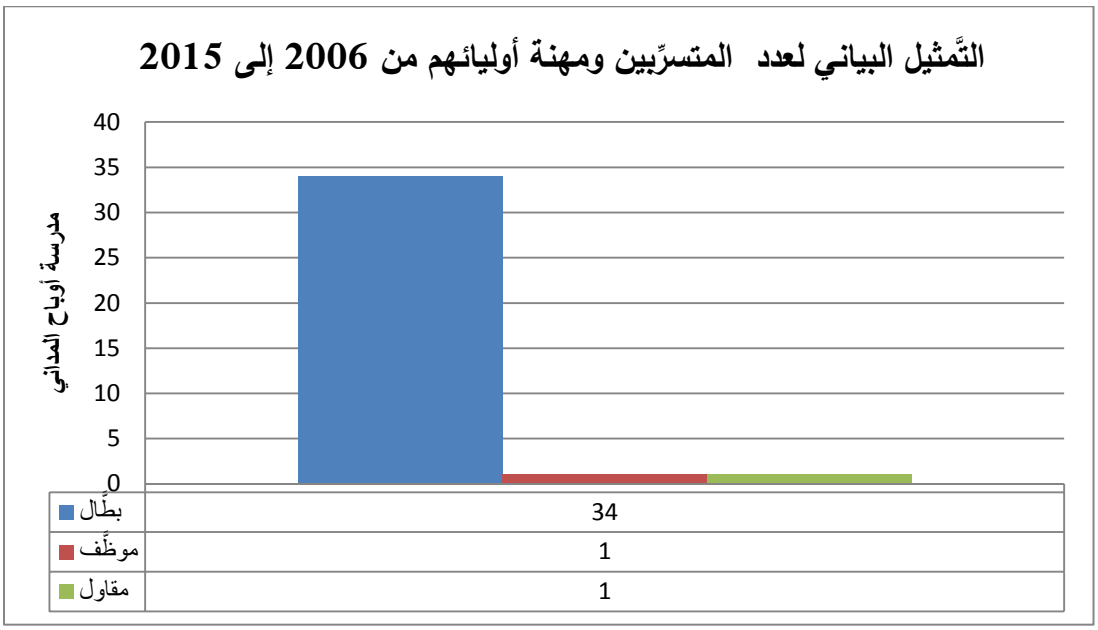
عدد المنقطعين من سنة 2014 من العدد الإجمالي للتلاميذ 490

العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
0						

عدد المنقطعين من سنة 2015 من العدد الإجمالي للتلاميذ 520

العدد	الجنس	المستوى	سن التسرُّب	سبب التسرُّب	مهنة الولي	نسبة التسرب
1	أنثى	5	11	دون سبب	بطَّال	إجمالي % 0,77
2	أنثى	3	11	دون سبب	بطَّال	
3	ذكر	5	12	دون سبب	بطَّال	ذكور % 0,38

4	ذكر	5	17	دون سبب	بطَّال	إناث 0,38 %



وبالنِّسبة لمدرسة الشَّهيد شربول محمَّد فإنَّ إحصائيَّات المتسرِّبين 2016 و2017 غير متوفِّرة ولكن حسب المقابلة التَّي أجريت مع مديرة المدرسة فإنَّها تقدِّر نسبة الانقطاع لـ 2016 و2017 بحوالي 10% ممَّا يعني أكثر من 25 تلميذ في هاتين السَّنتين ومن جانب آخر فعمليَّة التَّسرُّب مستمرة حسب المديرة دائماً ويمكن أن ترتفع مقارنةً بالسَّنة الَّتي أفتُتحت فيها المدرسة سنة 2016 .

التَّعليق على الجداول الاحصائيَّة والتَّمثيلات البيانيَّة:

الملاحظ من تباين بعض المؤشِّرات الَّتي تمَّ جمعها من سجِّلَّات القيد المدرسيَّة أنَّ نسبة البطَّال والفلَّاح والعامل اليومي والموَّال والرَّاعي والسَّائق تقدَّمت عن بقيَّة المهن الأخرى للأولياء ممَّا يعزِّز نظريَّة الرَّأسمال المال الثَّقافي الَّتي تبنَّتها الدِّراسة ويؤكِّد علاقة المستوى العلمي والثَّقافي للأولياء بالظَّاهرة المدروسة في هذه المقاطعة ويفسِّر كذلك قوَّة انتشارها بالمدارس المعنيَّة بالدِّراسة ويدلِّل كذلك على وجود علاقة وثيقة جداً بين المؤشِّرات المذكورة في الجداول الاحصائيَّة ؛ فكلَّما كان المستوى الثَّقافي والعلمي للولي متدنِّي كانت نسبة التَّسرُّب من المدرسة أكثر، كما أنَّ هناك مؤشِّرات أخرى ساهمت في انتشار الظَّاهرة المدروسة كالسُّلطة الذُّكوريَّة للأخ في تقرير مصير أخته الدِّراسي ،وعامل الإعادة والرُّسوب

المدرسي وسنِّ الالتحاق بالمدرسة و هو الملاحظ على العديد من الجداول الاحصائيَّة ،كما أنَّ ظاهرة التَّسرُّب المدرسي في مدارس هذه المقاطعة منتشرة بين كلّ السَّنوات الدِّراسيَّة من الأولى إلى السَّادسة ابتدائي سابقاً والخامسة حالياً وليست مقتصرة على سنة دون أخرى ممَّا يعزِّز البحث في هذه الظَّاهرة الَّتي لها صفة الانتشار الواسع، زيادة على ملاحظة التَّفاوت في التَّسرُّب بين الجنسين فالعنصر الأكثر تسرُّباً من بين المتسرِّبين على مدى عقود حسب الاحصائيَّات المقدَّمة لمدارس العيِّنة المدروسة كانت من الإناث وبنسبٍ أكثر من الذُّكور وهذا ما سيعيد كذلك مستقبلاً انتاج الظَّاهرة نظراً لأثر المرأة المتسرِّبة أساساً في تعليم أبنائها، ومن جانب آخر وقفت الدِّراسة على أنَّ الظَّاهرة الاقتصاديَّة للمنطقة كانت من بين أسباب التَّسرُّب المدرسي نظراً للانتقال المفاجئ للباديَّة والبحث عن عمل يتوافق مع طبيعة المجتمع الشِّبه حضري المتأثِّر بطابعه البدوي والرِّيفي. ومن جانب آخر لم تتناول الدِّراسة المؤشِّرات النَّفسيَّة وبعض الأسباب الاجتماعيَّة الأخرى في الجداول الاحصائيَّة نظراً لعدم ذكرها في سجلَّات القيد المدرسيَّة بل اكتفت بالتَّوسُّع في ذلك في البناء الافتراضي النَّظري والتَّحليل السُّوسيولوجي الميداني للدِّراسة.

خلاصة الفصل:

التَّسرُّب المدرسي ظاهرة سلبيَّة عرفتها المدارس التَّعليميَّة عبر تاريخها ولها أسبابها ونتائجها الآنيَّة والمستقبليَّة المختلفة باختلاف طبيعة الفرد المتسرِّب من المدرسة وكذا طبيعة المجتمع الَّذي يعيش فيه وهي في الأساس ظاهرة متكرِّرة ومتجدِّدة الأسباب والنَّتائج الَّتي تساهم في إبراز ظواهر اجتماعيَّة أخرى من شأنها أن تحدث تفاوت اجتماعي رهيب وخطير يعمل على اضطراب بنيان المجتمع.

الباب الثّاني للدِّراسة :

الجانب الميداني

الفصل الأوّل:

المجال المكاني والزّماني والأسس المنهجيّة للدّراسة

عناوين هذا الفصل :

- **المجال الزَّماني والمكاني والبشري للدِّراسة :**
- **الأسس المنهجيَّة للدِّراسة:**
- **مجتمع الدِّراسة:**
- **عيِّنة الدِّراسة:**
- **منهج الدِّراسة:**
- **أدوات جمع البيانات**
- **الملاحظة:**
- **استمارة الاستبيان**
- **المقابلة:**
- **سجِّلَّات القيد الخاصَّة بالمدرسة:**

تمهيد:

إنَّ من أهمِّ الرَّكائز الأساسيَّة الَّتي تقوم عليه الدِّراسات و البحوث الميدانيَّة الجانب العملي الَّذي يبنى على خطَّة وأسس منهجيَّة علميَّة متَّبعة يحدَّد فيها تقنيَّة البحث المعتمدة والأدوات المستعملة في التَّنقيب والتَّقصِّي وجمع المعطيات عن الظَّاهرة المدروسة وفق منهج معتمد وحدود مكانيَّة وزمانيَّة وبشريَّة وفي هذا الفصل سيتِّم التَّطرُّق لكلِّ هذه الخطوات والأسس الَّتي سبق ذكرها مع عامل التفسير وتبرير الاختيار.

تحديد المجال الزَّماني والمكاني والبشري للدِّراسة : لكلِّ دراسة بحثيَّة مجالات زمانيَّة ومكانيَّة وبشريَّة تحدِّدها ،متى تمَّت ،وفي أيِّ مكان أجريت، و ما نوعيَّة مجتمعها البحثي هل هو مجتمع بشري أم حيواني، فإن كان مجتمع الدِّراسة بشري، ماهي صفاته ودرجة أهليَّته للبحث من ناحيَّة العقل والنُّضج طبعاً، زيادة على البيانات العامَّة والشَّخصيَّة لعيِّنة مجتمع البحث المختارة، وهذه الدِّراسة تمَّ إجرائها انطلاقاً من سنة 1437هـ الموافق لـ2016م بالمقاطعة التَّربويَّة الثَّامنة والإداريَّة الأولى لمدينة الجلفة التَّابعة لمديريَّة التَّربيَّة لولاية الجلفة. والتَّأكيد على المجال الزَّماني للدِّراسة هدفه معرفة زمن الدِّراسة الَّتي أجريت فيه والوقوف على تاريخ الدِّراسة وتأريخها إثبات على الحدود الزَّمانيَّة الَّتي أجريت فيها الدِّراسة وطبعاً لكلِّ زمن عوامل ومؤشِّرات فدراسة ظاهرة التَّسرُّب المدرسي في العقود الماضية تختلف كثيراً نظراً لتجدُّد الأسباب وظهور أخرى على السَّاحة التَّربويَّة لأيِّ منظومة فالأسباب الكلاسيكيَّة لظاهرة التَّسرُّب المدرسي ألمَّت بها الكثير من الدِّراسات السَّابقة وتطرَّقت لها، أمَّا الآن فأسباب الظَّاهرة اختلفت حسب ظروف وطبيعة المجتمع والمدرسة وتداخلت الكثير من العوامل السِّياسيَّة والثَّقافيَّة والواقعيَّة للمجتمع الَّتي يمكن لها أن تغيِّر الكثير من فهمنا للظَّاهرة ، فالتَّسرُّب المدرسي الَّذي كان في فترات سابقة مرهون أو عائد لأسباب أسريَّة وأخرى مدرسيَّة قد تغيَّرت معطياته كثيراً وزادت نسبته في مناطق معيَّنة، واختفت مظاهره في أخرى، كما أنَّ للمجال المكاني كذلك أثر بالغ على نشوء الظَّاهرة المدروسة فلكلِّ مدرسة ثقافتها وهيكلتها وفيزيقيتها وكما هو معلوم فالبيئة السُّكانيَّة المحيطة بالمدرسة ومكان تواجدها وهيكلتها وتجهيزها والعلاقة المتبادلة بينها وبين جيرانها المتمدرسين فيها أو الوافدين عليها، تحدِّد مخرجات المدرسة وعوائدها على ذلك المجتمع المحيط بها ، فطبيعة المجتمع الَّذي يدرِّس أبنائه فيها تنعكس طبائعه و تربيَّاته على ثقافة تلك المدرسة وبالتَّالي المحدِّدات المكانيَّة لها آثارها البالغة على عمليَّة التَّعلُّم وعلى الظَّاهرة المدروسة فهي مقرونة بالمجال المكان والزَّمان والبشري الَّتي عاشت فيه هذه الظَّاهرة ونشأت فيه حسب التَّنشئة الاجتماعيَّة للمتعلِّم والمعلِّم والبيئة الَّتي جاءا منها. والمدارس الابتدائيَّة المختارة من المقاطعة المذكورة والَّتي أُخذت منها عيِّنة الدِّراسة هي كالتَّالي:

1- المدرسة الابتدائيَّة هوَّاري بومدين (الحاج تواتي): تمَّ افتتاح أبواب ابتدائيَّة هوَّاري بومدين سنة1969،وتمَّ تسميَّتها بهذا الاسم نسبةً للرَّئيس الجزائري الرَّاحل هوَّاري بومدين(1965/1978)،ليتمَّ تغيِّير اسمها إلى الحاج تواتي سنة 2017 نسبةً لأحد شهداء الثَّورة التَّحريريَّة المباركة. وتقع هذه الابتدائيَّة بمنطقة روس العيون أحد أقدم أحياء مدينة الجلفة و تبلغ مساحتها2600م^2 يحدُّها من: الجهة الشَّماليَّة

سكنات وظيفيَّة تابعة لمعهد الفلاحة الجهوي ومن الجنوب حي سكني ومن الشَّرق أراضي زراعيَّة ومن الغرب الطَّريق رقم 01 لها مدخل شمالي(باب كبير) لدخول التَّلاميذ وعربات البلديَّة والتَّغذيَّة المدرسيَّة وكذا لدخول الطَّاقم البيداغوجي والإداري ،والمهني واستقبال أولياء التَّلاميذ والهيئات الرَّسميَّة، والصِّحيَّة الزَّائرة للمدرسة تمَّ بناء هذه المدرسة على المستوى الأرضي وليس بها طوابق وعدد أقسامها 08أقسام موزَّعة على دوام واحد : وقاعة لمكتب المدير وقاعة للمخزن. وقاعة صغيرة لحراسة المدرسة. لها ساحتين صغيرتين لا تكفيا لعدد التَّلاميذ ،والمدرسة بها سكن وظيفي للمدير وهي مزوَّدة بمطعم وتفتقر للكثير من مقوِّمات العمليَّة التَّعلُّميَّة ممَّا انعكس على المتعلِّم سلباً نظراً لحرمانه من قاعات المطالعة والرِّياضة والعروض المسرحيَّة والمسابقات، كما تتوفَّر المدرسة على 4مراحيض للتَّلاميذ الذُّكور و4 مراحيض للتَّلاميذ الإناث ومرحاضين للأساتذة ، والمدرسة مزوَّدة بالكهرباء والغاز والماء وغير مزوَّدة بالهاتف الأرضي ولا بالأنترنت كما تنعدم فيها الوسائل التَّعلُّمية التَّقليديَّة مثل الخرائط وغيرها وهي مزوَّدة بعاكس ضوئي و لا تتوفَّر على اجهزة الاعلام الآلي الأخرى وغير مزوَّدة بوسائل الرِّياضة والرَّسم والمسرح والتَّرفيه كالألعاب وغيرها الَّتي هي من ضروريَّات عمليَّة التَّعلُّم المدرسي.

2-المدرسة الابتدائيَّة القرية (روابح بلعبَّاس): تمَّ افتتاح أبواب المدرسة الابتدائيَّة قرية أولاد عبيد الله (الشَّهيد روابح بلعبَّاس حالياً) للدِّراسة سنة1989م وتمَّ تسميَّتها بهذا الاسم نسبةً لعرش أولاد عبيد الله الَّذي تعود له ملكيَّة الأرض الَّتي بُنيت عليها هاته المدرسة ، وبالاسم الجديد(الشَّهيد روابح بلعبَّاس) سنة 2016 نسبةً لأحد شهداء الثَّورة التَّحريريَّة المباركة. و تقع هذه الابتدائيَّة بقرية أولاد عبيد الله أحد أكبر الأحياء تجمُّعاً للسكَّان بالجزء الجنوبي الغربي لمدينة الجلفة بتعداد(12000 نسمة) تبلغ مساحة المدرسة2450م^{2}يحدُّها من: الشَّمال: الشَّارع الرَّئيسي بالقرية ومن الجنوب حي سكَّاني ومن الشَّرق حي سكّاني ومن الغرب حي سكّاني كذلك لها مدخل شرقي(باب كبير) لدخول التَّلاميذ وعربات البلديَّة والتَّغذيَّة المدرسيَّة . ومدخل شمالي (باب صغير) لدخول الطَّاقم البيداغوجي والإداري والمهني واستقبال أولياء التَّلاميذ والهيئات الرَّسميَّة، والصِّحيَّة الزَّائرة للمدرسة. عدد أقسام مدرسة روابح بلعبَّاس 11 قسم موزَّعة على دوامين : دوام الصَّباح، قاعة للقسم التَّحضيري(مستحدث)/ قاعة للسَّنة الأولى قاعتين للسَّنة الثَّالثة /أربع قاعات للسَّنة الرَّابعة/ ثلاث قاعات للسَّنة الخامسة دوام المساء: قاعة للقسم التَّحضيري(مستحدث)/ قاعتين للسَّنة الأولى/ أربع قاعات للسَّنة الثَّانيَّة / قاعتين للسَّنة الثَّالثة /قاعة لمكتب المدير/ قاعة للاجتماعات / قاعتين للمخزن. قاعة صغيرة لحراسة المدرسة .كما. تبلغ مساحة

ساحة المدرسة حوالي 1100م^2 (3.38م^{2}مساحة يستغلُّها كل تلميذ) أثناء الدَّوامين يعني30 تلميذ لكلِّ قسم، أمَّا في حالة الدَّوام الواحد فمساحة كلَّ تلميذٍ تتقلَّص إلى(1.69م^2 !)، كما توجد مساحة كبيرة مبنيَّة وغير مستغلَّة لعدم تهيئتها وتجهيزها ممَّا انعكس على المتعلِّم سلباً نظراً لحرمانه من قاعة للمطالعة/قاعة للرِّياضة/قاعة للإطعام/قاعة للعروض المسرحيَّة والمسابقات/ وبها 5 مراحيض للذُّكور/5مراحيض للإناث/مرحاضين للأساتذة/مساحة خضراء80م^{2}غير مستغلَّة للألعاب لانعدام التَّجهيز ولو للألعاب البسيطة /مكب مستطيل للقمامة/ساحة صغيرة لا تسمح بخروج كامل التَّلاميذ للرَّاحة في الفترة الصَّباحية أو المسائيَّة /سكن وظيفي للمدير والمدرسة مزوَّدة بالكهرباء وغاز المدينة(غير الكافي لتموين كلَّ القاعات بالتَّدفئة نظراً لصغر حجم العدَّاد الرَّئيسي للمؤسَّسة) وغير مزوَّدة بالماء والهاتف والأنترنت. تتوفَّر المدرسة على 11قاعة للتَّدريس+ قاعة الإدارة+ قاعة الحاجب مزودة بالغاز وكذا سكن المدير، و تفتقر المدرسة لأبسط مقوِّمات الصِّيانة حيث أنَّ أكثر من نصف القاعات غير صالحة للتَّدريس نظراً لحالة السَّقف الَّذي تتسرَّب منه مياه الأمطار والثُّلوج وكذا نسبة الرُّطوبة العاليَّة في الجدران، وتفتقر المدرسة كذلك لأهمِّ الوسائل التَّعلُّمية الضَّروريَّة مثل الطَّاولات والخزائن وتنعدم فيها الوسائل التَّعلُّمية البصريَّة مثل العاكس الضَّوئي والخرائط واجهزة الاعلام الآلي ووسائل الرِّياضة والتَّرفيه وغيرها من ضروريَّات عمليَّة التَّعلُّم .

3-المدرسة الابتدائيَّة الأخنش عطيَّة: تمَّ افتتاح أبواب ابتدائيَّة الأخنش عطيَّة سنة 2001،وتمَّ تسميَّتها بهذا الاسم نسبةً لأحد شهداء الثَّورة التَّحريريَّة المباركة. وتقع هذه الابتدائيَّة بقرية أولاد عبيد الله أحد أكبر الأحياء تجمُّعاً للسكَّان بالجزء الجنوبي الغربي لمدينة الجلفة و تبلغ مساحتها2500م^{2}يحدُّها من: الشَّمال شارع ومن الجنوب حي سكَّاني ومن الغرب شارع رئيسي بالقرية ومن الشَّرق حي سكَّاني كذلك. لها مدخل غربي(باب كبير) لدخول التَّلاميذ وعربات البلديَّة والتَّغذيَّة المدرسيَّة و(باب صغير) في نفس الاتِّجاه لدخول الطَّاقم البيداغوجي والإداري ،والمهني واستقبال أولياء التَّلاميذ والهيئات الرَّسميَّة، والصِّحيَّة الزَّائرة للمدرسة تمَّ بناء هذه المدرسة على المستوى الأرضي وليس بها طوابق وعدد أقسامها 9 أقسام موزَّعة على دوامين : دوام الصَّباح ودوام المساء وقاعة لمكتب المدير وقاعة للمخزن. وقاعة صغيرة لحراسة المدرسة. كما. تبلغ مساحة ساحة المدرسة حوالي1100م^2/270 تلميذ صباحاً يعني(4.07م^2) يستغلُّها كل تلميذ أثناء الدَّوامين يعني30 تلميذ لكلِّ قسم، أمَّا في حالة الدَّوام الواحد دفعةً واحدةً (60تلميذ في القسم) فمساحة كلَّ تلميذٍ تتقلَّص إلى 2.03م^2!) والمدرسة مزوَّدة بمطعم وسكن وظيفي للمدير وتفتقر للكثير من

مقوِّمات العمليَّة التَّعلُّميَّة ممَّا انعكس على المتعلِّم سلباً نظراً لحرمانه من قاعات المطالعة والرِّياضة و العروض المسرحيَّة والمسابقات، تتوفَّر المدرسة على 4مراحيض للتَّلاميذ الذُّكور و4مراحيض للتَّلاميذ الإناث ومرحاضين للأساتذة ، والمدرسة مزوَّدة بالكهرباء والغاز والماء وغير مزوَّدة بالهاتف الأرضي ولا بالأنترنت كما تفتقر المدرسة كذلك لأهمِّ الوسائل التَّعلُّمية الضَّروريَّة مثل الطَّاولات والخزائن وتنعدم فيها الوسائل التَّعلُّمية البصريَّة مثل العاكس الضَّوئي والخرائط واجهزة الاعلام الآلي ووسائل الرِّياضة والرَّسم والمسرح والتَّرفيه كالألعاب وغيرها الَّتي هي من ضروريَّات عمليَّة التَّعلُّم المدرسي.

4-المدرسة الابتدائيَّة الزُّهور(أوباح المداني): أسِّسَت ابتدائيَّة الزُّهور(الشَّهيد أوباح المداني حالياً) سنة 2006م ،تمَّ افتتاح أبوابها للدِّراسة سنة 2007م،وتمَّ تسميَّتها بمدرسة الزُّهور في الأوَّل ، وبالاسم الجديد(الشَّهيد أوباح المداني) سنة 2016 نسبةً لأحد شهداء الثَّورة التَّحريريَّة المباركة. وتقع هذه الابتدائيَّة بقرية أولاد عبيد الله أحد أكبر الأحياء تجمُّعاً للسكَّان بالجزء الجنوبي الغربي لمدينة الجلفة و تبلغ مساحتها 3000م^2 يحدُّها من: الشَّمال: متوسِّطة ومن الجنوب حي سكَّاني ومن الشَّرق الطَّريق الوطني رقم 1 ومن الغرب حي سكّاني لها مدخل غربي(باب كبير) لدخول التَّلاميذ وعربات البلديَّة والتَّغذيَّة المدرسيَّة . ومدخل شرقي (باب صغير) لدخول الطَّاقم البيداغوجي والإداري والمهني واستقبال أولياء التَّلاميذ ،والهيئات الرَّسميَّة والصِّحيَّة الزَّائرة للمدرسة. تمَّ بناء هذه المدرسة على طابقين بعدد 14 قسم موزَّعة على دوامين، دوام الصَّباح: قاعة للقسم التَّحضيري(مستحدث)/ قاعة للسَّنة الأول قاعتين للسَّنة الثَّالثة /أربع قاعات للسَّنة الرَّابعة / ثلاث قاعات للسَّنة الخامسة. دوام المساء: قاعة للتَّحضيري/ قاعتين للسَّنة الأولى/ أربع قاعات للسَّنة الثَّانيَّة / قاعتين للسَّنة الثَّالثة /قاعة لمكتب المدير/ قاعة للاجتماعات / قاعتين للمخزن. قاعة صغيرة لحراسة المدرسة. 5-مراحيض للذُّكور/5مراحيض للإناث/مرحاضين للأساتذة/ ساحة صغيرة مساحتها حوالي900م^{2}لا تسمح بخروج كامل التَّلاميذ للرَّاحة في الفترة الصَّباحية أو المسائيَّة نظراً لعدد التَّلاميذ 14مكرَّر مرتين يعني840 تلميذ ،420/900صباحاً يعني2.14م^2 مساحة لكلِّ تلميذ، ومثلها في المساء./سكن وظيفي للمدير. المدرسة مزوَّدة بالكهرباء وغاز المدينة(غير الكافي لتموين كلَّ القاعات بالتَّدفئة نظراً لصغر حجم العدَّاد الرَّئيسي للمؤسَّسة) و مزوَّدة بالماء وغير مزوَّدة بالهاتف الأرضي ولا بالأنترنت. تتوفَّر المدرسة على 14قاعة للتَّدريس+ قاعة الإدارة+ قاعة الحاجب مزودة بالغاز وكذا سكن المدير، و تفتقر المدرسة لأبسط مقوِّمات الصِّيانة حيث أنَّ المدرسة تكون بركة ماء كبيرة أيَّام المطر نظراً لانسداد جزءاً من شبكة الصَّرف الصِّحي الرئيسيَّة ممَّا يعطِّل

الدِّراسة نهائياً بالمؤسَّسة، وتفتقر المدرسة كذلك لأهمِّ الوسائل التَّعلُّمية الضَّروريَّة مثل الطَّاولات والخزائن وتنعدم فيها الوسائل التَّعلُّمية البصريَّة مثل العاكس الضَّوئي والخرائط واجهزة الاعلام الآلي ووسائل الرِّياضة والتَّرفيه كالألعاب وغيرها الَّتي هي من أهمِّ ضروريَّات عمليَّة التَّعلُّم المدرسي.

5-المدرسة الابتدائيَّة المركَّب الجديد (شربول محمَّد): تمَّ افتتاح أبواب هذه الابتدائيَّة سنة2015،وتمَّ تسميَّتها بهذا الاسم نسبةً لأحد شهداء الثَّورة التَّحريريَّة المباركة. وتقع هذه الابتدائيَّة بقرية أولاد عبيد الله أحد أكبر الأحياء تجمُّعاً للسكَّان بالجزء الجنوبي الغربي لمدينة الجلفة و تبلغ مساحتها2480م^{2}يحدُّها من: الجهات الأربعة أحياء سكَّانيَّة لها مدخل شرقي(باب كبير) لدخول التَّلاميذ وعربات البلديَّة والتَّغذيَّة المدرسيَّة و(باب صغير) في نفس الاتِّجاه لدخول الطَّاقم البيداغوجي والإداري ،والمهني واستقبال أولياء التَّلاميذ والهيئات الرَّسميَّة، والصِّحيَّة الزَّائرة للمدرسة تمَّ بناء هذه المدرسة على المستوى الأرضي وليس بها طوابق وعدد أقسامها 10أقسام موزَّعة على دوامين : دوام الصَّباح ودوام المساء وقاعة لمكتب المدير وقاعة للمخزن. وقاعة صغيرة لحراسة المدرسة ومستودع وملعب. لها ساحة مناسبة لعدد التَّلاميذ ،والمدرسة بها سكن وظيفي للمدير وليست مزوَّدة بمطعم وتفتقر للكثير من مقوِّمات العمليَّة التَّعلُّميَّة ممَّا انعكس على المتعلِّم سلباً نظراً لحرمانه من قاعات المطالعة والرِّياضة والعروض المسرحيَّة والمسابقات، كما تتوفَّر المدرسة على 6مراحيض للتَّلاميذ الذُّكور و6 مراحيض للتَّلاميذ الإناث ومرحاضين للأساتذة ، والمدرسة مزوَّدة بالكهرباء والغاز والماء وغير مزوَّدة بالهاتف الأرضي ولا بالأنترنت كما تنعدم فيها الوسائل التَّعلُّمية البصريَّة مثل العاكس الضَّوئي والخرائط واجهزة الاعلام الآلي ووسائل الرِّياضة والرَّسم والمسرح والتَّرفيه كالألعاب وغيرها الَّتي هي من ضروريَّات عمليَّة التَّعلُّم المدرسي.

ملاحظة:(كلُّ المعلومات الَّتي تمَّ عرضها عن المدارس تمَّ بناءً على مقابلات المدراء ونوَّابهم وبعض الأساتذة).

المجال الزَّمني: بداية الدِّراسة2015ونهايتها2019 وقُسِّمت هذه الفترة بين المرحلة الاستطلاعيَّة ومرحلة جمع البيانات حول الظَّاهرة مروراً بالمرحلة النَّظريَّة والمنهجيَّة فالمرحلة العمليَّة الميدانيَّة ثمَّ كتابة البحث .

الأسس المنهجيَّة للدِّراسة:

مجتمع البحث: لكلِّ دراسة بحثيَّة مجتمعاً يمثِّلها عادةً ما يكون يحمل نفس الصِّفات العامَّة والمشتركة وفي هذه الدِّراسة تمَّ التَّركيز على حوالي خمس مدارس من المقاطعة الثَّامنة و التَّاسعة وقدِّر مجموع معلِّمي هذه المدارس بحوالي102 لتُختار منه عيِّنة ممثِّلة تكون تحمل نفس مواصفاته كصورة مصغَّرة.

العيِّنة المختارة في الدِّراسة: اعتمدت هذه الدِّراسة في بحثها على العيِّنة القصديَّة ، فقد حدَّدت عدداً معيَّناً من مجتمع البحث قدِّر بـ 100 معلِّم ، ليضبط نهائياً بعد إرجاع استمارات استبيان كل المعلِّمين والَّتي بلغت 72 فقط لتصبح عيِّنة الدِّراسة المعتمدة نهائياً ممثَّلة في 72 معلِّماً ومعلِّمة.

المنهج المستخدم في الدِّراسة: بما أنَّ الدِّراسة ركَّزت على تناول أسباب وحيثيَّات ونتائج وعلاقة الظَّاهرة المدروسة بأكثر من ظاهرة تعلُّميَّة في المدرسة فهذا يعني المرور بمرحلة الوصف والتَّفسير والانتقال من مرحلة لأخرى وتوضيح أسباب اختلاف الظَّاهرة من فترة لأخرى والاعتماد على المقارنة والمسح الشَّامل وتخصيص مقاطعة تربويَّة بصفات ومميِّزات دون نظيراتها يعني الوقوف على دراسة حالة بعينها، ومن خلال هذه المعطيات الواضحة فالبحث اعتمد على المنهج الوصفي التَّحليلي(المسح الشَّامل لحالة بعينها) و كذا المنهج المقارن و. واعتماد الدِّراسة على أكثر من منهج له أسبابه البحثيَّة من ناحيَّة وصف الظَّاهرة ككل ومقارنة انتشارها وحجمها من منطقة لأخرى وتخصيص مقاطعة تربويَّة لها خصائصها ومميِّزاتها التَّربويَّة والتَّنظيميَّة دون أخرى وهذا له تبريره في منهجيَّة وآراء الباحثين –فقد يُرى أنَّ الموضوع يُبحث من خلال منهج، ويُبحث مرَّة أخرى من خلال منهج آخر، وقد يُبحث من خلال مناهج متعدِّدة حيث أنَّ بعض جزئيَّاته يناسبها في البحث منهج غير المنهج المناسب للجزئيَّة الأخرى–[1] ولهذا تمَّ اختيار المنهج الوصفي لأنَّه يقوم على وصف ظاهرة من الظَّواهر للوصول إلى أسباب هذه الظَّاهرة والعوامل الَّتي تتحكَّم فيها ، واستخلاص النَّتائج لتعميمها ، ويشمل المنهج الوصفي أكثر من طريقة منها ، طريقة المسح وطريقة دراسة حالة وتحتاج هذه الطُّرق إلى خبرة وجهد الباحث كما أنَّه ينبغي تفسير النَّتائج الَّتي يتم الحصول عليها بكلِّ عناية.[2]

أدوات جمع البيانات:

1-الملاحظة: اعتماد هذه الدِّراسة على أداة الملاحظة لم يكن شيئاً اختيارياً بل فرضتها كل المراحل التَّصوُّريَّة والاستطلاعيَّة والمنهجيَّة والنَّظريَّة وحتَّى العمليَّة الميدانيَّة البحثيَّة ،لماذا ؟لأنَّ هذه الأداة رغم بساطتها وفي متناول كلُّ شخص إلاَّ أنَّها منظار سوسيولوجي حقيقي في يد الباحث يستقرئ بها الاسباب والدَّوافع ويستنبط بها النَّتائج ويربط بها العلاقات بعضها ببعض وخاصَّة منها الَّتي تكون بالمشاركة لكون الباحث يكون في الكثير من المرَّات جزءاً من العيِّنة في حدِّ ذاتها ،وبالأخص في ظلِّ ممارستها بالشَّكل

[1] عبد العزيز بن عبد الرَّحمان بن علي الرَّبيعة: البحث العلمي،جزء1،ط6،مكتبة العبيكان،الرِّياض،1433هـ/2012،ص181.

[2] جامعة لبنان : دليل الباحث في كتابة البحث وشكله ، إصدار رقم 02 ، 2015 / 2016 ، ص 4 .

الصَّحيح مع توفُّر الوقت الكافي لها طبعاً والصَّبر على تكرُّر مجرياتها بهدف شرح و تفسير وتحليل نتائجها واسقاطها على الواقع ومقارنة معطياتها، والتَّنبؤ بمقتضيات حالها ومؤشِّراتها، لا سيَّما في وجود أدوات أخرى تثبت مدى صدقها وعمقها في التَّحليل، وقوَّة أداة الملاحظة اكتسبته من تاريخ التُّراث العلمي والنَّظري للكثير من المعارف والعلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة وحتَّى التَّجريبيَّة منها في صيرورة التَّراكم العلمي والحضاري الَّتي شهدت فصوله حركة البحث والتَّقصِّي لكلِّ ما هو جديداً على الإنسان الَّذي كلُّه مشاعر وأحاسيس وحواس تصدِّق وتغربل تلك الملاحظات العابرة والمبنيَّة على تساؤلات احتماليَّة و متكرِّرة تحتمل أكثر من إجابة وتفسير ،لتكلَّل وتدوَّن نتائجها حسب قناعات وخبرات أصحابها بشيء من التَّحفُّظ لتجنُّب الأحكام المسبقة والحسابات المطلقة الَّتي تخل بالنَّتائج المتوصَّل لها، ومنه كانت الملاحظة في هذه الدِّراسة مطيَّة ووسيلة وأداة منهجيَّة مهمَّة، ساعدت كثيراً في إرساء قواعد هذا البحث والتَّمكين الجيِّد لانطلاقته بالشَّكل المرجو والمخطَّط له تقريباً، وفي هذا السِّياق كان لزاماً ومن الأمانة العلميَّة بمكان الاستشهاد ببعض التَّساؤلات والتَّجارب والرَّحلات والبحوث الَّتي اعتمدت على أداة الملاحظة فمنها مثلاً تأمُّلات وتساؤلات سيِّدنا إبراهيم الخليل عليه السَّلام والقناعة الكاملة الَّتي توصَّل إليها كما جاء في محكم تنزيله﴿**فَلَمَّا رَأَى الشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَذَا رَبِّي هَذَا أَكْبَرُ فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَا قَوْمِ إِنِّي بَرِيءٌ مِمَّا تُشْرِكُونَ﴾ سورة الأنعام الآية 78**. وما قام به كذلك الفيلسوف اليوناني أرسطو طاليس من تجارب تشريح لبعض الحيوانات الصَّغيرة ليثبت ملاحظاته عليها ويتوصَّل لبعض الإجابات الَّتي افترضها مسبقاً زيادة على رحلات ابن بطوطة التَّاريخيَّة، وبن خلدون الَّتي أصَّلت لجملة من الظَّواهر الاجتماعيَّة والسِّياسيَّة والاقتصاديَّة والطَّبيعيَّة كان الأساس فيها الملاحظة بالمشاركة ومن تجارب متتاليَّة ترجمت لنا في الأخير معارف وعلوم شتَّى، كما لا ننس فترة الاستكشافات البرِّيَّة والبحريَّة والَّتي عادت بأخبار وعجائب لوحظت ووثِّقت، الصِّدق فيها مرهون بأصحابها و إقامة الحجَّة والبيِّنة عليهم.

2- استمارة الاستبيان: تمَّ الاستعانة بهذه الأداة البحثيَّة نظراً لحجم عيِّنة الأساتذة المبحوثين والمقدَّر عددهم بـ 72 أستاذ وكذا للعدد للكبير من الأسئلة الَّذي فاق79سؤالاً لتُدمج بعض أسئلة الجداول ببعضها بعضاً تفادياً لتكرار بعض مؤشِّراتها وربط تحليلها جملةً وتفصيلاً وتصبح 56 سؤالاً فقط تمثِّل ستَّة فرضيَّات كاملة تبدأ بجدول البيانات الشَّخصيَّة والعامَّة بسؤالٍ واحدٍ وهو رقم 1 في استمارة الاستبيان تليه الفرضيَّة الأولى- للتَّواصل الاجتماعي أثناء التَّعلُّم داخل المدرسة علاقة بالتَّسرُّب المدرسي- بـ10أسئلة ، والفرضيَّة الثَّانيَّة - هناك علاقة بين ممارسة الطِّفل لحقوقه المدرسيَّة والتَّسرُّب المدرسي -بـ6أسئلة ،

والفرضيَّة الثَّالثة– لتنميَّة القيم السلوكيَّة للمتعلِّم علاقة بالتَّسرُّب المدرسي– بـ9أسئلة والفرضيَّة الرَّابعة – توجد علاقة بين مبادئ الحوار في العمليَّة التعلُّميَّة والتَّسرُّب المدرسي– بـ9أسئلة والفرضيَّة الخامسة – هناك علاقة بين الوقت كقيمة اجتماعيَّة ضابطة للتَّعلُّم والتَّسرُّب المدرسي– بـ11سؤالاً والفرضيَّة السَّادسة– حرمان التِّلميذ من بعض حقوقه البيداغوجيَّة له علاقة بالتَّسرُّب المدرسي –بـ10أسئلة والَّتي بُنيت على أساسها بالكامل استمارة استبيان هذه الدِّراسة وتمَّ توزيع أكثر من 80 استمارة في 5 مدارس ابتدائيَّة موزَّعة على مناطق مختلفة من المقاطعة الثَّامنة سابقاً والتَّاسعة حالياً بدءً من جانفي 2018 وتمَّ جمعها حتَّى بداية فيفري 2018 بمساعدة بعض الإداريين والمعلِّمين ونسبة استرجاع هذه الاستبيانات كان بالضَّبط 90% فقط و10% منها لم يتم استرجاعها . وهذا من سلبيات ونقائص هذه الأداة البحثيَّة.

3– المقابلة: بما أنَّ هذه الأداة وسيلة للحصول على البيانات عن طريق طرح الأسئلة من قبل الباحث بصورة مباشرة على المستجيب وجهاً لوجه ويتلقَّى منه إجابة شفويَّة مباشرة وفيها يمكن للباحث ملاحظة المستجيب وانفعالاته[1] فقد تمَّ بناء أسئلة هذه الأداة الدَّاعمة لحيثيَّات الدِّراسة وبحثها خصِّيصاً لتوجيهها للطَّاقم الإداري من مديرين ونوَّابهم، للإجابة عن أسئلة تخص مدارسهم في حدود30 سؤالاً شفهياً وكتابياً تنوَّعت بين تاريخ افتتاح المدارس ،ومساحاتها ،وحدودها، وتجهيزاتها وهياكلها، وكيفيَّة استعمال الزَّمن فيها، وأهم امتيازات ومرافق هذه المدارس، زيادة على بعض الأسئلة حول الظَّاهرة المدروسة وعلاقتها بالبيئة المدرسيَّة ، والوسط الاجتماعي المحيط بالمدرسة ، والوسائل التَّعليميَّة المدرسيَّة، ودور الأخصَّائي النَّفسي في المدرسة ومساهمته في عدم تزايد عدد المتسرِّبين، وعلاقة تغيِّير المعلِّمين من وإلى المدرسة بالتَّسرُّب المدرسي وكذا علاقة الفترة المرضيَّة المسموح للأستاذات الحوامل ، والأساتذة المستخلفين بالظَّاهرة المدروسة ، ودور حارس المدرسة بالتَّسرُّب المدرسي، وعلاقة المنهاج الدِّراسي كذلك به ، وماهي الحلول الَّتي يقترحها الإداري في المدرسة للحدِّ من ظاهرة التَّسرُّب المدرسي. واختيار هذه الأداة البحثيَّة كان ضرورة لا بدَّ منها لما لها من دعم وسند تحليلي لبقيَّة الأدوات البحثيَّة ومقارنة اجاباتها بالجملة معها وأجريت كلُّ المقابلات في سنة 2018 تزامناً مع توزيع الاستمارات وارجاعها.

4– سجِّلَّات القيد الخاصَّة بالمدرسة: هي دفاتر قانونيَّة تدوَّن وتوثَّق فيها اسماء كل التَّلاميذ الَّذين التحقوا بها ،وانتقلوا منها ،ووفدوا إليها، وانقطعوا وتسرَّبوا منها، وهذه السِّجلَّات تُختم بختم مدير المدرسة شخصياً عند كل حركة من الحركات السَّابقة للتَّلاميذ، كما يدوَّن عليها اسم ولي أمر التِّلميذ وعمله

[1] رحيم يونس كرو العزَّاوي: مقدِّمة في منهج البحث العلمي ، ط1،دار دجلة عمَّان،1429هـ/2008،ص67.

وعنوانه وهل هو متوفى أم على قيد الحياة، و يدوَّن عليه عدد مرَّات رسوب التِّلميذ، وارتقاء الحالات الاستثنائيَّة الكبيرة في السنِّ بتجاوز سنة أو سنتين نظراً لتفوُّقها دراسياً بسب عامل النُّضج المعرفي والعمري، كما يوثِّق عليها تأريخ وفاة التِّلميذ المتمدرس بدقَّة، وتأريخ انقطاعه عن المدرسة والعودة إليها والانقطاع النِّهائي عنها. وسجلَّات القيد المدرسيَّة لها فائدة أخرى فهي مرجعيَّة قانونيَّة لكلِّ متمدرس تحفظ له حقَّه في استخراج الشَّهادة المدرسيَّة كإثبات قانوني على أنَّ هذا التِّلميذ درس في هذه المدرسة ومتى غادرها إلى طور أعلى، أو توقَّف عن اكمال مساره الدِّراسي في السَّنة الفلانيَّة .كما يتمُّ تسجيل سيرة كلُّ معلِّم مرَّ ودرَّس في هذه المدرسة أو تلك .وعلى هذا الأساس استعانت هذه الدِّراسة بهذه الوثائق الرَّسميَّة للمدرسة لتدعم أدواتها البحثيَّة وكذا دراسة الظَّاهرة دراسة تاريخيَّة تسمح بإعطاء بيانات ومعطيات حول تطوُّر الظَّاهرة المدروسة. فضلاً عن التَّقصِّي حول مهنة الولي سواء كان الأب أو الأم أو المكلَّف أو الوصي على المتمدرس ، والبيانات الشَّخصيَّة والمدنيَّة للتِّلميذ (الجنس– السِّن–يتيم – مهاجر أجنبي– وافد..الخ) وكل هذه البيانات لها كلُّ العلاقة بحيثيَّات واسباب ونتائج الظَّاهرة المدروسة.

ملاحظة: تمَّ تفريغ بيانات سجلَّات القيد الخاصَّة بمدارس عيِّنة الدِّراسة على فترات متباعدة فمدرسة الهوَّاري بومدين كان التَّفريغ في عطلة الشِّتاء يومي 23و24ديسمبر2017،ومدرسة روابح بلعبَّاس أيَّام 24/23/22من سنة 2015، والأخنش عطيَّة بداية فيفري 2016،ومدرسة أوباح المداني مارس 2016.

خلاصة الفصل:

خلاصةً لما جاء في هذا الفصل يتمثَّل في تحديد المجالات الزَّمانيَّة والمكانيَّة والبشريَّة والأسس المنهجيَّة للدِّراسة كمجتمع البحث ،والعيِّنة المختارة للدِّراسة، والمنهج المستخدم والمتَّبع في البحث، زيادة على الأدوات البحثيَّة المعتمدة لجمع البيانات وحصرها.

الفصل الثّاني:

تحليل جداول الفرضيَّة الأولى

عناوين الجداول :

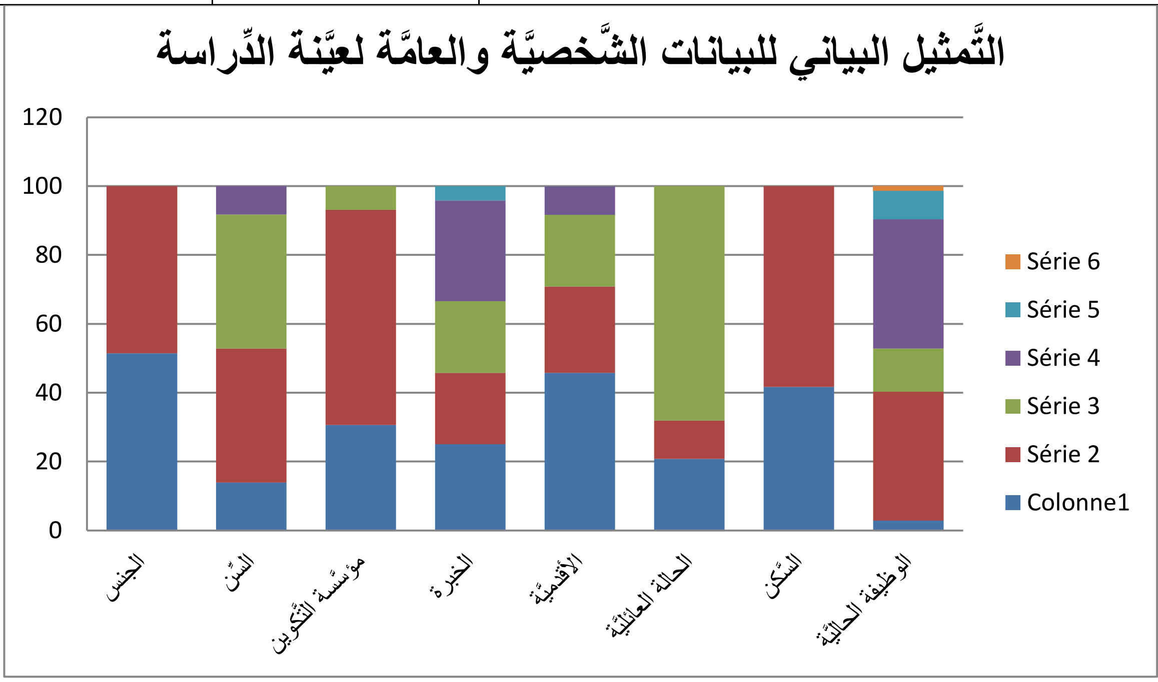
جداول الفرضيَّة الأولى: للتَّواصل الاجتماعي أثناء التَّعلُّم داخل المدرسة علاقة بالتَّسرُّب المدرسي.

- **جدول رقم 01 يبيِّن البيانات الشَّخصيَّة والعامَّة للمبحوثين .**
- **جدول رقم 02 يُبيّن عند دخولك للقسم هل تلقي التَّحيَّة على التَّلاميذ ؟**
- **جدول رقم 03 يُبيّن هل تعمل على النَّظر لجميع التَّلاميـذ دون استثناء ؟**
- **جدول رقم 04 يُبيّن هل تستمع لكلِّ التَّلاميذ أثناء السُّؤال و الإجابة ؟**
- **جدول رقم 05 يُبيّن هل تشجِّع التَّلاميذ بالمسح على رؤوسهم مثلاً؟ وهل تمزح قليلاً مع تلاميذك أثناء الدَّرس؟**
- **جدول رقم 06 يُبيّن هل تنادي التَّلاميذ بأحسن اسمائهم والقابهم؟**
- **جدول رقم 07 يبيّن هل توظِّف أسماء التَّلاميذ في جملة أو تمرين ؟و هل تنادي التَّلاميذ بأسماء طموحاتهم يا معلِّم يا طبيب؟**
- **جدول رقم 08 يبيّن هل تجلس مع تلاميذك في مقاعدهم بعض المرَّات؟ و هل تغيِّر مكانك في القسم أم دائم الجلوس على المكتب؟**
- **جدول رقم 09 يبيّن هل تشارك التَّلاميذ في ألعابهم واشغالهم اليدويَّة؟**
- **جدول رقم 10 يبيّن هل تستدعي أولياء التَّلاميذ للمدرسة كلَّما دعت الحاجة ؟**
- **جدول رقم 11 يبيّن هل تودِّع التَّلاميذ دائماً عند انتهاء الدَّوام؟**

جدول رقم 1 يبيِّن البيانات الشَّخصيَّة والعامَّة للمبحوثين :

المؤشِّرات	الإجابة	التِّكرار	النِّسبة المئويَّة
الجنس	ذكر	37	%51.4
	أنثى	35	%48.6
المجـــمـــوع		72	%100.0
السِّن	من 20 إلى 30سنة	10	%13.9
	من 30 إلى 40 سنة	28	%38.9
	من 40 الى 50 سنة	28	%38.9
	أكثر من 50 سنة	06	%8.3
المجـــمـــوع		72	%100.0
مؤسَّسة التَّكوين	المعهد التِّكنولوجي	22	%30.6
	الجامعة	45	%62.5
	المدرسة العليا للأساتذة	5	%6.9
المجـــمـــوع		72	%100.0
عدد سنوات الخبرة الميدانيَّة	أقلُّ من 5 سنوات	18	%25.0
	من 5 . 10 سنوات	15	%20.8
	من 10 . 20 سنة	15	%20.8
	من 20 . 30 سنة	21	%29.2
	من 30 سنة فما فوق	3	%4.2
المجـــمـــوع		72	%100.0
عدد السَّنوات الَّتي قضيتها في المقاطعة	أقلُّ من 5 سنوات	33	%45.8
	من 5 . 10 سنوات	18	%25.0
	من 10 . 20 سنة	15	%20.8
	من 20 . 30 سنة	6	%8.3
المجـــمـــوع		72	%100.0
الحالة العائلية	غير متزوِّج (ة)	15	%20.8
	متزوِّج (ة) بدون أطفال	8	%11.1

	متزوِّج (ة) ولديك أطفال	49	%68.1
المجمـــوع		72	%100.0
موقع السكن من المدرسة	السَّكن قريب من المدرسة	30	%41.7
	السَّكن بعيد عن المدرسة	42	%58.3
المجمـــوع		72	%100.0
الوظيفة الحالية	أستاذ (ة) متربِّص (ة)	2	%2.8
	أستاذ (ة) مرسَّم (ة)	27	%37.5
	أستاذ (ة) رئيسي (ة)	9	%12.5
	أستاذ (ة) مكوّن (ة)	27	%37.5
	مدير (ة)	6	%8.3
	نائب (ة) مدير	1	%1.4
المجمـــوع		72	%100.0



القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر الجنس : من خلال القراءة الإحصائيَّة لهذا الجدول المركَّب من عدَّة بيانات شخصيَّة وعامَّة لعيِّنة الدِّراسة نلاحظ أنَّ مؤشِّر جنس المعلِّمين الذُّكور تكرَّر 37مرَّة وبنسبة 51.4% أي أكثر من نسبة المعلِّمات 48.6% وبتكرار 35، وهذه الأرقام ستساعد كثيراً في تحليل أعمق لهذه البيانات.

القراءة السوسيولوجيَّة لمؤشِّر الجنس : عادةً ما يتمُّ التَّركيز على عامل الجنس لوجود فروق بيولوجيَّة كالبنية الجسميَّة والقوَّة العضليَّة والتَّحمُّل وتباين سيكولوجي كالإدراك والغضب والقلق والسرِّية وغيرها من

العوامل النَّفسيَّة الَّتي تميِّز بين الجنسين في المجتمع، إضافة إلى النَّظرة الاجتماعيَّة للجنسين الَّتي اختلفت بين الماضي والحاضر، كما أنَّ للأساس التَّنظيمي والجودة دوراً في توظيف تلك القدرات بين الجنسين في نوعيَّة العمل والقدرة على المسئوليَّة وتقديم الأحسن من خلال الملكات الفطريَّة والمواهب والمهارات المكتسبة الَّتي تميِّزهما في الحياة الاجتماعيَّة وفي عالم الشُّغل الحر والوظائف العامَّة والخاصَّة وبناءً على هذا تمَّ التَّطرُّق عبر التَّاريخ البشري إلى العديد من القضايا الَّتي تبحث في شأنهما فكل المجتمعات لها رؤيتها الخاصَّة في هذا المجال سواء من ناحيَّة العرف أو الثَّقافة أو القانون الوضعي كما أنَّ الشَّرائع السَّماويَّة أشارت إلى هذا الموضوع بشيء من الشَّرح والمقارنة العادلة الَّتي تحفظ لكلا الجنسين حقَّه فقد **قال تعالى:(الرِّجَالُ قَوَّامُونَ عَلَى النِّسَاءِ بِمَا فَضَّلَ اللَّهُ بَعْضَهُمْ عَلَىٰ بَعْضٍ وَبِمَا أَنفَقُوا مِنْ أَمْوَالِهِمْ...)** سورة النِّساء الآية 34. والقوامة هنا مقياس محدِّد للدَّور والمكانة الَّذي يشغله كل من الرَّجل والمرأة، وهو ما نلاحظه في الحقل التَّربوي كمثال فالمرأة لا توفِّق في الكثير من الأحيان إن لم تكن جلُّها بين وظيفتها كمعلِّمة ومدرِّسة وبين دورها كأم في البيت قائمة على أفراد أسرتها أصولاً وفروعاً وحتَّى على زوجها أو نفسها عزباء فريدة، وبالتَّالي اختلَّت الموازين الاجتماعيَّة في وجود لوائح وقوانين دوليَّة تنادي بمشاركة المرأة للرَّجل في جميع الميادين الأمر الَّذي عجَّل بخروجها للعمل وأصبح التَّنافس بينها وبين الرَّجل ظاهر وجلي وخاصَّة في المجتمعات الغربيَّة ، ولو قارنا الأمر بالنِّسبة للجزائر فالمنظومة التَّربويَّة الجزائريَّة عرفت هي الأخرى تغيُّراً كبيراً في تركيبة المنتمين لها وخاصَّة اساتذة المدرسة الابتدائيَّة الَّتي أصبحت نسبة العنصر النِّسوي فيها أكثر من العنصر الذَّكري بل تحوَّلت مدارس بأكملها إلى طاقم أنثوي صافي فكيف ستكون مخرجات المدرسة في ظلِّ تزايد نسبة المعلِّمات داخل الحقل التَّربوي؟ الَّذي يتطلَّب ضبطاً وتنظيماً محكماً فيه شيء من الصَّرامة تستدعي شخصيَّة وهيبة أصبحت تتهاوى تدريجياً في ظلِّ حزمة القوانين الَّتي أدخلت مؤخَّراً على منظومتنا ،وعلى هذا الأساس فالمدرسة الجزائريَّة إذا أرادت أن تتجاوز الكثير من مشاكلها أن ترتِّب مستقبلاً نظاماً تعليمي للحدِّ من الاختلاط بين الجنسين والعمل على تكييف مدارس للبنين يؤطِّرها المعلِّمون ،وأخرى للبنات تؤطِّرها المعلِّمات لتتوافق المهام بين الجنسين في المدارس، وعلاقة هذا الطَّرح بالظَّاهرة المدروسة هو أنَّ الاختلاط في المدارس من أهمِّ أسباب التَّسرُّب المدرسي (وهو ما أشار إليه بقرلي شو في كتابه الغرب يتراجع عن التَّعليم المختلط) إضافة إلى النَّظرة الذُّكوريَّة الَّتي تميِّز تلاميذ مدارس عيِّنة الدِّراسة الشِّبه ريفيَّة وطبيعة المجتمع لهؤلاء .

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر السِّن: الملاحظ في نسب هذا المؤشِّر أنَّ النسبة الأكثر تمثيلاً لعيِّنة الدِّراسة هما فئة المعلِّمين من 30 سنة إلى 40 سنة وفئة أكبر من40 سنة الى 50 سنة بنسبة مئويَّة متساويَّة

بينهما هي 38.9% تليها نسبة 13.9% للفئة العمريَّة من 20 إلى 30سنة والفئة الأقلُّ تمثيلاً هي الأكثر من 50 سنة بنسبة 8.3%. وهذا طبيعي بالنِّسبة للفئة الأخيرة الأقلَّ تمثيلاً نظراً لقانون التَّقاعد الَّذي تمَّ تفعيله لثلاث سنوات متتاليَّة (2016/2015/2014).

القراءة السوسيولوجيَّة لمؤشِّر السِّن: عامل السِّن في الأغلب مرتبط بالنُّضج والخبرة الحياتيَّة وهو من بين أهمِّ شروط الالتحاق بالوظيف العمومي فالعتبة العمريَّة المسموح بها لا تنقص عن18سنة ،أمَّا بالنِّسبة للالتحاق برتبة أستاذ في التَّعليم الابتدائي الآن فلا يقل عن21 سنة للجنسين، وهذه الفئة من العمَّال معنيَّة بإكمال نصاب عملها والمقدَّرة بتمام 60 سنة للمعني أو أكثر وهذا في الأحوال العاديَّة وعدم الخروج القصري نتيجة المرض أو حادث عمل أو الوفاة، وبتغيير قانون التَّقاعد في السَّنوات الماضيَّة إلى 30 سنة عمل اختلف الوضع، ممَّا عجَّل بإحالة نسبة كبيرة من الأساتذة على التَّقاعد دون سنِّ السِّتين سنة الَّذي كان معمولاً به وهذا كذلك من أهمِّ أسباب التَّسرُّب المدرسي نظراً لعدم ترتيب وتنظيم عمليَّة التَّقاعد التَّدريجي بدل التَّقاعد لفئة واسعة وبنسبة كبيرة دفعةً واحدة ممّا حرم الفئة الوافدة الجديدة من الأساتذة من الاستفادة من خبرات تلك الفئة المغادرة بحكم قانون التَّقاعد. وهذا ما لُوحظ في نسب هذا المؤشِّر(السِّن).

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر مؤسَّسة التَّكوين: القراءة الرَّقميَّة والاحصائيَّة لهذا المؤشِّر تفيد أنَّ المعلِّمين خرِّيجي الجامعة أكثر تمثيلاً من الفئات الأخرى بنسبة 62.5% تليها فئة خرِّيجي المعهد التِّكنولوجي بنسبة 30.6% ففئة المدرسة العليا للأساتذة بنسبة 6.9%، وهذا طبيعي نظراً أن معظم خرِّيجي المدرسة العليا للأساتذة يتَّجهون عادةً نحو الطَّورين الثَّانوي والمتوسِّط ، أمَّا خرِّيجي المعهد التِّكنولوجي فنسبة تواجدهم في المدرسة الابتدائيَّة في تراجع كلَّ سنة بسبب تقاعد منتسبيه وإغلاق مؤسَّساته التَّكوينيَّة.

القراءة السوسيولوجيَّة لمؤشِّر مؤسَّسة التَّكوين: التَّكوين مرحلة مهمَّة لممارسة أيِّ فن من الفنون أو حرفة من الحرف أو ممارسة أيِّ عامل بضوابط معيَّنة أو يتطلَّب منهاج متَّبع ، والفئة العريضة من المعلِّمين والأساتذة على مستوى التَّعليم القاعدي مرُّوا بفترتين فترة التَّخصُّص في الجامعة 4 سنوات ليسانس كلاسيكي أو3 سنوات نظام ال م د أوالمدرسة العليا 5سنوات أوالمعهد التُّكنولوجي سنتين والهدف من هذه المرحلة التَّكوينيَّة إعداد المعلِّمين وتدريبهم وتأهيلهم باتِّباع مبادئ علم النَّفس التَّربوي وتعليميَّة التَّدريس ـ من أجل أن يتلقَّى جميع الطلَّاب تعليمهم من قبل معلِّمين مؤهَّلين مهنياً ومدرَّبين كوسيلة لتوفير التَّكاليف أو كاستراتيجيَّة مقصودة وعلاوة على ذلك ، يجب أن يكون التَّدريب ذا صلة ـ يغطِّي المعرفة وأساليب التَّدريس وإدارة الفصول الدِّراسيَّة وذا نوعيَّة جيِّدة ففي 2015 ، استطاع 14% فقط من المعلِّمين

الجدد اجتياز الاختبار الوطني لاختيار المعلِّمين المؤهَّلين في الهند ، كشرط أساسي للدُّخول في مهنة التَّعليم وحتَّى ذلك أعتبر إنجازاً قياسياً وتخطِّط الحكومة فرض التَّدريب ما قبل الخدمة وأثناء الخدمة والتَّعلُّم من الأقران[1] ومن أهداف هذه المرحلة كذلك-إتقان المعلِّم للمواد الَّتي يدرِّسها فهو جزء مهم من شخصيَّته ومن العسير أن ينظر الطَّالب إلى أستاذه بعين التَّقدير ما لم يشعر بتمكُّنه من ناصية المعرفة الَّتي تعهَّد بتقديمها وتشريبها للطلَّاب والمطلوب منه أن ينمِّي معلوماته باستمرار وإلَّا فسيكون مصير من تمَّ إعداده من المعلِّمين على نحو جيِّد ومن ثمَّ إعداده على نحو رديء شيئاً واحداً[2] والعلاقة الَّتي يمكن ربطها بين هذا الشَّرح والتَّفسير والمقارنة والظَّاهرة المدروسة هو أنَّ سوء تكوين المعلِّمين وعدم اسقاط ما تدرَّبوا عليه على الواقع التَّربوي للمتعلِّم سيكون له نتائج سلبيَّة على التَّحصيل الدِّراسي والمعرفي للمتعلِّم وخاصَّة عدم قدرة الكثير من الأساتذة والمعلِّمين على فهم عقليَّة وحاجات المتعلِّم وعدم اشباعها والافتقار لطرائق بسيطة من أجل إيصال أفكارهم ومعلوماتهم دون تعقيد ممَّا يساهم في هروبه من المدرسة.

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر عدد سنوات الخبرة الميدانيَّة: جاءت فئة المعلِّمين الَّذين يتمتَّعون بخبرة من 20.30 سنة بنسبة 29.2%،ثمَّ الفئة الأقلُّ من 5 سنوات بنسبة25%،ففئة10 إلى 20 سنة وفئة من 5. 10 سنوات خبرة بنسبة 20.8%،تليها فئة المعلِّمين من 30 سنة فما فوق بنسبة 4.2%.

القراءة السوسيولوجيَّة لمؤشِّر عدد سنوات الخبرة الميدانيَّة: للخبرة الميدانيَّة أثر كبير في مسيرة المعلِّم والمدرِّس من حيث توظيفه تلك الخبرات الَّتي مارسها واستفاد منها ومن أخطائها ونتائجها واكتشف نقاط ضعفها من قوَّتها وكيف يتعامل مع المشكلات النَّفسيَّة والاجتماعيَّة والتَّعليميَّة والتَّعلُّميَّة للطِّفل المتمدرس ومع مستجدَّات المناهج ومدى أثرها على المتعلِّم. -كما يؤدِّي المعلِّم أدواراً عديدة من خلال خبرته وتداخلها فيما بينها وقد يكمِّل بعضها بعض وقد يتعارض بعضها مع بعض ، وبالطَّبع تختلف الأدوار تبعاً لنوع المدرسة وطبيعة المادَّة الدِّراسيَّة والظُّروف البيئيَّة والثَّقافيَّة في المجتمع والفروق الفرديَّة في شخصيَّات المعلِّمين وهذه الأدوار تختلف من معلِّم لآخر حسب توظيف خبراته السَّابقة في فنِّ التَّدريس ونقل قيم المجتمع، وتناول المادَّة الدِّراسيَّة، ومراعاة العلاقات الإنسانيَّة بين التَّلاميذ و القائم على النَّشاط المدرسي والمهتم بمشكلات التَّلاميذ والمساهم بالأعمال المكتبيَّة[3]، ويمكن للخبرة أن تكون سبباً في ادخال الغرور على نفسيَّة المعلِّم فيبقى متمسِّكاً بطرائق تدريس قديمة ولا يحاول تجديد معارفه ومعلوماته القديمة

[1] الحملة العالميَّة للتَّعليم: حان الوقت للحصول على التَّعليم كحق،2016-2030،ص16.

[2] عبد الكريم بكَّار: حول التَّربيَّة والتَّعليم، ط3، دار القلم، دمشق،1432هـ-2011،ص،169/168.

[3] حمزة بن محمَّد بن حمزة البركاتي: البيئة المدرسيَّة وعلاقتها ببعض السِّمات المزاجيَّة والتَّحصيل الدِّراسي، دراسة ماجستير،السُّعوديَّة،ص17.

ولا يشارك في النَّدوات والأيَّام الدِّراسيَّة الَّتي تعالج صعوبات التَّعلُّم والوضعيَّات التَّعلُّميَّة الجديدة و فحوى المناهج الجديدة ، وقد تتسبَّب هذه الاجراءات والممارسات في ظهور مشكلات مدرسيَّة تعطِّل متطلَّبات عمليَّة التَّعلُّم القائمة على مسايرة التَّغيُّرات والحفاظ على مكتسبات المتعلِّم ودفعه مجدَّداً لامتلاك أخــرى.

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر عدد السَّنوات الَّتي قضيتها في المقاطعة: الملاحظ من خلال هذه الأرقام أنَّ فئة المعلِّمين الجدد الأقلُّ من 5سنوات هم الأكثر انتشاراً في المقاطعة بنسبة 45.8% تليها فئة المعلِّمين من5 سنوات إلى 10 سنوات بنسبة 25.0%، ففئة من 10 سنوات إلى20 سنة بنسبة20.8% وفي الأخير جاءت فئة المعلِّمين من20 سنة إلى30 سنة ممثَّلة ب8.3%.

القراءة السوسيولوجيَّة لمؤشِّر عدد السَّنوات الَّتي قضيتها في المقاطعة: إنَّ لأقدميَّة المعلِّم في المدرسة إيجابيَّات كثيرة وسلبيَّات عدَّة ،فالإيجابيات يمكن حصرها في قوَّة التَّفاعل وربط العلاقات ،ومعرفة كلَّ كبيرة وصغيرة حول التَّلاميذ وخاصَّة إذا كانت له فرصة متابعة قسماً دون غيره بمعنى من قسم التَّحضيري إلى السَّنة الخامسة، ويكون المعلِّم بذلك قد المَّ بالفروق الفرديَّة بين التَّلاميذ والصُّعوبات التَّعلُّميَّة لكلِّ متعلِّم، زيادة على بناء بطاقة سريَّة لجمع أكبر عدد من المعلومات عن حالة الطِّفل وتعلُّماته المدرسيَّة وعن عائلته ليتمكَّن من معاملة كل طفل حسب بطاقته ولتبقى هذه البطاقة السِّريَّة في ملفِّ التِّلميذ وتنتقل معه مع تعديلها والزِّيادة فيها كلَّما دعت الحاجة لذلك ،لتجنُّب بذلك الأستاذ كل ما يطرأ على الطِّفل من تغيُّرات في مساره الدِّراسي وليبقى تحت المراقبة البيداغوجيَّة والإداريَّة للمدرسيَّة .

–وتجدر الإشارة إلى أنَّ ملف التِّلميذ يُساعد المعلِّمين على كشف الأسباب الَّتي تقف وراء عدم ارتياد التِّلميذ للمدرسة ، أو سوء سلوكه في الصَّف ، أو احتمال تركها ،كما يُظهر تنوُّع التَّلاميذ ضمن الجماعة في ما يتعلَّق بميزاتهم الفرديَّة وميزات عائلاتهم و يُساعد كذلك على التَّخطيط لبرامج من أجل تخطِّي العوامل الَّتي تقصي الأطفال من المدرسة وتدفعهم إلى إساءة التَّصرُّف [1].

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر الحالة العائليَّة: جاءت فئة متزوِّج(ة) ولديك أطفال أكثر تمثيلاً بنسبة 68.1% وبتكرار49 مرَّة من72 تليها فئة غير متزوِّج (ة) بنسبة 20.8% وبتكرار 15 مرَّة من 72 وأقلَّ تمثيل جاءت فئة متزوِّج (ة) بدون أطفال بنسبة 11.1% وبتكرار08 من72.وهذا يعني أنَّ أكثر من نصف العيِّنة متزوِّجين ولديهم أطفال ولهذا دلالة تساعد على تحليل هذا المؤشِّر وعلاقته بالظَّاهرة المدروسة .

القراءة السوسيولوجيَّة لمؤشِّر الحالة العائليَّة: من الأحسن للمعلِّم أن يكون متزوِّجاً وله أولاد لماذا ؟ لأنَّ في ذلك اجتماع للكثير من الصِّفات الَّتي تدعم عمليَّة التَّعلُّم والأخذ بالأسباب الَّتي تجعل منه معلِّماً

[1] مكتب اليونسكو بانكوك: التَّأديب الايجابي في الصَّف الجامع الصَّديق للتَّعلُّم (دليل المعلِّم والمعلِّم المربِّي) ،2014،ص50.

ومربِّياً وأباً في نفس الوقت فالطِّفل المتعلِّم كلُّه أحاسيس ومشاعر تلزم المعلِّم مراعاة أحاسيسه بشيء من العاطفة و التَّعامل مع انفعالاته برحمة وشفقة و دور المعلِّم هنا يحدِّد مسؤوليَّته الكاملة في إعداد هذا الطِّفل إعداداً كاملاً من كلِّ النَّواحي إن استطاع والحالة العائليَّة للمعلِّم تنعكس كذلك على أدائه العملي والتَّربوي والمزاجي فالمعلِّمين المتزوِّجين عادة ما تكون حالتهم مستقرَّة وهادئة بعض الشَّيء فيساهم ذلك في عطاءهم المعرفي والوجداني والسُّلوكي تُجاه المتعلِّم ، عكس بعض المطلَّقين منهم والعزَّاب الَّذين يكونون في حالة نفسيَّة واجتماعيَّة معقَّدة ، ومن محاسن المدرِّسات المتزوِّجات كذلك ، وخاصَّة اللَّواتي مررن بأكثر من تجربة بيولوجيَّة ونفسيَّة ، يمكن لهنَّ أن يتفهَّمن ويكتشفن بعض الحالات الطَّارئة على البنات اللَّائي بلغن مرحلة المراهقة المبكِّرة وفي ذلك تقلُّب مزاجي عنيف تنعكس في الكثير من الأحيان على المستوى الدِّراسي لهنَّ ، ممَّا يجعل عمليَّة التَّعلُّم تضطرب وربَّما تنعدم تماماً وبالتَّالي فظاهرة التَّسرُّب المدرسي يمكن أن تكون أحد أسبابها التَّغيُّر البيولوجي الحاصل للمتعلِّم سواء كان ذكراً أو أنثى نظراً للتَّغيُّرات السَّريعة الَّتي تنجم عن الصَّوت والملامح والسُّلوك والتَّصرُّفات العشوائيَّة الَّتي يقلُّ فيها عامل التَّركيز والتَّجاوب التَّعلُّمي بين المعلِّم والمتعلِّم.

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر موقع السكن من المدرسة: الملاحظ من خلال هذه الأرقام أنَّ ما تكراره 42 من عيِّنة الدِّراسة(72) بنسبة 58.3 % يسكنون بعيداً عن المدرسة وأنَّ ما تكراره 30 من عيِّنة الدِّراسة (72) بنسبة 41.7 % يسكنون قريباً من المدرسة وهذا له دلالة في وجود علاقة بين موقع سكن المعلِّم وقيمة الوقت المدرجة كسؤال ضمن الفرضيَّة الخامسة للبحث.

القراءة السوسيولوجيَّة لمؤشِّر موقع السكن من المدرسة: لموقع سكن المعلِّم بالنِّسبة للمدرسة علاقة كبيرة في موعد الخروج والدُّخول للمدرسة وكلَّما كان منزل المعلِّم قريباً من المدرسة ساهم ذلك وضمن حضوره للمدرسة مبكِّراً حتَّى قبل التَّلاميذ وبالتَّالي انعكاس هذا الحضور الدَّائم له إيجابياته في تصوُّر التِّلميذ الَّذي عادةً ما يكون المعلِّم قدوته في ذلك فهذا الحضور يكون وسيلة ضبط غير مباشرة لتواجد المتعلِّم داخل المدرسة في الوقت المحدَّد والعكس كذلك يؤثِّر فبعد السَّكن عن المدرسة وخاصَّةً إذا كان لا يمتلك وسيلة نقل تكون دائماً نقطة سلبيَّة يستغلُّها المتعلِّم للغياب أو يتأثَّر بها ، فكلَّما تأخَّر المعلِّم لأيِّ سببٍ من الأسباب غُرست في المتعلِّم قيمة سلبيَّة وهو أنَّ التَّأخُّر ليس مقتصراً عليه هو فقط ، وفي حالة الغياب المتكرِّر للمعلِّم نظراً لبعد المسافة أو زحمة المواصلات وخاصَّةً للمعلِّمين الجدد المعيَّنين في مناطق نائية ولا تتوفَّر لديهم سكنات بمحاذاة المدرسة أو قريبة منها، ويكون هذا السَّبب أكثر ضرراً على ذهنيَّة وقيم المتعلِّم في حالة كان المعلِّمات هنَّ من كنَّ في هذا الموقف الَّذي ينعكس سلباً على

المتعلِّم. **القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر الوظيفة الحاليَّة(الصِّفة الوظيفيَّة)**:الملاحظ في نسب هذا المؤشِّر أنَّ النِّسبة الأكثر تمثيلاً هي نسبتي الأستاذ المرسَّم والمكوِّن ب37.5%أستاذ(ة) مرسَّم(ة) 34.7 %أستاذ(ة) مكوِّن(ة) بتكرار25من 72 ثمَّ مانسبته12.5% ممثِّلة لفئة أستاذ(ة) رئيسي(ة) بتكرار9 من 72 وما نسبته 7% ممثِّلة لفئة مدير(ة) بتكرار 05 وما نسبة2.8% ممثِّلة لفئة أستاذ(ة) متربِّص(ة) بتكرار 02 وأقلُّ تمثيلاً كانت لفئة نائب(ة) مدير بنسبة 4.2% وبتكرار03.

القراءة السوسيولوجيَّة لمؤشِّر الوظيفة الحاليَّة(الصِّفة الوظيفيَّة): التَّدرُّج الوظيفي قضيَّة وأمر قانوني يخضع للعديد من المقاييس كالتَّرسيم البيداغوجي والإداري والأقدميَّة والتَّقدُّم بالتَّدرُّجات والتَّنقيط والمسابقات من أجل التَّرقية إلى سلَّم أعلى من أستاذ مرسَّم إلى أستاذ رئيسي ومن أستاذ رئيسي إلى مكوِّن أو على مستوى التَّدرُّج الإداري من أستاذ مرسَّم إلى نائب مدير أو أستاذ رئيسي إلى مدير أو أستاذ مكوِّن إلى مفتِّش ، وفي هذه الحركة التَّدرُّجيَّة سيكتسب طبعاً المعلِّم خبرة كبيرة في المزاوجة بين بيداغوجيا التَّدريس كمعلِّم انتقل من معلِّم متربِّص إلى مرسَّم ثمَّ إلى رئيسي ومكوِّن أو انتقل إلى العمل الإداري كما ذكرنا سابقاً ،وكلُّها محطَّات تربويَّة وبيداغوجيَّة وإداريَّة ، تنعكس على الحياة المدرسيَّة وعلى المتعلِّم بالدَّرجة الأولى ، نظراً لتلك المكتسبات المعرفيَّة والبيداغوجيَّة والإداريَّة الَّتي اكتسبها المعلِّم من حيث فهمه للمنهاج المدرسي ومحتوى الكتب المدرسيَّة واللَّوائح الإداريَّة والضَّبطيَّة التَّي تمشي وفقها العمليَّة التَّعلُّميَّة. المبنيَّة على الكثير من الكفاءات الَّتي اكتسبها المعلِّم.- وبالعودة إلى جهود المعلِّم نجد أنَّ إتقان المعلِّم للمواد الَّتي يدرِّسها جزء مهم من شخصيَّته ومن العسير أن ينظر الطَّالب إلى أستاذه بعين التَّقدير ما لم يشعر بتمكُّنه من ناصية المعرفة الَّتي تعهَّد بتقديمها وتشريبها للطلَّاب والمطلوب منه أن ينمِّي معلوماته باستمرار وإلَّا فسيكون مصير من تمَّ إعداده من المعلِّمين على نحو جيِّد ومن ثمَّ إعداده على نحو رديء شيئاً واحداً [1]-وبما أنَّ التَّعليم مهنة من أشرف المهن ، لأنَّها مهنة الأنبياء والمرسلين لذا كان لزاماً على كل من تصدَّى لمهنة التَّعليم ، أن يتَّصف بصفات تجعل منه معلماً متميِّزاً قادراً على خوض غمار التَّعليم خصوصاً في هذا الوقت الَّذي اختلط فيه الحابل بالنَّابل وكثرت فيه المصاريف الَّتي تصرف عن العلم فصارت مهمَّةً شاقةً ، تتطلَّب الكثير من المهارات والصِّفات الَّتي ينبغي توافرها في المعلِّم ، وقد أشار المصنِّف ـ رحمه الله ـ في مواضيع متفرِّقة من كتابه إلى بعض الصِّفات الَّتي ينبغي توافرها في المعلِّم[2]

[1] عبد الكريم بكَّار: حول التَّربيَّة والتَّعليم، ط3، دار القلم، دمشق،1432هـ-2011،ص،169/168.

[2] بدر بن جزاع بن نايف النماصي : آداب المعلِّم والمتعلِّم عند الإمام أبن مفلح من خلال كتابه الآداب الشَّرعيَّة ، مرجع سابق.

يقوم المعلِّمون في الكثير من المدارس ، في آسيا والمحيط الهادئ بإنشاء ملَّفات للتَّلاميذ كوسيلة لمعرفة خلفيَّة العائلات الَّتي يتحدَّرون منها وتجدر الإشارة إلى أنَّ ملف التِّلميذ يُساعد المعلِّمين على كشف الأسباب الَّتي تقف وراء عدم ارتياد التِّلميذ المدرسة ، أو سوء سلوكه في الصَّف ، أو احتمال تركها يُظهر تنوُّع التَّلاميذ ضمن الجماعة في ما يتعلَّق بميزاتهم الفرديَّة وميزات عائلاتهم ويُساعد على التَّخطيط لبرامج من أجل تخطِّي العوامل الَّتي تقصي الأطفال عن المدرسة وتدفعهم إلى إساءة التَّصرُّف [1].

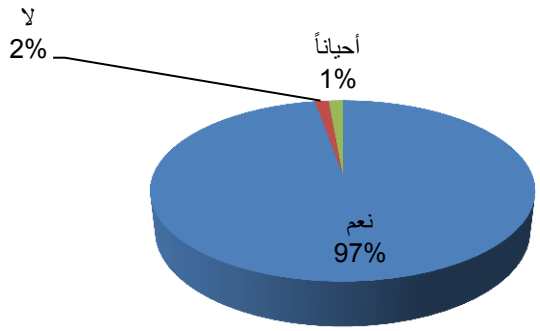
جداول الفرضيَّة الأولى: للتَّواصل الاجتماعي أثناء التَّعلُّم داخل المدرسة علاقة بالتَّسرُّب المدرسي.

جدول رقم (جدول رقم (02 يُبيّن..)

عند دخولك للقسم هل تلقي التَّحيَّة على التَّلاميذ ؟	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
نعم	70	%97.2
لا	1	%1.4
أحياناً	1	%1.4
المجموع	72	%100

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر عند دخولك للقسم هل تلقي التَّحيَّة على التَّلاميذ ؟: الاختيار الأكثر تمثيلاً في هذا الجدول هو الاختيار نعم بنسبة 97.2 % بتكرار 70 من 72 ونسبة 1.4% ممثِّلة على التَّوالي لكلٍّ من الاختيار أحياناً و لا بتكرار 1 من 72.

التَّمثيل البياني للجدول رقم 02



القراءة السوسيولوجيَّة لمؤشِّر عند دخولك للقسم هل تلقي التَّحيَّة على التَّلاميذ ؟ إلقاء التَّحيَّة سلوك يبعث على الارتياح وتقبُّل الآخر وبالتَّالي ممارسة هذا الفعل من طرف المعلِّم باستمرار يساعد كثيراً على

[1] مكتب اليونسكو بانكوك: التَّأديب الايجابي في الصَّف الجامع الصَّديق للتَّعلُّم (دليل المعلِّم والمعلِّم المربِّي) ،2014،ص50.

عمليَّة الاتِّصال والتَّواصل بين المتعلِّم و المعلِّم وخاصةً إذا كانت طريقة التَّحيَّة تتماشى وفق المتعارف عليه اجتماعياً والإسلام حثَّ عليه في أكثر من حديث ، فعن أنس بن مالك –رَضِيَ اللهُ أنَّه مرَّ على صبيان فسلَّم عليهم وقال : **(كان النَّبيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يفعله)**[1] وقال المصنِّف ـ رحمه الله ـ " هو اسم من **أسماء الله تعالى** وهو نص أحمد في رواية أبي داود " وما أحسن بالمعلِّم أن يستفتح درسه وتعليمه بإلقاء السَّلام والتَّحيَّة على تلاميذه[2] ،وفي هذا تجديد كذلك لعمليَّة التَّواصل الَّتي يجب أن تأخذ أكثر من طريقة وطريقة لترسيخها في ذهنيَّة المتعلِّم ويألفها بكلِّ جوارحه ويعمل على فكِّ رموزها ومدى وقعها عليه، فالتَّحيَّة لها دلالتها على نفسيَّة وشخصيَّة الطِّفل فهو يترجمها على أنَّ له قيمة ومكانة عند المعلِّم وأنَّه محلَّ اهتمام من طرف المعلِّم وبذلك تتوطَّد العلاقة شيئاً فشيئاً ممَّا يساهم في تنشيط عمليَّة التَّعلُّم، والتَّجاوب أكثر مع المعلِّم وفي حالة جمود المعلِّم وعدم مبادرته بقيمة التَّواصل من خلال تحيَّة التَّلاميذ في بداية كلِّ دوام ونهايته ينتج عن ذلك تدريجياً بناء حاجز أصم يعمل على بعث هيبة في وجدان الطِّفل المتعلِّم الَّذي بدوره يعيش حالة الاغتراب والكبت ممَّا يعطِّل قدراته الكامنة الَّتي تبحث على من ينشِّطها ويتابعها وفي هذا ضرر تواصلي السَّبب فيه عدم تفاعل و مرونة المعلِّم الجامد .

جدول رقم (03 يُبيّن..)

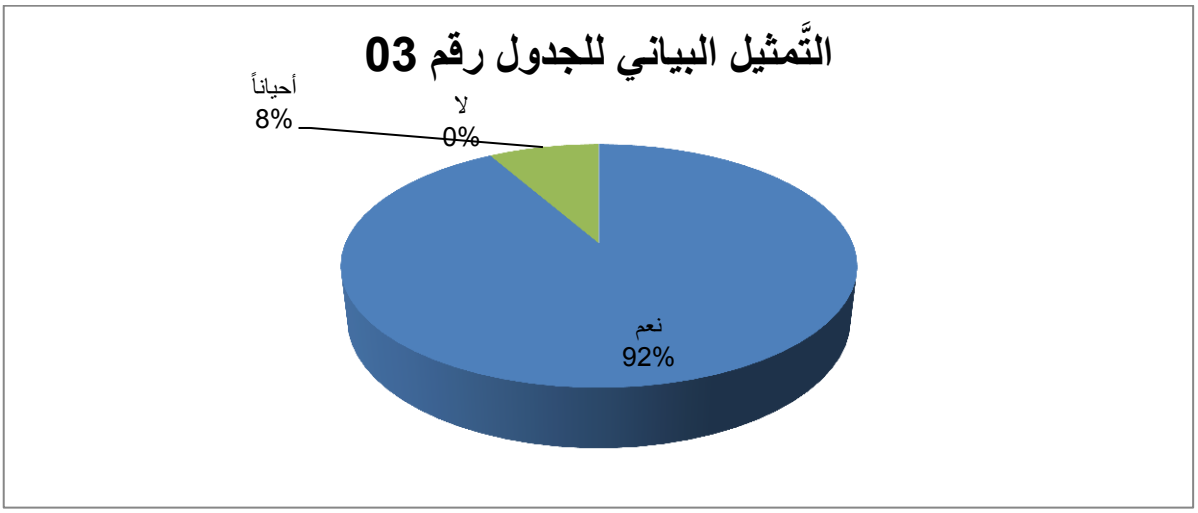
هل تعمل على النَّظر لجميع التَّلاميـذ دون استثناء ؟	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
نعم	66	%91.7
لا	0	%0.0
أحياناً	6	%8.3
المجموع	72	%100

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل تعمل على النَّظر لجميع التَّلاميـذ دون استثناء ؟ جاءت الإجابة حول هذا المؤشِّر بنعم بنسبة91.7% بتكرار66 من 72 وأحياناً بنسبة 8.3 %بتكرار6 من 72 و لا بنسبة0 .

القراءةالسوسيولوجيَّة لمؤشِّر هل تعمل على النَّظر لجميع التَّلاميـذ دون استثناء؟ توزيع النَّظر أثناء الشَّرح وطرح الأسئلة من طرف المعلِّم من أكبر عمليَّات التَّواصل أثراً على نفسيَّة المتعلِّم الَّذي يحسُّ بعدم إهماله من طرف المعلِّم وانتشار النَّظر بالنِّسبة للمعلِّم فيه فوائد عدَّة فهو يتأمَّل ويلاحظ عمليَّات الارتباك والتَّردُّد والقلق على وجود الأطفال المتعلِّمين ممَّا يجعله يبادر بسرعة في تدارك وضع المتعلِّم أثناء عمليَّة

[1] أبي عبد الله محمَّد بن اسماعيل البخاري: صحيح البخاري،ط1،دار ابن كثير للطِّباعة ون والتَّوزيع، دمشق بيروت ،1423هـ/2002،ص1559.
[2] بدر بن جزاع بن نايف النماصي : آداب المعلِّم والمتعلِّم عند الإمام أبن مفلح من خلال كتابه الآداب الشَّرعيَّة ، ص 40 .

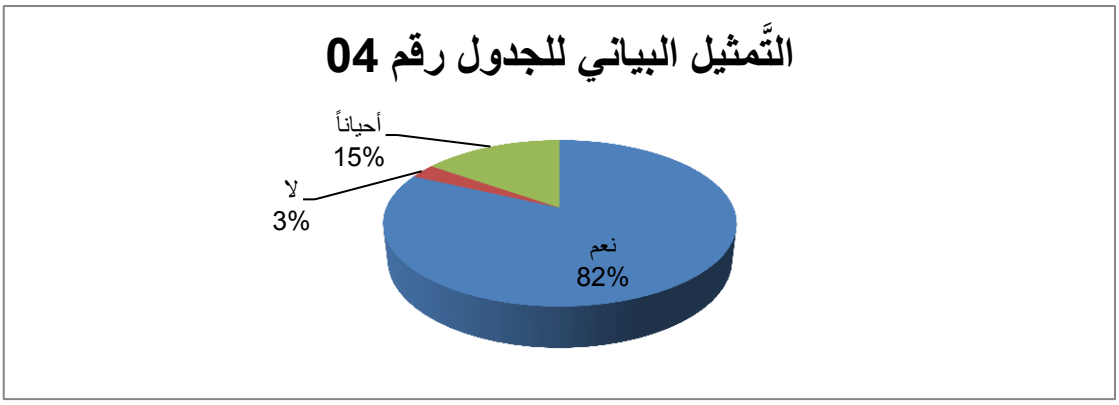
التَّعلُّم ممَّا يجعل المتعلِّم أكثر تفاعل وأكثر حيويَّة وعلى هذا الأساس فالمعلِّم المتمكِّن من عمله التَّربوي والبيداغوجي يعمل على البحث حتَّى في قسمات وجوه الأطفال وحركاتهم وتردُّداتهم في الأسئلة والإجابة عليها وانفعالاتهم وردود فعلهم وفي هذا قدرة كبيرة على احتواء مواقف التَّعلُّم. والنَّظر له دلالة رمزيَّة ووسيلة ضبط من شأنها أن تساهم في اكتشاف بعض الصُّعوبات السلوكيَّة الَّتي تعطِّل قدراته نتيجة خجله أو انطوائه أو عدم القدرة على تفاعله ويستخدم الكثير من الأطفال آليات وطرق معيَّنة لتفادي النَّظر للأستاذ والاختباء منه وخاصَّةً في حصص بعض المواد الدِّراسيَّة دون غيرها ومنه من حق المتعلِّم المتمدرس أن ينال حقَّه من التَّوزيع العادل لتلك النَّظرات الَّتي ربَّما تكون سبباً في اندماج فعلي من طرف المتعلِّم الَّذي ينتظر تلك الفرصة من معلِّمه لتكون أوَّل خطوة له في عمليَّة تواصله، ولغة التَّواصل البصري المتبادل بين المتعلِّم ومعلِّمه لها فوائد كثيرة نفسيَّة واجتماعيَّة وتربويَّة تكون بمثابة الدَّافع الحقيقي لعمليَّة التَّعلُّم في القسم وخارجه ،ممَّا يعزِّز عامل الانتماء لدى الطِّفل المتعلِّم.



جدول رقم (04 يُبيّن..)

هل تستمع لكلّ التَّلاميذ أثناء السُّؤال و الإجابة ؟	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
نعم	59	%81.9
لا	2	%2.8
أحياناً	11	%15.3
المجموع	72	%100

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل تستمع لكلّ التَّلاميذ أثناء السُّؤال و الإجابة؟ الاجابة بنعم 81.9% كانت النِّسبة الأكبر بتكرار59من72و بأحيانٍ 15.3%بتكرار مرَّة11من 72والاجابة بلا بنسبة2.8%بتكرار2.

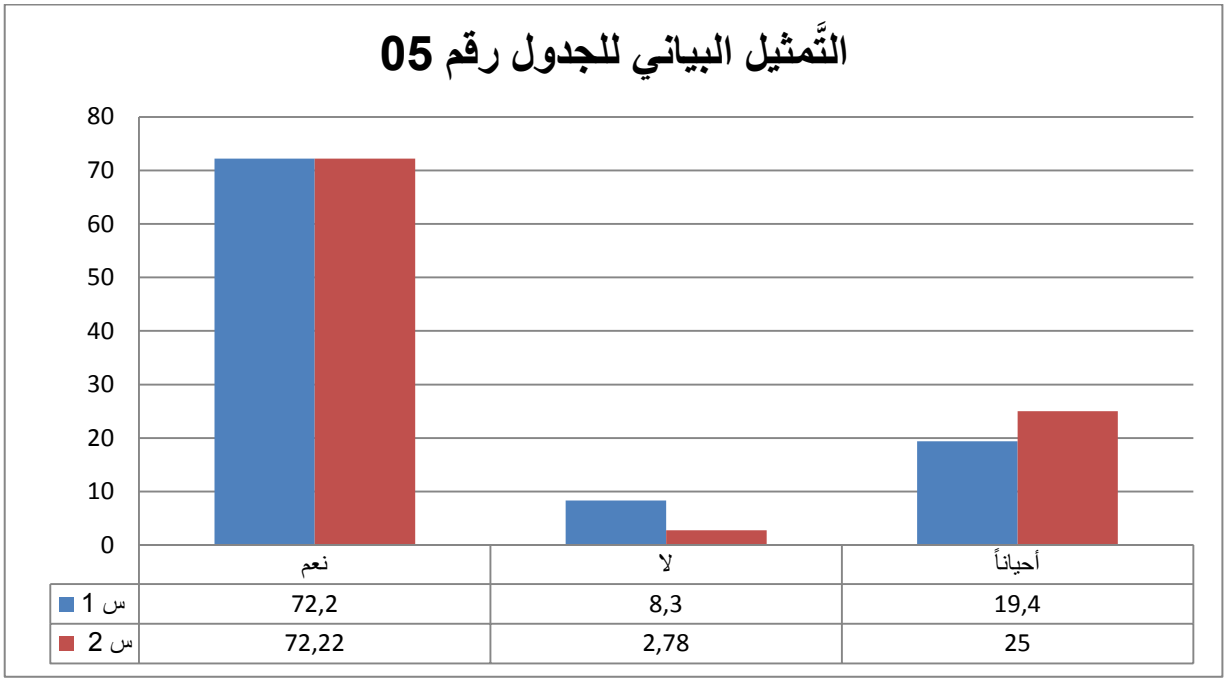


القراءة السوسيولوجيَّة لمؤشِّر هل تستمع لكلِّ التَّلاميذ أثناء السُّؤال و الإجابة ؟ الطِّفل الصَّغير عندما يتكلَّم فإنَّه في الحقيقة يعبِّر عن ما لديه من أحاسيس ويطرح ما بداخله من مشاعر ... وقد تكون هذه الأحاسيس والمشاعر مشوَّشة ولا يجد لها تفسيراً ... فنحن في الحقيقة لا نستطيع أن نعرف ما يدور بداخل نفوس هؤلاء الصِّغار من أفكار وما يطرأ عليهم من جديد لذلك فإنَّ الاستماع والإنصات لهم قد يكون أسهل وأقصر الطُّرق إلى حل مشاكلهم، فالطِّفل جوارحه كلُّها أدوات استقبال وترجمة وتحليل لما يدور حوله من أحداثٍ ووقائع يريد من خلالها جواباً لكلِّ سؤالٍ فهو شديد الفضول والتَّطلُّع ومن هذا المنطلق فالمعلِّم مطالب أكثر من غيره في المدرسة بأن يفهم ويتفهَّم ما يجول في ذهن ونفسيَّة هذا الطِّفل الَّذي ينموا بشكلٍ متسارع ونضجٍ يتكامل تدريجياً وفق فتراتٍ عمريَّة تختصُّ كلُّ واحدةٍ منها بمجموعة من الانفعالات والنُّمو والخصائص الفيسيولوجيَّة والبيولوجيَّة والاجتماعيَّة وبالتَّالي فالمعايير الَّتي يراعيها المعلِّم في تجاوبه مع المتعلِّم تنطلق من قدرته وتمكُّنه من التَّفاعل الجيِّد مع التِّلميذ وتبقى هذه المعاملة تختلف من معلِّمٍ لآخر حسب ما يمتلكه من مؤهِّلات كافيَّة للتَّعامل مع مثل هذه المواقف التَّعلُّميَّة، والاستماع للتَّساؤلات والانشغالات الَّتي يطرحها المتعلِّم واجب مهني وأخلاقي من طرف المعلِّم من شأنه أن يحتوي الطِّفل تعلُّمياً ووجدانياً ويساهم في تعلُّقه به وبمدرسته وعلى هذا الأساس فمن الإنصاف الإصغاء الجيِّد لكلِّ تلميذٍ أراد السُّؤال أو الإجابة على تساؤلاته أو مطالبته بالتَّوضيح والمزيد من الشَّرح والتَّفسير والفهم لمشكلةٍ أو مسألة يريد لها جواباً وكلُّها معطيات وأساليب مدرسيَّة تساهم في بناء شخصيَّة المتعلِّم والحفاظ قدر الإمكان عليه من عواقب عدم الإصغاء له والاهتمام به بالقدر الكافي. والقراءة الاحصائيَّة السَّابقة لهذا المؤشِّر تفسِّر وجود علاقة قويَّة بين المتغيِّرين المستقل الاستماع للتِّلميذ في القسم من طرف المعلِّم وتسرُّبه من المدرسة ،فالاستماع له والاهتمام بقضاياه من أهمِّ الدوافع القويَّة المحفِّزة والمعزِّزة لتعلُّماته.

جدول رقم (05 يُبيّن..)

هل تشجِّع التَّلاميذ بالمسح على رؤوسهم مثلاً؟	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة	هل تمزح قليلاً مع تلاميذك أثناء الدَّرس؟	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
نعم	52	%72.2	نعم	52	%72.22
لا	6	%8.3	لا	2	%2.78
أحياناً	14	%19.4	أحيانا	18	% 25
المجموع	72	%100.0	المجموع	72	%100

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل تشجِّع التَّلاميذ بالمسح على رؤوسهم مثلاً؟ الملاحظ أنَّ النِّسبة الكبرى 72.2% جاءت ممثِّلة لنعم بتكرار 52 من 72وما نسبته 19.4%لعبارة أحياناً بتكرار 14 من 72 والنِّسبة الأقلُّ تمثيلاً هي 8.3 % لعبارة لا بتكرار 6 من 72. **والقراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل تمزح قليلاً مع تلاميذك أثناء الدَّرس؟** تكرَّرت عبارة نعم52 مرَّة من72 وبنسبة72.22% وما نسبته 25%لعبارة أحياناً بتكرار18من72 وأخيراً 2.78% ممثِّلة لعبارة لا بتكرار2.



القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر هل تشجِّع التَّلاميذ بالمسح على رؤوسهم مثلاً؟ ولمؤشِّر هل تمزح قليلاً مع تلاميذك أثناء الدَّرس؟ إنَّ أمانة المتعلِّم المودعة لدى المعلِّم تلزمه بجملة من الحقوق وبالكثير من الواجبات الموكلة له فهو المربِّي على القيم والمدرِّس للمنهاج المعتمد بطرائق عدَّة تميِّزه عن أقرانه من المعلِّمين وهو المعلِّم لمبادئ التَّعلُّمات الَّتي تقتضيها العمليَّة التَّربويَّة داخل المدرسة وهو المنتج لتلك

العواطف الأبويَّة اقتداءً **برسول الله صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ** ،فقد حدَّثنا عَبد الله بنَ يَزيد ثَنا سَعيد يعني ابن أبي أيُّوب حدَّثني أبو عقيل عَنْ زُهْرَةَ بْنِ مَعْبَدٍ التَّيمي، عَنْ جَدِّهِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ هِشَامٍ، وَكَانَ قَدْ أَدْرَكَ **النَّبِيَّ- صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ**-وَذَهَبَتْ بِهِ أُمُّهُ زَيْنَبُ بِنْتُ حُمَيْدٍ إِلَى **رَسُولِ اللَّهِ- صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ**-فَقَالَتْ: **يَا رَسُولَ اللَّهِ بَايِعْهُ، فَقَالَ:(هُوَ صَغِيرٌ فَمَسَحَ رَأْسَهُ وَدَعَا لَهُ..)**[1]، وفي هذه الحركة التَّربويَّة **من رَسُولِ اللَّهِ- صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ**-أثر بليغ يعلِّمنا من خلالها كيف نتعامل مع الطِّفل وكيف نهذِّب سلوكه وأخلاقه ونغرس فيه قيم الرَّحمة والرَّأفة والعطف والحنان، وكلُّها سلوكات وجدانيَّة عبَّر عنها أفراد العيِّنة بنسبة كبيرة من بين الاختيارات الثَّلاث المقترحة في هذا السُّؤال وهذا مؤشِّر إيجابي يعمل على توطيد ومتانة العلاقات في المدرسة. ولو ربطنا بين مؤشِّري هذا الجدول لوجدنا أنَّ العلاقة كبيرة بينهما في نسبة الإجابة عليهما بنعم وهي 72.22% نظراً لوجود قاسم مشترك بينهما وهو الحركة والملاطفة وهو ما تنادي به التَّربيَّة الإسلاميَّة كجزء من تنشئتها فعن أنس رضي الله عنه أنَّه قال: كان لأبي طلحة ابن يُقال له: أبو عمير **وكان النَّبي يضاحكه** قال : **فرآه حزيناً فقال:(يا أبا عمير! ما فعل النُّغَير)** أخرجه البخاري وأبو داود وأحمد[2]. والملاحظ من هذا الحديث أنَّ كلَّ سلوك من شأنه أن يدخل السُّرور والفرحة على الطِّفل مطلوب في مثل هذه المواقف التَّربوية الَّتي تحافظ على بناء نفسيَّة المتعلِّم وتعمل على تكيُّفه وبعث الثِّقة في نفسه وعلاقة هذا الطَّرح بالظَّاهرة المدروسة له أبعاده في كيفيَّة علاج الرَّتابة في القسم واحتواء نفسيَّة المتعلِّم من الرُّكود والسِّلبيَّة في التَّفكير وممارسة تعلُّماته بأريحيَّة تجعل منه عنصراً فعَّالاً مندمج ومتفاعل.

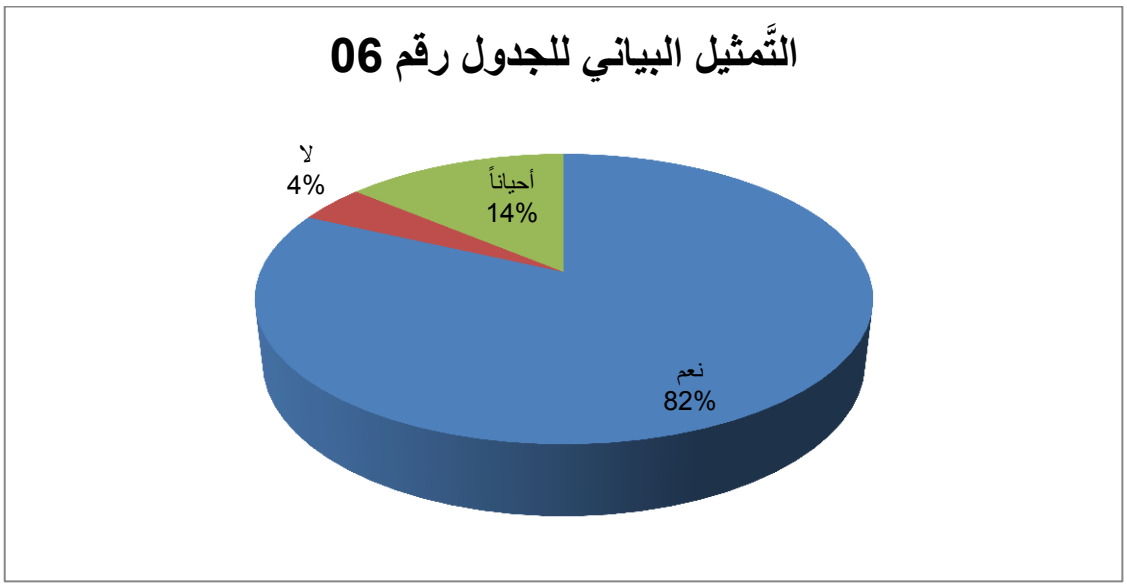
جدول رقم (06 يُبيّن..)

هل تنادي التَّلاميذ بأحسن اسمائهم والقابهم ؟	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
نعم	59	%81.9
لا	3	%4.2
أحياناً	10	%13.9
المجموع	72	%100

[1] أحمد بن حنبل: المسند (تحقيق، أحمد شاكر وحمزة الزَّين)،جزء14،ط1،دار الحديث،القاهرة،1416هـ/1995م،ص،48.

[2] محمَّد بن أحمد بن سالم : شرح ثلاثيَّات مسند أحمد ، أخرجه أحمد فريد المزيدي وعادل بن سعد ، ج2، دار الكتب العلميَّة ، بيروت، ص153.

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل تنادي التَّلاميذ بأحسن اسمائهم والقابهم ؟ العبارة الأكثر تمثيل في هذا الجدول هي نعم بنسبة 81.9% وبتكرار 59 من72 ثمَّ ما نسبته 13.9% لعبارة أحيانا بتكرار 10 من 72 و3 تكرارات من 72 لعبارة لا بنسبة 4.2 %.



القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر هل تنادي التَّلاميذ بأحسن اسمائهم والقابهم ؟ المناداة على التَّلاميذ في القسم أمر ضروري وقانوني والهدف من هذا الإجراء إثبات الحاضرين منهم والغائبين على السَّواء وممارسة هذا العمل يتجدَّد كل يوم من طرف المعلِّم ، ونظراً لاختلاف الألقاب والأسماء وأصلها ومعانيها فإنَّ الكثير من المتعلِّمين يتأثَّرون بل ويتضايقون بشدَّة بسبب ألقابهم الَّتي شوِّهت عمداً خلال فترة الاحتلال الفرنسي للجزائر بأسماء حيوانات وصفات بذيئة ومعاني ساقطة الهدف منها إذلال الشَّخصيَّة الجزائريَّة ورمزيَّتها التَّاريخيَّة ، وفي ظلِّ هذا الواقع المر الَّذي ورث جزءاً منه هذا الطِّفل المتعلِّم نراه يدفع ثمن تلك السِّياسة العفنة الممنهجة من طرف الاحتلال الفرنسي، بأن أصبح ضحيَّة حالته المدنيَّة ومناداته باسمه العائلي يجعله محطَّ أنظار زملائه في القسم والمدرسة وحتَّى في الشَّارع ، وبالتَّالي عمليَّة التَّواصل لديه تتراجع ويجد صعوبة مبدئيَّة في ذلك وعلى هذا الأساس يمكن للأستاذ أو المعلِّم أن يقتصر في مناداته على اسمه دون لقبه ليتفادى بذلك صدمة لقبه الغير لائق عليه وهذه الظَّاهرة موجودة ولها وقعها ونتائجها على استقرار المتعلِّم في مدرسته والعزوف عنها، ومن جانب آخر يمكن للمعلِّم أن يتواصل مع أولياء هذه الحالات ويفهمهم على أنَّ هناك قانون يسمح بتغيير تلك الالقاب لضمان الشُّعور الجيِّد للطِّفل مستقبلاً وعدم تأثُّره بذلك نظراً لمنزلة الإنسان الَّتي كرَّمها الإسلام وأحسن إليها فعَنْ عَائِشَة رضي الله

عنها **(أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ كَانَ يُغَيِّرُ الِاسْمَ الْقَبِيحَ)** رواه مسلم[1] و عن أبن عمر رضي الله عنهما أنَّ رسول الله **صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ غيَّر اسم عاصيَّة وقال (أنت جميلة)**رواه مسلم[2]. والاسم العائلي له علاقة كذلك بالنَّسب والمنزلة والدَّور، فالنَّسب الشَّريف يعطي تلك الصِّفة التَّاريخيَّة للفرد دون غيره في المجتمع.

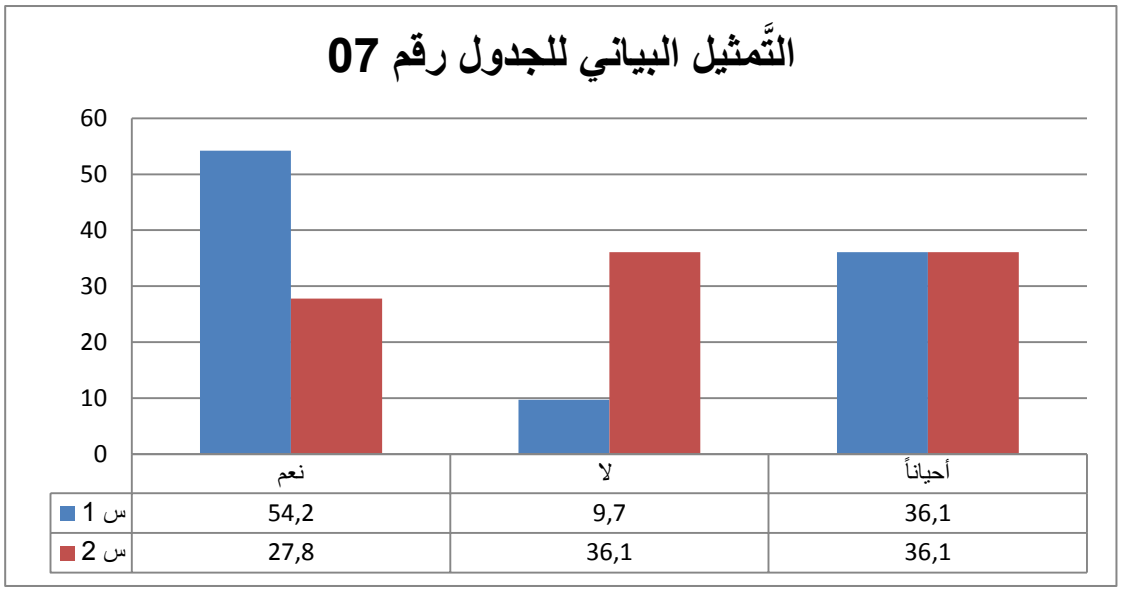
جدول رقم (07 يُبيّن..)

هل توظِّف أسماء التَّلاميذ في جملة أو تمرين ؟	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة	هل تنادي التَّلاميذ بأسماء طموحاتهم يا معلِّم يا طبيب؟	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
نعم	39	%54.2	نعم	20	%27.8
لا	7	%9.7	لا	26	%36.1
أحياناً	26	%36.1	أحياناً	26	%36.1
المجموع	72	%100.0	المجموع	72	%100

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل توظِّف أسماء التَّلاميذ في جملة أو تمرين ؟ النِّسبة الأكثر تمثيلاً في هذا الجدول هي عبارة نعم بتكرار39 مرَّة من 72 وبنسبةٍ قُدِّرت ب 54.2% تليها عبارة أحياناً بنسبة 36.1% بتكرار 26 من 72 وعبارة لا بنسبة 9.7% بتكرار 7 من 72. و**القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل تنادي التَّلاميذ بأسماء طموحاتهم يا معلِّم يا طبيب؟** الإجابة حول هذا المؤشِّر جاءت كالتَّالي عبارة نعم بنسبة27.8% وبتكرار 20 من 72 تليها عبارة أحياناً بنسبة 36.1 % وبتكرار 26 من 72ثمَّ عبارة لا بنسبة36.1% وبتكرار26 من 72.

[1] مسلم بن الحجَّاج: صحيح مسلم، تحقيق أبو قتيبة،ط1،دارطيبة،1427ه/2006،ص 1026.

[2] مسلم بن الحجَّاج: صحيح مسلم، تحقيق أبو قتيبة، المرجع السَّابق، ص 1026.



القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر هل توظِّف أسماء التَّلاميذ في جملة أو تمرين ؟ توظيف أسماء التَّلاميذ أثناء الشَّرح والاستدلال والتَّفسير له طابع خاص وذوق بيداغوجي رفيع المستوى يحس بوقعه الطِّفل ويتفاعل معه، لكون المعلِّم جعل المتعلِّم جزءاً من الدَّرس فهذا تشريف له طابع تروي ونفسي خاص من شأنه أن يكون من أهمِّ الدَّوافع للتَّحصيل الدِّراسي وبداية التَّميُّز بدون تكلفة من المعلِّم ولو ربطنا بين مؤشِّري الجدول لوجدنا هناك تكامل وظيفي بينهما يعمل على الارتقاء بنفسيَّة الطِّفل وثقته بنفسه لأنَّ **مناداة التَّلاميذ بأسماء طموحاتهم يا معلِّم يا طبيب تعتبر** كذلك من أسباب الدَّافعيَّة والثِّقة بالنَّفس لدى الطِّفل المتعلِّم الَّذي غُرس فيه شيء من الطُّموح الدِّراسي ليفهم ما جدوى تعلُّماته وتعليمه في المدرسة وما الهدف من تواجده فيها وهذا من خلال جملة من القيم الَّتي يسعى المعلِّم في تطويرها وتجسيدها لبناء تلك الرُّؤى والاحلام الَّتي يريد تحقيقها المتعلِّم في الحاضر والمستقبل ومن بين هذه التَّطلُّعات تلك المكانة والوظيفة الَّتي سيؤدِّيها في المجتمع والَّتي تبدأ بمناداته بما يسعى لتحقيقه بناءً على رغبته في ذلك وهي خطوة تربويَّة جديرة بالتَّعميم نظراً لما لها من فوائد نفسيَّة واجتماعيَّة- لأن ثقة الطِّفل بنفسه لا تولد معه ولكن يمكنه أن يكتسبها من الصِّغر من أسلوب تعاملك معه وتربيتك وتشجيعك له لذلك فهي تعدّ من الأمور المهمَّة الَّتي يجب الانتباه لها من البداية لأنَّ ثقة الطِّفل بنفسه هي وليدة أحداث ومواقف وردود فعل تجاه تصرُّفاته تتبلور بداخله تدريجيًا وتؤثِّر فيه منذ طفولته حتَّى يكتسب هذه الصِّفة، وتصبح أساسًا لحياته وعاملًا مهمًا في بناء شخصيته القويَّة القادرة على اتِّخاذ القرارات وتحمُّل المسؤوليَّة ومواجهة المشكلات فيما بعد مع مراعاة مبدأ الفروق الفرديَّة بين الأطفال وعدم تجاهل ذلك لأنَّ لكلِّ طفل شخصيته وقدراته، فلا يقارن بالأطفال الآخرين حتَّى لا يشعر بالدُّونيَّة ويشجَّع على تحسين أدائه الحالي ويقارن

بالسَّابق حتىَّ يشعر بالفرق. زيادة على تحاشي نقده واستخدام الألقاب الهادمة أو نعته بشتائم تسيء إلى نفسيته وتسهم في تشويه صورته أمام نفسه، حتَّى لا يصدِّق هذا الكلام ويبدأ بترجمة هذا الاعتقاد الخاطئ إلى سلوك فعلي لينسجم مع الصُّورة السِّلبيَّة الَّتي رسمها عن نفسه فيصبح شخصيَّة مهزوزة لا تثق في نفسها ولا في من حولها.إضافة لصقل مواهبه وتشجعيها وتوفير الظُّروف الملائمة والأدوات الَّتي تساعده على إظهار ميوله كأدوات الرَّسم إذا كان يحبُّ الرَّسم والكتب إذا كان يحبُّ القراءة[1]. وكلُّها معطيات يجب توفُّرها في المعلِّم ليساهم في تحقيق ما يصبو له كلُّ تلميذٍ وما يطمح له.

جدول رقم (08 يُبيّن..)

هل تجلس مع تلاميذك في مقاعدهم بعض المرَّات ؟	التّكرارات	النِّسبة المئويَّة	هل تغيِّر مكانك في القسم أم دائم الجلوس على المكتب؟	التّكرارات	النِّسبة المئويَّة
نعم	45	%62.5	نعم	52	%72.22
لا	7	%9.7	لا	2	%2.78
أحياناً	20	%27.8	أحياناً	18	% 25
المجموع	72	%100.0	المجموع	72	%100

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل تجلس مع تلاميذك في مقاعدهم بعض المرَّات ؟ أكثر من نصف عيِّنة الدِّراسة أجابوا بنعم بنسبة 62.5%وبتكرار 45 من 72 وبعبارة أحياناً بنسبة27.8% وبتكرار 20 من 72 وأجابت ما نسبته9.7% من عيِّنة الدِّراسة بلا و بتكرار7 من72.و**القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّرهل تغيِّر مكانك في القسم أم دائم الجلوس على المكتب؟**جاءت الإجابة بنعم بنسبة 72.22%وبتكرار52من 72وبعبارة أحيانا بنسبة25%وبتكرار18من72تليها عبارة لا بنسبة قُدِّرت بـ2.78%وبتكرار2 من 72. **القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر هل تجلس مع تلاميذك في مقاعدهم بعض المرَّات ؟** لهذه الحركة من طرف المعلِّم أكثر من فائدة وخاصَّة إذا تكرَّرت مرَّات عدَّة فلها وقع شديد على تنشيط حركة التَّعلُّم لدى الطِّفل المتعلِّم ولها أبعاد تربويَّة كذلك تساهم في خروج التِّلميذ من دائرته الضَّيِّقة الَّتي قلَّ فيها تفاعله وانسجامه وبإقدام المعلِّم على مجالسته والتَّقرُّب منه شيئاً فشيئاً يكتسب ثقته به مع مرور ممَّا يعزِّز الرَّابط الاجتماعي بينهما تدريجياً فيصبح المعلِّم بالنِّسبة للطِّفل مستودع أسراره الَّذي يشكو له آلامه وهمومه ممَّا

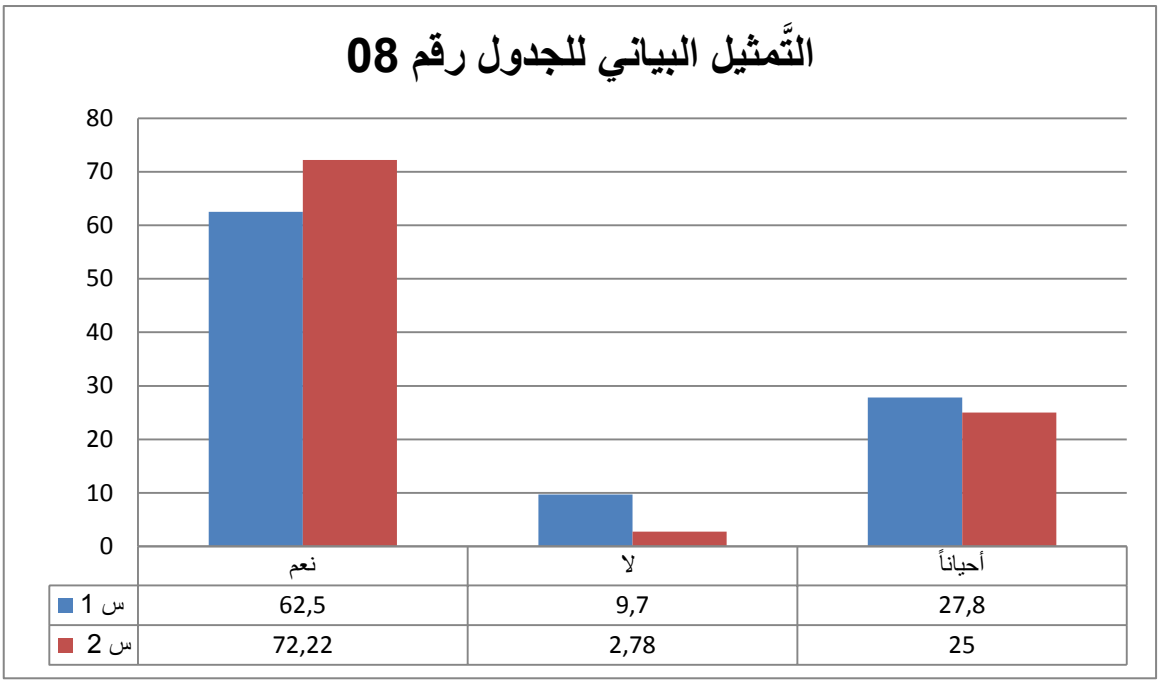
[1] 19 خطوة-عملية-لغرس-الثقة-بالنفس-لدى-الطفل -https://www.supermama.me/posts/

يساعد المعلِّم على معالجة حالته والصُّعوبات التَّعلُّميَّة الَّتي يتلقَّاها في المدرسة وخارجها وفي هذا الأثر البالغ في تعزيز وجوده المدرسي واحساسه بعامل الانتماء كعضو مهم داخل المدرسة.ولو ربطنا **المؤشِّر الأوَّل لهذا الجدول بالمؤشِّر الثَّاني هل تغيِّر مكانك في القسم أم دائم الجلوس على المكتب؟** لوجدنا أنَّ تحرُّك المعلِّم هو فعل أو سلوك هادف يقوم به من أجل تحقيق أهداف تعليميَّة محدَّدة وقد يكون تحرُّك المعلِّم هو طرح سؤال أو عدَّة أسئلة على التَّلاميذ يستشيرهم ويوجِّه اهتمامهم نحو مسألة معيَّنة وقد يكون إجابة عن أسئلة الطَّلبة وقد يكون عرضاً لفكرة معيَّنة أو شرحاً لها وقد يكون إعطاء الطَّلبة معلومات جديدة ولا بدَّ أن تكون تحركات المعلِّم داخل الفصل محدودة ومبرمجة ومخطَّط لها خوفاً من العشوائيَّة والتخبُّط و عندما يستخدم المعلِّم عدَّة تحرُّكات متسلسلة ومتناسبة عشوائياً أو مقصوداً فإنَّنا نسمِّي مجموعة تلك التَّحرُّكات (استراتيجيَّة تدريس) وتوجد عدَّة أنواع من تحرُّكات المعلِّم الشَّائعة منها:

1ـ تحرُّكات الإلقاء : وهي قيام المعلِّم بإلقاء معلومات حول موضوع أو فكرة معيَّنة وبذلك يكون المعلِّم هو المرسل والمتعلِّم هو المستقبل للمعلومات وبذلك يكون المعلِّم هو محور هذا النَّوع من التَّحرُّكات.

2 ـ تحرُّكات العرض : وهي قيام المعلِّم بعرض نماذج مجسَّمة أو رسومات أو أشكال توضيحيَّة. أو إحصائيَّات أو أي معلومات بقصد توضيح فكرة معيَّنة في الدَّرس والاعتماد هنا يكون حاسَّة البصر ويكون المعلِّم هو محدِّد هذا النَّوع من التَّحرُّكات . 3 ـ تحرُّكات النِّقاش : وهي قيام المعلِّم بتوجيه أسئلة للطَّلبة لاستشارتهم وخلق جو من الحوار والنِّقاش بين المعلِّم والطَّلبة حول كيفيَّة حل المشاركة أو المسألة موضوع الأسئلة المطروحة . ومن الضَّروري أن يقوم المعلِّم بتهيِّئة جوٍ مادِّي ومعنوي مناسباً ، ويقصد بالجوِّ المادِّي أن ينقل المعلِّم تلاميذه إلى غرفة العروض الضَّوئيَّة مثلاً ، أو إلى ساحة أو حديقة المدرسة أو إلى قاعة الألعاب الرِّياضيَّة مثلاً ... الخ . أمَّا تهيِّئة الجو المعنوي فيقصد بها أن يثير المعلِّم انتباه طلَّابه ومعرفتهم لما يحدث لأنَّ ذلك يساعد على أن يشارك الطُّلَّاب معلِّمهم ذهنياً ، كما يساعدهم على تقبُّل العرض وهذا بدوره يؤدِّي إلى فهم العرض(وهو ما نسمِّيه إخراج الدَّرس من عباءته النَّظريَّة إلى جانبه التَّطبيقي الحيوي) كما لا ننس تحرُّكات التَّدريب : وهي قيام المعلِّم بإعطاء الطَّالب عدداً من التَّمارين والتَّطبيقات والتَّدريبات والأنشطة المتنوِّعة بقصد تدريبه على الحال واكتساب المهارات المختلفة والخبرات المطلوبة في تعلُّم التَّصميمات وحل المسائل الرِّياضيَّة [1].

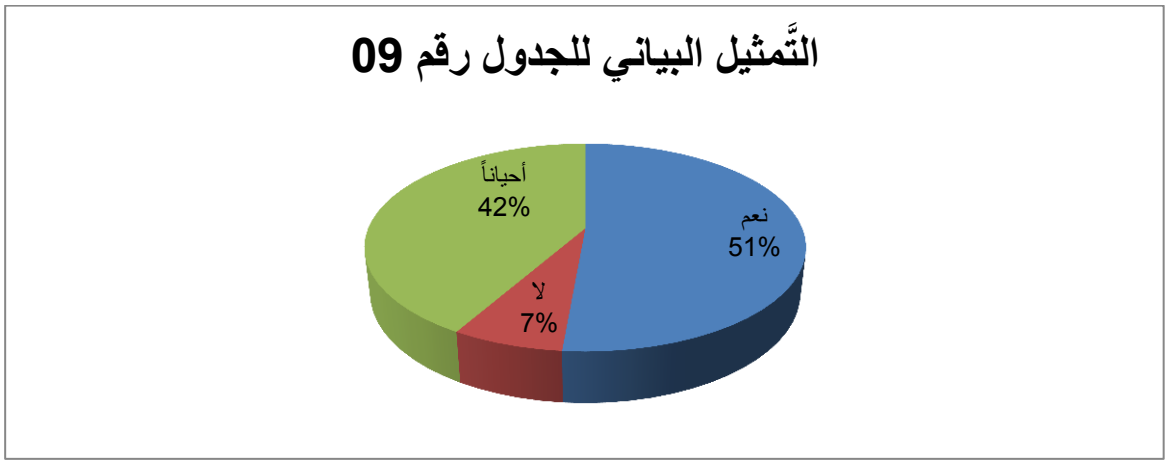
[1] وزارة التَّربيَّة و التَّعليم: الدَّليل الوقائي لحماية الطَّلبة من العنف و الإساءة ، المملكة الأردنيَّة الهاشميَّة،2006/2007،ص69.



جدول رقم (09 يُبيّن..)

هل تشارك التَّلاميذ في ألعابهم واشغالهم اليدويَّة؟	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
نعم	37	%51.4
لا	5	%6.9
أحياناً	30	%41.7
المجموع	72	%100

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل تشارك التَّلاميذ في ألعابهم واشغالهم اليدويَّة؟ تباينت النِّسب في اجابات عيِّنة الدِّراسة حول هذا السُّؤال فجاءت الإجابة بنعم بنسبة 51.4 %وبتكرار 37 من 72 تليها إجابة أحياناً بنسبة41.7 % بتكرار 30 من 72 والإجابة بلا جاءت أقلَّ تمثيلاً بنسبة6.9% بتكرار 5 من72.



القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر هل تشارك التَّلاميذ في ألعابهم واشغالهم اليدويَّة؟ وردت أحاديث كثيره تفيد **أنَّه صلَّى الله عليه وسلَّم** مرَّ على نفر من أسلم ينضلون **فقال **أرموا بنى إسماعيل فإنَّ أباكم كان رامياً، أرموا وأنا مع بنى فلان" فأمسك أحد الفريقين عن الرَّمي فقال صلَّى الله عليه وسلَّم: أرموا وأنا معكم كلُّكم****[1])) (كما في الألعاب الشَّعبيَّة الَّتي يمارسها الأطفال في الحارة والمنزل) ويمثِّل في الوقت نفسه أسلوباً لتفريغ الطِّفل للطَّاقة الزَّائدة الناجمة عن تناوله للغذاء ، وهو الأمر الذي يقتضيه عمليَّة النمو الجسمي للطِّفل ، إنَّ السَّعادة التي يحِّس بها الطِّفل أثناء اللَّعب تعد دليلاً على أنَّ اللَّعب يمثِّل إشباعاً طبيعيًّا لاحتياجاته الأساسيَّة ، وإذا كان اللَّعب عند الكبار وسيلة لملء الفراغ ، فإنَّه بالنِّسبة للطِّفل عمل هام جدًا فمن خلال انغماس الطِّفل في اللَّعب يطوِّر جسمه وعقله ، ويحقِّق التَّكامل بين وظائفه الاجتماعيَّة والعقليَّة والانفعاليَّة والمهاريَّة ومن خلاله يصل الطِّفل إلى أقصى طاقات النُّضج كما يمكنه تكريس خبراته السَّابقة وتعزيز استيعابها حتَّى تصبح جزءاً من شخصيَّته ، كذلك فإنَّ اللَّعب يهيِّئ الطِّفل للتَّكيُّف مع المستقبل ، من خلال الاستجابات الجديدة الَّتي يقوم بها في لعبه كما يستطيع من خلال لعبه اكتشاف ذاته واكتشاف البيئة الَّتي يعيش فيها[2]. وللألعاب التَّربوية أهداف عدَّة مثل:1.مساعدة الطِّفل على التَّعلُّم وعلى استكشاف العالم الَّذي يعيش فيه2 . تنميَّة الجوانب المعرفيَّة المختلفة للطِّفل 3 . تنميَّة النَّواحي الاجتماعيَّة والوجدانيَّة للطِّفل 4 . تخليص الأطفال من توتراتهم النَّفسيَّة المختلفة وحل مشكلاتهم 5 . تنميَّة القدرة التَّعبيريَّة لدى الأطفال 6 . مساعدة الطِّفل على النُّمو الجسمي للتَّوازن 7 . تنميَّة التَّفكير الإبداعي والابتكاري لدى الأطفال 8 . اكتشاف مشاعر الأطفال واتِّجاهاتهم وقيمهم ومداركهم عبد اللَّطيف وآخرون (1995، 21) وكلُّها أهدافاً تربويَّة تساعد المتعلِّم على التَّكيُّف الإيجابي المريح[3].

جدول رقم (10 يُبيّن..)

هل تستدعي أولياء التَّلاميذ للمدرسة كلَّما دعت الحاجة ؟	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
نعم	48	%66.7
لا	3	%4.2
أحياناً	21	%29.2
المجموع	72	%100

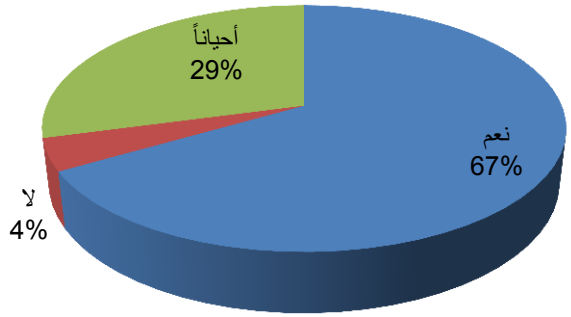
[1] أبي عبد الله محمَّد بن اسماعيل البخاري:صحيح البخاري،ط1،دار ابن كثير للطِّباعة ون والتَّوزيع،دمشق_بيروت ،1423هـ/2002،ص833.

[2] عبد اللطيف وآخرون (1995 ، 21).

[3] محمد محمود الحيَّة : الألعاب التربويَّة وتقنيَّات إنتاجها سيكولوجياً وتعليمياً ، ط 7 دار المسيرة ، للنشر والتوزيع ،الأردن ، 2013 ، 52 /53 .

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل تستدعي أولياء التَّلاميذ للمدرسة كلَّما دعت الحاجة ؟ الملاحظ من خلال هذه الأرقام أنَّ ما نسبته 66.7% أجابوا بنعم بتكرار 48 من72 تليها ما نسبته 29.2% أجابوا بعبارة أحيانا وبتكرار 21 من 72 ثمَّ الإجابة بلا بنسبة4.2% وبتكرار 3 من 72.

التَّمثيل البياني للجدول رقم 10



القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر هل تستدعي أولياء التَّلاميذ للمدرسة كلَّما دعت الحاجة ؟ من المؤكَّد أنَّ أغلب الآباء يولون أهميَّة للعلاقة مع مدرِّسي أبنائهم ؛ وتكشف العديد من الأبحاث التَّربويَّة أنَّ أغلب الآباء يثمِّنون عمليَّة الاتِّصال بالمدرِّسين ، حتَّى في حال عدم مواجهة الطِّفل لصعوبات تعلُّميَّة غير أنَّ الجدير بالملاحظة ، هو أنَّ المتغيِّر الأكثر أهميَّة يتمثَّل في الانتماء الاجتماعي للأسر ؛ ذلك أنَّ الآباء المنتمين للطَّبقات الرَّاقيَّة ، هم الأكثر التماساً للاتِّصالات الفرديَّة والجماعيَّة بالمدرِّسين ورؤساء المؤسَّسات في حال مواجهة أبنائهم لمشاكل معيَّنة[1]. ولكن بالنِّسبة للأولياء الأميِّين الَّذين يتم استدعائهم للمدرسة نتيجة صعوبات في التَّعلُّم يمرُّ بها أبنائهم تجدهم يتحجَّجون في أغلب الأحيان بعدم توفُّر الوقت وبعدم ملائمة مواعيد الاتِّصال المحدَّدة من قبل المدرِّسين ،غير أنَّ هناك أسباب سيكولوجيَّة تتدخَّل في هذا الباب ؛ حيث إنَّ الانزعاج الَّذي يستشعره الآباء ذوو مستوى تعليمي متدنِّي ، يجد تبريره في علاقاتهم المريرة بتجربتهم المدرسيَّة ، من خلال تماهيهم مع مشاكل أبنائهم . زد على ذلك ، أنَّه حينما يتِّم استدعاء هؤلاء الآباء في ظلِّ وضعيَّات استعجاليَّة تتعلَّق بصعوباتٍ دراسيَّة أو بسلوكات مرفوضة داخل الفضاء المدرسي ، فهم يجدون أنفسهم موضوع تعامل ذي طابع أخلاقي واعظ من قبل المدرِّسين ، و الَّذي يتمثَّلونهم على أنَّهم عديموا المسؤوليَّة ، ويتَّهمونهم ضمنياً بالتَّراخي ؛ وهذا ما يولِّد لهم شعوراً بالنَّقص الَّذي يتنافى وطبيعة البشر.[2] ومن معوِّقات الاتِّصال بين المدرسة والمجتمع المحِّلي1 ـ انشغال أولياء

[1] عبد الكريم غريِّب: مستجدَّات التَّربيَّة والتَّكوين، المرجع السَّابق،ص،183.

[2] عبد الكريم غريِّب: مستجدَّات التَّربيَّة والتَّكوين، المرجع السَّابق،ص،184.

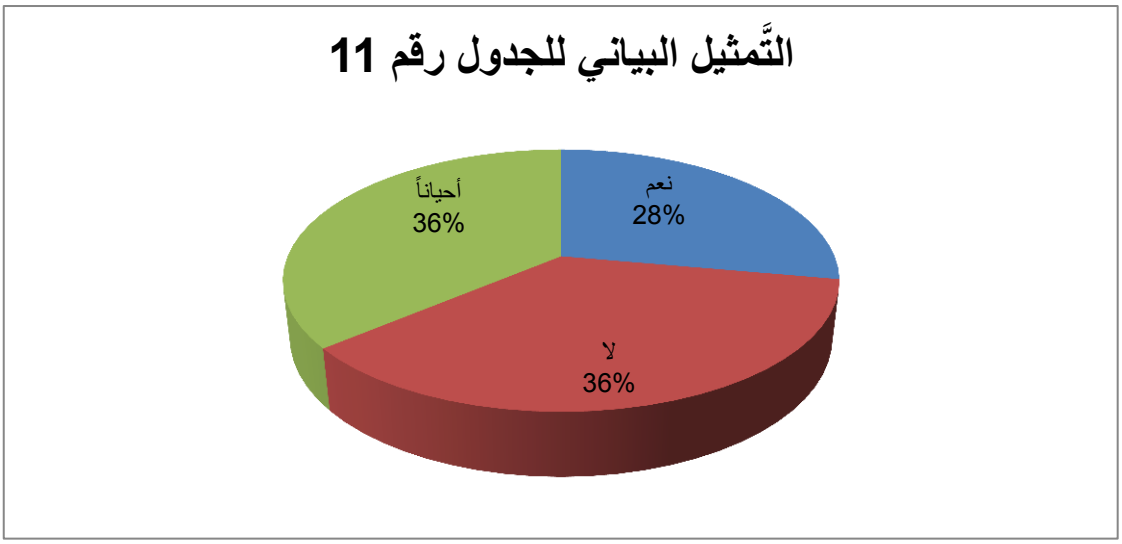
الأمور.2 ـاستخدام تعابير ولغة غير واضحة في الاتِّصال.3 ـ عدم اختيار الوقت المناسب للاجتماعات 4 ـ التَّركيز على موضوعات بحث لا تهمُّ أولياء الأمور 5 ـ التَّركيز على الجانب المادِّي كجمع تبرُّعات من أولياء الأمور.6 ـ عد وجود التَّوعيَّة الكافيَّة بأهداف التَّعاون بين المدرسة والمجتمع.7 ـ قلَّة محاولات المعلِّمين ومديري المدارس الحصول على معلومات من أولياء الأمور تتعلَّق بظروفهم وأعمالهم. 8 ـ عدم توفُّر التَّسهيلات اللَّازمة لانعقاد مجالس الآباء أو اللِّقاءات بين المعلِّمين والآباء 9 ـ انخفاض المستوى التَّعليمي والثَّقافي في بعض المناطق.10 ـ عدم التَّجديد بما يناقش في الاجتماعات بين الآباء والمعلِّمين. 11ـ قلَّة التَّعاون في إعداد جدول الأعمال من قبل الآباء[1] . ومن خلال هذه المعطيات فالدِّراسة تؤكِّد الكثير منها وخاصَّة ما تعلَّق بضعف اتِّصال ٱلأولياء ذوي المستوى التَّعلُّمي المتدنِّي أو الأميِّين منهم فهؤلاء في الغالب تجدهم غير مبالين ولا مهتمِّين بوضع أبنائهم المدرسي ممَّا ينعكس على المتعلِّم سلباً.

جدول رقم (11 يُبيّن..)

هل تودِّع التَّلاميذ دائماً عند انتهاء الدَّوام؟	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
نعم	20	%27.8
لا	26	%36.1
أحياناً	26	%36.1
المجموع	72	%100

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل تودِّع التَّلاميذ دائماً عند انتهاء الدَّوام؟ قراءةً لهذه الأرقام والنِّسب كانت الإجابات كالتَّالي :الإجابة بعبارة أحيانا كانت بنسبة36.1% وبتكرار26 من72 والإجابة بلا جاءت بنسبة 36.1 % و بتكرار 26من 72 وأخيراً جاءت الإجابة بنعم بنسبة 27.8% وبتكرار20 من 72.

[1] جودت عزَّت عطوي: الإدارة المدرسيَّة الحديثة مفاهيمها النَّظريَّة وتطبيقاتها العمليَّة،ط8،دارالثَّقافة للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان،1435/2014،ص273.



القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر هل تودِّع التَّلاميذ دائماً عند انتهاء الدَّوام ؟ لتوديع التَّلاميذ الأثر البالغ على نفسيَّتهم وخاصَّةً إذا انتهت الحصَّة بقصَّة طريفة يختم بها المعلِّم دوامه وفي هذا السُّلوك من طرفه طريقة محكمة للخروج من ضغط الدُّروس وكثافة المنهاج والحجم السَّاعي وفيها فتح المجال بين المعلِّم والمتعلِّم ومحاولة إدماج بعض العناصر من التَّلاميذ الخاملة الَّتي يكتسيها الخجل وعدم التَّفاعل مثل بقيَّة التَّلاميذ نشيطي الحركة والمشاركة ومن هذا المنطلق فختام الدَّوام عند المعلِّم الماهر يختلف عن جدِّيَّة سير الدَّرس على العموم فعلى الأقل في هذه الحركة منه يحاول المعلِّم جاهداً في العشر دقائق الأخيرة من كلِّ دوام أن يدخل بعض السُّرور والفرحة على قلوب التَّلاميذ ويمازحهم بشيء من النُّكت والألغاز ويعطي الفرصة لهم من أجل الفسحة والتَّعبير عن أنفسهم ومجالستهم ومحادثتهم والتَّقرُّب منهم قدر الإمكان لأنَّ ذلك بمثابة الملح للطَّعام وفيه كذلك استعداد ليوم جديد الَّذي سيبدأه المتعلِّم في الغد بأكثر حماسة وإقدام وتفاعل طمعاً في تكرار تلك الخاتمة الَّتي عوَّده عليها المعلِّم عند نهاية كلِّ دوام و هي مفتاح كذلك للكثير من المشاكل والضُّغوط الَّتي يعاني منها المتعلِّم وخاصَّةً إذا استطاع المعلِّم أن يبني قصصه ونكته بناءً على واقع اجتماعي حقيقي لبعض التَّلاميذ الَّذي سيستعمل فيه أسلوب الكناية مستعيناً بشخصيَّات وهميَّة لقصصه ونكته وألغازه وهي في الحقيقة قصص ومعاني تمسُّ واقع بعض من لهم مشاكل من المتعلِّمين وبذلك يستطيع فك رموز بعض مشاكلهم وإعطائهم الحلول دون المساس بمشاعرهم أو التَّركيز عليهم أو لفت الانتباه لهم أو حتَّى إحساسهم بذلك.

الفصل الثَّالث:

تحليل جداول الفرضيَّة الثَّانية

عناوين الجداول :

جداول الفرضيَّة الثَّانيَّة: هناك علاقة بين ممارسة الطِّفل لحقوقه المدرسيَّة والتَّسرُّب المدرسي.

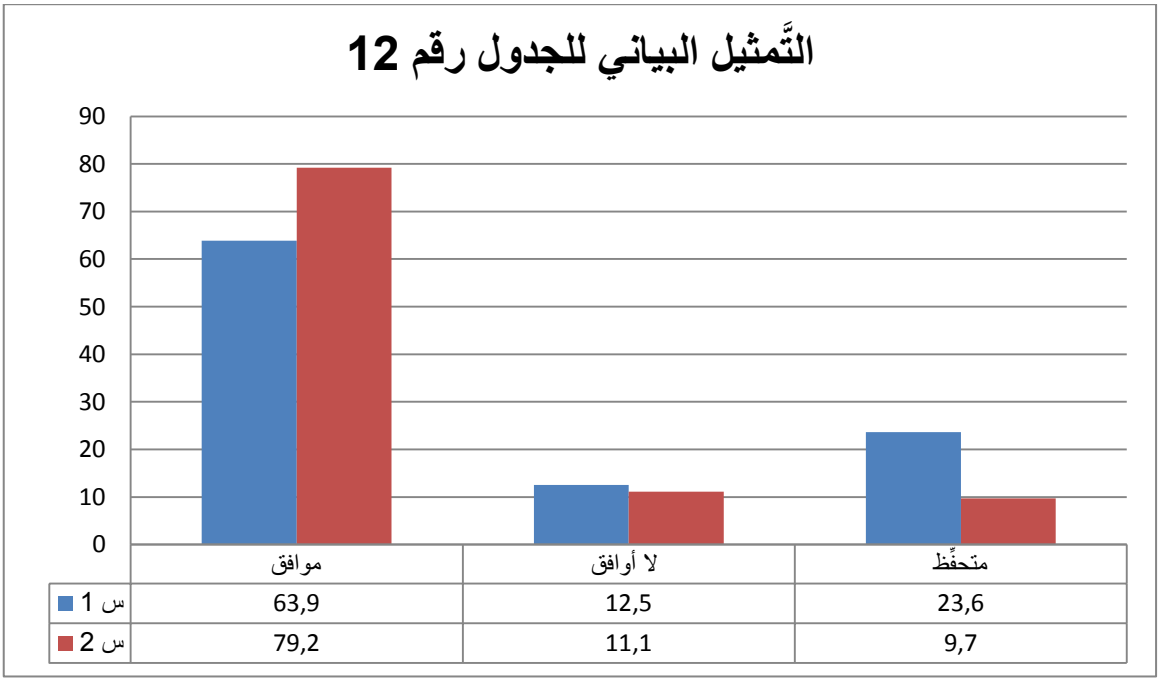
- **جدول رقم 12 يبيَّن :عقاب تلميذ الابتدائي أمر ضروري للعمليَّة التَّعلميَّة و من الظُّلم حرمان المتعلِّم من وجبته الغذائيَّة.**
- **جدول رقم 13 يبيَّن : وقوف التِّلميذ في الخلف كعقوبة له غير تربويَّة و معاقبة التِّلميذ بجلوسه مع بنت إهانة له.**
- **جدول رقم 14 يبيَّن : طرد التِّلميذ من القسم بعد غيابه عمل غير مجدي.**
- **جدول رقم 15 يبيَّن : تجاهل بعض التَّلاميذ في القسم عنف ضدَّهم و من العدل العمل على إشراك كل التَّلاميذ في الدَّرس.**
- **جدول رقم 16 يبيَّن : تقيِّيم بعض التَّلاميذ بملاحظة ضعيف مضرَّة به.**
- **جدول رقم 17 يبيَّن : من حقِّ المتعلِّم أن ينال فرصته في القراءة والكتابة و للمتعلِّم الحق في الوقت الكافي للتَّفكير والإجابة**

جداول الفرضيَّة الثَّانيَّة: هناك علاقة بين ممارسة الطِّفل لحقوقه المدرسيَّة والتَّسرُّب المدرسي.

جدول رقم (12 يُبيّن..)

عقاب تلميذ الابتدائي أمر ضروري للعمليَّة التَّعلميَّة.	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة	من الظُّلم حرمان المتعلِّم من وجبته الغذائيَّة.	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
موافق	46	%63.9	موافق	57	%79.2
لا أوافق	9	%12.5	لا أوافق	8	%11.1
متحفظ	17	%23.6	متحفِّظ	7	%9.7
المجموع	72	%100.0	المجموع	72	%100

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر عقاب تلميذ الابتدائي أمر ضروري للعمليَّة التَّعلميَّة:اختلفت الإجابات في هذا السُّؤال بين أفراد العيِّنة بنسبٍ متفاوتة فعبارة موافق كانت الأكثر تمثيلاً بنسبة 63.9 %بتكرار 46 من 72تليها عبارة متحفِّظ بنسبة23.6% بتكرار17من72وأخيراً عبارة لا أوافق بنسبة 12.5%بتكرار9 من72.**القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر من الظُّلم حرمان المتعلِّم من وجبته الغذائيَّة.** اختلفت الإجابات في هذا السُّؤال كذلك بين أفراد العيِّنة بنسبٍ متفاوتة فعبارة موافق كانت الأكثر تمثيلاً بنسبة 79.2% بتكرار 57 من 72 ثمَّ عبارة لا أوافق بنسبة 11.1% بتكرار8 من72. ثمَّ عبارة متحفِّظ بنسبة 9.7% .



القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر عقاب تلميذ الابتدائي أمر ضروري للعمليَّة التَّعلميَّة: عن أبي أمامة قال: **أقبل النَّبي صلَّى الله عليه وسلَّم ومعه غلامين ،فوهب أحدهما لعلي وقال له ((لا تضربه فإنِّي نهيت**

عن ضرب أهل الصَّلاة وإنِّي رأيته يصلِّي منذ أقبلنا)) والغرض من العقوبة في التَّربيَّة الإسلاميَّة إنَّما هو الإرشاد والإصلاح، لا الانتقام والتَّشفِّي ولهذا ينبغي أن تراعى طبيعة الطِّفل ومزاجه قبل الإقدام على معاقبته، ويشجَّع على أن يشترك بنفسه في تفهُّم وإصلاح الخطأ الَّذي أخطأه، وتغفر أخطاؤه وهفواته بعد إصلاحها.[1] ومن هنا نظرت التَّربيَّة الحديثة إلى أنَّ العقاب في التَّربيَّة يجب أن يلغى من التَّربيَّة الحديثة وآمن علماء التَّربيَّة المحدثون بذلك ودعوا إليه في كثير من كتبهم ومؤلَّفاتهم . وقالوا (إنَّ المدرِّس الماهر المخلص يستطيع في معظم الأوقات أن يصل التِّلميذ إلى شاطئ النَّجاح في دراسته دون أن يقف أحدهما من صاحبه موقفاً حرجاً يستدعي الغضب أو الوقوع في الذَّنب ، ومن ثمَّ لا يكون للعقاب ضرورة في معاملاتهما وربَّما بلغت الحالة من الصَّفاء[2]، و لقد كان **رسول الله صلَّى الله عليه وسلَّم** من الرَّأفة والرَّحمة وتَرْك العَنَتِ وحبَّ اليُسر والرِّفق بالمتعلِّم والحرص عليه، وبذل العلم والخير له في كلِّ وقت ومناسبة بالمكان الأسمى والخلق الفاضل وفيه **قال تعالى﴿لقد جاءكم رسول من أنفسكم عزيز عليه ما عنِّتم حريص عليكم بالمؤمنين رءوف رحيم﴾**سورة التَّوبة الآية (129) وروي البخاري ومسلم واللَّفظ للبخاري عن مالك بن الحويرث رضي الله عنه قال أتينا **رسول الله صلَّى الله عليه وسلَّم** ونحن شَبَبَةٌ متقاربون فأقمنا عنده عشرين ليلة، **وكان رسول الله صلَّى الله عليه** وسلَّم رحيماً رفيقاً فلمَّا ظنَّ أنَّا قد اشتقنا أهلنا، سألنا عمَّن تركْنا بعدنا فأخبرناه، **قال: ارجعوا إلى أهليكم ،فأقيموا فيهم وعلِّموهم ومروهم وصلُّوا كما رأيتموني أصلِّي، فإذا حضرت الصَّلاة فليؤذِّن أحدكم وليؤمَّكم أكبركم)**متَّفق عليه.[3] ووصلاً **بالقراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر من الظُّلم حرمان المتعلِّم من وجبته الغذائيَّة** نجد أنَّ إشباع حاجات الطِّفل ليس بالأمر الهيِّن وخاصَّة تلك الَّتي لها علاقة بالوجدان والعاطفة إلَّا أنَّ إشباع حاجاته البيولوجيَّة أمر ضروري ومهم نظراً لما يترتَّب عليه من مخاطر صحِّيَّة وانفعاليَّة ، والغذاء من ضروريَّات الجسم لكي يبقى قوياً ويساعد كذلك على تنشيط الوظائف الحيويَّة للجسم، والوجبة المدرسيَّة جُعلت لتفادي الكثير من المشاكل الصِّحِّيَّة الَّتي يعاني منها البعض كنوبات السُّكري لدى فئة الأطفال خاصَّة عند بذل جهد دراسي أو التَّركيز أكثر أوقات الامتحان أو بذل جهد عضلي أثناء ممارسة التَّمارين الرِّياضيَّة و في الظُّروف الجويَّة الباردة الَّتي تتطلَّب سعرات و حُريرات تساعد الجسم أكثر وفي حالة كثافة الدُّروس والحجم السَّاعي المحدَّد له يفقد المتعلِّم الكثير من طاقته ممَّا يجعله في حاجة لوجبة تعوِّض ما فقده من طاقة وتساعده

[1] جمال عبد الرَّحمان: أطفال المسلمين كيف ربَّاهم النَّبي الأمين صلَّى الله عليه وسلَّم، ط7، دارطيبة الخضراء، مكَّة،1425هـ /2004 م ص 94 .

[2] حسين عبد الله بانبيله: ابن خلدون وتراثه التَّربوي،ط1،دار الكتاب العربي ،بيروت لبنان،1404هـ/1984م،ص121.

[3] عبد الفتَّاح أبو غدَّة :الرَّسول المعلِّم وأساليبه في التَّعليم، د ط، د د ن، الرِّياض، محرّم 1416هـ،ص22.

على إتمام الدَّوام المدرسي بسلام ودون مشاكل أمَّا في حالة حرمانه من وجبته المدرسيَّة المعتادة كنوع من العقاب فهذا في حدِّ ذاته عنف تُجاهه لا يساعد على عمليَّة التَّعلُّم و لا بالقدرة على التَّفاعل نظراً للعلاقة الموجودة بين الغذاء وأداء وظائف الجسم الحركيَّة ، التَّفكيريَّة والبصريَّة السَّمعيَّة ، وكذا قوَّة الملاحظة والاستنتاج عموماً. و الغاية من توحيد البرنامج هي توحيد التَّربيَّة والتَّعليم حتَّى ينشأ هذا الجيل مطبوعاً بطابع واحدٍ في لسانه وبيانه وقلمه وفي تفكيره ومشربه وفي آرائه في الحياة ونظرته إليها وأحكامه عليها [1] ووضح كيف يجتاز التلميذ النَّاشئ المراحل السِّت الَّتي حدَّدها في المرشد؛ إن لم يعقه عائق حينما يجتاز العقد الأول من عمره بقليل ، فيكون غذاءه العقلي مسايراً لغذائه الجسمي ويكون تكوينه الرُّوحي جارياً مع تكوينه البدني في عنان واحد ويكون نموُّ مداركه العقليَّة بالعلم والمعرفة مقارناً لنمو إحساساته النَّفسية بالطَّبع والفطرة ،فيتلقَّى العقد الثَّاني من عمره وهو عهد الإحساس بجمال العلم، وشرف الفضيلة والدِّين ويتلقَّى هنا العهد الَّذي هو عهد النَّزوات وتنبُّه الغرائز الفطريَّة، مسلَّحاً بما يدفع غوائلها ويشذب زوائدها ويهذِّب حواشيها مراحل التَّعليم الابتدائي، وهي بالأصول– مراحل التَّكوين الأولى للنَّاشئة وعلى أساسها يُبنى مستقبلهم، فإن كان هذا التَّكوين صالحاً كانوا صالحين لأمَّتهم ولأنفسهم، وإن كان ناقصاً مختلاً زائفاً بُنيت حياة الجيل كلِّه على فسادٍ، وساءت آثاره في الأمَّة وكانت الأميَّة أصلح لها منه ،وأسلم عاقبة[2].

جدول رقم (13 يُبيّن..)

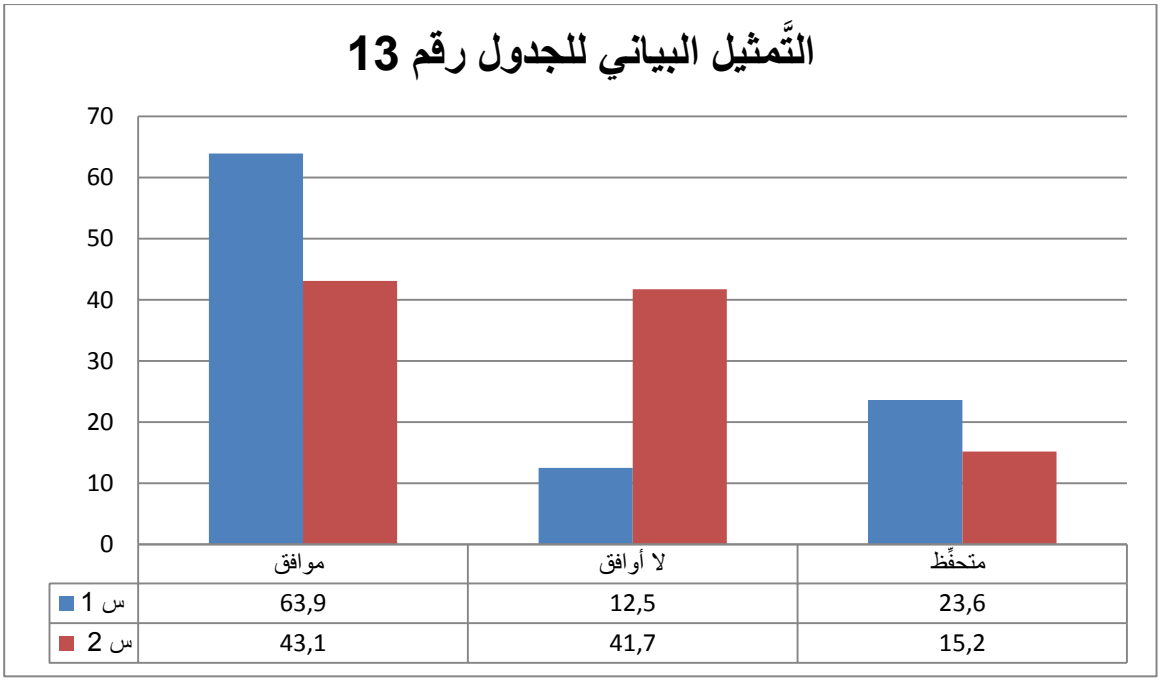
وقوف التِّلميذ في الخلف كعقوبة له غير تربويَّة.	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة	معاقبة التِّلميذ بجلوسه مع بنت إهانة له .	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
موافق	46	%63.9	موافق	31	%43.1
لا أوافق	9	%12.5	لا أوافق	30	%41.7
متحفظ	17	%23.6	متحفِظ	11	%15.2
المجموع	72	%100.0	المجموع	72	%100

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّروقوف التِّلميذ في الخلف كعقوبة له غير تربويَّة. الملاحظ من خلال هذه النِّسب أنَّ عبارة موافق جاءت بنسبة63.9% بتكرار46 من 72تليها عبارة متحفِّظ بنسبة 23.6% بتكرار17 من 72وأخيراً عبارة لا أوافق بنسبة 12.5%بتكرار9 72.و**القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر معاقبة التِّلميذ بجلوسه مع بنت إهانة له** .كانت الاجابة عن هذا السُّؤال كالتَّالي:عبارة موافق بنسبة43.1%

[1] أحمد طالب الابراهيمي: آثار الإمام محمد البشير الابراهيمي، ط 1 جزء 2 ،(1954/ 1962) دار الغرب الإسلامي ، بيروت ، 1997، ص 78.

[2] أحمد طالب الابراهيمي: آثار الإمام محمد البشير الابراهيمي ، المرجع السَّابق ، ص 109.

بتكرار 31مرَّة من 72. تليها عبارة لا أوافق بنسبة 41.7%بتكرار 30 من 72وعبارة متحفِّظ بأقلِّ تمثيلٍ بنسبة 15.2% وبتكرار 11من 72.



القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر وقوف التِّلميذ في الخلف كعقوبة له غير تربويَّة. يتوقَّف أثر الثَّواب والعقاب في تنشيط الدَّافعيَّة على حسن استخدامها وتتعدَّد أمثلة الثَّواب في عبارات التَّشجيع والاستحسان إلى الهدايا الرَّمزيَّة والتَّقبُّل الاجتماعي ، ومن أمثلة العقاب كل ما يحدث عدم الرِّضا أو ألم مثل عبارات التَّأنيب والذَّم وفرض عقاب بدني على التِّلميذ وقد اتَّضح أنَّ العقاب بهذه الصُّورة يمثِّل صورة سيِّئة في عمليَّة التَّعليم ومن الأفضل استخدامه في شكل ما يسمَّى بتعزيز سالب أو سحب مكافأة كالحرمان من الفسحة أو من رحلة وعامَّة فقد اتَّضح أنَّ المكافأة والتَّعزيز الموجب أفضل من العقاب وقد سبق أن ذكرنا تجارب عديدة تؤكِّد ذلك ـ وقد أجريت تجربة على أربع مجموعات من تلاميذ الصَّف الرَّابع والسَّادس أعطى كل منها تمرين ـ على أن يمتدح الأولى لإجابتها الصَّح فقط ويلوم ويؤنِّب الثَّانية لإجابتها السَّيئة فقط ـ والثَّالثة استخدام معها الطَّريقة العاديَّة في التَّعليق على الصَّح والخطأ بالذَّم والمدح ـ والضَّابطة لم يتكلَّم معها وجد أنَّ مجموعة المدح زاد متوسِّط تعلُّمها من 12 إلى 20 ـ ومجموعة الذَّم زادت من 12 إلى 16 بينما لم تزد المجموعة الثَّالثة ولا الضَّابطة هذا ويجب أن تحدِّد شكل الثَّواب و العقاب في ضوء عمر التِّلميذ العقلي والزَّمني وفي بناء شخصيَّته، ويذكر لنا"ساراسون" أنَّ العقاب أو الذَّم قد يحسِّن التَّعليم عند الطُّلاب المنخفضين على مستوى القلق إلَّا أنَّه يفسده عند طلَّاب مرتفعين على القلق ويجب أن نلاحظ أنَّنا عندما نريد أن نكافئ تلميذاً فيجب تقديم المكافأة وسط الجماعة مع ربطها بحل المشكلة بينما

العقاب ـ وهو خاصَّةً كريهة ومنفرة ـ إذا كان لا بدَّ من استخدامه فيجب أن يحدث ذلك على انفراد حتَّى تتحاشى تنفير بقيَّة التَّلاميذ من الموقف التَّعليمي باعتباره موقفاً كريهاً[1]–والعقاب في الإسلام إنَّما هو يقوم على هدف التَّقويم والسَّعي لإعادة السُّلوك المائل إلى استقامته ، ولا يعتمد الإسلام العقاب بطريقة همجيَّة وإنَّما يؤكِّد على تناسب أنواع العقوبة مع أنواع الخطأ ، والَّتي تبدأ من عقوبة النَّظرة ، والكلمة والتَّوبيخ إلى بعض العقوبات الأشدُّ قسوة ، كالضَّرب الخفيف ، والمنع من الإنفاق وغيره[2] – إلَّا أنَّالقسوة والغلظة تؤدِّيان إلى نفور الطِّفل من المربي وكرهه وعدم الثِّقة فيما يقوله، وفي **قوله سبحانه و تعالى: ﴿ فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ ﴾** سورة آل عمران الآية (159).لخير دليل على أثر اللِّين والرِّفق دون الغلظة والفضاضة .والعقاب المدرسي أنواع تختلف بين العقاب المدني والمعنوي تتفاوت درجة أثره حسب وقعها على نفسيَّة الطِّفل المتعلِّم ولو ربطنا **القراءة السُّوسيولوجيَّة للمؤشِّر الثَّاني من الجدول معاقبة التِّلميذ بجلوسه مع بنت إهانة له** لأدركنا عمق العقاب الَّذي يمارسه بعض المعلِّمين على المتعلِّم فهو يعتبر قهر رمزي وعنف دون تبرير وفي هذه الحالة وجب مراعاة التَّربيَّة والتَّنشئة الاجتماعيَّة الَّتي تربَّى عليها الولد والبنت ومن هذا فالجلوس المختلط بين الجنسين له أبعاداً خطيرة على شخصيَّة المتعلِّمين عموماً نظراً للتَّجاوز عليهم وهضم حقوقهم وظلمهم وفي هذا قال **رسول الله صلى الله عليه وسلم**:(المسلم أخو المسلم لا يظلمه، ولا يَحقره، ولا يخذله) والعلاقة بين المتغيِّرين في هذا السُّؤال حسمتها إجابة المبحوثين على أنَّ العقاب له علاقة بالتَّسرُّب المدرسي.

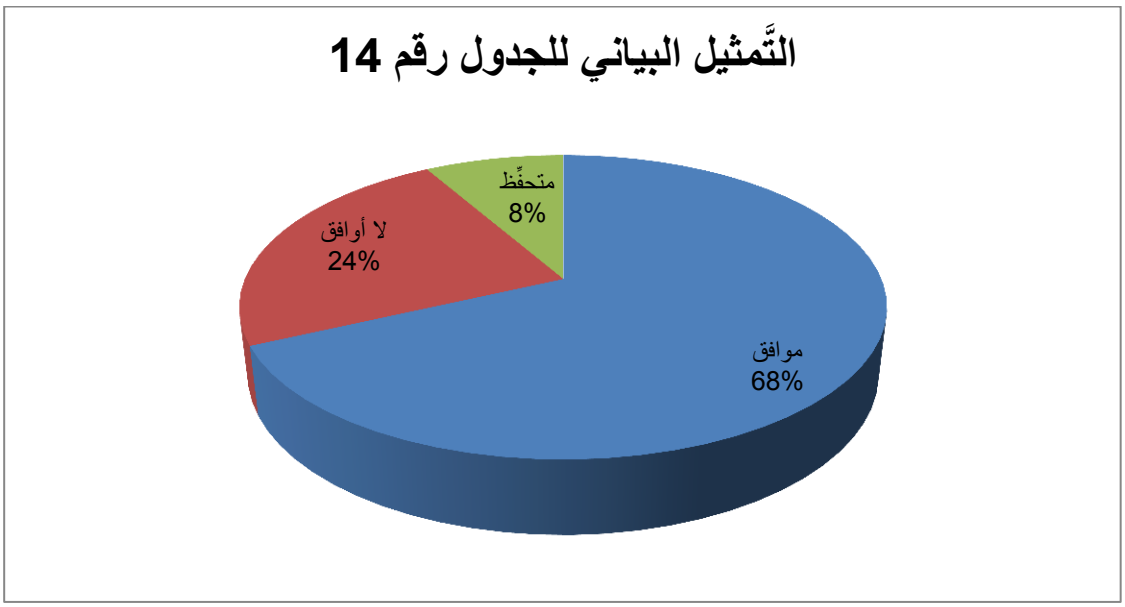
جدول رقم (14 يُبيّن..)

طرد التِّلميذ من القسم بعد غيابه عمل غير مجدي.	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
موافق	49	%68.1
لا أوافق	17	%23.6
متحفظ	6	%8.3
المجموع	72	%100

[1] عبد السَّلام أحمدي الشيخ :علم النَّفس في مجال التَّعليم المدرسي، دون ناشر،2004،ص123.

[2] خالد روشة: الرُّؤية الإسلاميَّة للعقاب التَّربوي مقارنةً بالرُّؤيَّة الغربيَّة، 23جمادى الأولى1433.

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر طرد التِّلميذ من القسم بعد غيابه عمل غير مجدي. القراءة الرَّقميَّة لإجابات هذا السُّؤال تبيِّن أنَّ عبارة موافق أكثر تمثيلاً بنسبة68.1% و بتكرار49 من 72 تليها عبارة لا أوافق بنسبة 23.6% بتكرار17 من 72 ثمَّ عبارة متحفِّظ بنسبة8.3% بتكرار6 من72.



القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر طرد التِّلميذ من القسم بعد غيابه عمل غير مجدي : تعقيباً على هذا الافتراض فسلوك طرد المتعلِّم من القسم أو الصَّف يجب فيه مراعاة ظروف هذا الغيَّاب وأسبابه فالكثير من المتعلِّمين لهم مشاكل اجتماعيَّة وأخرى ماديَّة وعوامل نفسيَّة لها أسبابها الوراثيَّة والمرضيَّة وبالتَّالي فالتِّلميذ الكثير الغياب من باب أولى احتوائه بجملة من الآليات التَّربويَّة والتَّعلُّميَّة والتَّرفيهيَّة وهذا من الضَّروريات المدرسيَّة الَّتي يجب أن يسعى فيها كلُّ القائمين على الحركة التَّعلُّميَّة داخل المدرسة من منطلق سليم تربوي كفيل بمعالجة ظروف ومشاكل المتعلِّمين بشيء من المعاملة الحسنة والرِّفق وهذا ما تنادي به الكثير من المدارس التَّربويَّة القديمة والحديثة ،وقد جاء في الأثر عَنْ عَائِشَة رضي الله عنها قالت، **قال رسول الله صلَّى الله عليه وسلَّم:(إنَّ الرِّفقَ لا يكونُ في شيء إلا زَانَهُ ، ولا يُنْزَعُ مِن شيء إلا شانَهُ)** أخرجه مسلم وأبو داود.

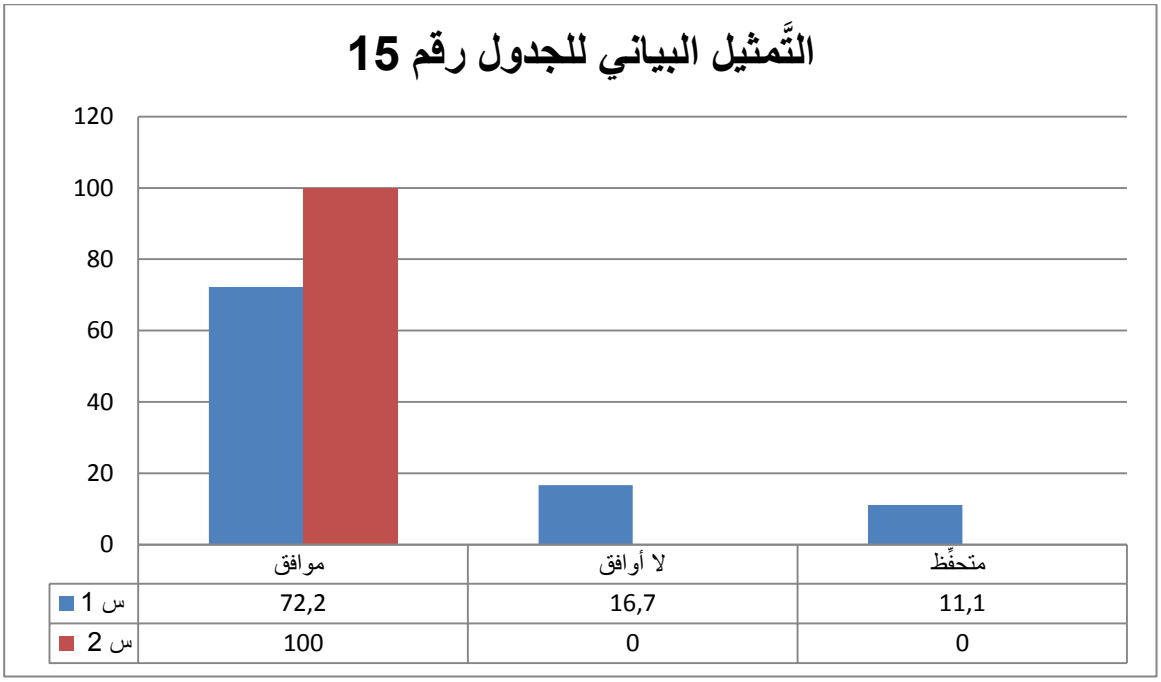
جدول رقم (15 يُبيّن..)

تجاهل بعض التَّلاميذ في القسم عنف ضدَّهم	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة	من العدل العمل على إشراك كل التَّلاميذ في الدَّرس.	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
موافق	52	%72.2	موافق	72	%100.0
لا أوافق	12	%16.7	لا أوافق	0	%0

متحفِّظ	8	%11.1	متحفِّظ	0	%0
المجموع	72	%100.0	المجموع	72	%100

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر تجاهل بعض التَّلاميذ في القسم عنف ضدَّهم : تدرَّجت النِّسب في هذا السُّؤال تنازلياً من 72.2% لعبارة موافق بتكرار 52 من 72 تليها ما نسبته 16.7% لعبارة لا أوافق بتكرار 12 من 72 وأخيراً جاءت عبارة متحفِّظ بنسبة 11.1% بتكرار 8 من 72.

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر من العدل العمل على إشراك كل التَّلاميذ في الدَّرس: جاءت عبارة موافق بنسبة 100% بتكرار 72 يعني كامل أفراد العيِّنة تليها عبارة لا أوافق 0%بتكرار 0 و متحفظ 0% بتكرار 0.



القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر تجاهل بعض التَّلاميذ في القسم عنف ضدَّهم. لمعاملة المعلِّم داخل القسم الأثر الكبير على نفسيات التَّلاميذ وتحصيلهم الدِّراسي فمن خلال إعطاء الفرصة لكلِّ تلميذ في أن يكون له دوراً كباقي التَّلاميذ والمحاولة قدر الإمكان في الاستثمار فيما يتقنه المتعلِّم ويجيده بمعنى الملكات الَّتي يكتسبها كانت كثيرة أو قليلة لأنَّ كلَّما أشركته زاد تعلُّمه وتعوَّد على ذلك لأنَّ هذا من شروط عمليَّة التَّعلُّم واعطاء الدَّافعيَّة، فقد أكَّدت لنا تجارب التَّعلُّم أنَّ الدَّافعيَّة شرط ضروري وراء التَّعلُّم وتنعكس كفاءة المدرِّس في خلق موقف تعليمي جيِّد يثير لدى التِّلميذ دافعاً لإصدار الاستجابة المرغوب تعليمها 2 ـ الدَّافع يتطلَّب إشباعاً ، ويتمُّ الإشباع عن طريق استجابات تصدر عن التِّلميذ وكلَّما كانت الاستجابة جيِّدة أي ملائمة لحلِّ المشكلة والتَّغلُّب على العائق كلَّما أدَّى ذلك إلى إشباع جيِّد للدَّافع ، ومن هنا فإنَّ الدَّافعيَّة الجيِّدة تؤدِّي إلى الممارسة الجيِّدة للسُّلوك المطلوب تعليمه3 ـ ما دام السُّلوك السَّابق سلوكاً جيِّداً

ومشبعاً فإنَّ الكائن يميل إلى الاستمرار في ممارسته بمعنى أنَّ الدَّافعيَّة تساعد على الاستمرار في ممارسة السُّلوك المطلوب تعليمه. 4 ـ مواقف التَّعليم الجيِّدة الَّتي تشبِّع دافعاً عند التلِّميذ ـ تصبح مؤشِّرات فإمكان استخدام مواقف تعلُّم أخرى في حل مشاكل تالية وإشباع دوافع أخرى ـ ومن هنا يتحدَّد دور الدَّافعيَّة في مساعدة التِّلميذ على الاهتمام بتعلُّم موضوعات أخرى[1]، ولو ربطنا **القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر من العدل العمل على إشراك كل التَّلاميذ في الدَّرس** لوجدنا أن هذا من حقوق الطِّفل المتعلِّم الَّذي يجب أن يشعر بالإنصاف ويتحسَّسه دائماً في معاملة معلِّمه والقائمين على تدريسه في المدرسة لأنَّ العدالة هي الفضيلة الأولى للمؤسَّسات الاجتماعية وإذا كانت كذلك ،فيمكن القول أنَّ العدالة الاجتماعيَّة باتت مقدِّمة فلسفيَّة عامَّة، فعندما يتِّم تعريفها كمعيار كلِّي للحقِّ الاجتماعي فمن المنطقي ألاَّ تستطيع أيُّ قيمة أخرى أن تسبق العدالة، نظراً لأنَّ كافَّة القيَّم تنطوي تحتها[2]وبالتَّالي فالمتعلِّم أرض خصبة لغرس القيم فيه بشرط أن تمارس العدالة عليه وأن يألفها، فقد **قال تعالى:﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ لِلَّهِ شُهَدَاءَ بِالْقِسْطِ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآَنُ قَوْمٍ عَلَى أَلَّا تَعْدِلُوا اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ﴾** سورة المائدة الآية(8). والعدالة بين الطلَّاب في الحقوق والواجبات من أهمِّ ركائز مبدأ تكافؤ الفرص التَّعليميَّة وطبقاً لذلك يجب أن تعتمد معاملة القائمين على العمليَّة التَّعليميَّة في المدارس وغيرها من المؤسَّسات التَّعليميَّة العامَّة للطَّالب على أنَّه إنسان له حقوق وعليه واجبات ، ثمَّ بعد ذلك على أساس قدراته ودرجة أدائه في المدرسة ومسايرته للنِّظام المدرسي ومشاركته في الأنشطة داخل المدرسة وخارجها وليست على أساس طبقة الأسرة أو الجنس أو المنطقة الجغرافيَّة الَّتي ينتمي إليها . ومثال ذلك تطبيق مبدأ العدالة والمساواة في توجيه الأسئلة والإجابة بين الطلَّاب داخل حجرة الدِّراسة والمنافسة والمشاركة في الأنشطة الصَّفيَّة والمسابقات العلميَّة والرياضيَّة والثَّقافيَّة ، وكذلك تحقيق مبدأ العدالة في تكوين مجالس الآباء والمعلِّمين بين جميع الأسر خاصةً الفقيرة منها حتَّى يشعر ابن هذه الأسرة وولي أمره أنَّه يستطيع التَّعبير عمَّا يواجه من مشكلات.[3] كما أنَّ المتعلِّمون عند معلِّمهم مثل الأبناء ، وكما يحصل التَّنافس بين الأبناء ، فإنَّه سيحصل بين المتعلِّمين ، وهذا التَّنافس قد تتولَّد عنه غيرة وحسد وبغضاء وتفرقة بين المتعلِّمين ، وواجب على المعلِّم أن يولي هذا الأمر جلَّ اهتمامه حتَّى تسود الصِّحة النَّفسيَّة في المجتمع المدرسي ، وتنتقل منها إلى المجتمع بشكل عام ، يشير إلى ذلك المصنَّف ـ رحمه الله وينبِّه

[1] عبد السَّلام أحمدي الشيخ :علم النَّفس في مجال التَّعليم المدرسي، دون ناشر،2004،ص118/117.

[2] صلاح أحمد هاشم: العدالة والمجتمع المدني حالة مصر،دط،2005،ص 42.

[3] علي السَّيِّد محمَّد الشُّخيبي: علم اجتماع التَّربيَّة المعاصر ،ط1،دار الفكر العربي،1422هـ/2002،ص215.

على خطورة ذلك فينقل لنا عن مجاهد قال المعلِّم إذا لم يعدل بين الصِّبيان كتب من الظلمة وهذا أمر خطير يغفل عنه كثير من المعلِّمين ، يساعد على تفشِّي الأمراض النَّفسيَّة في المجتمع مع الوعيد لمن فعل ذلك في الآخرة[1]. والعنف في التَّعليم ظاهرة سلبيَّة تطرَّقت له الكثير من النَّظريات التَّربويَّة فالشِّدة على المتعلِّم لابن خلدون تدخل ضمن هذا السِّياق ،وقد أشارت السُّنَّة النَّبويَّة في الكثير من الأحاديث لذلك فعن أبي هريرة رضي الله عنه : أنَّ رسول الله صلَّى الله عليه وسلَّم قال:(علِّموا ولا تعنِّفوا فإنَّ المعلِّم خير من المعنِّف)[2] وأثر العلاقة هنا بين مؤشِّري السُّؤال في هذا الجدول واضحة جليَّة فكلَّما كان تجاهل بعض التَّلاميذ في القسم وعدم شعورهم بالعدالة المدرسيَّة كانت قوَّة التَّسرُّب المدرسي والعكس صحيح.

جدول رقم (16 يُبيّن..)

تقييِّم بعض التَّلاميذ بملاحظة ضعيف مضرَّة به.	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
موافق	51	%70.8
لا أوافق	9	%12.5
متحفِّظ	12	%16.7
المجموع	72	%100

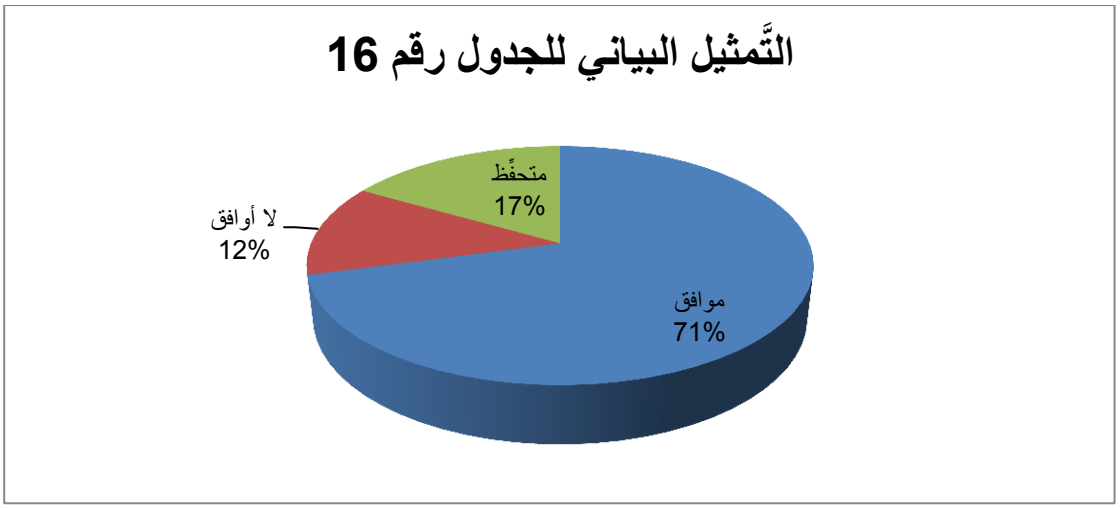
القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر تقييِّم بعض التَّلاميذ بملاحظة ضعيف مضرَّة به. الإجابة عن هذا السُّؤال جاءت بنسبٍ متفاوتة كالتَّالي: موافق 70.8% بتكرار 51 من72 ومتحفِّظ 16.7% بتكرار12 من 72 تليها عبارة لا أوافق بنسبة12.5 % بتكرار9 من72.

القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر تقييِّم بعض التَّلاميذ بملاحظة ضعيف مضرَّة به.تعتبر الملاحظات الصَّادرة عن المعلِّم في حقِّ المتعلِّم من أهمِّ عوامل التَّقويم الشَّفهي والكتابي الَّتي يلجأ لها المدرِّس كإجازة للمتفوِّق وعقوبة رمزيَّة للمخطئ في الإجابة أو متدنِّي المستوى عموماً وهذا على مدار الحصَّة الواحدة المقدَّرة بـ45دقيقة أو على مستوى الدَّوام كاملاً أو السَّنة الدِّراسيَّة بالكامل، وعادةً ما يتمُّ التقييِّم بالملاحظة الكتابيَّة على كراريس القسم والمحاولة ودفاتر الامتحانات ، ولكن السُّؤال المطروح هل هذه الملاحظة كافيَّة لتقييِّم ما يمتلكه المتعلِّم من مكتسبات قبليَّة أو بعديَّة أو الحكم عليه وعلى ملكاته الفطريَّة والمكتسبة بالضُّعف عموماً فهنا الحكم بالمطلق وهذا في حدِّ ذاته ظلم في التَّقويم والتَّقييِّم لما يمتلكه من قدرات تمكِّنه

[1] بدر بن جزاع بن نايف النماصي : آداب المعلِّم والمتعلِّم عند الإمام أبن مفلح من خلال كتابه الآداب الشَّرعيَّة ، مرجع سابق، ص 84 .

[2] الآداب الشَّرعيَّة : عبد الله محمَّد ابن مفلح المقدسي ، الجزء 1 ، ط 3 ، مؤسَّسة الرِّسالة ، بيروت ، 1419 هـ / 1999 م ، ص 243 .

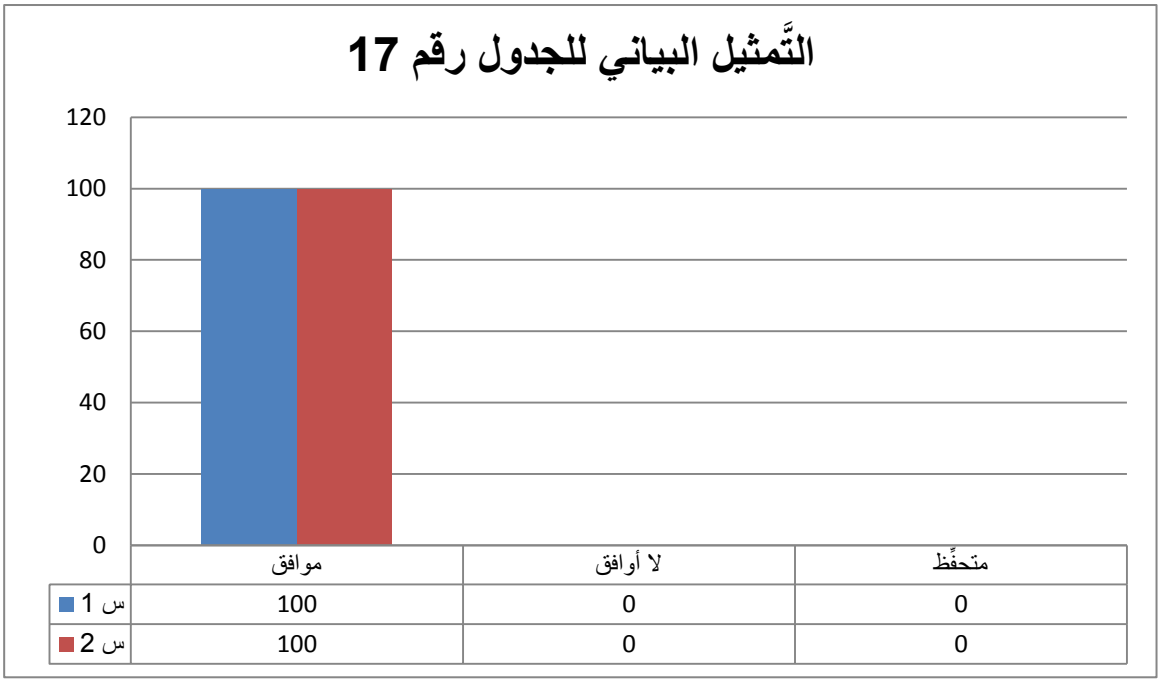
من تطوير تعلُّماته والوقوف على أهمِّ نقاط ضعفه بدءً من ملاحظات معلِّمه. ومن خلال التَّجربة فكل متعلِّم يختلف عن الآخر فيما اكتسبه من مكتسبات قبليَّة وقدرته على ما يكتسبه من مكتسبات عرضيَّة وختاميَّة طبعاً راجع للفروق بين المتعلِّمين، وكثيراً ممن لهم مستوى يفوق سنَّهم بمراحل يكونون ضحيَّة هذه الملاحظات غير المدروسة من ناحيَّة تقبُّلها ووقعها على نفسيَّة الطِّفل المتعلِّم، فما بالكم بمتدنِّي المستوى العلمي من التَّلاميذ، والعلاقة هنا بين وقع الملاحظة المتكرِّرة على التِّلميذ وتقبُّله لواقعه المدرسي من عدمه، تكون من منطلق الحكم عليه دون مراعاة مؤهِّلاته ونموِّها وهو أحد أسباب كرهه للمدرسة وهو ما وافق على طرحه معظم المبحوثين بنسبة كبيرة فاقت70.8% وبتكرار 51من72.



جدول رقم (17 يُبيّن..)

من حقِّ المتعلِّم أن ينال فرصته في القراءة والكتابة.	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة	للمتعلِّم الحق في الوقت الكافي للتَّفكير والإجابة	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
موافق	72	%100.0	موافق	72	%100.0
لا أوافق	0	%00	لا أوافق	0	%00
متحفِّظ	0	%00	متحفِّظ	0	%00
المجموع	72	%100.0	المجموع	72	%100

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر من حقِّ المتعلِّم أن ينال فرصته في القراءة والكتابة. الملاحظ من خلال معطيات هذا الجدول بالنِّسبة للمؤشِّر الأوَّل أنَّ عبارة موافق حصلت على كلِّ النِّسب كاملة 100% بتكرار72 وبنسبة 0% للعبارتين لا أوافق و متحفِّظ. **القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر للمتعلِّم الحق في الوقت الكافي للتَّفكير والإجابة:** الملاحظ من خلال معطيات هذا الجدول بالنِّسبة للمؤشِّر الثَّاني أنَّ عبارة موافق حصلت على كلِّ النِّسب كاملة 100% بتكرار72 وبنسبة 0% للعبارتين لا أوافق و متحفِّظ.



القراءة السُّوسيولوجيَّة من حقِّ المتعلِّم أن ينال فرصته في القراءة والكتابة. ما يجدر ذكره هنا أنَّ نشاط القراءة مرتبط بالكتابة إذن يمارسه المتعلِّم بواسطة الوسائل التَّعليميَّة المتوفِّرة لديه مثل الكتاب المدرسي وغيره من أدوات التَّعلُّم الأخرى أو بالعودة إلى ما رسخ في ذهنه من النُّصوص المسموعة والمكتوبة في عمليَّة التَّواصل ، ومن خلال تعلُّم القراءة ، يقوم المتعلِّم ببناء فرضيَّات حول معاني الكلمات والتَّركيب اللُّغوي ، بحيث ينتقل من القراءة التَّعلُّميَّة إلى القراءة التَّأمُّليَّة ، فالتِّلميذ حين يجد نفسه في وضعيَّة القراءة والكتابة بمنطق البحث عن حل المشكلات ، يشعر بضرورة تجاوز العقبات النَّاجمة عن التَّعامل مع أنماط مختلفة من النُّصوص المسموعة والمكتوبة فيمارس في ذلك ما يدعى بالتَّحسُّس التَّجريبي الَّذي يزول معه الشُّعور بارتكاب الأخطاء حيث يصبح الخطأ نتيجة طبيعيَّة لعمليَّة التَّجريب وعلى وجه العموم فإنَّ المقاربة النَّصيَّة تستدعي تعويد المتعلِّم على بعض طرائق التَّعامل مهما كانت بسيطة من أجل التَّحكُّم في كفاءات القراءة والكتابة مثل : تدوين المعلومات حين يقرأ ويسمع والتَّعليق شفوياً أو كتابة على ما يقرأ ويسمع والعمل على وصف ما يشاهد من الأشياء والمبادرة باختصار الكلام وحوصلته والتَّدريب على فهم ما يُطلب منه فعله وإدراكه وبذلك يتدرَّج التِّلميذ شيئاً فشيئاً نحو القراءة التَّأمُّليَّة وبالتَّالي التَّفاعليَّة بين التَّعبير والقراءة والكتابة في حركة تكامليَّة تمكِّن المتعلِّم من اكتشاف طبيعة النِّظام اللُّغوي من التَّحكم بعد ذلك في وظيفة اللُّغة التَّعبيريَّة وامتلاك القدرة على توظيف كفاءاته القرائيَّة والكتابيَّة في وضعيَّات التَّعبير المختلفة والتَّواصل[1] ويمكن لهذا العمل التَّعلُّمي من طرف المتعلِّم أن يكون عن طريق القراءة أو المطالعة

[1] وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة: مناهج السَّنة الأولى من التَّعليم الابتدائي، أفريل 2003،ص32.

وتقوم مكتبة المدرسة كذلك بدور مهمٍّ في تنميَّة مدارك الطَّالب ثقافياً واجتماعياً ؛ وذلك لأنَّ المنهج المدرسي الَّذي يتلقاه داخل الفصل ليس كافياً ؛ فهو لا يزوِّده إلَّا بالحدِّ الأدنى والضَّروري من المعلومات ، ولذا فإنَّ المكتبة بتكملة المعلومات الَّتي تسدُّ نقص المنهج المدرسي وتوسُّع مداركه ، وتنمِّي خبراته وقدراته[1] ولا شك أنَّ الخدمة المكتبيَّة الَّتي تقدِّمها المكتبة للطُّلاب والمدرِّسين في مختلف مراحل التَّعليم تعدُّ قوَّة وأداة تعمل على تشكيل وصياغة عقليَّة الطَّالب ، وتعمل أيضاً على تنميَّة شخصيَّته وتزويده بالخبرات والمهارات الَّتي تساعده في طرق البحث العلمي وتوسيع أفقه وتنمِّي لديه مجموعة من العادات القرائيَّة الطيِّبة الَّتي تلازمه طوال حياته ، والَّتي إذا لم تتكوَّن لديه في هذه الفترة فإنَّه سوف يظلُّ عازفاً عن القراءة ولن ينتفع بالخدمات الثَّقافيَّة الَّتي تؤدِّيها المؤسَّسات الأخرى في المجتمع كالمكتبات العامَّة ولن ينتفع بالمعلومات الَّتي تتضمَّنها الكتب في عصر يمتاز باتِّساع نطاق المعرفة ، أي عصر الانفجار المعرفي أو ثورة المعلومات[2]. ويعتبر التَّلاميذ الجمهور الأساسي المستهدف من قبل المكتبة المدرسيَّة ، لأنَّه يصبُّ في مصلحتهم. كما يستطيع التَّلاميذ استخدام المكتبة للعديد من الأهداف المختلفة على سبيل المثال : كمكان مفتوح للتَّعلُّم حر غير مقيَّد ، حيث يستطيعون العمل على كل أنواع المشاريع في الوقت نفسه فرادى أو داخل مجموعات وتضمُّ نشاطات التَّلاميذ في المكتبة النِّقاط التَّاليَّة : عمل شخص تقليدي /عمل من خلال مشاريع ومهمَّات لحل المسائل/بحث واستخدام المعلومات/إنتاج مشاريع وإنجازات يمكن عرضها على المعلِّم، وعلى رفاق الصَّف[3].ومن جانب آخر فالقراءة السُّوسيولوجيَّة للمتعلِّم الحق في الوقت الكافي للتَّفكير والإجابة مرتبط كل الارتباط بالحق في تعلُّم القراءة والكتابة لأنَّهما مفاتيح متسلسلة للعمليَّة التَّربوية بالكامل وعليه فإنَّ كلَّ المؤشِّرات الَّتي تمَّ ذكرها في هذا السُّؤال لها علاقة ببناء شخصيَّة المتعلِّم والمتعلِّم الَّذي لا يمتلكها يكون أقرب التَّلاميذ للتَّسرب نظراً للتَّراكم الَّذي يقع فيه ولا يفك رموز تلك الكثافة من الدُّروس إلاَّ إذا كان متمكِّن من آلياتها وهذا ما تمَّ الإجابة عنه بنسبة 100%وبتكرار72من72.

[1] أبو عبد الله: فارس النَّشاط المدرسي،ط1،مكتبة، الملك فهد الوطنيَّة، السَّعوديَّة،1435هـ/2014،ص58 .

[2] أبو عبد الله: فارس النَّشاط المدرسي، المرجع السَّابق،ص57.

[3] glenys willar : School libary guide lines to pemmersaetre, ifla 2002 ,page22-23.

الفصل الرَّابع:

تحليل جداول الفرضيَّة الثَّالثة

عناوين الجداول :

-جداول الفرضيَّة الثَّالثة: لتنميَّة القيم السلوكيَّة للمتعلِّم علاقة بالتَّسرُّب المدرسي.

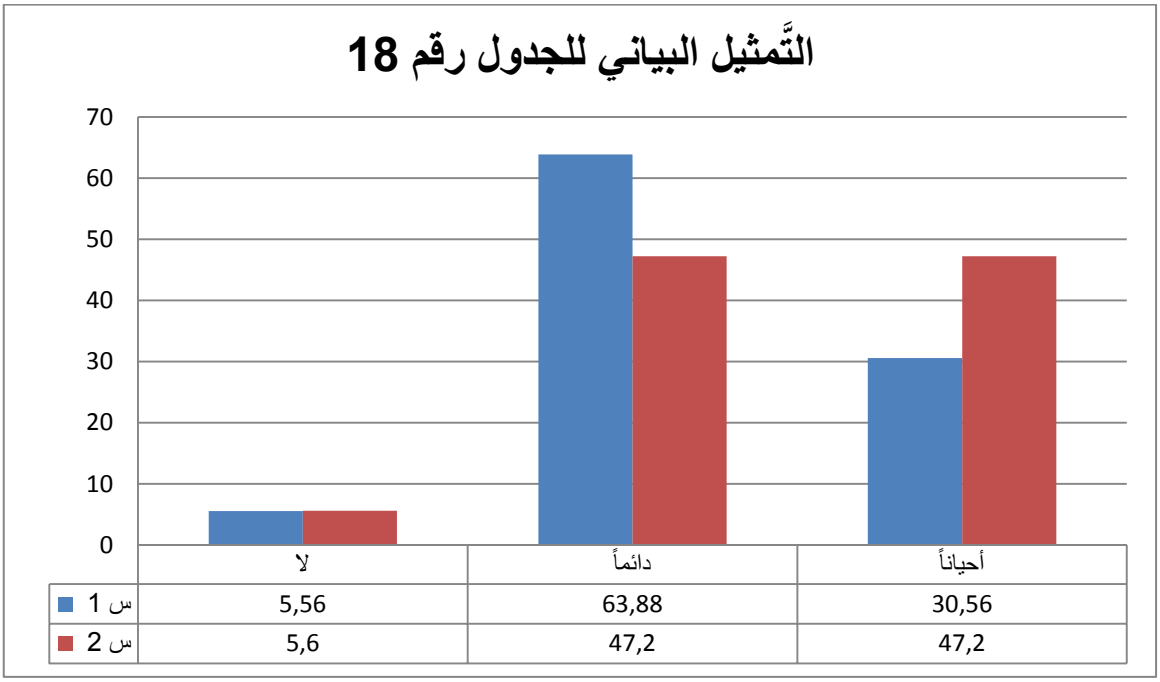
- **-جدول رقم 18 يبيَّن :هل تجتهد في استخراج إجابات مختلفة عند التلاميذ ؟ و هل تعمل على أن يكتسب المتعلِّم نقداً بناءً ؟**
- **-جدول رقم 19 يبيَّن : هل تثني على الرُّسوم المتميِّزة للتَّلاميذ ؟ و هل تشجِّع صاحب الخط الجيِّد من التلاميذ ؟**
- **-جدول رقم 20 يبيَّن : هل تثمِّن الفروق الفردية في التَّحصيل بين التَّلاميذ ؟**
- **-جدول رقم 21 يبيَّن : هل تقسِّم المهام بين التَّلاميذ داخل القسم ؟**
- **-جدول رقم 22 يبيَّن : هل تحفِّز فقط التَّلاميذ المتفوِّقين دائماً دون غيرهم ؟**
- **-جدول رقم 23 يبيَّن : هل تعمل على اختيار أحسن عمل يدوي للتَّلاميذ وتعلِّقه بالقسم؟ و هل تبرز أعمال التَّلاميذ المميَّزة لكلِّ التَّلاميذ ؟**
- **-جدول رقم 24 يبيَّن : هل تسعى في تنظيم رحلات مدرسيَّة للتَّلاميذ؟**
- **-جدول رقم 25 يبيَّن : هل تثني على التِّلميذ صاحب الصَّوت الجميل في الأناشيد؟**
- **-جدول رقم 26 يبيَّن : هل تقوم بسرد قصص الأطفال الجميلة والمؤثِّرة على التَّلاميذ؟**

-جداول الفرضيَّة الثَّالثة:لتنميَّة القيم السلوكيَّة للمتعلِّم علاقة بالتَّسرُّب المدرسي.

جدول رقم (18 يُبيّن..)

هل تجتهد في استخراج إجابات مختلفة عند التَّلاميذ ؟	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة	هل تعمل على أن يكتسب المتعلِّم نقداً بناءً ؟	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
لا	4	%5.56	لا	4	%5.6
دائماً	46	%63.88	دائماً	34	%47.2
أحياناً	22	%30.56	أحياناً	34	%47.2
المجموع	72	%100.00	المجموع	72	%100

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّرهل تجتهد في استخراج إجابات مختلفة عند التلاميذ ؟جاءت نسب المؤشِّر الأوَّل من هذا الجدول كالتَّالي: عبارة دائما بنسبة 63.88% بتكرار 46 من 72 تليها عبارة أحياناً بنسبة 30.56% بتكرار 22 من72 وأخيراً عبارة لا بنسبة 5.56%بتكرار 4 من72.و**القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّرهل هل تعمل على أن يكتسب المتعلِّم نقداً بناءً؟** جاءت نسب المؤشِّر الثَّاني من هذا الجدول كالتَّالي: عبارتي دائماً وأحيانا بنسبة 47.2% بتكرار 34 من72 تليهما عبارة لا بنسبة 5.56% بتكرار 4 من72.



القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر هل تجتهد في استخراج إجابات مختلفة عند التَّلاميذ ؟ تعتمد هذه الطَّريقة من طرف الأستاذ على ما يمتلك من خبراتٍ تدريسيَّة وقدرات تكوينيَّة مرَّ بها وقوَّة اطِّلاعيَّه على ميادين اختصاصه وكيف يستثمرها ويستغلّها في منهجيَّته التَّعليميَّة، ويمكن أن يتسنَّى هذا للمعلِّمين الجدد عن

طريق تطوير أفكارهم وعدم الجمود والاقتصار على نمطٍ واحدٍ من الطَّرائق، أو باحتكاكهم المباشر بالخبرات الَّتي لها خبرة طويلة في التَّدريس أو من ذوي الاختصاص الأكاديمي في علوم التَّربيَّة والتَّعليم والقدرة على استخراج وأفكار جديدة من التَّلاميذ يساعد على تطوير وتحضير الدُّروس من طرف الأستاذ ويبيَّن له تلك الفروق الفرديَّة الَّتي تميِّز المتعلِّمين عن بعضهم بعض، وعلى هذا الأساس يمكن للمعلِّم أن يقف على الكثير ممَّا يعانيه المتعلِّم من مشاكل بيداغوجيَّة ونفسيَّة ممَّا يكون في بعض الأحيان عائق للتَّحصيل ومنفِّر من المدرسة ونجد أيضاً من ايجابيَّات هذه الطَّريقة الشَّبيهة بالعصف الذِّهني التَّفاعل التَّدريجي مع الزَّمن وكذلك تشغيل النَّشاط الفكري للمتعلِّم وهذا من أثر التَّربيَّة الإسلاميَّة كذلك، فعن ابن عمر رضي الله عنهما قال: **قال رسول الله صلَّى الله عليه وسلَّم: ((إنَّ من شجر البوادي شجرة لا يسقط ورقها وإنَّها مثل المسلم، فحدِّثوني ما هي؟))** فوقع النَّاس في شجر البوادي قال ابن عمر: ووقع في نفسي أنَّها النَّخلة، ثم حدَّثنا **رسول الله صلَّى الله عليه وسلَّم قال: ((هي النَّخلة))**[1] وقد ذكر ابن عمر أنَّه كان أصغر القوم ولذلك سكت. وتارةً كان **صلَّى الله عليه وسلَّم** يمتحن بعض أصحابه ، فيسأله عن شيء من العلم ليكشف ذكاءه ومعرفته ،فإذا هو أصاب في جوابه مدحه وأثنى عليه وضرب في صدره إشعاراً باستحقاقه حبَّ **رسول الله**، وتقديراً منه عليه السَّلام لحسن إجابته[2]، ومن هذا الباب ما رواه مسلم ،عن أُبي بن كعب رضي الله عنه وكانت كنيته :أبا المنذر– قال: **قال رسول الله صلَّى الله عليه وسلَّم يا أبا المنذر ،أيُّ آية من كتاب الله معك أعظم؟ قال:** قلت: **الله ورسوله أعلم. قال: يا أبا المنذر أتدري أيُّ آية من كتاب الله معك أعظم؟** قال: قلت: **(الله لا إله إلاَّ هو الحيُّ القيُّوم ..) قال ((ضرب في صدري وقال عليه السَّلام لِيَهْنِكَ العلم أبا المنذر))** أي لتهنأ به[3]. رواه مسلم. **(الله لا إله إلاَّ هو الحيُّ القيُّوم ..)** سورة البقرة الآية (255). ومن خلال هذا الطَّرح فيمكن للمتعلِّم أن يكتسب مهارة التَّواصل والحوار وأن ينمِّي ملكاته وقدراته ويثق فيها وبذلك يمكن ربط المؤشِّر الثَّاني لهذا الجدول وهو العمل على اكتساب المتعلِّم نقداً بناءً على ما تمَّ تناوله في تحليل المؤشِّر الأوَّل وهو أنَّ تنميَّته فكرياً وحوارياً سينعكس على ما سيتصدَّى له مستقبلاً من مواضيع معيَّنة ، و ذلك يتطلَّب منه أن يقدِّم الدَّليل والبرهان على ما يقول لكي

[1] أبي عبد الله محمَّد بن اسماعيل البخاري:صحيح البخاري،ط1،دار ابن كثير للطِّباعة ون والتَّوزيع،دمشق_بيروت ،1423ه/2002،ص27.

[2] عبد الفتَّاح أبو غدَّة :الرَّسول المعلِّم وأساليبه في التَّعليم ،د ط ، د س ن، الرِّياض، محرّم 1416ه،ص155.

[3] مسلم بن الحجَّاج: صحيح مسلم، تحقيق أبو قتيبة،ط1،دارطيبة،1427ه/2006،ص 363.

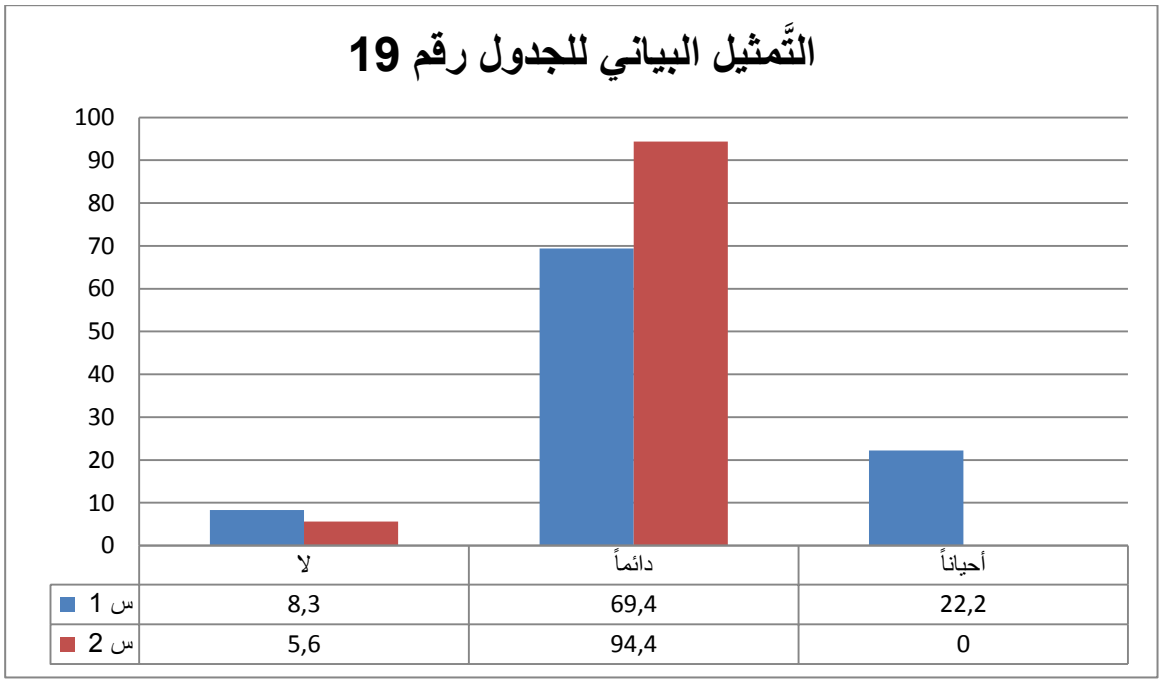
يُحترم رأيه ويتطلَّب أيضاً سامعيه أن يكونوا شديدي الانتباه ، وأن يكونوا ناقدين لا منتقدين، وفي ذلك تدريب على استخدام ونمو التَّفكير النَّاقد، سواء للمتحدِّث أو المستمعين[1].وهي تربيَّة استباقيَّة في الأساس.

جدول رقم (19 يُبيّن..)

هل تثني على الرُّسوم المتميِّزة للتَّلاميذ ؟	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة	هل تشجِّع صاحب الخط الجيِّد من التَّلاميذ ؟	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
لا	6	%8.3	لا	4	%5.6
دائما	50	%69.4	دائما	68	%94.4
أحياناً	16	%22.2	أحياناً	00	%00
المجموع	72	%100.0	المجموع	72	%100

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل تثني على الرُّسوم المتميِّزة للتَّلاميذ ؟ الملاحظ في نسب هذا الجدول أنَّ نسب المؤشِّر الأوَّل جاءت كالآتي: عبارة دائما بنسبة 69.4 % وبتكرار 50من 72 ، ثمَّ عبارة أحياناً بنسبة 22.2 % بتكرار 16 من72 وأخيراً عبارة لا بنسبة 8.3% بتكرار06 من 72.

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل تشجِّع صاحب الخط الجيِّد من التلاميذ ؟ الملاحظ في هذه النِّسب من الجدول أنَّ نسب المؤشِّر الثَّاني منه جاءت كالآتي: عبارة دائما بنسبة 94.4 % وبتكرار 68 من 72،ثمَّ عبارة لا بنسبة 5.6% بتكرار 04 من72 وأخيراً عبارة أحياناً بنسبة 00%.



[1] علم الدِّين عبد الرَّحمان الخطيب : أساسيَّات طرق التَّدريس،ط2،الجامعة المفتوحة، طرابلس الغرب،1997،ص 50/49.

القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر هل تثني على الرُّسوم المتميِّزة للتَّلاميذ ؟رسومات الطِّفل تعكس حالته النَّفسيَّة : يعتبر الرَّسم أكثر الفنون تعبيراً عن متاعب الطِّفل النَّفسيَّة ومشاعره بالتَّفصيل .. وما يمنع الطِّفل أيضاً عن التَّعبير عن هذه المشاعر والَّتي غالباً ما تكون مليئة بالغضب إحساسه بالخوف أو عدم ثقته بأنَّه سوف يقابل بالاستحسان وأنَّ ما يقوله سيمر دون لوم أو عتاب . وقد استخدام الرَّسم في الكشف عن الكثير من الأمراض النَّفسيَّة ليس للصِّغار فحسب بل وللكبار أيضاً .. فالرَّسم والألوان في يد الإنسان الَّذي يعاني من ضغوط ومشاكل نفسيَّة هي بمثابة مجال للتَّفريغ الوجداني وطرح ما في قلب هذا الإنسان المثقل بالهموم على الورق ، ولكن يجب أن تفسِّر هذه الرُّسومات من قبل مختص في علم النَّفس وأن يكون على دراية بالتَّحليل النَّفسي لها [1]. وكمثال رسمت طفلة صورة لواحدة منها بدون ملامح جسديَّة وكأنَّها برميل .. ويدها طويلة جداً وبها عصا وقبيحة ولم تلوِّنها ، فقلت لها من هذه قال ست فلانة . فطلبت منها أن ترسم مدرِّسة أخرى (سمعت من أمِّها أنَّها تحب هذه المدرِّسة) وقد اعتقدت عند رؤية رسمها للمدرِّسة الأولى بأنَّ هذا قد يكون أسلوبها في الرَّسم .. ولكنَّها رسمت الأخرى بخصر نحيل وتبتسم بيدها باقة من الورد وشعرها جميل طويل . إذن الفتاة تستطيع التَّعبير وترسم بصورة مقبولة .. ولكن كرهها لتلك المدرِّسة وخوفها منها جعلها ترسم تلك الصُّورة القبيحة وبدون أي ملامح جسديَّة ، والعصى تلك الَّتي بيدها والَّتي تعبِّر عن خوف الطَّالبة الفعلى من هذه المدرِّسة[2]. و ممارسة التَّلاميذ للأعمال الفنِّيَّة تهيِّئ أمامهم فرصة التَّنفيس عن الانفعالات فيتحقَّق لهم نوع من الاستقرار والاتِّزان النَّفسي ، لأنَّ عدم التَّعبير عن الانفعالات وإفراغ الأفكار من ذواتنا يؤدِّي إلى القلق وعدم الاتِّزان وإنَّ صحَّتنا النَّفسيَّة تتوقَّف على مدى ما يتاح لنا من فرص التَّعبير عن انفعالاتنا فمن هنا جاءت قيمة التَّعبير عن طريق التَّربية الفنِّية كوسيلة ، ثمَّ إنَّ ممارسة التَّلاميذ للأعمال الفنِّية تساعد على التَّنفيس عمَّا تكنُّه نفوسهم فيشعرون بالرَّاحة. وبما أنَّ طبيعة الفرد ميَّالة إلى أن يرى نفسه محقِّقاً لوظيفته فممارسة التَّلاميذ للأعمال الفنِّية تجعلهم يشعرون بكيانهم فتمتلئ نفوسهم بالثِّقة والاعتزاز، ومن خلالها كذلك يثبت التِّلميذ وجوده ويوجِّه أنظار الآخرين له للاهتمام بما ينتج ، إذْ أنَّ التَّربية الفنِّية تتيح للتِّلميذ فرصة التَّعبير عن استعداداته وقدراته وإثبات ذاته والثِّقة فيها. وإنتاج التَّلاميذ للأعمال الفنِّية ثمَّ استمتاع الآخرين بها فيه توحيد لمشاعرهم ممَّا يؤدِّي إلى ترابط الجميع وتآلفهم والوحدة والتَّرابط في الأفكار والرَّسائل المرئيَّة من القيم الَّتي ينشدها كلُّ المجتمع من هنا جاء دور التَّربية الفنِّية وقيمتها في توحيد مشاعر التَّلاميذ وأفكارهم وهذا في

[1] موزة المالكي: أطفال بلا مشاكل زهور بلا أشواك ،د ط ، دار النهضة العربيَّة للطِّباعة والنَّشر ،بيروت،1996،ص95.

[2] موزة المالكي: أطفال بلا مشاكل زهور بلا أشواك ،المرجع السَّابق،ص96.

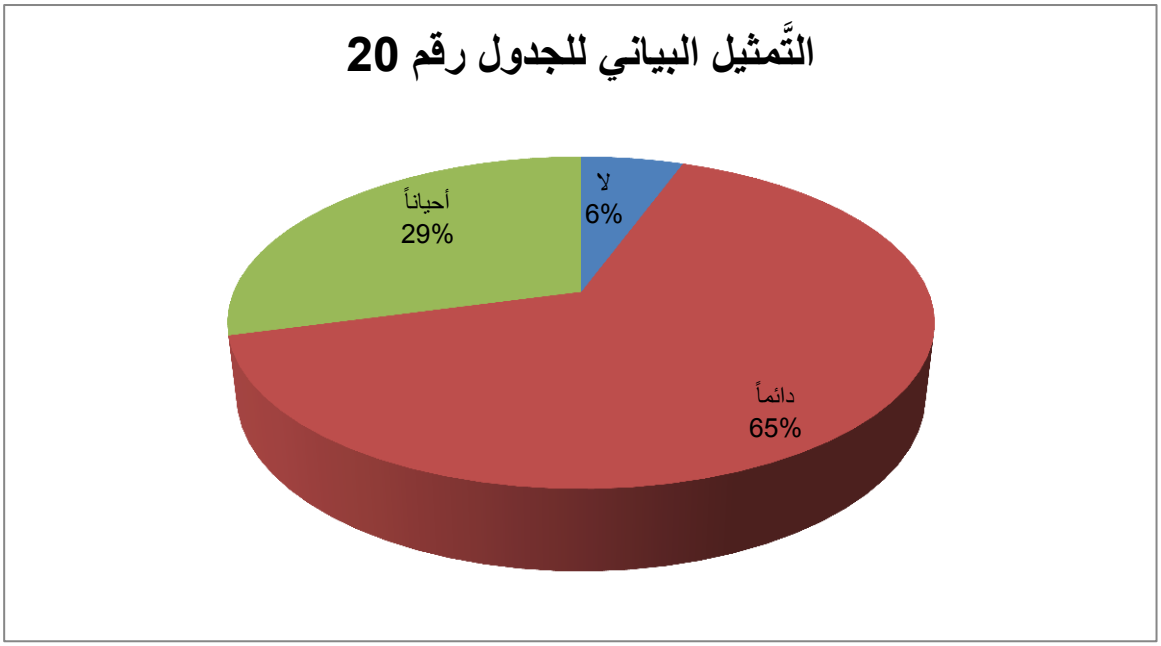
استمتاع بعضهم بأعمال بعضهم أي انتقال أحاسيس التَّلاميذ وانفعالاتهم إلى غيرهم[1]. وبما أنَّ الخط في حدِّ ذاته أشكال ورسومات فتشجيع صاحب الخط الجيِّد من التَّلاميذ تحفيزاً له على مواصلة ابداعه وخاصَّة في حالة تكريمه بجوائز مناسبة للعمل الَّذي يقوم به ، فالخط والكتابة من أفضل الفنون الَّتي ساهمت في بروز الحضارة العربيَّة الإسلاميَّة ومنمنماتها وزخرفتها الإسلاميَّة زيادة على قيمتها الفنِّية وبالتَّالي فالتِّلميذ الَّذي يمارس هذا الفن بالموهبة أو بالاكتساب جدير بأن يكون محلَّ اهتمام من طرف المعلِّم والمدرسة لأنَّ في ذلك إعطاء دافعيَّة له في أن يكتسب حرفة نادراً ما نجدها في تلميذ وعليه وجب تعزيز تلك الملكة والكفاءة من أجل التَّطوير والحفاظ عليها عند المتعلِّم لاكتساب على الأقل مكانة ودور يميِّزه في المدرسة كعلاقة متينة تربطه بالمدرسة لأنَّه يحسُّ أنَّ عضو مهم فيها وخاصَّة إذا أعطيت له فرصة في تزيِّين قسمه ومدرسته وبقيَّت أعماله مدَّة بقائه في المدرسة وهو عامل مهماً في تعلُّقه بها وهذا ما فسَّرته إجابات معظم المبحوثين على أنَّهم مهتمِّين بفن التَّلاميذ بنسبة عاليَّة 81.9% بتكرار 59 من 72.

جدول رقم (20 يُبيّن..)

هل تثمّن الفروق الفردية في التَّحصيل بين التَّلاميذ ؟	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
لا	4	%5.6
دائما	47	%65.3
أحياناً	21	%29.2
المجموع	72	%100

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل تثمّن الفروق الفردية في التَّحصيل بين التَّلاميذ ؟ نسب هذا الجدول تباينت فيما بينها كالتَّالي: عبارة دائماً جاءت بنسبة 65.3 % وبتكرار 47 من 72 ثمَّ عبارة أحياناً بنسبة29.2 % بتكرار 21من 72،وأخيراً عبارة لا بأقلِّ تمثيلٍ بنسبة 5.6 % بتكرار4 من 72.

[1] بن أحمَّد أمزيان : مواد الإيقاظ ، وزارة التَّربية الوطنيَّة ، الجزائر ، 2010 ، ص 38 / 39.



القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر هل تثمِّن الفروق الفردية في التَّحصيل بين التلاميذ ؟ تعتبر البيداغوجيا الفارقيَّة اليوم من أهمِّ متطلَّبات العمليَّة التَّربويَّة وتعتبر كذلك محدِّدة للمهام الَّتي يقوم بها المعلِّم تجاه تلاميذه بمختلف النَّشاطات المدرسيَّة ليتمَّ بذلك الوقوف على مهارات ومكتسبات وتطوُّرات المتعلِّمين- ويعدُّ النَّشاط المدرسي جزءاً من منهج المدرسة الحديثة ، فهو يساعد في تكوين عادات ومهارات وقيَّم وأساليب تفكير لازمة لمواصلة التَّعليم وللمشاركة في التَّنميَّة الشَّاملة ، كما أنَّ الطُّلاب الَّذين يشاركون في النَّشاط لديهم قدرة على الإنجاز الأكاديمي ، وهم يتمتَّعون بنسبة ذكاء مرتفعة ، كما أنَّهم إيجابيُّون بالنِّسبة لزملائهم ومعلِّميهم ، ويتمتَّع الطُّلاب المشاركون في برامج النَّشاط بروح قياديَّة وثبات انفعالي ، وتفاعل اجتماعي . كما أنَّهم أكثر ثقة في أنفسهم ، وأكثر إيجابيَّة في علاقاتهم مع الآخرين ، وأنَّهم يمتلكون القدرة على اتِّخاذ القرار ، والمثابرة عند القيَّام بأعمالهم ، وأنَّ الطُّلاب المتفوِّقين في المدرسة لديهم رغبة للمشاركة في جلِّ البرامج والنَّشاطات المدرسيَّة و هم أكثر ميلاً إلى الابتكار والإبداع والمشاركة في نشاطاتهم[1]. وهم كذلك أكثر استعداداً للتعلُّم وقد أشارت بعض آيات القرآن الكريم ونصوص السُّنة الشَّريفة إلى تفاوت الاستعدادات عند المتعلِّمين ووجَّهت المربِّين إلى مراعاة هذه الاستعدادات وإعداد الفرد لما يلائم استعداداته دون إرهاق أو تعجيز وأن يُعطى الفرصة ليتعلَّم بالتَّجربة والخطأ إن أخطأ التَّفكير أو التَّطبيق[2] **قال تعالى﴿لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذْنَا إِن نَّسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا رَبَّنَا وَلَا تَحْمِلْ عَلَيْنَا إِصْرًا كَمَا حَمَلْتَهُ عَلَى الَّذِينَ مِن قَبْلِنَا رَبَّنَا وَلَا تُحَمِّلْنَا مَا لَا طَاقَةَ لَنَا**

[1] محمَّد فتحي عبد الهادي وآخرون:المكتبة المدرسيَّة ودورها في نظم التَّعليم المعاصرة،ط1،الدَّارالمصريَّة اللُّبنانيَّة، 1420هـ .1999،ص155 156.

[2] ماجد عرسان الكيلاني: تطوُّر مفهوم النَّظريَّة التَّربويَّة الإسلاميَّة،ط3، دار ابن كثير دمشق بيروت،1405هـ/1985م،ص56.

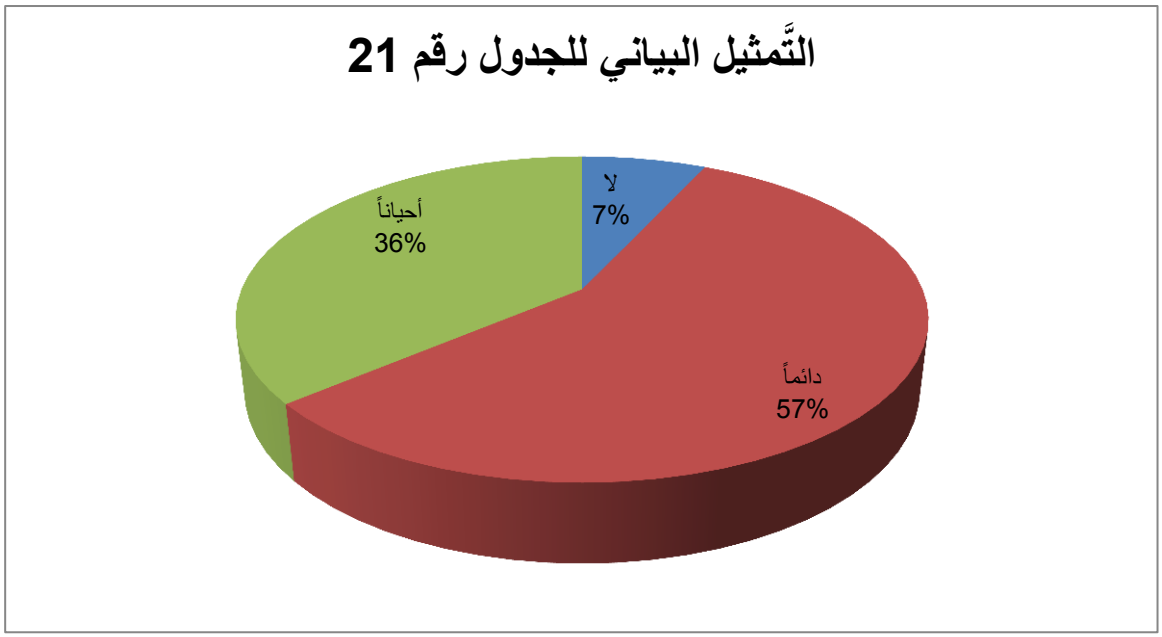
بِهِ.. ﴾ سورة البقرة الآية (286)، وقد أشارت بعض الأحاديث كذلك إلى أنَّ بعض هؤلاء يقتصرون على الحفظ وبعضهم يتعدَّاه إلى الوعي، ورضيت من الحافظ أو(حامل الفقه)(أن ينقله إلى من هو أفقه منه) فعن أبي موسى الأشعري رضي الله عنه **عن النَّبي صلَّى الله عليه وسلَّم أنَّه قال:(إنَّ مَثَلَ مَا بَعَثَنِيَ اللَّهُ بِهِ مِنْ الْهُدَى وَالْعِلْمِ، كَمَثَلِ غَيْثٍ – مطر – أَصَابَ أَرْضًا، فَكَانَتْ مِنْهَا طَائِفَةٌ طَيِّبَةٌ قَبِلَتْ الْمَاءَ، فَأَنْبَتَتْ الْكَلَأَ وَالْعُشْبَ الْكَثِيرَ، وَكَانَ مِنْهَا أَجَادِبُ، أَمْسَكَتْ الْمَاء، فَنَفَعَ اللَّهُ بِهَا النَّاسَ فَشَرِبُوا مِنْهَا، وَسَقَوْا وَرَعَوْا، وَأَصَابَ طَائِفَةً مِنْهَا أُخْرَى، إِنَّمَا هِيَ قِيعَانٌ، لَا تُمْسِكُ مَاءً، وَلَا تُنْبِتُ كَلَأً فَذَلِكَ مَثَلُ مَنْ فَقُهَ فِي دِينِ اللَّهِ، وَنَفَعَهُ بِمَا بَعَثَنِيَ اللَّهُ بِهِ، فَعَلِمَ وَعَلَّمَ، وَمَثَلُ مَنْ لَمْ يَرْفَعْ بِذَلِكَ رَأْسًا وَلَمْ يَقْبَلْ هُدَى اللَّهِ الَّذِي أُرْسِلْتُ بِهِ)**[1] والفروق الفرديَّة بين المتعلِّمين يبرز كذلك خصائص تميِّز كلٌّ واحدٍ منهم عن الآخر وتؤدِّي كذلك مستقبلاً إلى التَّخصُّص وتقسيم العمل بينهم وبالتَّالي وجب تدعيم وصقل تلك الفروق ومحاولة تعزيز قدراتها من خلال إعطاء الدَّافعيَّة لها وتحفيزها بما يتوافق مع ما قدَّمته.

جدول رقم (21 يُبيّن..)

هل تقسِّم المهام بين التَّلاميذ داخل القسم ؟	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
لا	5	%6.94
دائما	41	%56.94
أحياناً	26	%36.11
المجموع	72	%100

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل تقسِّم المهام بين التَّلاميذ داخل القسم ؟ الملاحظ في نسب عبارات هذا الجدول أنَّ أعلى نسبة كانت لعبارة دائماً ب 56.94% وبتكرار 41 من72 تليها عبارة أحياناً بنسبة 36.11 % بتكرار 26 من 72 وأخيراً عبارة لا بأقلِّ تمثيلٍ بنسبة 6.94% بتكرار 5 من 72.

[1] مسلم بن الحجَّاج: صحيح مسلم، تحقيق أبو قتيبة،ط1،دارطيبة،1427هـ/2006،ص 1074.



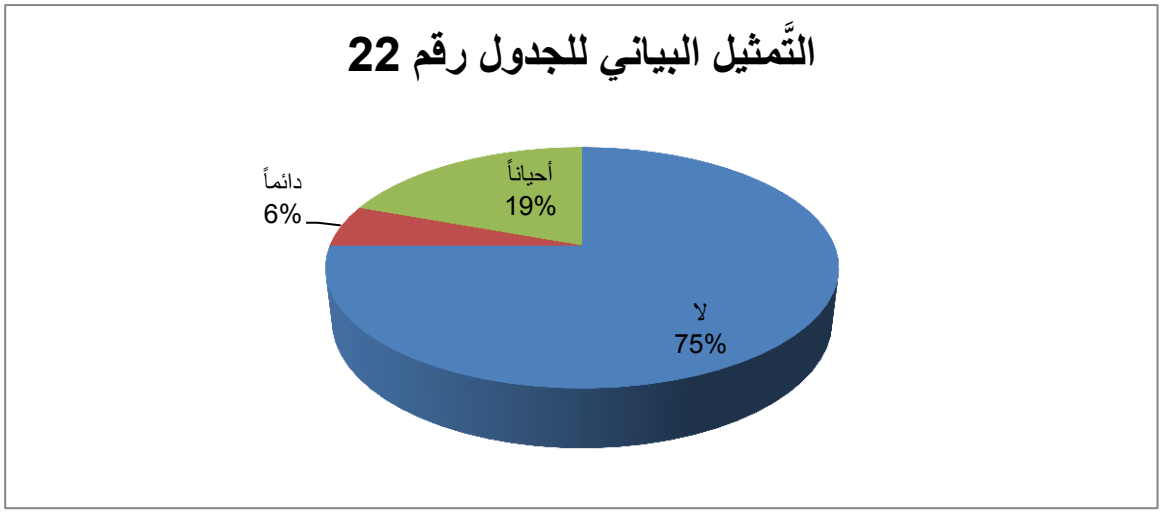
القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر هل تقسِّم المهام بين التَّلاميذ داخل القسم ؟ لتقسيم الأدوار داخل القسم بين التَّلاميذ من أهمِّ القيم المدرسيَّة الَّتي تُغرس في المتعلِّم نظراً لما تحمله من معاني كبيرة يشعر التلّميذ من خلالها أنَّه مسؤول على جزء معيَّن من أجزاء القسم كأن يكون مسؤولاً على تنظيم الصَّف أو توزيع الكتب أو أن يكون عنصراً بارزاً في مجموعته أثناء التَّفويج وهذه الأدوار تبعث على الارتياح وخاصَّة إذا كان لكلِّ تلميذ دور يلزمه وبهذا تتساوى فرص تقدير الذَّات لديهم ويشعر التِّلميذ أنَّه محلَّ اهتمام كبير من طرف المعلِّم أو الإدارة وبالتَّالي فتقسيم العمل مهما كان بسيطاً بين المتعلِّمين يصنع نوع من الاستقرار النَّفسي الدِّراسي داخل حجرة الدِّراسة والسَّاحة والمدرسة عموماً وكذلك الشُّعور بالتَّميُّز والنَّمط القيادي والكثير من التَّلاميذ لهم نزعة قياديَّة لذلك تجد بعضهم قد أصبح أكثر تفاعلاً من ذي قبل وهذا عائد لإشباع تلك الحاجة وفي الأثر نجد المعلِّم الأوَّل قد انتهى إلى ذلك فعن أنس قال: **((انتهى إلينا رسول الله –صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ– وأنا غلام في الغلمان، فسلَّم علينا، ثم أخذ بيدي فأرسلني برسالة وقعد في ظلِّ جدار، أو قال إلى جدار حتَّى رجعت إليه))**[1] رواه أبو داود وصحَّحه الألباني في صحيح أبي داود ومن الأمثلة البسيطة الَّتي يستشهد بها في الواقع التَّربوي على غرس مثل هذه القيم تنظيف القسم وتزيِّينه والقيام مثلاً بأدوار مسرحيَّة قائمة على احياء مناسبة من المناسبات الدِّينيَّة أو الوطنيَّة أو حمل شارة قائد في مباراة كرة قدم أو تمثيل المدرسة في مسابقة من المسابقات العلميَّة والثَّقافيَّة ...الخ. والعلاقة هنا أكيدة بين تقسِّم المهام بين التَّلاميذ داخل القسم والتَّسرُّب المدرسي بنسبة فاقت56.94% وبتكرار 41 من72.

[1] محمَّد ناصر الدِّين الألباني: صحيح سنن أبي داود، ط1،المجلَّد3،دار المعارف للنَّشر والتَّوزيع، الرِّياض،1419هـ/1999،ص 277.

جدول رقم (22 يُبيّن..)

هل تحفِّز فقط التَّلاميذ المتفوِّقين دائماً دون غيرهم ؟	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
لا	54	%75.00
دائما	4	%5.56
أحياناً	14	%19.44
المجموع	72	%100

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل تحفِّز فقط التَّلاميذ المتفوِّقين دائماً دون غيرهم ؟ النِّسبة الأكثر تمثيلاً في مؤشِّر هذا الجدول هي عبارة لا بنسبة 75.00 % وبتكرار 54من 72 تليها عبارة أحياناً بنسبة 19.44 % وبتكرار 14 من72 والعبارة الأقلُّ تمثيلاً هي دائماً بنسبة 5.56 % بتكرار 04 من 72.



القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر هل تحفِّز فقط التَّلاميذ المتفوِّقين دائماً دون غيرهم ؟ لهذا السُّلوك شقَّين الأوَّل إيجابي وهو تحفيز التَّلاميذ المتفوِّقين وهذا حقُّهم ،والشَّق الثَّاني سلبي نظراً لحرمان بقيَّة التَّلاميذ من حقِّهم في التَّحفيز حتَّى وإن كان معنوي ،فتشجيع الطِّفل يفتح له آفاقاً ويزيد من إصراره على أن يشجَّع مرَّة أخرى وبنفس الأسلوب أو أكثر وهي ثقافة تربويَّة ما خفيت أغوارها وأسرارها على **نبيُّنا صلوات الله وسلامه عليه فقد كان** يشجِّع الأطفال على حفظ القرآن، والتَّفقُّه في الدِّين فها هو يختار الطِّفل عمرو بن سلمة الجَرْمي، وهو غلامٌ صغيرٌ؛ إماماً على قومه، مع أنَّه أصغرُهم سنّاً وذلك لأنَّه أكثرهم قرآناً، قال عَمرو بن سلمة في هذا :كُنّا عَلَى حَاضِرٍ، فَكَانَ الرُّكْبَانُ يَمُرُّونَ بِنَا رَاجِعِينَ من عِنْدِ **رسول اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ**، فَأَدْنُو مِنْهُم فَأَسْمَعُ، حَتّى حَفِظْتُ قُرْآناً، وَكَانَ النَّاسُ يَنْتَظِرُونَ بِإِسْلاَمِهِمْ فَتْحَ مَكَّةَ، فلما فُتِحَتْ جَعَلَ الرَّجُلُ يَأْتِيهِ فَيَقُولُ: يَا **رَسُولَ اللَّهِ** أَنَا وَافِدُ بَنِي فُلاَنٍ، وَجِئْتُكَ بِإِسْلاَمِهِمْ.. فَانْطَلَقَ أَبِي بِإِسْلاَمِ قَوْمِهِ

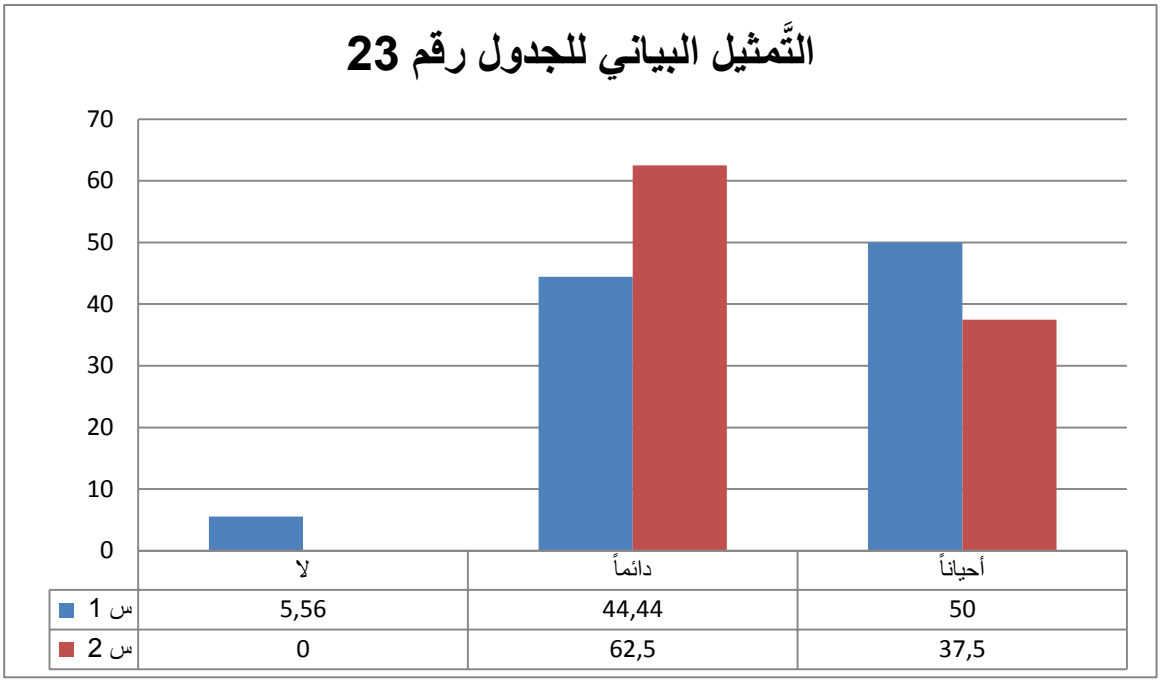
فَرَجَعَ إِلَيْهِمْ، فَقَالَ:((**قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: "قَدِّمُوا أَكْثَرَكُمْ قُرْآناً**))[1] قال: فَنَظَرُوا، وَأَنَا لَعَلَى حِوَاءِ عَظِيمٍ – أي: بيوت مجتمعة من النَّاس على ماء – فَمَا وَجَدُوا فِيهِمْ أَحَداً أَكْثَرَ قُرْآناً مِنِّي فَقَدَّمُونِي وَأَنَا غُلاَمٌ ابن ثمانِ سنين .والتَّحفيز كعمليَّة تربويَّة لها آثارها النَّفسيَّة والتَّعلُّميَّة على الطِّفل وفيه شيء من الإنصاف ،وقراءة حركة التّحَفيز من طرف التَّلاميذ للطِّفل المستحق لا تتبعه تبعات في أنفسهم نظراً لاستحقاقه لذلك، ولكن الإفراط في ذلك وخاصَّة إذا كان محسوباً على طبقةٍ دون أخرى أو عائلة دون أخرى أو ذا صلة قرابة بالأستاذ سيضرُّ طبعاً ببقيَّة المتعلِّمين وسينأى ببعضهم عن المدرسة نظراً للمعاملة الَّتي قرأها وكرَّرها قراءتها أكثر من مرَّة ،والإجابة بلا في هذا السُّؤال أكثر تفسيراً بنسبة75% وبتكرار54 من72ممَّا يؤكِّد وجود علاقة ايجابيَّة بين تحفيز التَّلاميذ المتفوِّقين فقط دون غيرهم والتَّسرُّب المدرسي .

جدول رقم (23 يُبيّن..)

هل تعمل على اختيار أحسن عمل يدوي للتَّلاميذ وتعلّقه بالقسم؟	التّكرارات	النِّسبة المئويَّة	هل تبرز أعمال التَّلاميذ المميَّزة لكلِّ التَّلاميذ ؟	التّكرارات	النِّسبة المئويَّة
لا	4	%5.56	لا	00	%00
دائما	32	%44.44	دائما	45	%62.5
أحياناً	36	%50.00	أحياناً	27	%37.5
المجموع	72	% 100	المجموع	72	%100

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل تبرز أعمال التَّلاميذ المميَّزة لكلِّ التَّلاميذ ؟الملاحظ في نسب المؤشِّر الأوَّل من هذا الجدول أنَّ العبارة الأكثر تمثيلاً كانت عبارة أحياناً بنسبة 50.00 % بتكرار36 من72 جاءت بعدها عبارة دائماً بنسبة 44.44 % بتكرار32 من 72 . ثمَّ العبارة لا بأقلُّ تمثيلٍ وبنسبة 5.56 % بتكرار04 من72.**والقراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل تبرز أعمال التَّلاميذ المميَّزة لكلِّ التَّلاميذ** ؟الملاحظ في نسب المؤشِّر الثَّاني من هذا الجدول أنَّ العبارة الأكثر تمثيلاً كانت عبارة دائمابنسبة62.5% وبتكرار45من72 جاءت بعدها عبارة أحياناً بنسبة37.5% بتكرار27 من 72 . ثمَّ العبارة لا بنسبة 0%.

[1] مسلم بن الحجَّاج: صحيح مسلم، تحقيق أبوقتيبة،ط1،دارطيبة،1427ه/2006،ص 262/261.



القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر هل تعمل على اختيار أحسن عمل يدوي للتَّلاميذ وتعلِّقه بالقسم ؟

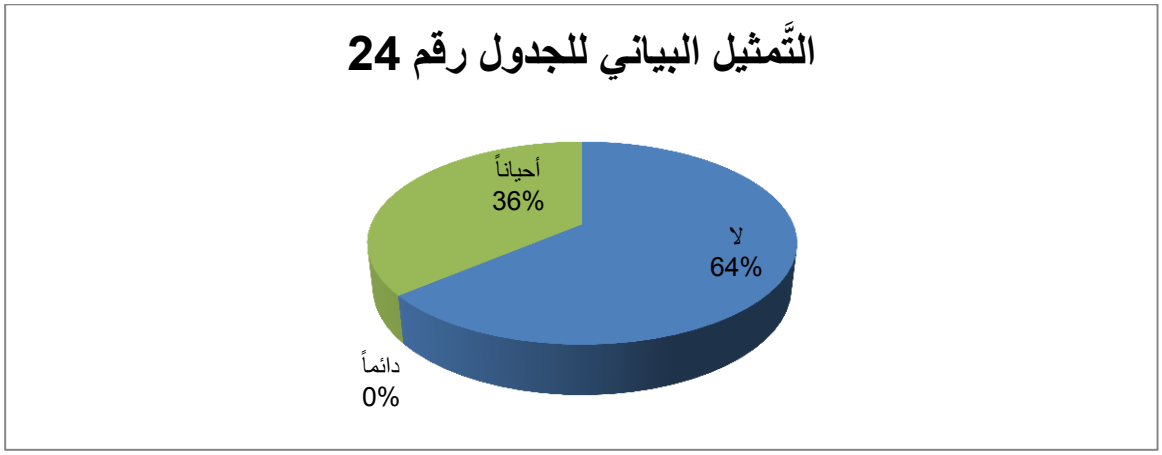
اقتناء واختيار الأعمال اليدويَّة للتَّلاميذ لها أكثر من دلالة وفيها إبراز للمواهب الفنِّيَّة الَّتي يتمتَّع بها بعض الأطفال الموهوبين لأنَّ–التَّربية التَّشكيليَّة تطوِّر الانتباه على مستوى التَّعبير والإدراك وتساهم في بناء اللُّغة وتطوير المواقف المراد تبليغها وتسيير الوقت حل المشكلات ممَّا يساعد المتعلِّمين على اكتساب كفاءات في إطار القيم الجماليَّة الَّتي تمكِّنهم من شقِّ طريقهم في ميادين الحياة العمليَّة كمواطنين عاملين ومنتجين في المستقبل فخورين بانتمائهم إلى وطنهم وأمَّتهم ومن هنا تبرز أهميَّة تعليم وتعلُّم التِّقنيات التَّعبيريَّة المرتبطة باللُّغة التَّشكيليَّة وبالعوامل التَّاريخيَّة إضافة إلى العوامل المحليَّة والعالميَّة والبيئيَّة والصِّحيَّة خاصَّةً إذا أتيحت الفرصة للمتعلِّمين لتطوير كفاءاتهم والتَّحكُّم فيها من خلال تعلُّمات وفق ما يتطلَّبه العصر من تحدِّيات في المجالات الإبداعيَّة والابتكاريَّة في شتَّى الميادين الفنِّيَّة والفكريَّة والعلميَّة والتِّكنولوجيَّة وذلك بتمكينهم من الحصول على المعرفة الفنِّيَّة ومواكبة المستجدَّات العالميَّة والإلمام بموروثهم الحضاري لأمَّتهم الحضاريَّة والإسلاميَّة كما تهدف التَّربية التَّشكيليَّة إلى إعطاء الأجيال المتمدرسة تكويناً متوازناً قصد تطوير قدراتهم الَّتي لم يكن بإمكان نماذج التَّدريس التَّقليديَّة تحقيقها وهي الإبداع ، التَّخيُّل ، وكذلك حب الاطِّلاع والاستقلاليَّة والحس النَّقدي والملاحظة وكذا القابليَّة في تكوين أحكام التَّعبير عنه فالأمر لا يتعلَّق بتكوين فنَّانين ولكن بإعطاء الأطفال وسائل الملاحظة لفهم العالم المحيط بهم والتَّفكير بأنفسهم والتَّأقلم مع الوضعيَّات الجديدة من خلال استعمال لغات مرئيَّة واكتساب خبرات العالم والتَّعبير عن الخبرات الذَّاتيَّة وتطوير أنماط فكريَّة عامَّة كالتَّحليل والتَّركيب والتَّنسيق

المنطقي المتسلسل والتَّفكير الإبداعي والوعي بالأصالة والتُّراث والتَّوسُّع شيئاً فشيئاً نحو عالم ثقافي أكثر اتِّساعاً[1] وهوما يتوافق كذلك مع **القراءة السُّوسيولوجيَّة للمؤشِّر الثَّاني من الجدول وهو إبراز أعمال التَّلاميذ المميَّزة لكلِّ التَّلاميذ** ومع الإجابة بدائمٍ بنسبة 53.48% وبتكرار 38.5من72.وهو ما يثبت وجود علاقة إيجابيَّة بين تقدير مواهب الطِّفل وإبراز فنونه وأعماله وعدم تسرُّبه من المدرسة والبقاء فيها. وهذه اللَّفتة في حدِّ ذاتها تعتبر من أهمِّ الخطوات التَّربوية في غرس قيمة التَّربيَّة الجماليَّة لدى الطِّفل.

جدول رقم (24 يُبيّن..)

هل تسعى في تنظيم رحلات مدرسيَّة للتَّلاميذ؟	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
لا	46	%63.89
دائما	00	%00
أحياناً	26	%36.11
المجموع	72	%100

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل تسعى في تنظيم رحلات مدرسيَّة للتَّلاميذ؟ اختلاف النِّسب المئويَّة يعكس الإجابة المتباينة بين أفراد العيِّنة حول هذا المؤشِّر فعبارة لا جاءت بنسبة 63.89 % وبتكرار 46من 72 ثمَّ عبارة أحياناً بنسبة 36.11 % بتكرار 26 من 72تليها عبارة دائماً بنسبة0 0.00 % .



القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر هل تسعى في تنظيم رحلات مدرسيَّة للتَّلاميذ؟ عادةً ما يتمُّ تنظيم الرَّحلات المدرسيَّة بمبادرة من المعلِّم وموافقة من أولياء الأمور بالتَّأشير على التَّصريح الأبوي الَّذي يسمح للطِّفل بذلك والمصادقة عليه في دار البلديَّة والتَّنسيق مع الإدارة والهدف من هذه الرَّحلات المدرسيَّة التَّرفيه

[1] وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة: مناهج السَّنة الأولى من التَّعليم الابتدائي، أفريل 2003،ص187/188.

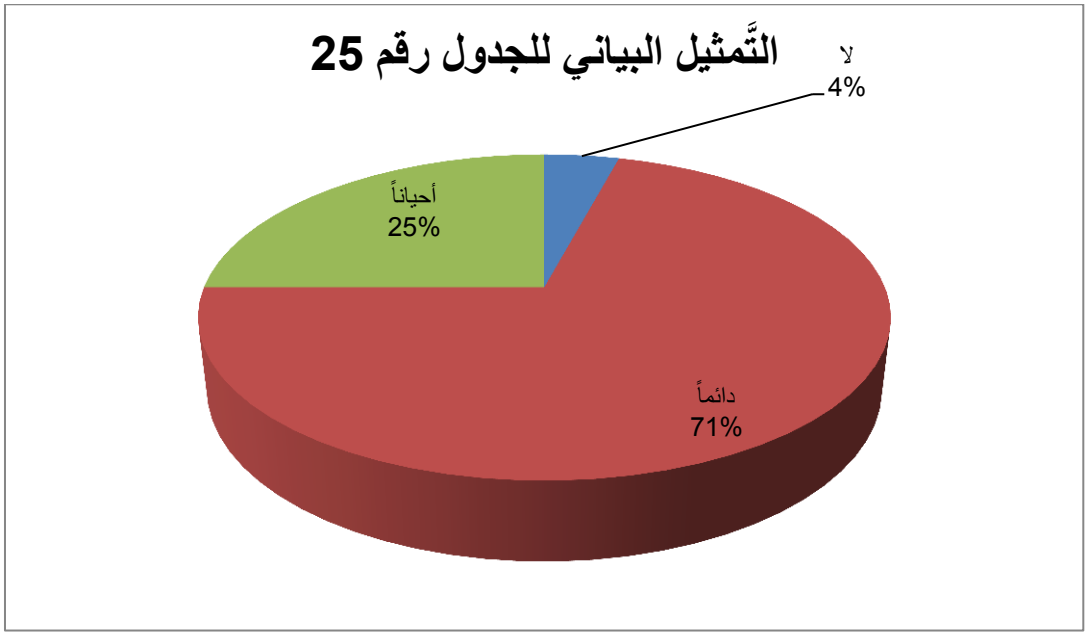
على الأطفال والخروج بهم من أجواء المدرسة والتَّدريس وهي مبادرة حسنة لو استغلَّت بالصُّورة الجيِّدة وعمِّمت على جميع الأطفال وليس على فئةٍ دون أخرى من التَّلاميذ والكثير ممن تطرَّق إلى هذا الأسلوب التَّربوي التَّرفيهي، حدَّدوا أهدافاً عامَّة للرِّحلة المدرسيَّة وهي كالتَّالي: التَّعارف ، الحريَّة الاستعداد البدني/الاستعداد النَّفسي / الاستعداد للتَّعاون مع الآخرين ـ القدرة على الالتزام والامتثال والطَّاعة وكذلك التَّعرُّف على قدرات بعض الاصدقاء في المجالات التَّالية : ـ مجال الإدارة والتَّنظيم / ـ مجال الأدوار والقيادة و الإحساس بأهميَّة العمل والدِّقة في تنفيذه/ ـ مجال التَّغلُّب على المشكلات الَّتي تطرأ ولم تكن متوقَّعة / الالتزام والانتماء وما يترتَّب على كل منهما من تبعات ماديَّة أو أدبيَّة/ الجديَّة والحماس في ممارسة أيِّ عمل ، حتَّى ولو كان تريُّضاً أو ترفيها في إطاره الخارجي ، لأنَّ ذلك هو الَّذي يطبِّع الأفراد على الجديَّة والحماس في الأمور الأكثر أهميَّة/الدِّقة والنِّظام في توزيع الأعمال والتَّعاون في كلِّ ما يحتاج إلى تعاون./ الحب والإيثار ، وذلك بتقويَّة رغبة كلُّ واحد من المشاركين في الرِّحلة وأن يبذل الجهد ويقوم بالعبء الَّذي يريح به أحد أصدقائه ، وألَّا يستأثر براحة وطعام أو شراب دون غيره من أعضاء الرِّحلة فعند تبادل هذه المشاعر بين جميع الأعضاء يزداد الحبُّ والتَّعاون والتَّدرُّب على الإيثار والرِّحلات التَّعليميَّة أو الجولات العلميَّة التَّعاونيَّة هدفها الأساسي التَّعليم والَّتي يقوم بها المتعلِّمين باعتبارها جزءاً متكاملاً مع العمل المدرسي المألوف، وعلى هذا فلكي تنجح الرِّحلات العلميَّة يلزم التَّعاون بين المتعلِّمين مع بعضهم البعض، ولا بد من توافر عنصر التَّنظيم حتَّى يتمَّ نجاحها[1] . و من الأهداف العامَّة كذلك لهذا الأسلوب اكتشاف قدرات الطِّفل ونقائصه وقوَّة تفاعله من عدمه وتغيُّر مزاجه واستقراره ، والنِّسبة 63.89 % الَّتي أجابت بلا وبتكرار 46من 72 لا تعكس أبداً أن الرِّحلة المدرسيَّة غير مهمَّة في حياة المتمدرس ولكن عدم التَّعوُّد عليها هو الَّذي شهد به هؤلاء من العيِّنة ، والجزء من العيِّنة الَّذي أجاب بعبارة أحياناً وبنسبة 36.11 %وبتكرار 26 من72 له نظرة قيِّمة للدَّور الَّذي تقدِّمه الرِّحلة للطِّفل المتعلِّم وربَّما تكون هذه الرِّحلة هي المنعرج الَّذي يتغيَّر به حال هذا الطِّفل نحو الأحسن،وبالتَّالي فعلاقة الرِّحلة المدرسيَّة بعدم تسرُّب المتعلِّمين من المدرسة يبقى قائماً ، وبتكرار فكرتها قد يستفيد الطِّفل منها تدريجياً.

[1] أسامة محمد سيِّد وعباس حلمي الجمل : الاتِّصال التربوي رؤية معاصرة ، ط 1 ، ، دار العلم ، والإيمان للنشر والتوزيع ، 2014 ، ص 78.

جدول رقم (25يُبيّن..)

هل تثني على التّلميذ صاحب الصَّوت الجميل في الأناشيد؟	التّكرارات	النِّسبة المئويَّة
لا	3	%4.17
دائما	51	%70.83
أحياناً	18	% 25
المجموع	72	%100

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل تثني على التّلميذ صاحب الصَّوت الجميل في الأناشيد؟ اختلاف النِّسب المئويَّة يعكس الإجابة المتباينة بين أفراد العيِّنة حول هذا المؤشِّر فعبارة دائماً جاءت بنسبة 70.83% وبتكرار 51من72ثمَّ عبارة أحياناً بنسبة25% وبتكرار 18من72تليها عبارة لا بنسبة4.17%وبـ3من72.



القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر هل تثني على التّلميذ صاحب الصَّوت الجميل في الأناشيد؟ يتميَّز الكثير من الأطفال في المدارس بمواهب متعدِّدة تجدها في يده كرسَّام وخطَّاط ومشكِّل ، وقد تجد هذه الموهبة في رجليه كلاعب كرة قدم وعدَّاء متميِّز، وممكن أن يكون فائق الذَّكاء والتَّحليل والحساب الذِّهني، ومنهم من له قدرة فائقة على الحفظ والنَّقل بالسَّماع وهكذا، وهذه الفروق هي في حدِّ ذاتها رأسمال لكلِّ طفل دون الآخر فالصَّوت الجميل مثلاً كذلك مكسب للطِّفل وجب تثمين استغلاله وتشجيع الطِّفل الَّذي يظهر هذه الموهبة فقد تكون هذه الموهبة من أهمِّ أسباب تدرُّجه العلمي والاجتماعي مستقبلاً فالكثير من الحرف

والوظائف تعتمد في جزءٍ كبيرٍ منها على الصَّوت الحسن كالصَّحفي في الأخبار والمعلِّق على الأشرطة الوثائقيَّة الَّتي تشدُّ انتباه المستمع والخطيب الدَّاعيَّة على المنابر ووسائل الاتِّصالات الجماهيريَّة والمؤذِّن الَّذي يرفع الآذان من المساجد والمنشِد في المحافل والمبدع في قراءة وتجويد القرآن الكريم ،وهذه الملكة لها بعدها حتَّى في مجال التَّربيَّة والتَّعليم والدَّعوة إلى الله ،وما جاء في الأثر لخير دليل فعن عبد الله بن بُرَيْدَةَ عن أبيهِ قال : **قال رسول الله – صلَّى الله عليه وسلَّم – :(إنَّ عبد الله بن قَيْسٍ أو الأشعريَّ أُعْطِيَ مِزْمَاراً من مَزَامِيرِ آل دَاوُد)**[1] وعن أبي بُرْدَةَ عن أبي مُوسَى قال : **قال رسول الله – صلَّى الله عليه وسلَّم – لأبي مُوسَى:(لَوْ رَأَيْتَنِي وأنا أَسْتَمِعُ لقِرَاءَتِكَ البَارِحةَ! لَقَد أُوتيتَ مِزْمَاراً من مَزَامِيرِ آلِ دَاوُدَ)**[2]،وعليه فقراءة نسبة 70.83% وبتكرار 51من72 من المبحوثين الَّذين أجابوا بـ دائماً كفيلة بأن نهتمَّ بهذا المؤشِّر من الجدول الَّذي له علاقة بفرض المتعلِّم نفسه في مدرسته بما يتميَّز من حسن صوت ميَّزه عن بقيَّة أقرانه ورأسمال يؤهِّله أن يكون عنصراً مهماً في قسمه حتَّى وإن كان ذا مستوى محدود وبسيط.

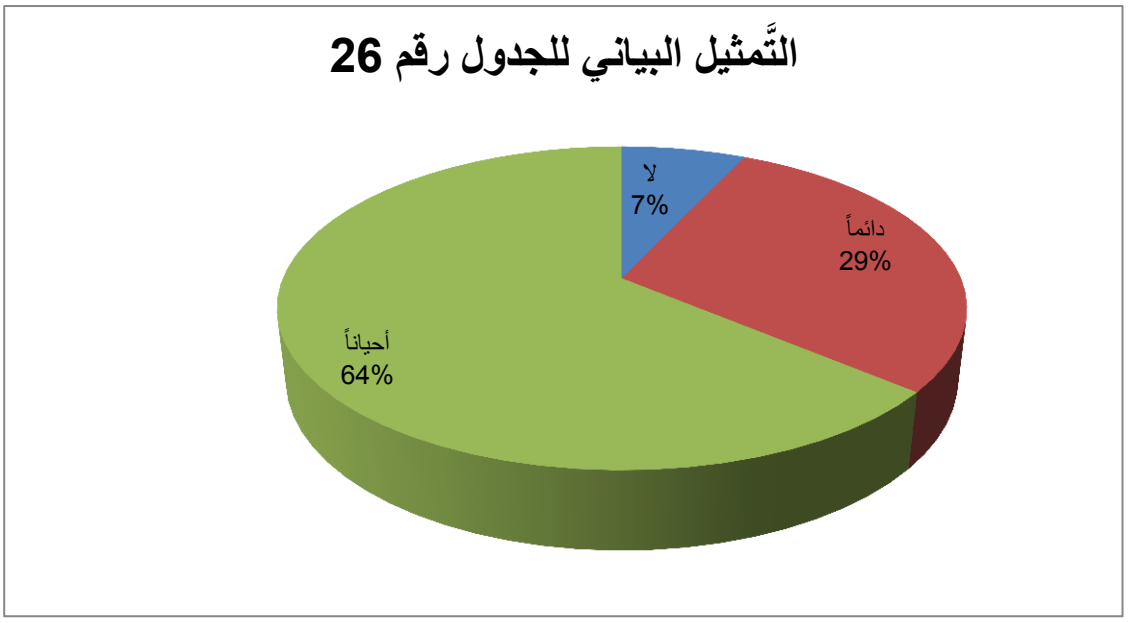
جدول رقم (26 يُبيّن..)

هل تقوم بسرد قصص الأطفال الجميلة والمؤثِّرة على التَّلاميذ؟	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
لا	5	%6.94
دائما	21	%29.17
أحياناً	46	%63.89
المجموع	72	%100

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل تقوم بسرد قصص الأطفال الجميلة والمؤثِّرة على التَّلاميذ؟ الملاحظ من خلال هذه الإجابات أنَّ ما نسبته 63.89% أجابوا بأحيانٍ بتكرار 46من 72 تليها الإجابة بدائمٍ بنسبة 29.17 % وبتكرار 21مرَّة من 72 وأخيراً جاءت الإجابة بلا بنسبة 6.94 % وبتكرار 5 من 72.

[1] مسلم بن الحجَّاج: صحيح مسلم، تحقيق أبو قتيبة،ط1،دارطيبة،1427هـ/2006،ص 357.

[2] مسلم بن الحجَّاج: صحيح مسلم المرجع السَّابق ،ص 357.



القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر هل تقوم بسرد قصص الأطفال الجميلة والمؤثِّرة على التَّلاميذ؟ تأتي أهميَّة قصَّة الطِّفل في أنَّها تبدأ من الواقع الَّذي يعيشه الأطفال ، وتنطلق من خبراتهم إلى عالم أكثر غنى واتِّساعاً وتعطيهم شعوراً واضحاً بالعلاقة بين الخبرات وخبرات الإنسانيَّة كلِّها كما تعدُّ القصَّة أيضاً مجالاً كبيراً لنمو وعي الطِّفل ، وتطوُّر إدراكه الاجتماعي ، فينمو إحساسه بشعور الآخرين من خلال العلاقات الاجتماعيَّة المتبادلة بين شخصيَّات القصَّة ذلك لأنَّ أحداث القصَّة تصبح بالنِّسبة للطِّفل جزءاً من ذاته لأنَّها تحمل في نظره أهميَّة ومعنى فالقصَّة ذات أثر قوي في تكوين مهارات الاتِّصال الكلامي عند الأطفال ، إلى جانب هذا فإنَّها كما يرى " شحاتة " (كتاب يؤلَّف لتزويد الطِّفل) بالخبرات غير المباشرة الَّتي تعمل على تحقيق السَّعادة والمتعة والتَّسليَّة لدى الأطفال وعلى تلبيَّة حاجاته إلى الأمن والحبِّ والطمأنينة ،وتعدُّ القصَّة إضافة إلى ما تحمله من قيَّم ومعايِّير اجتماعيَّة وسيلة جيِّدة من وسائل تنشئة الطِّفل وبناء شخصيَّته ، وبطبيعة الحال فإنَّ القصَّة بتخطِّيها أبعاد الزَّمان والمكان تنقل الأطفال عبر الدُّهور المختلفة، كما تتجاوز بهم الحاضر إلى المستقبل ، وتنقلهم إلى أماكن مختلفة ، وبتجاوزها الواقع تجعل الأطفال وتهيِّئ لهم الطَّوفان على أجنحة الخيال وفي عوالم مختلفة ومع أهميَّة القصَّة في تنشئة الطِّفل إلَّا أنَّها سرعان ما تفقد قيمتها التَّربويَّة إذا لم تتوافر فيها المادَّة المناسبة لمستوى نضج الطِّفل ولم أجد فيها ما يناسب قدراته وميوله الَّتي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار من قبل الكتَّاب [1]، كما أنَّها تثير بأفكارها وجدان الطِّفل من خلال صراع الأشخاص فيها وتعقد أحداثها ، وبتصويرها لعواطف وأحاسيس النَّاس أو غيرهم من المخلوقات ، وبيئتها الزمانيَّة والمكانيَّة وبلغتها بطرائق تقديمها المختلفة ، تثير كثيراً

[1] حسان هشام : مدخل إلى علم الاجتماع التَّربوي ، تقديم نجوى يوسف جمال الدِّين ، ط 1 ، مطبعة النُّقطة ، 2008 ، ص 150 / 151 .

من الانفعالات لدى القرَّاء ، وتجذبهم إليها ، وتغريهم بمتابعتها والاهتمام بمصائر أبطالها وتبدو اهتمامات الأطفال بها منذ أن يبدأوا في فهم ما يدور حولهم من حديث ، ونراهم يصغون باهتمام إلى الجدَّة أو الأم أو غيرهما حين يقصُّون عليهم بعض الحكايات ، وكذلك هي حال الأطفال حينما يستمعون القصَّة من جهاز التلفزيون، ومن خلال ميل الأطفال للقصَّة يمكن أن يستثمر تأثيرها في انفعالاتهم ، واهتمامهم بأحداثها في تربيَّة نفوسهم على العادات الحسنة والأخلاق الفاضلة ونظراً لميل الأطفال في المرحلة الابتدائيَّة إلى الاستماع إلى القصص وتعوِّدهم على التَّعلُّم عن طريق هذا الأسلوب قبل دخولهم المدرسة واكتسابهم الكثير من المعلومات والخبرات والاتِّجاهات ، عن طريق القصص الَّتي سمعوها من ذويهم فإنَّ معلمي المرحلة الابتدائيَّة ، يمكن أن يستثمروا مثل هذا الميل لدى الأطفال ، فيتَّخذوا من القصَّة أسلوباً وطريقة من طرائق تعليم الأطفال هذه المرحلة ، وتزويدهم بالمعلومات الدِّينيَّة والتَّاريخيَّة والعلميَّة ، ومدِّهم بالاتِّجاهات السُّلوكيَّة الحميدة ، عن طريق تهيئة القصص الَّتي تتلاءم مع مستويات الأطفال الإدراكيَّة واللُّغويَّة الَّتي تتناول المضامين والاتِّجاهات الَّتي يريدون تعليمها للتَّلاميذ في الموضوعات المعيَّنة . لأنَّ من شأن استخدام أسلوب القصَّة ، يساعد على تنوُّع الطَّرائق والأساليب الَّتي تقدَّم بواسطتها المواد التعليميَّة للأطفال ، ويُبعد عنهم الملل والسأم اللَّذين قد تسببهما الطُّرق التَّعليميَّة الَّتي تسيَّر على وتيرة واحدة ، وبهذا تساهم طريقة القصَّة في التَّعليم بتنويع أشكال الطُّرق التَّربويَّة الَّتي يتعامل معها المعلِّمون في تربيَّة الأطفال وتعليمهم ، ممَّا يهيء لهم المتعة والفائدة في آنٍ معاً .[1] وقد أشار القرآن الكريم إلى أنواع عديدة من أساليب التَّربيَّة بعضها نظري وبعضها عملي فقد أوجب مراعاة الحكمة ، والموعظة الحسنة والجدال في أساليب التَّعليم و كذلك استعمل أسلوب القصَّة وهو يسرد مواقف الأمم المختلفة من الرِّسالات ، ومصير الطَّائعين والعصاة ومن هذه الأساليب استغلال الخبرات البشريَّة للتَّوصل إلى تحقِّيق أهداف عند المتعلِّمين فتكرِّر لفت الأنظار إلى عوامل بناء عوامل بناء الأمم والحضارات وعوامل انهيارها في ضوء قربها من الله أو بعدها عنه ، كذلك دعا إلى اعتماد أسلوب الرَّحلات في أقطار الأرض والنَّظر في آثارها ، ودعا كذلك إلى استعمال أساليب الملاحظة والتَّجربة وفحص الظَّواهر الكونيَّة والطَّبيعيَّة بكافَّة الوسائل والأدوات ، وهذه مبادئ جعلت المسلمين يصلون إلى المنهج العلمي في البحث .[2] ومن الفوائد التَّربويَّة الَّتي تحقِّقها القصَّة للأطفال ما يلي: 1 ـ توفِّر للطِّفل المتعة والتَّسليَّة من خلال تتبُّعه للعلاقات بين أشخاصها ، ومن خلال تفاعله معها. 2 ـ تنمِّي ثروة الطِّفل اللُّغويَّة ، وتثري معجمه اللُّغوي بما

[1] وليد أحمد جابر وآخرين : طرق التدريس العامَّة (تخطيطها وتطبيقاتها التربويَّة) ، مرجع سابق، ص 253 / 254

[2] ماجد عرسان الكيلاني: تطوُّر مفهوم النَّظريَّة التَّربويَّة الإسلاميَّة مرجع سابق،ص56.

تتضمَّنه من مفردات وتعابير وتراكيب لغويَّة يمكن أن تضاف إلى خبراته اللُّغويَّة السَّابقة . 3 ـ تربط الطِّفل بعادات وتقاليد وقيم المجتمع الَّذي يعيش فيه ، وتوحي له باحترامها وعدم الخروج عنها فتساعده بذلك على التكيُّف والتَّواؤم مع مجتمعه. 4 ـ تطلُّع الطِّفل على عادات وتقاليد وقيم المجتمعات الإنسانيَّة الأخرى ممَّا يتيح له مجال المقارنة بين عادات المجتمعات المختلفة ، فيفيد من الجوانب الإيجابيَّة منها ويتجنَّب السِّلبيَّة. 5 ـ تزوِّد الطِّفل بالمعلومات والمعارف الَّتي تضاف إلى خبراته عن طريق ما تحمله القصَّة من جديد . 6 ـ تنمِّي خيال الأطفال وتتيح لهم تصوُّر الأشياء والأحداث على نحو يريحهم ويمتد إلى الحدود الطَّبيعيَّة لتصوُّراتهم وتهيُّؤاتهم ، الَّتي تختلف باختلاف مراحل النُّمو الإدراكي الَّتي يمرُّون بها. 7 ـ تشجِّعهم على مواجهة زملائهم في مواقف تعبيريَّة طبيعيَّة في المدرسة وخارجها والتَّحدُّث إليهم ومجادلتهم وذلك حينما يقصُّون قصة ، أو يعيدون قصص أخرى ، أو يجيبون عن أسئلة حول القصَّة . 8 ـ تنفِّس عن بعض العواطف والمشاعر المقهورة المكبوتة في نفوس بعض التَّلاميذ ، والَّتي يمارسها عليهم الآباء أو المعلِّمون أو غيرهم في المجتمع ، وذلك حينما يستمعون إلى قصص يستشعرون من خلالها أنَّ بعض أبطال القصص المستضعفين ربَّما تتيح لهم الظُّروف فرصاً للتَّخلُّص من الظُّلم والعنت . من مثل انتصار الحمامة الصَّغيرة على الثَّعلب ، أو غلبة الماعز ذات القرون القويَّة للذئب الَّذي يعتدي على صغارها ، وبقر بطنه بقرونها[1]والقصَّة مجملاً من أهمِّ الأسباب الممتعة الجاذبة لروح الطِّفل الصَّغير.

[1] وليد أحمد جابر وآخرون: طرق التَّدريس العامَّة تخطيطها و تطبيقاتها التَّربويَّة ، مرجع سابق ،ص254.

الفصل الخامس:

تحليل جداول الفرضيَّة الرَّابعة

عناوين الجداول :

-جداول الفرضيَّة الرَّابعة: توجد علاقة بين مبادئ الحوار في العمليَّة التعلُّميَّة و التَّسرُّب المدرسي.

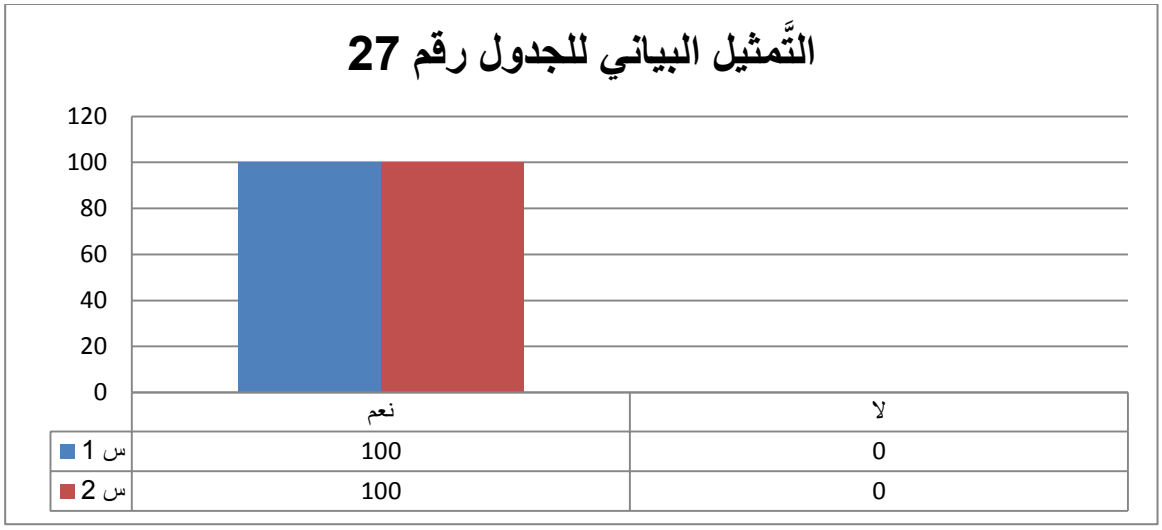
- **-جدول رقم 27 يبيَّن : هل تعطي فرصة للتّلميذ من أجل إيصال فكرته ؟ هل تعطي للتّلميذ مجالاً للتَّعبير الشَّفهي والكتابي؟**
- **-جدول رقم 28 يبيَّن : هل تأخذ برأي التَّلاميذ في تقديم الدُّروس ؟**
- **-جدول رقم 29 يبيَّن : هل تسمح للتَّلاميذ بتغيِّير أماكنهم ؟**
- **-جدول رقم 30 يبيَّن : هل تفتح المجال أمام التَّلاميذ لمناقشة فكرة ما ؟و هل تقاطع التَّلاميذ أثناء إبداء وجهة نظر معينة؟**
- **-جدول رقم 31 يبيَّن : هل تشجِّع التَّلاميذ على أن يصحِّحوا الأخطاء لبعضهم البعض ؟**
- **-جدول رقم 32 يبيَّن : هل تشارك التَّلاميذ في عمل مسرحي؟ وهل تشارك التَّلاميذ في حفلاتهم ؟**
- **-جدول رقم 33 يبيَّن : هل تأخذ برأي التَّلاميذ في برمجة مواد الامتحان ؟**
- **-جدول رقم 34 يبيَّن : هل تعمل برغبة التَّلاميذ لو طلبوا منك إجراء مقابلة كرة قدم ؟**
- **-جدول رقم 35 يبيَّن : هل تسأل التَّلاميذ عمَّا فعلوه في العطلة ؟**

-جداول الفرضيَّة الرَّابعة: توجد علاقة بين مبادئ الحوار في العمليَّة التعلُّميَّة و التَّسرُّب المدرسي.

جدول رقم (27 يُبيّن..)

هل تعطي فرصة للتّلميذ من أجل إيصال فكرته ؟	التّكرارات	النّسبة المئويَّة	هل تعطي للتّلميذ مجالاً للتّعبير الشّفهي والكتابي؟	التّكرارات	النّسبة المئويَّة
نعم	72	%100	نعم	72	%100
لا	0	%0.0	لا	0	%0.0
المجموع	72	%100	المجموع	72	%100

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل تعطي فرصة للتلميذ من أجل إيصال فكرته ؟ كل أفراد العيِّنة أجابوا بنعم على هذا المؤشِّر الأوّل من الجدول وبنسبة100%والإجابة بلا جاءت منعدمة تماماً بنسبة 00%و**القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل تعطي للتّلميذ مجالاً للتّعبير الشّفهي والكتابي؟** كل أفرد العيِّنة أجابوا بنعم على هذا المؤشِّر الثّاني من الجدول وبنسبة100%،والإجابة بلا جاءت منعدمة تماماً بنسبة 00%.



القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر هل تعطي فرصة للتّلميذ من أجل إيصال فكرته ؟ لتجنُّب الضَّغط على الطِّفل المتعلِّم وجب مراعاة هذا الشُّعور من خلال الإنصات لأسئلته ومراعاة معاناته وانشغالاته -ومن آثار وجوب التَّعليم حرص علماء السَّلف على أن يسألهم طلَّابهم وتفنُّنهم في إغرائهم بالسُّؤال عن العلم والتَّعليم عن طريق إجابة السَّائلين وحلِّ المشكلات الَّتي يسألون عنها أمر أشار إليه القرآن الكريم في عدد من التَّشريعات مثل﴿**يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ قُلْ فِيهِمَا إِثْمٌ كَبِيرٌ وَمَنَافِعُ لِلنَّاسِ وَإِثْمُهُمَا أَكْبَرُ مِنْ نَفْعِهِمَا وَيَسْأَلُونَكَ مَاذَا يُنْفِقُونَ قُلِ الْعَفْوَ كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمُ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ** ﴾ سورة البقرة الآية(219) وتقام النَّدوات في عصرنا تحقيقاً لهذا الأسلوب التَّربوي ،لما فيه من النَّشاط والتَّشويق إلى

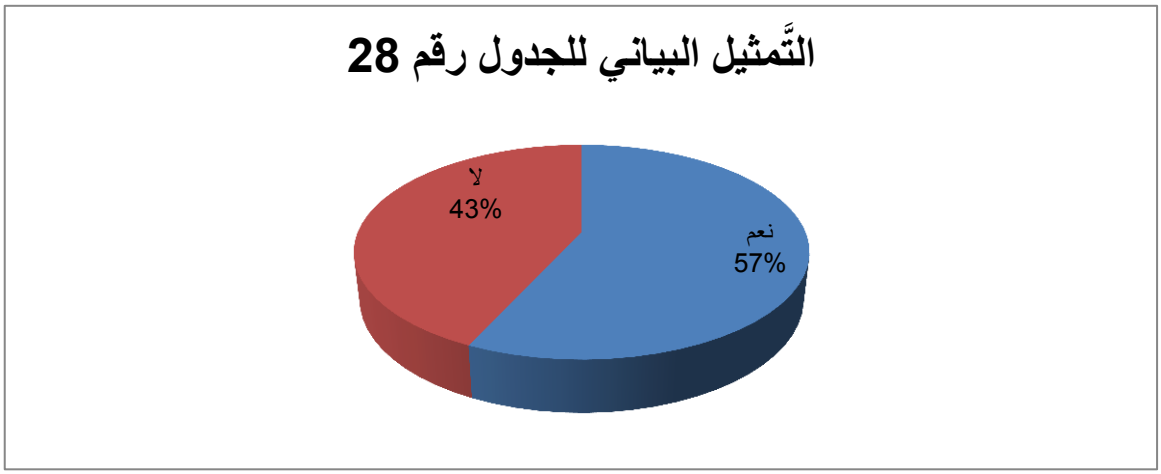
الفهم والمتعة وقد ثبت **عن رسول الله صلَّى الله عليه وسلَّم أنَّه طلب من الصَّحابة أن يسألوه ،فهابوه أن يسألوه** فجاءه رجل فجلس عند ركبتيه فسأله عن الإسلام والإيمان والإحسان وموعد قيام السَّاعة وأشراطها وأجابه **رسول الله صلَّى الله عليه وسلَّم عن ذلك كلِّه** ثمَّ **قال(هذا جبريل أراد أن تُعلَّموا إذا لم تسألوا)** فهذا أسلوب السُّؤال أقرَّه **الرَّسول صلَّى الله عليه وسلَّم**، بل رغَّب الصَّحابة ليسألوا فلمَّا لم يسألوا أرسل الله جبريل عليه السَّلام، ليسأل، ولنستنبط منه هذا التَّشريع التَّربوي، التَّعليم عن طريق أسئلة طلَّاب العلم والأمثلة كثيرة في زمن الصَّحابة والتَّابعين، فالحوار في هذا الشَّأن يبدأ بسؤال طالب العلم يليه جواب المعلِّم، وقد يستمرَّان بالسُّؤال والجواب، وطلَّاب العلم الآخرون يستمعون ويتعلَّمون بلهفة وشوق[1].وفي طريقة السُّؤال والتَّعليق عليه من طرف المعلِّم يفضي بالمتعلِّم أن يكون أكثر انفتاحاً وتوجُّهاً وربط هذه القراءة الأولى **بالقراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر هل تعطي للتِّلميذ مجالاً للتعبير الشفهي والكتابي؟** يكون بالتَّواصل البيداغوجي الحر ، بكل ما يحمله هذا المفهوم من معنى ؛ من إنصات وقبول الاختلاف في الرَّأي، ومساعدة الآخر ، وإقناعه ، وإعطائه حريَّة التعبير ؛ على اعتبار أنَّها أوَّل دعامة لتجويد العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلُّميَّة بصفة عامَّة ، ووضعيَّة المجابهة التَّكوينيَّة بصفة خاصَّة فالتَّواصل البيداغوجي الصَّفِّي عنصر أساسي ، ومكوِّن لا غنى عنه في العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلميَّة ؛ إذ كيف يمكن للمدرِّس أن يحدِّد مكامن الضُّعف والقوَّة لدى التِّلميذ إذا لم يتواصل معه ، وكيف له أن يساعد المتعلِّم ويقدِّم له استراتيجياً معالجة أو تغذيَّة راجعة ، إذا لم يرافقه في سيرورة تعلُّمه وينصت إليه ويحترم رأيه[2]. وهو ما عبَّر عنه معظم المبحوثين بنسبة100%وبتكرار72من72.ممَّا يعزِّز وجود علاقة إيجابيَّة بين إعطاء فرصة للتِّلميذ من أجل إيصال فكرته وإعطائه مجالاً للتَّعبير الشَّفهي والكتابي والتَّسرُّب المدرسي للطِّفل المتعلِّم.

جدول رقم (28 يُبيّن..)

هل تأخذ برأي التَّلاميذ في تقديم الدُّروس ؟	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
نعم	41	%56.9
لا	31	%43.1
المجموع	72	%100

[1] عبد الرَّحمان النَّحلاوي : يوسف بن عبد البر القرطبي،1406 ط1،دار الفكر للطِّباعة والتَّوزيع، والنَّشر، دمشق، هـ/1986،ص142/138.
[2] عبد الكريم غريَّب: مستجدَّات التَّربيَّة والتَّكوين، منشورات عالم التَّربيَّة،دط،دسن،ص،484.

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل تأخذ برأي التَّلاميذ في تقديم الدُّروس ؟ الملاحظ من خلال هذا الجدول أنَّ الإجابة بنعم حول هذا المؤشِّر جاءت بنسبة 56.9% وبتكرار 41 مرَّة من 72 والإجابة بلا مثَّلت 43.1%وبتكرار 31مرَّمن72.

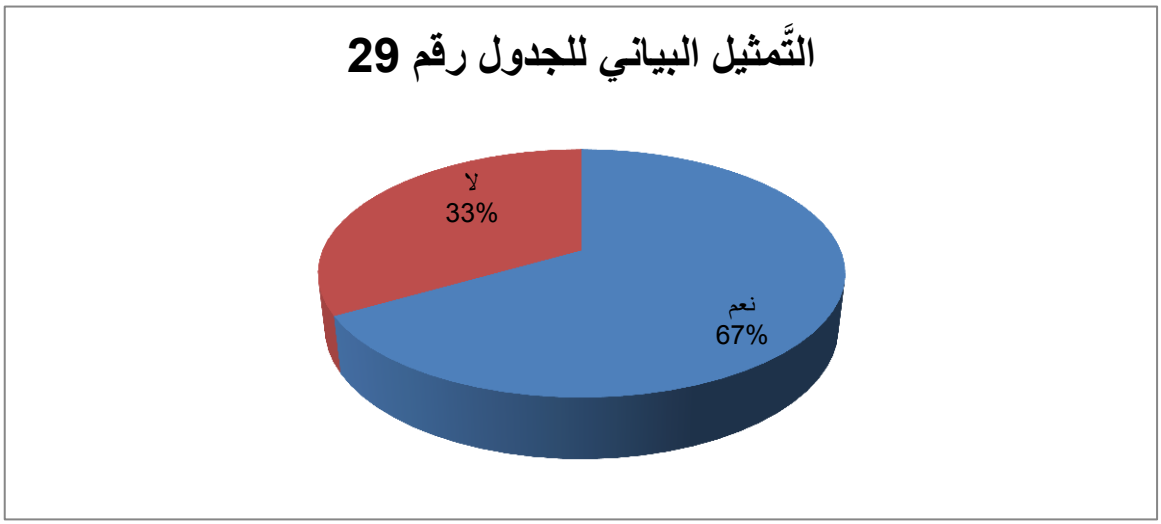


القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر هل تأخذ برأي التَّلاميذ في تقديم الدُّروس ؟ الأخذ برأي التَّلاميذ في قضاياهم التَّعلُّميَّة أمر فيه الكثير من النَّظر من قِّبل المعلِّم والمتعلِّم على السَّواء وهو من قبيل إشراك التِّلميذ في كيفيَّة تناول المادَّة الدِّراسيَّة ومدى استعداده لذلك وخاصَّة في وجود كثافة دراسيَّة وتراكمات معرفيَّة تختلف قدرات التَّلاميذ على استيعابها والتَّكيُّف معها ومن هذا يمكن للمعلِّم الحاذق أن يعالج مثل هذه الصُّعوبات البيداغوجيَّة الَّتي يقع المتعلِّمين فيها وفي رتابتها الَّتي يترتَّب عنها في الكثير من المرَّات نفور وعزوف يكون من أهمِّ أسباب تدهور التَّحصيل الدِّراسي لديهم ،وهذه الطَّريقة يعني الأخذ برأيهم في ترتيب وتنظيم الحجم السَّاعي للدُّروس بما يتوافق مع ظروفهم النَّفسيَّة والمعرفيَّة تعتبر من مبادئ الشُّورى الَّتي هي من ركائز التَّربيَّة الإسلاميَّة في الأساس وهو مطلب كذلك للتَّربيَّة الحديثة الَّتي تنادي بمراعاة ظروف العمليَّة التَّعلُّميَّة حتى نتجنَّب ردود فعل المتعلِّم السَّلبيَّة وما جاء في إجابات المبحوثين بنعم وبنسبة 56.9% وبتكرار 41 من72.لدليل قوِّي على وجود علاقة إيجابيَّة بين الأخذ برأي التَّلاميذ في تقديم الدُّروس وعامل التَّسرُّب المدرسي للمتعلِّم.

جدول رقم (29 يُبيّن..)

هل تسمح للتَّلاميذ بتغيِّير أماكنهم ؟	التّكرارات	النِّسبة المئويَّة
نعم	48	%66.7
لا	24	%33.3
المجموع	72	%100

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل تسمح للتَّلاميذ بتغيِّير أماكنهم ؟الملاحظ من خلال هذه الأرقام أنَّ الإجابة بنعم كانت بنسبة66.7% وبتكرار48 من72 ثمَّ الإجابة بلا بنسبة33.3% بتكرار24 من72.

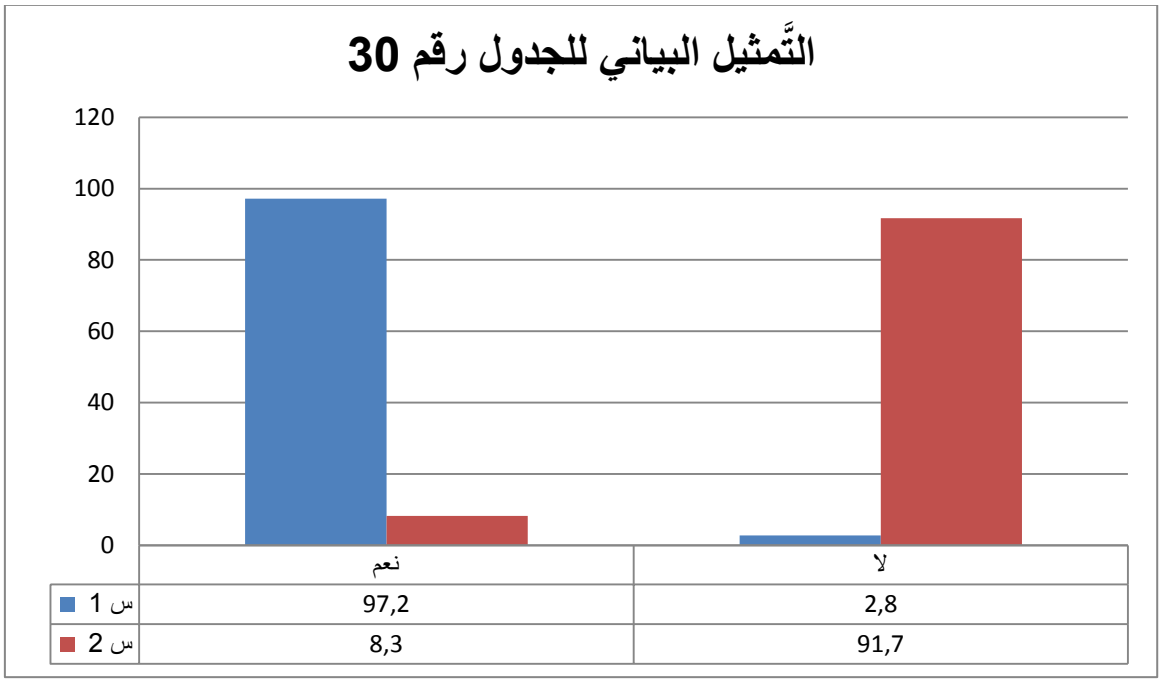


القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر هل تسمح للتَّلاميذ بتغيِّير أماكنهم ؟ قيام المعلِّم بهذه الحركة داخل القسم لها أسبابها التَّنظيميَّة كمراعاة أطوال الأطفال بالنِّسبة للمعلِّم والسَّبورة من ناحيَّة الشَّرح والمتابعة والقدرة البصريَّة والسَّمعيَّة والحركيَّة للمتعلِّم بالنِّسبة لمكتب المعلِّم وللسُّبورة والوسائل التَّعلُّميَّة التِّكنولوجيَّة والتَّقليديَّة الَّتي يستعملها الأستاذ كما أنَّ هناك أسباباً تربويَّة تجعل المعلِّم يتحكَّم في تغيِّير أماكن المتعلِّمين كأن يُجلس النَّجيب بعض الأحيان مع متدنِّي المستوى لمساعدته والاستفادة منه نزولاً عند رغبتهما وشروط يحدِّدها الأستاذ حتَّى لا يتأثَّر كليهما بالآخر وهناك أسبابٌ عمليَّة كالتَّفويج والأعمال اليدويَّة والمطالعة والمسابقة بين التَّلاميذ وأسباب ضبطيَّة أخرى كتنظيم الامتحانات التَّجريبيَّة والرَّسميَّة بشيء من الهدوء ويمكن السَّماح لبعض التَّلاميذ بتغيِّير أماكنهم لإزالة التَّوتر بين العناصر داخل القسم أو في حالة غياب بعض التَّلاميذ أو بحكم إنجاز بحث مشترك ، وهذه التَّغيرات الالزاميَّة أو الاختيارية الهدف منها ضمان السَّير الحسن للعمليَّة التَّربويَّة والتَّعلُّميَّة في القسم والإجابة بنعم من طرف المبحوثين كانت بنسبة66.7% وبتكرار48من72ممَّا يعني وجود علاقة قويَّة بين تغيِّير أماكن المتعلِّمين في القسم والتَّسرب المدرسي لهم.

جدول رقم (30 يُبيّن..)

هل تفتح المجال أمام التَّلاميذ لمناقشة فكرة ما ؟	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة	هل تقاطع التَّلاميذ أثناء إبداء وجهة نظر معينة؟	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
نعم	70	%97.2	نعم	6	%8.3
لا	2	%2.8	لا	66	%91.7
المجموع	72	%100	المجموع	72	%100

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل تفتح المجال أمام التَّلاميذ لمناقشة فكرة ما ؟ إجابات أفراد العيِّنة حول هذا المؤشِّر الأوَّل من الجدول جاءت متسلسلة كالآتي: الإجابة بنعم جاءت بنسبة 97.2%وبتكرار 70 من 72 والإجابة بلا كانت بنسبة 2.8%وبتكرار 2من 72،**والقراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل تقاطع التَّلاميذ أثناء إبداء وجهة نظر معينة؟** إجابات أفراد العيِّنة حول هذا المؤشِّر الثَّاني من الجدول جاءت متسلسلة كالآتي الإجابة بلا جاءت بنسبة91.7%وبتكرار 66من72والإجابة بنعم كانت بنسبة 8.3%وبتكرار 72/6.



القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر هل تفتح المجال أمام التَّلاميذ لمناقشة فكرة ما ؟ في هذه الطَّريقة يتمُّ تبادل الآراء والأفكار والخبرات بين التَّلاميذ والمعلِّم ، فهي تساهم في تنميَّة التَّفكير النَّاقد لدى الطلبة ويمكن للمدرِّس أن يستخدم أسلوب العصف الذِّهني عن طريق عرض فكرة قيِّمة أو قضيَّة ذات صلة بموضوع الدَّرس ومناقشتها من قِبل التَّلاميذ ويمكن للمعلِّم أن يستخدم أشكالاً عدَّة للمناقشة والحوار منها المناقشة المفتوحة والَّتي يتِّم فيها عرض المشكلة بشكل تساؤلات مفتوحة الإجابة أو المناقشة المخطَّط لها

حيث يحدِّد المتعلِّم محتوى المناقشة مسبقاً[1]، ولهذا صلة **بالقراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر هل تقاطع التَّلاميذ أثناء إبداء وجهة نظر معينة؟** فمن الضَّروري كذلك تحاشي المقاطعة فقد تأتي المقاطعة من مثيرات خارجيَّة وهي لا تتعب عقليَّة التِّلميذ وسمعه فقط بل تؤدِّي إلى تشتِّيت انتباهه وتجعل موضوع التَّعلُّم المتكامل جزئيَّات متقاطعة. وبالطَّبع لا بد من التَّخطِّيط الجيِّد لتحاشي مصادر المقاطعة وبعض المدرسِّين يضعون إشارة معيَّنة وقت الدَّرس تذكِّر التَّلاميذ بعدم المقاطعة مثلاً إذا دخل طالب متأخِّر يمكن أن تستمِّر في الدَّرس ثمَّ تعاقبه بعد نهاية الحصَّة. وتضيِّيع الوقت في الرُّوتين، وخفض الزَّمن المستغرق في فرض النِّظام.[2]، كما يشعر بعض المعلِّمين أنَّه كلَّما زاد إنصات المتعلِّمين و اصغاؤهم كلَّما زاد الهدوء في الموقف التَّعليمي ولم يسمع غير صوت المعلِّم ، فإنَّ هذا دليل على فاعليَّة العمليَّة التَّعليميَّة ولا شكَّ أنَّ الإنصات والإصغاء له أهميَّته . لكن من الضروري تعويد المتعلِّمين النَّشاط والتَّفاعل والحيويَّة وأن يبذلوا جهداً في التَّعلُّم ، وألاَّ يكونوا سلبيِّين وكلَّما أدَّت عمليَّة التَّعلُّم على أن ينهمك المتعلِّمون في قراءة أو كتابة أو مناقشة أو حل مشكلة تتعلَّق بما يتعلَّمونه أو عمل تجريبي صار التَّعلُّم نشطاً[3].وكلُّ هذه المعطيات السَّابقة لها دلالتها في تناول العمليَّة التَّعلُّميَّة بشيءٍ من الأخذ والعطاء وتبادل الأفكار وعدم مقاطعة المتعلِّم فيما يبديه أو يقترحه حتَّى تتنامى له الدَّافعيَّة ويتعوَّد على المشاركة ويملي انشغالاته وصعوباته دون تردُّد ومن جانب آخر يمكن للمعلِّم من خلال هذا السُّلوك أن يغرس في الطِّفل المتعلِّم كيف يناقش أفكاره وأفكار غيره وأن يعوِّده على الإصغاء والصَّمت فعن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما **قال: قال رسول الله صلَّى الله عليه وسلَّم((من صمت نجا))**[4]، وما الإجابة بنعم في هذا المؤشِّر الأوَّل هل تفتح المجال أمام التلاميذ لمناقشة فكرة ما ؟ بنسبة 97.2% وبتكرار 70 من 72والإجابة في المؤشِّر الثَّاني حول مقاطعة التَّلاميذ أثناء إبداء وجهة نظر معيَّنة بلا بنسبة91.7 % وبتكرار66من 72 لدليل على وجود علاقة بين هذين المؤشِّرين والتَّسرُّب المدرسي للتَّلاميذ.

[1] أمل البكري ونادية العجوز: علم النَّفس التربوي ، ط 1 ، المعتز للنَّشر والتَّوزيع ، الأردن ، 2011 م ، ص 105.

[2] عبد السَّلام أحمدي الشيخ :علم النَّفس في مجال التَّعليم المدرسي ،مرجع سابق،ص141/139.

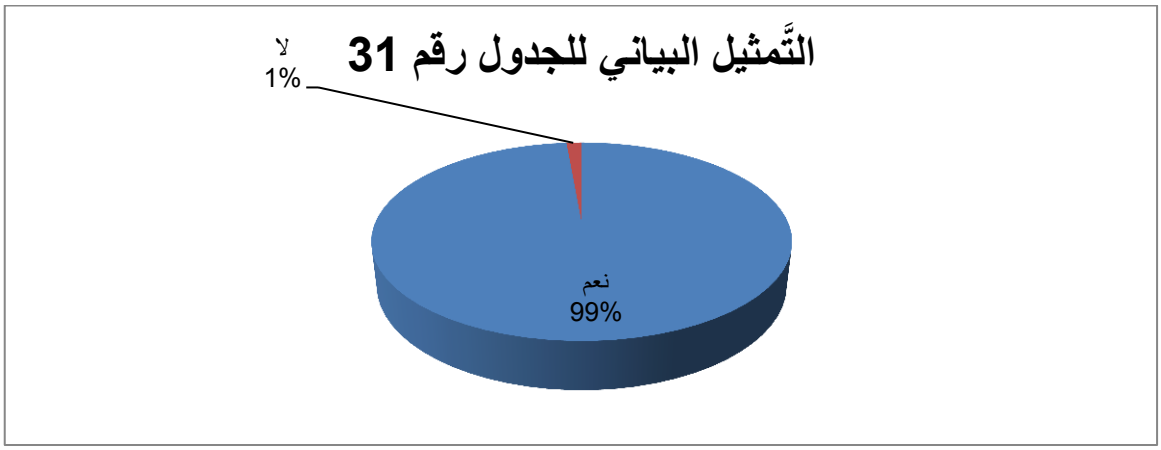
[3] بدر بن جزاع بن نايف النماصي : آداب المعلِّم والمتعلِّم عند الإمام أبن مفلح من خلال كتابه الآداب الشَّرعيَّة ، مرجع سابق، ص 79 .

[4] أبي عبد الله محمَّد بن اسماعيل البخاري:صحيح البخاري،ط1،دار ابن كثير للطِّباعة ون والتَّوزيع،دمشق بيروت ،1423هـ/2002،ص604.

جدول رقم (31 يُبيّن..)

هل تشجِّع التَّلاميذ على أن يصحِّحوا الأخطاء لبعضهم البعض ؟	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
نعم	71	%98.6
لا	1	%1.4
المجموع	72	%100

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل تشجِّع التَّلاميذ على أن يصحِّحوا الأخطاء لبعضهم البعض؟ الملاحظ من خلال هذه الأرقام أنَّ الإجابة بنعم كانت بنسبة98.6%وبتكرار 71من72 ثمَّ الإجابة بلا بنسبة1.4%بـ1.

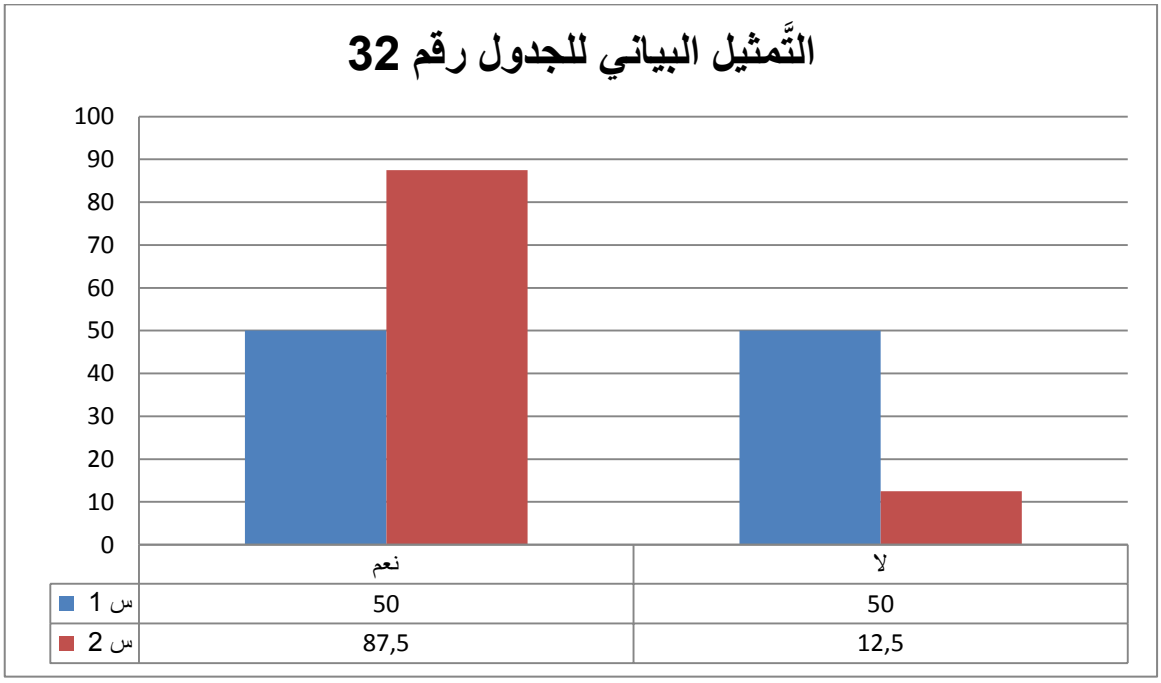


القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر هل تشجِّع التَّلاميذ على أن يصحِّحوا الأخطاء لبعضهم بعض؟ تشجيع التَّلاميذ على هذه الكيفيَّة لها عائداتها التَّنافسيَّة بإشراف المعلِّم وضبط هذه العمليَّة تتمُّ وفق آليات يطوِّرها المعلِّم حسب متطلَّبات تسيِّر تعلُّمات المتمدرس وهذه العمليَّة هي في حدِّ ذاتها من أهمِّ ما تدعو له المقاربة بالكفاءات في منظومتنا ومدارسنا المحدِّدة لدور كل من المعلِّم كموجِّه والمتعلِّم كصانع لتعلُّماته وفي الغالب يمكن للتَّلاميذ أن يتعلَّموا بهذه الطَّريقة لو عرف المعلِّم كيف يسيِّرها بنظام دون عشوائيَّة وفوضى من المتعلِّمين ممَّا يجعلهم أكثر فاعليَّة وتناولاً لأخطائهم المعرفيَّة من خلال توجيه بعضهم بعضاً وتصحيحهم المتبادل لأخطائهم ككل وبناءً على هذا الطَّرح فنسبة 98.6% من المبحوثين أجابوا بنعم حول هذا المؤشِّر وبتكرار71من72 ممَّا يعني وجود علاقة بين تشجيع التَّلاميذ على أن يصحِّحوا الأخطاء لبعضهم بعض والتَّسرُّب المدرسي لهم.

جدول رقم (32 يُبيّن..)

هل تشارك التَّلاميذ في عمل مسرحي؟	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة	هل تشارك التَّلاميذ في حفلاتهم ؟	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
نعم	36	%50.0	نعم	63	%87.5
لا	36	%50.0	لا	9	%12.5
المجموع	72	%100.0	المجموع	72	%100

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل تشارك التَّلاميذ في عمل مسرحي؟ إجابات أفراد العيِّنة حول هذا المؤشِّر الأوَّل من الجدول جاءت متسلسلة كالآتي الإجابة بنعم جاءت بنسبة 50.0%وبتكرار 36 من 72 والإجابة بلا كانت بنسبة50%وبتكرار 36من72.و**القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل تشارك التلاميذ في حفلاتهم ؟** إجابات أفراد العيِّنة حول هذا المؤشِّر الثَّاني من الجدول جاءت متسلسلة كالآتي الإجابة بنعم جاءت بنسبة 87.5% وبتكرار 63 من 72 والإجابة بلا كانت بنسبة 12.5%وبتكرار 9 من 72.



القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر هل تشارك التَّلاميذ في عمل مسرحي؟يعدُّ المسرح المدرسي أحد أوجه النَّشاط المدرسي الهامَّة ،وهو بطبيعته يعدُّ مكوِّناً من مكوِّنات المنهج بمفهومه النِّظامي، وتسمو أهمِّيته من كونه فناً أو أدباً قيِّماً، وإذا ما أحسن اختيار نصوصه وتقديمها فإنَّه يفعل الشَّيء الكثير بالنَّاشئة الَّذين يعملون فيه أو يكونون من نظَّارته والمسرح المدرسي جزء هام من النَّشاط الثَّقافي يستهدف تطوير الأوَّليَّات الإبداعيَّة الضَّروريَّة لصحَّة الجيل الجديد وسلامته، وتكاد تتَّفق معظم أراء العلماء والمتخصِّصين

على أهمِّيته في تطوير الطَّالب أدبياً وذوقياً (المقدادي5.1984) كما يسهم المسرح المدرسي في تثقيف الطِّفل وإغناء معلوماته وتنميّة شخصيَّته، وتوسيع مداركه، كما يدرِّب المساهمين في تقديم المسرحيَّات على الفصاحة والإلقاء السَّليم وسرعة البديهة وحسن التَّصرُّف ومواجهة الجماهير(جعفر67.1985)[1] و الهدف الَّذي يرمي إليه هذا النوَّع من المسرح هو تنميَّة ثقافة التِّلميذ لعدد من المسائل الهامَّة الَّتي تتعلَّق بشخصيته ، وتطوير قدرته على التَّعبير ، ورفع مستوى ملكة التذوُّق الفنِّي لديه ، وتعليمه فن التَّمثيل والمدرسة كما نعلم هي المؤسَّسة الفاعلة المكلَّفة بتربيته بعد الأسرة ، وهي الَّتي تقع عليها مسؤوليَّة إعطاء التَّلامذة الأطفال الفرصة لممارسة خبراتهم التَّخيُّليَّة ، وألعابهم الابتكاريَّة الَّتي تعدُّ الأساس لحياة طبيعيَّة سعيدة يتمتَّعون فيها بالخبرة والحساسيَّة الفنيَّة.(مرعى،1993،13) .وهذا النَّوع من النَّشاط يساعد المدرسة في تكوين شخصيَّة الطِّفل ، تلك الشَّخصيَّة الَّتي تعاني الأمرَّين من النِّظام المدرسي الحالي الَّذي يصيبها بالتَّسطيح ، ويجعل الطِّفل قالباً محدَّداً يعكس نمطاً مكرَّراً ، وليس فرداً قائماً بذاته يعكس شخصيَّة مستقلَّة متكافئة مع الآخرين. (كاسانيلي، 1990،2)[2]، والهدف من العمل المسرحي هو طريقة تمثيل الدَّور الَّتي تُعتبر أحد أساليب التَّعليم القائمة على إشراك المشاركين والمراقبين في موقف ينطوي على مشكلة حقيقيَّة والرَّغبة في التَّوصُّل إلى الحلِّ والفهم اللَّذين يولِّدهما هذا الاشتراك . وتوفُّر طريقة تمثيل الدَّور عيِّنة حيَّة من السُّلوك الإنساني، تكون بمثابة وسيلة للطُّلاب في: استكشاف مشاعرهم واكتساب بصيرة في اتِّجاهاتهم وقيمهم وتصوُّراتهم وتطوير مهاراتهم في حلِّ المشكلات واتِّجاهاتهم نحوه واستكشاف المادَّة الدِّراسيَّة بطرقٍ مختلفة ويمكن استعمال الكثير من أنواع تمثيل الدَّور أو التَّمثيل المسرحي الإبداعي في تعليم مهارات التَّشارك، إذا يمكن أن ينظِّم كلُّ نشاطٍ وأن ينفِّذ في الصُّفوف الابتدائيَّة ، حيث يكون من الضَّروري تقديم خبرات افتراضيَّة ـ متخيَّلة– أو محاكية– مشابهة لأحداث التَّعلُّم التَّشاركي والإبقاء عليه وتلخصيه وتشمل هذه الخبرات ذات التَّوجُّه العلمي الدَّور التِّلقائي والتَّمثيليَّات الإيمائيَّة وتمثيل الأدوار المحكمة والتَّمثيل الدرامي والإبداعي ولكلٍ من هذه الأنواع مميِّزاته الَّتي ينفرد بها والَّتي توفِّر أساليب مختلفة لخبرات افتراضيَّة تؤكِّد مهاراتهم في التَّصرُّف إزاء المواقف الطَّارئة[3]،والمعلِّم في هذا الوقف المسرحي يمكن له أن يكون قدوة من خلال ربَّما دور واحد يؤدِّيه أمام تلاميذه وخاصَّةً إذا تقاسم الأدوار بينهم في عمل مسرحي واحد ، ونفس الشَّأن إذا شاركهم في حفلاتهم الدِّينيَّة والوطنيَّة والمدرسيَّة الفصليَّة أو الختاميَّة كل عام

[1] أحمد علي كنعان : أثر المسرح في تنميَّة شخصيَّة الطفل ، مجلَّة جامعة دمشق . المجلَّد 27 . العدد الأوَّل + الثَّاني . 2011 . ص112 .

[2] أحمد علي كنعان : أثر المسرح في تنميَّة شخصيَّة الطفل ، المرجع السَّابق. ص112/111.

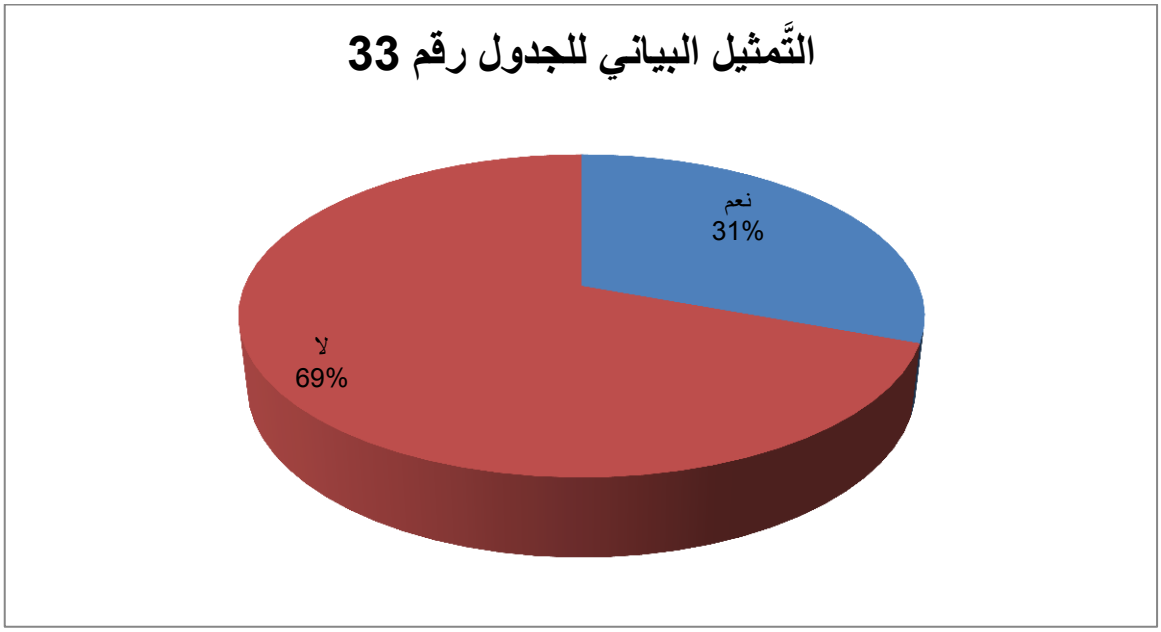
[3] وليد أحمد جابر وآخرون: طرق التَّدريس العامَّة تخطيطها و تطبيقاتها التَّربويَّة ،مرجع سابق،ص248.

دراسي أو عند تفوُّقهم بالمسابقات العلميَّة أو الثَّقافيَّة ولهذه المبادرة من طرف الأستاذ وقع نفسي واجتماعي كبيرين على بناء شخصيَّة المتعلِّم وما عبَّرت عليه عيِّنة المبحوثين بعبارة نعم بالنِّسبة للمؤشِّر الأوَّل من الجدول وهو مشاركة التَّلاميذ في عملٍ مسرحي بنسبة87.5% وبتكرار 63 من 72. إلاَّ برهنة ودليل على أنَّ لهذا المؤشِّر الأوَّل و والثَّاني المتمثِّل في مشاركة التَّلاميذ في حفلاتهم بنسبة 50% وبتكرار 36 من 72 علاقة إيجابيَّة وطيدة بينهما وبين التَّسرُّب المدرسي للتَّلاميذ.

جدول رقم (33 يُبيّن..)

هل تأخذ برأي التَّلاميذ في برمجة مواد الامتحان ؟	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
نعم	22	%30.6
لا	50	%69.4
المجموع	72	%100

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل تأخذ برأي التَّلاميذ في برمجة مواد الامتحان؟ الملاحظ من خلال هذه الأرقام أنَّ الإجابة بلا كانت بنسبة69.4%وبتكرار 50 من72 ثمَّ الإجابة بنعم 30.6% بتكرار 22 من72.



القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر هل تأخذ برأي التَّلاميذ في برمجة مواد الامتحان ؟ تفعيل مبدأ الشُّورى مع المتعلِّمين فيما يخصُّ حياتهم المدرسيَّة شيء جميل ويبعث على التَّواصل العلائقي بين المعلِّم والمتعلِّم وهو من ضروريَّات عمليَّة التَّعلُّم المدرسي لأنَّ عضويَّة التَّكامل المدرسي تحتِّم ذلك ، والأخذ برأي التَّلاميذ في برمجة الامتحانات وكيفيَّتها ضمن إطارها القانوني يعمل على التَّحضير الجيِّد للمتعلِّم ويعطيه الثِّقة

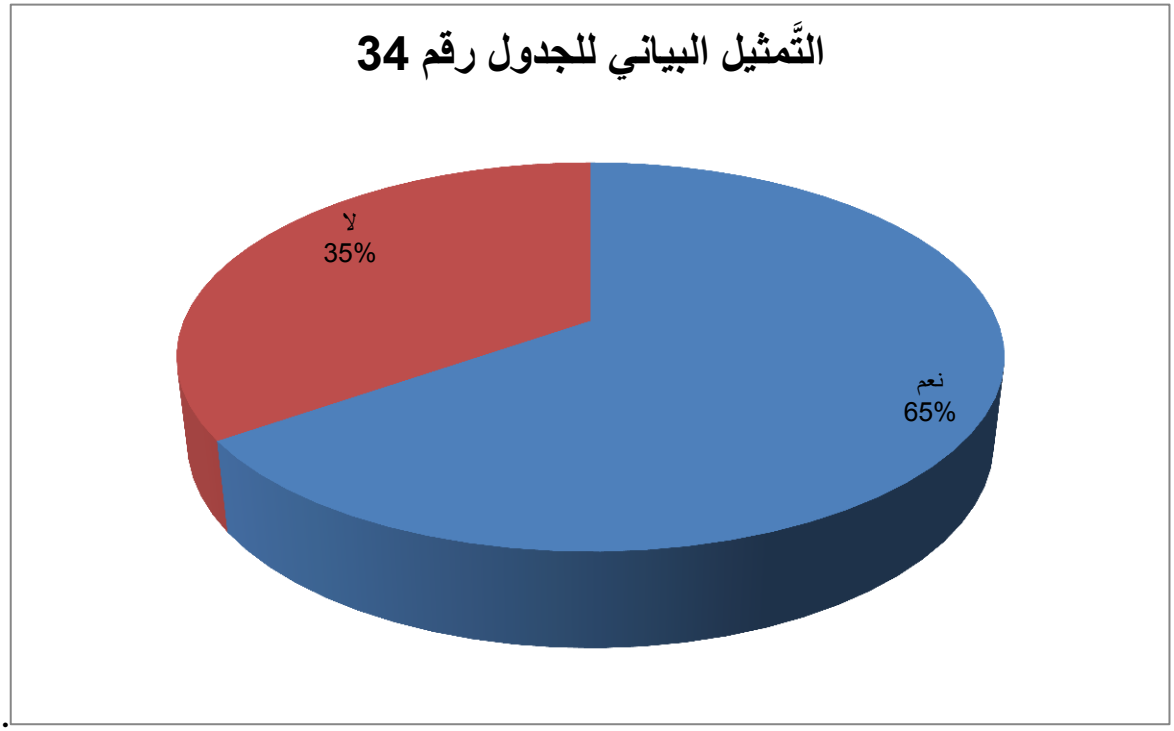
الكاملة في نفسه والشُّورى من أهمِّ التَّربيَّات الَّتي حثَّ عليها الإسلام فقد **قال جلَّ شأنه في كتابه الكريم مرشداً نبيَّنا ومبيِّناً** لنا أهميَّة الشُّورى ﴿..**وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ**.. ﴾ سورة آل عمران الآية (159)، وكان من عادة **النَّبي صلَّى الله عليه وسلَّم** مشاورة أصحابه رضي الله عنه في كثير من الغزوات والأمور النَّازلة لذلك ينبغي على المعلِّم تطبيق هذا المبدأ مع المتعلِّمين كي يتربَّى المتعلِّم على عدم الاعتداد برأيه دون الآخرين قال المصنَّف رحمه الله ـ قال ابن عبد البر في باب منثور الحكم والأمثال ، منتقى من نتائج عقول الرِّجال " من غلب عليه العُجب ترك المشورة فهلك " فتركك الشُّورى هي من أبواب العُجب والاعتداد بالرَّأي كما أشار إلى ذلك ابن عبد البر ـ رحمه الله.[1] ومن هذا المنطلق نجد أنَّ معظم المبحوثين أجابوا بأنَّهم لا يأخذون برأي تلاميذهم في برمجة الامتحان بنسبة فاقت 69% وبتكرار 50مرَّة من 72.وهو يضعِّف جزء من هذه الفرضيَّة وعلاقتها بالتَّسرُّب المدرسي للتَّلاميذ.

جدول رقم (34 يُبيّن..)

هل تعمل برغبة التَّلاميذ لو طلبوا منك إجراء مقابلة كرة قدم ؟	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
نعم	47	%65.3
لا	25	%34.7
المجموع	72	%100

[1] جزاع بن نايف النماصي : آداب المعلِّم والمتعلِّم عند الإمام ابن المفلح من خلال كتابة الآداب الشرعيَّة ، مرجع سابق، ص 60/59.

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل تعمل برغبة التَّلاميذ لو طلبوا منك إجراء مقابلة كرة قدم ؟ الملاحظ هنا أنَّ الإجابة بنعم كانت بنسبة65.3% وبتكرار47 من72 ثمَّ الإجابة بلا 34.7% بتكرار25من72



القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر هل تعمل برغبة التَّلاميذ لو طلبوا منك إجراء مقابلة كرة قدم ؟للمرافق الرياضيَّة دوراً كبيراً في تنميَّة الجانب البدني والعقلي وربط علاقات اجتماعيَّة كبيرة وفي ذلك كذلك فوائد روحيَّة ونفسيَّة عميقة تتجلَّى بوادرها كلَّما كانت قوة التَّفاعل بين المعلِّم والمتعلِّم والرفاق ولكن انعدامها في المدارس الابتدائيَّة له نتائجه الاجتماعيَّة وانعكاساته عل التَّحصيل الدراسي ومنه فعامل التَّرفيه الرياضي يعمل على تكيُّف المتعلِّم والانتماء للمدرسة وهو من أهم العوامل الَّتي يمكنها أن تساهم في بقاء التِّلميذ وجذبه للمدرسة نظراً لما يترتَّب عنه صحياً ونفسياً واجتماعياً ودراسياً .وكرة القدم من الرِّياضات الَّتي لها نكهة خاصَّة عند أطفال المدارس ويحبِّون ممارستها في المدرسة والشَّارع كلَّما سنحت لهم الفرصة لذلك وقد اهتمَّت الكثير من الحضارات القديمة بالرِّياضة البدنيَّة كالصِّين واليونان والمصريِّين القدامى والرُّومان وتناقلوا ثقافتها وطوَّروها حسب حاجتهم الاجتماعيَّة والتَّرفيهيَّة والحربيَّة، والمسلمون كذلك كان لهم شأن بذلك في الرِّف والحضر فها هو ابن القيم يرى– أنَّ الرِّياضة لا تختص بأعضاء البدن فقط ، بل يرى أنَّ الرُّوح تحتاج رياضة من نوع خاص لتسمو هذه الرُّوح وتحرص على أعالي الأمور ، وهذا المفهوم للتربيَّة من هذا المربِّي الفاضل صادر عن إيمانه بأنَّ الإنسان مركَّب من عنصرين أساسيين هما المادَّة والروح يقول رحمه الله ، في بيان رياضة الأرواح : (... ورياضة النُّفوس بالتَّعلُّم والتَّأدُّب ، والفرح والسُّرور

والصَّبر والثَّبات والإقدام والسَّماح وفعل الخير ، ونحو ذلك ممَّا ترتاض به النُّفوس ، ومن أعظم رياضتها : الصَّبر والحب والشَّجاعة والإحسان ، فلا تزال ترتاض بذلك شيئاً فشيئاً حتَّى تصير لها هذه الصِّفات هيئات راسخة وملكات ثابتة)[1]. ومن أهداف التَّربيَّة الرِّياضيَّة- تحسين الصِّحَّة وتنميتها والقوَّة والسُّرعة و التَّحمُّل والمقاومة و**تنميَّة التَّوافق الحركي** كإدراك المكان وإدراك الزَّمان وإدراك الجسد والتَّحكُّم فيه أثناء الحركة والقياس الحركي البصري واتِّساع حقل الرُّؤية والتَّنسيق بين اليد والعين[2]، **و** الرِّياضة كذلك منبع الصِّحة والتَّرفيه عن النَّفس ولها منافع متعدِّدة أخرى مثل التَّأثير على الجهاز التَّنفُّسي والقلبي وكذا على مستوى الجهاز الحركي من ناحية تطوير قوَّة وحجم العضلات وصيانة ومرونة المفاصل والأربطة وكذلك يعترف للرِّياضة بالدَّور الإيجابي على المستوى الاجتماعي والسُّلوكي والنَّفسي[3].وكل المعطيات السَّابقة لها أثرها على الهدوء والاستقرار النَّفسي والاجتماعي والإجابة بنعم لنسبة من المبحوثين فاقت 65.3%وبتكرار 72/47لدليل على وجود علاقة كبيرة بين ممارسة كرة القدم والتَّسرُّب المدرسي للمتعلِّمين.

جدول رقم (35 يُبيّن..)

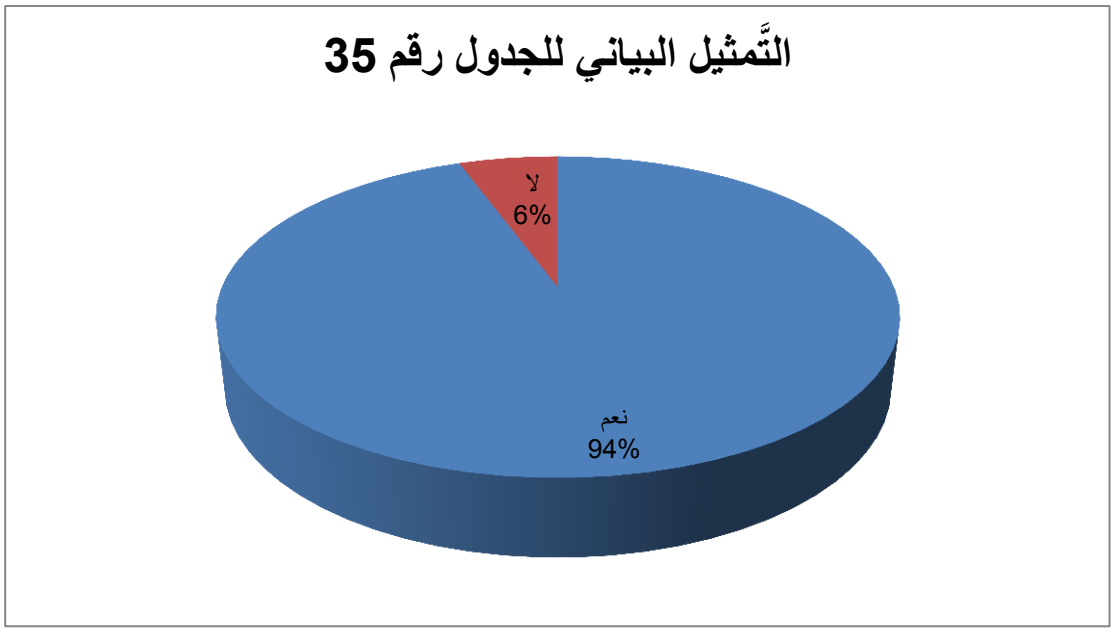
هل تسأل التَّلاميذ عمَّا فعلوه في العطلة ؟	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
نعم	68	%94.4
لا	4	%5.6
المجموع	72	%100

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل تسأل التَّلاميذ عمَّا فعلوه في العطلة ؟ الملاحظ من خلال هذه الأرقام أنَّ الإجابة بنعم كانت بنسبة94.4% وبتكرار 68 من72 ثمَّ الإجابة بلا 5.6%بتكرار 4 من72.

[1] حسن بن علي بن حسن الحجَّاجي: الفكر التَّربوي عند ابن القيِّم ، ط1،دار حافظ للنَّشر والتَّزيع،جدَّة،1408هـ/1988،ص367.

[2] بن أمحمَّد أمزيان : مواد الإيقاظ ، مرجع سابق ص 114.

[3] بن أمحمَّد أمزيان : مواد الإيقاظ ،مرجع سابق ، ص 188.



القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر هل تسأل التَّلاميذ عمَّا فعلوه في العطلة ؟ التَّقصي حول ظروف التَّلاميذ في العطل المدرسيَّة له علاقة بمعرفة الأحوال الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة والنَّفسيَّة الَّتي يعيشها الطِّفل فالذي قضى عطلته بين التَّنقُّل والاستجمام والرَّحلات يكون أكثر تفاعلاً وقابليَّة للتَّعلُّم من الطِّفل الَّذي بقي حبيس البيت وعلى هذا الأساس فالمعلِّم يمكنه أن يتفهَّم انفعالات متعلِّميه والتَّغيُّرات الحاصلة عليهم وأن يعمل إن استطاع على تنظيم بعض الرَّحلات المدرسيَّة ليعوِّض الفئة المحرومة من تلاميذه ليواكبوا أقرانهم ولا يشعروا بتلك الفروق الماديَّة الَّتي ربَّما عصفت بهم وبدراستهم ومن خلال الإشارة إلى إجابة معظم المبحوثين من العيِّنة نلاحظ أنَّ الإجابة بنعم كانت بنسبة94.4% وبتكرار68 من72 وهو ما يؤكِّد وجود علاقة بين سؤال التلاميذ عمَّا فعلوه في العطلة والتَّسرُّب المدرسي لهم.

الفصل السَّادس:

تحليل جداول الفرضيَّة الخامسة

عناوين الجداول :

-جداول الفرضيَّة الخامسة: هناك علاقة بين الوقت كقيمة اجتماعيَّة ضابطة للتَّعلُّم والتَّسرُّب المدرسي.

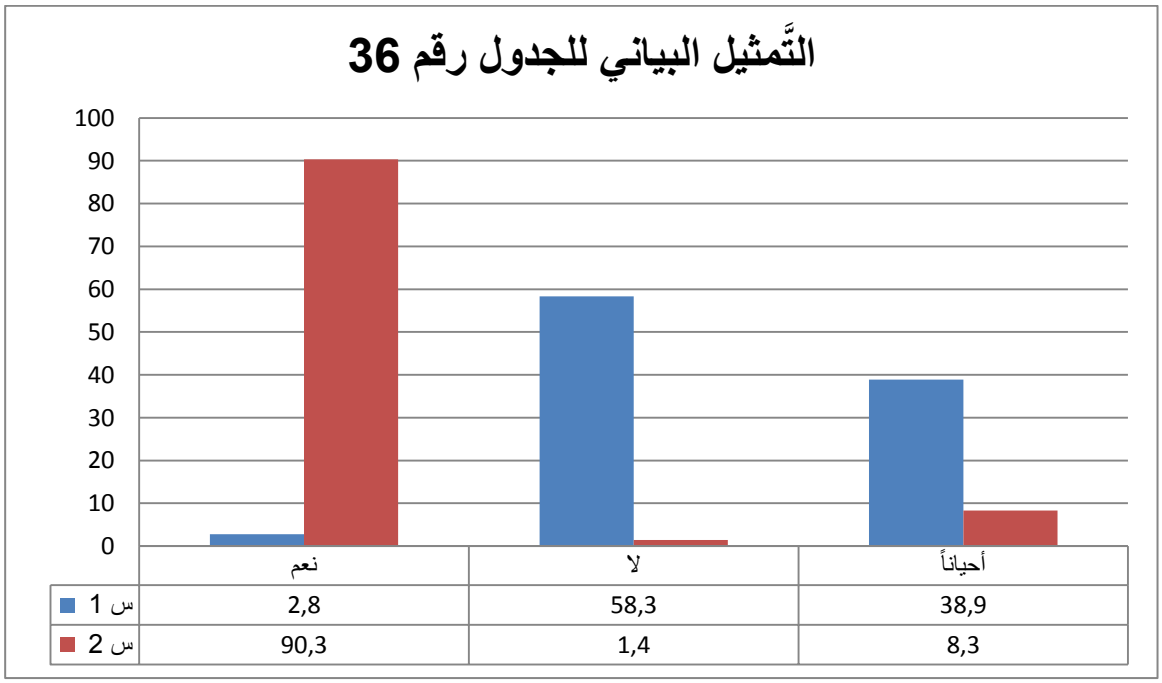
- **-جدول رقم 36 يبيَّن : هل تتأخَّر عن موعد المدرسة ؟ و هل تحرص على أن يكون التِّلميذ في القسم في الوقت المحدّد؟**
- **-جدول رقم 37 يبيَّن : هل تتغيَّب كثيراً عن المدرسة ؟**
- **-جدول رقم 38 يبيَّن : هل يكفيك الوقت لإكمال كل حصَّة في وقتها ؟**
- **-جدول رقم 39 يبيَّن : هل تحترم وقت الخروج للسَّاحة ؟**
- **-جدول رقم 40 يبيَّن : هل تعوَد التَّلاميذ على زمن الجرس ؟**
- **-جدول رقم 41 يبيَّن : هل عندك مدَّة معيَّنة لمراقبة عمل التَّلاميذ ؟**
- **-جدول رقم 42 يبيَّن : هل تحرص على غرس قيمة الوقت في التِّلميذ ؟**
- **-جدول رقم 43 يبيَّن : هل هناك مدَّة محدَّدة لقراءة التَّلاميذ ؟**
- **-جدول رقم 44 يبيَّن : هل تثمِّن سرعة إنجاز التِّلميذ لواجبه ؟**
- **-جدول رقم 45 يبيَّن : هل تنظر للسَّاعة أثناء العمل؟ وهل تحرص على أن يلبس كل تلميذ ساعة يد ؟**
- **-جدول رقم 46 يبيَّن : هل هناك موعد محدَّد للوجبة المدرسيَّة ؟**

-جداول الفرضيَّة الخامسة: هناك علاقة بين الوقت كقيمة اجتماعيَّة ضابطة للتَّعلُّم والتَّسرُّب المدرسي.

جدول رقم (36 يُبيّن..)

هل تتأخَّر عن موعد المدرسة ؟	التّكرارات	النِّسبة المئويَّة	هل تحرص على أن يكون التّلميذ في القسم في الوقت المحدّد؟	التّكرارات	النِّسبة المئويَّة
نعم	2	%2.8	نعم	65	%90.3
لا	42	%58.3	لا	1	%1.4
أحيانا	28	%38.9	أحيانا	6	%8.3
المجموع	72	%100	المجموع	72	%100

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل تتأخر عن موعد المدرسة ؟ إجابات أفراد العيِّنة حول هذا المؤشِّر الأوَّل من الجدول جاءت متسلسلة كالآتي: الإجابة بلا جاءت بنسبة58.3%وبتكرار 42 من72 والإجابة بأحيانٍ كانت بنسبة38.9%وبتكرار 28من72والإجابة بنعم جاءت بنسبة2.8%بتكرار 2من72و**القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل تحرص على أن يكون التّلميذ في القسم في الوقت المحدّد؟** إجابات أفراد العيِّنة حول هذا المؤشِّر الثَّاني من الجدول جاءت متسلسلة كالآتي: الإجابة بنعم جاءت بنسبة 90.3% وبتكرار 65من 72والإجابة بأحيانٍ جاءت بنسبة8.3% وبتكرار 6 من72 والإجابة بلا كانت بنسبة 1.4%وبتكرار 1 /72.



القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر هل تتأخر عن موعد المدرسة ؟ التَّأخر المتكرِّر عن المدرسة ليس مقتصراً فقط على التَّلاميذ فالأستاذ بممارسته لهذا العمل ولو بدقائق معدودة يُغرس تلقائياً في ذهنيَّة بعض

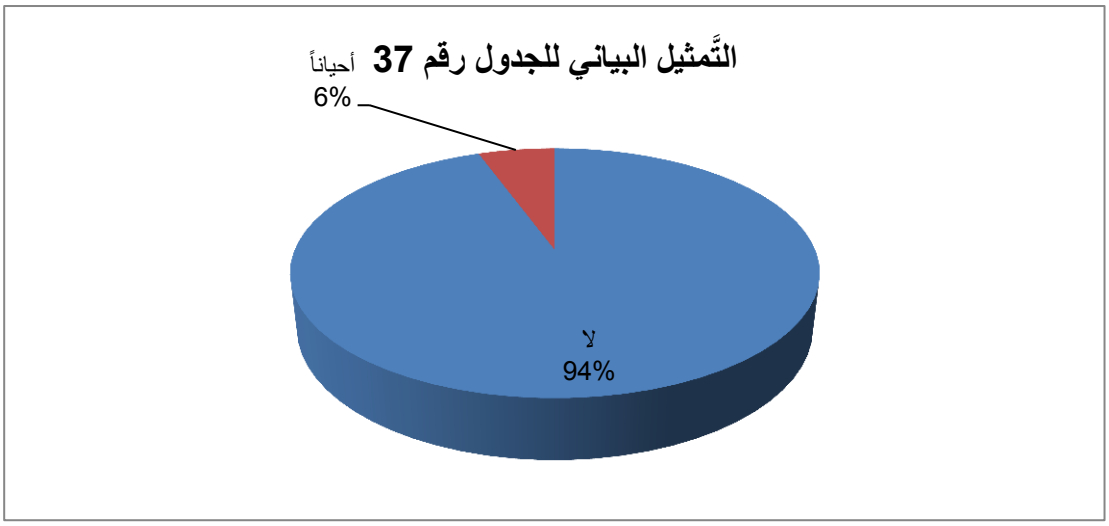
المتعلِّمين على أنَّه أمر هيِّن ويترتَّب عن هذا التَّصوُّر مشكلات كثيرة من ناحيَّة الانضباط والسَّير الحسن لعمليَّة التَّعلُّم، وبالتَّالي يجب أن يكون الأستاذ دقيقاً في مواعيده الدِّراسيَّة وخاصَّة تواجده في المدرسة مع بداية الدَّوام ليكون قدوة في نظر كلِّ التَّلاميذ –فالقدوة تأتي في مقدمة الطُّرق التَّربويَّة الَّتي يكتسب الفرد من خلالها القيَّم والاتِّجاهات ولذلك فإنَّ أهميَّتها كبيرة ونحن نختصرها فيما يأتي : القدوة من أهم العناصر الفاعلة في تشكيل شخصيَّة الإنسان وبخاصَّة في مرحلة الطُّفولة وهي أساس في عمليَّة التَّنشئة الاجتماعيَّة ، ذلك أنَّ التَّربيَّة والتَّنشئة ليست في جوهرها إلاَّ عمليَّة اجتماعيَّة تفاعليَّة يكتسب الفرد من خلالها الخبرة والتَّجربة والمعرفة وأنماط السُّلوك من الوالدين والمقرَّبين له[1]والحرص من طرف المعلِّمين على أن يكون التِّلميذ في القسم في الوقت المحدّد عادةً ما يكون المطلب الأوَّل لهم ولكن هذا المطلب يجب أن يتوافق مع تصوُّرات المتعلِّمين تجاه المعلِّم من ناحيَّة قوَّة انضباطه وحضوره الدَّائم المبكِّر للمدرسة وعلى هذا الأساس فالقراءة السُّوسيولوجيَّة لإجابات المبحوثين فيما يخص المؤشِّر الأوَّل هل تتأخَّر عن موعد المدرسة ؟ جاءت متذبذة جداً فالعبارة بنعم جاء بنسبة 2.8% وبتكرار2 يعني أنَّ هذه النِّسبة تتأخَّر عن المدرسة باستمرار، تليها عبارة أحياناً بنسبة 38.9%وبتكرار28وهي الَّتي تتأخَّر عن المدرسة أحياناً والنِّسبة الَّتي لا تتأخَّر عن المدرسة كانت 58.3%وبتكرار42 وفي ظلِّ هذه الإجابات لا يمكن للمؤشِّر الثَّاني من الجدول وهو الحرص على أن يكون التِّلميذ في القسم في الوقت المحدّد أن يتحقَّق بصورة كاملة نظراً لتراجع عامل القدوة عند المتعلِّم والَّتي تعتبر من وسائل الضَّبط في المدرسة.

جدول رقم (37 يُبيّن..)

هل تتغيَّب كثيراً عن المدرسة ؟	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
لا	68	%94.4
أحيانا	4	%5.6
المجموع	72	%100

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل تتغيَّب كثيراً عن المدرسة؟ جاءت إجابات هذا المؤشِّر بنسبتين مختلفتين فعبارة لا الأكثر تمثيلاً بنسبة94.4%بتكرار68من72 تليها عبارة أحياناً بنسبة 5.6%وبتكرار4 من72.

[1]ماجد زكي الجلاَّد : تعلُّم القيَّم وتعليمها : تصوُّر نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيَّات تدريس القيَّم، مرجع سابق، ص 110.



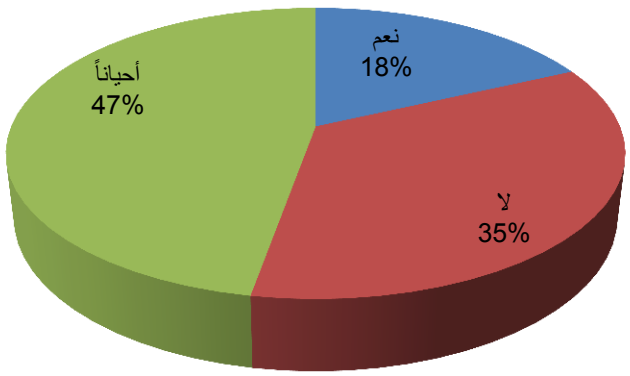
القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر هل تتغيَّب كثيراً عن المدرسة ؟ الغيَّاب مشكلة مدرسيَّة كبيرة يدفع ثمنها باستمرار المتعلِّم من نواحي عدَّة فهو يتربَّى عليها كقيمة سلبيَّة غير مبرَّرة ومن جانب آخر يصبح عامل الوقت لديه تدريجياً غير مهم زيادة على كثافة الدُّروس الَّتي يسعى المعلِّم لتعويضها على حساب راحة الطِّفل وارتباطاته واضطراب الحجم السَّاعي للدِّروس وقوَّة الحماس والتَّركيز لدى المتعلِّم تتلاشى ،كما يتأثَّر التَّوزيع الأسبوعي والشَّهري والفصلي وحتَّى السَّنوي للدُّروس ممَّا يقلِّل من الحركة التَّكامليَّة الوظيفيَّة للدُّروس ومحتوى المنهاج الدِّراسي المقرَّر وخاصَّة بالنِّسبة للتَّلاميذ المقبلين على الامتحان النِّهائي أو الفحص والمطالبين بالحد الأدنى لعتبة الدُّروس من أجل تخطِّي الامتحان، ومن هذا المنطلق فالعمليَّة التَّعلُّميَّة تتأثَّر وتفرض على التِّلميذ جهداً مضاعفاً ربَّما يكون سبباً لهروبه من المدرسة نتيجة الملل وتدارك النَّقائص الَّتي سبَّبها غياب الأستاذ الطَّويل أو المتكرِّر وفي حالة انضباط المعلِّم وحضوره الدَّائم سينعكس ذلك بالإيجاب على الطِّفل المتمدرس بما يؤكِّد وجود علاقة بين غياب الأستاذ والتَّسرُّب المدرسي.

جدول رقم (38 يُبيّن..)

هل يكفيك الوقت لإكمال كل حصَّة في وقتها ؟	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
نعم	13	%18.1
لا	25	%34.7
أحيانا	34	%47.2
المجموع	72	%100

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل يكفيك الوقت لإكمال كل حصَّة في وقتها ؟ جاءت إجابات هذا المؤشِّر بنسبٍ مختلفة فعبارة أحيانا الأكثر تمثيلاً بنسبة 47.2% بتكرار34 من72 تليها عبارة لا بنسبة 34.7% وبتكرار25 من 72 وأخيراً عبارة نعم بنسبة 18.1% وبتكرار 13من72.

التَّمثيل البياني للجدول رقم 38



القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر هل يكفيك الوقت لإكمال كل حصَّة في وقتها ؟ الزَّمن والتَّعليم" time and learning و التَّعلُّم يأخذ وقتاً ومن أهمِّ مهامِّ المدرِّس أن ينظِّم الفصل ليوجد وقتاً كافياً لتعلُّم المواد المهمَّة لدى كلَّ التَّلاميذ بحيث لا يتوزَّع الوقت في أنشطة غير تعليميّة ويتطلَّب منه منع عمليَّات التَّداخل والخلط، ومن الواضح أنَّ مزيداً من الوقت المستغرق في التَّعليم له إيجابياته على تحصِّيل التِّلميذ عند الأثر النَّاتج من وقت إضافي يكون عادةً أثراً متواضعاً أو غير ثابت. كما أنَّ الفروق في طول اليوم المدرسي والسَّنوات المدرسيَّة بين مناطق مختلفة ليس لها إلاَّ أثر بسيط جداً على تحصيل التِّلميذ المهِّم أو الأكثر أهميَّة و كيف ينظِّم المدرِّس استغلال هذا الوقت داخل الفصل الدِّراسي وزيادة الوقت المخصَّص للتَّعلُّم وتنظيم الزَّمن والوقت والأنشطة التَّعليميَّة وكيف يتعامل مع مشكلات السُّلوك فقد وجد كونين Konnin 1970 أنَّ سلوكيَّات المدرِّس المرتبط بزمن جيِّد مع المهنة يرتبط أيضاً بعدد أقل في مشكلات السُّلوك . فكثير في المشكلات السُّلوكيَّة تنتج في عدم انتظام الزَّمن والوقت والأنشطة وعلى المدرِّس أن يكون على دراية باستراتيجيَّات التَّعامل مع مشكلات السُّلوك[1] ،وعليه فالزَّمن المدرسي العادي يصل إلى 6 ساعات على مدار 180 يوماً بينما يمكن زيَّادة هذا الزَّمن بالواجبات المنزليَّة أو في بعض الحالات والواجبات الرَّسميَّة ومن الستِّ ساعات هذه يأتي وقت تعلُّم موضوعات متعدِّدة +زمن للغذاء ثمَّ

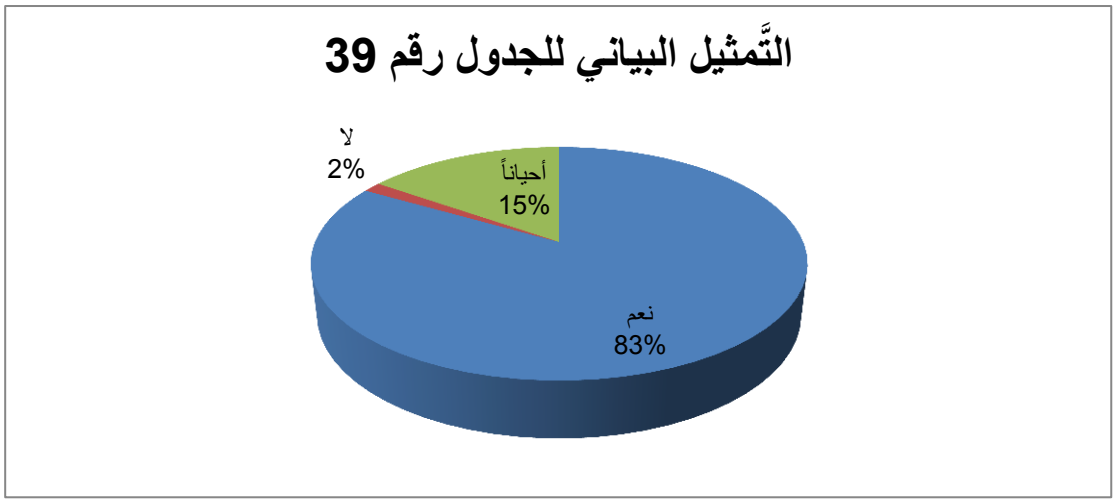
[1] عبد السَّلام أحمدي الشَّيخ :علم النَّفس في مجال التَّعليم المدرسي، دون ناشر،2004،ص149.

الفسحة أو التَّعلُّم الفيزيقي، وفي المدَّة من 60/40 دقيقة في مادَّة معيَّنة ،نجد أنَّ عوامل أخرى متعدِّدة تخفِّض الزَّمن اللاَّزم للتعلُّم. وهناك أيام بالطَّبع تُخصَّص في رحلات مدرسيَّة وأنشطة ضروريَّة هذا علاوة على أيَّام لا يكون المدرِّس فيها على ما يرام ؛ فلا يستطيع شرح الدَّرس ولكن إذا وجد المدرِّس عذراً لكي لا يقوم بالتَّدريس فإنَّ هذا يعني بالنِّسبة للتِّلميذ أنَّ التَّعليم عمل ليس جاداً، وهو الوقت الَّذي تسمح فيه الفرصة للتِّلميذ لكي يتعلَّم، وهناك رأي يقول إذا لم يكن لديك خطَّة درس للتَّلاميذ فسوف يكون لديهم خطَّة درس لك بمعنى أنَّ المدرِّس هناك يفقد القدرة على ضبط تلاميذ فصله الَّذين يهتمُّون أكثر بالضَّحك والهزل واللَّعب. ومن الضَّروري تحاشي البداية المتأخِّرة والنِّهاية المبكِّرة لأنَّها من المشكلات الَّتي تواجِّه المدرِّس وعدم بداية الدَّرس في الوقت المناسب وضياع الوقت كأن يضيِّع المدرِّس الوقت الطَّويل مع تلميذ متأخِّر أو ما يشبه ذلك وبالطَّبع إذا عرف التَّلاميذ أنَّ المدرِّس يضيِّع الوقت في بداية الحصَّة فإنَّهم يتأخرُّون ، والتَّأخر المتكرِّر للتَّلاميذ كظاهرة مدرسيَّة يكون من أهمِّ مؤشِّرات وبوادر التَّسرُّب الجزئي من المدرسة ممَّا يعني وجود علاقة بين تنظيم الوقت لإكمال كل حصة في وقتها والتَّسرُّب المدرسي للتَّلاميذ.

جدول رقم (39 يُبيّن..)

هل تحترم وقت الخروج للسَّاحة ؟	التّكرارات	النِّسبة المئويَّة
نعم	60	%83.3
لا	1	%1.4
أحيانا	11	%15.3
المجموع	72	%100

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل تحترم وقت الخروج للسَّاحة ؟ الملاحظ من خلال أرقام هذا الجدول أن إجاباته جاءت بنسبٍ مختلفة فعبارة نعم الأكثر تمثيلاً جاءت بنسبة 83.3%بتكرار 60 من 72 تليها عبارة أحياناً بنسبة 15.3% وبتكرار 11 من 72 وأخيراً عبارة لا بنسبة 1.4% وبتكرار 1من72 .

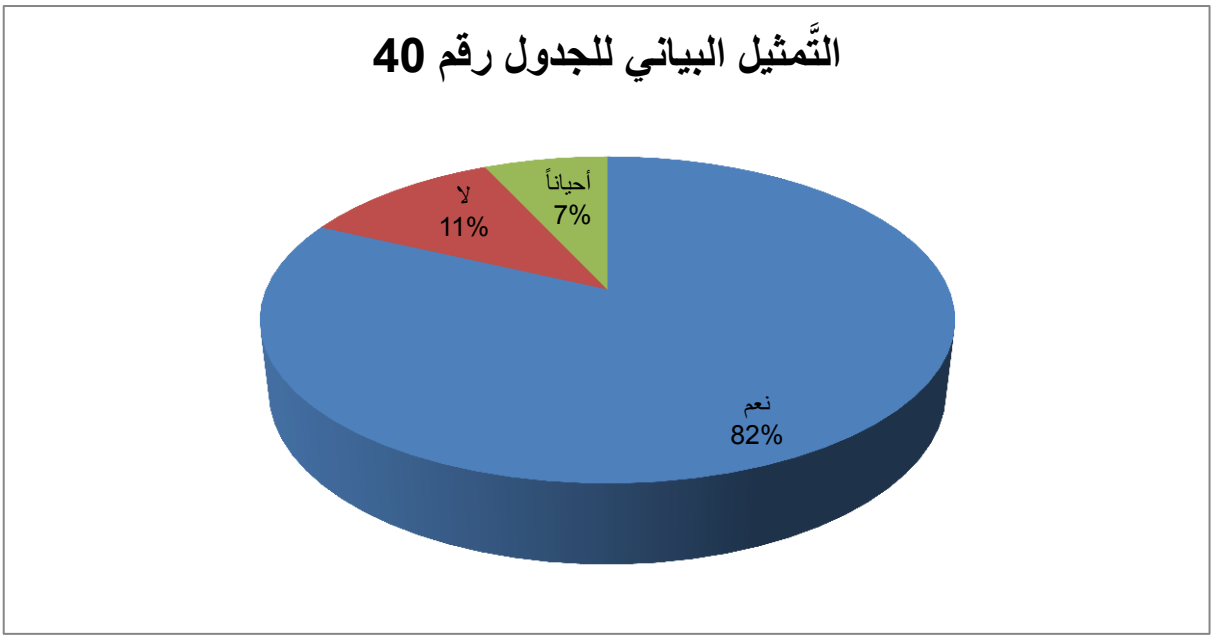


القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر هل تحترم وقت الخروج للسَّاحة ؟ الخروج للسَّاحة بالنِّسبة للتَّلاميذ وقت مستقطع ومُنتظر من طرفهم وهو ضروري ومفيد بعد عناءٍ شديد ومكثَّف داخل حجرة الدِّراسة الغرض منه إفراغ شحنات التَّوتُّر والتَّركيز التَّعلُّمي وإعطائه فرصة للتَّرفيه عن نفسه عن طريق اللَّعب والحركة وتجاذب أطراف الحديث مع زملائه وتغيِّير جو القسم حق مشروع من حقوق الطِّفل المتمدرس لينال بذلك قسطاً من الرَّاحة يساعده على تجديد قواه و قدراته الأمر الَّذي يعينه على استئناف ما تبقَّى من دوامه بكلِّ نشاطٍ وعزيمة ، وهذا ما أكَّدت عليه إجابة معظم الميحوثين في هذا السُّؤال بعبارة نعم وبنسبة83.3%وبتكرار 60 من72 ليفسِّر وجود علاقة حقيقيَّة بين هذا المؤشِّر والتَّسرُّب المدرسي للتَّلاميذ.

جدول رقم (40 يُبيّن..)

هل تعوَد التَّلاميذ على زمن الجرس ؟	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
نعم	59	%81.9
لا	8	%11.1
أحيانا	5	%6.9
المجموع	72	%100

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل تعوَد التَّلاميذ على زمن الجرس ؟ الملاحظ من خلال هذه الأرقام أنَّ ما نسبته 81.9%أجابوا بنعم بتكرار 59 من72 تليها ما نسبته 11.1%أجابوا بعبارة لا وبتكرار 8 من 72 ثمَّ الإجابة بأحيانٍ بنسبة6.9% وبتكرار 5 من72.

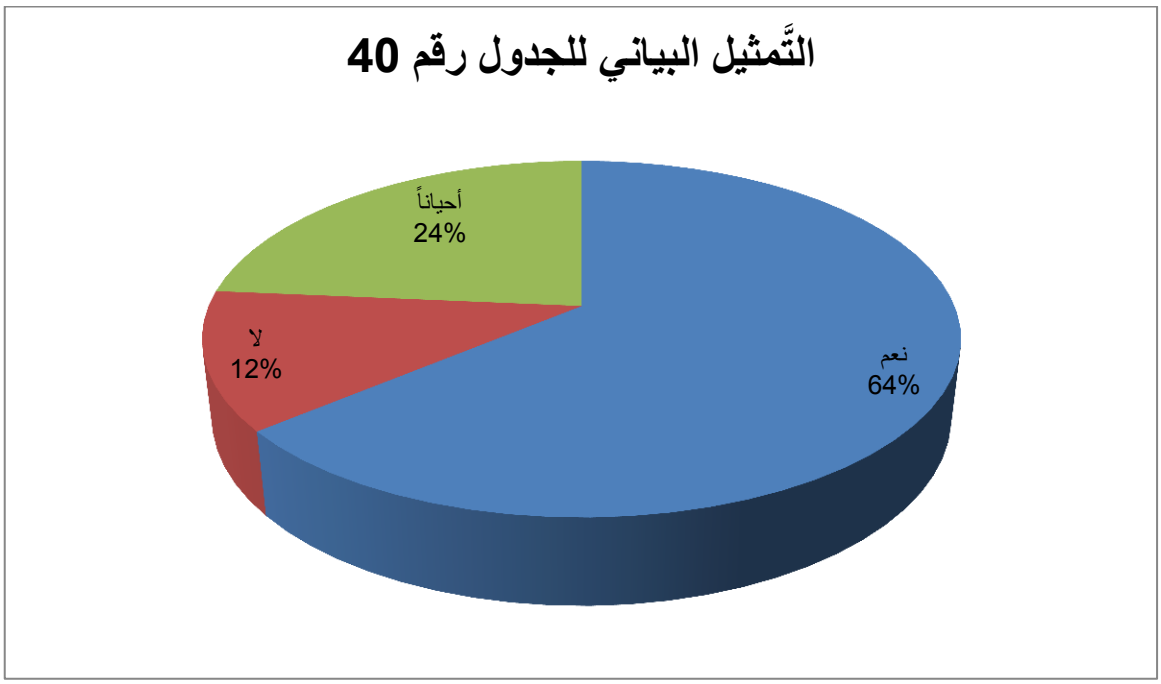


القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر هل تعوَد التلاميذ على زمن الجرس ؟ الجرس من الوسائل التَّقليديَّة المستعملة في تنظيم وقت الدُّخول والخروج من المدرسة والقسم والسَّاحة أثناء فترة الاستراحة والاطعام المدرسي وهو بمثابة أداة للتَّنبيه واليقظة في تحديد الوقت واستعماله يعوِّد التَّلاميذ على احترام الوقت والاهتمام به أكثر ممَّا يكسبهم قيمة ثمينة مكتسبة مع مرور الوقت تلزمهم قياس زمن كلّ حصَّة وحجمها السَّاعي كما تقيِّد المتعلِّم في سرعة إنجاز ما يُطلب منه وخاصَّة في فترة الامتحانات الرَّسميَّة الَّتي تكون محدَّدة بزمن معيَّن تقرِّره الوزارة أو ديوان الامتحانات أو تعدِّل رزنامته إدارة المدرسة حسب ظروف المدرسة وطاقمها البيداغوجي وعلى هذا الأساس فتعويد التَّلاميذ على الزَّمن والوقت بصفة عامَّة له ايجابيَّاته على سلوك وشخصيَّة المتعلِّم .وإجابة معظم المبحوثين بعبارة نعم وبنسبة 81.9% وبتكرار 59 من72 لدليل على وجود علاقة بين تنظيم الوقت والتَّسرُّب المدرسي للتِّلميذ.

جدول رقم (.41..) يُبيّن

هل عندك مدَّة معيَّنة لمراقبة عمل التَّلاميذ ؟	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
نعم	46	%63.9
لا	9	%12.5
أحيانا	17	%23.6
المجموع	72	%100.0

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل عندك مدَّة معيَّنة لمراقبة عمل التلاميذ ؟ الملاحظ من خلال هذه الأرقام أنَّ ما نسبته 63.9%أجابوا بنعم بتكرار 46 من72 تليها ما نسبته 23.6%أجابوا بعبارة أحياناً وبتكرار 17 من 72 ثمَّ الإجابة بلا بنسبة12.5%وبتكرار 9 من72.



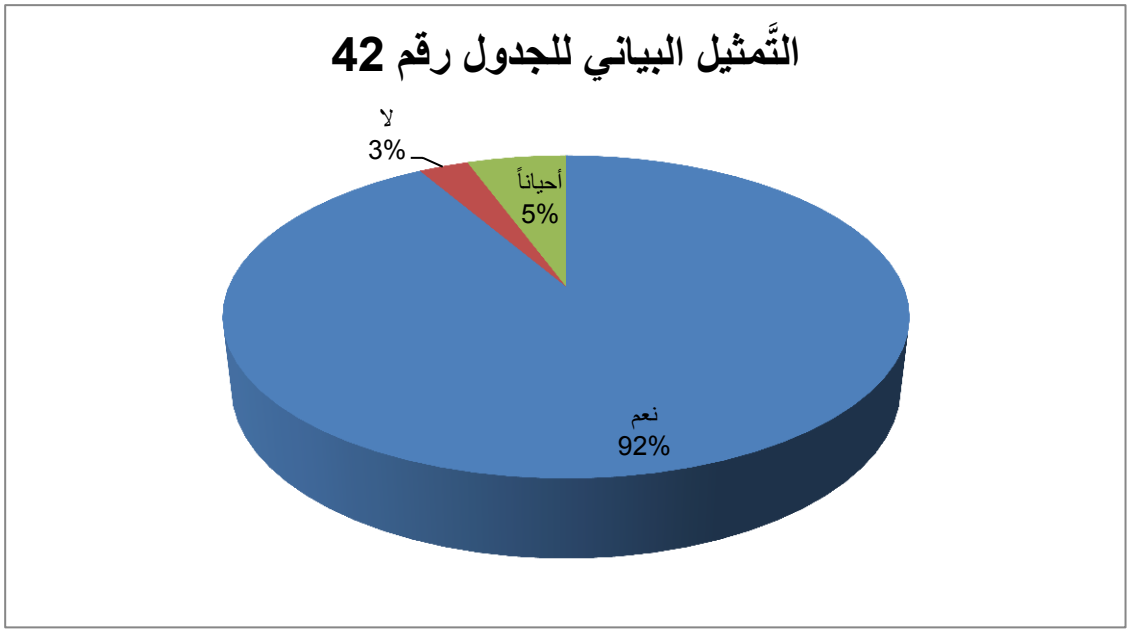
القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر هل عندك مدَّة معيَّنة لمراقبة عمل التَّلاميذ ؟ اقتطاع جزء من وقت الحصَّة من طرف الأستاذ لمعاينة ومراقبة إنجاز الواجبات المنزليَّة من طرف المعلِّم عامل مهمٌّ في تقدير وتقييم مستوى المتعلِّمين ومدى اجتهادهم والوقوف على الفروق الفرديَّة الَّتي بينهم من ناحيَّة تقديم النَّتائج وصحَّتها كما تعطي للمعلِّم صورة واضحة على المقصِّرين من التَّلاميذ الَّذين تخلَّوا عن أداء واجباتهم ومراقبة أعمال التَّلاميذ لها قيمتها الضَّبطيَّة للمتهاونين منهم والتَّحفيزيَّة للممتازين منهم كذلك، كما تعتبر وسيلة توجيهيَّة للَّذين يحاولون العمل وتحسين مستواهم الدِّراسي، وعادةً ما تكون هذه الطَّريقة يومياً ودورياً حسب قدرة الأستاذ مع عدد التَّلاميذ الَّذي يعتبر عامل مهم في مراقبة التَّلاميذ نظراً للوقت الَّذي تأخذه عمليَّة المراقبة في تقيِّيم عمل التِّلميذ وخاصَّة إذا كانت المراقبة تتطلَّب حساباً دقيقاً أو تعبيراً كتابياً يخضع للتَّصحيح الإملائي والصَّرفي والنَّحوي زيادة على جودة الخطِّ والكتابة ،ولمراقبة المعلِّم لأعمال التَّلاميذ فوائد عدَّة كالدَّافعيَّة والتَّحفيز والتَّعزيز والعدل بين المتعلِّمين فالتِّلميذ الَّذي اهتمَّ بمراجعة دروسه وأنجز واجباته في البيت والقسم ينتظر من معلِّمه مجازاته على اجتهاده وفعله عكس التِّلميذ المهمل الَّذي قصَّر و لم يقم بشيء، وعليه فنسبة المبحوثين الَّذين أجابوا بعبارة نعم وبنسبة 63.9% و بتكرار 46 من72

يمثِّلون أغلب عناصر العيّنة ممّا يؤكِّد وجود علاقة إيجابيَّة بين مراقبة عمل التَّلاميذ من طرف الأستاذ والتَّسرُّب المدرسي للتَّلاميذ.

جدول رقم (.42..) يُبيّن

هل تحرص على غرس قيمة الوقت في التِّلميذ ؟	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
نعم	66	%91.6
لا	2	%2.8
أحيانا	4	%5.6
المجموع	72	%100.0

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل تحرص على غرس قيمة الوقت في التِّلميذ ؟ الملاحظ من خلال هذه الأرقام أنَّ ما نسبته 91.6%أجابوا بنعم بتكرار66 من72 تليها ما نسبته 5.6%أجابوا بعبارة أحياناً وبتكرار4 من 72 ثمَّ الإجابة بلا بنسبة2.8%وبتكرار2 من 72.



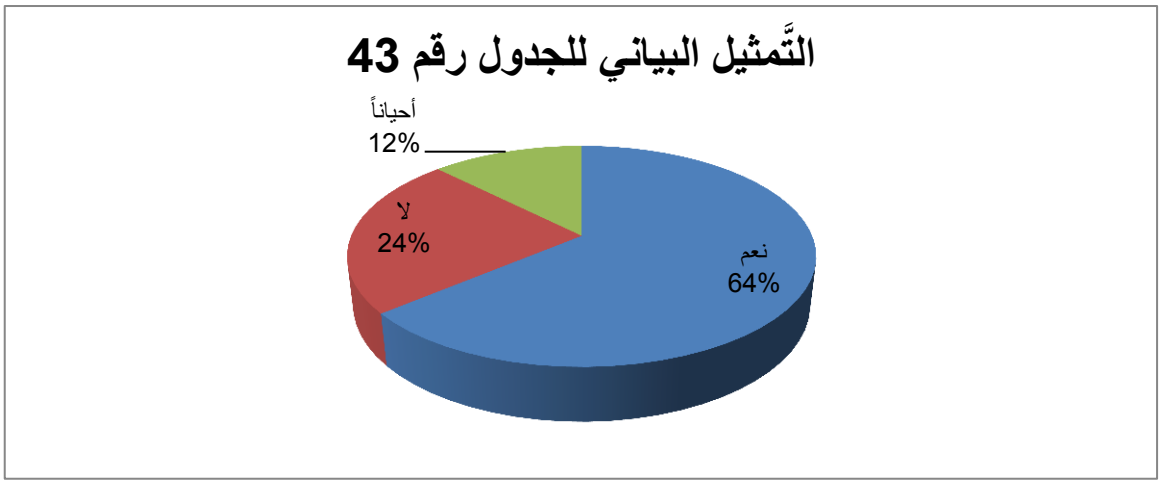
القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر هل تحرص على غرس قيمة الوقت في التِّلميذ ؟ الوقت من أهم العوامل الأساسيَّة في عمليَّة التَّعلُّم واستثماره يبقى مرهون بعمليَّة التَّنشئة الاجتماعيَّة في الأساس لأنَّ العلاقة السَّببيَّة بين قيمة الوقت وعمليَّة التَّعلُّم تبقى وسيلة وغاية كيف ذلك ؟ لأنَّ تأثير استثمار الوقت بقوَّة على المتعلِّم هو الَّذي من شأنه تلقِّي أكبر قدر من التَّعلُّم في مدَّة وجيزة وبالتَّالي الوقت والتَّعلُّم لهما عامل

التَّأثِّير والتَّأثُّر وربط هذا بالحجم السَّاعي من الوقت الَّذي يستهلكه المتعلِّم في إنجاز تعلُّماته المدرسيَّة والبيتيَّة ، والمسؤول عن هذا الاستثمار في المدرسة هو المدرِّس لأنَّ المتعلِّم يخضع للكثير من التَّعلُّمات داخل حجرة الصفِّ وبالتَّالي من المفروض لا تمر فترة داخل المدرسة إلاَّ واستفاد منها المتعلِّم واستثمرها في مكانها المناسب ممَّا يشعر المتعلِّم بعمل وتحديد هدف من شأنه أن يُعزِّز فيه روح المنافسة والتَّحصيل الجيِّد بالتَّدريج وعليه فإنَّ عامل الزَّمن المدرسي من أهَّم الأسباب الَّتي تساعد التِّلميذ على الاستِّقرار المدرسي والسَّعي منه في إيجاد آليَّات لنموِّه المعرفي والمدرسي وحتَّى النَّفسي وبناء شخصيَّة مولعة بالبحث والفضول التَّعلُّمي الَّذي من شأنه أن يُعزِّز فيه فكرة تنميَّة كلَّ قدراته الكامنة الَّتي تقوم بدورها في صقل شخصيَّته التَّعلُّميَّة ومن هذا المنطلق فقيمة الوقت لها علاقة جدليَّة بين تعلُّمات المتعلِّم وطريقة برمجة هذه التَّعلُّمات بحجم ساعي مناسب لكلِّ مادَّة دراسيَّة تعلُّميَّة يحِّس من خلالها المتعلِّم على أنَّه يتجاوز في كلِّ حصَّة تعليميَّة تعلُّميَّة خطوات أو شرطاً تعلُّمياً مفيداً، وإلاَّ كان الرُّوتين المدرسي المبني على التِّكرار للمعلومات وعدم احترام رزنامة الوقت المحدَّد لكلِّ حصَّة زمنيَّة من جدول الحصص المقرَّرة لكلِّ مادَّة تعلُّميَّة ، من أهَّم العوامل الَّتي تتسبَّب في عزوف المتعلِّم عن الدِّراسة وظهور بوادر الابتعاد شيئاً فشيئاً وعلى هذا الأساس فالمدرِّس مطالب بتوفِّير الوقت واستغلاله بما يتناسب مع قدرات المتعلِّم وتكيُّفه داخل المدرسة وفق برنامج تعلُّمي وزمني يخضع لمتطلَّبات العمليَّة التَّعلُّميَّة من ناحيَّة احترام الحجم الساعي اليومي والأسبوعي والفصلي ،والنِّسية الكبيرة من المبحوثين الَّتي جاءت بـ91.6% والَّذين أجابوا بنعم وبتكرار 66 من72 تؤكِّد وجود علاقة إيجابيَّة بين قيمة الوقت والتَّسرُّب المدرسي للتَّلاميذ.

جدول رقم (.43..) يُبيّن

هل هناك مدَّة محدَّدة لقراءة التَّلاميذ ؟	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
نعم	46	%63.9
لا	17	%23.6
أحيانا	9	%12.5
المجموع	72	%100.0

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل هناك مدَّة محدَّدة لقراءة التَّلاميذ ؟ القراءة الرَّقميَّة لإجابات هذا السُّؤال تبيِّن أنَّ عبارة نعم أكثر تمثيلاً بنسبة63.9%وبتكرار46 من72 تليها عبارة لابنسبة23.6% بتكرار17من 72 ثمَّ عبارة أحيانا بنسبة12.5%بتكرار 9 من72.

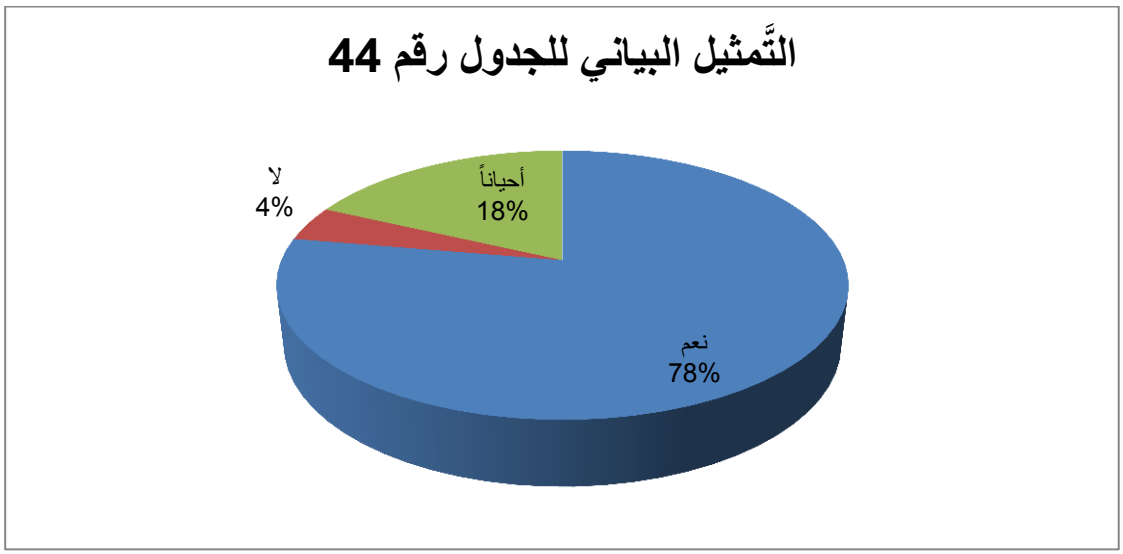


القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر هل هناك مدَّة محدَّدة لقراءة التَّلاميذ ؟ إعطاء الفرصة للتِّلميذ في القراءة والكتابة أمر في غاية الأهميَّة وتختلف المدّة المسموح بها للتِّلميذ من متعلِّم لآخر حسب قدرته على القراءة فالمتمكِّن من القراءة المسترسلة يساهم في رفع مستوى القراءة داخل القسم ويعمل على وجود مناخ تنافسي بينه وبين أقرانه الجيِّدين في القراءة مثله، ولكن بالنِّسبة للمتعثِّرين من ذوي صعوبات التَّعلُّم في هذا المجال يحتّم على المعلِّم أن يراعي هذا الجانب ويحاول قدر الإمكان مساعدة هؤلاء من أجل أن يحسِّنوا مستواهم في القراءة بمنحهم مدَّة أطول من غيرهم ومسايرة تطوُّراتهم نحو الأفضل ويتعامل معهم من أجل إصلاح شأنهم والتَّغلُّب على مشكلتهم في القراءة لأنَّ التَّلاميذ الَّذين لا يحسنون القراءة لا يستطيعون التَّعرُّف على الحروف بسهولة أو عدم التَّمييز بين الحركات والظَّواهر الإملائيَّة وبالتَّالي سيجدون صعوبة كبيرة في الكتابة ،وتجاوز هذه المرحلة لا بدَّ لها من متابعة واستمراريَّة من طرف المعلِّم لتفادي الفارق في التَّحصيل بين التَّلاميذ نتيجة الصُّعوبة في القراءة والكتابة الَّتي تؤدِّي في الكثير من الأحيان إلى عدم الانسجام من طرف التِّلميذ مع مستجدَّات العمليَّة التَّربويَّة وهذا راجع لعدم اكتسابه لمفاتيحها ممَّا يرغمه على عدم تقبُّل واقعه المدرسي والتَّفكير في الانقطاع النِّهائي عن التَّحصيل .

جدول رقم (.44..) يُبيّن

هل تثمّن سرعة إنجاز التِّلميذ لواجبه ؟	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
نعم	56	%77.7
لا	3	%4.2
أحيانا	13	%18.1
المجموع	72	%100.0

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل تثمِّن سرعة إنجاز التِّلميذ لواجبه ؟ القراءة الرَّقميَّة لإجابات هذا السُّؤال تبيِّن أنَّ عبارة نعم أكثر تمثيلاً بنسبة77.7%و بتكرار56 من72 تليها عبارة أحيانا بنسبة 18.1%بتكرار13 من 72 ثمَّ عبارة لا بنسبة4.2%بتكرار3من72.

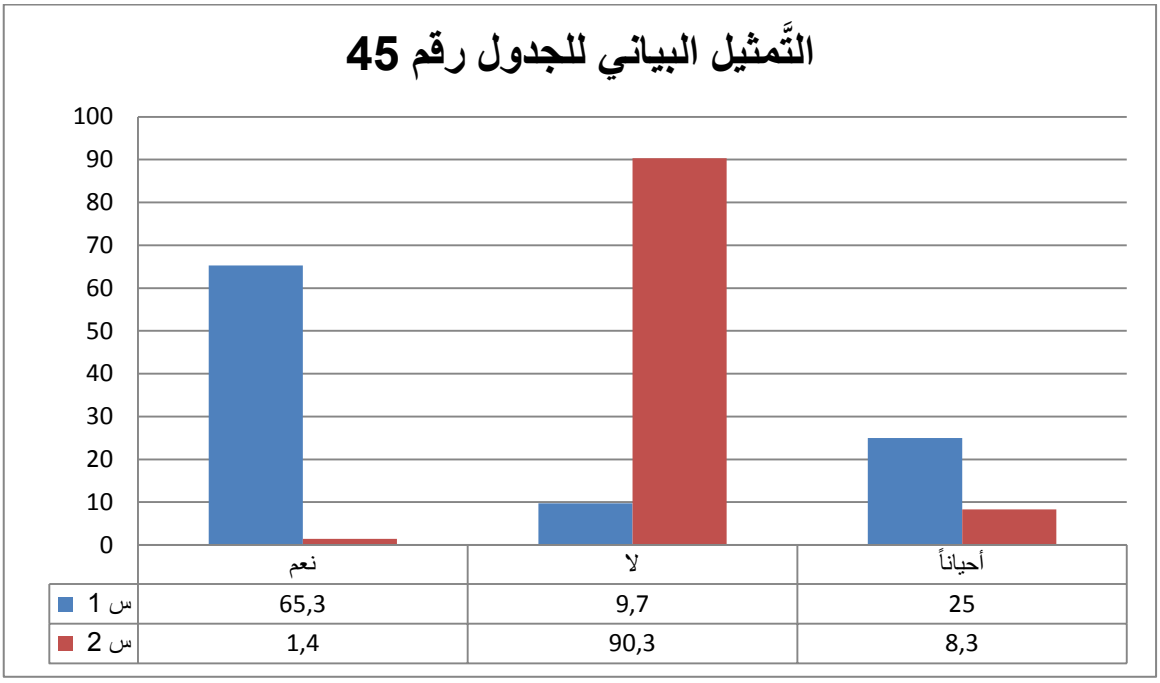


القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر هل تثمِّن سرعة إنجاز التِّلميذ لواجبه ؟ لهذه الخطوة أثر كبير على مردود الطِّفل المتعلِّم فكلَّما ثمَّنت جهوده زادت دافعيَّته وسرعة انجازه وتنافسه مع غيره من التَّلاميذ حتَّى يكسب ثقة غيره ومعلِّمه وبالتَّالي فهذه الحركة التَّعلُّميَّة من طرف المعلِّم لها صداها وفوائدها على المجتهدين من التَّلاميذ وعلى غرس قيمة كبرى فيهم كحافز التَّحدِّي والمثابرة وقوَّة العزيمة والإرادة ،والتَّثمين يأخذ أشكالاً عدَّة كالملاحظة المعبِّرة والثَّناء المتكرِّر و تقديم الجوائز القيِّمة وكلُّها معطيات لها توابع فكلَّما كانت جهود المتابعة زاد مردود التِّلميذ والعكس وهو ما يعطي دلالة تحليليَّة على وجود علاقة بين التَّحفيز و التَّعلُّم ،وعدم التثمين والتَّسرُّب الجزئي بل النِّهائي من المدرسة وهو ما تؤكِّده الإجابة بنعم من طرف المبحوثين بنسبة77.7%و بتكرار56 من72.

ف5جدول رقم (45) يُبيّن

هل تنظر للسَّاعة أثناء العمل ؟	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة	هل تحرص على أن يلبس كل تلميذ ساعة يد ؟	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
نعم	47	65.3%	نعم	1	1.4%
لا	7	9.7%	لا	65	90.3%
أحيانا	18	25.0%	أحيانا	6	8.3%
المجموع	72	%100	المجموع	72	%100

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل تنظر للسَّاعة أثناء العمل ؟ الملاحظ في نسب هذا الجدول أنَّ نسب المؤشِّر الأوَّل جاءت كالآتي: عبارة نعم بنسبة 65.3% وبتكرار 47 من 72، ثمَّ عبارة أحياناً بنسبة 25%بتكرار 18 من72 وأخيراً عبارة لا بنسبة 9.7% بتكرار 7 من 72.**والقراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل تحرص على أن يلبس كلَّ تلميذ ساعة يد ؟** الملاحظ في نسب هذا الجدول أنَّ نسب المؤشِّر الثَّاني جاءت كالآتي: عبارة لا بنسبة 90.3% وبتكرار 65 من 72 ، ثمَّ عبارة أحياناً بنسبة 8.3% بتكرار 6 من72 وأخيراً عبارة نعم بنسبة 1.4% وبتكرار 1 من 72.



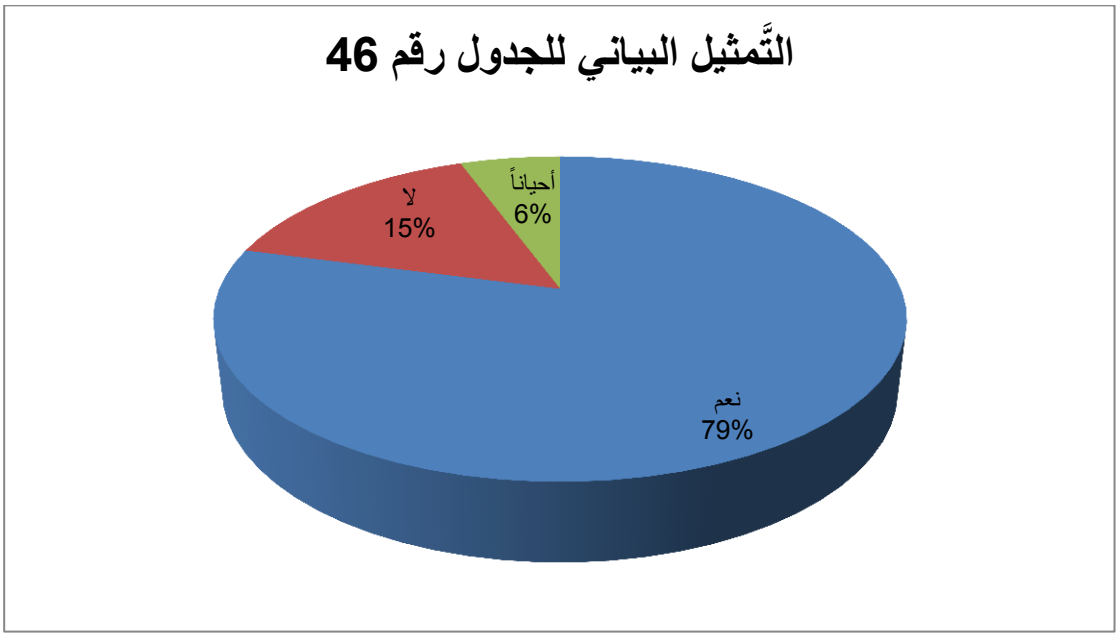
القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر هل تنظر للسَّاعة أثناء العمل ؟ إنَّ تكرار عمليَّة النَّظر إلى السَّاعة من طرف المعلِّم يطرح أكثر من سؤال في نفسيَّة المتعلِّم لماذا ينظر المعلِّم إلى السَّاعة في كلِّ مرَّة ؟ وبما أنَّ شخصيَّة التِّلميذ فضوليَّة بعض الشَّيء إلَّا أنَّه يحاول فهم الفائدة المرجوَّة من نظر المعلِّم للسَّاعة أو سوف يقلِّده وبالتَّالي يكون المعلِّم قد غرس في نفسيَّة المتعلِّم قيمة وهي الحفاظ على الوقت واستعماله واستغلاله وخاصَّةً ربط عمليَّة النَّظر إلى السَّاعة بإجراء تمارين على السُّبورة أو الكراريس وحدَّد بدقَّة توقيت إنهاء عمليَّة الإجابة والمرتبطة حبذا بتحفيز مادِّي ومعنوي من طرف المعلِّم ليحدث شيء من المنافسة الشَّريفة واستعمال أكثر للوقت المحدَّد وبالتَّالي يدرك المتعلِّم مدى قيمة الوقت خاصَّةً مع إجراء التَّمارين والامتحانات ساعتها ستنجلي له حقيقة الوقت في كلِّ حياته. وعلاقة تحليل هذا المؤشِّر الأوَّل من الجدول مع القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر هل تحرص على أن يلبس كلَّ تلميذ ساعة يد ؟ له قواسم مشتركة من

ناحيَّة اهتمام المتعلِّم بعامل الوقت الَّذي يعتبر قيمة تربويَّة واجتماعيَّة هامَّة في تحديد مصيره التَّعلُّمي نظراً لأثر اهمال الوقت وعدم استغلاله بما يتوافق مع مؤهِّلاته وقدرات ، وبالتَّالي هناك علاقة إيجابيَّة بين الاهتمام بالوقت من طرف المعلِّم والمتعلِّم وظاهرة التَّسرُّب المدرسي للمتعلِّم.

جدول رقم (.46..) يُبيّن

هل هناك موعد محدَّد للوجبة المدرسيَّة ؟	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
نعم	57	%79.2
لا	11	%15.3
أحيانا	4	%5.6
المجموع	72	%100.0

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر هل هناك موعد محدَّد للوجبة المدرسيَّة ؟ القراءة الرَّقميَّة لإجابات هذا السُّؤال تبيِّن أنَّ عبارة نعم أكثر تمثيلاً بنسبة79.2% وبتكرار 57 من72 تليها عبارة لا بنسبة 15.3%بتكرار 11 من 72 ثمَّ عبارة أحيانا بنسبة5.6% بتكرار 4من72.



القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر هل هناك موعد محدَّد للوجبة المدرسيَّة ؟ ممَّا لا شكَّ فيه أنَّ جسم الطِّفل المتعلِّم الصَّغير يفقد الكثير من طاقته بازدياد الحجم السَّاعي للدُّروس ومنه فالفصل بين فترات الدِّراسة الطَّويلة يتطلَّب شيء من الغذاء والماء لتعويض ما فات من جهد والوجبة المدرسيَّة سواء كانت من البيت

أو المدرسة كفيلة بالقيَّام بهذا الدَّور الغذائي الَّذي يطلبه البدن ، وفي هذا الصَّدد –يقول ابن القيِّم رحمه الله أنَّه لحفظ صحَّة البدن ينبغي الاهتمام بأمر غذائه لأنَّ الغذاء يعوِّض ما يتحلَّل منه نتيجة لجهدٍ يبذله أو عمل يقوم به وحتَّى يكون الغذاء ذا فائدة لا بدَّ وأن يكون بالقدر المعقول ونوعيَّة خاصَّة[1]،والعلاقة هنا بين موعد تناول الوجبة المدرسيَّة في وقتها والهروب من المدرسة تحدِّده إشباع الحاجة الفيزيولوجيَّة للمتعلِّم حتى يمكنه أن يكون جزءاً من العمليَّة التَّعلُّميَّة ويكون أكثر تكيُّفاً في قسمه ومدرسته وإجابة المبحوثين في هذا السُّؤال بعبارة نعم وبنسبة79.2%وبتكرار 57 من72 لدليل على علاقة الغذاء بالتَّعلُّم المدرسي للطِّفل.

[1] حسن بن علي بن حسن الحجَّاجي: الفكر التَّربوي عند ابن القيِّم ، المرجع السَّابق،ص359.

الفصل السَّابع :

تحليل جداول الفرضيَّة السَّادسة+تحليل أسئلة المقابلة

عناوين الجداول :

-جداول الفرضيَّة السَّادسة: حرمان التِّلميذ من بعض حقوقه البيداغوجيَّة له علاقة بالتَّسرُّب المدرسي.

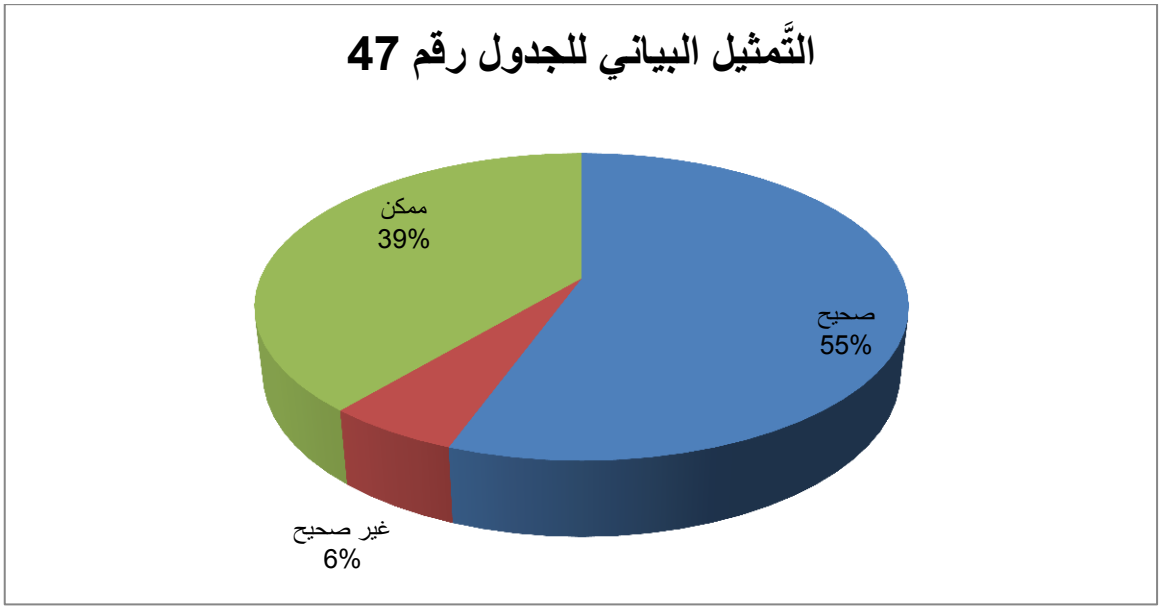
- **-جدول رقم 47 يبيَّن : عدم التَّواصل مع التِّلميذ يساهم في تسرّبه**
- **-جدول رقم 48 يبيَّن : الحوار مع التِّلميذ يعزِّز وجوده المدرسي**
- **-جدول رقم 49 يبيَّن : العمل على تنميَّة القدرات العقليَّة والمعرفيَّة للتِّلميذ توطِّد علاقته بالمدرسة.**
- **-جدول رقم 50 يبيَّن:إحساس التِّلميذ بالمعاملة الحسنة في المدرسة يزيد من فرصة بقائه فيها.**
- **-جدول رقم 51 يبيَّن : التَّساهل في عدم استدعاء ولي التِّلميذ للمدرسة يساهم في عمليَّة التَّسرُّب المدرسي. و عدم مراقبة المتعلِّم يساهم في تسرُّبه**
- **-جدول رقم 52 يبيَّن: القسم المخصَّص للمعيدين من أهمِّ العوامل الَّتي تجعل التِّلميذ يتسرَّب.**
- **-جدول رقم 53 يبيَّن : اختلاط التِّلاميذ ذكوراً وإناثاً في المقعد والقسم والمدرسة يساهم في تسرُّب تلاميذ الابتدائي.**
- **-جدول رقم 54 يبيَّن : نقص الغطاء الأخضر بالمدرسة من أهمِّ أسباب التسرُّب المدرسي.**
- **-جدول رقم 55 يبيَّن : قلَّة وسائل التَّرفيه بالمدرسة له علاقة بالتسرُّب المدرسي.**
- **-جدول رقم 56 يبيَّن : عدم توفُّر الوسائل التكنولوجيَّة للتَّدريس بالمدرسة معيق للتَّحصيل ومشجِّع على التسرُّب المدرسي.**
- **تحليل أسئلة المقابلة.**

جداول الفرضيَّة السَّادسة: حرمان التِّلميذ من بعض حقوقه البيداغوجيَّة له علاقة بالتَّسرُّب المدرسي.

جدول رقم (.47..) يُبيّن

عدم التَّواصل مع التِّلميذ يساهم في تسرّبه	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
صحيح	40	%55.6
غير صحيح	4	%5.6
ممكن	28	%38.9
المجموع	72	%100.0

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر عدم التَّواصل مع التِّلميذ يساهم في تسرّبه القراءة الرَّقميَّة لإجابات هذا السُّؤال تبيِّن أنَّ عبارة صحيح أكثر تمثيلاً بنسبة55.6% وبتكرار 40 من 72 تليها عبارة ممكن بنسبة 38.9% بتكرار 28 من 72 ثمَّ عبارة غير صحيح بنسبة5.6% بتكرار 4 من72.



القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر عدم التَّواصل مع التِّلميذ يساهم في تسرّبه إنَّ عمليَّة التَّواصل أثناء العمليَّة التَّعلميَّة في المدرسة لها أثرها البالغ على المتعلِّم فكلَّما كان الاتِّصال قوي ومثمر بين أطراف العمليَّة التَّعلُّميَّة معلِّم ومتعلِّم ومنهاج وإدارة سهلت الحركة التواصليَّة ونقلت معها تلك الإرسالات والرَّسائل المشبَّعة بمعلومات تعليميَّة وتعلُّميَّة وتربويَّة ونفسيَّة يريد المتعلِّم أن يتشبَّع بها وينمِّي قدراته المعرفيَّة والعقليَّة وبالتَّالي فالتَّواصل ضرورة ولا بد منه في المدرسة ، فبدونه تضطرب آليات التَّسيِّير الإداري

والأهداف التَّربويَّة والتَّعلُّميَّة الَّتي وجدت من أجلها المدرسة كمؤسَّسة اجتماعيَّة لها أثرها البالغ في الحياة الاجتماعيَّة وتهدف أيضاً عمليَّة التواصل إلى إحداث تفاعل بين المرسل والمستقبل من خلال المشاركة بفكرة أو رأي أو مفهوم أو عمل أو مشاعر ، وبهذا تهدف عمليَّة التواصُّل إلى نقل الأفكار والآراء والمشاعر والاتِّجاهات والمعلومات والمهارات من شخص إلى آخر ،فإذا تمكَّن المرسل من صياغة رسالته وفق الهدف الذي يريد تحقيقه واستخدام الوسائل والقنوات المناسبة في الاتِّصال فهذه مؤشِّرات على تحقيق اتِّصال ناجح وتحقيق أهدافه ، وقد يفشل التَّواصل في تحقيق أهدافه إن كان هنالك تبايُّن واضح بين أهداف المرسل وأهداف المستقبل ، أو إذا لم يستخدم المرسل الوسيلة المناسبة لإيصال الرِّسالة ، ولذلك ينبغي استخدام وسيلة الاتِّصال المناسبة ، كما ينبغي فهم وجهتي نظر المرسل والمستقبل (القضاة 2003 ، 50) [1] ومن المهارات الأساسيَّة الواجب على المرسل مراعاتها أثناء الحديث المباشر مقدِّمة الحديث ، فالطَّريقة الَّتي يتحدَّث بها المرسل ، والكلمات الَّتي يختارها في بداية أو افتتاحيَّة الحديث تؤثِّر تأثيراً كبيراً على اتِّجاهات وإدراك المستقبل ؛ لذا يفضَّل أن يبدأ المرسل حديثه بكلمات توحي باحترام الطَّرف الآخر وكذلك حدَّة الصَّوت : ويجب على المرسل أن يتحدَّث بطريقة هادئة ، وأن يلعب دور مقدِّم المعلومات ولا يظهر عيوب الطَّرف الآخر في عدم فهمه.[2] ،وهذا ما ينطبق تماماً مع يتمُّ من اتِّصال بنَّاء بين المعلِّم والمتعلِّم فكلَّما كان التَّواصل نمت العمليَّة التعلُّميَّة واستمرَّت وبالمقابل عدم التَّواصل مع التِّلميذ يساهم في تسرُّبه وهو ما أكَّدته إجابة المبحوثين الَّذين أجابوا بعبارة صحيح بنسبة55.6% وبتكرار 40 من 72 حول علاقة عدم التَّواصل مع التِّلميذ يساهم في تسرُّبه من المدرسة.

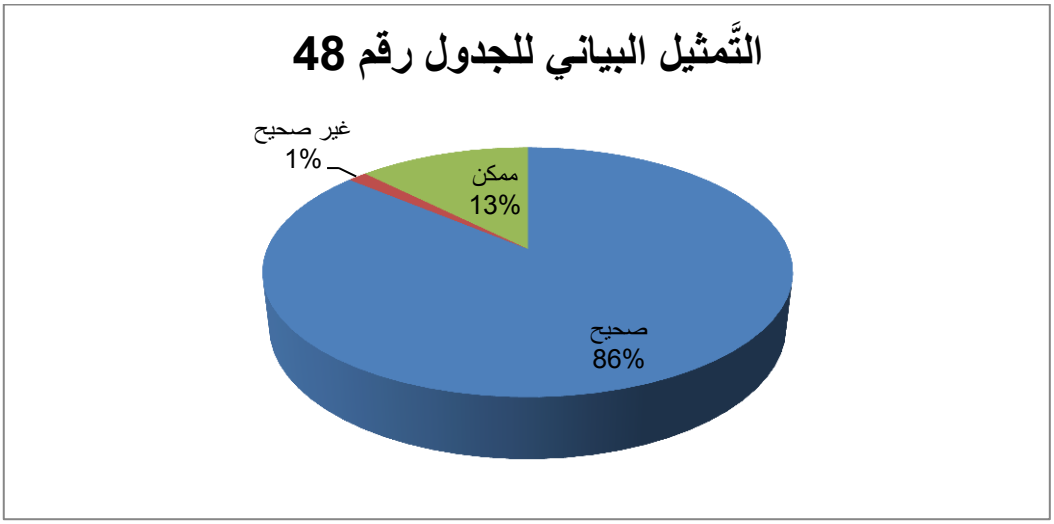
جدول رقم (.48..) يُبيّن

الحوار مع التِّلميذ يعزِّز وجوده المدرسي	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
صحيح	62	%86.1
غير صحيح	1	%1.4
ممكن	9	%12.5
المجموع	72	%100.0

[1] ابراهم ياسر معروف : واقع أساليب التواصُّل بين الأسرة ومؤسسات رياض الأطفال في ضوء الاتِّجاهات الحديثة وسبل تطويرها ، دراسة ماجستير ، جامعة دمشق ، دمشق 1434 . 1435 هـ ، 2013 ، 2014 م ، ص 47.

[2] أسامة محمَّد السَّيِّد وعبَّاس حلمي الجمل: الاتِّصال التَّربوي (رؤية معاصرة)، ط 1،دار العلم والإيمان للنَّشر والتَّوزيع ، دسوق2014 ،ص 48 .

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر الحوار مع التِّلميذ يعزِّز وجوده المدرسي القراءة الرَّقميَّة لإجابات هذا السُّؤال تبيِّن أنَّ عبارة صحيح أكثر تمثيلاً بنسبة86.1% وبتكرار62 من 72 تليها عبارة ممكن بنسبة 12.5%بتكرار9 من 72 ثمَّ عبارة غير صحيح بنسبة1.4%بتكرار 1 من72.



القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر الحوار مع التِّلميذ يعزِّز وجوده المدرسي الحوار عادةً ما يرتبط بعمليَّة التَّواصل الَّتي تنشأ بين المرسل والمرسل إليه فهما عمليتين تقريباً متلازمتين متكاملتين وظيفياً فيما بينهما فلولا الحوار لما كان هناك تواصل ففتح باب الحوار يسمح للمتعلِّم أن يبدي ما بداخله من وجدان وملكات يمتلكها وصعوبات تعلُّميَّة يعاني منها ، ممَّا يمكِّن المعلِّم من اكتشاف النَّقائص الَّتي قد تعصف بالتَّحصيل المعرفي والدِّراسي للتِّلميذ والَّتي من شأنها أن تساهم في إيجاد الحلول المناسبة في الأوقات المناسبة ومن هذا المنطلق فإرساء عمليَّة الحوار بين أطراف العمليَّة التَّربوية تدعم أكثر حظوظ المتعلِّم في التَّعلُّق بالمدرسة. وقد عرض ابن عبد البر أنواع من الحوار وصنَّفها كما يلي: 1-الحوار للمباسطة وجلب الانتباه تمهيداً لحسن التَّلقِّي والفهم . والقصد من طرح السُّؤال هنا جلب الانتباه واستعداد الطَّالب للفهم وتلقّي العلم ، وفي تكرار السُّؤال من طرف رسول الله صلَّى الله عليه وسلَّم لمعاذ ثلاث مرَّات لَدَلالة لزيّادة الشَّوق لديه. 2- أسئلة التَّطبِّيق واختيَّار التَّحصِّيل والذَّكَّاء3-تشجِّيع الطُّلَّاب على السُّؤال والتَّعلِيم عن طريق إجابة السَّائل وحلِّ مشكلته[1] ،وتفسيراً لما تطرَّق له ابن عبد البر فالنَّوع الأوَّل من الحوار هو فتح باب الملاطفة و المباسطة وهو عادةً ما يكون بإدخال قصَّة طريفة أو نكتة لفتح شهيَّة المتعلِّم للدَّرس ثمَّ الدُّخول التَّدريجي في الشَّرح دون شدَّة على المتعلِّم والاستعانة بما يمتلكه المتعلِّم من ذكاء وتحصيل

[1] عبد الرَّحمان النَّحلاوي : يوسف بن عبد البر القرطبي،1406 ط1،دار الفكر للطِّباعة والتَّوزيع، والنَّشر، دمشق، هـ/1986،ص142/138.

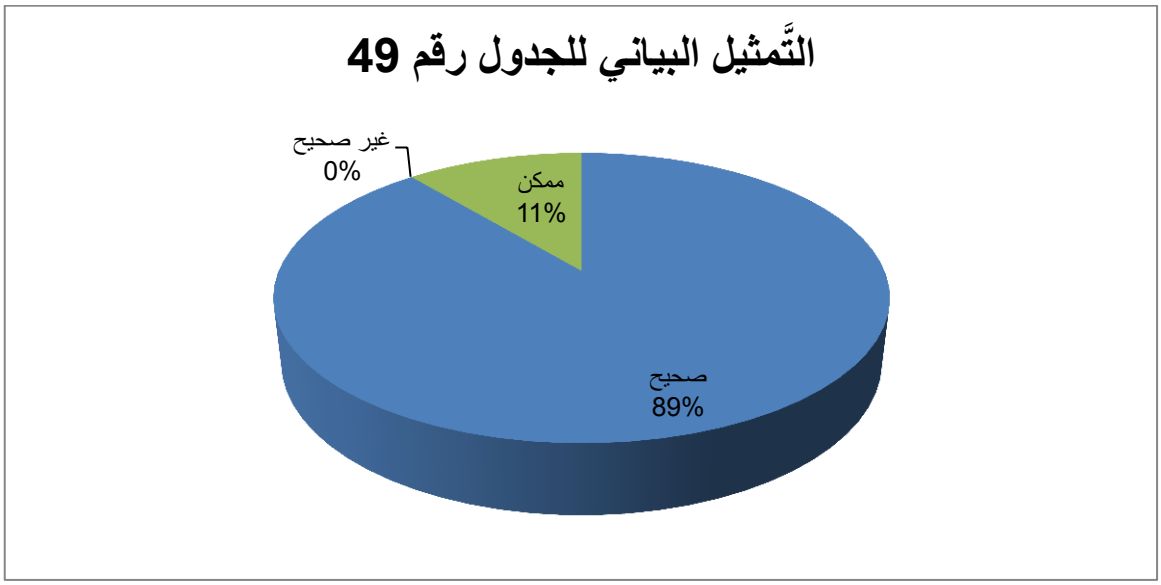
والعمل على إشراك التِّلميذ من خلال طرح أسئلته والإجابة عليها دون تردُد ممَّا يساهم في حلِّ مشكلاته والصُّعوبات الَّتي يتلقَّاها في مساره الدِّراسي، والحوار يعتبر وسيلة تربويَّة ونفسيَّة سهلة لو عرف المعلِّم كيف يستغلُّها في معالجة الكثير من الحالات الَّتي تمرُّ بمشاكل اجتماعيَّة ودراسيَّة لاستطاع أن يدمج هؤلاء المتعلِّمين من جديد ضمن مجتمعهم المدرسي، وما الإجابة بعبارة صحيح لمعظم المبحوثين بنسبة86.1% وبتكرار62 من 72 حول أنَّ الحوار مع التِّلميذ يعزِّز وجوده المدرسي إلاَّ حجَّة ثابتة تفيد بوجود علاقة إيجابيَّة بين هذا المؤشِّر والتَّسرُّب المدرسي للتَّلاميذ.

جدول رقم (...49.) يُبيّن

العمل على تنميَّة القدرات العقليَّة والمعرفيَّة للتِّلميذ توطِّد علاقته بالمدرسة.	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
صحيح	64	%88.9
غير صحيح	0	%0.0
ممكن	8	%11.1
المجموع	72	%100.0

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر العمل على تنميَّة القدرات العقليَّة والمعرفيَّة للتِّلميذ توطِّد علاقته بالمدرسة.

القراءة الرَّقميَّة لإجابات هذا السُّؤال تبيِّن أنَّ عبارة صحيح أكثر تمثيلاً بنسبة88.9%وبتكرار64 من 72 تليها عبارة ممكن بنسبة 11.1%بتكرار8من 72 ثمَّ عبارة غير صحيح بنسبة0%.



القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّرالعمل على تنميَّة القدرات العقليَّة والمعرفيَّة للتِّلميذ توطِّد علاقته بالمدرسة.

شخصيَّة التِّلميذ عالم متغيِّر متأثِّر بالعديد من الأسباب فالمدرسة مثلاً فضاء تعلُّمي يسعى من خلاله المعلِّم أن يغرس الكثير من القيم والسُّلوكات الإيجابيَّة الَّتي يتشرَّبها المتعلِّم مما يجعله ينصهر في ثقافة مجتمعه السَّائدة ، ومنه فتشجيع التِّلميذ وتحفيزه من أهمِّ المقوِّمات البيداغوجيَّة الَّتي لها الأثر البالغ في بناء شخصيَّته المعرفية والعلميَّة وعلى هذا الأساس فالكل في المدرسة مطالب بتنميَّة هذا الجانب لدى المتعلِّم الَّذي يبعث فيه روح المبادرة والثِّقة بالنَّفس مما يعزِّز فيه كذلك روح التَّطلُّع وغرس قيمة البحث والجرأة الإيجابيَّة في التَّواصل ومبدأ الحوار بينه وبين أطراف العمليَّة التَّعلُّميَّة ، وهذه التَّربيَّة من سنن المرسلين عليهم السَّلام فقد قال تعالى﴿ **كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِنْكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الكِتَابَ و الحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُمْ مَا لَمْ تَكُونُوا تَعلَمُونَ** ﴾ سورة البقرة الآية (151) وقال أيضاً جلَّ شأنه ﴿ **هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الأُمِّيِّينَ رَسُولا مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا مِن قَبْلُ لَفِي ضَلالٍ مُّبِينٍ** ﴾ سورة الجمعة الآية (02) وفي هذا العصر الَّذي يعُّج بالمتغيِّرات والتَّطوُّرات أصبح الطُّلَّاب في حاجة ماسَّة لمعارف ومهارات واتِّجاهات جديدة ، ممَّا أدى إلى تغيُّر أهداف التَّربيَّة والتَّعليم واستراتيجيَّات وأساليب التَّعليم والتَّعلُّم فلم يعد التَّدريس مجرد تزويد الطلاَّب بالمعلومات والحقائق بل أصبح عمليَّة شاملة تستهدف تنميَّة وتطوِّير جوانب الشَّخصيَّة المختلفة لدى الطُّلَّاب من عقليَّة ونفسيَّة واجتماعيَّة فالطُّلَّاب في هذا الوقت بحاجة إلى بناء أقوى للشَّخصيَّة وثقة أكبر بالنَّفس ومهارات أعلى للتَّفكير وقدرة أرفع على اتِّخاذ القرار ومهارات اجتماعيَّة للتَّعامل مع الآخرين بروح الفريق وامتلاك صفات القيَّادة أو العضويَّة الفعَّالة وغيرها من المهارات والقدرات ، وقد ظهرت في مجال التَّربيَّة وعلم النَّفس مهارات متعدِّدة في كلِّ المجالات المذكورة استوجبت أن تعمل المدرسة على إعداد الطَّالب في ضوء تلك المهارات والقدرات [1].مثل المتطلَّبات المعرفيَّة فالمعلِّم يجب أن يعرف ويفهم : 1 . أساليب بناء الشخصيَّة والثِّقة بالنَّفس والتعلُّم الذَّاتي لدى الطلاَّب. 2 مهارات التَّفكِّير المختلفة ومستوياتها وأساليب تدريسها والتَّدرُّب عليها.3 مهارات التَّواصل والعمل الاجتماعي وأساليب بنائها .[2] فالدَّور الفعَّال للمدرسة في عمليَّة التَّنشئة الاجتماعيَّة وتنميَّة القيَّم السُّلوكيَّة وتحقيق التَّوافق الاجتماعي للتِّلميذ ،ويجب أن لا يقتصر التَّعليم على تزويد الطِّفل بالمهارات الأساسيَّة في القراءة والكتابة والتَّعبير فحسب ، بل يجب أن ينمِّي فيه الإنسان المتكامل الشَّخصيَّة عن طريق غرس القيَّم الأخلاقيَّة ، وتعليم الفضائل قبل المعارف ، لأنَّ

[1] منصور عبد العزيز بن سلمة وآخرون : معايِّير عناصر العمليَّة التَّعليميَّة ،جزء1،ط1،وزارة التَّربيَّة والتَّعليم،الرِّياض،1429هـ/2008م،ص38.

[2] منصور عبد العزيز بن سلمة وآخرون : معايِّير عناصر العمليَّة التَّعليميَّة ، المرجع السَّابق، ص 38 .

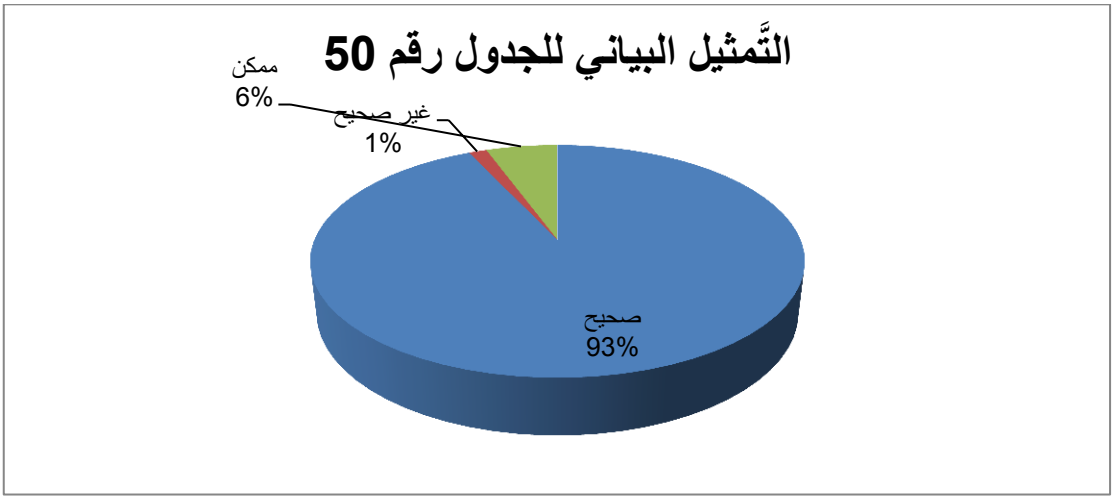
المعرفة من غير أخلاق تشكِّل خطراً على صاحبها. والعلاقة الإيجابيَّة بين هذا المؤشِّر العمل على تنميَّة القدرات العقليَّة والمعرفيَّة للتِّلميذ توطِّد علاقته بالمدرسة. يمكن قراءتها من خلال إجابة المبحوثين بعبارة صحيح بنسبة88.9%وبتكرار64 من 72.

جدول رقم (..50) يُبيّن

إحساس التِّلميذ بالمعاملة الحسنة في المدرسة يزيد من فرصة بقائه فيها.	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
صحيح	67	%93.1
غير صحيح	1	%1.4
ممكن	4	%5.6
المجموع	72	%100.0

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر إحساس التِّلميذ بالمعاملة الحسنة في المدرسة يزيد من فرصة بقائه فيها.

القراءة الرَّقميَّة لإجابات هذا السُّؤال تبيِّن أنَّ عبارة صحيح أكثر تمثيلاً بنسبة93.1%وبتكرار67 من 72 تليها عبارة ممكن بنسبة 5.6%بتكرار4 من 72 ثمَّ عبارة غير صحيح بنسبة1.4% بتكرار 1من 72.



القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر إحساس التِّلميذ بالمعاملة الحسنة في المدرسة يزيد من فرصة بقائه فيها يمكن للطِّفل المساء معاملته أن يسلك كل اتِّجاه و يحاول مع كلِّ الطُّرق الَّتي من شأنها أن تكون متنفَّساً له وملجأً يسعى إليه كلَّما دعت الحاجة لذلك، وصعبت عليه الظُّروف الَّتي يعيش فيها ،ونتيجة القلق ولاضطراب النَّفسي الَّذي يحيط به تكون عمليَّة التَّذكُّر في نشاط زائد يستعين بها في استحضار ما يعانيه من آلام يمرُّ بها تؤثِّر على باقي عملياته العقليَّة والفيزيولوجيَّة الأخرى ، كالتَّفكير السَّليم

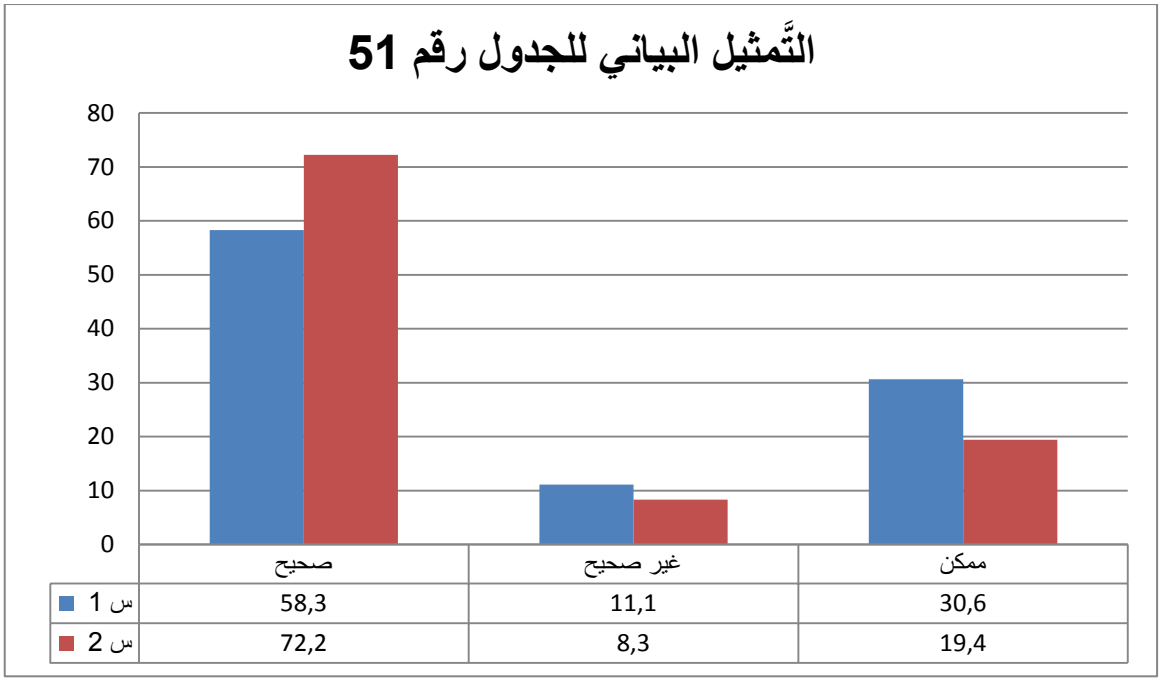
،والإدراك، وبطء التَّعلُّم والدَّافعية للدِّراسة، وكذا النُّمو العقلي والجسمي ،ليحلَّ محلَّها الكثير من السُّلوكات والتَّصرُّفات ،الَّتي يمكن أن تجعل منه شخصيَّة مضطربة غير سويَّة تحاول أن تتكيَّف بصعوبة مع كلِّ المستجدات. والإساءة للأطفال تنعكس كذلك بالسَّلب على مستوى شخصيَّة الطِّفل وتفاعله داخل الأسرة ،والمدرسة والبيئة الاجتماعيَّة الَّتي تحيط به ،وخاصَّة في ربط علاقاته الشَّخصيَّة ، مع الوالدين والأقران من سنِّه وحتَّى أثناء تواجده بالمدرسة فهناك عوامل كثيرة نجدها في المؤسَّسات التَّعليميَّة من شأنها أن تكون من أهمِّ صور الإساءة للطِّفل المتمدرس مثل كثرة التَّأنيب غير المبرَّر من طرف المعلِّم ،وأعضاء الإدارة والعقاب المدرسي المتكرِّر ،والطَّرد من المدرسة لأتفه الأسباب ،لاسيما إذا كان هذا الطِّفل يعاني من ضغوطات اجتماعيَّة ونفسيَّة ،ومشاكل على مستوى العمليَّة التَّربويَّة والتَّحصيلية، وفي وجود مناخ مدرسي مضطرب لا يرقى ولا حتَّى للمحاولة، في تفهُّم طبيعة شخصيَّة هذا الطِّفل ، الَّذي يكون عادةً ضحيَّة سوء المتابعة التَّربويَّة والنَّفسيَّة من طرف المعلِّم أو الأخصَّائي النَّفسي، وممارسة الإساءة في حدِّ ذاتها كظاهرة اجتماعيَّة ونفسيَّة سلبيَّة، يمكن أن تكون نتائجها أوسع وأكثر انتشاراً .وعلى النَّقيض من ذلك يُعتبر الحفاظ على حقوق المتمدرس من أهمِّ العوامل الَّتي من شأنها إلزام المتعلِّم بالواجبات الموكلة له فكلَّما كانت حقوق التِّلميذ مكفولة مصونة كانت مطالبته بالواجبات شيء يسير غير مستعصي على إدارة المدرسة أو الطَّاقم البيداغوجي ، وعليه فالمعاملة الحسنة اللِّينة وعدم ممارسة العنف المدرسي باشكاله الماديَّة والمعنويَّة ، وإحساس الطِّفل بميزان المساواة في التَّعامل والأوامر بين التَّلاميذ يمهِّد لخطوات متتاليَّة من الرضى داخل المدرسة وبالتَّالي فالمتعلِّم كلُّه أحاسيس ومراقبة للقائمين على عمليَّة التَّعلُّم وتتدرج هذه التِّقنيَّة من سنة لأخرى يسجِّل من خلالها المتعلِّم كل السَّلبيَّات والإيجابيَّات الَّتي يربطها بعمليتي الحوار والتَّواصل فكلاهما مرتبط بإنصافه في المدرسة فكلَّما كانت حقوقه مضمونة كان الحوار معه أبسط والتَّواصل معه أسهل مما يساعد على تنميَّة وبناء شخصيَّته.وإجابة معظم المبحوثين بعبارة صحيح بنسبة93.1%وبتكرار67من72 يؤكِّد أنَ وجود علاقة إيجابيَّة بين إحساس التِّلميذ بالمعاملة الحسنة في المدرسة يزيد من فرصة بقائه فيها .

ف6جدول رقم (51.) يُبيّن

التَّساهل في عدم استدعاء ولي التِّلميذ للمدرسة يساهم في عمليَّة التَّسرُّب المدرسي.	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة	عدم مراقبة المتعلِّم يساهم في تسرُّبه	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
صحيح	42	%58.3	صحيح	52	%72.2
غير صحيح	8	%11.1	غير صحيح	6	%8.3

ممكن	22	%30.6	ممكن	14	%19.4
المجموع	72	%100	المجموع	72	%100

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر التَّساهل في عدم استدعاء ولي التِّلميذ للمدرسة يساهم في عمليَّة التَّسرُّب المدرسي : إجابات أفراد العيِّنة حول هذا المؤشِّر الأوَّل من الجدول جاءت متسلسلة كالآتي: الإجابة بصحيح جاءت بنسبة 58.3%وبتكرار42 من 72 والإجابة بممكن كانت بنسبة 30.6%وبتكرار22من 72 تليها الإجابة بغير صحيح بنسبة11.1 % وبتكرار8 من 72.و **القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر عدم مراقبة المتعلِّم يساهم في تسرُّبه** إجابات أفراد العيِّنة حول هذا المؤشِّر الثَّاني من الجدول جاءت متسلسلة كالآتي الإجابة بصحيح جاءت بنسبة 72.2%وبتكرار52من72 والإجابة بممكن كانت بنسبة 19.4%وبتكرار14من72 تليها الإجابة بغير صحيح بنسبة8.3%بتكرار6 من 72.



القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر التَّساهل في عدم استدعاء ولي التِّلميذ للمدرسة يساهم في عمليَّة التَّسرُّب المدرسي. عندما يشعر المعلِّمون أنَّ بعض الأطفال يعانون من بعض المشكلات المعقدَّة أو الصَّعبة ، يجب عليهم استدعاء أولياء التَّلاميذ ، وأن يحاوروا الآباء بذكاء وعناية يتجنَّبون معها إيذاء مشاعرهم وفي كلِّ الأحوال فإنَّ تبادل الاتِّصال بين الطَّرفين يعدُّ عمليَّة تربويَّة ضروريَّة لسلامة العمل التَّربوي وتجنُّب الأطفال مغبَّة الانحراف وتوجيههم في المسار الصَّحيح [1]. ويتطلَّب بناء علاقة إيجابيَّة بين المعلِّم والتِّلميذ ، علاقة تعزِّز السُّلوك الحسن وتتفادى إساءة التَّصرُّف وإشراك الأهل في تعليم أطفالهم

[1] علي أسعد وطفة، علي جاسم الشِّهاب، علم الاجتماع المدرسي،ط1،2003،ص154.

في هذا السِّياق ، ويتمثَّل العاملان اللَّذان يجعلان التِّلميذ عرضةً لإساءة التَّصرُّف وترك المدرسة في عدم إشراك الأهل وفي توقُّعات والدية منخفضة . والجدير بالذِّكر أنَّ إشراك الأهل يترك أثراً إيجابياً على إنجازات الطِّفل وهو أدق عامل يُبشِّرنا بنجاح الطِّفل في المدرسة . ونذكر في ما يأتي بعض منافع إشراك العائلة : يحقِّق التِّلميذ إنجازاً ، بغضِّ النَّظر عن وضعه الاجتماعي والاقتصادي ، أو خلفيَّته الإثنيَّة / العرقيَّة أو مستوى الأهل العلمي /يواظب التِّلميذ على الحضور إلى المدرسة /يقوم التِّلميذ بفروضه المنزليَّة بانتظام أكثر /يظهر التِّلميذ مواقف إيجابيَّة وسلوكاً حسناً بشكل أكبر.[1] و يُعقد عادةً اجتماع بين الأهل والمعلِّم أو اجتماع بين الأهل والمعلِّم والتِّلميذ لسبب واحدٍ على الأقلِّ من بين هذه الأسباب الأربعة أ ـ لمناقشة موضوع أكاديمي محدَّد تطلبه المدرسة ، مثل أداء الطِّفل التَّعلُّمي (جيِّد أو سيِّء) أو طلب المساعدة الوالديَّة في الصَّف أو المدرسة ب ـ لمناقشة حضور الطِّفل أو مسائل تأديبيَّة ج ـ لمناقشة مسألة يثيرها الأهل أنفسهم[2].ولو ربطنا **القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر عدم مراقبة المتعلِّم يساهم في تسرُّبه.** لوجدنا أنَّ مراقبة التِّلميذ أمر ضروري للوقوف على أهمِّ تطوُّراته وتقدُّمه فيما يخصُّ العمليَّة التَّعلُّميَّة ، وللمعلِّم القدرة على تمييز ما إذا كان هناك تحسُّن فيما يخصُّ المستوى الدِّراسي للمتعلِّم أم لاومن ناحيَّة أخرى مراقبة المعلِّم للطِّفل المتعلِّم لا تقتصر فقط على تحصيله العلمي بل تتعدَّاه إلى مراقبة سلوكه مع أصدقائه وأقرانه ومراقبة كل ما يطرأ عليه من تغيُّرات معرفيَّة وصحيَّة ، وكذا قوَّة فاعليته داخل القسم وخارجه وسرعة إنجازه للعمليِّات الحسابيَّة وقوَّة مشاركته من عدمها، والتَّجاوب مع الحركة التَّعلُّميَّة الخاصَّة به والرَّبط بين كلِّ ما تعلَّمه من كفاءات عرضيَّة وربطها بما اكتسبه من جديد من كفاءات ختاميَّة وكلُّ ذلك يمكن أن يكون كذلك عن طريق تقييمه وتقويمه بشتَّى الوسائل إن استطاع المعلِّم ذلك ، وفي حالة إهماله وعدم مراقبته والتَّواصل معه ومع أهله فإنَّ هذا من أهمِّ الأسباب الَّتي تجعله غير مهتم بالدِّراسة تدريجياً فالمراقبة المثمرة الإيجابيَّة لها أبعادها ومهامها الضَّبطيَّة على حركة تعلُّم المتعلِّم وخاصَّة إذا كانت العلاقة بين المدرسة والأسرة طيِّبة وفيها نوع من التَّواصل الإيجابي من أجل مراقبة الطِّفل المتعلِّم بوسائل عدَّة تكون قاسماً مشتركاً بين الأسرة والمدرسة. ومن خلال القراءة الاحصائيَّة لهذا الجدول تبيَّن وجود علاقة إيجابيَّة بين مؤشِّري هذا الجدول والتَّسرُّب المدرسي للتلميذ بنسبٍ متفاوتة.

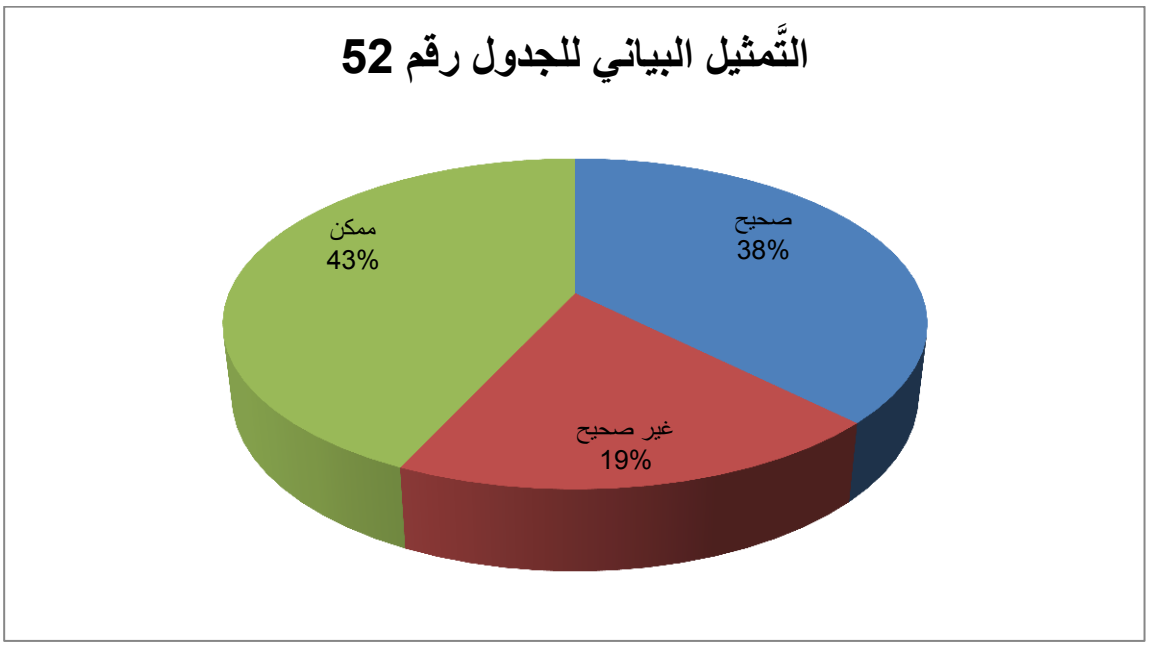
[1] مكتب اليونسكو بانكوك: التَّأديب الايجابي في الصَّف الجامع الصَّديق للتَّعلُّم ، مرجع سابق ،2014،ص5.

[2] مكتب اليونسكو بانكوك: التَّأديب الايجابي في الصَّف الجامع الصَّديق للتَّعلُّم ، مرجع سابق ،ص55.

جدول رقم (.52..) يُبيّن

القسم المخصَّص للمعيدين من أهمِّ العوامل الَّتي تجعل التِّلميذ يتسرَّب.	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
صحيح	27	%37.5
غير صحيح	14	%19.4
ممكن	31	%43.1
المجموع	72	%100.0

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر القسم المخصَّص للمعيدين من أهمِّ العوامل الَّتي تجعل التِّلميذ يتسرَّب. القراءة الرَّقميَّة لإجابات هذا السُّؤال تبيِّن أنَّ عبارة ممكن أكثر تمثيلاً بنسبة43.1%وبتكرار 31 من 72 تليها عبارة صحيح بنسبة 37.5%بتكرار 27من 72 ثمَّ عبارة غير صحيح بنسبة19.4%بتكرار 14من 72.



القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر القسم المخصَّص للمعيدين من أهمِّ العوامل الَّتي تجعل التِّلميذ يتسرَّب.

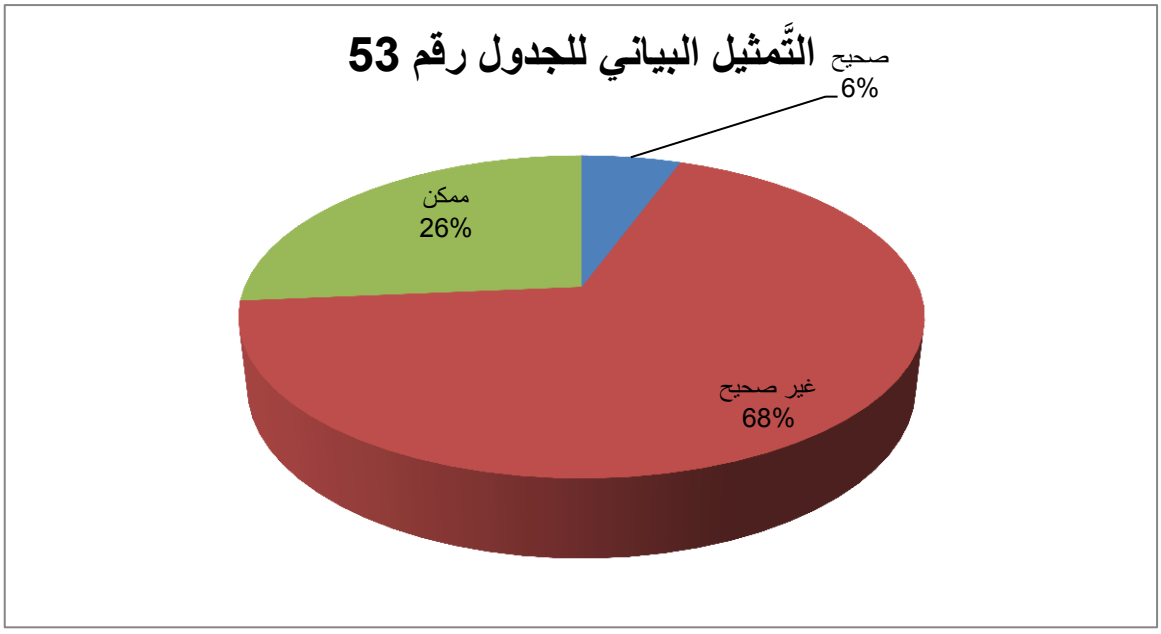
تخصيص قسم خاص بالمعيدين فيه الكثير من المشكلات المترتِّبة عن هذا الإجراء وهي أنَّ الكثير من الثَّقافات السِّلبيَّة الَّتي يحملها الرَّاسبين ، ستنتقل مبدئياً لبعضهم البعض زيَّادة على عامل المستوى الَّذي سيبقى نفسه نظراً لانعدام الثير من محفِّزات العمليَّة التَّعلُّميَّة كالمنافسة والانضباط وهذا بحم التَّجربة فالقسم الَّذي تركيبته من المعيدين له طابع خاص فهو يتميَّز عادة بالفوضى وعدم الانضباط وكثرة الغياب ممَّا يعمل على نقص مردود العمليَّة التَّعلُّميَّة ككل ومنه فالقسم المخصَّص للمعيدين يساهم بقوَّة في عدم تكيُّف التِّلميذ الَّذي يريد أن يحدِّد معلوماته ويصبح عضواً نشيطاً ومجتهداً فقوَّة التَّأثير تأخذ أبعاداً مختلفة

غالباً ما تكون سلبيَّة تجاه المتعلِّم الَّذي يريد أن يراجع ويركِّز مع ما يقدِّمه الأستاذ لأنَّه سيكون مستهجناً وخارج عن ثقافة قسم المعيدين ، وهذا طبعاً من أهمِّ عوامل التَّسرُّب المدرسي لدى التَّلاميذ المعيدين . وهو ما أكَّدته إجابة المبحوثين بعبارة ممكن بنسبة43.1%/31 ثمَّ عبارة صحيح بنسبة 37.5%/27.

جدول رقم (.53..) يُبيّن

اختلاط التِّلاميذ ذكوراً وإناثاً في المقعد والقسم والمدرسة يساهم في تسرُّب تلاميذ الابتدائي.	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
صحيح	4	%5.6
غير صحيح	49	%68.1
ممكن	19	%26.4
المجموع	72	%100.0

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر اختلاط التِّلاميذ ذكوراً وإناثاً في المقعد والقسم والمدرسة يساهم في تسرُّب تلاميذ الابتدائي.القراءة الرَّقميَّة لإجابات هذا السُّؤال تبيِّن أنَّ عبارة غير صحيح أكثر تمثيلاً بنسبة68.1%وبتكرار49من72تليها عبارة ممكن بنسبة26.4%بتكرار19من72 ثمَّ عبارة صحيح بنسبة5.6%بتكرار4من72.



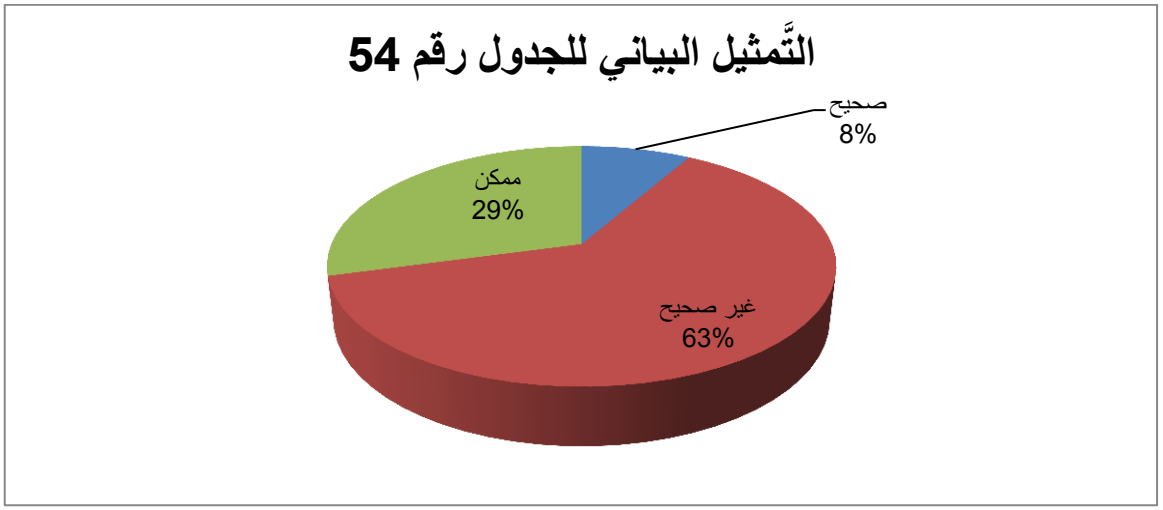
القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر اختلاط التِّلاميذ ذكوراً وإناثاً في المقعد والقسم والمدرسة يساهم في تسرُّب تلاميذ الابتدائي. ظاهرة الاختلاط في المدارس من الظَّواهر السَّلبيَّة الَّتي يعاني منها قطاع التَّربيَّة بالمقاطعة المدروسة نظراً لطبيعة المجتمع المحافظ وفق عادات وتقاليد اجتماعيَّة تلزمه بالكثير من

الضَّوابط والسُّلوكات والأحكام المجتمعيَّة الَّتي تمشي على أساسها منظومته القيمية وفي ظلِّ هذه القيم يبقى تعليم البنات محدوداً نظراً للكثير من الأسباب من أهمِّها إجبار التَّلاميذ على الدِّراسة مع بعضهم بعض في قسمٍ واحدٍ ،بل يسعى الكثير من المعلِّمين إلى اللُّجوء إلى إجلاس الجنسين في مقعدٍ واحدٍ بحجَّة ضبط الفوضى في القسم ، وعدم تخصيص معلِّمات للبنات ومعلِّمين للبنين كذلك ساهم بقوَّة في تسرُّب البنات على الخصوص وهو ما تمَّ ملاحظته من خلال الجدوال الاحصائيَّة لكلِّ مدرسة، وعلى هذا الأساس تبقى مشكلة الاختلاط في المدارس من أهمِّ أسباب التَّسرُّب المدرسي في المجتمعات الرِّيفيَّة والشِّبه الحضريَّة حتَّى وإن كانت إجابة المبحوثين على نقيض هذا الطَّرح بأن كانت إجابتهم بعبارة غير صحيح وبنسبة 68.1%وبتكرار 72/49 إلاَّ أنَّ سجلَّات القيد لكلِّ مدرسة تثبت أن غالبيَّة المتسرِّبين إناث.

جدول رقم (..54.) يُبيّن

نقص الغطاء الأخضر بالمدرسة من أهمِّ أسباب التسرُّب المدرسي.	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
صحيح	6	%8.3
غير صحيح	45	%62.5
ممكن	21	%29.2
المجموع	72	%100.0

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر نقص الغطاء الأخضر بالمدرسة من أهمِّ أسباب التسرُّب المدرسي: القراءة الرَّقميَّة لإجابات هذا السُّؤال تبيِّن أنَّ عبارة غير صحيح أكثر تمثيلاً بنسبة62.5%وبتكرار45 من 72 تليها عبارة ممكن بنسبة 29.2%بتكرار21من 72 ثمَّ عبارة صحيح بنسبة8.3%بتكرار 6 من 72.



القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر نقص الغطاء الأخضر بالمدرسة من أهمِّ أسباب التسرُّب المدرسي.للغطاء الأخضر في المدرسة أهميَّة كبرى نظراً لتفاعل الجوارح للطِّفل المتعلِّم فاللَّون الأخضر له دور فعَّال على ومضات العين والأنف والأذن لأنَّ الأشجار تجلب بدورها عصافير الطَّبيعة ممَّا يشكِّل فضاءً مريحاً يساعد المتعلِّم على أن يتعلَّق أكثر بمدرسته وذكرياتها وخاصةً في وجود من يهتم بهذا الغطاء الأخضر وتهيِّئته بمقاييس معيَّنة تساعد الطفل أن يفرغ شحناته الزَّائدة مع رفاقه باللعب والتمدُّد والقفز والتأرجح بين الأشجار وتسلُّقها وكلُّها عوامل تهدِّئ من نفسيَّة الطِّفل. وإنَّ الاحتكاك المباشر بالطَّبيعة وبالذَّات في فصل الصَّيف هو أكثر أهميَّة لنمو الطِّفل العاطفي والنَّفسي والعقلي من كلِّ ما تقدِّمه ساعات الدُّروس خلال عام بحاله والجلوس على مقاعد الدَّرس .. فما أسعد الأطفال الَّذين حياتهم قريبة من الطَّبيعة سواء في الرِّيف أو الجبل أو شواطئ البحر .. فكلُّ مكان له مميِّزاته وروعته .. قد تتراوح المتعة والفائدة من منطقة لأخرى ولكن بإمكان كلُّ شخص أن يستغلَّ الطَّبيعة الَّتي وهبها الله له ومحاولة الاستفادة منها [1]. وترك الحريَّة للطِّفل للاستفادة من اللَّعب وسط بيئة طبيعيَّة كاللَّعب بين الأشجار وتسلُّق الجبال أو اللَّعب بالرَّمل وبالماء هو أفضل مجال للنُّمو النَّفسي السَّليم فالتَّواصل مع الطبيعة يعطي الطِّفل المناعة بكلِّ أنواعها نفسيَّة وجسديَّة أيضاً ويقيه الكثير من الأمراض ويكفي أن تشبع بشرة الطِّفل من أشعَّة الطَّبيعة الخلَّابة الهادئة[2]، ولو قارنا هذا الطَّرح مع ما في مدارس عيِّنة الدِّراسة لوجدناها تفتقر للبساط الأخضر الجميل ممَّا يؤكِّد وجود علاقة بين التَّسرُّب المدرسي والمعالم الطَّبيعيَّة في المدرسة .

جدول رقم (.55..) يُبيّن

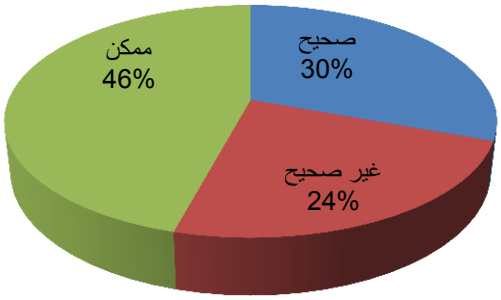
قلَّة وسائل التَّرفيه بالمدرسة له علاقة بالتسرُّب المدرسي.	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
صحيح	22	%30.6
غير صحيح	17	%23.6
ممكن	33	%45.8
المجموع	72	%100.0

[1] موزة المالكي: أطفال بلا مشاكل زهور بلا أشواك ، مرجع سابق،ص153.

[2] موزة المالكي: أطفال بلا مشاكل زهور بلا أشواك ، مرجع سابق ،ص155.

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر قلَّة وسائل التَّرفيه بالمدرسة له علاقة بالتسرُّب المدرسي. القراءة الرَّقميَّة لإجابات هذا السُّؤال تبيِّن أنَّ عبارة ممكن أكثر تمثيلاً بنسبة45.8%وبتكرار33 من 72 تليها عبارة صحيح بنسبة 30.6%بتكرار22من 72 ثمَّ عبارة غير صحيح بنسبة23.6%بتكرار 17 من 72.

التَّمثيل البياني للجدول رقم 55

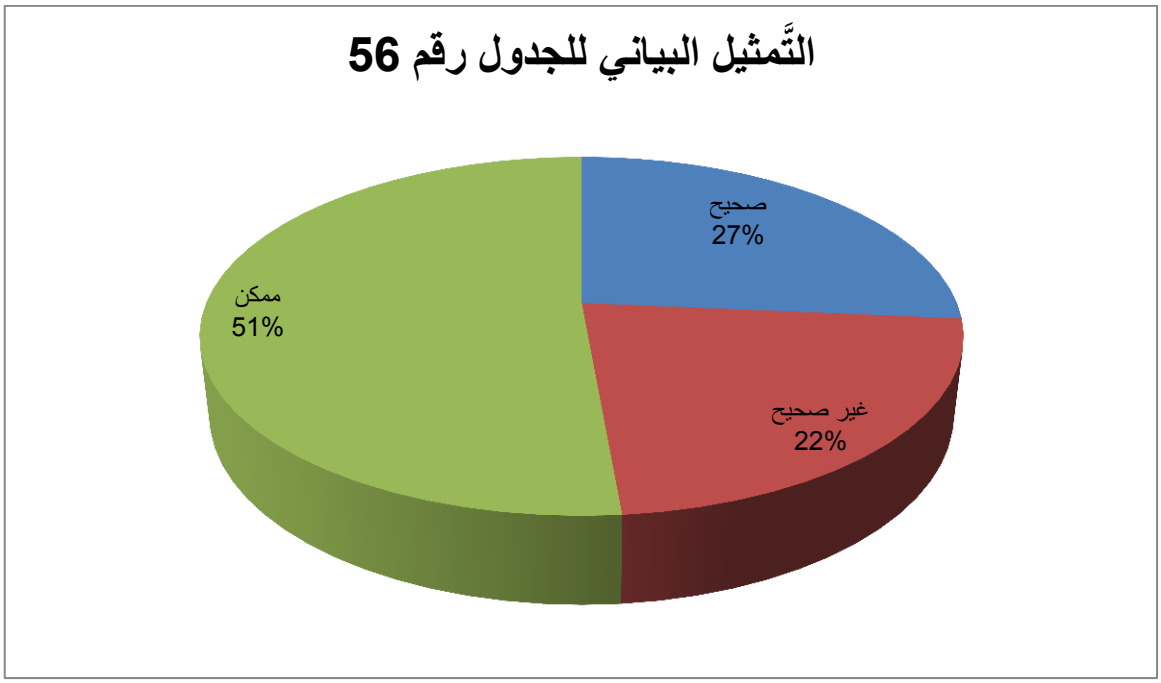


القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر قلَّة وسائل التَّرفيه بالمدرسة له علاقة بالتسرُّب المدرسي قال تعالى: ﴿ قَالُوا يَا أَبَانَا مَا لَكَ لَا تَأْمَنَّا عَلَى يُوسُفَ وَإِنَّا لَهُ لَنَاصِحُونَ * أَرْسِلْهُ مَعَنَا غَدًا يَرْتَعْ وَيَلْعَبْ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ سورة يوسف الآية (11-12) في هذا القصص القرآني ذكر لفظ اللَّعب بمعنى أنَّ هذه القيمة التَّرفيهيَّة لها بعدها في التَّربيَّة الإسلاميَّة مثل الكثير من التَّربيات الأخرى الَّتي تنادي بتربيَّة نفس الطِّفل على التَّسليَّة والتَّرفيه واللَّعب -مدرسة بافلوف كمثال- ولكلِّ زمانٍ ومكان وسائل ترفيهيَّة تطبعه وتميِّزه والمدرسة النِّظاميَّة كبقيَّة المؤسَّسات الاجتماعيَّة الأخرى لها طابعها الخاص في التَّرفيه عن تلامذتها من خلال جملة من الوسائل الفكريَّة والأدبيَّة كالمكتبة وقاعة المطالعة التَّابعة لها، والبدنيَّة كالملاعب وقاعات الرِّياضة المتنوِّعة، وفنيَّة كورشات الرَّسم والخط والأشغال اليدويَّة، وتقنيَّة كقاعات الإعلام الآلي، وساحات خضراء بها أكثر من وسيلة للتَّرفيه كميزان اللَّعب، وعمود التَّزحلق، والأراجيح وغيرها من وسائل التَّسليَّة والتَّرفيه الَّتي تتمتَّع بها روح الطِّفل ونفسيَّته ،والملاحظ في مدارس عيِّنة الدِّراسة انعدام جل ما تمَّ ذكره تقريباً من وسائل التَّسليَّة والتَّرفيه ممَّا يعزِّز ويؤكِّد وجود علاقة بين عدم توفير هذه الوسائل والتَّسرُّب المدرسي للتَّلاميذ والقراءة الاحصائيَّة للكثير من المبحوثين تعزِّز هذا الطَّرح من خلال إجابتهم بعبارة ممكن بنسبة45.8%وبتكرار33 من 72 تليها عبارة صحيح بنسبة 30.6%بتكرار22من72.

جدول رقم (.56..) يُبيّن

عدم توفُّر الوسائل التكنولوجيَّة للتَّدريس بالمدرسة معيق للتَّحصيل ومشجِّع على التسرُّب المدرسي.	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
صحيح	19	%26.4
غير صحيح	16	%22.2
ممكن	37	%51.4
المجموع	72	%100.0

القراءة الإحصائيَّة لمؤشِّر عدم توفُّر الوسائل التكنولوجيَّة للتَّدريس بالمدرسة معيق للتَّحصيل ومشجِّع على التسرُّب المدرسي. الاختيار الأكثر تمثيلاً في هذا الجدول هو عبارة ممكن بنسبة 51.4% وبتكرار 37 من 72 ،ونسبة 26.4%ممثِّلة لعبارة صحيح بتكرار 19 من 72 تليها نسبة22.2% ممثِّلة لعبارة غير صحيح بتكرار16 من 72.



القراءة السُّوسيولوجيَّة لمؤشِّر عدم توفُّر الوسائل التكنولوجيَّة للتَّدريس بالمدرسة معيق للتَّحصيل ومشجِّع على التسرُّب المدرسي.يستطيع المعلِّم استخدام الوسائط التُّكنولوجيَّة المتاحة له في تنويع التَّدريس وفقاً لأنماط تعلُّم التَّلاميذ وميولهم بشكل عام مثل الوسائط البصريَّة، فكما نعرف جميعاً أنَّ الصُّورة الواحدة تساوي ألف كلمة فعن طريق البصر يجمع الإنسان العديد من المعلومات وتكوين خلفيَّة

علميَّة عن الموضوع وعند استخدام المعلِّم بعض الوسائط البصريَّة فهو يشدُّ انتباه المتعلِّمين ويشجِّعهم على المتابعة والاستمرار[1].كما أنَّ الطِّفل يغلب عليه النَّشاط الحسِّي الحركي ومن هنا تساهم الوسائل التَّعليميَّة المناسبة باستثمار هذا النَّشاط في بناء التَّعليم بفعاليَّة أكثر كما أنَّها تساعد المتعلِّم على التَّركيز والتَّفاعل الصَّفِّي الإيجابي، وهي كدعامة للمعلِّم فعليه أن يركِّز على الجانب الحسِّي في عرض الحصص التَّعليميَّة حسب طبيعة المعرفة الخاصَّة بكلِّ مجال من مجال التَّعلُّم في التَّربيَّة الإسلاميَّة ومن الوسائل التعليميَّة الَّتي يمكن اقتراحها مايلي: الأجهزة السَّمعيَّة البصريَّة والَّتي توفِّر الوقت في إيصال الفكرة والمعلومة بشكلٍّ بسيط وبالألوان والصَّوت المناسب، والأقراص المضغوطة المهيَّأة لكلِّ درس والمتجدِّدة بما يتوافق مع نضج وذهنيَّة المتعلِّم.[2] وانعكاس هذا على يوميَّات التَّعلُّم الَّتي يمرُّ بها المتعلِّم فيها الشَّيء الإيجابي على العمليَّة التَّعلُّميَّة نظراً لتغيّر طريقة التَّدريس الَّتي تحاكي جوارح ووجدان الطِّفل ،ونتيجة هذا التَّحليل هو وجود علاقة وطيدة بين تطوير وتغيير الوسائل التَّعلميَّة وقوَّة التَّعلُّق بالمدرسة.

أسئلة المقابلة الموجَّهة للمديرين ونوابهم:

1-هل للتَّسرُّب المدرسي علاقة بالبيئة المدرسيَّة؟ في هذا السُّؤال الأوَّل من المقابلة الموجَّة للمديرين ونوابهم أو مساعديهم أكَّد تقريباً كلُّ المبحوثين على أنَّ هناك علاقة بين البيئة المدرسيَّة الَّتي يتعلَّم فيها الطِّفل المتعلِّم والتَّسرُّب المدرسي ، والمقصود هنا البيئة التَّعلُّميَّة في المدرسة الَّتي تتطلَّب عوامل عدَّة متكاملة من أجل انجاحها واستقرارها فمساحة المدرسة يجب أن تتناسب مع عدد التَّلاميذ من ناحية المساحة المخصَّصة لكلِّ تلميذ من أجل استغلالها في لعبهم وراحتهم وممارسة ألعابهم كالغميضة ولعبة الحبل بالنِّسبة للبنات ورمي المنديل والكرات الصغيرة والعديد من النَّشاطات الَّتي تساهم في إزاحة القلق والتَّوتُّر النَّاجم عن فترة الدِّراسة الصَّباحيَّة والمسائيَّة، زيادة على الهدوء الَّذي يعتبر مطلب رئيسي في طلب العلم وعمليَّة التَّعلُّم ،فالجوَّ الهادئ داخل القسم يبعث على الارتيَّاح والمتابعة والتَّفكير والتَّخيُّل والاستنباط ، وله كذلك علاقة بموقع المدرسة فموقعها يجب أن يُختار بعناية فعيِّنة المدارس الَّتي تمَّ فيها البحث تفتقر لأدنى شروط التَّعلُّم نظراً لموقعها بين تجمُّعات سكَّانيَّة يكتسيها ضجيج الطَّريق الرئيسي رقم 1 أو المحلاَّت المحيطة بالمدرسة ممَّا يعمل على عدم الاستفادة من حاسَّة السَّمع بنسبة كبيرة من طرف المتعلِّم نظراً للمنبِّهات الخارجيَّة المحيطة بالمدرسة ، كضجيج السيارات ومنبِّهات الصَّوت والرَّوائح

[1] كوثر حسين كوجك وآخرون: تنويع التَّدريس في الفصل ،مكتب اليونسكو ،بيروت،1429هـ/2008م،ص 116/115.

[2] وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة: مناهج السَّنة الأولى من التَّعليم الابتدائي، أفريل 2003،ص65.

المنبعثة من الشَّاحنات وعربات النَّقل. ومنه فالموقع الجيِّد البعيد عن الفوضى والزَّحمة يساعد المتعلِّم كثيراً في تعلُّمه وتعلُّقه بالمدرسة ، أمَّا في حالة الصَّخب والفوضى خارج المدرسة وداخلها، فهو عامل سلبي تجاه عمليَّة التَّعلُّم برمَّتها مما يزعج التِّلميذ داخل الصَّف وخاصَّةً إذا كانت السَّاحة ضيِّقة وعدد التَّلاميذ كبير ففي هذه الحالة تتكرَّر عمليَّة الفوضى وبالتَّالي ينعكس الوضع سلباً على المتعلِّم الَّذي يحسُّ في ذلك بعامل الوقت الَّذي يمرُّ ببطء وفوضى ، و من المفروض أيضاً مراعاة اكتظاظ القسم بالمساحة المقرَّرة للقسم والمقدَّرة حوالي 40 م^2 والَّتي لا تكفي للممارسة عمليَّة التعلُّم في حالة وجود ازدحام في قاعة الصَّف فمعظم المدارس الَّتي تمَّ معاينتها كعيِّنة للدِّراسة نجد أنَّ عدد التَّلاميذ في القسم الواحد يفوق 40 تلميذاً ممَّا يتنافى مع القوانين العالميَّة والمعايِّير والمقاييِّس الَّتي تمشي وفقها المنظومات التربويَّة فمتر واحد مربَّع لكلِّ تلميذ يجعله أكثر التصاقاً بزملائه ممَّا يقيِّد حركته ومشاركته أثناء الدَّرس وخاصةً في حالة النَّشاطات الَّتي تستدعي مهارة حركيَّة كالرَّسم والخط والأعمال اليدويَّة ، وبالتَّالي هذه المساحة الضيِّقة الَّتي لا تخدم إمكانات الطفل وملكاته من شأنها أن تجعله أكثر انسحاباً من القسم والمدرسة عموماً نظراً لمساوئ الضَّيِّق ومحاسن الوسع ودائماً فيما يخصُّ هيكلة المدرسة ، ففيزيقيَّة المدرسة وبنائها بشكل فنِّي يساهم في تعلُّمات التِّلميذ ويجعلها عالمه الخاص ،ومن جانب آخر تعتبر الرَّائحة الزَّكيَّة عاملاً مهماً في التَّفاعل الصَّفي فالقسم أو حجرة الدِّراسة عالم بحدِّ ذاته في ذهنيَّة وتصوُّر المتعلِّم فالرَّائحة الجميلة مساعدة على التَّركيز أكثر وإعطاء اهتمام بالمكان ومنه فالمتعلِّم كلُّه أحاسيس وذوق وهي فطرة أودعها **الله سبحانه وتعالى** في الإنسان ، فالطِّفل من خلال حاسَّة الشَّم الَّتي لها دور في قوَّة تفاعله من عدمها . كما أنَّ للَّون أثر فهو ضروري لعمليَّة التَّعلُّم فكلَّما كانت الحجرة متميِّزة بلونٍ مدروسٍ مهدِّئ للأعصاب وباعث على الارتياح كان هناك تجاوب ، فقاعات الدِّراسة الملوَّنة بلونٍ جذَّاب فاتحٍ بألوانٍ من الطَّبيعة مثل الشَّجر والأزهار ولون الشَّمس والسَّماء ، وللضَّوء قيمة صحيَّة تنعكس بالإيجاب على صحَّة المتعلِّم فالأقسام المضاءة جيِّداً إضاءةً طبيعيَّةً تساهم في تكامل وظيفي للجوارح وتمكِّن بعض ضعيفي النَّظر من التَّفاعل الجيِّد مع الدَّرس والمعلِّم وكذا التَّفاعل مع الظُّروف الجويَّة فالمطر والثَّلج يبعثان على الارتياح والدِّفء واليوم المشمس كذلك يبعث على النَّشاط والحركة والخروج للسَّاحة للَّعب ، ورمزية الاشكال في القسم والمدرسة وتكرارها بنفس الشَّكل لمدَّة سنوات دون زيادة أو نقصان يكلِّف طبيعة نفس التِّلميذ المحبَّة للفضول من أن يطرح أكثر من سؤال حول هذا النَّمط المتكرِّر في حياته المدرسيَّة فجمال محيطه المدرسي يهمُّه ويجب التغيِّير فيه ، وبتكرار مشاهدته نفس المنظر ونفس الألوان في كلِّ سنة يبعث على الملل ممَّا ينقص عمليَّة التَّفاعل مع مدرسته وقسمه نتيجة أنَّه ألِف وتعوَّد مشاهدة نفس الحُلَّة في كلِّ سنة وفي كلِّ فصل

وبالتَّالي فالتَّغيِّير مطلب ضروري لعمليَّة التَّعلُّم لأنَّ عامل الذَّوق والجمال والمحاكاة مهمٌّ في المدرسة والقسم وحتَّى الأجهزة الَّتي لها علاقة بعمليَّة التعلُّم والعمليَّة التربويَّة برمَّتها.

2-هل الوسط الاجتماعي المحيط بالمدرسة يؤثِّر على نسبة الانقطاع في المدرسة؟

غالبيَّة المبحوثين حول هذا السُّؤال أكدُّوا على أنَّ الوسط الاجتماعي المحيط بالمدرسة يؤثِّر على نسبة الانقطاع فيها وهذا ما توصَّلت له هذه الدِّراسة حول الأثر الكبير للبيئة الاجتماعيَّة على عمليَّة التَّعلُّم فمنطقة قرية أولاد عبيد الله وروس العيون تمتاز بتركيبة سُكَّانيَّة كبيرة وبعلاقات اجتماعيَّة متشابكة ومتداخلة بفعل المصاهرة وعامل القرابة هذا الحي الكبير معظم سكَّانه تربطهم علاقة الدَّم والقرابة وبالتَّالي نجد أنَّ العلاقات الاجتماعيَّة فيه أشدُّ تماسكاً من بقيَّة أحياء مدينة الجلفة نظراً لعامل القبليَّة والعصبيَّة أمَّا من ناحية الحياة الاقتصاديَّة فالمنطقة تتخلَّلها الكثير من الأنشطة الاقتصاديَّة المتنوِّعة كالتِّجارة والزِّراعة وتربيَّة الغنم ، وما يميِّز المنطقة كذلك بعدها عن مركز مدينة الجلفة فالمسافة بينهما من 4إلى7 كيلومترات ممَّا يصعِّب عمليَّة المواصلات ومن ناحية أخرى يُعاني هذا الحي الضَّخم من افتقاره لأدنى شروط المناطق الحضريَّة في عنصرها الثَّقافي والتَّرفيهي فالحي لا توجد به مكتبات عامَّة ولا دور للشَّباب ولا ملاعب و لا مرافق رياضيَّة ولا قاعات للمطالعة ،وتنعدم فيه كذلك الحدائق العامَّة الَّتي لها دوراً كبيراً في انصهار العلاقات الاجتماعيَّة وبالتَّالي ينعكس هذا سلباً على شريحة الأطفال والشَّباب فدرجة النُّمو الفكري والوعي الاجتماعي لهما دور في ذهنيَّة الفرد من أجل أن ينهض بقيمه وأفكاره وعلى هذا الأساس فالبيئة الاجتماعيَّة تنعكس بالجملة على مشروعها التَّنموي مستقبلاً نظراً لمحدوديَّة العلاقات الغير متجدِّدة بما يتوافق مع المتغيِّرات الحاصلة لا سيما في ضوء غياب الجمعيَّات الخيريَّة بالحي وعدم مساهمة جمعيَّات أولياء التَّلاميذ في مصير أولادهم داخل المدارس ومن هذا المنطلق لو ربطنا كل المعطيات الاجتماعيَّة والثَّقافيَّة والاقتصاديَّة الَّتي ذكرنا لتبيِّن لنا الكثير من حجم التَّفكير والعقليَّة في مجتمع القرية وروس العيون ، ممَّا يساعد في كيفيَّة تناول التَّحليل السوسيولوجي العميق للدِّراسة ولو وقفنا على بعض الأسباب الحقيقيَّة لموضوع دراستنا التَّسرُّب المدرسي الَّذي يتأثَّر حتماً ببيئة أسريَّة بسيطة وبيئة مدرسيَّة مضطربة وأخرى اجتماعيَّة تفتقر لأدنى شروط ومقوِّمات الحضارة ، ومن جانب آخر انتشار ظاهرة الزَّواج المبكِّر والَّتي تختلف من مجتمع لآخر حسب العادات والتَّقاليد الَّتي تميِّزه وحسب التَّغيُّر الاجتماعي الَّذي مرَّ به هذا المجتمع زيَّادة على التَّأثُّر الاجتماعي والاقتصادي والإعلامي الَّذي يطرأ على مناحي الحياة الَّتي يعيشها والعيِّنة المدروسة من المتسرِّبين بالنِّسبة للمقاطعة الثَّامنة والتَّاسعة من مدينة الجلفة

تأثَّرت بهذه الظَّاهرة الاجتماعيَّة ففئة البنات اللَّواتي انقطعن عن المدرسة كان في الكثير من المرَّات بسبب زواجهنَّ، وهذا من خلال الدِّراسة الاستطلاعيَّة والملاحظة بالمشاركة لهذه الدِّراسة تبيِّن أنَّ نسباً كبيرة منهنَّ انقطعن على أساس أنَّهن مقبلات على الزَّواج وبالتَّالي فظاهرة التَّسرُّب المدرسي للبنات بهذه المقاطعة تأثَّرت بفعل العادات والتَّقاليد المبنيَّة على عامل الحياء والحفاظ على الشَّرف نظراً للاختلاط في المدارس ممَّا حرم العنصر الأنثوي في هذه المنطقة من عمليَّة التَّعلُّم و التَّمدرس الَّتي ستنعكس حتماً مستقبلاً على الرَّأسمال العلمي والثَّقافي للمرأة وبالتَّالي إعادة انتاجه على الأجيال الجديدة الَّتي ستلتحق بالمدرسة ممَّا يعني استمرار عمليَّة التَّسرُّب مجدَّداً.

3-هل للوسائل التَّعليميَّة علاقة بالتَّسرُّب المدرسي؟

يذكر ابن القيِّم أنَّ من الوسائل الَّتي توفَّرت في الإنسان من العينين واللِّسان والشَّفتين ما يستطيع به كسب العلم والمعرفة فيقول في تفسير قول الله عزَّ وجل﴿**أَلَمْ نَجْعَلْ لَهُ عَيْنَيْنِ وَلِسَاناً وَشَفَتَيْنِ وَهَدَيْنَاهُ النَّجْدَين**﴾ سورة البلد الآية (10)،فذكر هنا العينين الَّتي يبصر بهما فيعلم المشاهدات وذكر هداية النَّجدين وهما طريقا الخير والشَّر ..) ثم يستطرد في توضيح ذلك فيقول : (والهداية تكون بالقلب والسَّمع فقد دخل السَّمع في ذلك لزوماً وذكر اللِّسان والشَّفتين اللَّتين هما آلة التَّعليم ، ويذكر أيضاً من الوسائل التي زوَّد بها الإنسان ومنحه الله إيَّاها فجعلته قابلاً للتَّعلُّم ، الذِّهن وقدرته على التَّفكير ، والبنان الَّذي يستطيع به التَّحكُّم في آلة الكتابة والعلم ، فيقول رحمه الله مذكراً بهذه النِّعم : (.. فمن هيَّأ ذهنه لقبول هذا التَّعليم دون سائر الحيوانات ، ومن الَّذي أنطق لسانه وحرَّك بنانه ومن الَّذي دعَّم البنان بالكفِّ ودعَّم الكفَّ بالسَّاعد فكم لله من آية نحن غافلون عنها[1]، وفي هذا علاقة كبيرة في تناول الحواس لعمليَّة التَّعلُّم وها هو ابن خلدون يرى مبدأ التِّكرار فيقول (لا يزال الاستعداد فيه يتدرَّج قليلاً قليلاً ، بمخالفة مسائل ذلك الفنَّ وتكرارها عليه[2] وعمليَّة التِّكرار لها أهميَّتها التَّحصيليَّة والتَّعليميَّة على الطِّفل وتعتبر الوسيلة معينة على ذلك لقدرة المعلِّم المحدودة خشية الملل من الإعادة والتِّكرار وعليه فالوسيلة التَّعلُّميَّة كالجهاز العاكس هو الَّذي يقوم بتلك الوظيفة، وهذا أيضاً من مبادئ علم النَّفس التَّربوي الحديث فممَّا لا شكَّ فيه (أنَّ المرء لا يتعلَّم إلاَّ بواسطة فعاليَّة تتم في جهازه العصبي كالرُّؤية ، والسَّمع ، والشَّم ، والشُّعور ، والتَّفكير ، والنَّشاط الجسمي والحركي ، وغير هذه من ألوان النَّشاط . فلا بدَّ للمتعلِّم من أن ينهمك بشكلٍ من الأشكال فيما

[1] حسن بن علي بن حسن الحجَّاجي: الفكر التَّربوي عند ابن القيِّم،ط1،دار حافظ للنَّشر والتَّوزيع،جدَّة،1408هـ/1988م،ص،127.

[2] حسين عبد الله بانبيله: ابن خلدون وتراثه التَّربوي، مرجع سابق،ص119.

يريد (تعلُّمه) سواء أكان مجموعة من المعلومات أم إحدى المهارات ، أم شيئاً يحتاج إلى فهم[1] وينبغي ألاَّ تكون القاعة الصَّفيَّة ضيِّقة أو مكتظة بالطُّلاب ، ويجب أن تتوافر في الصفوف الحديثة المواد الأساسيَّة اللَّازمة للتَّدريس ، كالسُّبورة التَّفاعليَّة البيضاء وجهاز العرض الضَّوئي ولا ضير في اعتماد استراتيجيَّة تسمح للمتعلِّم بإحضار جهازه الشَّخصي ، كالحاسوب المحمول أو الجهاز اللَّوحي إلى غرفة الصَّف لإضفاء لمسة شخصيَّة على التَّعلُّم ، يغدو التَّدريس أكثر فاعليَّة بمساعدة التِّكنولوجيا المبتكرة ، إذ تحفِّز الطَّالب على المشاركة وتخفِّف من العبء الملقى على كاهل المعلِّم ، وتيسِّر تركيز الطَّالب على التَّعلُّم فالمناخ السَّائد في غرفة الصَّف له أثر كبير في شعور المعلِّم بالثِّقة حيال قدرته على التَّعليم وعلى شعوره بالرِّضا عموماً على العمل الَّذي يؤدِّيه.[2] والتِّقنيَّة التِّكنولوجيَّة تطبيقيَّة سهلة دون الدَّرس النَّظري الممل.

4-هل عدم توفُّر الأخصَّائي النَّفسي في المدرسي يساهم في تزايد عدد المتسرِّبين؟

من أهمِّ أسباب تدهور التَّحصيل الدِّراسي للكثير من المتعلِّمين في المدرسة الابتدائيَّة راجع لعدم فهم سلوكهم وردود فعلهم وتناقص الدَّافعيَّة لديهم وعدم تكيُّفهم وتفاعلهم وربط علاقاتٍ بينهم وبين أقرانهم والقلق الَّذي يحيط بهم دائماً راجع إلى الكثير من الأسباب كعدم قدرة بعض المعلِّمين والإداريين على فهم طبيعة هؤلاء وبالتَّالي أصبح من الضَّروري توفُّر -الإخصَّائي النَّفسي المدرسي الكفء الَّذي يجب أن يضع الحقائق السَّابقة في ذهنه وهو يدرك جيِّداً أنَّ مواقف ومصادر القلق السَّابقة تؤدِّي إلى نمطين من السُّلوك غير المرغوب عند التِّلميذ ـ هو إمَّا أن ينسحب من هذه المواقف باعتبارها مواقف كريهة ممَّا يؤدِّي إلى الهروب من المدرسة وإمَّا أن يحاول تدمير هذه المواقف باعتبارها مواقف عدائيَّة ـ ومن الأمور الَّتي يجب أن يدرها أنَّه إذا ما ظهر هذا السُّلوك في مواقف التَّعلُّم الأولى فإنَّها تلازم التِّلميذ في مواقف التَّعلُّم التَّاليَّة ، وقد تأكَّد ذلك من دراسات تتبعيَّة لتواريخ الأطفال في معهد Vils حيث اتَّضح أنَّهم كانوا يميلون إلى الانسحاب من هذه المواقف ، ويبتعدون عن مواقف التَّعلُّم المثيرة للقلق خلال سنوات التَّعلُّم الأولى[3]، والجانب النَّفسي للتِّلميذ المتعلِّم هو الجدار الفاصل المنيع الَّذي يحمي تعلُّماته وقيمه داخل المدرسة فإذا انهار هذا الجدار تداعت معه كل تعلُّماته وعلاقته بالمدرسة وبالتَّالي الخبرة النَّفسيَّة تساهم في تناول المشكلات العاطفيَّة والوجدانيَّة للمتعلِّم وايجاد الحلول السَّريعة لها واحتوائها قبل فوات الأوان.

---

[1] حسين عبد الله بانبيله: ابن خلدون وتراثه التَّربوي، مرجع سابق ،ص119.

[2] عزَّام محمد الدِّخيل : مع المعلِّم ، ط 1 ، الدَّار العربيَّة للعلوم ناشرون ، بيروت ، لبنان ، 1436 هـ / 2015 م ، ص ص 30.

[3] عبد السَّلام أحمدي الشيخ :علم النَّفس في مجال التَّعليم المدرسي، مرجع سابق،ص86.

5-هل تغيِّير المعلِّمين من وإلى المدرسة يساهم في عمليَّة التَّسرُّب المدرسي؟

عامل التَّغيِّير المفاجئ المجهول للتِّلميذ المعلوم للمعلِّم من أكبر العقبات الَّتي يتلقَّاها المتعلِّم في مساره الدِّراسي وهذا التَّغيِّير متمثِّل في الانتقالات العشوائيَّة للمعلِّم والَّتي تتكرَّر طوال السَّنة الدِّراسيَّة ،وفي السَّابق كان الأمر متعلِّق بملفٍ يُدرس على مستوى مديريَّة التَّربيَّة فيما يخص الحركة الاجباريَّة آخر السَّنة الدِّراسيَّة الَّتي يخضع لها المعلِّم تزاماناً مع مدَّة محدَّدة في المدرسة ،أو انتقال إداري غير مضمون ولكنَّ الآن تحدث تجاوزات في الانتقال العشوائي للمعلِّم تحت ظروفٍ معيَّنة ، و من خلال هذا التَّمهيد يُطرح السُّؤال كيف تتأثَّر الحركة التَّعلُّميَّة في المدرسة ومدى انعكاسها على المتعلِّم في ظلِّ تكرار هذه الظَّاهرة وتزايدها؟ الجواب انتشار ظاهرة انتقال المعلِّمين من قسم لآخر ومن مدرسة لأخرى لها تأثيرها على مردود المتعلِّم من ناحيَّة قوَّة تمسُّكه بمعلِّم دون آخر واختلاف الأسلوب والمعاملة كذلك، وفي هذا الاجراء السِّلبي كذلك اضطراب وتذبذب على ما يتلقَّاه الطِّفل من تعلُّمات و بالتَّالي طرائق التَّدريس لكلِّ معلِّمٍ تختلف من معلِّم لآخر ممَّا يجعل التِّلميذ لا يستقر على طريقة واحدة تمكِّنه ممَّا يتعلَّمه من بناء معرفي وتحصيلي ،وعليه كلَّما استقرَّ حال المعلِّم استقرَّت وضعيَّة المتعلِّم وظلَّ أكثر تجاوباً وتفاعلاً.

6-هل الفترة المرضيَّة للأستاذات الحوامل لها علاقة بالتَّسرُّب المدرسي؟

إنَّ عامل الأستاذات الحوامل ووضعهنَّ الصِّحي أثناء العام الدِّراسي يعتبر من أبرز الهواجس والمعيقات الَّتي تعرقل السَّير الحسن للحركة التَّعلُّميَّة نظراً للانقطاع المفاجئ لهؤلاء الأستاذات بداية العام أو في منتصفه ممَّا يترك ثغرة كبيرة يدفع ثمنها المتعلِّم وخاصَّة المقبلين منهم على الامتحان النِّهائي آخر العام ممَّا يجبر الإدارة على التَّصرُّف السَّريع غير المدروس عادةً فتستعين على من يعوِّض مكان الأستاذة الَّتي خرجت في عطلةٍ مرضيَّة تفوق فترتها أطول فصول السَّنة الدِّراسيَّة بحوالي 100يوم أو أكثر وفي هذا تجاوز على حقوق الطِّفل المتمدرس الَّذي أصبح يُدرَّس وفقط دون مراعاة معايير التَّميِّيز والجودة.

7-هل لأداء الأستاذ المستخلف علاقة بالتَّسرُّب المدرسي للتِّلميذ؟ إنَّ الأساتذة المستخلفين هم من فئة المتخرِّجين الجامعيين والحاملين لشهادات تؤهِّلهم أن يعملوا في قطاعات كثيرة من بينها قطاع التَّربيَّة والتَّعليم الَّذي يستنجد في بعض الأحيان بهذه الشَّريحة لاستكمال نصاب الأساتذة الَّتي شغرت مناصبهم لعدَّة اسباب ،أو تغطيَّة العجز الحاصل لجميع الأطوار التَّعليميَّة ومن بينها مرحلة التَّعليم الابتدائي الَّتي لا زالت لحدِّ الآن لا تستغن عن الأستاذ المستخلف من أجل التَّدريس مكان أستاذ آخر بفعل استقالة هذا الأخير والتحاقه بقطاعات أخرى عادة ما تكون الجامعة أو ترقيته إلى مدير أو نائب مدير وفي ظروف

أخرى مختلفة يمكن للأستاذ المستخلف أن يحلَّ محلَّ الأساتذة المرضى أو الَّذين تعرَّضوا لتوقيف مفاجئ أوالحوامل من الأستاذات اللَّواتي يدخلن في مرحلة أمومة ، أوفي حالة الوفاة والعجز الدَّائم عن العمل وتحت هذه الظُّروف المتعدِّدة فالأستاذ المستخف يبقى دائماً حالة استثنائيَّة مؤقَّتة، ممَّا ينعكس على عمليَّة المتعلِّم وتعلُّمه ، فهذا الاضطراب في أحد ركائز العمليَّة التَّعليميَّة ، ينجرُّ عنه الكثير من الصُّعوبات الَّتي ستنعكس نتائجها حتماً على التِّلميذ المتعلِّم فتغيير الأستاذ له الأثر المفاجئ البالغ على عمليَّة تكيُّف التِّلميذ على منهجيَّة تدريس جديدة لم يتعوَّد عليها ، أو طريقة معاملة لم يألفها ، المهمُّ أنَّ في هذا التَّغيُّر عقبة بيداغوجيَّة كبيرة تتطلَّب وقتاً طويلاً للسَّير العادي لعمليَّة التَّعلُّم ، هذا في حالة إذ كان الأستاذ الجديد المستخلف على درجة من التَّكوين الجيِّد وملم بالخطوات الأساسيَّة الَّتي تبنى عليها كافَّة العمليَّة التَّربويَّة الَّتي تستدعي إمكانات كبيرة من شأنها إشباع تلك الفجوة الَّتي تركها الأستاذ الأوَّل، الَّذي عادةً ما يكون أثره كبير على نفسيَّات التَّلاميذ المتعلِّقين أصلاً به أمَّا بجلب أستاذ مستخلف غير مؤهَّل تماماً ستكون النَّتائج كارثيَّة ووخيمة على أغلب التَّلاميذ تقريباً دون استثناء ولهذا أثر بالغ على صيرورة التَّعلُّم المدرسي

8- في رأيك هل من الواجب أن يكون لحارس باب المدرسة مستوى دراسي؟ وأن يكون قد مرَّ بمرحلة تكوين في عمله؟ لكلِّ مؤسَّسة عموميَّة كانت أم خاصَّة حارس يحفظ أمنها وينظِّم عمليَّة الدُّخول لها والخروج منها ،وعادةً ما يميِّزه لباس خاصٌّ به دليلٌ على انتمائه لهذه المؤسَّسة أو الوكالة أو الهيئة والمدرسة كباقي المرافق الحكوميَّة لها خاصيَّتها التَّعليميَّة والمجَّانيَّة في آنٍ واحد فهي واحدة من أهمِّ مؤسَّسات الشَّعب الهامَّة في حياة الفرد والمجتمع والَّذي يجب أن تكون متكاملة وظيفياً في عملها لتقديم المادَّة التَّعليميَّة المرتبطة بالمنهاج المسطَّر على أكمل وجه دون صعوبات تعرقل مسيرة المتعلِّم داخلها ولكن في ظلِّ وجود سياسة لا تراع أدنى شروط توظيف حارس المدرسة بما يتوافق مع أهميَّة المدرسة ومُخرجاتها ، تظلُّ عمليَّة التَّعلُّم مهدَّدة في جزء من حركتها نظراً لنوعيَّة حارس المدرسة الَّذي يجب أن يمرَّ بمرحلة تكوين خاصَّة من شأنها على الأقل مراعاة كيفيَّة معاملته التَّلاميذ أثناء الدُّخول والخروج من المدرسة ومن هذه المعطيات والشُّروط الَّتي يجب أن تتوفَّر في حارس المدرسة ليمارس عمله بحرفيَّة ومهنيَّة ، المستوى الدِّراسي الَّذي يتمتَّع به وتكوينه المبني على مبدأ المعاملة الحسنة وفهم القانون الدَّاخلي للمؤسَّسة ، وجزء من حقوقه وواجباته تُجاه التَّلاميذ والطَّاقم الإداري والبيداغوجي للمؤسَّسة لأنَّ الكثير من الحالات المتسرِّبة من المدرسة السبَّب في انقطاعها يعود لحارس المدرسة الَّذي لا يفهم في الكثير من الأحيان أسباب تأخُّر التِّلميذ مثلاً أو انتظاره عند باب المدرسة ، ومن جهة أخرى يمكن أن يكون حارس المدرسة سبباً رئيسياً في تسرُّب نسبة كبيرة من التَّلاميذ من المدرسة نظراً لتقاعسه أو معاملته

الخشنة أو عدم احترام مواعيد الدُّخول والخروج من المدرسة بالزِّيادة أو النُّقصان أو اللَّامبالاة في دقِّ جرس المدرسة ، وفتح باب المدرسة وغلقه ، أو ممارسة عمله بشيء من المجاملة والمحاباة لتلميذ دون آخر زيادة على أسلوب العنف لبعض حرَّاس المدرسة ولهذا علاقة كبيرة بمعاملة الطِّفل وتعلُّقه بالمدرسة.

9-في نظرك هل لمحتوى المناهج الجديدة وطريقة تدريسها علاقة بالتَّسرُّب المدرسي؟

تعدُّ عمليَّة تطوير المناهج الدِّراسيَّة ترجمة حقيقيَّة لتوجيهات الفكر التَّربوي (النَّظريَّة التَّربويَّة) الَّذي في غيابه تصبح هذه العمليَّة ضرباً من التَّصوُّرات القائمة على الاجتهادات الشَخصيَّة العشوائيَّة ، خاصةً أنَّه ينظر الآن إلى مجال المناهج على أنَّه علم له مصطلحاته المحدَّدة ، وقضاياه البحثيَّة ، وطرق بحثه (منهجيَّة) في معالجة تلك القضايا بُغية تفسيرها وضبطها ، ثمَّ التَّنبُّؤ بما يمكن أن تكون عليه مستقبلاً وينطلق علم المناهج في معالجة قضاياه وفهم الظَّواهر والأحداث الَّتي تقع في نطاقه من توجُّهات نظريَّة مستمدَّة من إطار مفهومي عام أو نظريَّة تربويَّة عامَّة تحدِّد مصطلحاته ، وتربط بين ظواهره المختلفة وتنظِّم التَّفكير حول كلِّ القضايا المتعلِّقة به ، وتقدِّم موجِّهات نحو الإجابة عن بعض التَّساؤلات من مثل : ممَّا يتكوَّن المنهج ؟ وما أهم عناصره ؟ وما مصادر اتِّخاذ القرار فيه ؟ وكيف تترجم المعلومات والمعايير من هذه المصادر إلى قرارات؟[1]

10-كإداري ما هي الآليَّات الّتي من شأنها الحد من ظاهرة التَّسرُّب المدرسي؟

من خلال تحليل محتوى إجابات المبحوثين كلُّهم كان الاتِّفاق تقريباً على جملة من الحلول التَّالِيَّة:

1ـ الاستثمار في الملكات الَّتي يمتلكها المعلِّم.2ـ تنشيط الدَّفاعيَّة للمتعلِّم كلَّما سنحت الفرصة.3ـ ممارسة الفعل التَّعلُّمي من طرف المعلِّم كفنٍّ يستدعي المرونة.4ـ ربط عمليَّة التَّعلُّم بمختلف التَّحفيزات المعنويَّة والماديَّة.5ـ التَّدرُّج في معاملة المتعلِّم على أساس درجة نموِّه ونضجه.6 ـ تنميَّة أفكار الفروق الفرديَّة والعمل على صقلها.7ـ انتهاج مبدأ التَّقويم المستمر للمتعلِّم.8ـ الاستثمار في كلِّ القدرات الذِّهنيَّة والمعرفيَّة والوجدانيَّة للمتعلِّم.9ـ توظيف بطاقة المعلومات السريَّة للمتعلِّم للاطِّلاع على حالته الاجتماعيَّة والنَّفسيَّة والوجدانيَّة.10ـ احتواء المتعلِّم ومحاولة ربط واقعه الاجتماعي بالمدرسة.11ـ محاولة تعويض التِّلميذ بعض ما حُرم منه في الأسرة.12ـ عدم إلزام وإرهاق نفسيَّة المتمدرس المتوقَّع تسرُّبه بجملة من

[1] محمَّد السَّيد علي : اتِّجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التَّدريس ، ط 1 ، دار المسيرة للنَّشر والتَّوزيع والطِّباعة ، عمَّان ، 1432 هـ ، 2011 م ، ص 17 / 18 / 285 .

الواجبات وغيرها.13ـ محاولة تقديم المفيد للمتعلِّم في وقت وجيز.14ـ الذَّكاء في تقديم المعلومة لترسخ في ذهنيَّة التِّلميذ.15ـ التَّربيَّة بالتَّغاضي عن المتعلِّم وعدم التَّدقيق في معاملته.16ـ العمل على تقديم بعض الدُّروس بشكل مسرحي وفنِّي.17ـ العمل على أن يكون القسم والمدرسة مسرحاً للمفاجئات السَّارة للتِّلميذ . زيادة على تفعيل قوَّة التَّواصل، وتوعيَّة الأولياء وغرس قيمة العلم، والعمل على مبدأ التَّرفيه عن المتعلِّم قدر المستطاع، ومراعاة العمل على بناء علاقة بين المعلِّم والمتعلِّم، وتوعيَّة الأولياء والتَّواصل معهم واطلاعهم على نتائج أبنائهم والتَّنسيق مع جمعيَّة أولياء التَّلاميذ، والتَّعاون مع مسجد الحي وكتَّابه من أجل متابعة صعوبات تعلُّم بعض التَّلاميذ ليساير أقرانه ولا يحس بالفارق التَّعلُّمي العميق. وكلُّها معطيات واقتراحات وحلول للكثير من العقبات الَّتي تؤدِّي للانقطاع والهروب من المدرسة.

الفصل الثَّامن:

مناقشة الفرضيَّات والاستنتاج العام

+ التَّوصيات ، الخاتمة ، قائمة المراجع والملاحق

عناوين هذا الفصل :

- **مناقشة الفرضيَّات**
- **الاستنتاج العام**
- **التَّوصيات والاقتراحات**
- **الخاتمة**
- **قائمة المصادر و المراجع**
- **الملاحق**

مناقشة فرضيَّات الدِّراسة:

مناقشة الفرضيَّات مرحلة مهمَّة في تحديد توجُّه الفرضيَّة نحو الإيجاب أو السَّلب بمعنى وجود علاقة بين متغيِّرات الدِّراسة أم لا توجد علاقة وفي هذه الدِّراسة تمَّت عمليَّة المناقشة على مرحلتين ،مرحلة المناقشة الرَّقميَّة وتمَّ فيها تفريغ نسب كلَّ جدولٍ على حدى والعبارة الأكثر تكراراً وتمثيلاً تمَّ اعتمادها في تمثيل الفرضيَّة تلوى الأخرى مع مراعاة تكافؤ التَّمثيل للعبارات أمَّا المرحلة الثَّانيَّة من المناقشة فتمَّت بناءً على نتائج المناقشة الرَّقميَّة للفرضيَّات الَّتي اعتمدتها الدِّراسة، ومن هذا المنطلق تمَّ التَّوصُّل للنَّتائج التَّاليَّة:

مناقشة الفرضيَّة الأولى: للتَّواصل الاجتماعي أثناء التَّعلُّم داخل المدرسة علاقة بالتَّسرُّب المدرسي

والَّتي كان عددأسئلتها10سؤالاً نصف مغلقة تخضع لعبارات نعم ، لا، أحياناً، والعبارة الأكثر تمثيلاً كانت نعم بنسبة 61.7% وبتكرار 44.45من 72على جميع جداول الفرضيَّة الأولى كالتَّالي:

فالجدول رقم2: عند دخولك للقسم هل تلقي التَّحيَّة على التَّلاميذ؟ جاءت نعم بـ97.2%بتكرار 70 من72.

والجدول رقم 3:هل تعمل على النَّظر لجميع التَّلاميذ دون استثناء؟ جاءت نعم بـ91.7% بتكرار66 .

والجدول رقم 4:هل تستمع لكلِّ التَّلاميذ أثناء السُّؤال والإجابة؟ جاءت نعم بـ81.9% بتكرار59 من72.

والجدول رقم 5: هل تشجِّع التَّلاميذ بالمسح على رؤوسهم مثلاً؟ جاءت نعم بـ72.2%بتكرار52 من72.

هل تمزح قليلاً مع تلاميذك أثناء الدَّرس ؟ جاءت نعم بـ72.2%بتكرار52 من72.

والنِّسبة في هذا الجدول المركَّب تُجمع وتُقسم على اثنين 72.2%+72.2%= 2/144.4= 72.2%

وكذا التِّكرارات نفس الشَّيء52+52=2/104= 52 لتكون نسبة وتكرار واحد لهذا الجدول الخامس.

والجدول رقم 6:هل تنادي التَّلاميذ بأحسن اسمائهم والقابهم ؟ جاءت نعم بـ81.9 % بتكرار59 من72.

والجدول رقم 7: هل توظِّف أسماء التَّلاميذ في جملة أو تمرين؟ نعم بـ54.2% بتكرار39 من72.

هل تنادي التَّلاميذ بأسماء طموحاتهم يا معلِّم يا طبيب؟ جاءت نعم بـ27.8% بتكرار20. والنِّسبة في هذا الجدول المركَّب تُجمع وتُقسم على اثنين 54.2% +27.8% =2/82= 41% وكذا التِّكرارات نفس الشَّيء39+20=2/59= 29.5 من 72 لتكون نسبة وتكرار واحد لهذا الجدول السَّابع.

والجدول رقم8:هل تجلس مع تلاميذك في مقاعدهم بعض المرَّات؟ جاءت نعم بـ62.5%بتكرار45 من72. هل تغيِّر مكانك في القسم أم دائم الجلوس على المكتب؟ نعم72.22% بتكرار52 من72.

والنِّسبة في هذا الجدول المركَّب تُجمع وتُقسم على اثنين 62.5%+72.22%

=2/%134.72= %67.36 وكذا التِّكرارات نفس الشَّيء45+52= 2/97=48.5 من 72.

والجدول رقم9:هل تشارك التَّلاميذ في ألعابهم واشغالهم اليدويَّة؟ جاءت نعم بـ51.4% بتكرار 37 من72.

والجدول رقم10:هل تستدعي أولياء التَّلاميذ للمدرسة كلَّما دعت الحاجة؟ جاءت نعم بـ66.7%بتكرار 48.

والجدول رقم 11:هل تودِّع التَّلاميذ دائماً عند انتهاء الدَّوام؟ جاءت نعم بـ27.82% بتكرار 20 من72.

وبحساب مجموع نسب الاجابة بنعم في الفرضيَّة الأولى97.2%+91.7%+81.9%+72.2% +81.9%+41%+67.36%+51.4%+66.7%+27.82% نجدها=11/679.18=61.74% يعني أنَّ الإجابة بنعم في هذه الفرضيَّة الأولى جاءت كأعلى نسبة في الأسئلة المشكِّلة للفرضيَّة الأولى بنسبة61.7% و بمجموع التِّكرارات 70+66+59+52+59+29.5+48.5+37+48+20=11/489= 44.45 مرَّة من72في كلِّ مرَّة. يعني أنَّ الإجابة بنعم في هذه الفرضيَّة الأولى تكرَّرت44.45 مرَّة لكلِّ سؤالٍ على حساب العبارتين أحياناً ولا ممَّا يعني أنَّه توجد علاقة أكيدة بين التَّواصل الاجتماعي أثناء التَّعلُّم داخل المدرسة و التَّسرُّب المدرسي. وتحقَّقت بذلك 16.67%من نسب الفرضيَّات السِّتَّة ،يعني : 1×6/100=16.67% من الفرضيَّة العامَّة للدِّراسة.

<u>مناقشة الفرضيَّة الثَّانيَّة:</u> هناك علاقة بين ممارسة الطِّفل لحقوقه المدرسيَّة والتَّسرُّب المدرسي. والَّتي كان عدد مقترحاتها06 مقترحات نصف مغلقة تخضع لعبارات موافق، لاأوافق، ومتحفِّظ، والعبارة الأكثر تمثيلاً كانت موافق بنسبة58.17%وبتكرار58.17من 72على جميع جداول الفرضيَّة الثَّانيَّة كالتَّالي:

فالجدول رقم 12: عقاب تلميذ الابتدائي أمر ضروري للعمليَّة التَّعلميَّة. جاءت موافق بـ79.2% بتكرار 57 من الظُّلم حرمان المتعلِّم من وجبته الغذائيَّة. جاءت موافق بـ63.9% بتكرار46.

والنِّسبة في هذا الجدول المركَّب تُجمع وتُقسم على اثنين 79.2%+63.9%=143.1%/2= 71.55% وكذا التِّكرارات نفس الشَّيء57+46= 2/103=51.5 من 72.

والجدول رقم 13: وقوف التِّلميذ في الخلف كعقوبة له غير تربويَّة. جاءت موافق بـ43.1 % بتكرار 31. معاقبة التِّلميذ بجلوسه مع بنت إهانة له. جاءت موافق بـ68.1% بتكرار 49 من72.

والنِّسبة في هذا الجدول المركَّب تُجمع وتُقسم على اثنين 43.1 %+68.1%=111.2%/2= 55.6% وكذا التِّكرارات نفس الشَّيء31+49= 2/80=40 من 72.

والجدول رقم 14:طرد التِّلميذ من القسم بعد غيابه عمل غير مجدي. جاءت موافق بـ72.2% بتكرار 52.

والجدول رقم 15:تجاهل بعض التَّلاميذ في القسم عنف ضدَّهم. جاءت موافق بـ100 % بتكرار 72.

من العدل العمل على إشراك كل التَّلاميذ في الدَّرس جاءت موافق بـ70.8%بتكرار 51.

والنِّسبة في هذا الجدول المركَّب تُجمع وتُقسم على اثنين 100% +70.8%=170.8%/2= 85.4% وكذا التِّكرارات نفس الشَّيء72+51= 123/2=61.5 من 72.

والجدول رقم 16: تقيِّيم بعض التَّلاميذ بملاحظة ضعيف مضرَّة به. جاءت موافق بـ100% بتكرار 72.

والجدول رقم 17:من حقِّ المتعلِّم أن ينال فرصته في القراءة والكتابة. جاءت موافق بـ100%بتكرار 72.

للمتعلِّم الحق في الوقت الكافي للتَّفكير والإجابة. جاءت موافق بـ100%بتكرار 72.

والنِّسبة في هذا الجدول المركَّب تُجمع وتُقسم على اثنين 100% +100%= 200%/2= 100% وكذا التِّكرارات نفس الشَّيء72+72= 144/2=72 من 72.

وبحساب مجموع نسب الاجابة بموافق في الفرضيَّة الثَّانيَّة 71.55% +55.6% +72.2%+ 85.4% +100%+100%نجدها=304.75/6=50.79% يعني أنَّ الإجابة بموافق في هذه الفرضيَّة الثانيَّة جاءت كأعلى نسبة في الأسئلة المشكِّلة للفرضيَّة الثَّانيَّة بنسبة 50.79% وبمجموع تكرارات 51.5+ 40+52+61.5+72+72=349/6=58.17من 72. في كلِّ مرَّة. يعني أنَّ الإجابة بموافق في هذه الفرضيَّة الثانيَّة تكرَّرت 58.17 مرَّة لكلِّ سؤالٍ على حساب العبارتين متحفِّظ وغير موافق ممَّا يعني أنَّه توجد علاقة أكيدة بين ممارسة الطِّفل لحقوقه المدرسيَّة والتَّسرُّب المدرسي. وحقَّقنا بذلك 16.67% لثاني مرَّة من نسب الفرضيَّات السِّتَّة ،يعني : 1×100/6=16.67% من الفرضيَّة العامَّة للدِّراسة.

<u>مناقشة الفرضيَّة الثَّالثة:</u> لتنميَّة القيم السلوكيَّة للمتعلِّم علاقة بالتَّسرُّب المدرسي. والَّتي كان عدد أسئلتها 09 نصف مغلقة تخضع لعبارات دائماً ،لا، وأحياناً، والعبارة الأكثر تمثيلاً كانت دائماً بنسبة46.49%وبتكرار 33.5 من 72على جميع جداول الفرضيَّة الثَّانيَّة كالتَّالي:

فالجدول رقم18:هل تجتهد في استخراج إجابات مختلفة عند التلاميذ؟جاءت دائماً بـ63.88%بتكرار 46.

هل تعمل على أن يكتسب المتعلِّم نقداً بناءً؟ جاءت دائماًبـ 47.2%بتكرارمن72.
والنِّسبة في هذا الجدول المركَّب تُجمع وتُقسم على اثنين 63.88%+47.2%= 111%/2= 55.5%
وكذا التّكرارات نفس الشَّيء46+34= 80/2=40 من 72.

والجدول رقم19: هل تثني على الرُّسوم المتميِّزة للتَّلاميذ ؟ جاءت دائماًبـ 69.4%بتكرار50 من 72.
هل تشجِّع صاحب الخط الجيِّد من التلاميذ؟ جاءت دائماًبـ 94.4%بتكرار68 من 72.

والنِّسبة في هذا الجدول المركَّب تُجمع وتُقسم على اثنين 69.4%+ 94.4 %=163.8%/2= 81.9%
وكذا التّكرارات نفس الشَّيء50+68= 118/2=59 من 72.

والجدول رقم 20:هل تثمِّن الفروق الفردية في التَّحصيل بين التلاميذ ؟ جاءت دائماًبـ 65%بتكرار47 .

والجدول رقم 21:هل تقسِّم المهام بين التَّلاميذ داخل القسم ؟ جاءت دائماًبـ 56.94%بتكرار41 من 72.

والجدول رقم 22:هل تحفِّز فقط التَّلاميذ المتفوِّقين دائماً دون غيرهم؟جاءت دائماًبـ 5.56 %بتكرار04.

والجدول رقم 23:هل تعمل على اختيار أحسن عمل يدوي للتلاميذ وتعلِّقه بالقسم؟44.44 %بتكرار32
هل تبرز أعمال التَّلاميذ المميَّزة لكلِّ التَّلاميذ ؟62.5 %بتكرار45 من 72. والنِّسبة في هذا الجدول المركَّب تُجمع وتُقسم على اثنين 44.44 %+62.5 %=106.9%/2= 53.45% وكذا التّكرارات نفس الشَّيء32+45= 77/2=38.5 من 72.

والجدول رقم 24:هل تسعى في تنظيم رحلات مدرسيَّة للتَّلاميذ؟ جاءت دائماًبـ 0%بتكرار0 من 72.
والجدول رقم 25:هل تثني على التِّلميذ صاحب الصَّوت الجميل في الأناشيد؟ جاءت دائماًبـ 70.83%.

والجدول رقم 26:هل تقوم بسرد قصص الأطفال الجميلة والمؤثِّرة على التلاميذ؟ جاءت دائماًبـ 29.17 %بتكرار21. ومجموع نسب الاجابة بدائمٍ في الفرضيَّة الثَّالثة55.5 % +81.9% +65% +56.94% +5.56% +53.45%+0%+70.83%+29.17%=418.37%/9=46.49%يعني أنَّ الإجابة بدائمٍ في هذه الفرضيَّة الثَّالثة جاءت كأعلى نسبة في الأسئلة المشكِّلة للفرضيَّة الثَّالثة بنسبة 46.49% وبمجموع تكرارات40+59 + 47+ 41+ 04+ 38.5 +0 +51=21 =9/301.5 33.5مرَّة تكرَّرت من 72. في كلِّ مرَّة. يعني أنَّ الإجابة بدائمٍ في هذه الفرضيَّة الثَّالثة تكرَّرت 33.5 مرَّة لكلِّ سؤالٍ على

حساب العبارتين أحياناً ولا ممَّا يعني أنَّه توجد علاقة أكيدة بين تنميَّة القيم السلوكيَّة للمتعلِّم علاقة بالتَّسرُّب المدرسي. وحقَّقت الدِّراسة بذلك 16.67% لثالث مرَّة من نسب الفرضيَّات السِّتَّة يعني: 1×6/100=16.67% من الفرضيَّة العامَّة للدِّراسة.

<u>مناقشة الفرضيَّة الرَّابعة:</u> توجد علاقة بين مبادئ الحوار في العمليَّة التعلُّميَّة و التَّسرُّب المدرسي.

والَّتي كان عدد أسئلتها 09 نصف مغلقة تخضع لعبارتي نعم ولا، والعبارة الأكثر تمثيلاً كانت نعم بنسبة 70.44% وبتكرار 50.22 من 72على جميع جداول الفرضيَّة الرَّابعة كالتَّالي: فالجدول رقم 27: هل تعطي فرصة للتلميذ من أجل إيصال فكرته؟جاءت نعم بـ100% بتكرار 72من72.

هل تعطي للتلميذ مجالاً للتعبير الشفهي والكتابي؟جاءت نعم بـ100% بتكرار 72من72.

والنِّسبة في هذا الجدول المركَّب تُجمع وتُقسم على اثنين 100% +100%= 200%/2= 100% وكذا التِّكرارات نفس الشَّيء72+72= 144/2=72 من 72.

والجدول رقم 28:هل تأخذ برأي التلاميذ في تقديم الدروس ؟جاءت نعم بـ56.9 % بتكرار 41 من72.

والجدول رقم 29:هل تسمح للتلاميذ بتغيِّير أماكنهم ؟جاءت نعم بـ66.7% بتكرار 48 من72.

والجدول رقم 30: هل تفتح المجال أمام التلاميذ لمناقشة فكرة ما؟جاءت نعم بـ97.2% بتكرار 70.

هل تقاطع التلاميذ أثناء إبداء وجهة نظر معينة؟جاءت نعم بـ8.3% بتكرار 6من72.

والنِّسبة في هذا الجدول المركَّب تُجمع وتُقسم على اثنين 97.2% +8.3% %= 105.5%/2= 52.75% وكذا التِّكرارات نفس الشَّيء70+6= 76/2=38 من 72.

والجدولرقم31:هل تشجِّع التلاميذعلى أن يصحِّحوا الأخطاء لبعضهم بعض؟جاءت نعم بـ98.6% بـ71.

والجدول رقم 32: هل تشارك التلاميذ في عمل مسرحي؟جاءت نعم بـ50% بتكرار 36 من 72.

هل تشارك التلاميذ في حفلاتهم ؟جاءت نعم بـ87.5% بتكرار 63 من 72.

والنِّسبة في هذا الجدول المركَّب تُجمع وتُقسم على اثنين 50% +87.5% %= 137.5%/2= 68.75% وكذا التِّكرارات نفس الشَّيء36+63= 99/2=45 من 72.

والجدول رقم33:هل تأخذ برأي التلاميذ في برمجة مواد الامتحان؟جاءت نعم بـ30.6% بتكرار22من72.

والجدول رقم34:هل تعمل برغبة التلاميذ لو طلبوا منك إجراء مقابلة كرة قدم؟جاءت نعم بـ65.3% بـ47.

والجدول رقم 35:هل تسأل التلاميذ عمَّا فعلوه في العطلة ؟جاءت نعم بـ94.4% بتكرار68من 72.

مجموع نسب الاجابة بنعم في الفرضيَّة الرَّابعة 100%+56.9% +66.7%+52.75%+98.6% +68.75%+30.6%+65.3%+94.4%=9/634=70.44% يعني أنَّ الإجابة بنعم في هذه الفرضيَّة الرَّابعة جاءت كأعلى نسبة في الأسئلة المشكِّلة للفرضيَّة الرَّابعة بنسبة 70.44% وبمجموع تكرارات 72+41+48+38+71+45+22+47+68452/9=50.22مرَّة تكرَّرت من 72. في كلِّ مرَّة. يعني أنَّ الإجابة بنعم في هذه الفرضيَّة الرَّابعة تكرَّرت 50.22مرَّة لكلِّ سؤالٍ على حساب العبارة لا ممَّا يعني أنَّه توجد علاقة أكيدة بين مبادئ الحوار في العمليَّة التعلُّميَّة والتَّسرُّب المدرسي. وحقَّقت الدِّراسة بذلك 16.67% لرابع مرَّة من نسب الفرضيَّات السِّتَّة يعني:1×6/100=16.67%من الفرضيَّة العامَّة للدِّراسة.

<u>مناقشة الفرضيَّة الخامسة:</u> هناك علاقة بين الوقت كقيمة اجتماعيَّة ضابطة للتَّعلُّم والتَّسرُّب المدرسي.

والَّتي كان عدد أسئلتها 11 نصف مغلقة تخضع لعبارات نعم ولا وأحياناً والعبارة الأكثر تمثيلاً كانت نعم بنسبة 66.72% وبتكرار48.05من 72على جميع جداول الفرضيَّة الخامسة كالتَّالي:

فالجدول رقم36: هل تتأخر عن موعد المدرسة ؟جاءت نعم بـ2.8 %بتكرار2من 72.

هل تحرص على أن يكون التلميذ في القسم في الوقت المحدّد؟جاءت نعم بـ90.3%بـ65.

والنِّسبة في هذا الجدول المركَّب تُجمع وتُقسم على اثنين 2.8 %+90.3%=93.1%/2= 46.55% وكذا التِّكرارات نفس الشَّيء2+65= 67/2=33.5 من 72.

والجدول رقم 37:هل تتغيَّب كثيراً عن المدرسة ؟جاءت نعم بـ94.4% بتكرار68من72.

والجدول رقم 38:هل يكفيك الوقت لإكمال كل حصة في وقتها ؟جاءت نعم بـ18.1% بتكرار13 من72.

والجدول رقم 39:هل تحترم وقت الخروج للساحة ؟جاءت نعم بـ83.3% بتكرار60 من72.

والجدول رقم 40:هل تعوَد التلاميذ على زمن الجرس ؟جاءت نعم بـ81.9% بتكرار59من72.

والجدول رقم 41:هل عندك مدَّة معيَّنة لمراقبة عمل التلاميذ ؟جاءت نعم بـ63.9% بتكرار46 من72.

والجدول رقم 42:هل تحرص على غرس قيمة الوقت في التلميذ؟جاءت نعم بـ91.6%بتكرار 66 من72.

والجدول رقم 43:هل هناك مدَّة محدَّدة لقراءة التلاميذ ؟جاءت نعم بـ63.9% بتكرار 46 من 72.

والجدول رقم 44: هل تثمِّن سرعة إنجاز التِّلميذ لواجبه جاءت نعم بـ77.7% بتكرار 56 من 72.

والجدول رقم 45: هل تنظر للسَّاعة أثناء العمل ؟جاءت نعم بـ65.3% بتكرار 47 من 72.
هل تحرص على أن يلبس كل تلميذ ساعة يد ؟جاءت نعم بـ1.4% بتكرار 1 من 72.

والنِّسبة في هذا الجدول المركَّب تُجمع وتُقسم على اثنين 65.3%+ 1.4%=66.7%/2= 33.35% وكذا التِّكرارات نفس الشَّيء47+1= 2/48 =24من 72.

والجدول رقم 46:هل هناك موعد محدَّد للوجبة المدرسيَّة ؟جاءت نعم بـ79.2% بتكرار 57 من 72.

مجموع نسب الاجابة بنعم في الفرضيَّة الخامسة=46.55%+94.4% +18.1% +83.3% +81.9% +63.9%+91.6%+63.9% +77.7%+33.35% +79.2% =733.9/11=66.72% يعني أنَّ الإجابة بنعم في هذه الفرضيَّة الخامسة جاءت كأعلى نسبة في الأسئلة المشكِّلة للفرضيَّة الخامسة بنسبة 66.72% وبمجموع تكرارات33.5+68+13+60+59+46+66+46+56+24+57=528.5/11= 48.05 مرَّة تكرَّرت من 72. في كلِّ مرَّة. يعني أنَّ الإجابة بنعم في هذه الفرضيَّة الخامسة تكرَّرت 48.05 مرَّة لكلِّ سؤالٍ على حساب العبارة أحياناً ولا ممَّا يعني أنَّه توجد علاقة أكيدة بين الوقت كقيمة اجتماعيَّة ضابطة للتَّعلُّم والتَّسرُّب المدرسي. وحقَّقت الدِّراسة بذلك 16.67% لخامس مرَّة من نسب الفرضيَّات السِّتَّة يعني:1×6/100=16.67%من الفرضيَّة العامَّة للدِّراسة.

<u>مناقشة الفرضيَّة السَّادسة:</u> حرمان التِّلميذ من بعض حقوقه البيداغوجيَّة له علاقة بالتَّسرُّب المدرسي.
والَّتي كان عدد أسئلتها 09 نصف مغلقة تخضع لعبارات صحيح وغير صحيح وممكن والعبارة الأكثر تمثيلاً كانت صحيح بنسبة 65.29%وبتكرار 46.67من72على جميع جداول الفرضيَّة السَّادسة كالتَّالي:

الجدول رقم 47:عدم التَّواصل مع التِّلميذ يساهم في تسرُّبه. جاءت صحيح بـ 55.6%بتكرار 40 من72.

الجدول رقم 48: الحوار مع التِّلميذ يعزِّز وجوده المدرسي. جاءت صحيح بـ 86.1% بتكرار 62 من72.

الجدول رقم49: العمل على تنميَّة القدرات العقليَّة والمعرفيَّة للتِّلميذ توطِّد علاقته بالمدرسة. جاءت صحيح بـ 88.9% بتكرار64 من72.و الجدول رقم50:إحساس التِّلميذ بالمعاملة الحسنة في المدرسة يزيد من فرصة بقائه فيها. جاءت صحيح بـ 93.1% بتكرار67 من 72. الجدول رقم 51: التَّساهل في عدم استدعاء ولي التِّلميذ للمدرسة يساهم في عمليَّة التَّسرُّب المدرسي. جاءت صحيح بـ58.3% بتكرار 42 من72. الجدول رقم 52: عدم مراقبة المتعلِّم يساهم في تسرُّبه. جاءت صحيح بـ 72.2% بتكرار52من72.

والنِّسبة في هذا الجدول المركَّب تُجمع وتُقسم على اثنين 58.3%+ 72.2% =130.5%/2= 65.25% وكذا التِّكرارات نفس الشَّيء42+52= 94/2=47من 72.والجدول رقم 53: القسم المخصَّص للمعيدين من أهمِّ العوامل الَّتي تجعل التِّلميذ يتسرَّب. جاءت صحيح بـ 37.5% بتكرار27 من72. والجدول رقم 54: اختلاط التِّلاميذ ذكوراً وإناثاً في المقعد والقسم والمدرسة يساهم في تسرُّب تلاميذ الابتدائي. جاءت صحيح بـ 68.1% بتكرار49 من72. والجدول رقم 55: نقص الغطاء الأخضر بالمدرسة من أهمِّ أسباب التسرُّب المدرسي. جاءت صحيح بـ 62.5% بتكرار45 من72.و الجدول رقم 56: قلَّة وسائل التَّرفيه بالمدرسة له علاقة بالتسرُّب المدرسي. جاءت صحيح بـ 30.6%26.4% بتكرار19 من72. ومجموع نسب الاجابة بصحيح في الفرضيَّة السَّادسة=55.6%+86.1% +88.9%+93.1%+ 65.25%+37.5%+68.1%+62.5%+30.6%=587.65 /9=65.29% يعني أنَّ الإجابة بصحيح في هذه الفرضيَّة السَّادسة جاءت كأعلى نسبة في الأسئلة المشكِّلة للفرضيَّة السَّادسة بنسبة 65.29%وبمجموع تكرارات=40+62+64+67+47+27+49 +45+19=420 /9=46.67 مرَّة تكرَّرت من 72. في كلِّ مرَّة. يعني أنَّ الإجابة بصحيح في هذه الفرضيَّة السَّادسة تكرَّرت 46.67 مرَّة لكلِّ سؤالٍ على حساب العبارة ممكن وغير صحيح ممَّا يعني أنَّه توجد علاقة أكيدة بين **حرمان التِّلميذ من بعض حقوقه البيداغوجيَّة والتَّسرُّب المدرسي**. وحقَّقت الدِّراسة بذلك16.67% لسادس مرَّة من نسب الفرضيَّات السِّتَّة يعني:1×6/100=16.67%من الفرضيَّة العامَّة للدِّراسة. وبناءً على هذه المناقشات الاحصائيَّة نصل إلى مرحلة المناقشة الختاميَّة الَّتي تؤكِّد وجود علاقة إيجابيَّة بين الفرضيَّات السِّتَّة المصدِّقة للفرضيَّة العامة للدِّراسة بمجموع1×6/100=16.67%×6=100%

الاستنتاج العام: الاستنتاج العام للدِّراسة عادةً ما يتم بناءً على نتائج ومناقشة الفرضيات الَّتي تمَّ اعتمادها وهي تشكِّل جميعاً في النِّهاية الفرضيَّة الكليَّة أو العامَّة للدِّراسة ، وهذه الدِّراسة بُنيت على الفرضيَّات التَّاليَّة: الفرضيَّة العامَّة: للقيم الاجتماعيَّة المتعلِّقة بعمليَّة التَّعلُّم علاقة بالتَّسرُّب المدرسي.

1-للتَّواصل الاجتماعي أثناء التَّعلُّم داخل المدرسة علاقة بالتَّسرُّب المدرسي.

2- هناك علاقة بين ممارسة الطِّفل لحقوقه المدرسيَّة والتَّسرُّب المدرسي.

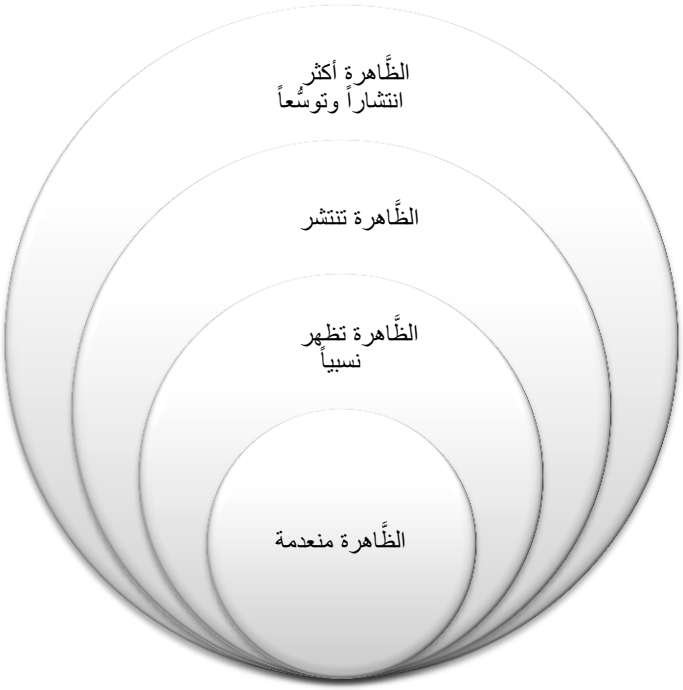
3- لتنميَّة القيم السلوكيَّة للمتعلِّم علاقة بالتَّسرُّب المدرسي.

4-توجد علاقة بين مبادئ الحوار في العمليَّة التعلُّميَّة و التَّسرُّب المدرسي.

5 -هناك علاقة بين الوقت كقيمة اجتماعيَّة ضابطة للتَّعلُّم والتَّسرُّب المدرسي.

6- حرمان التِّلميذ من بعض حقوقه البيداغوجيَّة له علاقة بالتَّسرُّب المدرسي.

وبعد مناقشتها بإيجاز تمَّ الوقوف على نتائجها الَّتي جاءت كلُّها إيجابيَّة كما كان متوقَّعاً بما يؤكِّد وجود علاقة إيجابيَّة بينها وبين الظَّاهرة المدروسة في هذه الدِّراسة وهي التَّسرُّب المدرسي ،ومن خلال هذه المعطيات الميدانيَّة المتوصَّل لها نجد أنَّ حركة ظاهرة التَّسرُّب المدرسي تخضع في تكرارها وانتشارها وتوسُّعها لجملة من المؤثِّرات والعوامل المتداخلة في النَّسيج الاجتماعي والعمراني للمجتمع حسب طبيعته وقيمه وثقافته المكتسبة وتنشئته الاجتماعيَّة الَّتي تربَّى عليها وتكوَّنت بصددها جملةً من السُّلوكات والطَّبائع الشَّخصيَّة الَّتي تعكس منطلقات الفرد التَّفكيريَّة والفكريَّة ، وهذا ما استطاعت أن تبلوره هذه الدِّراسة الميدانيَّة وتترجم تلك الدِّيناميكيَّة الَّتي تتحكَّم في صيرورة ظاهرة التَّسرُّب المدرسي إلى أرقام تتدرَّج تصاعدياً و بشكلٍ دائري في كلِّ الاتِّجاهات انطلاقاً من المركز المدرسي المُختار والعائد في اختياره لمعايير جغرافيَّة وتاريخيَّة وسكَّانيَّة وعمرانيَّة ،وحسب هذه المقاييس المعتمدة تمَّ الوقوف على استنتاج مفاده أنَّ نسبة التَّسرُّب تزداد كلَّما ابتعدنا عن مركز المدينة أو المركز المدرسي الَّذي جعلناه كمؤشِّر للقيَّاس الحركي لظاهرة التَّسرُّب المدرسي وبالتَّالي الابتعاد يأخذ منحى الزِّيَّادة في الجهات الأربعة ممَّا يفسِّر لنا أنَّ التَّسرُّب المدرسي ظاهرة متغيِّرة ومرتبطة ارتباطاً كلياً بنمط الحياة الاجتماعيَّة ونوعيَّة الفرد ومدى تفاعله مع الحركة التَّعلُّميَّة والتَّعليميَّة والصُّورة الذِّهنيَّة تجاه المدرسة وما تنتجه وتساهم به في عمليَّة التَّغيُّر الاجتماعي وعلى هذا الأساس فالمدرسة كمؤسَّسة اجتماعيَّة وتربويَّة لها صداها وبعدها المناطقي والثَّقافي المختلف عن باقي النَّواحي الأخرى ، وكنتيجة حتميَّة لهذه النَّظرة المتوصَّل لها استطاع هذا البحث أن يبرهن على صدقيَّة هذا الاستنتاج الَّذي تأكَّد من خلال الواقع البحثي لهذه الدِّراسة.



شكل رقم 6:يمثِّل حركة المد الموجيَّة لظاهرة التَّسرُّب المدرسي

شكل تصوُّري يمثِّل **حركة المد الموجيَّة للتَّسرُّب المدرسي** انطلاقاً من المدرسة المركزيَّة بوسط مدينة الجلفة كأساس إحصائي فهذه المدرسة سجَّلت نسبة صفر في تسرُّب تلامذتها لمدَّة طويلة حسب سجلَّات قيدها والمقابلة مع مديرها والَّذي شهد بذلك ،ونفس الشَّيء مع مدرسة حنِّيشي الشَّماليَّة ومدرسة كاس الَّتي شهدت بعض الحالات لتسجِّل نسبة التَّسرُّب في مدرسة الفصحى نسب متتاليَّة منذ افتتاحها بنسبة 2إلى 5% حسب مديرها السَّابق 2016/2013. هذا بالنِّسبة لحركة الظَّاهرة باتِّجاه الغرب ونفس الملاحظة مع جهة الجنوب فالظَّاهرة تزداد توسُّعاً كلَّما ابتعدت عن مركز المدينة واحصائيَّات مدرسة روس العيون أو الهوَّاري بومدين خير دليل على هذا الطَّرح ولو عمَّمنا الفكرة على الجهتين المتبقيَّتين لوجدنا مدارس حي الوئام باتِّجاه الشَّرق وطريق بحرارة وحي مئة دار والزَّينة بنفس وتيرة انتشار الظَّاهرة تقريباً ومن خلال بعض أسباب هذه الظَّاهرة نجد الاختلاف في المستوى الاجتماعي والمستوى العلمي والثَّقافي والاقتصادي وحتَّى العمراني له دوراً وتأثيراً ممَّا يؤكِّد على أنَّ ظاهرة التَّسرُّب المدرسي لها أسبابها ونتائجها المناطقيَّة والبشريَّة بالأساس.

الخاتمة: تطرَّقت هذه الدِّراسة البحثيَّة لظاهرة من الظَّواهر المدرسيَّة والمتمثِّلة في التَّسرب المدرسي كمتغيِّر تابع للمتغيِّر المستقل القيم الاجتماعيَّة المتعلِّقة بعمليَّة التَّعلُّم وتمَّ تناول الظَّاهرة وفق خطوات وأسس البحث العلمي انطلاقاً من جانبها المنهجي والنّظري وصولاً للجانب الميداني الَّذي أُختبرت ونوقشت فيه فرضيَّات الدِّراسة بالكامل لتقف على استنتاج عام يجيب على تساؤلات الدِّراسة عموماً ويؤكِّد على نتائج فرضياتها بشيء من التَّحديد والتَّفسير والتَّحليل والمقارنة والاسقاط على الواقع الاجتماعي والتَّنبُؤ بحيثيَّات الظَّاهرة والعمل على تقديم بعض الحلول والتَّوصيَّات والاقتراحات الَّتي من شأنها المساهمة في الحدِّ من انتشار هذه الظَّاهرة السِّلبيَّة في المدرسة والمجتمع.

التَّوصيَّات والاقتراحات:

1-إعداد المعلِّمين إعداداً متكاملاً من حيث تزويدهم بالثَّقافة اللَّازمة من خلال معاهد وكليَّات التَّربيَّة.

2- إعداد المعلِّمين من خلال اهتمام المسؤولين والتَّربويِّين بالقيم الاجتماعيَّة والتَّركيز عليها في عقد النَّدوات والدَّورات التَّدريبيَّة للمعلِّمين وبيان اهميَّتها للطُّلَّاب خصوصاً في مرحلة المراهقة.

3- الاهتمام بتدريب المعلِّمين على الأساليب والطُّرق المختلفة و الحديثة في تعليم القيَّم الاجتماعيَّة.

4- اعتماد النَّظريات التَّربويَّة ذات المصداقيَّة و توظيفها في تدريس المعلِّمين الجدد في مرحلة تكوينهم.

5- إلزام المعلِّمين الجدد بمتابعة التَّكوين المستمر في المدرسة مع المكوِّنين من المعلِّمين القدامى.

6- العمل على اقتناء أفضل المواضيع التَّربويَّة ، ونصوص القراءة شكلاً ومضموناً وأسلوباً دون تعقيد.

7- تشكيل وتلوين نهاية الكلمة بلون واضح لمساعدة الطِّفل على فهم الظَّاهرة النَّحويَّة والصَّرفيَّة .

8 - الاقتصار على نصوص قصيرة ومفيدة وهادفة قيمياً وخالية من الخرافة والميتافيزيقيَّة .

9 - مراعاة حجم الخط ونوعيَّته والتَّشكيل النُّقطي للكتاب المدرسي وفق منهجيَّة سليمة .

10- إعادة النَّظر في كثافة الدُّروس اللُّغويَّة والنَّحويَّة والصَّرفيَّة والإملائيَّة وخاصَّة السَّنة الخامسة .

11- بناء المدارس وفق ما تتطلَّبه طبيعة الطِّفل بيولوجياً وسيكولوجياً ومراعاة الظُّروف المحيطة بها.

12-احترام مساحة الحركة المخصَّصة للطِّفل المتعلِّم داخل القسم وخارجه ليتعلَّم بحريَّة تامَّة دون قيد.

13-يجب أن تتناسب وتتوافق مقاييس المدرسة وهيكلتها وتجهيزها مع عدد التَّلاميذ في أقصى الحدود.

14-مراعاة خصائص ومميِّزات البيئة الاجتماعيَّة والثَّقافيَّة المحيطة بالمدرسة وكيفيَّة التَّواصل معها .

15-الزاميَّة وجود غطاء نباتي أخضر والعمل على تزويد المدارس بوسائل ترفيه مفيدة ورياضيَّة مختلفة.

16-العمل على تزويد المدارس بالوسائل التِّكنولوجيَّة الحديثة من أجل التَّكامل المعرفي للمتعلِّم وتكيُّفه.

17- العمل على أن يكون لحارس المدرسة مستوى دراسي يؤهِّله مع باقي المهنيِّين لمرحلة تكوين معيَّنة.

قائمة المصادر و المراجع:

﴿القرآن الكريم﴾

﴿ سورة الفاتحة: الآية،1﴾

﴿ سورة البقرة: الآية ،151، 255،286﴾

﴿ سورة آل عمران: الآية، 159﴾

﴿ سورة النِّساء: الآية،34﴾

﴿ سورة المائدة: الآية،8﴾

﴿ سورة الأنعام: الآية 78،161﴾

﴿ سورة التَّوبة: الآية، 129﴾

﴿ سورة يوسف: الآية،13،11﴾

﴿ سورة الرَّعد: الآية،10﴾

﴿ سورة إبراهيم: الآية،7﴾

﴿ سورة النَّحل: الآية ،25﴾

﴿ سورة الكهف: الآية،29﴾

﴿ سورة فاطر : الآية،18﴾

﴿ سورة الطُّور : الآية،21﴾

﴿ سورة المجادلة: الآية،11﴾

﴿ سورة الجمعة: الآية، 02﴾

﴿ سورة الجن: الآية، 19 ﴾

﴿ سورة البلد: الآية، 10 ﴾

﴿ سورة البيِّنة: الآية ،2 ، 3 ﴾

((كتب الحديث))

1-أبوعبد الله محمَّد بن اسماعيل البخاري: صحيح البخاري، ط1،دار ابن كثير للطِّباعة والنَّشر والتَّوزيع، دمشق بيروت ،1423هـ/2002.

2-أحمد بن حنبل:المسند (ت،أحمد شاكر وحمزة الزَّين)،ج14،ط1،دارالحديث ،القاهرة ،1416هـ1995م.

3-محمَّد بن أحمد بن سالم : شرح ثلاثيَّات مسند أحمد،أخرجه أحمد فريد المزيدي وعادل بن سعد، ج2، دار الكتب العلميَّة ، بيروت.

4-محمَّد ناصر الدِّين الألباني: صحيح سنن أبي داود، ط1،المجلَّد3،دار المعارف للنَّشر والتَّوزيع، الرِّياض ،1419هـ/1999.

5-مسلم بن الحجَّاج: صحيح مسلم، تحقيق أبو قتيبة،ط1،دارطيبة،1427هـ/2006.

الكتب الإسلاميَّة:

1-أحمد مصطفى متولي: تربيَّة الأولاد في الإسلام،جزء1،ط1، دار ابن الجوزي للنَّشر والتَّوزيع ، القاهرة ،1426هـ/2005م.

2-بدر بن جزاع بن نايف النماصي:آداب المعلِّم والمتعلِّم عند الإمام أبن مفلح من خلال كتابه الآداب الشَّرعيَّة.

3- جمال عبد الرَّحمان: أطفال المسلمين كيف ربَّاهم النَّبي الأمين صلَّى الله عليه وسلَّم، ط7، دار طيبة الخضراء، مكَّة،1425هـ /2004م.

4- خالد بن عبد الرَّحمان الجريسي : إدارة الوقت من المنظور الإسلامي والإداري.

5-خالد روشة: الرُّؤية الإسلاميَّة للعقاب التَّربوي مقارنةً بالرُّؤيَّة الغربيَّة، 23جمادى الأولى1433هـ.

6- زيرق دحمان: دور المدرسة القرآنيَّة في تنميَّة القيم الاجتماعيَّة للتِّلميذ، جامعة بسكرة،2011،2012.

7-عبد الرَّحمان النَّحلاوي: من الأساليب الإسلاميَّة التَّربيَّة بالحوار، دارالفكر المعاصر، دمشق،2000.

8- عبد الرَّحمان النَّحلاوي : يوسف بن عبد البر القرطبي،1406 ط1،دار الفكر للطِّباعة والتَّوزيع، والنَّشر، دمشق، هـ/1986.

9- عبد الله محمَّد ابن مفلح المقدسي : الآداب الشَّرعيَّة، الجزء 1 ، ط 3 ، مؤسَّسة الرِّسالة ، بيروت ، 1419هـ،1999م.

10- عبد الكريم بكَّار: مدخل إلى التَّنميَّة المتكاملة، رؤية إسلاميَّة ،ط1،دار القلم، دمشق، 1420 هـ1999م.

11- عبد الفتَّاح أبوغدَّة :الرَّسول المعلِّم وأساليبه في التَّعليم، د ط، د د ن، الرِّياض، محرّم 1416هـ.

12- محمَّد أمين الحق: القيم الإسلاميَّة في التَّعليم وآثارها على المجتمع ،المجلَّد 9، الجامعة الإسلاميَّة العالميَّة شيتانونغ ،بنغلاديش ،2012.

13-نورالدِّين بولحية:منهاج المسلم في تربيَّة الأبناء والبنات، دط، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2006.

14- يوسف خاطر حسن الصُّوري : أساليب **الرَّسول صلَّى الله عليه وسلَّم** في الدَّعوة والتَّربيَّة ، د ط ، صندوق التَّكافل لرعاية أسر الشُّهداء والأسرى ، الكويَّت ، 1991.

كتب علم الاجتماع التَّربوي:

1-ابراهيم ناصر : علم الاجتماع التَّربوي ، د ط ، دار الجيل ، بيروت لبنان د س ن.

2-إبراهيم ياسر معروف: التَّواصل بين الأسرة ومؤسَّسة رياض الأطفال في ضوء الاتِّجاهات الحديثة وسبل تطويرها.

3-أبو عبد الله: فارس النَّشاط المدرسي،ط1،مكتبة، الملك فهد الوطنيَّة، السَّعوديَّة ،1435هـ،2014.

4-أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون : المنهج المدرسي المعاصر (أسسه ، بناؤه ، تنظيماته ، تطويره) ، ط 2 ، دار المسيرة للنَّشر والتَّوزيع والطِّباعة ، عمَّان الأردن ، 2009 .

5-أحمد المهدي طعيمة : المنهج المدرسي المعاصر،ط2،دار المسيرة للنَّشر والتَّوزيع والطِّباعة،عمَّان،الأردن،2009

6-أسامة محمد سيِّد وعباس حلمي الجمل : الاتِّصال التربوي رؤية معاصرة ، ط 1 ، ، دار العلم ، والإيمان للنشر والتوزيع ، 2014.

7-السَّيِّد علي شتَّا ، فادية عمر الجولاني : علم الاجتماع التَّربوي ، د ط ، مكتبة مطبعة الإشعاع الفنيَّة ، مصر، د س ن.

8-جميل حمداوي : تدبير الحياة المدرسيَّة ، ط 1 ، الألوكة ، 2015.

9-جودت عزَّت عطوي: الإدارة المدرسيَّة الحديثة مفاهيمها النَّظريَّة وتطبيقاتها العمليَّة،ط8،دارالثَّقافة للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان،2014/1435.

10-جون ديوي:المدرسة والمجتمع، ترجمة،أحمد حسن الرَّحيم ،ط 2،مكتبة الحياة، بيروت لبنان،1978.

11-حسن بن علي بن حسن الحجَّاجي: الفكر التَّربوي عند ابن القيِّم ، ط1،دار حافظ للنَّشر والتَّوزيع،جدَّة،1408هـ/1988.

12-حسن شحاته : نحو تطوير التَّعليم في الوطن العربي (بين الواقع والمستقبل) ، د ط ، الدار المصريَّة اللبنانيَّة ، القاهرة 2003 .

13-حسن هشام : مدخل إلى علم الاجتماع التَّربوي ، ط 1 ، مطبعة النُّقطة ، 2008.

14-حسين عبد الله بانبيله: ابن خلدون وتراثه التَّربوي،ط1،دار الكتاب العربي ،بيروت لبنان ، 1404هـ /1984م.

15-زهير حطب وآخرون: تأثِّير العوامل غير التَّعليميَّة في عمليتي الرُّسوب والتَّسرُّب الواقع و السَّائد في المدرسة الرَّسميَّة اللُّبنانية ،2011 .

16-سعيد عبد العزيز ، جودت عزَّت عطوي : التَّوجيه المدرسي (مفاهيمه النَّظريَّة أساليبه الفنيَّة تطبيقاته العلميَّة) ، ط 1 ، دار الثَّقافة للنَّشر والتَّوزيع ، عمَّان الأردن ، 2009.

17-صالح عبد العزيز : التَّربيَّة وطرق التَّدريس ، جزء 2 ، ط 10 ، دار المعارف ، القاهرة ، 1971 .

18-صلاح الدِّين شرُّوخ :علم الاجتماع التَّربوي ،د ط، دار العلوم للنَّشر والتَّوزيع، عنَّابة الجزائر ،1425 هـ/2004.

19-صفاء المسلماني:علم الاجتماع التَّربوي (نظرة معاصرة) دارالمعرفة الجامعة ، الإسكندريَّة ،2009.

20-عبد الحق منصف : رهانات البيداغوجيَّة المعاصرة ، د ط ، إفريقيا الشَّرق ، المغرب ، 2007 .

21-عبد الرَّحمان بن سالم : المرجع في التَّشريع المدرسي الجزائري، دار الهدى الجزائر،2000.

22-عبد الله سهو النَّاصر: التَّسرُّب من التَّعليم الطَّريق المفتوح نحو عمل الأطفال، المكتبة الوطنيَّة ، الأردن ، عمَّان ، 2014.

23-عزَّام محمد الدِّخيل : مع المعلِّم ، ط 1 ، الدَّار العربيَّة للعلوم ناشرون ، بيروت ، لبنان ،2015.

24-علم الدِّين عبد الرَّحمان الخطيب : أساسيَّات طرق التَّدريس،ط2،الجامعة المفتوحة، طرابلس الغرب،1997.

25-علي أسعد وطفة ، علي جاسم الشِّهاب : علم الاجتماع المدرسي (بنيويَّة الظَّاهرة المدرسيَّة ووظيفتها)، المؤسَّسة الجامعيَّة للدِّراسات والنَّشر والتَّوزيع ، بيروت لبنان ، 2004.

26-علي السَّيِّد محمَّد الشُّخيبي: علم اجتماع التَّربيَّة المعاصر ،ط1،دار الفكر العربي،1422هـ/2002.

27-ماجد عرسان الكيلاني: تطوُّر مفهوم النَّظريَّة التَّربويَّة الإسلاميَّة،ط3، دار ابن كثير دمشق بيروت،1405ه/1985م.

28-محمد التُّومي الشَّيباني : تطوُّر النَّظريات والأفكار التَّربويَّة ، ط 3 ، الدَّار العربيَّة للكتاب ، 1982.

29-محمَّد السَّيد علي : اتِّجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التَّدريس ، ط 1 ، دار المسيرة للنَّشر والتَّوزيع والطِّباعة ، عمَّان ، 1432 ه ، 2011 م.

30-محمد المهدي الشَّافعي عدنان ابراهيم أحمد : علم الاجتماع التَّربوي (الأنساق الاجتماعيَّة التَّربويَّة) منشورات جامعة سبها ، ليبيا ، 2001. 31-محمَّد بن حمُّودة :الإدارة المدرسيَّة في مواجهة مشكلات تربويَّة ،دط، دار العلوم للنَّشر والتَّوزيع ، عنَّابة،1429ه/2008م.

32-محمد محمود الحيَّة : الألعاب التربويَّة وتقنيَّات إنتاجها سيكولوجياً وتعليمياً ، ط 7 دار المسيرة ، للنشر والتوزيع ،الأردن ، 2013.

33-مراد زعيمي : مؤسَّسة التَّنشئة الاجتماعيَّة ، ط 1 ، دار قرطبة للنَّشر والتَّوزيع ، الجزائر ، 2007 .

34-معتز الصَّابوني : علم الاجتماع التَّربوي ، ط 1 ، دار أسامة للنَّشر والتَّوزيع ، الأردن ، 2006 .

35-محمَّد فتحي عبد الهادي وآخرون:المكتبة المدرسيَّة ودورها في نظم التَّعليم المعاصرة ،ط 1، الدَّار المصريَّة اللُّبنانيَّة، 1420ه .1999.

36-ناصر ثابت: دراسات في علم الاجتماع التَّربوي مع دراسة سوسيولوجيَّة تربويَّة ميدانيَّة، ط 1، مكتبة الفلاح للنَّشروالتَّوزيع،الكويَّت92.

37-فتحيَّة حسن سلمان: المذهب التَّربوي عند الغزالي.

38-فايزة عطاالله محمَّد آل عبد الله: الفكر التَّربوي عند برهان الدِّين الزَّرنوجي في كتاب تعليم المتعلِّم طريق التَّعلُّم.

39-وليد أحمد جابر وآخرون: طرق التَّدريس العامَّة تخطيطها وتطبيقاتها التَّربويَّة ،ط2،دارالفكر ناشرون وموزعُّون،الأردن،1430ه،2009م.

40-ولهة حسين: نحو فهم أعمق للأسس التَّعليميَّة عند البشير الإبراهيمي، موقع عبد الحميد بن باديس، الأحد 9 رمضان 1438ه.

41-ياسر نصر: مشكلات تربويَّة المجموعة الثَّانية ،ط1،دار ابن الجوزي، القاهرة،2012.

كتب التَّربيَّة:

1-أحمد الطَّيِّب : أصول التَّربيَّة ، د ط ، المكتب الجامعي الحديث ، الأزاريطة ، الإسكندريَّة . د س ن.

2-العربي سليماني: المعين في التَّربيَّة، د ط، د س ن.
3-جان جاك روسو : إميل (أو التَّربيَّة ، تربيَّة الطِّفل من المهد إلى الرُّشد) ترجمة ، نظمي لقان ، د ط ، الشَّركة العربيَّة للطِّباعة والنَّشر، القاهرة ، 1958.
4-عبد الله زاهي الرَّشدان : التَّربيَّة والتَّنشئة الاجتماعيَّة ، ط 1 ، دار وائل للنَّشر ، الأردن ، 2005.
5-عبد الكريم غريَّب: مستجدَّات التَّربيَّة والتَّكوين.
6-علي أحمد مدكور : مناهج التَّربيَّة أسسها وتطبيقاتها ،دار الفكر العربي، القاهرة ، 1421هـ /2001.
7-منير المرسي سرحان : في اجتماعيات التَّربيَّة ، د ط ، دار الشُّروق للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان ، د س ن.
8-نعيم حبيب جعنيني :علم اجتماع التَّربيَّة بين النَّظريَّة والتَّطبيق، ط 1، دار وائل للنَّشر،عمَّان،2009

كتب علم الاجتماع:

1-جورج ريتزر : روَّاد علم الاجتماع ، تر ، مصطفى خلف عبد الجوَّاد وآخرون ، مراجعة ، محمَّد الجوهري ، ط 1 ، دار المعرفة الجامعيَّة ، الإسكندريَّة مصر ، 2006.
2-جوردن مارشال : موسوعة علم الاجتماع ، تر ، أحمد زايد وآخرون ، مجلَّد 1 ، ط 2 ، المجلس الأعلى للثَّقافة المشروع القومي للتَّرجمة .
3- صلاح الدِّين شرُّوخ :علم الاجتماع التَّربوي ،د ط، دار العلوم للنَّشر والتَّوزيع، عنَّابة الجزائر، 1425هـ/2004.
4-معن خليل عمر : التَّنشئة الاجتماعيَّة ، د ط ، دار الشُّروق للنَّشر والتَّوزيع ، عمَّان الأردن ، د س ن.
5- نيقولا تيماشيف: نظريَّة علم الاجتماع .طبيعتها وتطوُّرها ، تر، محمد عودة وآخرون، ط 8 ، دار المعارف ، القاهرة ،مصر1983.

كتب المنهجيَّة:

1-جامعة لبنان : دليل الباحث في كتابة البحث وشكله ، إصدار رقم 02 ، 2015 / 2016.
2-رحيم يونس كرو العزَّاوي: مقدِّمة في منهج البحث العلمي ، ط1،دار دجلة عمَّان،1429هـ،2008.
3-عبد العزيز بن عبد الرَّحمان بن علي الرَّبيعة: البحث العلمي،جزء1،ط6،مكتبة العبيكان ،الرِّياض ،1433هـ/2012

كتب علم النَّفس:

1-أحمد صيداوي : قابليَّة التَّعلُّم ، ط 1 ، معهد الإمَّاء ، بيروت ، 1986.

2-أمل البكري ونياديا العجوز: علم النَّفس المدرسي، دار المعتز للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان الأردن،2011.

3-أنور محمَّد الشَّرقاوي: التَّعلُّم نظريَّات وتطبيقات، دط، مكتبة الأنجلو المصريَّة،2012.

4-عبد السَّلام أحمد الشِّيخ: علم النَّفس في مجال التَّعليم المدرسي، دون ناشر،2004.

5-محمَّد بن عبد الله الجغيمان، عبد الحي علي محمود: علم النَّفس التَّربوي، مركز التَّنميَّة الأسريَّة، جامعة الملك فيصل،2007.

6-فارس راتب الأشقر: فلسفة التّفكير و نظريَّات في التَّعليم والتَّعلُّم ،دط، المملكة الأردنيَّة الهاشميَّة، المكتبة الوطنيَّة، 2010.

7-عماد عبد الرَّحيم الزَّغلول: مبادئ في علم النَّفس التَّربوي،ط2،دارالكتاب الجامعي،الإمارات العربيَّة 2012.

8-معتز غبَّاشي:دليل منهاج عمل الاخصَّائي الاجتماعي بالمدارس،د ط ، الإمارات العربيَّة دس ن.

كتب ومقرِّرات تربويَّة:

1-بن أمحمَّد أمزيان : مواد الإيقاظ ، وزارة التَّربية الوطنيَّة ، الجزائر ، 2010 .

2-محمد الصَّالح حثروبي : الدَّليل البيداغوجي لمرحلة التَّعليم الابتدائي (وفق النُّصوص المرجعيَّة والمناهج الرَّسميَّة) ، د ط ، دار الهدى ، عين مليلة الجزائر، 2012.

3-وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة: النَّشرة الرَّسميَّة للتَّربيَّة الوطنيَّة، القانون التَّوجيهي للتَّربيَّة الوطنيَّة رقم 4/08/ المؤرِّخ في 23 /1/ 2008.

4-وزارة وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة: مناهج السَّنة الأولى من التَّعليم الابتدائي، أفريل 2003.

5- التَّربيَّة الوطنيَّة: النَّشرة الرَّسميَّة ،العدد 521،المديرية الفرعيَّة للتَّوثيق، مكتب النَّشر،2009.

6-وزارة التَّربيَّة و التَّعليم: الدَّليل الوقائي لحماية الطَّلبة من العنف و الإساءة ، المملكة الأردنيَّة الهاشميَّة،2007/2006.

كتب عامَّة:

1- أبو معاذ موسى بن يحي الفيفي: الحوار أصوله وآدابه وكيف نربِّي أبنائنا عليه، دار الخضيري للنَّشر، المدينة المنوَّرة،1437هـ.

2- أبو القاسم سعد الله: تاريخ الجزائر الثَّقافي، الجزء الأوَّل،ط1، دار الغرب الإسلامي،1998.

3-أحمد طالب الابراهيمي: آثار الإمام محمد البشير الابراهيمي، ط 1 جزء 2 ،(1954/ 1962) دار الغرب الإسلامي ، بيروت ، 1997.

4- أحمد علي كنعان : أثر المسرح في تنميَّة شخصيَّة الطفل ، مجلَّة جامعة دمشق . المجلَّد 27 . العدد الأوَّل + الثَّاني . 2011 .

5- رضوان زيادة وكيفن جيه أوتول : صراع القيم بين الإسلام والغرب، د ط ، دار الفكر،دمشق،2010.

6-صلاح أحمد هاشم: العدالة والمجتمع المدني حالة مصر،دط،2005.

7-طارق عبد الرَّؤوف عامر: الإبداع مفاهيمه-أساليبه-نظريَّاته،ط1،الدَّر العالميَّة، للنَّشر والتَّوزيع ، 2005.

8-طلعت مصطفى السُّروجي وآخرون: التَّنميَّة الاجتماعيَّة المثال والواقع ،د ط، مركز نشر وتوزيع الكتاب الجامعي،حلوان،2001.

9-عبد الله محمد عبد الرَّحمان : تطوُّر التَّفكير الاجتماعي ، د ط ، دار المعرفة الجامعيَّة ، 1999 .

10-ف كومبز: أزمة التَّعليم في عالمنا المعاصر، دط، تر أحمد خيري كاظم، وجابر عبد الحميد ، دارالنَّهضة العربيَّة، القاهرة، 1968.

11-ماجد زكي الجلَّاد: تعلُّم القيم وتعليمها تصوُّر نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيَّات تدريس القيم، دار المسيرة، جامعة اليرموك.

12-مالك بن نبي: الطِّفل،ط1،دار الفكر،بيروت،1969.

13-محمود حسين إسماعيل:مبادئ علم الاتِّصال ونظريَّات التَّأثِّير، الدَّارالعالميَّة للنَّشرو التَّوزيع 2003.

14-مكتب اليونسكو بانكوك: التَّأديب الايجابي في الصَّف الجامع الصَّديق للتَّعلُّم (دليل المعلِّم والمعلِّم المربِّي)،2014.

15-موزة المالكي: أطفال بلا مشاكل زهور بلا أشواك ،د ط ، دار النهضة العربيَّة للطِّباعة والنَّشر ،بيروت،1996.

16-نعومي ريتشمان :التَّواصل مع الأطفال، ترجمة عفيف الرَّزَّاز،ط1،بيسان للنَّشر والتَّوزيع ،بيروت لبنان،1999.

معاجم وقواميس:

1-ابن منظور: لسان العرب،ج2،دط،دار المعارف،القاهرة،دس.

2-أحمد رضا: معجم متن اللُّغة موسوعة لغويَّة حديثة ،المجلَّد الثَّاني، دار مكتبة الحياة، بيروت،1377هـ.

3-حسن شحاته ،زينب النَّجار: معجم المصطلحات التَّربويَّة والنَّفسيَّة ،ط1،الدَّار المصريَّة اللُّبنانيَّة، رمضان 1442هـ/2004م.

4-طوني بينيت وآخرون: مفاتيح اصطلاحيَّة جديدة،(معجم مصطلحات الثَّقافة والمجتمع)،تر سعيد الغانمي،ط1،مركز دراسات الوحدة العربيَّة، بيروت أيلول(سبتمبر)،2010.

6-عمر أحمد مختار وآخرون: معجم اللُّغة العربيَّة المعاصرة ، مجلَّد1، ط1، عالم الكتب، القاهرة ، 2008.

7-فرج عبد القادر طه وآخرون: معجم علم النَّفس والتَّحليل النَّفسي، ط 1، دار النَّهضة العربيَّة للطِّباعة والنَّشر، بيروت، د س نشر.

8-فريدة شنان ومصطفى هجرسي : المعجم التَّربوي ، المركز الوطني للوثائق التَّربويَّة ، ملحقة سعيدة ، 2009.

9-فؤاد أبو حطب ومحمد سيف الدِّين : معجم علم النَّفس والتَّربيَّة ، الجزء 1، مجمع اللُّغة العربيَّة ، مصر العربيَّة.

10-محمَّد مصطفى زيدان: المصطلحات النَّفسيَّة والتَّربويَّة ،ط 1، دار الشُّروق للنَّشر والتَّوزيع والطِّباعة، السُّعوديَّة ،1399هـ/1979م.

دراسات وأبحاث:

1-إبراهيم السيَّد أحمد السيَّد: البناء القيمي وعلاقته بالتَّنشئة الاجتماعيَّة والدَّافعيَّة للإنجاز، جامعة الزَّقازيق ، مصر، 2005.

2-إبراهيم ياسر معروف : واقع أساليب التواصُّل بين الأسرة ومؤسسات رياض الأطفال في ضوء الاتِّجاهات الحديثة وسبل تطويرها ، ، جامعة دمشق ، دمشق 1434 / 1435 هـ ، 2013 / 2014.

3-أسعد حسين عطوان ، حسن محمود حمَّاد ، شحدة سعيد البهبهاني : أسباب انقطاع طلبة الصَّف الثَّاني عشر في محافظات غزَّة عن الذَّهاب إلى مدارسهم في منتصف الفصل الدِّراسي الثَّاني ثمَّ سبل حلِّها، ،جامعة الأقصى ،غزَّة فلسطين،2009.

4-التَّأديب الإيجابي في الصَّفِّ الجامع الصَّديق للتَّعلُّم، (دليل المعلِّم والمعلِّم المربِّي) ، مكتب اليونسكو، بيروت ، لبنان، 2014.

5-السَّيَّد أحمد السَّيَّد: البناء القيمي وعلاقته بالتَّنشئة الاجتماعيَّة والدَّافعيَّة للإنجاز،جامعة الزَّقازيق مصر،2005.

6-بوعطِّيط سفيان: القيم الشَّخصيَّة في ظلِّ التَّغيُّر الاجتماعي وعلاقته بالتَّوافق المهني، دراسة بجامعة منتوري قسنطينة ،2012/2011.

7-حمزة بن محمَّد بن حمزة البركاتي: البيئة المدرسيَّة وعلاقتها ببعض السِّمات المزاجيَّة والتَّحصيل الدِّراسي، جامعة أم القرى السَّعوديَّة ،1417هـ /1998.

8-حمزة شريف علي: التَّسرُّب المدرسي ،جامعة تلمسان ، الجزائر ، 2014 / 2015.

9-رابح بن عيسى: عمالة الأطفال وعلاقتها بالتَّسرُّب المدرسي، جامعة بسكرة،الجزائر،2016/2014.

10-سعد بن محمَّد علي الهميم: الخصائص الاجتماعيَّة للمتسرِّبين دراسيًّا وعلاقتهما بالتَّسرُّب المدرسي ، جامعة نايف، الرِّياض،1431هـ،2010.

11-سعيد علي الحسنيَّة: دور القيم الاجتماعيَّة في الوقاية من الجريمة،جامعة نايف العربيَّة للعلوم الأمنيَّة ،1426/1425هـ.

12-سهيل أحمد الهندي: دور المعلِّم في تنميَّة بعض القيم لدى طلبة الصَّف الثَّاني عشر بمحافظات غزَّة من وجهة نظرهم ،غزَّة،2001.

13-عادل علي صدِّيق حاج أحمد: أسباب التَّسرُّب المدرسي لتلاميذ مرحلة التَّعليم الأساسي، ،جامعة الخرطوم،السُّودان،2013/2011.

14-محمد عبد المحسن ضبيب العتيبي : المناخ المدرسي ومعوِّقاته ودوره في أداء المعلِّمين بمراحل التَّعليم العام جامعة نايف العربيَّة للعلوم الأمنيَّة ، كليَّة الدِّراسات العليا قسم العلوم الاجتماعيَّة ، الرِّياض ، 2007 .

15-محمدي حمزة : التَّسرُّب المدرسي،جامعة أبوبكر بلقايد بتلمسان،الجزائر،2015/2014.

16-مخلوف بالحسين: العلاقة التَّربويَّة بين الأستاذ والتِّلميذ داخل الصَّف الدِّراسي، دراسة الجزائر، 2007/2006.

17-منصور عبد العزيز بن سلمة وآخرون : معايِّير عناصر العمليَّة التَّعليميَّة ، ج 1 ، ط 1 ، وزارة التَّربيَّة والتَّعليم ، الرِّياض ، مكتبة الملك فهد الوطنيَّة ، 1429 هـ.

جرائد ومجلَّات:

1-أحلام مهدي عبد الله العزِّي: مجلَّة الأستاذ: جامعة بغداد .

2-التَّعليم في البوسنة: خير سلاح في الدُّنيا كتاب،24أفريل 2002.

3-الحملة العالميَّة للتَّعليم: حان الوقت للحصول على التَّعليم كحق،2016-2030 .

4-آيت حمُّودة حكيمة: أهميَّة المدرسة في تنميَّة القيَّم السُّلوكيَّة لدى التَّلاميذ ودورها في تحقِّيق توافقهم الاجتماعي ،مقال بمجلَّة العلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة، جامعة الجزائر.

5-جديدي زليخة : الاغتراب، مجلَّة العلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة ، العدد 8، جامعة وادي سوف ، الجزائر، جوان 2012.

6-جريدة البصائر الاثنين 07 صفر 1438هـ.

7-حنان صالح القاضي وآخرون:اسهام المعلِّمين في إكساب القيم الاجتماعيَّة لطلبة الصَّف التَّاسع ،مجلَّة الجامعة الإسلاميَّة ماليزيا،2012.

8-سعاد طنطاوى: تسرُّب التَّلاميذ من المدارس وأزمة كفاءة النِّظام التَّعليمي، شباب وتعليم ،ع 47523 ،1438.3.18، هـ1.16 /2017.

9-فاتح الدِّين شنيق ، شنَّة محمَّد رضا : واقع التَّدريس بالمقاربة بالكفايات من وجهة نظر المعلِّمين ، مجلَّة العلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة ، الجزائر 2010 / 2011 .

مقالات منشورة:

1- أحمد الفاسي: البيداغوجيا ،مقال منشور، جامعة عبد المالك السَّعدي، تطوان المغرب، د س ن.

المختار ولد حنده: (تساؤلات تربويَّة) نظام التَّعليم الموريتاني ومعالجة التَّسرُّب المدرس، الاثنين 6-11-2017. 13:57

2-حسني إبراهيم عبد العظيم: بيير بورديو الفلاَّح الفرنسي الفصيح ، الحوار المتمدِّن-العدد: 3503-9:09/2011/10/1.

19 خطوة-عملية-لغرس-الثقة-بالنفس-لدى-الطفل-/https://www.supermama.me/posts

3-كوثر حسين كوجك وآخرون: تنويع التَّدريس في الفصل ،مكتب اليونسكو ،بيروت،1429هـ/2008م.

4-محمَّد إسماعيل الرِّبعي : التَّربيَّة على القيم في البيئة المدرسيَّة تطبيق عملي لقيمة العمل الجماعي لطلبة الصَّف السَّابع، شبكة الألوكة،فلسطين،2017 .

5-محمَّد السَّعيد أبو حلاوة : العجز المتَّعلِّم ،مقال منشور، المكتبة الإلكترونيَّة ،أطفال الخليج ذوي الاحتيَّاجات الخاصَّة.

6-ملايين الأطفال خارج المدارس في الشَّرق الأوسط15 أبريل/نيسان2015.

7-ياسين بودهَّان: التَّسرُّب المدرسي بالجزائر مشكلة تستعصي الحلَّ، قناة الجزيرة،2016/2/23.

مواقع الأنترنت:

1-موقع المرسال،24فيفري2018.

2-الطُّلَّاب المسلمون في الهند بين الإهمال والتَّقصير

3- عمر مقدادي: مناهج التَّعليم وأزمة القيم في المجتمعات، 31 ،01 ،2018 pm04:40

4-Dr-saud-@.com.25/11/2012.

5-http://www.alukah.net/translations/0/72634/ixzz5JR&PW3Yd

كتب أجنبيَّة:

1-Ber nice yl wong : Lgarning Aboutle Arnin Disabilitiees thir Edition Canada 2004.

2-Bloom P . 385 . 1980 ; and Bloom in : Sloane , P , P . 15 – 16 , 1980 .:

3- (Crépas) conseil régional de prévention de l'afandon , scolaire : les milieux à risque d'afandon scolaire . Quand pauvreté , conditions de vie et décrochage scolaire vont de paix , Octobre 2001 .

4-glenys willar : School libary guide lines to pemmersaetre, ifla 2002 .

5-Peter west wood Learning and learning Difficulties Acer press Australia 2004.

6- Peter west wood a parent's guide To learning difficulties (how to help your child) by ACER Press Australia 2008.

7-Réunion du réseaux des femmes parlementaires Berme , suisse ? 7 Juillet 2015 . (Présenté par Mme Française Bertieaux) , députée , parlement de la fédération wallonie – Bruxelles .

8-Dropout in Secondary EducationA Study of Children Living in :Sunita Chugh Slums of DelhiSri Aurobindo Marg, New Delhi-110016 (INDIA) February 2011

9- Le decrochage scolaire et les ruptures de contrats d'apprentissage 26 mai 2013.

10-Regina-Deau et SABAN Charles : Le décrochage scolaire , 2013

11-Andrea Kathlene Parton Moore : Dropped out: Factors that cause students to leave before graduation .

12-La lutte contre le décrochage scolaire : un enjeu fort pour les pouvoirs publics .