الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
- البويرة -
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -
Faculté des Sciences Sociales et Humaines

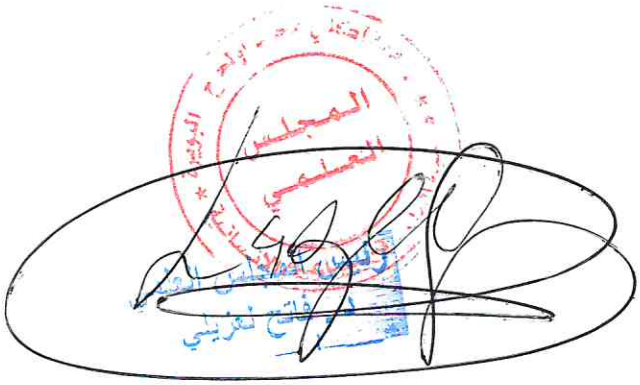
جامعة البويرة

قسم علم النفس وعلوم التربية

محاضرات في التّسرب والتّخلي عن الدّراسة

مطبوعة بيداغوجية موجهة لطلبة السنة الثالثة علم النفس المدرسي

الدكتورة ريال فايزة



السنة الجامعية: 2021-2022

فهرس المحتويات

الكفاءات المستهدفة.....06

الدرس الأول: مدخل للموضوع.....07

- مقدمة.....07

الدرس الثاني: مدخل مفاهيمي للتسرب والتخلي عن الدراسة.....12

- تعايف التسرب والتخلي عن الدراسة.....12

- التسرب المدرسي والتسرب من التعليم.....19

- الوصمة.....20

الدرس الثالث: بعض المفاهيم ذات العلاقة.....20

1-التأخر الدراسي.....21

2-الفشل الدراسي.....26

3-إعادة السنة.....29

4-صعوبات التعلم لدى التلاميذ في التعليم الابتدائي.....32

الدرس الرابع:.....37

1-النظريات العلمية المفسرة للتسرب المدرسي.....37

2 -أنواع التسرب المدرسي.....38

الدرس الخامس: الأسباب المؤدية لتسرب المدرسي والتخلي عن الدراسة.....42

1-الأسباب الشخصية (الذاتية):.....43

-1-1- العوامل النفسية.....43

1-2-عامل الصحة الجسدية.....45

1-3-العوامل العقلية.....45

الدرس السادس: تابع للأسباب الشخصية لتسرب المدرسي..... 46

1-4-المتعلم واستراتيجيته التعليمية.....46

1-5- ظاهرة غياب المتعلم..... 47

1-6- ضعف الدافعية للدراسة والحوافز الذاتية.....48

1-7-الرسوب المتكرر للمتعلم.....50

الدرس السابع:

2- الأسباب المدرسية (البيداغوجية).....50

2-1-المنهاج الدراسي 53

2-2-الكتاب المدرسي.....56

2-3-المعلم وتكوينه البيداغوجي.....57

2-4-طرق التدريس والوسائل التعليمية.....63

2-5- ظاهرة غياب المعلم..... 64

2-6- اثار سوء التوجيه والإرشاد المدرسي.....66

الدرس الثامن: تابع للأسباب المدرسية لتسرب المدرسي.....68

2-7 - التقويم.....68

2-8- الاكتظاظ في القسم.....70

2-9 - قلة الدعم.....70

2-10 - المناخ المدرسي.....71

2-11- الإدارة المدرسية.....72

2-12- أساليب السلطة والقيادة في المدرسة.....73

2-13-الأطراف المشاركة في العمل التربوي بجانب المدرس.....74

الدرس التاسع:

3-الأسباب الاجتماعية لتسرب المدرسي.....72

3-1-الوسط الاجتماعي.....80

3-2-الأوضاع الاسرية.....80

3 -3- العادات والتقاليد.....80

3-4-الطبقة الاجتماعية.....83

3-5-الهجرة الريفية الحضرية.....84

3-6-جماعة الرفاق.....84

3-7-عدم التنسيق بين البيت والمدرسة.....85

الدرس العاشر:

4- الأسباب الاقتصادية لتسرب المدرسي.....86

4-1-بطالة الكبار.....88

الدرس الحادي عشر:

5-الأسباب الثقافية لتسرب المدرسي.....84

5-1-اغفال الاسرة لأهمية التعليم.....91

5-2-لغة التدريس.....93

5-3- وسائل الاعلام.....93

الدرس الثاني عشر:

6-الاسباب الايكولوجية لتسرب المدرسي.....94

6-1-المنطقة السكنية.....94

6-2- النمط السكني.....95

6-3-تغيير مكان الإقامة.....95

6-4- البعد المكاني للمدارس.....95

7- الأسباب التي ترجع الى الظروف الأمنية.....97

8-الأسباب القانونية.....97

الدرس الثالث عشر: 98

1-سمات المتعلمين المتسربين.....98

2-مؤشرات حدوث التسرب المدرسي.....99

3-التسرب المدرسي وعمالة الأطفال.....100

الدرس الرابع عشر: 102

1-الاثار المترتبة عن ظاهرة التسرب المدرسي.....102

2-الاليات لمواجهة التسرب والتخلي عن الدراسة.....107

خاتمة.....116

قائمة المراجع.....118

الكفاءات المستهدفة:

يفترض على الطالب أن يتحصل من هذه المحاضرات على الكفاءات التالية:

- يتمكن من التّعرف على ماهية التسرب والتخلي عن الدراسة.
- يتمكن من التعرف على البعد المفاهيمي (الرسوب، التسرب، الهدر، الانقطاع، التخلي).
- يتمكن من التعرف على أنواع التسرب والتخلي عن الدراسة.
- يتمكن من التعرف على مختلف الاسباب المؤدية إلى التسرب والتخلي عن الدراسة.
- يكتشف السّمات التي تميّز التلميذ المتسرّب.
- يتعرف على المؤشرات التي تؤدي بالتلميذ إلى التسرب.
- يتمكن من التّعرف على العلاقة بين التسرب المدرسي وعمالة الاطفال.
- يكتشف الاثار المترتبة عن ظاهرة التسرب المدرسي سواء على التلميذ نفسه أو الاسرة أو المدرسة وحتى على المجتمع.
- وفي الأخير بامكان الطالب أن يتوصل لتعرف على الاليات المناسبة لمواجهة التسرب والتخلي عن الدراسة.

الدّرس الأول: مدخل للموضوع

مقـدمـة:

تعدّ ظاهرة التّسرب المدرسي من المشاكل الصّعبة التي تعاني منها دول العالم بصفة عامة والدّول العربية بصفة خاصة لما لهذه الظّاهرة من أثار سلبية تؤثر في تقدم المجتمع الواحد وتطوّره بحيث تساهم بشكل كبير وأساسي في تفشي الأمية وعدم اندماج الأفراد في التّنمية، بحيث يصبح المجتمع الواحد خليط من فئتين فئة المتعلمين وفئة الأميين ممّا يؤدي إلى تأخّر المجتمع عن المجتمعات الأخرى، وذلك نتيجة لصعوبة التّوافق بين الفئتين في الأفكار والآرء فكلا يعمل حسب شاكلته.

فلم يعد ينظر إلى العملية التّعليمية كخدمة فقط بل أصبحت استثمارا يرجى من ورائه المساهمة في تحقيق التّنمية الاقتصادية والاجتماعية، لذلك اهتم المخططون التّربويون في مجال اقتصاديات التعليم مركزين على تمويله وسبل الإنفاق عليه مع حساب تكلفته والنّظر إلى مخرجاته أخذين بعين الإعتبار موضوعات عديدة مؤثرة على تحديد العملية التعليمية وتطويرها، وذلك مثل موضوعات تتعلق بالمعلمين كالتّخطيط الكمي والكيفي لهم وهو أحد مواضيع تخطيط القوى العاملة ومثل موضوعات أخرى تتعلق بالمتعلمين كموضوع تسرب الطّلبة الذي يعد من مظاهر الفاقد في التعليم. (الحمدان، 1997).

والفاقد يعتبر من أهم عوامل خفض الكفاءة ومن هنا كان الاهتمام بتلاقي الفاقد في التعليم، وكل ما يترتب عليه ضياع في المال أو الوقت أو الجهد المبذول في التعليم يسمى فاقدا أو هدرًا ولهذا الفاقد جوانب معروفة من أهمها: ارتفاع معدلات التكلفة لكل تلميذ، والتسرب والرسوب وتدني المستوى التحصيلي وهو صورة مخفضة من صور الرّسوب، فالفاقد الذي ينتج –مثلا– من تسرّب التّلميذ من المدرسة تتحمل الدولة من أجله نفقات كثيرة ثم نجده يهجر الدّراسة قبل إتمامها لينضم إلى صفوف غير المتعلمين أو صفوف العاطلين في معظم الأحيان، ويظهر العبء المادي – في مثل هذه الحالة – في رفع تكلفة التعليم بدون عائد مجز. (بن حمودة، 2008، ص73).

وحين يتحدث اقتصاديو التربية عن ضعف الكفاية الإنتاجية للنظام التعليمي فإنّهم يشيرون

عادة إلى ظاهرة الهدر التربوي في النّظام التّعليمي، وما تتضمنه من رسوب الطلبة من جهة ومن تسربهم من المدرسة من جهة أخرى فالرّسوب يؤدي إلى إعادة الصّف والتّسرب يؤدي إلى ترك المدرسة قبل نهاية المرحلة، وكلاهما يؤدي إلى إضعاف نسبة المخرجات إلى المدخلات. (السعود والضامن، 1990).

وإذا ما تم تحديد النظام التعليمي من حيث مدخلاته ومخرجاته وما بينهما من علاقات وحصر المؤثرات عليها فإنّه يمكن معالجة المدخلات والتعديل فيه ممّا يؤدي إلى احداث تغيّرات في المخرجات باتجاه أهداف النظام ولما كان الهدف هو الوصول إلى نظام أفضل في ضوء معايير أبرزها الكلفة والكفاية والفعالية فإنّه يمكن فحص اختبار أدوات النّظام في ضوء مدخلاته ومخرجاته للحكم على انتاجه. (صبح، 1996).

كما تطرح المشكلة من وجهة نظر اقتصادية، حيث يرى الدكتور منير مرسي في كتابه: الإدارة التعليمية (أصولها وتطبيقاتها) ما ملخصه "ظل رجال الاقتصاد زمنا طويلا يغفلون التعليم كعامل أساسي في التنمية الاقتصادية إلاّ أنه اتضح أنّ النمو الاقتصادي يتطلب توفير الأيدي العاملة المدربة التي تقوم بعملية الإنتاج وتنمية الموارد البشرية هي صناعة التعليم، ومن هنا تغيّرت النظرة وبدأ الاقتصاديون ينظرون إلى اقتصاديات التعليم على أنّها استثمار في الموارد البشرية يؤدي إلى زيادة في دخل الفرد وإلى زيادة في الإنتاج القومي نتيجة لما يكتسبه الأفراد من معارف ومهارات.

وبذلك يكون الفرد المتعلم أكثر إنتاجا من الأقل تعليما، وينعكس ذلك بدوره في زيادة الدّخل القومي وفي ارتفاع دخل الأفراد المتعلمين، وبدأ الاقتصاديون – نتيجة لهذا التّغير في النظرة الاقتصادية للتعليم– يقيسون العائد الاقتصادي من التعليم بنفس الأدوات والوسائل التي يقيسون بها العائد من أي مشروع استثماري وأولو اهتمامهم إلى ضرورة ترشيد رأس المال المستثمر فيه من ناحية وترشيد وجوه الإنفاق من ناحية أخرى. (بن حمودة، 2008)

وبما أنّ التّعليم أصبح من أهم العوامل التي تحدد بشكل أو بآخر سبل الفرد في تحقيق النّجاح والتّقدم في شتى المجالات الاجتماعية والاقتصادية، حيث لم يعد ينظر إلى العملية التعليمية كخدمة فقط بل أصبحت استثمارا يرجى من ورائه المساهمة في تحقيق التّنمية الاقتصادية والاجتماعية، لذلك أولت دولة الجزائر اهتماما كبيرا بالتعليم من خلال فرض التعليم الإلزامي على التّلاميذ حتى سن 16 سنة وذلك على حسب أمرية 16 أفريل 1976 كما اهتم المخططون التّربويون في مجال اقتصاديات التّعليم بالتركيز على تمويل التعليم وسبل الإنفاق عليه مع حساب

تكلفته والنظر إلى مخرجاته، أخذا بعين الإعتبار موضوعات عديدة مؤثرة على تجديد العملية التعليمية وتطويرها كانقطاع الطّلبة، والذي يعد من أهم مظاهر الفاقد في التعليم، ونظرا لأهمية هذه المرحلة فإنّ انقطاع الطّلبة عن المدرسة قبل انتهاء المرحلة الدّراسية سيعود عليهم بالضّرر في حياتهم المستقبلية، فهي تمثّل الخطوة الأولى التي تؤدي إلى الوقوع في الإنحراف (عطوان وآخرون، 2009).

وفي نفس السّياق يحدد منير مرسي مفهوم "الكفاءة التعليمية" فيقول ما ملخصه: "....يقصد بالكفاءة التعليمية – في مفهومها الاقتصادي الحصول على أكبر من المخرجات التعليمية مع أكبر اقتصاد في المدخلات أو هي الحصول على مقدار معين من المخرجات باستخدام أدنى حد من المدخلات.

ومن هنا يتضح ارتباط الكفاءة التعليمية بالإنتاجية تعني نسبة المخرجات ويقصد أيضا بالكفاءة في التعليم قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه، ولهذه الكفاءة جوانب أربعة هي: الكفاءة الداخلية، والكفاءة الخارجية، والكفاءة الكمية والكفاءة النوعية". (بن حمودة، 2008، ص72).

ومهما يكن من أمر فإنّ نسبة الهدر التعليمي (التّسرب والرّسوب) في النّظام التّعليمي تعتبر مقياسا لكفاية النّظم الدّاخلية، فكلّما قلّت النسبة كان هذا دليلا على فعالية النظام ونجاعته، حيث إنّ نسب الرسوب والتّسرب هي تكاليف إضافية على مخرجات التّعليم، تستفيد منها البلاد والأفراد الذين وقع عليهم التّسرب أو الرّسوب. (بن محمود، 2008، ص73). إنّ وجود التّسرب في المجتمع يشكل عائقا في ايجاد مجتمع متجانس يتمتع أفراده بقدر مقبول من أساسيات الثّقافة والمعرفة فوجود فئة المتسربين لا يساعد. على ايجاد قدر من التّفاهم والتّعامل المشترك بين أفرد المجتمع ممّا يؤدي إلى سير المجتمع نحو التّخلف والتّدهور...(بركان، 1992) وهناك العديد من الاشارات المبكّرة التي تدل على توقع حدوث التّسرب وتكون بمثابة مقدّمات لهذه الظاهرة خصوصًا في ظل تكرارها طوال السّنة الدّراسية، ومن هذه الاشارات: تكرر التّأخر عن الدّوام المدرسي في الصّباح؛ الهروب من بعض الحصص؛ الغياب بدون رخصة من المدرسة؛ الرّسوب أو الاعادة مرة أو أكثر في المراحل الأولى من الدّراسة؛ قلة الاهتمام في الفصل والقيّام بالواجبات الصّفية والمنزلية.(حميد،2001) فكثير من التّلاميذ قد يتركون الدّراسة لأنّ البرامج الدّراسية محدودة في نطاقها إلى جانب نقص الكتب المدرسية والتجهيزت وعدم استخدام طرق التدريس الحديثة ونقص المعلمين والأبنية المدرسية وزيادة كثافة الفصل وكثرة عدد الحصص وقلة فترات الراحة وقلة

الأنشطة وارهاق المدرسين بالعمل.(بن عيسى، 2015–2016). وما تؤكده الوثيقة المؤرخة خلال شهر جويلية 1996، والمرفقة مع المنشور الوزاري رقم (16) المؤرخ في 1996/9/3 والصادرة عن مديرية التعليم الثانوي العام بوزارة التربية الوطنية مفادها: "إنّ التذبذب الذي أصاب سلم القيم الاجتماعية جعل بعض الأسر تشجّع التخلي عن الدراسة لصالح أعمال هامشية مربحة" ولعل هذا السّبب يأتي في مقدمة العوامل الرئيسية المؤدية لظاهرة العزوف عن الدّراسة، إنّ الرّبح السّهل والسّريع الناتج عن ممارسات تجارية بطرق غير شرعية قد تساعد على بروز هذه الظاهرة غير الطبيعية. (بن حمودة، 2008). وفي نفس السّياق بيّن علي (1986) جملة من الأسباب التّربوية لتسرب المدرسي والتي تخص بعد المدرسة عن مكان السكن وصعوبة المواصلات؛ عدم اخطار الادارة المدرسية لأولياء الامور بغياب أبنائهم؛ نقص المدرسين لفترة طويلة من السنة وكذلك حالة المدرسين النفسية، وسائل التقويم التقليدية المتبعة والمتمثلة في الاختبارت فقط؛ كما قد لا تمثل المناهج الدراسية احتياجات التلاميذ واهتماماتهم وقدرتهم. (أبو عسكر، 2009). كما يمكن ذكر بعض الاسباب الهامة لتخلي التلاميذ عن دراستهم بمحض إرادتهم على مستوى التعليم الثانوي العام كعدم ملاءمة الوسط المدرسي بمختلف مكوناته المادية والادارية والتربوية مما ينفر التلميذ من الدراسة؛ سوء التوجيه المدرسي؛ التحمل المبكر للمسؤولية العائلية يسبب وفاة أحد الوالدين أو كليهما؛ انخفاض المستوى المعيشي للأسرة وارتفاع نفقات التمدرس؛ استحواذ النزعة المادية على كثير من النفوس وعدم إعطاء قيمة للعلم... (بن حمودة، 2008)

حيث أشارت إحصاءات التعليم في الدول العربية إلى أنّ الهدر التعليمي يستحوذ على أكثر من (20%) من مجمل ما ينفق سنويا على التعليم في هذه الدول، ولا تختص مشكلة الهدر التعليمي بالدّول العربية فقط، إذ أنّها ظاهرة عالمية تعانيها معظم بلدان العالم ولكن بنسب متفاوتة. إنّ المدرسة ليست مكانًا لإكساب التلاميذ المعرفة والمعلومات فقط، بل هي المكان الذي يتم فيه تدريب وتأهيل التلاميذ وتزويدهم بالخبرات الحياتية المختلفة، وبالقدرات الخاصة لمواجهة الحياة ومشكلاتها بشكل ايجابي، لذا يجب أن تكون أولاً مكانًا محببًا للتّلميذ، لا مكانًا ينتظر التّلميذ كل فرصة للابتعاد عنه.(أبو النصر، 2009)

كما قد ينتج عن التّسرب نتائج وخيمة كما بينت دراسة عبد الحسين محمود طريخ (2013) حول التسرب من المدرسة وعلاقته بجنوح الأحداث في محافظة ديالي (الأردن) على عينة متكونة من 50 حدثا من الذكور من الذين صدرت بحقهم الاحكام القضائية الخاصة بهم كأحداث جانحين، ومن أهم النتائج المتوصل إليها: أنّ هناك علاقة قوية بين التسرب من المدرسة والجنوح؛

إن ضعف الأداء التربوي المؤسساتي يؤدي إلى تسرب العديد من التلاميذ؛ كما أن تفشي الأمية دافع كبير للأحداث نحو الجنوح. (طريخ، 2013)

وللحدّ من ظاهرة التّسرب المدرسي يجب أن تعمل المدراس باستمرار على استثمار دوافع التّلاميذ وشوقهم وحبهم للتّعلم، وأن تكون البيئة المدرسية غنية بالأنشطة والمهارات المتقدّمة، فيتعلم فيها الطّالب الخبرات التي ترتبط بحياته في المجتمع ممّا يشبع حاجاته النّفسية والاجتماعية على حد سواء، فيجب أن يصبح التعليم لديه ذا معنى؛ كما يجب معرفة المواهب الحقيقية لكل طالب مدرسي قبل دمجه في مجال الدراسة، فهناك طلاب قد ينجحون في العمل اليدوي أو في أي مهنة رغم فشلهم الدراسي. (قراعين، 1414، ص78)

وفي ضوء ما سبق يعتبر الهدر التربوي من المصطلحات الفضفاضة التي يصعب تحديدها لإعتبارات عدة، أولهما: تعدد المسميات لنفس المفهوم واختلاف الكتابات التربوية في المنطلقات الذي يوصل إلى الاختلاف في فهم الظواهر، وبالتالي الاختلاف في توظيف المصطلح أحيانا، وعندما نتحدث عن الهدر التربوي فإنّنا نعني به التسرب الذي يحصل في مسيرة الطفل الدّراسية التي تتوقف في مرحلة معينة دون أن يستكمل دراسته، لكن يرد الحديث عن الظاهرة نفسها في كتابات بعض التربويين بالفشل الدراسي الذي يرتبط لدى أغلبهم بالتعثر الدراسي الموازي إجرائيا للتأخر، كما تتحدث مصادر أخرى عن التخلف واللاتكيف الدراسي، وكثير من المفاهيم التي تعمل في سبيل جعل سيكولوجيا التربية أداة لوضع الملمس على الأسباب الداخلية لمؤسسة التربية من خلال انتاجها.

الدّرس الثاني: مدخل مفاهيمي للتسرب والتخلي عن الدراسة.

1-تعاريف التسرب والتخلي عن الدراسة:

التعريف اللغوي:

-(سرب) سروبا : خرج في الأرض ذهب على وجهه فيها فهو سارب، وفي القرآن الكريم : قال اهلل تعالى : (وَمَنْ هُوَ مُسْتَخْفٍ بِاللَّيْلِ وَسَارِبٌ بِالنَّهَارِ) سور الرعد أية (10) ويقال سرب في حاجته، مضى فيها، و(سرب) الماء سربا: سال فهو سرب.

" تسرب، تسربا، تسرب الماء تملأ منه، وتقول تسرب الحواسيس أي: دخلوا البلاد خفية". .

ومنه تسرب الماء، أي: الخروج من مكان ما.

التعريف الاصطلاحي:

- ✓يقول محمد أرزقي بركان: التسرب المدرسي هو انقطاع عن الدراسة قبل اتمام المرحلة الدراسية، أو ترك الدراسة قبل إتمام المرحلة الدراسية، أو ترك الدراسية قبل اتمام المرحلة الدراسية، أو ترك الدراسة قبل انهاء مرحلة معينة من التعليم.
- ✓ أمّا عبد الرحيم نصر الله (2001) يرى أن هناك فرق بين التسرب والتسريب، فالتسرب هو انقطاع عن الدراسة وعدم انقطاع عن الدراسة وعدم انهاء المرحلة التعليمية التي التحق بها، أما التسريب هي الحالة التي يكون فيها الطالب مجبرا على ترك المدرسة لعدة أسباب وعوامل.
- ✓ أمّا جودت عزت عطوي (2001) يرى أنّ التسرب:" هو انقطاع التلميذ عن الدراسة في مرحلة معينة دون اتمام هذه المرحلة، مما يترتب عليه ضياع، له أبعاده المتعددة في عملية وفي نظام تعليمي، وما يرتبط به من نفقات". .
- ✓ كما أنّ لفظ التسرب يشير إلى: التلاميذ المجبرين على الإنقطاع عن دراستهم (حالة المطرودين)، وعلى أولئك الذين يتخلون عنها بمحض إرادتهم. (وزارة التربية الوطنية 2000، ص05).
- ✓ هو إخفاق التلميذ في تحقيق النتائج المرجوة للانتقال إلى المستوى الاعلى ويبقى في المستوى مرة أخرى ويمكن تعريفه على أنه : " سنة يقضيها التلميذ في نفس القسم ويؤدي نفس

العمل الذي أداه في السنة الماضية.

✓ يقصد بالتسرب المدرسي هو أن يترك التلميذ المدرسة أو عدم انتساب التلميذ إلى المدرسة مطلقا، وهذا يعني أنّ المتسرب من الدّراسة سوف لن يستفيد من المعارف والمهارت التي زودته بهما المدرسة، وتسبب مشكلة التسرب ضياعا وخسار للتلاميذ لأنفلسهم وتشكل أيضا خسارة مجتمعهم لهم.

✓ يعرفه عبد الدايم (1978) بأنّه ترك الطالب للمدرسة لسبب من الأسباب قبل نهاية السنة الأخيرة من المرحلة التعليمية التي سجل فيها، وهذا الطالب إذا ترك مرحلة تعليمية معينة بعد نهايتها ولا ينتسب إلى المرحلة التالية لا يعد من المتسربين.ومن الملاحظ أنّ التسرب يكثر بين الفئات الأكثر تعرضا للتميز التربوي، كالفقراء والاناثوسكان القرى، ويضطر كثير من الطلبة الفقراء إلى التسرب من المدرسة بحثا عن العمل، يعني معظمهم من ظروف صعبة حيث لا تتوفر في بيوتهم الظروف الصحية الملائمة. (بن عمار وآخرون، 2020، ص08).

✓ ويعرفه السعود والضامن (1990) بأنّه انقطاع الطالب عن المدرسة انقطاعًا تامًا وتركه لهما بعد أن يلتحق بها سواء حدث هذا الانقطاع بعد الالتحاق مباشرة أو في أي صف من صفوف الدراسة قبل استكمال الفتر المقرر للمرحلة التعليمية التي سجل فيها.

✓ ويعرفه حبايب (1997) بأنّه انقطاع التلاميذ عن المدرسة من مرحلة تعليمية قبل نهايتها ويختلف المتسررون بعضهم عن بعض من حيث المهارت والمعلومات التي يخرجون بها من المدرسة.

✓ ويعرف فهمي (1972) المتسرب بأنّه الشخص الذي يكون منقطعا عن حضور الدروس والبرامج أو المادة العلمية بسبب عدم الرضا عن البرنامج التعليمي الذي يدرسه أو الشخص الذي يتغيب عن 40% من الدروس المحددة للدراسة. ويضيف سيف الدين فهمي بأنه الانقطاع الكامل عن مواصلة التعليم حتى نهاية المرحلة وهو بذلك لا يضم حالات الهروب من المدرسة أياما أو أسابيع أو الانتقال من تعليم لآخر.

✓ ويعرفه سعيد اسماعيل(1997) بأنّه ترك المدرسة قبل انهاء مرتحلة معينة من التعليم أو ترك المدرسة قبل نهاية المرتحلة المقرر. كما يعرف عفيفي (1985) التسرب الدراسي بأنّه انقطاع التلميذ عن المدرسة قبل انهاء المرتحلة التعليمية.

✓ ويقصد به على حسب الوثيقة الوزارية المؤرخة خلال شهر جويلية 1996 " التخلي التلقائي عن الدراسة لأسباب اجتماعية واقتصادية كما يشمل التلاميذ الذين يلفظهم النظام التروي قبل انهائهم مرتحلة من مراحل التعليم".

✓ وقال حسان حسان محمد: إنّ التسرب الدراسي يتمثل في أن نسبة لا بأس بها تنقطع عن التعليم في المرحلة الأولى في منتصف الطريق بحيث أنها تنتفع بموقع في تعليم المرحلة الأولى ثم تكمل الطريق إلى نهاية المرحلة وبذلك لا تتوفر الفرصة المناسبة للاكتمال الاعداد التربوي وهي بذلك تخرج غير مزودة في الغالب بالأساسيات الضرورية ألا وهي مجرد التمكن من القراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية الضرورية.

✓ يأخذ مفهوم التسرب الدراسي، العديد من الاتجاهات والمنظورات المختلفة، ولكنها تصب في النهاية على ظاهرة تؤدي إلى مزيد من الأمية والجهل والتخلف داخل المجتمع.

✓ ويختلف مفهوم التّسرب المدرسي من بلد إلى آخر، حسب سياسة التعليم في البلد نفسه، ففي بعض الدول يعني التّسرب "ترك التلميذ للمدرسة قبل إنهاء الصف السادس الابتدائي"، فيما يشمل في دول أخرى، "كل تلميذ ترك المدرسة قبل إكمال المرحلة المتوسطة".

وتذهب بعض الدول في أنّ التّسرب ينطبق على "كل تلميذ ترك المدرسة قبل إكمال المرحلة الثانوية".

✓ ولقد عرّفت اليونيسيف التّسرب عام 1992، بعدم التحاق الأطفال الذين هم بعمر التعليم بالمدرسة أو تركها دون إكمال المرحلة التعليمية التي يدرس بها بنجاح، سواء كان ذلك برغبتهم أو نتيجة لعوامل أخرى، وكذلك عدم المواظبة على الدوام لعام أو أكثر.(بن عمار، 2020،ص08)

✓ فهناك من يرى أنّ التّسرب الدّراسي هو الانقطاع المبكّر عن الدّراسة، وبمفهومه اللّغوي هو الامتناع والرّفض والعزوف عن الدراسة، في وقت مازال التلميذ له الحق في متابعة تعليمه، ومن جهة أخرى العزوف الكلي أو عدم الالتحاق بالمؤسسة التعليمية لأسباب ذاتية، أو موضوعية مرتبطة بالمستهدف التلميذ نفسه أو بمحيطه. (عباس،2015)

- ✓ وهناك من يرى أن مفهوم التسرب الدراسي يختلف من نظام تعليمي إلى آخر وفقا للشروط والأساسيات التعليمية الخاصة بكل بلد، فقد يعني مفهوم التسرب الدراسي في بلد ما ترك التلميذ للمدرسة قبل بدء المرحلة التي يدرس فيها، وهناك بعض الأنظمة التعليمية لا تعد التلميذ الذي ترك الدراسة بعد إكمال المرحلة التي يدرس فيها متسربا في حين ان أنظمة أخرى تعده متسربا دراسيا لأنه لم ينه المراحل التعليمية الإلزامية بعد، وعرفت منظمة اليونيسكو المتسرب بأنه التلميذ الذي يترك المدرسة قبل السنة الأخيرة من المرحلة الدراسية التي سجل فيها، اما المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم فعرفت التسرب بانه صورة من صور الفقر التربوي في المجال التعليمي، وترك التلميذ الدراسة في إحدى مراحلها المختلفة، وبمعنى شامل، هو كل يترك المدرسة لأي سبب من الأسباب قبل نهاية المرحلة التعليمية، مما يمثل هدرا لطاقات المجتمع المستقبلية، وفقد اقتصادي سلبي للعملية التعليمية من الناحية الاقتصادية، وتعني كلمة التسرب في المفهوم التربوي، انقطاع التلاميذ عن المدرسة الابتدائية انقطاعا جزئيا أو تاما، ماديا أو معنويا، بالشكل الذي لا يستطيع معه التلاميذ المتسربون أن يتموا دراستهم بنجاح ويحققوا الأهداف المنوطة بالتعلم.(العثمان، السلمان، 2019،ص188-191).
- ✓ عرف كندال (1968) kenddal التسرب الدراسي بأنه ترك الدراسة قبل إنهاء مرحلة معينة من التعليم او ترك الدراسة قبل نهاية المرحلة المقررة.
- ✓ ويقصد المطلوع (1987) بالتسرب بأنه انقطاع الطالب انقطاعا كاملا عن الدراسة وتركه لها قبل استكمال الفترة المقررة للمرحلة المسجل بها (عبد الجابر، 2018، ص5).
- ✓ نجد بعض للباحثين يعرفون المتسرب بأنه الشخص الذي لم يحضر الدروس الخمسة التي تقع وسط دروس البرامج العلمية، وهناك أيضا من يعرف المتسرب بأنه الشخص الذي يكون منقطعا عن حضور الدروس أو البرامج أو المادة العلمية بسبب عدم الرضا عن البرنامج التعليمي الذي يدرسه أو الشخص الذي يتغيب عن 40% من الدروس المحددة للدراسة. (الهميم، 2010، ص 28)

لذا يمكن القول انّ مفهوم التسرب الدراسي يختلف من نظام تعليمي إلى آخر وفقا للشروط والأساسيات التعليمية الخاصة بكل بلد، قد يعني مفهوم التسرب المدرسي في بلد ما ترك التلميذ للمدرسة قبل إنهاء المرحلة التي يدرس بها، وهناك بعض الانظمة التعليمية لا تعتبر الطالب الذي ترك الدراسة بعد إنهاء المرحلة التي يدرس بها متسربا؛ في حين أنظمة أخرى تعتبر متسربا دراسيا لأنّه لم ينه المراحل التعليمية الإلزامية، وكذا يختلف عبء التسرب وخطورته من مرحلة إلى أخرى، ومن مستوى إلى أخر فهناك فرق بين التارك للدراسة في الصفوف الأولى وبين تلميذ يتسرب بعد أربع سنوات من الدراسة أو الإعادة.

إنّ كل هذه التعاريف متشابهة إلى حد كبير وتكاملة فيما بينها ونستطيع من خلالها صياغة تعريف شامل ومحدد لمصطلح التسرب المدرسي، فنقول أن التسرب المدرسي:" هو انقطاع وانسحاب التلميذ من المدرسة نتيجة لسبب أو عدة اسباب، وذلك قبل اتمامه للمرحلة التعليمية التي ينتمي إليها، أو يدرس فيها".

فالتسرب المدرسي يؤدي إلى نزول التلميذ إلى مستوى الأمية لأن التلميذ الذي يترك المدرسة في سن مبكرة لا يتحصل إلا على قدر قليل من المعرفة، وعن طريق النسيان الذي ينتج عن طريق اللانشاط الفكري، تنتشر ظاهرة الأمية عند هذه الشريحة من الناس، كما أن هذه الشريحة بسبب التسرب المدرسي تؤول إلى الإنحراف بسبب ترك المدرسة، وعدم الحصول على مؤهل علميا ولا تساهم في أي تطور بسبب عدم الإستقرار المهني وغياب مشروع مستقبلي على المدى البعيد.

وهناك من الباحثين من اعتمد مصطلح الهدر بدلا من التّسرب.

الهدر المدرسي:

- الهدر، الهادر، لغة هو الساقط
- هدر الهدر ما يبطل من دم وغيره.
- الهدر هو الفارق السلبي بين الأهداف المتوخاة من الفعل (التعليمي) والنتائج المحققة فعليا، وترجع أسبابه إلى معطيات متفاعلة مثل مواصفات التلميذ أو عوامل المحيط، أو سيرورة ونتائج الفعل (التعليمي) ويتطلب هذا الفارق إجراءات تصحيحية لتقليصه بأساليب قد تكون بيداغوجية أو غير بيداغوجية. (إجبارة، 2011، ص44)

وقال الباهلي في قول العجاج:

"وهدر الجد من النّاس الهدر، فهدر ههنا معناه أهدر، أي الجد أسقط من لاخير فيه من النّاس".

"الهدر هو الفارق السّلبي بين الأهداف المتوخاة من الفعل التعليمي والنتائج المحققة فعلا، يتجلى في مجال عقلي/ معرفي أو وجداني أو حسي حركي".

أنواع الهدر المدرسي:

1- الهدر الزمني: يتمثل في تأخر انطلاق الموسم الدراسي بصفة رسمية في وقتها المحدّد، حيث نلاحظ كل سنة خصيصا في هيأة التدريس، فعوض أن يلتحق التّلاميذ بالمؤسسة التّعليمية نجدهم خارج أسوارها في انتظام أن يتم تعيين أو تكليف أستاذ عند بداية السّنة الدّراسية.

2- الهدر البشري: يعتبر الانقطاع عن الدراسة هدرا للموارد البشرية التي تزخر بها البلاد، لأنّه لن يتم توظيفها أو التّعرف على مختلف الذكاءات التي يتمتع بها كل متعلم ينفرد بخصوصياته عن باقي أقرانه.

كذلك فيما يخص المدرسين، حيث نجد فائضا في مواد دراسية ببعض المؤسسات التعليمية، في حين أنّ مؤسسات أخرى بمناطق مختلفة تعاني من نقص واضح في أطر التدريس.

3- الهدر المالي: ومن بين مظاهره تعيين أساتذة بمؤسسات تعليمية لا حاجة لها بهم، في حين أنّ مؤسسة أخرى تعاني من نقص في أطر التّدريس، فنجد مع هذه الحالة سوء تدبير للموارد المالية. (إجبارة، 2011).

وفي هذا السّياق أشار الكنّاوي والشّطبي: أنّنا نتحدث أحيانا عن الهدر المدرسي، ونعني به التّسرب الذي يحصل في مسيرة الطفل الدّراسية التي تتوقف في مرحلة معينة دون أن يستكمل دراسته، لكن نفس الظاهرة يَرِدُ الحديث عنها في كتابات بعض التربويين بالفشل الدراسي الذي يرتبط لدى أغلبهم بالتّعثر الدّراسي الموازي إجرائيا للتّأخّر.

إلاّ أنّنا بشكل عام نتحدث عن الهدر المدرسي باعتباره انقطاع التّلاميذ عن الدّراسة كليا قبل إتمام المرحلة الدّراسية أو ترك الدّراسة قبل إنهاء مرحلة معينة. (الكناوي والشطبي، 2015-2016).

وغالبا ما يقصد بالهدر المدرسي، انقطاع التلاميذ عن الدراسة وبما أنّ انقطاع التلاميذ عن الدراسة، أو ما يسمى بالتسرب المدرسي، تتعدد أسبابه والعوامل المؤثرة فيه، نذكر منها الهدر الزمني، والهدر المادي، والهدر البشري. ويرى محمد بن حمودة(2008) بأنّ: الفاقد يعتبر من أهم عوامل خفض الكفاءة ومن هنا كان الاهتمام بتلافي الفاقد في التعليم، وكل ما يترتب عليه ضياع

في المال أو الوقت أو الجهد المبذول في التعليم يسمى فاقدا أو هدرا، ولهذا الفاقد جوانب معروفة من أهمها: ارتفاع معدلات التكلفة لكل تلميذ والتسرب والرسوب وتدني المستوى التحصيلي، وهو صورة مخففة منصور الرسوب، فالفاقد الذي ينتج مثلا من تسرب التلميذ من المدرسة تتحمل الدولة من أجله لينضم إلى صفوف غير المتعلمين أو صفوف العاطلين في معظم الأحيان، ويظهر العبء المادي في رفع تكلفة التعليم بدون عائد مجز". (عبد العزيز القوصي، 1962)

ومهما يكن من أمر فإنّ نسبة الهدر التعليمي (التسرب والرسوب) في النظام التعليمي تعتبر مقياسا لكفاية النظام الداخلية، فكلما قلت النسبة كان هذا دليلا على فعالية النظام ونجاعته، حيث إنّ نسب الرسوب والتسرب هي تكاليف إضافية على مخرجات التعليم لا تستفيد منها البلاد ولا الأفراد الذين وقع عليهم التسرب أو الرسوب. (مصطفى فهمي، 1967)

وعلى حسب محمد بن حمودة يأخذ الفاقد التعليمي أو الهدر المدرسي أشكالاً مختلفة، يمكن حصرها حسب المصطلحات الواردة في بعض الوثائق الصادرة عن وزارة التربية الوطنية الجزائرية فيما يلي:

1-الرّسوب

2-التّسرب بقسميه: التخلي التلقائي والطّرد.

1- الرّسوب: جاء في الوثيقة المؤرخة خلال شهر جويلية 1996 والمرفقة مع المنشور الوزاري رقم (16) المؤرخ في 1996/9/3 والصّادر عن مديرية التّعليم الثّانوي العام بوزارة التربية الوطنية ما نصه: "...الرسوب المدرسي ... يتعلق بالتّلاميذ الذي لا يوفقون في التّرقية أو الانتقال إلى المستوى الأعلى بحكم ضعف مستواهم الدّراسي ولكنهم لا يغادرون المدرسة بل يكررون السنة لاستدراك النقائص وسد ضعفهم التحصيلي". (بن حمودة، 2008، ص74).

وهو صور من صور الإخفاق المدرسي:

أمّا الدراسة التي قامت بها مديرية التقويم والتوجيه والاتصال بوزارة التربية الوطنية ونشرتها خلال شهر فيفري 2000 في كتيب تحت عنوان: "التّسرب المدرسي في التعليم الأساسي والثانوي" فخصصت لفظ الإعادة "للإشارة إلى التّلاميذ الذين يبقون في نفس القسم أو المستوى في الوقت الذي يكون فيه المسار العادي هو الارتقاء إلى المستوى الأعلى أو إنهاء الدراسة". (بن حمودة، 2008، ص74-75). ومن جهة أخرى فالرّسوب يهدّم احترام التّلميذ لنفسه، ويضعّف لديه

الشّعور بالآمن الذي هو من متطلبات الصّحة النّفسية، يتسبب في ازدياد شعوره بالنّقص، يحدث لديه سوء التّكيف والتّلاؤم مع من يحتك بهم، ويجره إلى سلوك اجتماعي تعويض يجعل منه "طالبًا مشكلا محتاجا إلى الإرشاد والتّوجيه والعلاج.(ياسين،2010-2011).

الرّسوب والتّسرب:

يكتسي موضوع الهدر المدرسي –بشكليه الرسوب والتسرب–أهمية كبيرة.

يقصد بالرسوب –في مفهوم هذه المقاربة –حالة التّلميذ الذي لا يرتقي للمستوى الأعلى ويسمح له – فقط –بإعادة السّنة في نفس القسم أو المستوى بسبب ضعف تحصيله الدّراسي.

أمّا التّسرب فيشمل حالة التخلي التلقائي عن الدّراسة لأسباب خاصة وحالة التّلاميذ الذين تلفظهم المؤسسة التعليمية قبل إنهاء مرحلة الدّراسة لأسباب موضوعية مختلفة لها علاقة بالسّلوك والمستوى الدراسي.

وللرّسوب والتّسرب أسباب عديدة منها: ضعف المستوى العلمي القاعدي والتّخلف الدّراسي العام وسوء التّوجيه الدّراسي. إنّ توجيه التّلميذ لشعبة لا تناسب ميوله وقدراته وملمحه يؤدي ببعض التلاميذ إلى حالات الرّسوب أو التّسرب، وقد لا تفيد معهم دروس الدّعم المعمول بهما حاليا في النظام التربوي الجزائري. (بن حمودة، 2008، ص66).

وهناك من يفرق بين مفردتي التسرب والتسريب، فيرى أن التسريب يعني اجبار التلميذ على ترك المدرسة، دون رضاه أو اختياره، مع رغبته في الاستمرار في الدّراسة في حين يكون التسرب باختياره. (حمزة، 2015).

2- تعريف التسرب المدرسي والتسرب من التعليم:

من المهم هنا توضيح الاختلاف بين التسرب من المدرسة والتسرب من التعليم:

أ- **التسرب من المدرسة:** هناك العديد من الكتب والأبحاث التي تناولت موضوع التسرب المدرسي وقمت بإدراج مفاهيم عديدة له ابتداء من منظمة اليونيسيف إلى الباحثين والدارسين التربويين ومن هذه التعريفات ما يلي:

- ✓ أنّ التسرب المدرسي هو غياب الطلبة دون عذر أو بعذر غير مقبول عن المدارس.
- ✓ أنّ التسرب المدرسي هو ترك الطالب للمدرسة قبل إنهاء الصف السادس الابتدائي.
- ✓ أنّ التسرب المدرسي هو كل طالب ترك المدرسة قبل إكمال المرحلة المتوسطة.

✓ أنّ التسرب المدرسي هو كله طالب ترك المدرسة قبل إكمال المرحلة الثانوية.

والملاحظ أنّ العامل المشترك بين هذه التعريفات هو (الطالب) مما يعني أن المتسرب من المدرسة هو طفل بعمر الدراسة المدرسية، وقد التحق بالمدارس، وتم تدوين اسمه وجميع بياناته في السجلات المدرسية، وبدأ تتبع مساره التعليمي ويبدأ التسرب المدرسي بغياب الرقابة الذاتية ويمر بمراحل تبدأ من الغياب المتكرر عن المدرسة، والهروب من الصف لعدم القدرة على التحصيل، مما يشير إلى وجود حلقات اتصال مفقودة بين الأسرة والمدرسة وبين الطفل والأسرة وبين الطالب ومجتمعه، وبين الطالب ومعلمه ومنهجه الدراسي (الناصر، 2014، ص16-18).

ب-**تعريف التسرب من التعليم:** إن مفهومه أوسع وأشمل وهو كالتالي:

فالمتسرب من التعليم طفلا في عمر الدّراسة المدرسية، أو شابا في عمر الدّراسة الجامعية، أو كبيرا بالسّن.

وليس من الضروري أن يكون المتسرب من التّعليم شخصا أميا، ضمن المحتمل أن يكون تلقى مهارات وخبرات علمية وعملية عديدة ولكن خارج النّظام التّعليمي الرّسمي (الناصر، 2014، ص18).

3-تعريف الوصمة اصطلاحا:

يعرف Deborah (2011) الوصم بشكل عام أنّه إلحاق أو إلصاق مسمّيات أو صفات غير مرغوب فيها للفرد من قبل الآخرين ويحرمه التّقبل والتأييد الاجتماعي كونه شخص يختلف عن بقية الأشخاص في مجتمعه، ويكون الاختلاف في خاصية أو أكثر من خصائص جسمه أو عقله أو بالأمور النّفسية أو الاجتماعية والتي تجعله يشعر بالاغتراب من مجتمعه والرّفض منه، وهذا يشعره بنقص في التّوازن النّفسي والاجتماعي.

وعلى حسب أبو سبيتان (2014) تعرف منظمة الصحة العالمية الوصمة بأنّها علامة خزي أو عار أو رفض، تلتصق بالأفراد المضطربين من خلال رفض الآخرين لهم وازدرائهم وينتج عنه عزل الأفراد والتسبُّبِ باضطهادهم وتمييزهم والمضايقة عليهم. وقد ذهب هربت ميد G.H.mead إلى أنّ الوصّمة الاجتماعية تزداد بناء على حجم نظرة المجتمع إلى المنحرفين والمخالفين. (مقدادي، 2006، ص12).

ويُعرفُ الطلحي، علي عرض (2006) الوصمة بأنّها إطلاق أو إلصاق مسمّيات غير

مرغوب فيها للفرد من جانب الآخرين، يحرمه من التّقبل الاجتماعي وتأييّد المجتمع له لأنّه شخص مختلف عن بقية الأشخاص في المجتمع، وهذا الاختلاف يكمن في خاصية من خصائصه الجسمية أو العقلية أو النّفسية أو الاجتماعية تجعله مغتربا عن المجتمع الذي يعيش فيه، نظرا لحالة الرفض الذي يُعاني منه من جراء اتسامه بإحدى الخصائص السالفة الذّكر، ممّا يجعله في إحساس دائم بعدم التوازن النّفسي والاجتماعي. (الطلحي، 2006).

وفيما يتعلق بالوصمة لدى المتسربين دراسيا فإنّ الباحثة ترى أن مشكلة التسرب والتخلي عن الدراسة تتميز بوصمة عار كبيرة على المتسرب، وذلك لأنّها ذات أبعاد لا تتعلق بالفرد وحدهُ، بل تتعداه لتشمل المجتمع بشكل عام لما لها من آثار على جميع الأصعدة تحتاج للمساعدة والإرشاد.

الدّرس الثّالث: بعض المفاهيم ذات العلاقة.

1-التأخر الدراسي:

تمهيد: تعتبر مشكلة التأخر الدراسي من المشكلات التربوية التي تواجه المدرسة الحديثة على اختلاف أطوارها وبدرجات متفاوتة في أداء رسالتها وتحقيق أهدافها إذ يستطيع كل من ممارس التّدريس أن يقرر وجود هذه المشكلة في كل قسم دراسي تقريبًا، حيث توجد مجموعة من التّلاميذ يعجزون عن مسايرة بقية زملائهم في تحصيل واستيعاب مادة من المواد أو مجموعة من المواد المقررة. (منصوري، 2005). فهي مشكلة من أبرز المشكلات التربوية التي تشغل بال الكثير من المربين والمعلمين والآباء، وتبرز خطورة هذه المشكلة، إذا عرفنا أنّه من بين كل مائة تلميذ يوجد ما يقرب من عشرين منهم متأخرين دراسيا، وإذا أهمل علاج هذه المشكلة فإنّ النتيجة ستكون ارتفاع أعداد المتأخّرين دراسيا، واستفحال المشكلة وبالتالي صعوبة إيجاد الحل.

ويحتل التّأخر الدراسي مكانة هامة ضمن سلسلة الانشغالات العائلية، فالخوف من الاخفاق المدرسي يوجد ضمن اهتمامات الأبوين، حتى قبل التحاق طفلهما بالمدرسة، وقد يستمر هذا

الخوف لمدة طويلة قد تطول بطول مدّة التّمدرس.

يبدأ المعلم في تأدية رسالته، وهو يلاحظ تدريجيا وجود فروق فردية بين التلاميذ من حيث سير عملية التعلم والفهم، والنطق، والاستعاب..... وتصبح هذه الفروق أكثر وضوحًا بعد السنة الثانية وخاصة بعد السنة الثالثة، بعدها تبدأ مشكلة التلميذ المتأخّر دراسيا.

حيث تشير دراسات كل من Rosenetal (1964) إلى تزايد أطفال مرحلة المدرسة الابتدائية على عيادات الصّحة النّفسية ليصل عددهم إلى ثلاثة أضعاف ما هو عليه في مرحلة ما قبل المدرسة كما أنّ نسبة تردد الذّكور أعلى منه لدى الاناث، وأنّ أكثر المشكلات التي يتردد أصحابها على العيادات المتخصصة هي التأخر الدراسي، كما كشفت دراسة حامد فقي (1977) في الكويت أنّ المشكلات التي يعانيها هؤلاء الأطفال هي : اللامبالاة والكذب والتأخر الدّراسي.(منصوري، 2005) وفي لبنان، وجدت منى فيّاض (1998) في دراسة حول مشاكل النّفس تربوية في المدارس أنّ 53.72% من تلاميذ المرحلة الابتدائية يعانون من تأخّر دراسي شديد.(فياض، 2004).

يعاني معظم الاطفال في عامهم الدراسي الأول والثاني من مشكلة عدم القدر على التوافق مع الوسط المدرسي الجديد بسبب صعوبة الانتقال من البيت إلى المدرسة، وطالما أنّ قدرت الطفل محدودة فمن الطبيعي أن يتعرض إلى الاضطرابات النفسية أو السلوكية كالخجل والخوف المدرسي، وعدم المشاركة في القسم.....إلخ

ممّا قد يعطي انطباعا خاطئا لدى بعض المعلمين بأنّ التّلميذ متأخّر دراسيًا، بينما مثل هذه الحالات يفترض أن تتحسن و تزول كلما تقدّم التّلميذ في دراسته، وكذلك فإنّ الطفل في سنوات الأولى للمرحلة الابتدائية مازلت استعداداته وقدارته وميوله لم تتفتح بعد ومعظم أنشطته هي من النّوع الحسي والحركي، حيث لابد من إعطاء فرص لهذه الاستعدادات والقدرت من أجل التفتح والنمو وهذا لا يكون قبل السّنة الدّراسية الثالثة.(منصوري، 2005).

1-1-مفهوم التّأخر الدراسي:

والتأخر الدراسي مشكلة متعدّدة الأبعاد، فهو مشكلة نفسية وتربوية واجتماعية يهتم بها علماء النفس والمربون والأخصائيون الاجتماعيون والآباء، لأنّ تأخر بعض التلاميذ دراسيا، وعجزهم عن مسايرة أقرانهم تحصيليا قد يثير لديهم العديد من الاضطرابات النفسية ومظاهر

السلوك غير السّوي، وفضلاً عن ذلك فإنّ التّأخر الدراسي ينعكس أثره اجتماعيا في صورة أموال تهدر بدون عائد يذكر، كما قال فروست وهوكس HawkesFrost and فإنّ المتأخرين دراسيا يمثلون فاقدا في الطاقة البشرية ممّا يعطّل نسبة كبيرة من الطاقات اللازمة لتطوير المجتمع. (Frost.J.L and Hawkes.g.p.1970)

وإذا كان التأخر الدراسي مشكلة بصفة عامة، فهو مشكلة أساسية في المرحلة الابتدائية بصفة خاصة، وذلك لأنّها المرحلة الأولى الإلزامية من مراحل التعليم التي تستوعب معظم الأطفال فضلا عن أنّ هذه المرحلة تمثل إحدى مراحل النمو النفسي المهمة.

ولقد لقيت هذه المشكلة اهتماما عالميا كبيرا في الأوساط العلمية والتربوية، وبدأ الاهتمام الجاد بها منذ مطلع القرن الحالي، وبالتحديد سنة (1904)، حين طلبت السّلطات التربوية الفرنسية من العالم الفرد بينيه Binet دراسة مشكلة التّأخر الدراسي، ومنذ ذلك الوقت توالت البحوث وتزايد الاهتمام العالمي في الأوساط العلمية لدراسة هذه الظاهرة.

– في معجم علم النفس الالماني يوصف المتأخرون دراسيا بأنّهم التلاميذ الذين لا تتناسب نتائجهم مع الحد الادنى لمتطلبات المدرسة.(حمود، 1994).

– يعرفه كل من لومان وأندريAndryLeman and بأنّه الطفل الذي لا يتقدم أبدا، أي لا يكتسب المعلومات التي تعطى له بالشكل الذي يقدم لجميع التلاميذ في سنه. (Reuchlink.M.1970)

– في حين تعرفه أنجرامCH. Ingram التلميذ المتأخر درسيًا بأنّه ذلك الذي لا يستطيع تحقيق المستويات المطلوبة منه في الصف الدراسي، يكون متراجعا في تحصيله الأكاديمي قياسًا أو مقارنته بتحصيل أقرانه من نفس الفئة العمرية والصفية. (دبانية ومحفوظ، 1984).

– والتأخر الدراسي "هو حالة تأخر أو نقص في التحصيل Under Achievement لأسباب عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية، بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط بأكثر من انحرافين معيارين سالبين". (زهران وبرادة، 1974، ص172).

لقد تعرض مصطلح (المتأخرون دراسيا) في الأوساط التربوية الناطقة باللغة الإنجليزية إلى كندر من سوء الاستعمال، لدرجة أنّ البعض أطلقه وأراد به طائفة من ضعاف العقول، وهي الطائفة التي يدلق عليها (مورون) في الاستعمال الإكلينيكي القديم ويعبر عنها الآن بطائفة الضعف العقلي الخفيف أو مجموعة التربية الخاصة؛ وتتروح نسبة ذكائها بين 50 و 70، وذلك

بتكرر استخدام مقاييس الذكاء المقننة، كما أطلق البعض الآخر ذلك المصطلح على طائفة أخرى ترتفع نسبة ذكائها عن 70 وتنخفض عن 90، وتطلق على هذه المجموعة طائفة أخرى من المصطلحات التي قد تزيد من غموض المقصود من مصطلح التّأخر الدّراسي، فيسميها البعض جماعة العاديين الأغبياء أو الأطفال المتخلفين أو مجموعة الحد الفاصل بين العاديين وضعاف العقول.(الجبالي، 2005، ص63).

1-2-السّمات الشخصية للمتأخرين دراسيًا:

هناك بعض السمات النّفسية والجسمية الشائعة التي يمكن أن نلخصها لدى غالبية المتأخرين دراسيا، غير أنّ هناك سمة عامة مشتركة بينهم، أ لا وهي ضعف قدراتهم العقلية المتعلقة بالذّكاء، وقد قدّم لنا كليمنت Clement (1966) 99 سمة نفسية وجسمية للمتأخرين دراسيا غير أنّ تارفر وهالا هان Tarver and Hallahan (1976) قد اختصرا هذه السّمات إلى إحدى عشرة سمة أكثر وضوحا وشيوعا بين المتأخّرين دراسيا هي:

1-الحركات البدنية المفرطة.

2-ضعف الإدراك الحسي، حركي.

3-حركة اليدين أو الرجلين المتطرفة.

4-اختلال التوازن أو التناسق الحركي – البصري.

5-عم الانتباه والتركيز.

6-التّهور.

7-ضعف الذاكرة والتفكير.

8-مشاكل تعليمية واضحة في القراءة أو الكتابة أو الرياضية.

9-صعوبات في الكلام.

10-مشاكل في اللغة.

11- صعوبات في السيطرة التّامة على حركات الجهاز العصبي. (الحلو، 2009).

1-3-أسباب التّأخـّر الدّراسي:

1-3-1- الأسباب الذاتية المتعلقة بالطّفل: وتتضمن:

أ- **الأسباب العقلية:** حيث يعّد ضعف الذكاء من أكثر العوامل ارتباطا بالتأخر الدراسي، وقد

يرجع إلى ما ورثه الطّفل من قدرة عقلية ضعيفة أو محددة ممّا يؤدي إلى تشتت الانتباه وعدم القدرة على التركيز، وضعف الذاكرة، وهروب الأفكار، واضطراب الفهم وضعف التحصيل، وقلة الاهتمام بالدراسة، وبالتالي تأخره دراسيا وتخلفه عن أقرانه.

1-3-2- الأسباب الجسمية: إنّ حدوث خلل في أحد أعضاء الجسم أو حواسه سينعكس على تفكير الطّفل وسلوكه، فيتأخر دراسيا، وهذا نتيجة لضعف الصّحة العامة، أو الإصابة ببعض الأمراض المزمنة، أو الاضطرابات في إفرازات الغدد الصّماء، أو ضعف البصر وطوله أو قصره، أو الإصابة بعمى الألوان، أو ضعف السّمع، أو اضطراب جهاز الكلام أو اعتلاله وما يترتب عليه من شعور بالنّقص، أو إجبار الطفل الأعسر على استخدام يده اليمنى بدلا من يده اليسرى بالقوة.

1-3-3-الأسباب الانفعالية: تتضمن شعور الطفل بالنقص وضعف الثقة بالنفس وسوء التوافق العام، والإحباط، وعدم الاتزان الانفعالي، والقلق والخجل والخوف من مواجهة الموافق التعليمية المختلفة.

1-3-4- الأسباب المدرسية: وهذه الأسباب تتعلق بكل ما يتصل بالمدرسة من قوى بشرية تتمثل في إدارة المدرسة، وهيئات التدريس، والمناهج، والكتب، والعاملين والتّلاميذ، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين التّلاميذ من قبل بعض المعلمين إمّا بسبب ضعف تأهيلهم التّربوي، أو بسبب سوء توزيع التّلاميذ على الصّفوف دون مراعاة للتّجانس والّتناسق في التّوزيع، كما أنّ للموارد الدّراسية دورا مهما في تأخّر التّلاميذ دراسيا عندما تكون بعيدة عن الواقع وغير متناسبة مع أعمار التّلاميذ ومستويات إدراكهم، يُضاف إلى ذلك طرائق التّدريس العقيمة التي تبعث على الملل، والنفور، ويأخذ النّظام المدرسي الصّارم حصته في إبراز هذه المشكلة، بحيث يبعث على عدم مواظبة التّلاميذ على الحضور وهروبهم من المدرسة، ومن أجوائها الصّارمة، إضافة إلى ازدحام الجدول الدّراسي بالمواد النّظرية وخلّوه من ساعات النشاط الحر- سواء كان رياضيا أم فنيا، أو نشاط ترفيهي آخر- قد يدفع التلاميذ إلى الهروب من المدرسة ومن موادها الدراسية بحثا عن نشاطات أكثر إمتاعا وبهجة لهم، يصنعونها ويُمارسونها بأنفسهم دونما حفظ أو إكراه أو نظام.

1-3-5- الأسباب الأسرية: تشتمل هذه الأسباب على العلاقات السائدة في منزل التّلميذ، فإذا كانت هذه العلاقات مضطربة بسبب الخلافات والمشاحنات بين الأم والأب أو أنّ الأبوين يفرقان بين أطفالها في المعاملة، فإنّ ذلك سيكون مدعاة لخلق جوّ من القلق والاضطراب الذي يؤثر بالتّأكيد على حياة التّلميذ المدرسية، ويؤدي به إلى التّأخر الدراسي، كما أنّ الطفل الذي ينشأ

في أسرة جاهلة لا تهتم بمسيرته الدراسية، ولا تهيئ له الأجواء الملائمة للاستذكار وأداء الواجبات المدرسية، كما يمكن أن يضاف إلى هذه الأسباب أسباب أخرى مثل: الأساليب التربوية الخاطئة التي يتبعها بعض الآباء في تربية أبنائهم، واللامبالاة وعدم الاهتمام بالتحصيل، وارتفاع مستوى الطّموح لدى الوالدين بشكل لا يتناسب مع قدرات التّلميذ وإمكانياته، والظروف الاقتصادية الصّعبة للأسرة، وعدم تنظيم مواعيد المذاكرة والنّوم وعدم متابعة الأسرة لطفلها في المدرسة، ومتابعة مسيرته الدّراسية بشكل مباشر والظّروف السكنية السّيئة وحجم الأسرة. (الحلو، 2009).

2- الفشل الدّراسي:

في قاموس بول فولكي P.Foulquie هو عدم القدرة على تحقيق مستوى تحصيلي أو تكوين محدد، ويمكن أن يتولّد عن تفاوت بين طموحات ذاتية وعائلية واستعدادات. (Foulquie . 1971) وفي تقرير الباحثة فلورانس كاستينكو(Castincaud 2005) Florece حول أشغال المجلس الأعلى الفرنسي لتقويم المدرسة بأنّ الفشل الدراسي اعتبر، ولفترة طويلة عنصرًا طبيعيا في النظام المدرسي، وبأنّ أهم عامل يحدثه هو الفقر، والفروق بين الطبقات الاجتماعية والمهنية، حيث يظهر ذلك انطلاقا من المدرسة الابتدائية، من خلال وجود علاقات ارتباطية بين دبلوم الأولياء، نمط السكن، اتصالهم بالمدرسة، ونجاح التلاميذ. (ياسين،2010-2011).

والفشل الدّراسي هو العملية التي عن طريقها يتوقف الطّفل عن الاستجابة لمتطلبات المدرسة فيما بعد، إمّا أن يرسب في الامتحانات، أو أن يكرر السّنة الدّراسية. (Gabrielaloper et al.1987). كما يعدّ الفشل الدّراسي ظاهرة بارزة في المنظومة التربوية، تشكل بالنسبة للأولياء مصدر قلق وللتّلاميذ مصيرا مؤسفا يهدد حياتهم المستقبلية، وبالنسبة للدولة مؤشرا على سوء التكفل وهو بعد كل ذلك تضييع للطاقات وهدر لجهود هائلة والأموال طائلة ولوقت غال، والمؤكد أن أية تنمية وأي برنامج لن يحققا أهدافهما ما لم يرفقان بمنظومة تربوية قوية تضمن نتائج جيدة أو ما لم ينطلقا ويرتكزا على منظومة جادة تحقق النجاح. (أرزقي، 1010، ص264).

وحسب عبد الهادي (1995) إنّ فشل الكثير من الطّلبة لا يعود بالضّرورة إلى ضعف قدراتهم العقليّة أو نقص في مستوى ذكائهم أو قصور في بعض متغيّرات شخصيّتهم، إنّما يرجع إلى

افتقارهم إلى المهارات الدّراسية الصحيحة. (ياسين،2010-2011).

2-1-علاقة التّأخر الدّراسي بالفشل الدّراسي: لقد تنوعت الأراء حول مفهوم الفشل الدّراسي l'echec scolaire فحسب أوتيات hotyat في النّظم الدّراسية غير الانتقائية Non sélective فإنّ مفهوم الفشل في امتحان نهاية السّنة الدّراسية هو حكم على النتائج التي تكون أدنى من الانحراف المعياري بالمقارنة مع النتائج المتوسطة وفي النظم الانتقائية فإنّ الفشل هو فصل المتعلم التلميذ- بطريقة تعسفية.(Delands sheere.G.1979)
فالفرق بين المصطلحين هو أن الفشل الدّراسي انقطاع عن الدراسة نهائيا، وهو نتيجة حتمية للتأخر الدراسي العام والعلاقة بينهما علاقة سببية حيث أنّ التلميذ، بعد تأخره عن أقرانه وعدم تداركه لما فاته، يكرر السنة الدراسية مرة أو أكثر، فيطرد من المدرسة بعدما يفشل في مسايرة المنهج الدراسي. (منصوري،2005)

فإذا ما فشل التّلميذ في تعليمه ولم يتمكن من النّجاح مقابل كل هذه الجهود، أو تسرب فخرج عن نطاق التعليم، فإنّه بذلك قد أضاع أو هدر هذا الجهد والمال، ويستلزم ذلك مضاعفة الرعاية والخدمات والإنفاق لإعادة قيده مرة أخرى، والذي يسبب حالات إحباط وتوتر في المحيط الأسري والمجتمع وينتج عنه مواقف سلبية وحوادث متوقعة، تستلزم خدمات متخصصة لا نحتاج إليها في حالات النجاح. (الهميم، 2010، ص 60). وعلى حسب (1987) Alain Rault فإنّ تصميم أو بناء إستراتيجية فعّالة لمحاربة الفشل يمر عبر الفهم الجيّد لجوانبه المتعددة، فهو ناتج عن تدخل عدة متغيرات: بعضها يرتبط بالتّلميذ: حاجات تربوية خاصة، مشاكل النمو لاسيما في مرحلة المراهقة ... وبعضها مرتبط بالأسرة وظروفها : مستواها التعليمي ، الثقافي والاقتصادي ... وبعضها الآخر متعلق بالمؤسسة التعليمية من مناهج وبرامج وتأطير ... هي إذن متغيرات ثلاثة : نفسية ، اجتماعية - ثقافية ومؤسساتية. وقد أجمع الباحثون حاليا على عدم صحة أو قبول أي تفسير معزول للفشل، إذ هو مشكل بأوجه متعددة وعوامل كثيرة ، ممّا يستلزم النظر إليه من زاوية نفسية ، اجتماعية ومؤسساتية، مما يؤكد على إمكانية اختلافه من بلد لأخر تماشيا مع فلسفة منظومته التربوية. وإن كان الفشل الدراسي كحقيقة موجود منذ وجود عملية التعليم فإن الاهتمام به بدأ بأعمال ألفريد بينه (1857 - 1911) Alfred Binet وازداد بفعل نتائج تطبيق الروائز ، كما أسهمت في ذلك أعمال الأطباء المدرسيين في نهاية القرن التاسع عشر كأبحاث إطارد itard، سجوين segun، وبورنبيل bourneville. (أرزقي، 1010، ص264).

2-2-الطلبة المعرضون لخطر الفشل الدراسي:

يشكل الفشل الدراسي بداية الطريق للطالب نحو التسرب المدرسي.

إنّ مفهوم الطّلبة المعرّضين لخطر الفشل الدراسي استخدم حديثا بلفظ alrisk (في خطر) عند الحديث عن هؤلاء الطلبة، وذلك لأن تركهم المدرسة والخروج منها دون امتلاكهم المهارات الكافية لمواجهة الحياة كفيل بتعريض حياتهم ومستقبلهم للخطر.

وفي الأدبيات التربوية استخدمت تعابير عديدة لوصف الطلبة المعرضين للخطر منها: المحرومون ثقافيا أو اجتماعيا، وذو القدرات المتدنية، والذين لديهم ميل لترك المدرسة والمنبوذون والمعزولون والمحبطون أو الذين يشعرون بالاغتراب من المدرسة، وذوو التحصيل المتدني وفي الواقع فان المربين يستخدمون التعبير (في خطر) وهم يقصدون الطلبة الذين لديهم احتمالية التسرب من المدرسة قبل المرحلة الثانوية، وأحيانا يستخدمونه وهم يقصدون الطلبة الذين لا يحصلون المهارات الضرورية للانتقال الناجح إلى مرحلة القوى العاملة، وأحيانا يريدون الإشارة به إلى الطلبة ذوي المشكلات التعليمية التي تحد من اختيار توجهاتهم المستقبلية، وفي الوقت نفسه فان علماء النفس والعاملين الاجتماعيين والمرشدين يستخدمون التعبير (في خطر) لوصف الطلبة الذين من الممكن ان يطوروا مشكلات انفعالية وسلوكية.

خصائص الطلبة المعرضين لخطر الفشل الدراسي: تتداخل مجموعة من الخصائص التي تميز الطالب المعرض للخطر على مدى السنوات الدراسية، وهو قد تؤدي إلى دفعة نحو اتخاذ القرار المتهور المتعلق بترك الدراسة والتسرب من المدرسة، وهذه الخصائص قد توجد مجتمعة أو بنسبة كبيرة وهي تتضمن ما يلي:

- ✓ أنّ لديه تاريخا في الفشل الدراسي.
- ✓ أنّه أكبر عمرا من أقرانه في الصف نفسه بسبب الرسوب.
- ✓ أنّ لديه فرصا محدودة للنجاح والتخرج من المدرسة.
- ✓ أنّ لديه مفهوما واضحا عن ذاته بوصفه طالبا متدني التحصيل.
- ✓ شعوره بأنه فاشل.
- ✓ أنّه يكره المدرسة.
- ✓ عدم استمتاعه بوجوده داخل المدرسة، وان شعوره يكون أفضل وهو خارج المدرسة.

- ✓ أنّه يشعر بالغربة أو عدم الأمان داخل المدرسة.
- ✓ عدم مشاركته في الأنشطة المدرسية. (الناصر، 2014، ص7-8).
- ✓ ضعف قدرته على الانضباط الذاتي.
- ✓ يفتقر إلى المهارات والعادات الدراسية المناسبة.
- ✓ عدم درايته بالمهارات والعادات المناسبة للدراسة الصحيحة.
- ✓ ضعف في القراءة وفي أساسيات الرياضيات.
- ✓ أنّه يتصرف بأسلوب فوضوي أثناء الحصص.
- ✓ تكرر غيابه عن الدوام المدرسي.
- ✓ أنّه يدخل في صراع أو مشكلات مع أكثر من معلم.
- ✓ أنّه يختلف أسبابا عديدة تسوغ عدم نجاحه في المدرسة.
- ✓ أنّه يطور مجموعة من القيم لتعزيز توجهه السّلبي نحو الدّراسة والمدرسة.
- ✓ أنّه يدعم رفاقه الذين يشتركون معه في تلك القيم.
- ✓ أنّه لا يلاقي التشجيع الكافي من أسرته للدّراسة.
- ✓ أنّه يشعر بضغوط متعددة متعلقة بوضع الأسرة.
- ✓ انغماسه في بعض السّلوكيات الخاطئة التي تبعده عن جو الدّراسة. (الناصر، 2014، ص7-8)

3-إعـادة السنّــة:

يقدّم ايزيمون " Eisemon, O, 1997" تعريفا عن مصطلح إعادة/ تكرار والّذي يقصد به البقاء في نفس القسم ونفس المستوى الدراسي، في حين أنّ الوضعية العادية هي إمّا الارتقاء، وإمّا إنهاء المسار الدراسي، كما اعتبر التّكرار في أغلب البحوث التربوية – كمرادف للفشل الدّراسي، فهو يترجم إهدارا وضياعا للطاقات الفردية، العائلية، التربوية والعامة(ياسين، 2010-2011). إنّ ممارسة إعادة السنة مازلت متجذرة في نظامنا التعليمي باعتبار ذلك وسيلة ممكنة للإعطاء فرصة للتّلاميذ المعيدين لتحسين قدارتهم على التعلم، وهو في الواقع يتم بعد سنة دراسية كاملة، وبعد

تقييم نتائج التلاميذ، ومن خلال المداولات يتخذ قرار الإعادة.(أحميدة، 2016) وأشار "ميلاريه (1981) في شرحه لمفهوم التسرب المدرسي الذي يشكل التكرار مظهرا من مظاهره أنّه تعبير يستعمل كثيرا للإشارة إلى أنّ الجهاز المدرسي، "يهدر" جزءا من إمكانيات التلاميذ، وأنّ هذا التضييع للمواهب يترجم بخسارة مبكرة لجزء من الإعداد الملتحقة بمسار معين. (ياسين،2010-2011).

وفقا لدارسة ميرل (1981) ، Merle حول علم اجتماع التقييم التربوي، فإنّ عملية إعادة السنة ما تعتبر فعالة بالنسبة ل 83.8% من المعلمين في المدارس الابتدائية و62.5 % من هؤلاء المدرسين في المدارس الثانوية.

أمّا بالنسبة لبيرنو Perrenand فإنّ: "إعادة السنة هو مؤشر غير موثوق به لعدم تساوي الحظوظ في التعلم " وهذا ما يؤدي إلى تقييد التلميذ لطموحاته وشعور الدائم بحدود قدارته. ففي أعين المعيدين، تكرار السّنة ليست عملية فعّالة ولا منصفة ولا إنسانية، ولكنها عبار عن عدد متزايد من سنوات الدراسة، فالتلميذ المعيد يبقي في أغلب الأحيان معرض لصعوبات مدرسية جديدة.

أمّا من الناحية النفسية، فإعادة السنة قد تؤثر سلبا على دافعية وسلوك التلاميذ حتى لو كانت تمنحهم فرصة إعادة كل الدروس فهي تساهم في خلق هوية التلميذ الضعيف والأقل ذكاءا ومن الصّعب على بعض التلاميذ قبول مثل هذا القرار، وبالتالي شعورهم بحالات الفشل المدرسي والتخلف، من ثم فإن نسبة 10% تعكس نسبة التسرب المدرسي. (أحميدة، 2016).

يرى المدافعون عن عملية إعادة السنة حسب Gaupil (1990) أنّ التّلاميذ المعيدين يظهرون تقدير ذات منخفض بالمقارنة مع أولئك الذين لم يعيدوا السنة، كما أنهم يرجعون فشلهم إلى عوامل خارجة عن سيطرتهم ويشككون من قيمتهم وقدرتهم على تحقيق أهدافهم، كما يبدو أيضا أن القسم المعاد فيه له تأثير مختلف على تقدير الذات هذا الاختلاف قد يكون رجعا إلى سن التلميذ.(أحميدة، 2016)

تشير مقابلات أجريت مع الرّسبين إلى أنّ 87 % من هؤلاء التّلاميذ عبّروا عن شعورهم بالسّوء، بالضّيق، بالحزن أو الإخراج، أمّا 6% فقط أدلوا بإجابات إيجابية. (على سبيل المثال أنا سوف أتعلم المزيد). .(أحميدة، 2016).

وفي هذا السّياق أظهرت دراسات تجريبية أجريت على مجموعات من التّلاميذ الرّاسبين وعلى

امتداد فترة زمنية طويلة أنّ تكرار التّلاميذ عملية غير مثمرة بصفة عامة، فلم تتحسن معلوماتهم عن طريق الرّسوب وإعادة السّنة الدّراسية، ويشير الواقع إلى أنّ متوسط مستويات التّحصيل تنجح إلى الارتفاع في المدارس التي يكثر فيها الرّاسبون في كل صف، ذلك أنّه حين يكثر فيها عدد الرّاسبين المعيدين لصفهم، فمن المرجح أنّ عدد المتجاوزين للسّن والمتخلّفين دراسيا وعقليا سيكون أكبر في الصّف. (ياسين، 2010-2011)

وحسب Williams (1985) فمعظم التلاميذ يدركون سلبيا إعادة السنة ولا يجدون فيه أيّ فائدة، وتعتبر إعادة السنة من قبل التلاميذ كغشل شخصي وليس سبيلا للنجاح، هذا الموقف السلبي يؤثر على أدائهم المدرسي، إلى جانب ما تتركه ظاهرة الرسوب من أثار على بعض الراسبين نتيجة شعورهم بالنقص فيعوضون ذلك باتخاذ السلوك العدواني مع الآخرين، كما تمتد الآثار النفسية للرسوب لتتعدى الطلاب إلى معلميهم ومديريهم وأولياء أمورهم، الذين يترقبون بفارغ الصبر نتائج جهودهم وحصيلة تعبهم من جهة، كما يبدو أن الأولياء والمعلمين يعتقدون أن إعادة السنة من شأنه أن لا يحسن تقدير الذات نتيجة لتكرارها من جهة أخرى.(أحميدة، 2016)

نستشف من خلال دراسة وتحليل الإحصائيات خاصة في السنوات (96-97-1998)، أنّه هناك زيادة منتظمة لعدد المتسربين على المستوى الوطني، وتبدو جلية هذه التّسربات مرتفعة بشكل غير مألوف لإعادة السّنة في نهاية الطور 18% في السّنة السادسة و31% في السّنة الثالثة ثانوي بالإضافة إلى ارتفاع نسبة الذين يعيدون السنة عبر المرحلة الدراسية حيث نسجل نسبة تتراوح بين 10% و16% ويضيف بن يربح نذير انه عندما نشخص هذه الظاهرة، فذلك لما لها من انعكاس على التلاؤم بين سن التلميذ والمستويات الدراسية، والذي يعتبر مؤشرا ايجابيا للارتقاء الجيد من مستوى إلى آخر، وخاصة خلال الفترة الإجبارية (6-16سنة)، حيث نبين الإحصائيات أن نسبة 26% من تلاميذ الطور الثالث الذين يعانون من تأخر لمدة سنة، و17% يتأخرون بسنة واحدة، و16 % والمتأخرين بسنتين 14%، والتكرار ومن خلال القراءة لتطور نسبة التسرب في التعليم الأساسي (الطور الثالث) على حسب وزارة التربية الوطنية (فيفري 2000) تم استنتاج أن ظاهرة التخلي عن الدراسة بسبب ارتفاع نسب التكرار والتسرب بالإضافة إلى تكاليف التمدرس وتدهور القدرة الشرائية للأسرة، قد تدعو إلى الحيرة والتساؤل، فتسجيل خروج 500.000 تلميذ سنويا بدون شهادة ولا تأهيل من بينهم نحو

150.000 في نهاية السنة التاسعة أساسي أي ما يعادل 35% و120.000 في نهاية السنة الثالثة ثانوي اي ما يعادل 80%، ونسبة المتسربين من التعليم الأساسي إلى الجامعي تقدر بـ 95% (بن يربح، 2010، ص89-94).

فالتّلاميذ الذي كرّروا في الابتدائي يصلون إلى المتوسّط بمستوى دراسي أقل بكثير عن بقية التّلاميذ، فالبّرغم من سنة دراسية إضافية فإنّهم يظهرون عند بداية المرحلة الجديدة صعوبات أكبر في التّحكم في نفس المواد التي أظهروا فيها عجزًا سابقا تسبب لهم في حدوث التّكرار، وعلى العموم فإنّ مكتساباتهم أقل بكثير مقارنة ببقية التّلاميذ عند الالتحاق بالمتوسّطة. وفي هذا السّياق بيّن Eisemon, O, 1997" في دراسته حول "تقليص التّكرارات" أنّه حتى نكون فعّالين عند مواجهة ظاهرة التّكرار، فإنّ شفيرة استراتيجيات التّدخل ينبغي أن تتماشى مع حاجات وخصائص المجتمع المعني". (ياسين، 2010-2011).

4-صعوبات التّعلم لدى التّلاميذ في التّعليم الابتدائي:

تمهيد: إنّ مرحلة التّعليم الابتدائي، تعتبر بمثابة الخطوة الأولى، على طريقة التربية الطويل، الذي أصبح اليوم لا ينتهي عند مرحلة معينة أو عند سن محددة، بل يستمر باستمرار حياة الفرد، ممّا جعل المؤسسات التربوية والتعليمية بوجه خاص في مختلف المجتمعات تهتم برعاية الأطفال في هذه المرحلة نظرا لأهميتها في حياة الأفراد ونمو شخصياتهم.

ويعتبر أي نقص أو خلل يصيب العملية التّعليمية في هذه المرحلة، بداية لتوقع إخفاق مستديم في الأداء الدراسي في المراحل التعليمية اللاحقة من المسار التّعليمي للتّلميذ.

لذا وجب الاهتمام بتلاميذ هذه المرحلة وخاصة فيما يتعلق بتحصيلهم الدّراسي والتّعرف على أسبابه ومشكلاته ومعوقاته حتى إذا تمّ تشخيصها والتعرف عليها بشكل جيّد، وضع لها العلاج المناسب مبكرا قبل أن تستفحل ويصعب عندئذ علاجها.

فعندما يلتحق تلاميذ التّعليم الابتدائي بالمدرسة، يلاحظ المعلم تدريجيا وجود فروق بين التّلاميذ، من حيث قدراتهم على الاستيعاب والقراءة والكتابة والحساب وغيرها، وتتمايز هذه الفروق بعد السنة الأولى والثانية، وتتّضح من خلال مستويات التّحصيل الدّراسي، حيث نجد التّلاميذ من هو متفوق دراسيا، ومنهم من هو عادي في تحصيله الدّراسي، ومنهم من هو ضعيف في ذلك.

(معمرية، 2007، ص103).

4-1-تصنيف صعوبات التعلم: التصنيف الأكثر شيوعا هو الذي قام به كيرك وكالفانت والمتمثل في:

4-1-1-صعوبات التّعلم النّمائية: Development Learning Disabilities

يشير مصطلح صعوبات التعلّم النمائية إلى الانحراف في نمو عدد من الوظائف النفسية (الانتباه، الإدراك البصري والسّمعي، الذاكرة وفي التفكير، اضطرابات اللغة الشفهية....) التي تظهر بطريقة عادية، وهذه الصّعوبات غالبًا ما ترتبط بالقصور في التحصيل الدراسي وقد يكون الارتباط بينهم غير واضح تماما، فبعض الأطفال الذين يفشلون في القراءة يعانون من اضطرابات إدراكية حركية، في حين يعاني أطفال آخرون من نفس الاضطرابات الإدراكية الحركية، إلاّ أنّهم يتعلمون القراءة بشكل طبيعي .(مزرارة، 2015، ص214). ويقصد بها تلك الصعوبات التي تشمل العمليات النفسية الأساسية التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الاكاديمية، حتى يتعلم الطّفل كتابة اسمه، لابد أن يطوّر المهارات الضّرورية من إدراك وتناسق حركي وتسلسل وذاكرة، وتشمل هذه الصّعوبات ما يلي: القصور في الانتباه والذّاكرة والادراك والتّفكير واللّغة الشّفوية. (معمرية، 2007، الصفحة 106-107).

4-1-2-صعوبات التّعلم الأكاديمية: Academical Learning Disabilities

تظهر هذه المشكلات غالبا بعد الدّخول المدرسي وتتجلى في الصّعوبات التي يواجهها التّلاميذ في التّعلم المواد الدراسية المختلفة، وتتمثل هذه الصّعوبات في القراءة والكتابة والحساب (معمرية، 2007).

- تناولت البحوث النّفسية والإرشادية العوامل التي لها علاقة بصعوبات التّعلم الأكاديمية فوجدت أنّ هناك عوامل متعددة مثل: انخفاض الثّقة بالنّفس، جرح مشاعر المتعلّم أمام زملائه، الخوف من المشاركة في المناقشات، الخوف من الفشل في الدّراسة، الخلافات الأسرية، أساليب التربية السّائدة، مشاعر القلق والتّوتر، أسلوب العقاب البدني، التحقير بالألفاظ، عدم تقدير الأعمال جيدا للمتعلم، معاملة المعلم السّيئة، سوء ملائمة المنهج الدّراسي، كثافة المقرّرات الدّراسية وغيرها. (معمرية، 2007، الصفحة 106-107).
- وظهر مصطلح صعوبات التّعلم في الولايات المتحدة الأمريكية لأول مرة عام 1963، حين قدمه صموئيل كيرك sammal kirk أثناء حديثه في اجتماع يضم مجموعات من الآباء

والمربين كانوا مهتمين بالمشكلات التعليمية للتّلاميذ، وخاصة ذوي الاحتياجات الخاصة الّذين اطلقوا عليهم في ذلك الوقت اسم "المعوقين إدراكيا" perceptually handicapped، وذوي التّشوهات المخّية Brain-injored وذوي الخلل أو القصور الوظيفي العصبي neurologically impaired، وكانت كل مجموعة من الآباء والمربين تهتم بنوعية معينة من هذه المشكلات التي يعاني منها التّلاميذ في المدارس، وبعد عدة لقاءات بين هذه المجموعات، تم الاتفاق على أن يطلق مصطلح صعوبات التعلم على جميع الفئات المشار إليها وتكوين رابطة لرعاية وعلاج هذه الفئات من الأطفال، وسميت "رابطه الصعوبات التعلم" Learning difficultés association.

- وذكر كيرك في هذا الاجتماع: " أنّ هناك أطفال غير قادرين على اكتساب المهارات اللّغوية، ولكنهم ليسوا صما، وبعضهم لا يستطيعون الإدراك ولكنهم ليسوا متخلفين عقليا، هذه المجموعة من الأطفال هم الذّين لديهم صعوبات في التّعلم. (الشرقاوي، 1987).

4-1-3-مجالات صعوبات التعلم الأكاديمية:

تظهر صعوبات التعلم الأكاديمية في المواد الأساسية هي: القراءة والكتابة والحساب.

أ- **صعوبات تعلم القراءة:** تكوّن صعوبات تعلم القراءة نسبة كبيرة من الحالات الشائعة بين التّلاميذ الذين يعانون من صعوبات التّعلم، ولما كان قدر كبير من التّعلم المدرسي يعتمد على القدرة على القراءة، فإنّ الصّعوبات في هذا المجال يمكن أن تكون ذات أثر مدمر وهدّام على الطّفل وشخصيته وتقدمه الدّراسي.

ويذكر تومبسون ومارسلندر D.Thompson and M.L (1966) أنّ بعض المؤشرات تظهر على الأطفال الذين لديهم "صعوبات قراءة" ومن هذه المؤشرات ما يلي:

1- هؤلاء الأطفال تحصيلهم في القراءة أقل بصورة كبيرة عمّا هو متوقع بالنسبة لعمرهم العقلي، وسنوات تواجدهم في المدرسة وغالبا ما يكون تحصيلهم في الحساب متدنيا.

2- هؤلاء الأطفال لا يظهرون أي دليل على وجود أي عجز بالنسبة لحاستي السّمع والبصر أو تلف المخ أو أي انحراف أساسي في الشّخصية.

3-هؤلاء الأطفال يظهرون صعوبة في تذكّر نماذج الكلمة كاملة، وهم لا يتعلمون بسهولة عن طريق الطريقة البصرية للقراءة، ويميلون إلى إحداث نوع من الاضطراب بالنسبة للكلمات الصغيرة التي تتشبه بشكل عام.

4-هؤلاء الأطفال يعتبرون ضعافا في القراءة الجهرية، وفي الهجاء على الرغم من أنّهم يستطيعون في بعض الأحيان أن يقوموا بتسميع أو استرجاع قائمة محفوظة من كلمات الهجاء لمدة مختلفة من الوقت.

5-هؤلاء الأطفال في محاولاتهم الأولى للقراءة والكتابة، يظهرون اضطرابات واضحة في تذكر توجه الحروف (معمرية، 2007).

ب- **صعوبات تعلم الكتابة:** يواجه الأطفال صعوبات في تعلم التهجي dysorthographie والكتابة dysgraphie في مواقف التعلم المدرسي، وعلى حسب محمد علي كامل (1996) فإنّ تعلّم الكتابة يتطلب من الطّفل أن يميّز بصريا بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد، فالأطفال الذّين يعانون من صعوبات في تميّز الحروف والكلمات بصريا يعانون أيضا من صعوبات في إعادة إنتاجها أو نسخها بدقة ويضيف كامل محمد علي (1996) أنّ الباحثون يصنفون اضطرابات الأطفال ذوي صعوبات التّعلم في الكتابة إلى:

1-مشكلات في الإدراك البصري (معرفة الأشياء والصور) والتمييز البصري.

2-مشكلات في إدراك العلاقات المكانية، البصرية، وتتضمن اضطرابات إدراك الوضع في الفراغ وتجميع الأجزاء إلى الكل.

3-اضطرابات القدرة الحركية البصرية، وهي القدرة على معالجة العلاقات المكانية.

4-اضطراب التّناسق الحركي البصري، مثل رسم أو إعادة إنتاج ما تم معرفته وإدراكه (معمرية، 2007)

ج- **صعوبات تعلّم الحساب:** وعلى حسب فتحي السّيد عبد الرحيم (1982)، يقصد بصعوبات تعلم الحساب، اضطراب القدرة على تعلم المفاهيم الرّياضية وإجراء العمليات الحسابية المرتبطة بها، كما تشير إلى صعوبة أو عجز عن إجراء العمليات الحسابية الأساسية وهي: الجمع والطرح والضرب والقسمة، وما يترتب عنها من مشكلات في دّراسة الكسور والجبر والهندسة، ويطلق على

هذه الصّعوبة الحبسة الرياضية. Dyscalculia (معمرية، 2007).

وتشمل صعوبات تعلم الحساب ما يلي على حسب نبيل عبد الفتاح (1998):

1-صعوبات في إجراء العمليات الحسابية.

2-صعوبات إدراك النتائج والترتيب في عملية العد.

3-صعوبة الربط بين الرقم والرمز.

4-صعوبة التمييز بين الأرقام ذات الاتجاهات المعاكسة.

5-صعوبة استخدام رموز مجردة مثل: أكبر وأقل ويساوي.

6-صعوبة التمييّز بين الصّور والأشكال الرّمزية المتشابهة.

7-صعوبة إدراك العلاقات بين المفاهيم الرّياضية والتمييز بينها.

8-صعوبة حل المسائل الرياضية.

9-صعوبة استخدام الأدوات الهندسية.

10- صعوبة نطق وكتابة الأعداد.

11- صعوبة حل المسائل اللّفظية وذلك لضعف القدرة على القراءة.

12- صعوبة كتابة الرموز الرياضية (معمرية، 2007).

ونقلا عن مزيان محمد (2002) واستنادا إلى نتائج الدراسة التي قامت بها وزارة التربة الوطنية طبقا لمعايير اليونسكو فإنّه من بين:

- 67 % لا يصلون إلى السنة الثالثة (إكمالي)
- 39 % يحصلون على شهادة التعليم المتوسط
- 34% يصلون إلى السنة الثالثة ثانوي
- 14% يحصلون على شهادة البكالوريا. (مزيان، 2002).

وفي هذا السياق بين دريلانتس Sraelantd uguesh (2006) أنّ العديد من الدراسات أظهرت عدم فعالية التكرار لمعالجة الصّعوبات الدّراسية خلال التمدرس الإلزامي- فقد خلصت في عمومها إلى أنّ "التّكرار هو ممارسة يجب تجنبها".(ياسين، 2010-2011)

الـدّرس الـرّابـع:

1- النظريات العلمية المفسرة للتسرب المدرسي:

يشير التّراث النّظري والامبريقي إلى أنّ عوامل التّسرب الدّراسي تعد عوامل معقدة، ومتداخلة لذا كان من الصعب وضع نظرية تفسر ظاهرة التسرب الدراسي والاستمرار بالدّراسة ولكن في عام (1970)، بدأ المفكرون التربويون في وضع تنظير علمي لأسباب التسرب المدرسي، ومن أوائل النظريات المفسرة للتسرب الدراسي هي نموذج –(vincent timte) والّذي ظهر (1975 حتى 1985)، وتمّ تطويره عام (1993)، وتقوم الدعاوي الأساسية عند (vincent timte) لتفسير التّسرب الدراسي على عدم التكامل الأكاديمي والاندماج الاجتماعي لدى الطالب فيفترض النموذج ان لكل طالب سمات أسرية وشخصية ومستوى تحصيل دراسي سابق تهيئ الفرد للالتزام بالنظم الأكاديمية التي تهدف إلى التنمية المعرفية والوجدانية وهذا يحقق ما يعرف بالتكامل الأكاديمي، كما أنّ الطالب في مجتمع الدراسة بالجامعة أو المدرسة، يدخل في تفاعلات مع الزملاء وأعضاء هيئة التدريس ممّا يحقق الاندماج الاجتماعي فكل من التكامل الأكاديمي والاندماج الاجتماعي لهما تأثير في اتخاذ الطالب قرارا بالاستمرار في الدّراسة أو التّسرب منها فالطالب الذي يحقق قدر من التكامل الأكاديمي والاجتماعي من المرجح أن يتسرب من الدراسة.

ويؤكد تنتو (1993) tinto أنّ النموذج النّظري الذي وصفه يفسر التّسرب على أنّه عملية تفاعلية طويلة.

كذلك فسر فان (1989) finn التسرب الدراسي في ضوء نموذجين هما: الأول منهما هو نموذج (إحباط الذات) والذي يرى أن عملية التسرب تنتج من خلال عدم نجاح الطالب في تحقيق أي انجاز أكاديمي له فيلزمه الفشل وخيبة الأمل التي تؤدي إلى إنخفاض تقديره لذاته، وتقل ثقته بنفسه، مما يعكس مشاعر الإحباط وخيبة الأمل من الدراسة، وفي نهاية المطاف يلجأ الطالب للتسرب والانقطاع عن الدراسة كليًا.

أمّا في النّموذج الثّاني فهو نموذج المشاركة والاتصال فيفسر فان finn التّسرب الدّراسي في ضوء مدى مشاركة الطّالب ونجاحه في التّفاعل الايجابي مع زملائه ومدرسيه فالمشاركة الفعّالة في الأنشطة اللاصفية والصّفية تجعل الطّالب عضو فعّال في مدرسته أو جامعته ويخلق نوعا من الانتماء لبيئته التّعليمية ممّا يزيد من احتفاظ الطّالب باستمراره في دراسته حتى التخرج في حين يحدث العكس تماما إذا كان الطّالب مفتقرا للمشاركة والاندماج مع زملائه ومدرسيه مما يخلق عدم

الرغبة والحب لمدرسته أو جامعته في نهاية المطاف للتسرب المدرسي. (عبد الجبار، 2018، ص5-6).

2-أنـواع التّسـرب المـدرسي:

ولعلّ أكثر تلك التصنيفات شمولا هو التّصنيف إلى الأنواع التّالية:

أولا: التّسرب حسب الدّراسة: وينقسم إلى:

1-تسرب الأطفال من الالتحاق بالمدرسة الابتدائية، وهو المظهر الأوّل من مظاهر التّسرب، ويتمثل بعدم الذّهاب أو الالتحاق بالمدرسة بشكل قاطع. (الناصر،2014، ص19). إنّ هذا النّوع من التّسرب يرتبط بمدى قدرة التعليم على مواجهة مطالب المجتمع واستيعاب جميع الملزمين وضمان فرص التعليم لكل من هم في سن التعليم الابتدائي من (6—12). (الهميم،2010)

2- تسرّب التّلاميذ قبل نهاية المرحلة: وهذا النّوع من التّسرب يتطابق مع مفهومه الذي يعني انقطاع التّلميذ عن الدّراسة في مرحلة معينة وهو أكثر الأنواع انتشارًا ولعل هذا يشير إلى العلاقة الوثيقة بين التّسرب والرّسوب إذ أن رسوب التّلميذ في نهاية المرحلة يدفعه إلى التسرب أو أنه قد يعيد تلك السنة إلا أنه يرسب فيها، وبالتالي فإنّه يتسرب قبل نهاية المرحلة بالإضافة إلى هذا فإنّ هناك ترابط إحصائي بينهما، إذ أنّنا لا يمكن أن نحسب التّسرب في صورة دقيقة قبل حساب الرّسوب. (الهميم، 2010)

- **3-التّسرب المرحلي:** وهو النّوع الثالث من أنواع التّسرب والذي يظهر في نهاية كل مرحلة من المراحل التّعليمية، حيث لا يتقدم بعض الطّلاب لإمتحان اتمام المرحلة العامة، وكذلك الّذين يرسبون في هذا الإمتحان. (عيّاش، 1992). فالطّالب ينتهي من مرحلة تعليمية معينة ولا يلتحق بما بعدها من المراحل الدّراسية الأخرى. (النّاصر،2014، ص19). حيث سيتم تناول هذا النوع من التّسرب حسب كل مرحلة تعليميةّ كالتالي:

أ- **التسرب في المرحلة الابتدائية:** حسب ما يشير إليه تقرير منظمة اليونسكو لعام 1995، فان معدلات عدم البقاء على مقاعد الدراسة يعكسون نتائج التسرب الدراسي الذي لا يزال يشكل عقبة تربوية كبيرة متواجدة في جميع الأقاليم النامية، وجنوب الصحراء الكبرى وأمريكا اللاتينية

وجنوب آسيا، حيث يقدر عدد التلاميذ الذين يصلون إلى السنة الرابعة ابتدائية اقل من ثلثي الذين يبدؤون السنة الأولى. كذلك ترتفع نسب التسرب الدراسي لدى الطلبة الإناث عن الذكور في بعض بلدان جنوب إفريقيا والصحراء الكبرى والدول العربية وجنوب آسيا مما يزيد من التعاون في فرص التعليم والتحصيل المدرسي بينهما.

ب- **التسرب في المرحلة المتوسطة:** على حسب خيري وناس وبوصنو عبد الحميد(2009) فإن المتتبع لظاهرة التسرب يعلم أن العبرة ليست بأعداد الطلبة المسجلين في بداية كل مرحلة تعليمية، بل العبرة في مقدرة هؤلاء الطلبة في اجتياز المرحلة المسجلين فيها.

وفي نفس السياق تؤكد الإحصاءات على ضعف مقدرة الأقطار العربية في تحقيق الاستيعاب الكامل عند الوصول لعام 2000، وذلك لطلبة التي تقع أعمارهم ما بين (12-17) لسنة. (أبو عسكر، 2009).

ج- التسرب من المرحلة الثانوية: تعد المرحلة الثانوية على حسب خيري وناس وبوصنوبرة عبد الحميد (2009) لأنها مرحلة هامة بالنسبة للتلاميذ حيث تكون نهايتها مقترنة بامتحان شهادة البكالوريا الذي يحدد مصير الطلبة، إما التوجه إلى الجامعة ومواصلة مشوارهم الدراسي في حاله النجاح، وإما التوجه إلى العمل والانقطاع عن الدراسة في حالة الفشل، وهناك من التلاميذ من ينقطع قبل نهاية المرحلة ويتوجه الى سوق العمل باعتباره أنه أصبح قادرا على العمل ليلبي حاجاته الشخصية (بن عيسى، 2015-2016).

في هذا الصّدد اتجه بعض الباحثين إلى تقسيم المتسربين إلى ثلاث فئات:

1-فئة المتسربين بغير إرادتهم أي الذين تركوا مدارسهم لظروف شخصية أو أسرية أو مرضية أو وفاة أحد الوالدين.

2-فئة المتسرين المتأخرين وتشكل الذين تركوا المدرسة نتيجة لضعف قدراتهم العقلية.

3-فئة المتسربين الأكفاء وتشمل الأفراد الذين لديهم القدرة على النجاح الأكاديمي ومن ثمّ يتركون المدرسة لأسباب غير القدرة العقلية مثل كثرة الغياب والمشكلات السلوكية أو نقص الدافعية للتحصيل والنجاح أو كرهية النظام المدرسي.

وهناك من قسم أنماط التّسرب الدّراسي إلى:

أولا: تسرب كمّي: مؤقتة (جزئي)، ودائمة (كلي).

1-التسرب المؤقت (الجزئي): يتمثل في الهروب والغياب من المدرسة ثمّ الرجوع إليها مرة أخرى، ويعرف بأنّه إمكانية أن يكون التسرب وقتيا، أي يعود المتسرب لإتمام دراسته وذلك إمّا بالتحاقه بنفس الصّف أو بالتحاقه بالعام الدّراسي الذي يليه.(بن عمار وآخرون، 2020، ص09). كما يشير إلى الطّلاب الذين تركوا المدرسة ولكنه من المحتمل أن يلتحقوا بها مرة أخرى في وقت من الأوقات ويشمل ذلك:

-**التّسرب المتقطّع:** يتم تصنيف الطلاب الذين توقفوا عن الحضور في المدارس بسبب احتياجات اقتصادية مؤقتة بسبب مرض أو غيرها من الأحداث غير المتوقعة كتسرب قصير المدى أو "تسرب متقطع" يتسم هذا النوع من التسرب بالحضور المتقطع والإستبعاد من أعمال الفصل الدراسي وقلة التعلم.

- **التّسرب النّاجم عن الظّروف:** يعتبر بمثابة استجابة لظرف أو أكثر من الظروف المهمة في حياة الطالب، ويستمر هذا النوع من التسرب لفترة أطول، ويشمل هجرة الأسرة، أو وفاة أحد الوالدين أو كليهما أو الصدمات الأسرية الأخرى، مثل المرض والبطالة، يمكن أن تتضمن الأحداث في المدارس الصراع بين الطالب وبين الطلاب والمعلمين والذي يمكن أن يؤدي إلى تسرب مدرسي مؤقت.

بالرغم من أنّ التّسرب المؤقّت يشير إلى أنّ الطّالب سيعود إلى المدرسة، فقد يترتب عليه مغادرة المدرسة لفترات طويلة، ويعمل ذلك على زيادة احتمالية التّسرب الدائم، نظرا لأن الطالب العائد سيتجاوز عمره غالبا الصف الذي حضره، وسيكون قد تخلف عن دروسه، وانفصل عن أقرانه وعن عملية التعلم، كما أنه سيواجه ضغوطا اجتماعية واقتصادية أكبر لترك الدراسة من أجل الزواج أو كسب المال. (كريينف وآخرون، 2015)

2- التّسرب الدّائم (الكلي): وهو انقطاع الطالب انقطاعا كاملا عن مواصلة دراسته، وفي هذا النوع قد يرتد المتسرب إلى الأمية، لذا يعرف هذا التسرب على أنه هو التلميذ الذي يترك المرحلة الدراسية قبل أوان انتهائها، فهم لا يحصلون على معرفة مرتبطة بالكتابة والحساب فيكونوا أكثر استعداد للرجوع إلى الأمية. ويرتبط هذا النوع من التسرب بالمرحلة الأولى فقط(الابتدائية)، أمّا المرحلتين المتوسطة والثانوية فلا يعد التسرب فيها كليا، لانّ المتسرب منهما يكسب مهارات وقدرات تؤهله للقيام بالاعمال المختلفة نسبيا دون الاعتماد إلى غيره.(بن عمار، 2020، ص

08). فهو يحدث في حالة عدم الإلتحاق بالمدرسة بعد تركها، بغض النظر عما إذا كان التسرب يحدث في الصف، أو بين الصفوف، أو أثناء الإنتقال من مرحلة أخرى، يندرج الطلاب في هذه الفئة ضمن مجموعتين: المتسربون غير المستقرين والمتسربون المستقرون:

– **المتسرّبون غير المستقرين:** بشكل عام هم الأطفال الأكبر سنا غير المنتظمين في الدراسة والمستبعد أن يعودوا لإستكمال دراستهم فتعتبر المخاوف التي تواجه هؤلاء الأطفال بشأن العودة إلى الدراسة كافية لمنعهم من القيام بذلك، فهم غالبا ما يشعرون بالخجل بسبب كبر سنهم على الإلتحاق بصف معين، واضطرارهم إلى الحضور مع أطفال أصغر منهم سنا، كما أنهم يتحاشون الإستهزاء الذي قد يتعرضون له من قبل الطلاب الأصغر سنا، وقد يشكك هو الطلاب هم وأسرهم في الفائدة التي سيحصلون عليها في حال عودتهم إلى المدرسة، خاصة إذا كانوا يعتقدون أن فرصهم في التخرج أو استكمال المرحلة الدراسية ضئيلة.

– **المتسربون المستقرين:** هم الأطفال المستقرين في كسب العيش أو في أعمالهم، ويعمل هؤلاء الأطفال مع أسرهم، أو يعملون في مهن أخرى، أو يتعلمون التجارة ويعتبر قراراهم بعدم العودة إلى المدرسة انعكاسا لمفهومهم عن قيمة تلقي المزيد من التعليم غالبا ما يكون الأطفال أصحاب "التسرب الدائم" فوق السن المحدد عندما يتسربون من المدرسة الإبتدائية. (كريينف وآخرون، 2015)

ثالثا: التسرب النوعي: ينقسم إلى:

1–**التسرب المعنوي:** يعد تحقيق النمو الشامل والمتوازن للطالب سمة مشتركة بين الأنظمة التعليمية كافة، وأولوية تسعى الجهود التربوية إلى تحقيقها من خلال تطوير المناهج، وتخطيط الأنشطة التعليمية وتنفيذه بصورة تتضمن عوامل التشويق والجذب وتحفيز الطالب للتفاعل والمشاركة فيها، ونظرا لعدم مراعاة الأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية لقدرات الطلبة واحتياجاتهم النمائية فان معالم التسرب النوعي تبدأ من التجسد والظهور من خلال الاستعداد النفسي للتسرب، ومن مظاهر ذلك شعور الطالب بالضيق والحزن، والعزوف عن المشاركة في الأنشطة والتغيب عن المدرسة دون وجود عذر يستدعي ذلك (الناصر، 2014، 20).

2–**التسرب المادي:** (الانسحاب الذهني وضعف التحصيل):

يعد تحقيق النمو المعرفي للطلبة هدفا أساسيا وغاية مستدامة بوصفه محورا أساسيا في منظومة النمو المتوازن ولذلك تسعى الأنظمة التعليمية التي استعرضناها غاية ومضمونا خلال حديثنا عن التسرب المعنوي، ولعل افتقار الأنشطة التعليمية إلى عنصر التشويق والذب، وعدم مراعاتها للفروق وأنماط تعلم الطلبة يسبب الشرود والانسحاب الذهني وضعف الأداء التعليمي، وتدني مستوى التحصيل، لتبدأ بذلك مرحلة التسرب المادي (الناصر، 2014، ص21).

الدّرس الخامس: الأسباب المؤدية لتّسرب والتّخلي عن الدّراسة.

تمهيد: قد يكون التّسرب الدّراسي مرتبط بالطفل نفسه من واقع، عدم رغبته في إكمال الدّراسة والخروج للعمل للحصول على المال، كما يرى بعض أقرانه ممّن تركوا الدّراسة والتحقوا بسوق العمل، ولا يتعرضوا لأي عقاب مدرسي في حالة عدم الاستذكار أو عدم عمل الواجبات المدرسية أو الهروب من الامتحانات والرّسوب، وقد تكون عدم رغبة الطّفل في استكمال الدراسة لعدم رغبته هو نفسه في الحصول على التعليم والشهادة الدراسية، لعدم ميوله للدراسة، فهناك بعض الأطفال ليس لديهم الاستعداد للدراسة والالتزام الدراسي.

وقد يكون هناك أسباب ترتبط بمشكلة الاستيعاب من جانب الطفل وعدم قدرته على التحصيل الدراسي، والتركيز في العملية التعليمية، ممّا يعرضه للعقاب والضرب من جانب المدرسين، ممّا يخلق لديه شعورا بالنّفور وعدم الرّغبة في الذّهاب إلى المدرسة، وقد يلجأ إلى الهروب منها في وقت الدّراسة، وبالنهاية يصبح من الراسبين في الدّراسة، ليصبح في نهاية المطاف من الفئة الراسبة غير المرغوب فيها من المدرسة ولا منه هو نفسه".

وهناك أيضا بعض الأجواء داخل المنزل، لا تشجعه على الاستذكار وعدم وجود إمكانية مادية من الأسرة ليأخذ دروس خصوصية في المواد الدراسية التي تحتاج لتدعيم فيها، ممّا يعرضه ذلك إلى كره الدّراسة لعدم وجود تشجيع من داخل المنزل للاستذكار أو عدم وجود الرّغبة في استكمال الدّراسة ليصبح شخصا ذو مكانة فيما بعد في المجتمع، ممّا يؤدي إلى ترسيخ فكرة أن العمل لا يحتاج إلى تعليم ولا شهادة دراسية، بالتالي يصبح الطّفل بمثابة تلميذا كارها للعلم والتعليم، لأنّها عملية تحصيل حاصل بالنسبة له، ليس لها فائدة للمستقبل، بالتّالي يكون لديه

الرّغبة في عدم استكمال دراسته، والخروج عن الدّراسة التي هي بمثابة عبئا عليه ليس لديه أي رغبة في الذّهاب إليها في كل الأحوال.(عباس، 2015: 162). كما توصلت دراسة محمد أحمد (2008) إلى أنّ نسبة 33.3% من المبحوثين كان تسربهم لعوامل تكمن في شخصية الطالب نفسه ونسبة 21.5% لعوامل مدرسية متعلقة بعدم تنوع الوسائل التعليمية. (عباس، 2020، ص266).

ومن خلال ما تقدم سنقوم بعرض الأسباب المؤدية إلى التّسرب والتّخلي عن الدّراسة:

1-الأسباب الشّخصية(الذّاتية): ونقصد بها العوامل المرتبطة بشخصية التّلميذ وهذه العوامل تتمثل في:

1-1-العوامل النّفسية: أكد عبد الرحمان العيسوي على أنّه من بين المشكلات التي تعيق الطالب على النجاح هي المشكلات النفسية، (العيسوي، (ب س) ص410)، وفي هذا السياق يعرف حامد عبد السلام زهران الصحة النفسية على أنها حالة دائمة نسبيا يكون فيها الفرد متوافقا نفسيا وشخصيا وانفعاليا واجتماعيا، ويشعر بالسعادة مع نفسه ومع الأخرين، ويكون قادرا على تحقيق ذته واستغلال قدراته وإمكاناته إلى أقصى حد ممكن، ويكون قادرا على مواجهة مطالب الحياة، وتكون شخصيته متكاملة سوية، ويكون سلوكه عاديا بحيث يعيش في سلامة وسلام. (زهران، 1998).

وقد أكدت العديد من الدراسات على وجود علاقة بين الصحة النفسية والتحصيل، أوردها مدحت عبد الحميد عبد اللطيف في كتابه الصحة النفسية والتفوق الدراسي وهي: الدافعية، مستوى الطموح، الرضا عن الدراسة.

وفي هذا السياق توصل إبراهيم وجيه محمود من خلال دراسة قام بها على طلاب كلية التربية، إلى أن الطلاب الأكثر رضا عن دراستهم كانوا أكثر تحصيلا من غيرهم، وهذا ما يؤكد أن عدم وجود رضا دراسي للتلميذ يؤدي به لا محالة إلى الفشل.

كما أنّه يوجد العديد من التلاميذ يجد صعوبة في التكيف مع جو المدرسة ويفشل في مواجهة المواقف التعليمية المختلفة، وهذا ما يؤدي إلى بروز إضطرابات تتسبب في التأخر الدراسي، وقد أثبتت بعض الدراسات أن مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذو القلق المنخفض أفضل من مستوى التحصيل منه لدى مرتفعي القلق.

كما أكّد ألفرد أدلر على أهمية الحنان والعلاقة الحسنة بين الأم والطفل، حيث تتحكم هذه الحالة الإنفعالية في جزء كبير من المستقبل اللاحق، فتدفع بالطفل إما إلى النجاح أو الفشل.

(A.Adler, 1975). إنّ عدم الاهتمام بالدّراسة وانخفاض قيمة التّلاميذ المتسربين كان سببا في تسربهم فقد ذكر 72.8% من المتسربين أنّ سبب تسربهم هو عدم الاهتمام بالدّراسة ويعتقد 76.1 % من أولياء الأمور أنّ عدم اهتمام أبنائهم كان سببا لتسرّبهم، وعدم الاهتمام بالدّراسة لدى الذكور كان أعلى من الإناث وله التأثير الأقوى في تسربهم من المدرسة بالمقارنة مع الإناث، كما أنّ تدني التّحصيل الدّراسي وصعوبات التعلم يعد سببا قويا أيضا لتسرب التلاميذ من المدارس من وجهة نظر المتسربين، فقد ذكر 74% من المتسربين أنّ سبب تسربهم يعود لهذا السبب ويعتقد 77.4% من أولياء الأمور أنّ تدني التّحصيل كان سببا لتسرّب أبنائهم، ويلاحظ من نتائج الدراسة أن تدني التحصيل الدراسي لدى الذكور كان له التّأثير الأقوى في تسربهم من المدرسة بالمقارنة مع الإناث.(وطفة، 1993)

✓ **بعض العوامل النفسية المرتبطة بالتسرب الدراسي:** تتمثل في:

أ- **صدمات الطّفولة من المنبئات النّفسية للتّسرب الدّراسي:** فقد توصلت الدّراسات على سبيل المثال دراسة(Alexander et al .2021) ودراسة Michelle et al (2011) إلى دور صدمات الطفولة التي يتعرض لها الفرد مبكرا في التسرب الدراسي، وتلك الصدمات تتعدد مصادرها منها على سبيل الذكر الإصابة بالأمراض العضوية والمشكلات الأسرية من العوامل التي تعمل على تهيئة الفرد لسوء التوافق الذي من نواتجه الاستعداد للتسرب من التعليم وخاصة التعليم في مراحله المبكرة.

ب- **وجهة الضبط أو مركز التّحكم من المتغيّرات النفسية:** التي برز دورها في عملية استمرار الطالب أو تسربه من العملية التعليمية، فقد أشارت دراستي (2003) (1999) parker إلى وجود ارتباط سالب دال بين وجهة الضبط الداخلي أو مركز التحكم والميل للتّسرب الدّراسي، فمركز التّحكم لدى الطالب من العوامل الشّخصية ذات أهمية في تفاعله مع المواقف الضّاغطة فإدراكه لها ومواجهتها أو التغلب عليها أمر يتوقف على مركز التحكم فشعور الطالب بالمقدرة والتحكم مع ضغوط الدّراسة مهم في استمراره بشكل متوافق مع حياته الدّراسية والعكس يحدث لديه عند عدم الشّعور بالتّحكم، فيكون الحل هو ترك الدّراسة الذي يشكّل ضغوطا لدى الطّالب لا يستطيع التّحكم فيها. (عبد الجبار، 2012، ص7-8).

1-2-عامل الصحة الجسدية: نجد أن العوارض التي تعيق التلميذ عن التمتع بصحة جسدية جيدة كثيرة منها إضطرابات النمو الجسمي وضعف البنية الجسدية والأمراض العارضة والمزمنة والعاهات الخلقية وإضطراب جهاز الكلام أو السمع أو البصر.

وفي هذا السياق تقول رمزية الغريب أن سوء الصحة الجسدية للتلميذ، تدعوا إلى كثرة التغيب عن المدرسة وتأثر بشكل مباشر على تحصيله الدراسي.

كما أنّ بعض الحالات الصحية تؤدي في حالاتها القصوى إلى إعاقة المتعلم وتؤثر على تحصيله وإلى سوء توافقه مع نفسه ومع الأخرين، وهذه الحالات مثل ضعف البصر أو السمع أو الإعاقة الجسدية أو عيوب الكلام ... إلخ، ونجد أن هذه العوامل منتشرة في مدارسنا.

كما أنّ الإضطرابات الغذائية والحيوية تحول دون التوافق، وقد توصل روبين ROUBEN في دراسة له: أنّ هناك علاقة واضحة بين عدم التركيز والإنتباه وبين عدم كفاية الوظائف الحيوية، مثل مشكلة التنفس، وإضطراب الغدد في تأدية وظيفتها، وإضطراب نمو الخلايا.

كما أكّد عمر عبد الرحيم نصر الله أنّ تسرب بعض الطلاب يرجع إلى وجود الأمراض والإعاقات التي لا تسمح للطلاب بالذهاب إلى المدرسة أو تركها، بالرغم من وجود القدرات العقلية الكافية للمتعلم والتي من الممكن أن تجعله طالبا متفوقا، وعلاقاته جيدة مع المعلمين والمدير والطلاب. (نصر الله، 2004، ص379)

1-3- العوامل العقلية: إنّ الطفل الذي يمتلك المهارة والذكاء يتميز بالاتجاهات الإيجابية نحو التعليم بكونه سريع الفهم، ولا يجد صعوبات دراسية، إضافة إلى حصوله في غالب الأحيان على المراتب الأولى ومعدّلات مرتفعة تزيد من ثقته بنفسه وتجعله يطمح دائما للأحسن، إضافة إلى تلقيه التحفيزات والتشجيعات من طرف أفراد الأسرة والمعلمين والإدارة والتلاميذ، بينما التلاميذ الأقل ذكاء تنمو عندهم اتجاهات سلبية نحو المدرسة. (مرسي، 1996). كما ذكرت رمزية الغريب أنّ التلميذ ذو الإستعداد العقلي الجيّد أسرع وأكثر في تحصيله من التّلميذ المتوسط أو الضّعيف في قدراته العقلية. (الغريب، 1976، ص15).

وقد أثبتت دراسة كريستين أنجرام أنّه يوجد ترابط بين نسبية الذّكاء ونسبية التّحصيل، قد يصل هذا التّرابط أحيانا إلى 0,74 وهذا ما يؤكد أن مستوى التحصيل ونجاح وفشل التلميذ يتأخر بمستوى القدرات العقلية للتلميذ.

ومن المؤكّد أنّ التلميذ المتوسط أو الضعيف الذكاء، لا يستطيع أن يساير في دراسته للمواد المقررة، زملائه ذو القدرات العقلية العالية، وهذا ما يشعره بالفشل والإحباط، بالإضافة إلى سخرية التلاميذ والمعلمين منه وتأنيبه وتذنيبه من طرف الأهل، هذه الأمور كلها تشعر التلميذ بالضعف والدونية، وتجعله يتعقد من الدّراسة ويتركها، وفي دراسة قام بها نسيم رأفت وعبد السّلام عبد الغفّار وفيليب صابر، أثبتوا من خلالها أنّ المتفوق تحصيليا يتميّز عن غيره بإرتفاع مستوى ذكائه. (عبد اللّطيف، 1990، ص142). غير أنّ بن حمودة محمد(2008) يرى أنّ التّلميذ المتخلّف دراسيا لا يكون –بالضرورة – ضعيف الذّكاء فالواقع المدرسي الذي عَشَه محمد بن حمودة كأستاذ أو كمدير ثانوية يؤكد بأنّ هناك تلاميذ يتمتعون بدرجة عالية من الذكاء، ومع ذلك نجدهم فاشلين في مسيرتهم الدراسية ممّا يثبت بأنّ الذّكاء ضروري للنّجاح الدّراسي لكنّه غير كاف وأنّ هناك عوامل أخرى تتدخل في النجاح أو في الإخفاق، أي أنّ ظاهرة التخلف الدراسي تتحكم فيها جملة من العوامل المختلفة.(بن حمودة، 2008)

الدّرس السّادس: تابع للأسباب الشخصية لتسرب المدرسي.

1-4- المتعلّم واستراتيجيته التّعليمية: بيّن كل من الملا وآخرون (1992) أنّ هناك أسباب شخصية تساهم في تسرب التلاميذ من أهمها: سوء الحالة الصحية للمتعلم؛ صعوبة استيعاب بعض المواد الدراسية لصعوبتها أو انخفاض مستوى الذكاء عند المتعلمين؛ الغياب المتكرر؛ كبر سن التلميذ أو التلميذة، الانشغال في اللعب خارج المنزل وقت الدراسة؛ الانشغال ببعض الأشغال الأخرى مثل مساعدة الآباء في بعض الأعمال؛ انخفاض مستوى الطموحات لدى التلاميذ وعدم الرغبة في التعليم... (أبو عسكر، 2009). وفي نفس السّياق يرى اجبارة حمد الله أنّ التّلاميذ يعانون من مشكلة كيفية تنظيم الموارد والمعارف، وتوظيفها، كما أنّهم يجدون صعوبة في التعامل مع الفروض والامتحانات، فقلة الفهم الذي يصاحب الحصص الدّراسية وعدم المشاركة داخل الفصل الدّراسي، يحدان من استيعاب المتعلم لموضوع التّعلم وبالتّالي لا يدري كيف يشتغل خارج أسوار المؤسسة أو داخلها ممّا يعمق الهوّة بين الأهداف المسطرة وتحصيله الدّراسي المتدني الذي غالبا ما يرفق بالتّعثّر الدّراسي، ويكون بذلك سببا في التّكرار والانقطاع الدّراسي.

يعاني التّلاميذ من نقص في منهجية وكيفية تدبير الموارد والمعارف التي يمتلكونها مع

مختلف الوضعيات المشكلات التي يواجهونها سواء أثناء وضعية المجابهة التكوينية، أو عند اجتيازهم لفرض أو امتحان، دون أن ننسى طريقة عملهم خارج أسوار المؤسسة حيث لا يجدون من يوجههم أو يمدهم بالنصائح والتعليمات القبلية حول كيفية تنظيم الوقت واختيار التمارين...إلخ.(اجبارة، 2011).

1-5-ظاهرة غياب المتعلم: يعرف بيير دوبوا pierre dubois هو ظاهره نتيجة عن الغياب عن المدرسة باستثناء أيام العطل والأعياد، تتحكم فيها مجموعة من المتغيرات المتعلقة بالتّلميذ نفسه أو المدرسة، أو المحيط الاجتماعي للمدرسة أو التّلميذ. (pierre dubois, 1977).

ويعرفه محمود عطا حسين (1996) بأنّه تعمّد الطّالب التّغيب عن المدرسة دون وجود عذر مقبول أو موافقة الوالدين أو المسؤولين في المدرسة، الأمر الذي يترتب عنه احتمال انحرافهم وتأخّرهم الدّراسي. (حسين، 1996). غالبا ما يعزو الأساتذة والإدارة ظاهرة الهدر المدرسي إلى غياب التّلاميذ مع تباين بالنسبة للتّعليم الثانوي التأهيلي إذ يتغيب المتعلمون في بعض المواد دون غيرها حسب شعبة التخصص، حيث أصبحت ظاهرة الغياب مستفحلة داخل المؤسسات التعليمية وعلى حسب دراسة اجبارة حمد الله ترجع إلى إما لا مبالاة المتعلم؛ لا مبالاة الأستاذ، فمن الأساتذة من لا يهمهم حضور التلميذ أو غيابه، فلا يسجل التلاميذ الغائبين؛ عدم مراقبة أولياء التلاميذ لأبنائهم، سهولة الحصول على ورقة الدخول من طرف الإدارة. يظهر أنّ الغياب تسهم فيه عدة عناصر: التلميذ –الأستاذ –الإدارة ولي التلميذ. كما أنه يعزو ظاهرة الغياب بين صفوف التلاميذ، إلى عدم الاهتمام بالدراسة، واللامبالاة اللذين نصنفهما ضمن خانة الحالة الوجدانية التي تلعب دورا أساسيا في نجاح العملية التعلمية، ففي غياب الحوافز الذاتية والذكاء الوجداني يصعب على المتعلم أن يتفوق في مسيرته الدراسية. (اجبارة،2011) إذا غاب الطالب عن المدرسة بشكل متكرر تكون النتيجة ضعف اهتمامه بالدراسة والمدرسة، مما يؤدي إلى تأخره ورسوبه، وقد يكون الضعف في التحصيل الدراسي والفشل في هذا التحصيل عائقا أما تحقيق النجاح، مما ينتج عنه كره الطالب للمدرسة والدراسة، وبالتالي يدفعه هذا الشعور إلى ترك المدرسة. (الناصر، 2014، ص24-25) الغياب المتكرر والكثير للتلاميذ عن الدوام في المدرسة، يساهم الغياب بصورة واضحة في تسرب الأعداد الكثيرة من الطلاب وخصوصا بعد أن يروا بان الأهل في البيت غير مهتمين بما يحدث معهم من أحداث بل على العكس في بعض الأحيان، فان بعض

الأهل يرضون عن ذلك خصوصا إذا ذهب الولد للعمل واحضر المال، وفي بعض الأحيان لا يسال الأهل من أين جاءت هذه الأمور إلاّ بعد فوات الوقت، ووقوع الولد في مشاكل كبيرة تؤثر بصورة مباشرة على مجرى حياته الحالية والمستقبلية (بن عيسى، 2016/2015، ص135) مما لا شك فيه أن رفاق السوء لهم الأثر الكبير في التسرب من المدرسة، وغالبا ما يظهر تأثير هذا العامل في المراحل الأخيرة في المدرسة الابتدائية، وبداية المرحلة الثانوية، أن مرافقة المتعلم لبعض رفاق السوء، ومرافقته للطلبة الفاشلين في المدرسة اثر كبير، حيث نجدهم يعملون على إغراء الرفاق بوسائل مختلفة، منها التسكع في الشوارع، التنزه في الحدائق أو ممارسة بعض العادات السيئة كالسرقة مثلا، ومما يساعد على الانسياق وراء ذلك، عدم وجود قدر كاف من الرقابة والضبط سواء من أجهزة المجتمع الرسمية، أو من الأسرة، وعدم إتاحة الفرصة الملائمة والمشروعة لأبنائهم للقيام ببعض النشاطات الترفيهية في الأوقات المناسبة، وتحت إشرافهم (بن عيسى، 2016/2015، ص136).

فالطالب حينما يشعر بأنّ غيابه عن المدرسة لا يتابع ولا يلاقي الاهتمام من الإدارة المدرسية فإن الشّجاعة تولد لديّه التّسرب من المدرسة، فلا بد للمدرسة من متابعة الطّلاب المنقطعين والتّعرف إلى أسباب ذلك ومحاولة معالجتها. (الناصر، 2014، ص24).

1-6- ضعف الدّافعية للدّراسة والحوافز الذّاتية: تعدّ دراسة دوافع السّلوك الانساني نحو أي نشاط من أهم مواضيع علم النفس وأكثر حيوية وتختلف دوافع المشاركة في النشاطات الانسانية المختلفة باختلاف الأفراد واهتماماتهم ورغباتهم، كما تعدّ معرفة دوافع الأفراد نحو ممارسة نشاط معين أمر في غاية الأهمية، إذ يؤدي بالأفراد إلى الاستمرار في ذلك النّشاط أو التّوقّف عنه.

إنّ الأفراد الذين يوجد لديهم دافع مرتفع للإنجاز يعملون بجدية أكبر من غيرهم ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم وفي مواقف متعددة في الحياة وعند مقارنة هؤلاء الأفراد بمن هم في مستواهم من القدرات العقلية ولكنهم يتمتعون بدافعية منخفضة للإنجاز نجد أن المجموعة الأولى تسجل علامات ونتائج أفضل عن المجموعة الأخرى.(شلبي وباهي، 1999).

ومن جهة أخرى يعتبر قروس Gros أنّ "الحاجة تولّد الدّافعية وتعطي لطاقتها السّلوك اللازم، وهي موجّهة نحو هدف معين يحقق الإشباع". لهذا يمكن تصنيف مصدرين للدّافعية:

المصدر الأول: يأتي من داخل الفرد ويطلق عليه الدّافعية الدّاخلية أو الدّافعية إلى النشاط ذاتي الإثابة.

المصدر الثاني: خارج الفرد ويطلق عليه الدافعية الخارجية أو الدافعية إلى النشاط خارجي الإثابة. (wordlanguages.formegypt.net.2013)

وفي هذا السياق بيّن كل من عبد العزيز المعايطة ومحمد الجفيمان (2006) بأنّ الدّافعية عبارة عن حالة داخلية تحرك الفرد نحو سلوك ما يشجع القيام به على اكتساب الثواب وتجنب العقاب وفي البداية يكون اهتمام المتعلم منصبا على الحصول على الثواب لكسب رضا واهتمام المعلمين والوالدين ومدحهم له، وقد ينعكس الأمر سلبا على التلاميذ عندما لا يجدون هذه المحفزات من قبل المدرسة والأسرة أو حتى من المحيط الاجتماعي، فيؤدي به إلى عدم تأدية واجباته المدرسية، عدم احضار الدفاتر، والكتب والأدوات المدرسية، ومحاولة الغش في الاختبارات ... (بن عيسى، 2015-2016). كما أظهرت دراسة لكاسيبو وبيتي، وكاو وورودريجز(1986)، أنّ مرتفعي الحاجة إلى المعرفة كانوا أكثر قدرة على التفكير ومعالجة القضايا، وما يرتبط بها من معلومات وذلك عند تثكيل اتجاهاتهم" حيث تثبت هذه الدراسة أن عدم الحاجة إلى المعرفة الذي يتجلى في عدم الاهتمام واللامبالاة يكون سببا رئيسيا في الهدر المدرسي، لأنه مهما قمنا به مع شخص لا يريد أن يتعلم وليس لديه استعدادا نفسيا للتعلم فلن ننجح معه. وتبقى الحوافز من العوامل المؤثرة ايجابا في سيرور تكوين المتعلم، فالحوافز الباطنية باعتبارها طاقة مستمدة من الحاجات الأساسية، إلى الاستغلال الذاتي والكفاءة تقود الفرد الى المشاركة في نشاط ما من أجل متعة ممارسة النشاط لا طمعا فيما يترتب عنها من نتائج. كما بين اجبار أنّه غالبا ما تؤثر العلاقة اللسلطوية التي يفرضها المدرس على الحالة الوجدانية والحوافز الذاتية للمتعلم ففي غياب تفاعلات انسانية والميل إلى ترويض المتعلم أكثر من إعطائه فرصة التعلم كيف يتعلم ويكون ذاته، فإنّ النتيجة الحتمية هي إخماد روح المبادرة عند التلميذ وفرض قيود على تدخلاته. (اجبارة، 2011).

يبدو إذن أنّ الحوافز الذاتية لتعلم، والمشاركة في إنجاح الحصة الدراسية غالبا ما تكون لها علاقة بطريقة التدريس التي يفرضها الأستاذ على أفراد جماعة القسم، فإما أن يقدم المدرس للمتعلم موضوع التعلم بشكل إيجابي يحس من خلاله التلميذ أن أستاذه، يرغب في تدريس هذا الموضوع فيستجيب للدعوة التي يقدمها له بطرح تساؤلات، ونقاش...وإما أن يفرض عليه الاستقبال السلبي

لما يمليه عليه.

وعلى حسب الملا وآخرون (1992) يمكن حصر الأسباب الشخصية في:

- سوء الحالة الصّحية للطالب.
- صعوبة استيعاب بعض المواد الدّراسية لصعوبتها أو انخفاض مستوى الذّكاء عند التلميذ.
- الغياب المتكرر.
- كبر سن التلميذ أو التلميذة.
- الإنشغال باللعب خارج المنزل وقت الدراسة.
- الإنشغال ببعض الأشغال الأخرى مثل مساعدة الأباء في بعض الأعمال.
- انخفاض مستوى الطموحات لدى التلاميذ وعدم الرغبة في التعليم. (الملا وآخرون، 1992).

ومن خلال أهم العوامل الشخصية التي تحول دون تفوّق التّلميذ وتوافقه في الدّراسة، يظهر لنا جليا أن مستوى القدرات العقلية للتّلميذ يتحكم بشكل كبير في مدى تحصيل التّلميذ، وبالتّالي إمّا ناجحا أو فاشلا.

1-7-الرسوب المتكرر للمتعلم: على حسب عبد العزيز المعايطة ومحمد الجغيصان (2066) فإن أهم الأسباب التي تؤدي إلى التسرب، هو الرسوب المتكرر للمتعلم حيث أن المتعلمين المتأخرين دراسيا، يجدون أنفسهم في وسط أكاديمي غير مشجع على مواصلة الدراسة، حيث أنهم يجلسون في الصف مع أقران أصغر منهم سنا على الأقل (2-3) سنوات، وهذا مما يؤدي لشعورهم بخيبة الأمل، والدونية والإحراج، لأنهم يدرسون مع جيل غير جيلهم، وقد يفشلون في التوفيق معهم دراسيا، ولتجنب الشعور بخيبة الأمل والإحراج، يحاول المتعلم عدم الحضور للمدرسة، و من ثم تركها. (بن عيسى، 2015-2016، ص135).

الدّرس السّابع: الأسباب المدرسية(البيداغوجية) لتّسرب المدرسي.

2- الأسباب المدرسية(البيداغوجية) لتّسرب المدرسي:

تمهيد: تعتبر العوامل البيداغوجية أو المدرسية من العوامل ذات التأثير الكبير على تحصيل التلميذ، بحيث أن المدرسة هي المؤسسة الثانية بعد الأسرة في تكوين شخصية الطفل تربويا ونفسيا واجتماعيا بحيث يتلقى فيها المعارف والخبرات التي تنفعه في حياته العلمية والعملية، ومن هنا كان لزاما أن تحرص أن تقوم بوظيفتها بشكل جيد، حتى لا يسقط التلميذ فريسة الفشل والرسوب. وعندما نقول العوامل البيداغوجية، فإنّه يقصد بذلك جملة من المتغيرات منها كفاءة الإستتاد وطرائق التدريس والوسائل التعليمية والمناهج ونظام الإمتحانات وكذا التوجيه المدرسي، فيجب أن يعد المعلم إعدادا يمكنه من القيام بوظائفه المختلفة بأحسن وجه، ويمكنه من فهم التلاميذ ومتطلباتهم وقدراتهم واستعداداتهم وأن يتصف بالصفات العلمية الجيدة، حتى يصل بهم إلى التحصيل العلمي الجيد. (قريشي، 2002).وعلى حسب مشعان ربيع (2003) تعدّدت العوامل المدرسية الدّافعة إلى التّسرب المدرسي منها: صعوبة تأقلم تلاميذ الصّف الابتدائي الأول مع الأجواء الجديدة في المدرسة لعدم تهيئتهم في الأيام الأولى عند التحاقهم بها، كذلك تؤدي قلة العدالة في التعامل والتميّز بين التّلاميذ داخل الصف والعقاب بكل انواعه البدني والنفسي من قبل المعلم وإدارة المدرسة وسوء الإضاءة ونظام الامتحانات، والشعور بالفرق الشاسع بين قدراتهم على التحصيل والانجاز العقلي وبين قدرات زملائهم سواء نحو الاحسن أو الاسوء، ويؤدي شعور التلميذ بالنفور من المدرسة وعدم احساسه بالانتماء إليها، أو بسبب صعوبة مادة معينة لم يفلح في فهمها إلى الغياب الذي هو ضمن المشاكل التربوية التي تعود بنتائج سيئة على التلميذ، وقد يؤدي جنوحه ومرافقته لأصدقاء السوء، كذلك تدني التحصيل الدراسي عنده وعدم الاهتمام بالدراسة فالتسرب.(بن عمار ولوحيدي وجلول،2020)

مهام المدرسة:

تقوم المدرسة في مجال التعليم بضمان تعليم ذي نوعية، يكفل التفتح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية التّلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام، وكذا معارف نظرية وتطبيقية كافية

قصد الاندماج في مجتمع المعرفة، ومن ثمة يتعيّن على المدرسة القيام على الخصوص بما يأتي:

- ضمان اكتساب التّلاميذ معارف في مختلف مجالات المواد التعليمية وتحكمهم في أدوات المعرفة الفكرية والمنهجية بما يسهّل عمليات التّعلم والتحضير للحياة العملية.
- إثراء الثّقافة العامة للتّلاميذ بتعميق عمليات التّعلم ذات الطابع العلمي والأدبي والفني وتكييفها باستمرار مع التّطورات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية والمهنية.
- تنمية قدرات التّلاميذ الذّهنية والنّفسية والبدنية وكذا قدرات التّواصل لديهم واستعمال مختلف أشكال التّعبير، اللّغوية منها والفنية والرمزية والجسمانية.
- تزويد التّلاميذ بكفاءات ملائمة ومتينة ودائمة يمكن توظيفها بتبصر في وضعيات تواصل حقيقية وحل المشاكل، بما يتيح للتّلاميذ التّعلم مدى الحياة والمساهمة فعليا في الحياة الاجتماعية والثّقافية والاقتصادية وكذا التّكيف مع المتغيّرات.
- إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في محيط التّلميذ وفي أهداف التّعليم وطرائقه والتّأكد من قدرة التّلاميذ على استخدامها بفعالية منذ السنوات الأولى للتّمدرس.
- منح جميع التّلاميذ إمكانية ممارسة النّشاطات الرّياضية والثّقافية والفنية والتّرفيهية والمشاركة في الحياة المدرسية والجماعية.
- منح تربية تنسجم مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان وتنمية ثقافة ديمقراطية لدى التّلاميذ بإكسابهم مبادئ النّقاش والحوار وقبول رأي الأغلبية وبحملهم على نبذ التميّز والعنف وعلى تفضيل الحوار.
- توعية الأجيال الصّاعدة بأهمية العمل باعتباره عاملا حاسما من أجل حياة كريمة ولائقة والحصول على الاستقلالية وباعتباره على الخصوص ثروة دائمة تكفل تعويض نفاذ الموارد الطّبيعية وتضمن تنمية دائمة للبّلاد.
- تكوين مواطنين قادرين على المبادرة والإبداع والتّكيف وتحمل المسؤولية في حياتهم الشّخصية والمدنية والمهنيّة. (صانع، 2010، ص26-28).

أما من ناحية النصوص القانونية، نصت المادة الأولى من المرسوم 67/76 المؤرخ فس 1976/04/16 المتضمن مجانية التّربية والتّكوين على أن يكون التّعليم مجانيا في جميع

مؤسسات التّربية والتّكوين وذلك طبقا للمادة 7 من الأمر 35/76 المؤرخ في 1976/04/16 والمتعلق بتنظيم التّربية والتّكوين، وقد كان هذا الانجاز من ضمن المكاسب التي تحققت للشعب الجزائري بعد افتكاكه لحريته، ولم يقتصر الأمر على ذلك فقط، بل علاوة على مجانية التّعليم يمكن أن يحصل تلاميذ التّعليم الأساسي والثانوي بأقل ثمن على الوسائل التعليمية واللوازم المدرسية والخدمات الاجتماعية التي تعين على حسن سير النشاطات التربوية، كما يحظى جميع التلاميذ بالرعاية الصحية والاجتماعية وغيرها من الخدمات مجانا، كما نص المرسوم 66/76 المؤرخ في 1976/04/16 المتضمن الطابع الاجباري للتعليم الأساسي في المادة الأولى منه على أن يكون التعليم الأساسي اجباريا لجميع الاولاد الذين يبلغون السادسة من العمر طبقا للمادة 5 من الأمر 35/76 المؤرخ في 1976/04/16 المتعلق بالتربية والتكوين. وتنص المادة الثانية من المرسوم المذكور أعلاه، على أنّه يجب على الأباء والأوصياء وبصفة عامة وعلى جميع الأشخاص الذين يكفلون أولادا في سن القبول المدرسي أن يسجلوهم في المدرسة الأساسية التابعة لقطاعهم الجغرافي المدرسي، بل قررت النصوص على تسليط عقوبات على الكافلين للأولاد الذين لا يقومون بتسجيلهم في المدارس طبقا لهذا الإلزام، حيث تنص المادة الثامنة من المرسوم الآنف الذكر، على أنّ عدم مراعاة إجبارية التعليم من قبل الآباء أو الأوصياء يكون مخالفة يترتب عنها تقديم إنذار للآباء أو الأوصياء وفي حالة عدم الاستجابة تكون الغرامة المالية.(بن عيسى، 2015-2016، ص 113-115)

فرغم ما نصت عليه القوانين من الزامية ومجانية التّعليم، إلاّ أنّ ظاهرة التّسرب والتّخلي عن الدّراسة استفحلت المؤسسات التّعليمية وهذا راجع لعدة أسباب سيتم عرضها في النقاط التالية:

2-1-المنهاج الدّراسي:

لكي يتماشى التّعليم مع مبادئ الثورة الجزائرية، والتي تقول أنّ الجزائر تبنى بسواعد أبنائها، قررت أمرية 1976/04/16 جزأرة المنظومة التربوية تدريجيا من حيث المحتوى ومن

حيث التأطير، وكان من أهدافها السامية التي تعتبر من أولويات النظام التربوي في الجزائر ولهذا فإنّ من أهم التدابير الأولى في الجزائر تعزيز مكانة اللغة العربية تدريجيا وجزأرة المضامين وفي مرحلة ثانية وعند بناء مناهج المدرسة الأساسية ابتداء من سنة 1989، فإنّه من الجدير بالملاحظة والاعتزاز أنّ كل البرامج من السنة الأولى إلى السنة التاسعة أساسي تم اعدادها من طرف جزائريين، كما كان التعليم الثانوي موضوع مراجعة واعادة نظر سنة1981،ولتمكين المنظومة التربوية من سد العجز المسجل في التأطير والاسراع بجزأرة اطارات التربية فقد تحقق هذا المبدأ من حيث التاطير سنة 1985 بنسبة 99.59% في مستوى الطورين الأول والثاني. (بن عيسى، 2015-2016، ص 116). وبما أنّ الجزائر شهدت في العشرية الأخير اصلاحات عميقة في المنظومة التربوية، حيث قامت وزارة التربية الوطنية الجزائرية بمحاولة تغيير المناهج التعليمية أسلوبا ومضمونا في إطار الانتقال من مقاربة الجيل الأول إلى الجيل الثاني التي تهدف إلى معالجة الثغرات وأوجه القصور السابقة، زيادة إلى تعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج لإعداد البرامج وتنظيم التعلم. كما تهدف مناهج الجيل الثاني من برامج التعليم الحديثة إلى الانتقال من اكتساب المعارف عن طريق الحفظ إلى التحليل والاستنتاج والتركيز على بناء شخصية المتعلمين ومشاركتهم في القسم وتساعد على ايجاد عملية تفاعلية داخل الصف قصد تطوير كفاءتهم.

وعلى حسب نقاز تلعب المناهج الدّراسية دورا هاما في جذب التّلميذ للمدرسة أو الانصراف عنها. فالبرامج مازالت تعتمد على الناحية النظرية والمعرفية المجرّدة لأطفال لا يجدون ذواتهم فيما هو نظري بل يتفاعلون مع البرامج التي تقوم أساسا على ما هو عملي- تطبيقي – محلي- واقعي، كما تلعب الأساليب والعلاقات التربوية السليمة والشروط التعليمية والتربوية المناسبة، ومواصفات الأستاذ (الخبير) دورا هاما في محاربة ظاهرة الهدر المدرسي. (الكناوي والشطبي، 2016/2015). ويحرص البيداغوجيين عند بناء وتصميم المناهج أن تكون ملبية لاحتياجات التّلاميذ العقلية والجسدية والنّفسية والعاطفية والوجدانية ومناسبة لقدرات التّلاميذ واستعداداتهم وميولهم وتشبع رغباتهم، بحيث تؤدي في نهاية المطاف إلى توجيه سلوكهم نحو التلاؤم مع بيئتهم والتّعايش معها من خلال ما تلقوه من تربية وتعليم بصفة شمولية متكاملة وفق مستوى أعمارهم وتفكيرهم ليصلوا في الأخير إلى بناء شخصيات متزنة. (نقاز، 2018، ص09) لذا ينبغي وضع منهج سليم يراعي مستوى قدرات التلاميذ، ليسهل عليهم اكتساب الخبرات والمعارف ليصل في

النهاية إلى رفع مستوى تحصيلهم، لأنّ المنهاج الدراسي، إن لم يكن يناسب العمر العقلي والزمني للتلاميذ، لن يستطيعوا استيعاب ما يقدم لهم ويفشلوا في دراستهم. (قريشي، 2002). والمنهج لا يعني المحتوى فقط ولكن هناك الأهداف وطرائق التدريس والوسائل التعليمية واساليب التقويم، ولذا فإنّ تطوير المنهج من ناحية المحتوى فقط يبقى تطويرا جزئيا، بل يجب تطوير كل من عناصر المنهج معا وفي وقت واحد حتى يكون ذا فاعلية، وله معنى بالنسبة للعملية التعليمية (اللقائي، 1995).

ضعف ارتباط المناهج بحياة الطلبة في حاضرهم ومستقبلهم، وعدم ارتباطهم بالبيئة التي يعيشون فيها وينعكس ذلك عليهم وعلى آبائهم، فيشعرون بعدم فائدة هذه المواد الدراسية، وعدم الفائدة من دراستهم، وذلك لتركيزهم على القراءة والكتابة دون أن تفسح لهم المجال لممارسة الأنشطة واكتساب خبرات حياتية متطورة (الناصر، 2014، ص24).

عرض المناهج بطريقة تقليدية تفتقد الإبداع والتطوير والابتكار، مما يشعر الطلبة بأنّ المناهج إنّما هي عبء ثقيل على الأكتاف يصعب حمله. (الناصر، 2014، ص24).

وفي هذا السّياق يبين أوزي أحمد أنّ معايير جودة المناهج الدراسية تكمن في: المرونة والتجديد لمسايرة المستجدات المصاحبة للتطور المعرفي؛ قدرة المناهج على ربط المتعلم بواقعه؛ ملائمة المناهج لحاجات السوق وطلب المجتمع، القدرة على جذب اهتمام المتعلمين وتعزيز دافعيتهم إلى التعلم؛ تكامل الجانبين النظري والتطبيقي في العملية التعليمية بشكل منسجم؛ ملاءمة المناهج لمتطلبات الواقع الذي يعيش فيه المتعلم.(أوزي، 2005).

أمّا بالنسبة لارتباط المناهج الدّراسية بظاهرة التّسرب فالعلاقة هنا غير مباشرة، إلاّ إذا كانت هذه المناهج لمادة دراسية تشكل عبء على التّلميذ سواء في كمها الكثير ومواضيعها المعقدة، أو أن الأمور ترتبط بمسألة الفروق الفردية لدى التّلاميذ أو ربّما بكون الموضوعات التي تتضمنها المناهج باتت أو ليست ذات فائدة للتّلميذ ممّا ينتج عنها إحباط للتّلميذ وتسربه من الدّراسة، لذلك تبقى عملية تطوير المناهج عملية مستمرة لابد وأن يعاد النظر في أمرها والعمل على تطويرها، ولكي لا تكون المناهج أحد العوامل المؤدي لتسرب التلاميذ يجب أن تكون البرامج الدراسية متدرجة من السّهل إلى الصّعب، لكي تلبي احتياجات التّلاميذ وتناسب استعداداتهم وقدراتهم وتفكيرهم، وأن تكون من واقع بيئتهم، وتساعدهم على حل مشاكلهم أو أي عوائق قد تؤدي إلى

تسرّبهم من الدّراسة. (نقاز، 2018، ص09)

2-2-الكتاب المدرسي: هو من بين الوسائل التعليمية التي لا غنى عنها لكل من المدرسين والتّلاميذ، فهو يعين المدرّس في إعداد دروسه مثلما يعين التّلاميذ على استيعاب دروسهم، ويزداد الشّعور بالحاجة إلى الكتاب المدرسي باعتباره دعامة هامة في تعليم التّلاميذ في البّلاد التي تزدحم بها الفصول بالتّلاميذ والتي يكون فيها مستوى المدرّس وإعداده غير كافيين لبلوغ الأهداف المرجوة. (نقاز، 2018)

لذا ينبغي على الكتاب المدرسي الذي يتضمن المعارف الخاصة بمادة دراسية معينة أن يكون صلة وصل بين المعلم والمتعلم وأن يتوافق مع ذات المتعلم التي تنمو وتتطور فالكتاب المدرسي يقترح دروسا تترفق مع وثائق (صور، خرائط، ....) وهذه الوثائق تصاغ حصرا أو تستسغ لهذا الغرض، كما يضم تمارين تسمح بتقويم مكتسبات التلميذ، ويعتمد على إجراءات ديداكتيكية خاصة. وبالتحديد فالبرامج التعليمية تركز على جانب واحد من شخصية المتعلم إذ يتعلق الأمر بالمجال المعرفي العقلي في جانبه الضيق والذي تظهر معظم خصائصه في تقديم أكبر كم من المعارف في مدة محددة ليبحث المتعلم بطريقته الخاصة على كيفية تخزين تلك المعارف والعمل على استحضارها عند الطلب. فالإنسان يتعلم كثيرًا داخل الفعل والممارسة أكثر مما يتعلم نظريا وتزداد سهولة هذا التعلم حينما يشارك المتعلم في اعداد طريقة التعلم ويحس بمسؤوليته الشخصية في تحقيقه. ولا تكون الثقافة المدرسية ذات طابع تكويني فعّال إلاّ حينما تكسب التربية المدرسية التلميذ القدر على البحث الشخصي والاستعمال المستقل للمعارف وحل الاشكالات؛ وهذه الاشكالات والمهام هي التي ينبغي أن تكون حسب فيليب ميرو أساسا في بناء البرامج والقرارات المدرسية.(اجبارة، 2011). كما يؤكّد اجبار حمد الله أنّه عندما يركز المدرس على التلميذ في إعداد مختلف مراحل المجزئة، فإنّه يقلص إلى حد ما من سلطته ومن سلطة المادة الدراسية، ويجعل عملية التّعلم مركز اهتمامه لأنّه من أسباب الفشل الدراسي الذي يعاني منه التلاميذ هو عدم الاكترث لأمرهم وتهميشهم أثناء إعداد الحصص التعليمية، التي هي في حقيقة الأمر موجهة إليهم.(اجبارة، 2009)

لذا يمكن القول أنّ للكتاب المدرسي دور في تسرّب التلاميذ، وذلك من خلال طول محتوياته الذي قد لا يستوعب التلميذ هذا الطول، بالاضافة إلى كثرة المواد المقررة وصعوبتها، مع عدم ارتباطها ببيئة التلميذ التي يعيشها، وذلك لعدم تلبية احتياجاته ومراعاة لميوله الشخصية.

2-3--المعلّم وتكوينه البيداغوجي: قد يكون له دور كبير وفعال في قبول ورفض التلميذ للمدرسة كأن يكون محبا لتلاميذه مررعيا خصائصهم النفسية والعقلية والاجتماعية، فكلما كان المعلم محبوبا من تلاميذه كانت المادة سهلة بالنسبة للتلاميذ فيحرص التلميذ على الذهاب إلى المدرسة من تلقاء نفسه دون تدخل أي طرف آخر، وعلى غرار ذلك عندما يكون المعلم متسلطا ويأخذ مبدأ الأمر والنهي في أسلوبه فيكره التلميذ المعلم والمدسة؛ فتجده يهرب أو يتقاعس عن الذهاب إلى المدرسة بحجة المرض قد يصل إلى الكذب أو الخروج من المنزل بحجة الذهاب إلى المدرسة ويغير وجهة سيره إلى أماكن أخرى حتى ينتهي الدوام المدرسي ليرجع إلى منزله.(الهميم، 2010). إنّ المعلمون يلعبون دورا هاما في عملية التطبيع الاجتماعي، وتنمية السلوك المرغوب وأحيانا غير المرغوب عن طريق استخدام السلطة المخولة لهم وغالبا ما تكون ذات طابع استبدادي وتتميز بالصرامة وتوقيع الجزاء وإنزال العقاب باعتبارها وسيلة ناجحة لإدارة الصف.(غريب،2009) إنّ للمعلّم مسؤولية في عدم تكيّف المتعلّم مع المدرسة وفي رسوبه، فإما أن يحبه المتعلم ويتعلق به وإما أن ينفر منه ويكرهه ويرفض كل ما يقدمه له، كما أن الطرق المستعملة في المدرسة الجزائرية تعتمد على الاشراط: مثير – استجابة وهذه الطريقة ليست لا في صالح المتعلم ولا في صالح التعلم، فالمتعلم لا يتعلم لإشباع فضوله بل لإشباع إرادة المعلم وعندما ينتهي الامتحان تنتهي المعارف معه.(ميموني، 2003). كما تحد تدخلات المعلم من حرية المتعلم في اختيار ما يره مناسبا لسياق التعلم، وإذا أمده المعلم ببعض الحرية أثناء عملية تعلمه، فسرعان ما يسحبها منه بهاجس الخوف من ضياع وقت الحصة الدراسية والتي غالبا ما ينجزها وفق المقرر الدراسي الذي يجب أن يتممه قبل نهاية السنة الدراسية، لأن الامتحان لا يقبل أي عذر من المدرس أو التلميذ، إلى جانب الزيارة التي يقوم بها المفتش الذي يحاسب المعلم على التزمه بالوحدات التعليمية والكفايات المسطرة في الكتاب المدرسي. فعندما تنعدم العلاقات الإنسانية داخل الفصل الدراسي ولا يهتم المعلم بالحالة الوجدانية والاستعداد القبلي للتلميذ كي يتناول موضوع التعلم الجديد، فإن ذلك سيؤثر سلبا على مردودية المتعلم لأنه يحس بالتهميش والاقصاء. (اجبارة، 2011).

كما كشفت نتائج دراسة استطلاعية على حسب الغالي احرشاو (2010) والتي أنجزتها اليونسيف لصالح وزارة التربية الوطنية أن 87% من تلاميذ الابتدائي يؤكدون على تعرضهم للضرب من طرف الأساتذة والإدارة (60% باستعمال العصا والمسطرة والأنبوب) وأن 73% من الأساتذة يقرون بممارسة هذه الأعمال العنيفة (بنسبة 84% على الإناث و90% على الذكور)

التي يتصدرها العنف الجسدي متبوعا بالعنف النفسي (اجبارة، 2011).

لا يتيح المدرس للتلاميذ فرصة التعبير عن أرائهم أو تمكينهم من استفسار ما لم يستوعبوه، لان الغاية من خطاب المرسل جعلهم يقبلون الفكرة والمحتوى الرسالة دون معارضة، وهذا سيعرض التلميذ إلى عدم الفهم، لان الفهم لا يتأته من شرح المدرس فقط، بل من تساؤلات المتعلم التي يعبر من خلالها عن حاجياته في استيعاب ما ينقصه فالإطالة والإطناب في الكلام من طرف المدرس يدفعان التلميذ إلى اللامبالاة (اجبارة، 2011).

يصمت التلميذ ويمسك لسانه، ليس لأنه غير قادر على إبداء رأيه بل لأنه خائف من قمع المدرس لتدخلاته، فعامل الخوف يجعل المتعلم يتقوقع على نفسه، ولا يستفسر عن الأفكار العالقة التي لم يفهمها، لأنه سينعت باسوء النعوت ولربما قد يعاقب لمجرد انه لم يستوعب مضمون الرسالة إذا لم يراع المدرس شخصية المتعلم ومعرفة الأشياء بدقة، فان النتائج الحتمية ستكون لا محال سلبية (اجبارة، 2009، صفحة 104)

كما أشارت أبو زيد وحيدر (1194): إلى أنّ غلبة السلوك التسلطي على سلوك المعلمين في المرحلة الإعدادية في إحدى الدول العربية، حيث وجد أن كثيرا من المعلمين يسهمون في تضييق مدى الحرية داخل الفصول الدراسية، ويعيشون جوا من الصمت المصطنع ويحرجون مشاعر المتعلمين لأبسط الأخطاء، ويستمتعون بإصدار الأوامر والتوجيهات للطلاب، ولا يهتمون بالضبط الذاتي للمتعلمين، وإنما يستخدمون العقاب النفسي والجسدي لضبط الفصل، ويمكن للعاطفة أن تخنق المعرفة، لكن يمكن لها أيضا أن تنميها، لذا توجد علاقة وطيدة بين الذكاء والعاطفة: مهارة التفكير يمكن أن تنقص، أو تدمر بسبب خلل عاطفي (اجبارة، 2011).

إنّ المعلم المتكون لا يسمح لنفسه أن يقوم بالعمل كله في حين أن تلاميذه ينظرون إليه، فهو لا يفكر في المادة من حيث هي، ولكنّه يفكر فيما يلائم التّلاميذ منها، وفي الحقائق التي يستطيعون فهمها، ويعمل لاستفادتهم قبل أي شيء آخر، وينتظر حتى يشعروا بالصّعوبة ويجتهدوا في التّغلب عليها، وإذا ساعدهم كانت مساعدته بطريقة مشوقة تشجعهم على الاستمرار في العمل والتفكير والتحليل العلمي، والبحث وبذل المجهود العقلي. (نقاز، 2018)

لا يتيح المدرس للتلاميذ فرصة التعبير عن أرائهم أو تمكينهم من استفسار ما لم يستوعبوه، لان الغاية من خطاب المرسل جعلهم يقبلون الفكرة والمحتوى الرسالة دون معارضة، وهذا

سيعرض التلميذ إلى عدم الفهم، لان الفهم لا يتأته من شرح المدرس فقط، بل من تساؤلات المتعلم التي يعبر من خلالها عن حاجياته في استيعاب ما ينقصه فالإطالة والإطناب في الكلام من طرف المدرس يدفعان التلميذ إلى اللامبالاة (اجبارة، 2011). غياب الرّقابة عند بعض الإدارات المدرسية على أداء وسلوك المعلم، فحينما يغيب ضمير المعلم يكتفي بكتابه الدرس على السبورة دون شرح واف له، ويضطهد الطلبة ليلتحقوا بمجموعة الدروس الخصوصية، وفي الوقت نفسه لا يجد من يحاسبه. (الناصر، 2014، ص23).

إنّ دور المعلم جد هام في نقل السلوكيات والتصرفات السليمة والخاطئة في نفس الوقت، وكذلك نقل القيم الإيجابية والسّلبية نحو المدرسة.، إضافة إلى توقعاتهم لطلبتهم، فإذا ما توقع المعلمون النجاح للتلميذ، فإنّه سوف يسلك السّلوك الذي يتوقعه المعلمون منه، فيجتهد ويُحاول أقصى جهده ليثبت أنّه يستحق النجاح، أمّا إذا توقع المعلمون الفشل لأحد التلاميذ، فإنّه لا يجد في نفسه أي دافعية لبذل الجهد مادام الفشل هو توقعاتهم عنه، وهُنا تكمن الخطورة، وعليه فعلى المعلمين توخي الحذر الشديد في تصنيفاتهم لتلاميذهم وتوقعاتهم عنهم وأن يتجنبوا كل ما من شأنه أن يقضي على دافعية التّعلم لديهم ممّا يُصيبهم بالإحباط ويؤدي إلى تكوين مفهوم سلبي عن الذات. (العناني، 2000).

لا يتيح المدرس للتلاميذ فرصة التعبير عن أرائهم أو تمكينهم من استفسار ما لم يستوعبوه، لان الغاية من خطاب المرسل جعلهم يقبلون الفكرة والمحتوى الرسالة دون معارضة، وهذا سيعرض التلميذ إلى عدم الفهم، لان الفهم لا يتأته من شرح المدرس فقط، بل من تساؤلات المتعلم التي يعبر من خلالها عن حاجياته في استيعاب ما ينقصه فالإطالة والإطناب في الكلام من طرف المدرس يدفعان التلميذ إلى اللامبالاة (اجبارة، 2011).

كما تعوق الصّفات السّيكولوجية السّلبية التي يتركها مدرس معين على المتعلم بسبب إهانته أو عدم إنصافه أو تحقيره أمام أقرانه، لا تمر المعاملات السيئة التي يتعرض لها المتعلم من طرف بعض المدرسين دون أن تترك ما أسميناه بصفات سيكولوجية سلبية على شخصيته، فتصبح تلك المادة الدراسية تشكل عقدة لديه فيكرهها، فتتشنج نتيجة ذلك العلاقة البين شخصية التي تؤثر على المناخ التربوي داخل الفصل الدراسي، غالبا ما لا ينتبه المدرس إلى هذا الوضع، فعوض أن يحاول التقرب من المتعلم ويعرف أسباب نفورة من المشاركة الفعالة في الدرس، وغيابه في بعض

الأحيان، يتهمه بالكسور المشاغب الذي لا يملك قدرات معرفية تؤهله لمسايرة الشرح الذي يقدمه له، ويقوم على اثر هذا التحليل الضيق بتهميشه وإعادة تكريس واقع تربوي كان سببا في ترك بصمات سيكولوجية سلبية على شخصية التلميذ (اجبارة، 2011).

أما فيما يخص التكوين البيداغوجي للمعلمين عبر 68 % من أساتذة عينة البحث الذي قام به اجبار، حمد الله أنهم لم يستفيدون من التكوين المستمر، وهذا يعني أن منهم من حضر دورت تكوينية لكنه لم يلمس أي تغيير وجديد في المواضيع المقترحة، وبالتالي لم يستفد على الصعيد العملي من المعلومات النظرية التي قدمها له المغتش، أو أنه لم يتم استدعاؤهم للتكوين المستمر، فعلى حسب ريهم أن التكوين المستمر لا يلبي حاجيات المدرس لأنه غالبا ما يتم تكرار المواضيع التي تم تناولها دون إضافة جديدة عليها تتماشى مع المستجدات التربوية والديداكتيكية.(اجبارة، 2011) وهذا ما يتفق مع الدراسة الميدانية لحرقاس وسيلة الموسومة "بمدى إعداد معلمي السنة الأولى ابتدائي بتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات الجديدة حسب المعلمين والمغتشين " أجريت بالمقاطعات التربوية بولإية قالمة (الجزائر) والتي خلصت إلى أن معلمي السنة الأولى ابتدائي لم يتلقوا الإعداد الكافي الذي يؤهلهم لتطبيق مستجدات المناهج الدراسية وخاصة المقاربة بالكفاءات.(حرقاس، 2004-2005). كما أنّ الأساتذة ذوي المستوى الجامعي الذّين التحقوا بالتعليم ووظفوا بطريقة مباشرة دون أدنى تكوين بيداغوجي يرون أن أدائهم منخفض مقارنة بزملائهم الأساتذة الذين تلقوا تكوينا بيداغوجيا، حسب ما توصل إليه عبد الرحمان الأزرق (2000) في دراسته وما أكده الباحثان صلاح صادق وفايز عبده (1990) في درستهما حيث يوضحان أن انخفاض الأداء يكون لدى الطلاب الأساتذة الذين يتم إعدادهم في مستوى المرحلة الجامعية. (الأزرق، 2000، ص280). وهذه النتائج تتفق مع قول بيرون Biron الذي نقله محمد أرزقي بركان (1998) "إننا نعلم المعلم كيف يجب أن يعلم ولكننا لا نعلمه كيف يقوم ".(بركان، 1998، ص173) ويؤكد اجبار، حمد الله أنه حتى في الزيارت التي يقوم بها المفتشين إلى المؤسسات التعليمية سواء في ترسيم المعلمين أو زيارت دورية مبرمجة فإن اهتمامهم يرتكز على كيفية تبليغ المداخلات الفكرية (المضامين، طرائق التبليغ.....). ويهملون الكيفية العلمية والموضوعية لاختيار وقياس المخرجات الفكرية وكيفية أدائها على نحو يبرهن أنه تم فعلا تحقيق الكفاءات المراد إكسابها للتلاميذ. وقد يرجع ذلك إلى انعدام التكوين في هذا المجال، وإن وجد فهو على شكل ندوات أو يوم دراسي.

فالمعلم الذي يساعد التّلاميذ بالإكثار من الشّرح على الدوام إنّما هو قائم بأسهل الأعمال فمن السّهل أن تشرح، ولكن هل يفهم التّلميذ كل ما تشرح؟، إنّك تنتظر من الطّفل الصّغير أكثر ممّا تنتظر من نفسك، إنّك تطلب منه أن يبقى ساكنا لا يتحرك، ولو كان ذكيا يفهم بالإشارة ما يقال لأول مرة، في حين أنّك لا تستطيع أن تحكم نفسك وتسير مع الطّفل المتأخر حتى يفهم، فالمدرّس الحديث هو الذي ينتظر حتى يتعلّم الأطفال على انفراد أو في جماعات، ينتظر حتى يقوم الفرد بما يستطيعه من العمل، يزوده بالضروري من الآراء ليتقدّم في مشروعه، وينجح في عمله، ولا نريد بالانتظار الانسحاب التام أو عدم التدخل مطلقا بل نريد مراقبة المتعلّم بصبر وقيادته بحكمة وروية، وإرشاده عند الحاجة.(الابراشي، 1993)

توجد أزمة تواصل بين الأستاذ والمتعلم، تمخضت عنها علاقات غير إنسانية تجعل الأستاذ يطرد التلميذ من القسم، ويعنفه، ويميز بينه وبين التلميذ المثالي الذي يحفظ دروسه ولا يبدي أي معارضة، تدل مثل هذه التصرفات على عدم الاهتمام بالفوارق الودية وإقصاء الجانب الوجداني الذي يلعب دورا أساسيا في استقلالية المتعلم وتحكمه في مشروع تكوينه الذي يؤهله إلى تحمل المسؤوليات حاضرا ومستقبلا (اجبارة، 2011).

كما أنّ عدم توافر الاستقرار المادي والنفسي عند المعلّم، الأمر الذي يقلل من رغبته من التّدريس وحماسته في العمل والتزامه بالسّلوك التّربوي المناسب مع الطّلبة والزّملاء وهذا بدوره ينعكس سلبا على الطلبة وعلى تحصيلهم الدراسي.(تيسير وآخرون، 1998)

إنّ هذه الظروف نفسها إضافة إلى النّقص أحيانا في المعلمين وتغيبهم أحيانا أخرى ونقلهم أثناء العام الدراسي لابد أن ينعكس بنفسه على انتظام التّلاميذ، كما أنّ الصّفات السّلوكية والأخلاقية للمعلّم تؤثر بصورة مباشرة في التّلاميذ، فالعامل الخلقي للمعلّم يؤدي إلى جذب التّلميذ للمدرسة ومن ثم بقاءه فيها.

كما كشفت نتائج دراسة استطلاعية على حسب الغالي احرشاو (2010) والتي أنجزتها اليونسيف لصالح وزارة التربية الوطنية أن 87% من تلاميذ الابتدائي يؤكدون على تعرضهم للضرب من طرف الأساتذة والإدارة (60% باستعمال العصا والمسطرة والأنبوب) وأن 73% من الأساتذة يقرون بممارسة هذه الأعمال العنيفة (بنسبة 84% على الإناث و90% على الذكور) التي يتصدرها العنف الجسدي متبوعا بالعنف النفسي (اجبارة، 2011).م

وتلعب العلاقات الايجابية بين المعلمين والطلبة المبنية على الاحترام والشعور بالأمن، دورا

مهما في مساعدة الطلبة على التقدم والتطور أكاديميا وانفعاليا، وقد أظهرت البحوث أن العلاقات الجيدة بين الطلبة والمعلمين تعمل على زيادة قدرة الطالب على تحمل المسؤولية وتوجيه الذات والتعاطف مع الآخرين بصورة واقعية وحساسة كما يعمل على تزويد الطلبة المعرضين للخطر بفرض النجاح الأكاديمي ومشاركتهم بنشاط على كسر دورة العجز لديهم (الناصر، 2014، ص13).

قد يكون المعلم سببا محوريا في هروب الطلبة من المدرسة وتسربهم من التعليم، وذلك حينما يرتكب المعلم خطأ كالأخطاء التالية:

1- عدم مراعاة الفروق الفردية، من خلال الاستجابة للطلبة المتميزين والثناء عليهم فقط، وإهمال الطلبة الضعاف منهم، بحيث يصبحون منعزلين تماما عن باقي الطلاب، وهذا يؤدي تدريجيا إلى تسرب الضعاف منهم من المدرسة لافتقادهم من يهتم ولي شعورهم بأنهم منبوذين من المعلم ومن زملائهم.

2- إرهاق الطلاب بالواجبات المنزلية الكثيرة وربط التفوق والتميز بالقدرة على أداء كل تلك الواجبات المنزلية دون أي أخطاء وبخط جميل ومنظم، فلا يجد الطالب بعد عودته إلى المنزل وقتا لنيل قسطا من الراحة والترفيه، فتكون نتيجة هذه السياسة نفور الطلبة بعد فترة من الدراسة، ومن المدرسة بأكملها.

3-استخدام أسلوب العقاب البدني والمعنوي أحيانا بسبب تصرف سيء يرتكبه احد الطلبة أو بسبب إجابة خاطئة وكذلك التلفظ بالألفاظ المؤذية والجارية أحيانا، مما يؤدي إلى عدم شعور الطالب بالأمان، وبالتالي يؤد حبه للمدرسة والمعلم، فتكون النهاية ويكون تسربه من المدرسة أول النتائج.

4-استخدام المعلم الطرق التقليدية في عرض المنهج، كقراءة الدرس من الكتاب المدرسي وكتابته على السبورة فهذا الأسلوب يقتل روح الإبداع لدى الطلاب ويضفي على جو الدراسة روح الكآبة، فينفر الطالب من الدراسة التي تبعد ملايين الأميال عن روح التقدم التكنولوجي التي يراها في كل مكان خراج مدرسته (الناصر، 2014، ص22).

2-4-طرق التدريس والوسائل التعليمية: إنّ طرق التدريس العميقة التي تعتمد على الحفظ والتكرار الآلي تلقي عبئا ثقيلا على بعض التلاميذ تجعلهم يكرهون الدراسة ويهجرون المدرسة، ومن ناحية أخرى فإنّ الطرق المشوقة التي تعتمد على التفكير والعمل والحركة والحيوية والنشاط داخل المدرسة وخارجها والاتصال بالبيئة والتعرف على إمكاناتها وكيفية استغلال تلك الإمكانات قد تشد التلاميذ إلى المدرسة بحيث يعزّ عليهم تركها، كذلك عدم استعمال الوسائل التعليمية التي تجذب الطلاب، واقتصار بعض المعلمين على طريقة واحدة في التدريس تفتقر لعنصر التشويق. (الهميم، 2010، ص 30).

إنّ طرق التدريس التي تعتمد على الحفظ والتكرر الألي تلقي عبئا ثقيلا على بعض التلاميذ تجعلهم يكرهون الدراسة ويهجرون المدرسة، ومن ناحية أخرى فإن الطرق المشوقة التي تعتمد على التفكير والعمل والحركة والحيوية والنشاط داخل المدرسة وخارجها والاتصال بالبيئة والتعرف على امكاناتها قد تشد التلاميذ إلى المدرسة بحيث يعز عليهم تركها.(سعد بن محمد،2010). فأسلوب التعليم يساعد. المتعلم على التفاعل الايجابي وعلى فهم المعلومة وادخالها في ذهن المتعلم، كذلك الحال بالنسبة إلى المواد الدراسية فكلما أصبحت المواد سهلة في تنظيمها وواضحة في طرق شرحها وسهولة استيعابها أصبح من الممتع دراستها واكتسابها. (عدس، 2000)

يلزم تحقيق الميطامعرفة توظيف وسائل تعليمية تيسر للمتعلم تحكمه في سيرور تكوينه عن طريق البحث والتجريب، واختيار الوسائل التعليمية المناسبة لوضعية التعلم، وتجنيد المعارف المطابقة للمهمة المطلوبة. " كما بين محمد كجي(2008) أن للوسائل الديداكتيكية علاقة بآليات اكتساب المعارف وبنائها، ومن ثمة فهي الأدوات المساعدة على تحفيز الذهن لحثه على الاشتغال حتى يتمكن من ربط المعارف بوضعياتها المرجعية وتجلياتها المادية العلائقية، ومن هنا فإن شكل توظيفها البيداغوجي يمكن الذهن من القيام بالتدبير الذاتي لأشكال الانتقال من المعطيات الواقعية والمحسوسة إلى الأفكار المجردة والشبكة المفاهمية المعبرة عنها أو العكس.(اجبارة، 2011). كما يوضح أحمد أوزي أن نقص الإمكانيات المادية والمعنوية المتاحة للأساتذة التي تؤثر على كفاءتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات، كمشكلة اكتظاظ الاقسام التي تعيق عملية التدريس بالكفاءات ونقص وسائل الإيضاح السمعية والبصرية كأجهزة الإعلام الآلي وأجهزة العرض الالكترونية (les Datachons) والمعدات التجريبية التي تثير اهتمام المتعلمين وتجذب انتباههم، وتبعت

النشاط داخل القسم، وتسهل مهام الأستاذ في تنفيذ الدرس إلى جانب عدم توفر شروط التعلم الذاتي، كشبكة الانترنت، أو مكتبة مجهز بالكتب والمراجع.(أوزي،2007).

إن الوضع التعليمي وأساليب التعليم المتبعة في المدارس، والتي لا تخدم مصلحة الطالب وتعلمه لعدم ملاءمتها له، تجعل التلميذ يعيد ويكرر السنة مما يفقده الثقة بنفسه كما يفقد متعة وجوده في المدرسة، والحافز على متابعة الدراسة، وهذا يقصر عليه الطريق للتسرب

فالوضع التعليمي وأساليب التعليم المتبعة في المدارس، والتي لا تخدم مصلحة الطالب وتعلمه لعدم ملائمتها له، تجعل التلميذ يعيد ويكرر السنة ممّا يفقده الثقة بنفسه، كما يفقد متعة وجودة في المدرسة والحافز على متابعة الدراسة، وهذا يقصر عليه الطريق للتسرب. (VANZINIA; G,1977) عدم إدخال وسائل تعليمية تكنولوجية حديثه للمدرسة لجذب انتباه الطلاب وتحبيبهم للدراسة وتيسير مهمة المعلم، وهذا يؤدي إلى انخفاض مستوى التعليم بشكل واضح في المدرسة. (الناصر، 2014، ص23).

2-5-ظاهرة غياب المعلم : بيّن عدس، عبد الرحمن (2000) أنّه لمّا نتحدث عن تغيّب المعلمين، فإنّه في بعض الأحيان لا يكون المعلم المناسب في المكان المناسب ولا يعطي الفرصة للعمل في مجال تخصصه، مما يشعرر بعدم الرضا ويدفعه إلى التغيب عن المدرسة، بالإضافة إلى الوضع الاقتصادي المتدني للمعلمين بصور عامة، وعدم وصول الراتب في الوقت المحدد، ودفع العلاوات المستحقة له، مما يدفع المعلمين إلى التغيب والاضراب في بعض الأحيان أو البحث عن عمل إضافي لكي يضمنوا الدخل المناسب الذي يساهم في التغلب على المشاكل الاقتصادية الأسرية. (VANZINIG.A.1977)

وفي هذا السّياق سيتم عرض مجموعة من النّصوص القانونية تم استخلاصها من كتاب تنمية الثّقافة القانونية لدى الموظف لعباس صانع (2010):

المادة 207 : باستثناء الحالات المنصوص عليها صراحة في هذا الأمر، لا يمكن الموظف، مهما تكن رتبته، أن يتقاضى راتبا عن فترة لم يعمل خلالها.

يعاقب على كل غياب غير مبرر عن العمل بخصم من الراتب يتناسب مع مدة الغياب، وذلك دون المساس بالعقوبات التأديبية المنصوص عليها في هذا القانون الأساسي.

المادة 208 : يمكن للموظف، شريطة تقديم مبرر مسبق، الاستفادة من رخص للتّغيب دون

فقدان الرّاتب في الحالات الآتية :

- لمتابعة دراسات ترتبط بنشاطاته الممارسة، في حدود أربع (4) ساعات في الأسبوع تتماشى مع ضرورات المصلحة، أو للمشاركة في الامتحانات أو المسابقات لفترة تساوي الفترة التي تستغرقها.
- للقيام بمهام التّدريس حسب الشروط المنصوص عليها في التنظيم المعمول به.
- للمشاركة في دورات المجالس التي يمارس فيها عهدة انتخابية إذا لم يكن في وضعية انتداب.
- للمشاركة في التظاهرات الدّولية الرّياضية أو الثّقافية.

المادة 209: يمكن للموظّف أيضا الاستفادة من تراخيص للغياب، دون فقدان الرّاتب، للمشاركة في المؤتمرات والملتقيات ذات الطابع الوطني أو الدّولي، التي لها علاقة بنشاطاته المهنية.

المادة 210: للموظّف الحق، مرة واحدة خلال مساره المهني، في عطلة خاصة مدفوعة الأجر لمدة ثلاثين (30) يوما متتالية لأداء مناسك الحج في البقاع المقدسة.

المادة 211 : يمكن إضافة الفترات الضرورية للسّفر، إلى فترات تراخيص الغيابات المنصوص عليها في المواد من 208 إلى 210 من هذا الأمر.

المادة 212 : للموظّف الحق في غياب خاص مدفوع الأجر مدته ثلاثة (3) أيام كاملة في إحدى المناسبات العائلية الآتية :

- زواج الموظف،
- ازدياد طفل للموظف،
- ختان ابن الموظف،
- زواج أحد فروع الموظف،
- وفاة زوج الموظف،
- وفاة أحد الفروع أو الأصول أو الحواشي المباشرة للموظف أو زوجه.

المادة 213 : تستفيد المرأة الموظّفة، خلال فترة الحمل والولادة، من عطلة أمومة وفقا للتّشريع المعمول به.

المادة 214 : للموظّفة المرضعة الحق، ابتداء من تاريخ انتهاء عطلة الأمومة، ولمدة سنة، في التّغيب ساعتين مدفوعتي الأجر كل يوم خلال الستة (6) أشهر الأولى وساعة واحدة مدفوعة الأجر كل يوم خلال الأشهر الستة (6) الموالية.

يمكن توزيع هذه الغيابات على مدار اليوم حسبما يناسب الموظّفة.

المادة 215 : يمكن أن يستفيد الموظّف من رخص استثنائية للغياب غير مدفوعة الأجر لأسباب الضرورة القصوى المبررة، لا يمكن أن تتجاوز مدتها عشرة (10) أيّام في السّنة. (صانع، 2010، ص74-76).

2-6-أثار سوء التوجيه والارشاد المدرسي: يحتاج التّلاميذ وخاصة في السّنوات الأولى من يُرشده ويوجهه وينمي لديه الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة، وهذا ما يؤديه حقيقة المرشد والموجه التربوي، وذلك من خلال الممارسات والمساعدات التي تسعى من خلالها لحل المشكلات والتحدّيات التي توجه التلميذ داخل المدرسة وخارجها. وتنمية الميول والاهتمام والرغبة نحو التعليم، حيث أنّ هذا العمل يعتبر مكملا لدور المعلّم والأستاذ. (مرسي، 1996). وباعتبار أنّ التّوجيه عملية مصيرية، يتحدد وفقها المجال الدّراسي أو المهني الذي يتبعه التّلميذ، ولذا فإنّ أي خطأ في عملية التّوجيه يؤدي إلى صعوبات يواجهها التّلميذ في دراسته بعد توجيهه، ويظهر التّوجيه غير السّليم في عدة أشكال من أهمها التّوجيه الذي لا يهتم أساسا بميول التّلميذ وقدراته، وإنّما يهدف قبل كل شيء إلى تحقيق متطلبات الخريطة المدرسية، وفق معايير الكم والنسب المحددة مسبقا، بدلا من أن يعتمد التقنيات والمعايير العلمية، والاعتماد في أغلب الأحيان على التنقيط الذي لا يعكس المؤهلات الحقيقية للمتعلم وعلى القرارات الإدارية التي لا تنسجم مع التّوجيه الموضوعي، وهذا ما يجعل التّلاميذ ينبذون الدّراسة لعدم تكيفهم مع الفرع الذي وجه إليه قصّرا، وقد يظهرون تفوقا دراسيا بعد إعادة توجيههم إلى تخصص آخر. (نقاز،2018) لذا يهتم مستشار التوجيه المدرسي بالصّحة النّفسية لتّلاميذ المؤسسات التعليمية المعنية فقد ورد في المادة (13) من القرار الوزاري رقم (827) نشاطات مستشار التوجيه المدرسي والذي يخص القيام بالإرشاد النفسي والتربوي قصد مساعدة التلاميذ على التكيف مع النشاط التربوي؛ اجراء الفحوص النفسية الضرورية قصد التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من مشاكل خاصة؛ المساهمة في عملية استكشاف التلاميذ المتخلفين مدرسيا والمشاركة في تنظيم التعليم المكيف ودروس الاستدرك وتقييمها. وفي نفس السياق بين القوصي، عبد العزيز بأنّ هناك علاقة وثيقة بين التّربية والصّحة النّفسية باعتبار

الثّانية هدفا من الأهداف الأولى. (بن حمودة، 2008). لذا فإنّ سوء التّوجيه المدرسي يترك آثار سيئة في المسار الدراسي لتلميذ المعني وما يهمنا في هذا المقام التسرب الذي يرجع لأسباب عديدة منها: ضعف المستوى العلمي القاعدي؛ التخلف الدراسي العام وسوء التوجيه المدرسي، فإن توجيه التلميذ لشعبة لا تناسب ميوله وقدرته وملمحه يؤدي ببعض التلاميذ إلى حالات الرسوب أو التّسرب وقد لا تفيد معهم دروس الدّعم والاستدراك المعمول بهما في النظام التربوي الجزائري وفي نفس السياق بين نصر الله، عمر عبد الرحيم أن المتعلمين يواجهون مراحل حساسة (البلوغ، المراهقة) عبر مراحل نموهم وعليه فإنهم يتعرضون لعدة مشكلات وخاصة في المدرسة، فهم بحاجة إلى الرعاية الكاملة وخاصة أنهم يمرون بمرحلة تغيرت سريعة ومفاجئة تريد من اضطرابه وتوتره، وقد لا يجد المتعلمون الرعاية في البيت لذا فهم في حاجة إلى مرشد أو مستشار يسانده ويدعمه.(بن عيسى، 2015-2016).

كما أنّ سوء التوجيه يؤدي بصورة مباشرة إلى الرسوب أو التسرب، وهو سائد اليوم وبكثرة في منظومتها التربوية، هو أنّ الكثير من التلاميذ يوجهون على أساس ملأ المناصب البيداغوجية فقط، فنجد أنّ طريقة التوجيه تعتبر ألية لا تهتم أساسا بقدرات التلميذ وميوله، وإنّما تهدف قبل كل شيء إلى تحقيق متطلبات الخريطة المدرسية. (G.A VANZINI,1977)

ويعتبر سوء التوجيه الدراسي للتلميذ –عندما ينتقل إلى مرحلة التعليم الثانوي– من العوامل المؤثرة سلبا على المستقبل الدراسي للتلميذ. فالرغبة الدراسية شرط ضروري لعملية التّعلم، والتلّميذ الموجه للدراسة في شعبة غير ملائمة لميوله وقدراته– وملمحهُ لا يكون له الحماس الكافي لمواصلة الدراسة، وسيصاب بالملل والسّأم، وتكون نتائج عمله الدراسية –بالتالي– غير مرضية ممّا يجعله في عداد التّلاميذ المتخلفين دراسيا. (محمد بن حمودة، 2008، ص65).

إنّ الكثير من التلاميذ يوجهون على أساس ملأ المناصب البيداغوجية فقط، فنجد أنّ طريقة التوجيه تعتبر آلية لا تهتم أساسا بقدرات التلميذ وميوله، وإنما تهدف قبل كل شيء إلى تحقيق متطلبات الخريطة المدرسية.

ومن جهة أخرى يؤكد نصر الله، عمر عبد الرحيم وجود مستشار التربية في المدرسة مهم جدا، ويساعد على حل الكثير من المشاكل التي من الصّعب على مدير المدرسة أو المعلم، التّوصل إلى أسبابها الحقيقية ووضع حلول مقبولة وإيجابية لها، من وظائف المستشار التربوي مساعدة مدير المدرسة، والمعلم بالتركيز على التلاميذ الذين توجد مؤشرات معينة تشير إلى أنّهم معرضون للتّسرب أو المتسربون فعلا الذين قاموا بزيارته ولاحظ عليهم إشارة خاصة تدل على

المعاناة التي يمرون بها تتطلب التدخل السريع من جانبه وجانب المسؤولين الآخرين، وأيضا العمل على توفير الخدمات غير الموجودة في المدرسة للمعلمين مثل: الخدمة النّفسية أو الاجتماعية، كما يجب أن يقدم للمدير تلخيصا كتابيا عن كل حالة من حالات التّلاميذ المتسربين، أيضا أن يقوم المستشار بوظيفة ممثل المدرسية في اللجنة التي تقوم بمعالجة حالات التّلاميذ الذّين تسرّبوا من المدرسة ولم يجدوا مدرسة أخرى للتّعلم فيها إذا وجدت حالات كهذه.(نصر الله، 2004)

كما نجد أنّ التلميذ إذا وجه بطريقة سيئة عادة ما يجد صعوبة في متابعة دراسة لا يميل إليها ولا تتفق مع قدراته وإمكاناته ولا مساره المهني، وهذا ما يؤدي بالطالب إلى إهمال الدراسة وتركها.

ومثل هذه الظاهرة تضع أصابعنا على وسيلة هامة من وسائل علاج هذه المشكلة ومعالجة ظاهرة الإهدار التربوي يقودنا إلى مسألة من المسائل في العملية التربوية، وهي الحرص على المستوى الكيفي والنوعي للمخرجات قبل الحرص على المستوى الكمي، فليس المهم أن يدخل التعليم أعداد هائلة من الطلبة، لا يتخرج منهم إلا النصف أو أقل منه، بسبب فساد مستوى التعليم وأساليبه، بل الأهم أن يتخرج العدد الأكبر من الذين يدخلون التعليم وبمستوى أفضل وذلك بإتباع أساليب تعليمية أنجع وأجدر، أو بصورة أخرى أن نربط بين الكم والكيف وأن ندرك أن تطور الكم لا يتطور إلا بفضل الكيف والنوع.

لذا يمكن القول أنّ التّوجيه غير السّليم صورة مباشرة إلى التسرب، حيث التلميذ يقع في اتجاه التخصص غير المرغوب فيه، وهذا ما ينتج عنه عدم انسجام التلميذ مع المواد المقررة ممّا يدفع به إلى الإهمال وعدم الرّغبة في الدّراسة، ومن ثمّ التّهرّب والتّسرب بعدها.

الدرس الثامن: تابع للأسباب المدرسية لتسرب المدرسي

2-7-أساليب التقـويـم: يرى أبو العباس (1973) أنّ وسائل التقويم التي ترتكز على الجانب المعرفي ولا تشمل الجوانب الأخرى تكون في الغالب قاصرة، بل إنّ هذا الاسلوب يوجه طرق التدريس إلى الناحية المعرفية واغفال النواحي الاجتماعية والخلقية والسّلوكية. كما يرى العقيل (2005) بأنّ المادة الدّراسية والامتحانات قد تكون سببا أيضا في كره المدرسة والتغيّب عنها أو

التّسرب منها، فكلما كثرت الامتحانات كانت مرضا يؤرق التّلميذ، فبعض المعلّمين لا يبالي من هذه الناحية ويأتي آخر في نفس اليوم ليضع امتحانا آخر وهكذا.(الهميم، 2010). كما يرى اجبارة حمد الله أنّ عملية التقييم المفروضة من طرف المدرس تؤثر على التلميذ، والطريقة التي ينتهجها في كيفية انجاز الفروض التي قد يقررها فجأة من أجل معرفة من يتبع شرحه ومن الذي سها، فعوض أن تكون عملية التقييم حافزا للمتعلم، فإنها تتحول إلى شبح مخيف يحد من إبداعه، ويكرس هاجس النقطة حالة من الاستياء، إذ لا يعرف المتعلم لماذا حصل على نقطة معينة...لأن المدرس لا يقدم له التّغذية الراجعة التي تبيّن للمتعلّم أين تكمن نقاط قوته وضعفه. (اجبارة، 2009). فلأساليب التقويم التربوية أهمية كبيرة، فهي التي تحدّد نسب النّجاح والفشل، وتساهم في تحديد نقاط الضّعف في المنظومة التربوية؛ ولكن التّقويم في منظومتنا لا يسير كما يجب، وبالتّالي لا يؤدي دوره المنتظر منه، فهو إلى يومنا هذا يعتمد على الامتحانات، ويتخذها هدفا في حد ذاتها، وليست وسيلة للارتقاء وتنمية الجوانب المختلفة من شخصيّة التّلميذ، وهي تعتمد على المستوى الأول من مستويات المعرفة المتمثل في الحفظ والتّذكر والاسترجاع، مهملا للمستويات الأخرى، الفهم والتّطبيق والتّحليل والتّركيب والنّقد والتّقويم والتّفاعل، وقد يوجد من بين التلاميذ من ذاكرته ضعيفة ولكنّه يتفوق في بعض المجالات الأخرى، وعليه الاعتماد على هذا الجانب فقط يعتبر خللا، فقد يوجّه الناجحين إلى تخصصات لا تتناسب وقدراتهم وميولهم ممّا يجعلهم يعانون، وقد يصاب التّلميذ الفاشل الإحباط النّفسي، فيلجأ إلى التّسرب في حين لديه مؤهلات وقدرات في جوانب أخرى من شخصيته، ولازالت الكيفية التي تتم بها أساليب التقويم في مختلف المواد تعتمد على الأساليب التّقليدية التي لا تعكس المستوى الحقيقي للتّلاميذ، ولا تعبّر بموضوعية عن المستوى التّحصيلي الحقيقي والأداء العملي للمتعلمين، وعدم استغلال نتائج التّقويم في إعادة بناء الإستراتيجيات المتعلقة بتفعيل الفعل التّربوي. (نقاز، 2018)

فالتقويم لم يعد جزء منفصلا عن العملية التعليمية بل هو مدمج فيها يساعد المعلم على اختصار جهده وتوجيهه نحو ما يزل المتعلم بحاجة فعلا إلى تعلمه.

كما أنّ نظام الإمتحانات السائد اليوم في مدارسنا قاصر على تقويم التلاميذ بشكل جيد، فنجد أنّ هذا الأخير يعتمد على جمع المعلومات واستذكارها للحصول على أعلى الدرجات يهمل جانب التفكير والفهم والتحليل، وهذا النظام للإمتحانات غالبا ما يكون مضبط غير محفز على العمل الجاد والنجاح، لأنّ هذا النظام المعمول به لا يقوم على مبدأ مراعاة قدرات التلميذ على الفهم والتحليل

والتركيب، بل يعتمد على حفظ المعلومات واستذكارها.
أما بالنسبة للامتحانات فهي لا تقيس سوى مدى قدرة الطالب على الحفظ وعلى التذكر، أما باقي المستويات المهمة كالتحليل والتركيب والتقويم فهي بعيدة كل البعد عن أذهان الطالب، ومن هنا يفقد الطفل الشعور بالتجديد، ويشعر بالملل والروتين (الناصر، 2014، ص24-25).
وما يلفت النظر في مجال تقييم التلاميذ هو خلو مدارسنا من أدوات القياس العلمية الحديثة واقتصار استخدام البطاقة المدرسية على مدارس معينة ومحدودة تكاد تعد على أصابع اليدين.

2-8-الاكتظاظ في القسم: على حسب فالوقي، محمد (1994) إنّ لعدد تلاميذ الصف التأثير على التوافق المدرسي للمتعلم، فإن الصف المزدحم والذي يحتوي على أعداد كبيرة من التلاميذ لا يسمح للمتعلم بالتعبير عن قدرته وامكاناته واظهار مواهبه لأنه لا يمكن أن تتاح له الفرصة لذلك، ولا تسمح للمعلم كذلك بالاهتمام وتدريس كل التلاميذ كما تحد من استعماله لطرق التدريس المختلفة، ممّا يؤدي إلى عدم قدرته على التوافق وبالتّالي التسّرب من المدرسة. (بن عيسى، 2015-2016).إنّ سوء توزيع الطّلبة على الصّفوف، حيث ترتفع الكثافة داخل هذه الصّفوف لتصل أحيانا إلى (50) طالبا بالصف الواحد، وهذا يؤدي إلى عدم التّكيف بصورة صحيحة مع المعلم، بل أنّ المعلم في هذه الحالة يعجز عن متابعة تقدم الطلبة أو تخلفهم، مما يشعر الطالب بعدم الاهتمام الحقيقي به فيلجأ في النهاية إلى ترك المدرسة بعد أن يكون قد فقد الثقة بنفسه وبها (الناصر، 2014، ص23). وهذا ما أكدته دراسة Garsky أنّ درجة ممارسة الاساتذة للكفاءات التدريسية تقل كلما زاد عدد المتعلمين داخل غرفة الصف. (Garsky.2003).لذا يمكن القول أنّه كلّما اكتظت الاقسام بالتّلاميذ كلّما قلّت متابعة المعلمين.

2-9- قلة الدّعم: يهتم الأستاذ بالتّلاميذ المتفوقين فقط، أمّا المتعثرين منهم فلا يأخذ بعين الاعتبار ظروفهم أو يحاول معرفة أسباب فشلهم الدراسي، وعدم فهمهم لموضوع التعلم، وبالتالي لا يفكر المدرس في تقديم استرتيجية معالجة لوضعهم، أو تخصيص حصص دعم لهم إنّ قلة الدعم داخل المؤسسة وكثرته خارج أسوار المدرسة يكرس الفوارق الطبقية بين التلاميذ فما هو ملاحظ أنّ أبناء الطبقة الميسورة المتفوقون في درستهم هم من يقبل على الدروس الخصوصية، أمّا المتعثرون أبناء الفقراء الذين لا يستطيعون الاداء مقابل مادي يكونون عرضة للهدر المدرسي.

إنّ الدّعم استرتيجية من العمليات والإجراءات التي تتم في حقول ووضعيات محددة وتستهدف الكشف عن التعثر الدراسي وتشخيص أسبابه وتصحيحه من أجل تقليص الفارق بين الهدف المنشود والنتيجة المحققة. لكن في غياب هذا الدعم يصعب الحديث عن التّغذية الرّاجعة وتقويم سيرورة التّكوين ووضعيات التّعلم من أجل رصد الثغرات ونقط الضّعف كي نصححها ونقلص من نسبة الهدر المدرسي.(اجبارة، 2011).

وفي هذا السّياق يرى محمد بن حمودة أنّ الاستدراك عبارة عن عملية تربوية وبيداغوجية علاجية وفورية تلي عمليات التقويم المختلفة وتهدف إلى تذليل الصعوبات الدراسية المشخصة لدى بعض التلاميذ ومعالجة الثغرات الطارئة في تحصيلهم ومنع تراكمها والقضاء على تباين المستوى في القسم لتيسير مهمة الأستاذ التربوية والتقليل من ظاهرة الرسوب والتسرب المدرسي.(بن حمودة، 2008).

أمّا على حسب رأي حمد الله اجبارة فإن بعض المدرسين يلجؤون إلى الاستحواذ على النصيب الأكبر من الحصة الدراسية التي تأخذ طابعا تعليميا أكثر مما هو تعلمي، وبالتالي تصبح حظوظ المتعلمين في التحكم في سيرور تكوينهم والمشاركة في تنشيط الحصة شبه منعدمة. ولا يمر هذا الاختلال دون أن يؤثر على تحصيلهم الدراسي بصفة سلبية تجعلهم يتعثرون في مسيرتهم الدراسية.(اجبارة، 2011)

2-10-المناخ المدرسي: ويقصد به العلاقة السائدة بين عناصر المجتمع المدرسي، (المدير ةالطاقم البيداغوجي) فإذا كان الجو المدرسي يسوده الصراع بين الأطراف، يولد الحقد ويؤدي إلى الفشل والكسل ويؤدي بالتلاميذ إلى التشرد والهروب من الجو المدرسي، وهذا يؤثر بشكل سلبي على العملية التعليمية. كما أنّ انتشار أمور التّسلط والفوضى والإهمال في المدرسة، يشعر التلميذ بحرمانه من امكانية التعبير عن نفسه، ممّا يشكل له إحباطات، فيشعر التلميذ أنه يعيش في جو مضغوط وللهروب من هذا الجو الرهيب، يلجأ إلى التبلد واللامبالاة ويؤدي هذا إلى الشغب والهروب الفعلي من الدراسة. (ولد خليفة، 1989). وعلى حسب عبد الله الصافي فانّ المناخ المدرسي هو المناخ الاجتماعي النفسي السائد في المدرسة من خلال العلاقات والتفاعلات الموجودة داخل المدرسة، والتي تتمثل في علاقة المدرس بالطّالب، وتقيس مدى الاهتمام الموجّه للطّلاب من قبل المدرسين، وعلاقة الطّالب برفاقه في المجتمع المدرسي، ومدى اهتمام الطّالب

وتقبله للمدرسة وحبه لها بوجه عام، والأهمية المعطاة من إدارة المدرسة اتجاه الأنشطة المدرسية، وكذا الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية بين الإدارة المدرسية والمعلمين والطلاب (الخولي،2011). إن المناخ المدرسي هو حصيلة تفاعل جميع عناصر المنظومة التربوية، والتي من أهمها: الإدارة المدرسية بما تمثله من قيادة في الإشراف والتوجيه، والمعلمين ونوع تخصصهم الأكاديمي والمهني، وأساليبهم المنهجية في التدريس والتقويم التربوي، والتلاميذ ومستوياتهم وقدراتهم واستعداداتهم الدراسية، والمبنى المدرسي من حيث موقعه الجغرافي وتجهيزاته.

وعندما يشعر المعلمون أن البيئة المدرسية بيئة داعمة لهم، وتسودها أجواء المحبة والطمأنينة وتأخذ بأيديهم نحو التقدم للأفضل، فان ذلك سينعكس على أدائهم للمدرسة، كذلك الحال بالنسبة للطلبة، فإذا ما شعروا بان البيئة المدرسية بيئة محفزة لهم، توفر لهم سبل التعلم الفعال في ظل أجواء هادئة ومريحة، سيجعلهم ذلك أكثر إقبالا على المدرسة، وأكثر دافعية للتعلم والانجاز (المسرورية، 2016).

في حين يرى علي(1986) أنّ من أهم الأسباب التّربوية مايلي:

- بعد المدرسة عن مكان السّكن وصعوبة المواصلات.
- عدم اخطار الإدارة المدرسية لأولياء الأمور بغياب أبنائهم.
- قد لا تمثل المناهج الدراسية احتياجات التلاميذ واهتماماتهم وقدراتهم.
- نقص المدرسين لفترة طويلة من السنة وكذلك حالة المدرسين النفسية.
- وسائل التقويم التقليدية المتبعة والمتمثلة بالإختبارات فقط (علي، 1986)

2-11-الإدارة المدرسيّة: تعتبر الإدارة المدرسية القيادة التّربوية، تحتل موقعا هاما من مواقع المسؤولية اتجاه المجتمع والمتعلم، فالمؤسسة التعليمية، هي المسؤولة عن تنظيم فعاليات العملية التعليمية والتربوية ومتابعة مسيرتها.

لكن الملاحظ في الإدارة المدرسية حاليا هو سوء التنظيم والتّسيير والتّخطيط في التّعليم، كسوء توزيع الأوقات الدّراسية التي في معظم الأحيان لا تساعد التلاميذ ولا تخدمهم خاصة الذين يسكنون في المناطق البعيدة عن المدرسة، إذ أن بعد المسافة يجعل التّلاميذ يتأخرون عن مواعيد الدّراسة وبالتّالي لا يستوعبون ما فات أو ما تقدّم في بداية الحصّة أو الدّرس ونلاحظ كذلك غياب الدّور البيداغوجي للإدارة بحيث لا تهتم بمشكل التّلاميذ وأصبح دورها منصبا على توفير الجانب

المادي فقط، مع غياب العنصر التربوي، فتخلي الإدارة المدرسية عن الدور التربوي يجعلها مسؤولة بصفة مباشرة عن تفشي ظاهرة التّسرب.(نقاز، 2018)

ترتبط ظاهرة التسرب بالإدارة التعليمية من حيث سوء استغلال القوى والطاقات البشرية بما يترتب عليه انصراف التلاميذ عن مواصلة الدراسة.

ومن ناحية أخرى ترتبط بعدم كفاءة النظام التعليمي في توفير التعليم والتدريب الملائمين للفرد والمجتمع معا، ويترتب هذا عجز التلميذ عن الوصول إلى المستوى التعليمي المطلوب، بما يؤدي إلى الفشل أو الرسوب، وبالتالي ترك المدرسة أو عدم مواصلة الدراسة، فكثير من التلاميذ يتركون الدراسة لأن البرامج الدراسية محدودة في نطاقها إلى جانب نقص الكتب الدراسية وتجهيزات المدرسة وعدم استخدام طرق التدريس الحديثة ونقص المعلمين والأبنية المدرسية وزيادة كثافة الفصل وكثرة عدد الحصص وقلة فترات الراحة بينها وقلة الأنشطة وإرهاق المدرسين بالعمل. (الهميم، 2010، ص 31)

2-12- أساليب السلطة والقيادة في المدرسة:

أ- **السلطة الاستبدادية:** يتمثل هذا النوع في تمركز السّلطة في يد المدير داخل المدرسة لأنّه يعتبر نفسه صاحب الحق المطلق في حكمها وتسيير أمورها التربوية والتعليمية وتحديد علاقتها الداخلية والخارجية، وبالتالي تؤكد له اعتزازه بنفسه، وعدم ثقته بغيره وقدرته على المساهمة في تسيّر المدرسة وتحقيق أهدافها، وهكذا نجد اتجاه السلطة الاستبدادية المتمثلة في علاقة المدير بالمدرسين، يمتد ليشمل العلاقة بين المدرسين والتلاميذ، وكذا بين المدرسة والمؤسسات الموجودة في المجتمع الخارجي.

على هذا تتسم السّلطة المدرسية بالاهتمام بالمظهر دون الجوهر لأنّ إتباع النظام الصّارم أمر واجب وتوقيع الجزاء وسيلة فعّالة لذلك، فيعُم انتشار أساليب التشكك وظهور الجماعات المتعارضة، وكل ذلك له آثار تنعكس على العملية التربوية التعليمية حيث يشيع الخوف بن التلاميذ أثناء التّدريس، وتنفر رغبة المعلمين في التّدريس وهكذا تضيع المواقف التربوية السليمة وتقل الحصيلة التعليمية وينعدم التفكير الابتكاري والأسلوب العلمي في التفاعل والتعاون في مجالات البحث والتجربة وحل المشاكل. (زعيمي، 2007). كما أن انتشار أمور التسلط والفوضى والإهمال في المدرسة، يشعر التلميذ بحرمانه من إمكانية التعبير عن نفسه، مما يشكل له احباطات، فيشعر التلميذ انه يعيش في جو مضغوط، وللهروب من هذا الجو الرهيب، يلجأ إلى

التبلد واللامبالاة، ويؤدي هذا إلى الشغب والهروب الفعلي من الدراسة.

ب- السّلطة السّائبة المتراخية: تتمثل في ممارسة الحرية المطلقة التي تصل إلى حد الفوضى في مواجهة المواقف التربوية وحسم المشاكل التعليمية، ولقد جاءت السّلطة السّائبة متطرفة عكس السلطة الاستبدادية، معتقدة أنّها النّمط القادر على حل المشاكل التي تعجز عن حلّها السلطة الاستبدادية وتجنب مساوئها فحلت الحرية المطلقة محل القيود الجامدة والنّظم الصارمة، ممّا يشيع الاتجاهات والنزوات الفردية في المجتمع المدرسي بجوانبه التنظيمية والتربوية والتعليمية والاجتماعية.

إنّ غياب الضوابط والتوجيهات من الإدارة المدرسية والمدرسين ينتج عنها سلبية المواقف التعليمية واهتزاز شخصية التّلميذ، وكذا امتداد الاتجاه السّلبي في العلاقات الدّاخلية للمدرسة إلى علاقاتها الخارجية مع المجتمع، فيضعف الشّعور بتحمل المسؤولية لدى الجميع ويتوقف التّأثير الإيجابي الهادف للتحسين والإنماء. (زعيمي، 2007).

ج - السّلطة الشّورية: تتمثل هذه الأخيرة في إيجابية وفاعلية الأخذ والعطاء التربوي بين الأفراد المكونين للمدرسة وفي إحساسهم بالمسؤولية، ويكون ذلك على أساس احترام كل طرف للآخر، وتقدير قيمته، وإتاحة الفرصة لنموّه الفردي والاجتماعي، والكشف عن قدراته، والعمل على تنميتها حتى يصبح فعّالا ومنتجا.

إنّ السّلطة الشّورية هي التي تؤكّد على الأساس في التعاون بين الجميع والمساواة بين المربين من جهة وبين التّلاميذ من جهة أخرى، لأنّ العلاقة القائمة على الحوار والتّشاور تتيح الفرصة للاستقرار والتّماسك الاجتماعي داخل المدرسة، كذلك تتمثل هذه السّلطة في توفير الحرية التي تمكّن التلاميذ وغيرهم من المشاركة في تحقيق الأهداف التربوية من خلال تقويم محتوى الدّراسة وطرقها وأساليبها، وهذا يأتي بثمرة طيبة متمثلة في نمو التفكير الابتكاري وغرس اتجاه التفكير العلمي، وحل المشاكل بدلا من التفكير القائم على التحيّز وكذلك في تحمل المسؤولية وممارسة النّقد الذاتي وبناء الحُكم على أساس موضوعي. (زعيمي، 2007).

13-2- الأطراف المشاركة في العمل التربوي بجانب المدرس:

هل العمل التربوي عمل خاص بالمدرّس أو المعلّم وحده أو هناك أشخاص آخرون يعتبرون مسؤولين عن تربية وتعليم الطفل؟

أ- العلاقة بين التّلاميذ والتّلاميذ:

إنّ علاقة التّلاميذ ببعضهم تنعكس في تفاعلهم أثناء الأنشطة التعليمية المختلفة سواء كانت داخل حجرة الدراسة أو خارجها، فقد يكون تفاعل إيجابي يأخذ مظاهر الحب والمشاركة أو تفاعل سلبي يأخذ مظاهر الكره، والتّفرقة، كما تتخذ علاقاتهم على أساس أعمارهم ومراحل نموهم وحاجاتهم العقلية والنّفسية والاجتماعية والجسمية، لذلك فواجب المدرسة كبيئة اجتماعية هو بذل الجهود لتهيئة بيئة سليمة تتشكل فيها جملة العلاقات الإيجابية ومن بينها علاقة التعاون، علاقة التنافس الشريف، علاقة مودة وتفاهم وعلاقة وئام واحترام متبادل.

ب- العلاقة بين التّلاميذ والمعلمين:

إنّ التّلميذ لا ينظر إلى المدرّس كمصدر للمعرفة فقط بل يبحث عن الجانب الإنساني، وبالتّالي فإنّ الطابع الذي يجب أن تكتسيه علاقة المدرّس بتلميذه هو طابع إنساني بالدّرجة الأولى مبني على القيم الإنسانية والأخلاقية السّامية، وعلى التّواصل الأفقي وليس العمودي كما هو الشّأن في الطّرق التقليدية. وعلى المدرّس أن يكون على اطلاع بالمستوى العقلي والنفسي للتّلميذ، وكذلك تكوينه المعرفي دون إغفال ظروف عيشه ومحيطه، ومناخ أسرته كميكانيزمات فاعلة ومؤثرة تحدّد مستوى التّلميذ داخل القّسم، ومدى الانسجام أو العزلة في علاقته بأصدقائه.

ولأنّ علاقة المدرّس بالتلميذ المبنية على السّلطة وعلى المادة الدّراسية فقط، والعلاقة التي تعتبر التّلميذ أقل قيمة إنسانية من المدرّس، تسفر عن نتائج سلبية منها ضعف المردودية وضعف التّواصل وكذلك شعور التّلميذ بالعدوانيّة وبالتّالي التّسرب أو الانقطاع المبكّر عن الدّراسة ولهذا كلما تقرب المدرّس من التّلاميذ واهتم بشؤونهم وحاول أن يشركهم هموم الفصل، وفي كل صغيرة وكبيرة تتعلق بجماعة القسم، إلاّ وكانت النّتائج ايجابية والإقبال على التّحصيل والمشاركة في تزايد مستمر لأنّ التّلميذ في هذه الحالة يحس بمسؤوليته وبدوره داخل الجماعة التي ينتمي إليها.

ولهذا فلا يكفي أن يهتم المدرس بكيفية تدريس المادة وكيفية تبليغها له، بل يجب أن يأخذ بعين الاعتبار العلاقة النّفسية والاجتماعية السّائدة بين جماعة الفصل. وعليه أن يعرف كذلك طبيعة هذه الجماعة وخصوصياتها وظروفها الاجتماعية والنّفسية من أجل التّعرف على الدّوافع والحوافز

التي تدفع أفرادها نحو مواقف معينة وتصرفات خاصة كالعدوانية مثلا أو الانزواء أو الانعزال، ولا يكفي للمدرّس أن يحمل معه إلى القسم محفظة مملوءة بالمراجع بل من الضّروري أن يحمل معه الحنان والعطف والمحبة والمعاملات الإنسانية أولا قبل المعرفة والخبرة؛ لأنّه بصدد التعامل مع كائن بشري وفي سن هو بحاجة إلى ذلك، وهنا أتذكر ما قاله سقراط عن أحد تلاميذته: "ماذا يمكنني أن أعلّمه؟ طالما لا يحبني." (عليلوش، 2007).

- **وعلى حسب زعيمي (2007) تتشكل العلاقة بين التلاميذ والمربين على أساس العوامل التالية:**
- **دور المربين القيادي في العملية التربوية:** فهم الذين يعطون العلم والمعرفة والمهارة للتّلاميذ وتزودونهم بالخبرة المعرفية داخل الفصول، فهم القادرون على تكييف خطة الدراسة ومناهجها ومحتوياتها وفقا للأحداث الجارية في التعليم.
- **إنّ المربين هم القدوة أمام التلاميذ:** لهذا عليهم أن يتحلوا بالأخلاق الطيبة والسّمات الحسنة كي تنعكس في علاقاتهم ببعضهم البعض، وعلاقتهم بالتّلاميذ على أساس الود والتعاون في تحمل مسؤولية العمل بدلا من العلاقات التي أساسها التنافر والتباهي أمام التّلاميذ.
- **زيادة فرص اللقاءات الجماعية** بين التلاميذ والمربين عن طريق النّدوات والمحاضرات التي يشترك التّلاميذ في الإعداد لها والإشراف عليها.
- **زيادة فرص الاندماج بين المربين والتلاميذ:** لإيجاد التجاوب الاجتماعي بينهم ويكون ذلك عن طريق الرّحلات المشتركة لتحقيق معرفتهم وفهمهم لبعضهم البعض. (زعيمي، 2007).

ج- العلاقة بين التّلاميذ والإدارة: تتشكل علاقة التّلاميذ بالمدير على أساس مركزه الذي يشغله في المجتمع المدرسي، وهذه العلاقات في تشكيلها تتأثر بعوامل السّن، الخبرة، التجربة، فالمدير هو القائد للجماعة المدرسية، فلا بد أن يدرك وظائف القيادة المتمثلة في:

- أنّ القيادة الصّحيحة هي القادرة على تنمية البصيرة واستثمار الذكاء لدى أعضاء جماعته، لذلك

على المدير بذل الجهد في كشف القدرات والطاقات المتوفرة لدى مساعديه، ولدى المعلمين واستثمارها لصالح التلاميذ.

– إنّ القيادة الصّحيحة هي القادرة على تنسيق الجهود بين أعضاء الجماعة (المساعدين الإداريين والمربين والتّلاميذ) ليجعل منها جهودا منتجة لا تتعرض مع بعضها البعض فتضيع فعاليتها. (زعيمي، 2007).

د/علاقة المدرّس بالمدير: إذا كان المدرّس هو قائد العملية التعليمية داخل الصّف، فإنّ المدير هو المشرف العام عن السّفينة التي يتواجد فيها جميع القادة، أي هيئة التّدريس أي أنّ دور المدير يبقى شاملا، وله أثر كبير على سير عمل كل قائد داخل السّفينة التي تحمل جميع التّلاميذ كمسافرين لطلب العلم والمعرفة، ولهذا فعلاقة المدرّس بالمدير تتجلى كلها في خدمة التّلميذ وفي مصلحته كزبون، فهما يلتقيان عند تحقيق مصلحة الطّفل وخدمته بأقصى الجهود، فالمدير وهيئة التّدريس يعيشون بين جنبات المدرسة كمؤسسة تزخر بتفاعلات اجتماعية مهمّة، وفيها يقيمون علاقات تواصلية ووجدانية قد تكون ذات طابع الانجذاب أو التّنافر أو التّعاطف أو الكراهيّة، حيث بفضل هذه العلاقات تتحدد طريقة ممارسة الفعل التّربوي.

ولبناء علاقة وطيدة بين المدرّس والمدير لابد من استحضار مصلحة المتعلّم بالدّرجة الأولى في كل لحظة وينبغي كذلك تجاوز تلك التّصورات الخاطئة التي يعتمد عليها كل طرف منهما، حيث نجد مثلا بعض المديرين الّذين يرون أنّ هيئة التّدريس العاملة تحت إشرافهم تبقى قاصرة ودون المستوى، وما هي إلاّ بمثابة موظفين وجب عليهم تطبيق القانون وتنفيذ الأوامر، وإنّ الوسيلة الوحيدة لضبط تسييّر مؤسساتهم هي سياسة "فرق تسد" ولهذا تجدهم يلجؤون في غالب الأحيان إلى ضرب كل جماعة بأخرى لتفرقة هيأة التّدريس، عوضا أن يعتمدوا على التّواصل والحوار البّناء والتّعاون والتّكتل سعيا للرّقي بمؤسساتهم لخدمة مصالح المتعلّمين.

هذا في الوقت الذي نجد بعض المدرسين الّذين يعتبرون أنّ المدير الذي هو رمز السّلطة المطلقة بالمؤسسة يجب ألاّ ينال منهم أيّ تقدير واحترام، وأنّ كل من تقرّب نحوه فمردّه الخوف أو المجاملة والنّفاق فقط.

- ✓ وهنا يسعى الطرفان – المدير والمدرّس– إلى نصب المكائد وكل طرف يحاول دائما أن ينتقم من الآخر، فيبقى التّلميذ هو الضّحية الأولى في هذه المشاحنات، ولهذا فإنّ علاقة المدرّس بالمدير يجب أن تتبني على أسس إنسانية تعتمد التّواصل والتّعاون المتبادل كركيزة أساسية، لأنّ كلا منهما ضروري للآخر وأن كل نزاع بينهما قد يغرق سفينة التّربية والتّعليم وبالتّالي الخاسر الأول هم الأطفال . (عليلوش، 2007). كما أنّ للمدير دور هام في منع ومعالجة ظاهرة التّسرب، إذا قام بواجبه من حيث تفقده لدوام التّلاميذ ومتابعة غيابهم، والاستعانة بأولياء الأمور في ذلك بعد أن يقيم معهم صلة وثيقة، يكتسب بها ثقتهم حتى يحترموا رأيه ويعملوا به، كما أنّ عليه أن يراقب المعلمين في إعدادهم لدروسهم، ومعاملتهم للتّلاميذ، ومساعدتهم في حل مشاكلهم التعليمية وتوفير جو دراسي مناسب في الصف بشكل خاص، والمدرسة بشكل عام. (تيسير واخرون، 1998)

إنّ خشية بعض مديري المدارس على أسماء مدارسهم وسمعتها أكثر من خشيتهم على مصلحة الطلاب أنفسهم فيطلب بعضهم من المعلمين إلا يرفعوا معدل الرسوب عن نسبة معينة، حتى ولو كان الطالب ضعيفا ولا يستحق النجاح، ونتيجة لذلك فإننا نجد كثيرا من الطلبة ينهون دراستهم في المرحلة الابتدائية رغم عدم إجادتهم القراءة والكتابة، وحينما يلتحقون بالمرحلة الإعدادية يشعرون بصعوبة الدراسة نتيجة لما سبق، فيلجأون إلى ترك المدرسة . (الناصر، 2014، ص24).

ج- علاقة المدرّس بالمشرف التربوي (المفتش): يعتبر المفتش التربوي من أبرز الأطراف المؤثرة في العمل التربوي لكونه المشرف عليها، لذلك تبيّن الممارسة الميدانية أن علاقته بالمدرس تتأثر الى حد كبير بواقع الممارسة التفتيشية، فإما أن تكون علاقة مبنية على التواصل التربوي فيها تأثير على الإنتاج التّعليمي وكفاءة المدرّس، أو أن تكون علاقة مبنية على التّوتر والنّفور وبالتّالي ضعف فاعلية التفتيش، وفي الحالتين معا ترتبط طبيعة العلاقة بشخصية كل من المدرّس والمفتّش.

وإذا ما عدنا إلى النّصوص القانونية فإنّ مهمة المفتش تتجلى أساسا في التأطير والمراقبة لسير العمل التربوي بالمؤسسات التّعليمية وبالتّالي فإنّ دور هيئة التأطير والمراقبة التّربوية يؤهلها جدا لكي تلعب الدّور الموجّه لعمل المدرّس، إذ المفتش بالنّسبة للمدرّس هو النّموذج المثالي الذي يجب الإصغاء إليه، فعلى المفتش أن يعمل على تدعيم عمل المدرّس ومجهوداته، وأن يقوم على تحفيزه دائما، وأن يمده بكل ما هو مستجد في الميدان التّربوي.

ولتحقيق هذا التّواصل البنّاء بين المدرّس والمفتّش لابد أن تبدأ المبادرة من المشرف التّربوي وذلك لتفعيل مفهوم التّواصل الثّنائي باعتماد اللّقاءات التّربوية والزّيارات المبنية على الرّوح الأخوية أولا قبل أن ترتكز على المراقبة، وذلك لرصد شخصية المدرّس، فعلى المفتش أن يربط علاقات إنسانية بالدّرجة الأولى مع المدرسين الّذين هم تحت إشرافه، ويتجاوز تلك العقلية البيروقراطية واحتكامه للمعلومات والقرارات في المجال التربوي والمعرفي، وعليه مسايرة المستجدات التّربوية والعصرية وذلك من أجل أن يدرك المفتش العلاقات بين ما هو بيداغوجي وإداري وتربوي وكيفية الرّبط بينها دون الإفراط في كل جانب.

إنّ واقع الممارسة التفتيشية اليّوم في نظامنا التّعليمي، يشير إلى أنّ هناك مجموعة من الاختلالات تستدعي إصلاحا جذريا يتم من خلاله تقنين دور المفتش، وكذلك تجديد النّصوص التّشريعية مع ضرورة الأخذ بعين الاعتبار المستجدّات التّربوية والمعرفية المعاشة، نتيجة ما يمر به العالم من تغييرات ثقافية وتربوية واقتصادية واجتماعية وسياسية. (عليلوش، 2007).

من الناحية التربوية يعد التسرب الدراسي مسهما في ارتفاع حجم الأمية في المجتمع، ويؤثر سلبا على العملية التعليمية، ويظهر ذلك في حجم الخلل الذي التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة، وبإعدادهم عندما ينهوا مرحلة تعليمهم المقررة، ومن الملاحظ أن إعدادهم في فترة التحاقهم تزيد كثيرا عن إعدادهم في فترة تخرجهم، مع أنّ حجم الفرق يختلف أيضا بين مرحلة وأخرى، وبين مرحلة زمنية وغيرها.

ومن جهة أخرى علينا التركيز على قدم العديد من المباني المدرسية، وقلة الإمكانيات المادية داخل المدرسة يسهم إسهاما كبيرا في فشل العملية التعليمية وقد أكدت التقارير أن العديد من المدارس تحوي الأجهزة العلمية والأدوات التعليمية المشتراة حديثا لكنها مهملة في

مخازن المدارس دون الإفادة منها، مما ينعكس بشدة على تدهور المرافق ويؤثر سلبا في مستوى تحصيل الطلبة وإلمامهم بالمحتوى المقدم لهم، مما يدفعهم إلى ترك المدرسة (الناصر، 2014، ص24).

لذا يعد التسرب الدراسي مسهما في ارفاع حجم الأمية في المجتمع ويؤثر سلبًا على العملية التعليمية، ويظهر ذلك في حجم الخلل الذي يحدثه التسرب بين مدخلات التعليم، المتمثلة بأعداد التلآميذ الذين التحقوا بالمدرسة، وبأعدادهم عندما ينهوا مرحلة تعليمهم المقررة، ومن الملاحظ أن أعدادهم في فترة التحاقهم تزيد كثيرًا عن أعدادهم في فتر تخرجهم مع أن حجم الفرق يختلف أيضا بين مرحلة وأخرى وبين مرحلة زمنية وغيرها.

الدّرس التاسع: الأسباب الاجتماعية لتسرب المدرسي.

3-الأسباب اجتماعية لتّسرب المدرسي: تتمثل في:

3-1-الوسط الاجتماعي: إنّ الوسط الاجتماعي هو المحيط الذي يعيش فيه الفرد، بداية من الأسرة إلى المجتمع وما فيه من مؤسسات التنشئة الاجتماعية، وبما أنّ الإنسان ابن بيئته فإنّه سيتأثّر حتما بأفكار وقيم ذلك الوسط، فالمجتمع الذي يعطي الأهمية والأولوية للعلم الذي يريد أن يبني حضارة أساسها العلم والمعرفة سيفعل كل ما من شأنه أن يوصله إلى مبتغاه مثل: تشييد المؤسّسات التّربوية، تقدير أهل العلم من علماء وأساتذة تقديرا ماديا ومعنويا، فالذي ينشأ في هذا المجتمع أكيد سوف يتأثر بهذا الاتجاه ويسير فيه ويكون للعلم مكانة معتبرة في نفسه، ويكون هو أساس المكانة الاجتماعية، وهذه القاعدة التي تحكم علاقة الفرد بالمجتمع، فالمجتمع الذي يولي الأهمية بالمادة ويرى أنّها أساس الحضارة، سوف يقوم بعمل وتشجيع كل ما يكرس هذه الفكرة فتنشأ الأجيال مهتمة بالمادة ولا تولي أهمية لما سواها. (تيسير وآخرون، 1998)

3-2-الأوضاع الأسرية:

تمثل الأوضاع الأسرية أحد أهم العوامل التي قد تسهم في انتشار ظاهرة التسرب الدراسي فقد تتخذ الحياة الأسرية أشكالا متنوعة، وتختلف نوعية العلاقات بين الأبوين، فربما تسود أوضاع

أسرية غير مناسبة للأطفال كالتفكك الأسري، والانفصال أو الطلاق أو الزواج بأخرى، وهذه الأشكال من المشكلات الأسرية تجعل الأطفال ضحايا، ممّا يترتب عليه نتائج تضر بمستقبلهم.

وتأخذ الأوضاع الأسرية العديد من الأشكال السّيئة، التي تحول دون لعب دورها بالشكل المطلوب، ويفرض وليام جود W.Goode الأشكال الرئيسية لهذه الأوضاع الأسرية السيئة وهي: (الخولي، 2003).

إنّ انحلال الأسرة تحت تأثير الرحيل الإداري، لأحد الزّوجين سواء عن طريق الانفصال أو الطّلاق أو الهجر، وفي أغلب الأحيان، يقوم أحد الزوجين بقضاء أطول وقت ممكن خارج المنزل، حتى لا يكون هناك أي نوع من التّرابط بين الطّرفين، كما يمكن أن يكون هناك أحداث خارجية مثل الغياب الاضطراري المؤقت أو الدّائم، لأحد الزّوجين، مثل دخول السّجن، أو موت أي منهما. وقد أوضحت الكثير من الدّراسات مدى الارتباط بين التّفكك الأسري، وعمل الطّفل كنتيجة لهذا التفكك، ويرجع هذا الارتباط إلى حقيقة مؤداها أنّ معدلات الطّلاق تميل إلى الارتفاع في الأحياء الحضرية المتخلفة، أو تلك الأحياء التي ترتفع فيها معدلات انحراف الأحداث والتّسرب المدرسي النّاتج عن هذا التّفكّك في أغلب الأحيان. (شركي، 1974). كما أنّ عدم استقرار العائلة وتصدعها، بسبب الطلاق أو تعاطي المخدرات والإدمان لدى أحد الوالدين، يؤدي إلى إحساس التلميذ بحرمانه من حنان والديه وعدم اهتمامهم به ولا بدراسته، وهذا ما يفقد الأمان داخل أسرته.

لذا تؤدي العلاقات الأسرية المشحونة بحالات الصّراع والتصدّعات أحيانا إلى ترك التّلميذ للمدرسة، وربما ينحرف عن الحياة الطّبيعية، ويجد راحته في الإدمان أو غيره وأحيانا يضطر الولد إلى ترك الدّراسة والإتجاه إلى العمل لمساعدة عائلته وخاصة الولد الكبير، ونجد بعض الطّلاب يتركون الدراسة، وهذا بسبب ضغط أبائهم لترك الدراسة ومبررهم هو ضعف التحصيل عند الطالب ووضع الأسرة المادي. وتوجد حالات أخرى مثل زواج الوالد من زوجة ثانية وإهمال عائلته يدفع بالطالب لترك الدراسة وإعالة عائلته التي تركها الوالد. (نصر الله، 2001).

فالبيوت والأسرة المهدمة في الأحياء الفقيرة غالبا ما تكون نتيجة للظروف الاقتصادية التي تمر بها، وتصبح لها آثار ونتائج مباشرة على الأطفال الذين لا يجدون يد العون المعونة من الآخرين ممّا يؤدي بهم في هذه الحالة للاعتماد على أنفسهم في جميع الحالات سواء كانت المعيشة مع الأب أو الأم، ففي جميع الظروف يرغب الطّفل في الاعتماد على نفسه وحل جزء من المشاكل التي يمرون بها، والتي هي جزء من سبب الانفعال أو الطلاق. (عباس، 2015)

ومن جهة أخرى فإنّ الأطفال يتعرضون للحرمان العاطفي والمعنوي والمادي، لذلك يتغير

مسار حياتهم، وهذا التغيّر والتّأثير لا يحدث بالنسبة لطبقة معينة، بل في جميع الطّبقات ولكن تختلف أشكاله وتأثيراته على الأطفال من طبقة لأخرى، فهناك طبقات اجتماعية يمكن أن تواجه مشاكل نتيجة لنقص المال وانخفاض المستوى الاقتصادي وبالنسبة للفئات الفقيرة، ومشاكلها الناتجة عنها، فإنّ أولى الضحايا هم الأطفال الذين يصبحون في حالة اختيار بين أمرين: إمّا انحراف أو التخلف والتّسرب الدّراسي، الذي يؤثر على مستقبله فيما بعد. (عباس، 2015، صفحة 165).

إنّ وجود بعض المشاكل الاجتماعية أو حدوثها في الأسرة تؤدي إلى إهمال الطفل أو الأبناء، وعدم رعايتهم الرعاية اللازمة، وتوفير الضروري من الناحية المادية والمعنوية بسبب الخلافات بين الأبوين، أو غياب الأب لفترة زمنية طويلة ومتكررة عن الأسرة لسبب من الأسباب، بالإضافة إلى كون الرعاية الزائدة التي يراعى فيها ويعامل بها الطّفل تسبّب نوعا من التّساهل في الذّهاب إلى المدرسة والدّوام فيها، والتزامه بالانضباط المدرسي، ممّا يساعده على التّسرب كليا أو جزئيا. (تيسير وآخرون، 1998) فالطّفل يشعر بالراحة والاطمئنان في أحضان والديه، وأي فقدان لأحدهما سواء بالوفاة أو الانفصال سيترك أثارا كبيرة في حياة الطفل، وسينعكس على مستقبله ككل إذا لم يلقى في تلك الفترة رعاية خاصة، تجعله يتأقلم إيجابيا مع وضعه الجديد، والطّفل لا يشعر بفقدان أحد والديه بالطلاق أو الوفاة، بل يشعر بهذا أيضا في حالة وجود الأب ولكنه يطغى عليه عمله أو أصحابه أو اهتماماته الشّخصية خارج البيت، فالأبناء لا يحتاجون إلى المأكل والملبس فقط، بل يحتاجون أيضا إلى الحب الأبوي، وإلى الرّعاية العاطفية وخاصة في المراحل الأولى من حياتهم، وهذا الطفل الذي يعيش في الوضع الذي يفتقد فيه إلى مراقبة ومتابعة الأب خاصة، وعدم الاهتمام به وبدراسته النظامية، والتقصير في الحنان والعطف من الوالدين ستكون شخصيته مضطربة ممّا ينعكس على نتائجه الدّراسية فتكثر غياباته ومشاكله، ويقرر الانسحاب من المدرسة.(وطفة، 1993).

فالأوضاع الأسرية التي يتعرض لها الطفل المتسرب من الدّراسة تلعب دورا هاما في تسربه الدّراسي وعدم تكيفه مع الأوضاع الأسرية الجديدة، التي يعيشها في ظل التوترات والمشاكل الناتجة عن هذا الصّراع، فهناك حالات كثيرة يتعرض لها الطّفل منها: الانحراف أو عدم الرّغبة البقاء في المنزل، أو التّسرب الدّراسي وتعلم مهنة من خلال الالتحاق بسوق العمل، ليضمن مستقبله من وجهة نظره، وحالات أخرى قد يصبح هو العائل الوحيد لأسرته بعد وفاة الوالد أو

هجره الأسرة، أو تعرضه لحادث خاصة إذا كانت الأسرة ليس لديها أي مورد مادي يساعدها على مواجهة ظروف الحياة، وبالتالي يصبح مصير الأسرة متوقف على الطفل الذي يضطر للخروج من المدرسة والالتحاق بسوق العمل لإنقاذ أسرته ومساعدتها في مواجهة أعباء الحياة. (عباس، 2015، صفحة 165).

إنّ عدم استقرار الأسرة وكثرة تنقلها يجعل الطالب يلتحق بأكثر من مدرسة، مما يضعف انتماءه للمدرسة (الناصر، 2014، ص24-25).

3-3-العادات والتقاليد: إنّ العديد من الأسر في بعض المجتمعات تحرم بناتها من الالتحاق بالتعليم بسبب بعض العادات والتقاليد الاجتماعية الجامدة، أو إلحاق الأطفال في دور القران وحرمانهم من الالتحاق بالتعليم. (الناصر، 2014، ص24-25).

3-4-الطبقة الاجتماعية: إن المستوى الثقافي للوالدين لا يؤثر على مساعدة الأبناء أثناء فترة تمدرسهم فحسب، وإنما الأمر يتعدى ذلك، إنّ للوالدين دورا أساسيا في تهيئتهم قبل الدخول إلى المدرسة، حيث أنّه من المؤشّرات الثّقافية التي تؤثّر على النتائج الدّراسية سلبا هو غياب تحضير الطّفل لأداء دوره التّعليمي، ولقد توصلت العديد من البحوث إلى أنّ أولياء التّلاميذ المتخلفين دراسيا لهم معرفة محدودة بنشاط النّظام التّربوي، وهذا نتيجة انخفاض مستواهم الثّقافي، الأمر الذي منعهم من تحضير ومتابعة الأبناء، فالتّلميذ عند انتقاله من البيئة الأسرية إلى البيئة المدرسية يصدم به لجهله له، وهذا يؤثر سلبا على استعداد التلميذ لاكتساب المادة التعليمية هذا في المراحل الأولى، وهذا ما يجعل الابن يتهاون في أداء واجباته المدرسية لانعدام المتابعة الاسرية مما يدفعه الى الغيابات وترك المدرسة. وفي هذا السياق بيّنت بعض الدّراسات أن مستوى تحصيل الأطفال أبناء الفئات التعليمية العليا يكون أفضل من مستوى تحصيل أبناء الفئات التعليمية الدّنيا، وتلك هي النّتيجة التي توصّل إليها الباحث الفرنسي بول كليرك (Clerc.P) في دراسة له حول دور الأسرة في مستوى النّجاح المدرسي في فرنسا على عينة من التّلاميذ مستوى المرحلة الإعدادية وذلك عام 1963. (نقاز،2018)

3-5-الهجرة الريفية الحضرية: تصبح الهجرة الريفية الحضرية لها كثير من الآثار السلبية التي تأخذ بعضها مسارا يسير في غير مصلحة الأطفال، الذين يُحرموا من الدّراسة بسبب الأوضاع الاقتصادية التي يعاني منها بعض الأسر المهاجرة للمناطق الحضرية الفقيرة، والتي تصبح السّمة المميزة لها مع توافد المهاجرين إليها، التسرب المدرسي للأطفال في سن التعليم الأساسي، وهنا يُصبح الهدف الذي هاجرت الأسرة من أجله مضادا للواقع الذي يحدث في المكان الجديد، وبدلا من أن يتمتع الأطفال بطفولتهم فإنّهم يعانون من أجل الأسرة، وتصبح عملية الانتقال والهجرة في غير صالح الأطفال في أحوال كثيرة، لذا فإنّه في النّهاية تصبح الهجرة الريفية الحضرية، أحد أهم المسببات الرئيسية في التّسرب الدّراسي للأطفال في هذه المناطق الفقيرة بظروفها وطبيعة العيش فيها، وما تخلّفه لسكانها من فقر وجهل وأمية ومرض، وكثافة سكانية، تجعل هذه المناطق بؤر للعديد من الآفات الاجتماعية، التي يجب الالتفات إليها، خاصة لفئة الأطفال الذين هم بمثابة المورد البشري الذي يعتمد عليه أي مجتمع في تنميته. (عباس، 2015).

3-6-جماعة الرفـاق: جماعة الرفاق لها دور هام في عملية التنشئة الاجتماعية، وفي النمو النفسي والاجتماعي للفرد فهي تؤثر في معاييره الاجتماعية، وفي قيمه وعاداته، وهي المجال الذي يسمح له بالقيام بأدوار متعددة لا تيسر له خارجها، وكلّما كان ارتباط واندماج الفرد بهذه الجماعة أكبر كلّما كان التّأثير أقوى، وهي من أهم المؤسسات التي تتيح للطّفل حرية واسعة في مجال تحقيق الهوية واكتشاف الذات، ويكون تأثيرها أكبر أمام ضعف مؤسسات التنشئة الأخرى وخاصة الأسرة، وتقوم جماعة الرّفاق على مجموعة من الأسر التي تؤدي إلى توثيق صلات الصّداقة بين الأطفال كتقارب العمر الزمني، وتشابه الميول وتجاور السّكن، والتقارب في النّمو الجسمي وفي القدرات التحصيلية والعقلية والاتجاهات العامة لأفرادها، والمركز الاجتماعي المشترك. (نقاز، 2018). وممّا لا شكّ فيه أنّ رفاق السّوء لهم الأثر الكبير في التّسرب من المدرسة، وغالبا ما يظهر تأثير هذا العامل في المراحل الأخيرة في المدرسة الابتدائية، وبداية المرحلة الثانوية، أن مرافقة المتعلم لبعض رفاق السوء، ومرافقته للطلبة الفاشلين في المدرسة اثر كبير، حيث نجدهم يعملون على إغراء الرفاق بوسائل مختلفة، منها التّسكّع في الشّوارع، التنزه في الحدائق أو ممارسة بعض العادات السّيئة كالسّرقة مثلا، وممّا يساعد على الانسياق وراء ذلك، عدم وجود قدر كاف من الرقابة والضبط سواء من أجهزة المجتمع الرسمية، أو من الأسرة، وعدم إتاحة الفرصة الملائمة والمشروعة لأبنائهم للقيام ببعض النشاطات الترفيهية في الأوقات

المناسبة، وتحت إشرافهم (بن عيسى، 2016/2015، ص136). كما يكون تأثير الأصدقاء أحيانا إيجابيا إلاّ أنّ أغلبه سلبي وضار، ويمكن أن يضع الفرد المراهق في دائرة الخطر، ويحول بينه وبين خططه المستقبلية لذلك فبدلا من السماح لضغط الأصدقاء بالتأثير على المراهق يجب مساعدته وتعليمه كيفية مواجهة الضغوط السلبية والاستمرار في حياه بشكل إيجابي. (الهميم، 2010، ص 48). بحيث لا يخفى على أحد أنّ فترة المراهقة والرفقة السّيئة تؤثرن على شخصّية المتعلم الذي يرفض الانضباط ويعتبر التّغيب والتّدخين...تمردا على سلطة الأبوين والاستاذ، فكم من طفل كان نجيبا مواظبا على عمله، لكن في غياب مرقبة الاسرة ننحرف هذا الطفل الذي أصبح مراهقا فيوظف قوته فيما لا ينفعه بل يؤذي ويدمر مستقبله.(اجبارة، 2011). وفي هذا السياق بينت دراسة أبو مصطفى (2003) حول العوامل المؤدية للتسرب الدراسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المراحل الاعدادية بمحافظة خان يونس، على عينة متكونة من (196) معلما ومعلمة، هي وجود المتعلم في مجموعة من الرفاق تركوا التعليم بنسبة 90.29% ؛ في حين قدرت نسبة بند مرافقة المتعلم لبعض رفقاء السوء بـ 97.09%؛ بينما قدرت نسبة بند الرسوب المكرر للطلبة الفاشلين في الدراسة وعدم متابعة الاسرة لغياب الابناء بدون عذر بـ92.23% . كما أظهرت الدراسة أنّ أسباب التسرب المدرسي من وجهة نظر المعلمات فيما يخص بند مرافقة المتعلم لبعض رفاق السوء بنسبة 96.78% أما البند المتمثل في عدم وعي المتعلم بأهمية التعليم 91.4% بينما الرسوب المكرر قدر بنسبة 90.32%.(أبو عسكر،2009).

ومتابعة الأسرة وتوجيهها وإرشادها للطّفل يجعله على وعي في اختيار أصدقائه، وأي تهاون من طرف الأسرة ينعكس سلبا على حياة الطفل، ويكون عرضة لجماعة الرفاق السيئة، ومصاحبة الطفل لرفاق فاشلين يشعرون بالملل اتجاه المدرسة يجعله يتأثر بهم، وتدريجيا يشعر بشعورهم، فيصبح مثل أصدقائه فتتأخر نتائجه الدّراسية ويتغيب ثم يتسرب.

7-عدم التنسيق بين البيت والمدرسة: إنّ التعاون بين البيت والمدرسة ضروري وهام من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، والعلاقة بينهما هي التّكامل، فلا يمكن للمدرسة أن تحقق أهدافها مع تخلي وتجاهل الأسرة لدورها، لاعتقادها أنّ المدرسة هي التي ستتولى تربية وتنشئة الطفل بعدها، فلا تتصل بالمدرسة، وهنا مكمن الخلل لأنّ المدرسة تحتاج لأداء دورها إلى معرفة خصائص التّلاميذ ومشاكلهم مثل: الخوف، العدوان، الخجل، وإلى معرفة خصائص أسرهم وما تسودها من علاقات حتى تتعامل مع التّلاميذ وفق حالاتهم، هذا من جهة ومن جهة أخرى فإنّ المدرسة تحتاج من الأسرة متابعة أبنائها في دراستهم ومساعدتهم وتحضيرهم ليكون استيعابهم

أحسن واستعدادهم أفضل، وبهذا يتجسد التّكامل بين المؤشرين، ممّا يؤدي إلى نجاح العملية التّربوية، وتهاون الأسرة عن واجبها اتجاه مدرس أبنائها سينعكس سلبا على مستواهم ومستقبلهم العلمي.(نقاز، 2018، ص17)

يمكن اختصار الأسباب الاجتماعية لتسرب المدرسي فيما يلي:

– سوء المعاملة التي يتلقاها الطالب في بيئته إما بسبب الفقر أو الجهل.

– الأسرة المككة وغير المترابطة لها الدور الأكبر في تسرب أبنائها.

– لا قصور الوعي بأهمية التعليم لدى البعض من أولياء الأمور وسيادة بعض العادات كالزواج المبكر للبنات.

– الاسراف الزائد في تدليل الأبناء بحيث يصل بهم الأمر إلى الإستهتار ةعدم تحمل المسؤولية ولا سيما عند إعطاء الأبناء قدرا كبيرا من الحرية يصل إلى حد الفوضى.

– نظرة بعض الأسر لتعليم الإناث بأنه غير مجد لا سيما أن مصيرهن البيت أو الزواج ومن ناحية أخرى تعرض البنات للمشاكسات سواء على الطرقات أو المواصلات مما يجعل الأباء دائمي القلق على بناتهم.

الدّرس العاشر: الاسباب الاقتصادية لتسرب المدرسي

4-الأسباب اقتصادية لتسرب: المقصود بها العوامل المادية للطالب وأسرته، فالجانب المادي له ارتباط وثيق بالتحصل العلمي، زهذا ما ينجر عنه من نقص التغذية ورداءة اللباس والسكن، وعدم توفر الأدوات المدرسية ... إلخ، كل هذه العوارض وغيرها تؤدي إلى رسوب التلميذ فنجد بعض الأسر نظرا لضعف دخلها المادي تعجز عن تحمل شراء اللوازم المدرسية وبعض المتطلبات التي تطلب من التلميذ من حين لأخر، (بركان، 1991، ص32).

إذ يعد العامل الاقتصادي من أبرز الأسباب الرئيسة لعدم استمرار الطفل بالدراسة واتجاهه للعمل، حيث يتمثل في تكاليف الدراسة من مصروفات ودروس خصوصية وتحوله إلى مصدر من مصادر الرزق للأسرة.

وقد أثبتت دراسة أجراها المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية عن تسرب التلاميذ من المدارس، تدني المستوى الاقتصادي لأسر الأطفال الفقراء المتسددين حيث تبين أن الجزء الأكبر للتلاميذ يترك المدرسة بسبب انخفاض مستواه الاقتصادي عن أقرنه (60.1 %) وأنّ(31%) منهم تركوا المدرسة للعمل مباشرة وذلك للمساهمة في دخل الأسرة والانفاق على أنفسهم.(عباس،2015).

هناك مجموعات من المواطنين في الريف خاصة لا يسمح دخلها بالاستغناء التام عن أولادها في العمل رغم صغر سنهم، وهذا ناتج بالطبع عن النمط الاقتصادي والسّائد في الريف والتكوين العائلي مما يترك أثرا واضحا في حجم التسرب من المدرسة الابتدائية.

ويذكر جودت عزت عطوي بعض العوامل الاقتصادية والأسرية التي تؤدي بالتلميذ إلى ترك المدرسة، وهي:

- أن الرسوم المدرسية والكتب والملابس تعد أشياء مكلفة جدا بالنسبة لبعض الأسر الفقيرة.
- تلجأ الأسر الفقيرة إلى استخدام الأبناء في العمل وحثهم عللى ترك الدراسة.
- إجبار الفتيات على الزواج المبكر.
- عدم اهتمام الأولياء بالتعليم (عطوي، 2001).

كما بيّنت دراسة سيرل بيرت (1959) أنّه ما يقارب 50% من المتخلفين دراسيا ينتمون إلى أسر فقيرة، (عبد الدائم، 1983)، وفي نفس السياق أورد عبد الله عبد الدائم بعض الدراسات التي تناولت علاقة المستوى الاقتصادي للأسرة بالتحصيل في كتابه التخطيط التربوي والتي أقيمت في كل من الولايات المتحدة الأمريكية، وفرنسا وإنجلترا وألمانيا وسويسرا، وفي مختلف المراحل التعليمية، وقد توصلت هذه الدراسات إلى أنّه هناك ارتباط كبير في المستوى المعلمي والمستوى الاقتصادي للأسرة.(عبد الدائم، 1983)، كما بينت دراسة محمد قريشي (2002) حول القلق وعلاقته بالتوافق والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الثانونية أنه أحيانا نجد أن الأسر التي تعاني من مشكلة الدخل الضعيف، تجبر التلميذ على القيام بأعمال جانبية بعد توقيت الدراسة لمساعدتها في الكسب المادي مما ينهك قواه، ويجعله أقل قدرة على مواصلة الدراسة بشكل جيد، وهذا ما يؤدي إلى ضعف التحصيل وبالتالي إلى الرسوب أو التسرب. (قريشي، 2002).

في حين يرى نصر الله عمر عبد الرحيم أن الظروف الاقتصادية الصّعبة والسّيئة التي تمر بها بعض الأسر، والتي قد يصل وضعها الاقتصادي إلى حد الفقر والجوع تجعلها تعاني من

مستوى تعليم وتدني، بحيث لا يقوم الولي بواجباته نتيجة عجزه ماديا، مما يدفع بالتلميذ إلى ترك الدراسة في المراحل التعليمية المختلفة(نصر الله، ص378).

4-1-بطالة الكبار: إنّ تسرّب الأطفال من الدّراسة، يصبح بديلا عن عمل الكبار، وذلك عند خروجه من الدّراسة، والالتحاق بسوق العمل، خاصة في حالة عدم حصول الأب على عمل، أو حصوله على أجر بسيط وغير كافي لإعالة الأسرة، خاصة مع انتشار القطاع غير الرسمي الذي يمتص الأيدي العاملة الرخيصة لأنّ المعروض من الأيدي العاملة أكبر من الطّلب، نتيجة للكثافة السّكانية العالية ويكون نتيجة ذلك مجموعة مشكلات اجتماعية داخل هذه المناطق. (عباس، 2015، صفحة173).

ومن أهم هذه المشكلات الاجتماعية، هي التعارض بين الدّخل وعدد أفراد الأسرة، وهذا النوع من عدم التوازن بين المتطلبات اللازمة لأفراد الأسرة، وبين العجز المادي الذي تواجه الأسرة ويرتبط ذلك التعارض بظهور مجموعة مشكلات ناتجة عن عجز الدّخل وعدم كفايته لتلبية الحاجات الأساسية من مأكل وملبس. (عباس، 2015، صفحة173). ويؤكد وطفة علي أسعد (1993) أنّ وضع الاقتصاد الوطني يؤثّر على حياة الأسر، فمع غلاء المعيشة وعدم كفاية الدّخل يفكر الوالدان في حلول أخرى كإخراج أبنائهم من المدرسة أو عمل الأم أو مساعدة الأبناء لهما في عملهما، وقد تأكّد أنّ للفقر تأثير كبير في الفشل الدّراسي وبروز التّسرب نظرا لما يترتب عليه من نقص في التّغذية، عجز بعض الأسر عن تحمل نفقات المدرسة التي يحتاجها التّلميذ، كما يعكس الفقر ضعف الإمكانيات التي من الممكن أن تساهم في زيادة خبرات ومعارف ومدارك التّلميذ، من تلفزيون ومكتبة ووسائل التثقيف والتّرفيه المختلفة، كما لا يجد التّلميذ في الأسرة الفقيرة المتابعة الكافية في دراسته، ولا يجد من يساعده، كما أنّ هناك بعض الأسر يحتاج الأب فيها للأولاد للعمل في المصنع أو المزرعة، وخاصة إذا كانت الأيدي العاملة قليلة أو باهظة التكاليف، ولا يريد الأب استئجار يد عاملة خارجية لرفع مدخوله، وتختلف في التوقيت الذي تحدث فيه وغالبا تتماشى مع المواسم المختلفة للزراعة المنتشرة ومواسم قطفها، حيث يتغيب التلاميذ عن المدرسة لفترة زمنية مما يحدث لديهم الضرر في تحصيلهم الدراسي، وتؤدي إلى تعطيل الدراسة لكثرتها.(نقاز،2018)

فالعامل الاقتصادي مثلا يولد العامل الاجتماعي، هذا الأخير يولد العامل النفسي، الذي ينتج عنه عامل الصحة الجسدية وهكذا، فقد يكون احد هذه العوامل سببا غير مباشر في وجود كل

العوامل الأخرى، والتي تحبط عزيمة التلميذ وتجعله ينحى مناحي غير سليمة وغير سوية، يجد فيها التلميذ راحته ويهمل دراسته ويتركها .

أما من الناحية الاقتصادية، فان التسرب يعد عائقا في سبيل توفير القوى البشرية المدربة نتيجة إفراز طبقة محدودة التعليم ضعيفة القدرات والإنتاج، بل أن بعضهم قد ينضموا إلى صفوف المتعطلين بسبب عجزهم عن العمل ضمن إطار الاقتصاد الحديث، بالإضافة إلى أن هذه الظاهرة من شأنها أن تؤدي إلى إحباط لدى الأفراد بسبب ضعف الوعي لديهم مثل قله الاهتمام بالإتقان في العمل، هو عدم الوعظ أهمية الصيانة، وضعف القدرة على الابتكار.

الدّرس الحادي عشر: الاسباب الثقافية لتّسرب المدرسي.

5-الأسباب الثقافية لتسرب:

إنّ هناك بعض المناطق لم تصلها الروافد الحضارية بعد بصورة كافية، لأسباب مختلفة ومن بينها بعدها عن المدن وصعوبة الوصول إليها وانخفاض مستواها، ممّا أدى إلى أنّ تعيش في جو ثقافي مختلف ومتدني، وقد أدى ذلك على اتخاذ مواقف سلبية من التعليم عند أهالي هذه المناطق، فالمستوى التعليمي الضعيف للآباء وقصور الوعي الثقافي لدى الأميين، وضعف إدركهم لمنافع التعليم، فهم كثيرا ما يرغمون أولادهم على ترك المدرسة قبل إتمام المرحلة أو عدم دفع أبنائهم للدخول إلى المدرسة أصلاً.

فالثقافة ذات تأثير مباشر على أساليب التنشئة الاجتماعية للأطفال، بل أنها تقوم بدور جعل التسرب الدراسي عملية مقبولة أو غير مقبولة من جانب الأسرة، إذ الانماط الثقافية السائدة تحدد سلوك كل أسرة نجد أطفالها بشكل أو بآخر، إذ أن خرج الطفل من المدرسة يعد مظهرا من المظاهر الثقافية المقبولة في مجتمع، وغير المقبولة في مجتمع أخر، أو بيئة أخرى وذلك يختلف تبعا للنظرة الثقافية التي ترها كل أسرة على حسب البيئات الاجتماعية التي تنتمي إليها.(عباس، 2015) يقول روبين Roubin أنّ المستوى الثقافي بإعتباره أحد عوامل التسرب المدرسي للتلميذ، يظهر لدى الأسر ذات المستوى الثقافي الضعيف، بحيث أنّ هذه الأسر من غير الممكن أن تساعد إبنها في دراسته بطريقة جيدة وصحيحة.

وأهم ما توصل إليه علم الاجتماع حديثا، أنّه أقام الدّليل على أنّ النجاح أو الفشل في التّعليم لا يمكن أن تدرك أسبابها الحقيقية إلا بعد الرجوع إلى الثقافة الأصلية السائدة في الوسط الذي ينتمي إليه التلاميذ والطلبة. (إيدجار فور وآخرون، 1979).

وقد أوضحت دراسة أقيمت بمصر أنّ الرواسب الاجتماعية والثقافية والموروثة، عند بعض الأباء والأمهات تجعلهم لا يسمحون لأطفالهم بالالتحاق بالتعليم ويفضلون استثمارهم من خلال إلحاقهم بأعمال تدر عليهم دخلا، بدلا من إلحاقهم بالدراسة، وبالتالي ترتفع نسبة الأطفال المتسربين، نتيجة لانخفاض قيمة الدراسة والتعليم لدى الأباء والأمهات لأسباب ثقافية واجتماعية واقتصادية.(عباس، 2015).

وقد أثبتت عدة دراسات أن الفشل المدرسي يتأثر كثيرا بالوسط الثقافي وخاصة الوسط اللغوي الذي ينشأ فيه الطفل ويكتسب منه المستوى الثقافي الذي يعمل على توظيفه في حياته المدرسية.

ويرى عمر عبد الرحيم نصر الله أنّه إذا كان المستوى التعليمي للأبوين متدني فإنّ هذا يكون له الأثر السلبي على تحصيل التلميذ وتعلمه وغالبا ما تكون نتيجة ذلك ترك التلميذ للدراسة نظرا لعدم إدراك الأبوين لأهداف وأهمية التعليم، بحيث أنه من غير الممكن أن يعرف الأب الجاهل أو المهمل القيمة والأهمية الحقيقية لمواصلة التعليم، وإنّه لمن الطبيعي ألّا يستطيع مثل هؤلاء اقناع أبنائهم بالعودة إلى المدرسة والإلتزام بها إذا أرادوا تركها.

ويقول ريبسو J.Repsseau مفتش التربية بفرنسا أنّ التفاوت الاجتماعي والاقتصادي بين أفراد المجتمع ينجر عنه أيضا تفاوت بين المستويات الثقافية والعلمية والتي لها الأثر البالغ في نجاح أو فشل التلميذ في دراسته. .

فنجد أنّ التلميذ يتلقى ويتعلم عدة علوم ومعارف في المدرسة ثم يرجع إلى المحيط الأسري الذي يعيش فيه فيجد عوارض ومؤثرات تنسيه ما تعلمه، فيؤدي به إلى عدم حرصه على تعلمه ودراسته، بينما لو رجع التلميذ إلى البيت ووجد نفس المحيط العلمي الذي يجده في المدرسة فهذا يجعله يتغمس في العلم والمعرفة، وهذا ما يجعله أيضا متوافقا نفسيا واجتماعيا ودراسيا، فيحفزه ذلك على بذل ما يستطيع من جهد، ويدفعه نحو التحصيل العلمي الجيد والوصول إلى الهدف المنشود.

يرى نصر الله عمر عبد الرحيم أن الظروف الاقتصادية الصعبة والسيئة التي تمر بها بعض الأسر، والتي قد يصل وضعها الاقتصادي إلى حد الفقر والجوع تجعلها تعاني من مستوى تعليم وتدني، بحيث لا يقوم الولي بواجباته نتيجة عجزه ماديا، مما يدفع بالتلميذ إلى ترك الدراسة في المراحل التعليمية المختلفة. (نصر الله،2004 ص378).

تتأثر ظاهرة التسرب المدرسي باتجاهات أفراد الأسرة، نحو أهمية التعليم للطفل، والدّرجة التي يحتلها سلم القيم لديهم، فكثيرا من الأسر سواء في الدّول المتقدمة أو النّامية تنظر إلى المدرسة، بأنّها تقوم بدور الحضانة، أو جليسة الأطفال في سن معينة من حياة الأطفال، إلى أن يكبر ويصبح قادرا على الالتحاق بسوق العمل، ليجلب لهم المورد المالي، فهؤلاء الأسر يرون أنّ التعليم له أهمية كبرى، ولكنّه يأتي في المرتبة الثانية، بعد توفير الملبس والمأكل والمشرب، وذلك لا يأتي إلا بعمل الطفل، وفي هذه الحالة لا يذهب الأطفال للمدرسة إلاّ إذا لم يكن هناك عمل يقومون به أو إذا أجبروا على ذلك بحكم قانون ألزمهم بالذهاب للمدرسة في سن الإلزام.

ونخلص من ذلك إلى أنّ الأمية تنتشر بصورة كبيرة بين الأسر الفقيرة وأنّ لذلك آثار على متابعة أطفالهم، أثناء الدّراسة، وأداء الواجبات المنزلية، فلا يوجد في هذه الحالة، أي نوع من المساندة والمساعدة لأطفالهم ممّا يمثّل عائقا لهم، حيث يتعرض الأطفال لضرر والعقاب في المدرسة، وكل هذه العوامل يمكن أن تؤدي إلى رفضه الطفل الذهاب للمدرسة، أو عدم رغبته في الاستمرار في التعليم وتفضيليه للعمل كبديل عن التعليم. (عباس، 2015).

كما تنعكس خبرة الوالد والوالدة والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثّقافي والمهني في هذه العملية على الأبناء، فتكون عملية التّطبّع واكتساب السّلوك الاجتماعي والثّقافي من الآباء والأمهات تبعا لثقافتهم ونظرتهم للأمور، متفقة مع الأنساق القيمية القائمة التي ينتمون إليها، والتي تختلف تبعا للمنطقة التي يُقيمون بها، وعليه يتولد لدى سكان المناطق الحضرية الفقيرة ثقافة خاصة بهم، تختلف عن غيرها من الثّقافات الاجتماعية الأخرى. (عباس، 2015).

5-1-إغفال الأسرة لأهمية التعليم(انتشار الأمية): يرتبط خروج الطّفل من المدرسة ارتباطا مباشرا بمدى إدراك الآباء والأمهات لأهمية التعليم لأطفالهم، ويختلف ذلك لإدراك الوعي من بيئة إلى أخرى فنظرة الأسرة لأهمية تعليم الأبناء تتوقف على عدة أمور منها:

نظرتهم للعائد المادي الذي يترتب على تعليمه أو عمله إذ تفضّل الأسر ذات المستوى الاقتصادي

المنخفض أن يعمل أبنائها ويحصلون على مقابل مادي سريع من عمله، دون حاجة إلى الانتظار سنوات طويلة حتى ينتهي من مراحل التعليم، في حين تنظر الأسر ذات المستوى الاقتصادي الأفضل إلى تعليم الأبناء على أنّه سوف يحسن وضعهم الاقتصادي مستقبلا، ويعني ذلك أنّ الأهمية التي تعلقها الأسرة على التعليم أو إغفالها لأهمية التعليم لها دور كبير في التأثير على ظاهرة عمالة الأطفال في سن مبكرة.

وفي حالة فشل الطفل في الدراسة أو الرسوب، وإذا لم يجد له مكانا في المدرسة أو عندما تكون المدرسة بعيدة عن السكن، فإنّ الوالد والوالدة لا يجعلونه يستمر في الدراسة، وعليه يؤدي جهل الأبوين بقيمة التعليم، عدم المبالاة بتعليم الطفل وإنّما إلحاقه بالعمل مباشرة، دون أن يهتموا بمصيره ومستقبله. (عباس، 2015). كما أنّ غياب المتابعة الأسرية لمستوى الطفل الدراسي تكون نتيجة ان أولياء الأمور يتفاجؤون بتدني مستوى أبنائهم الدراسي قبل الامتحانات ببضع أيام، وهذا يترتب عليه أداء سيء أو رسوب في الامتحانات مما يسبب إحباط الطالب ويدفعه إلى ترك المدرسة التي تذكره دائما بفشله، ومن هنا نجد أن المتابعة والتواصل بين المدرسة وأولياء الأمور لها أهمية قصوى. (الناصر، 2014، ص24-25).

وفي نفس السياق أوضحت دراسة بمنطقة منشية ناصر ومصر القديمة، أن الرواسب الاجتماعية والثقافية الموروثة، عند بعض الآباء والأمهات تجعلهم لا يسمحون لأطفالهم بالالتحاق بالتعليم ويفضلون استثمارهم من خلال إلحاقهم بأعمال تدر عليهم دخلاً، بدلا من إلحاقهم بالدّراسة. وبالتالي ترتفع نسبة الأطفال المتسربين نتيجة لانخفاض قيمة الدراسة والتعليم لدى الآباء والأمهات لأسباب ثقافية واجتماعية واقتصادية. والتي تنعكس سلبا في النهاية عليهم وعلى مستقبل أبنائهم وعلى المجتمع ككل. (عباس، 215)

يرى مصطفى زيدان (1984) أنّ التّلميذ الذي ينشأ في أسرة جاهلة لا تهتم بموّضبته على المدرسة ولا تعتني بأدائه لوجباته ولا تهيئ له الجو الصالح الذي يساعده على استذكار دروسه، غير التّلميذ الذي يجد جوا ثقافيا في المنزل وعناية بواجباته المدرسية، وحرصا على تزويده بثقافات متنوعة من خلال الصّحف والإذاعات والمجلات والكتب والقدوة الصّالحة أمامه فيما يسمع وفيما يرى.(صخري، 2002-2003)

ومن ناحية نجد أنّ سيطرة الأمية بين سكان المناطق الفقيرة المختلفة، ينعكس في صورة عدم إدراكهم لأهمية التعليم لأطفالهم أو الاهتمام به، ولكنّنا لا ننكر أنّ أي أسرة ترغب في تعليم

أطفالها، ولكن ما نعنيه هنا هو أنّ الأسرة لا تتمسك بتعليم أبناؤها بمجرد فشله أو رسوبه أو حتى عدم تحمسه للدّراسة، فالحل الذي اتجه إليه معظم هذه الأسر هو إخراجه من الدّراسة وإلحاقه بأي مهنة يتعلم منها مهنة أو حرفة تفيده وتفيدهم في الوقت نفسه، وبالتالي لا يمثل التعليم أهمية كبرى لديهم. حيث أجريت دراسة بأحد المناطق المتخلفة توصلت إلى أنّ نسبة الأمية تصل إلى 42% بين أرباب الأسر و57% بين الزوجات، و49% للأبناء فوق سن العاشرة، ولقد أدت الأمية بين الزوجات عدم إعطاء أهمية لتعليم الأطفال من ناحية، وكثرة الإنجاب من ناحية أخرى، فوصل عدد الأطفال الذين لم يلتحقوا بالتعليم أو لم يكملوا المراحل التعليمية إلى 71% من العينة، وفسّرت الأمهات عزوفهم عن تعليم أولادهم بارتفاع تكلفة التعليم، واحتياج الأسرة الشّديد لمساعدة الأولاد في المصاريف، إضافة إلى بعد المدرسة عن المسكن، وأنّ التعليم لا يوفر الدّخل المناسب للطفل بعد التّخرج. (عباس، 2015، صفحة167).

ومنه يمكن اعتبار الأسرة الوسط الذي يلبي حاجة الطّفل إلى المعرفة والى إدراك الوسط الذي يعيش فيه، والى التعرف على السّلوك والممارسات التي تتلاءم مع ثقافة أعضاء المجتمع وبالتالي فإنّ تأمين الحاجات النّفسية والمعرفية والثّقافية للطّفل يشكل منطلق وبداية العمل التّربوي الذي يتم في إطار الحياة الأسرية، ودون ذلك يبقى عمل المدرسة وحده عقيم في تحصينه من التّسرب المدرسي (صخري، 2002-2003)

5-2-لغة التدريس: من العوامل الثقافية في تشجيع أو عرقلة التحصيل الدّراسي نجد لغة الدراسة، إذ كثيرا ما ينشأ الطّفل في وسط يستعمل لغة مخالفة للغة التّدريس، وهذا الاختلاف يعرق استيعاب التّلميذ المقدمة والقدرات اللغوية للتلميذ تشكل قاعدة أساسية لاكتساب التلميذ واستيعاب ما يلقيه الأستاذ، ونلاحظ هذه الظاهرة خاصة في الأوساط التي لا يتقاسم فيها الأستاذ والتلميذ نفس اللغة. (نقاز،2018، ص22)

5-3-وسائل الإعلام: لقد أصبحت وسائل الإعلام بشتى أنواعها تجلب إليها الانتباه وخاصة من فئة الشّباب والمراهقين، بما تعرضه من برامج متنوعة وأسلوب مشوّق، وأصبحت تمثل المصدر الأساسي التي يرتشف منها الأطفال والناشئة القيم الاجتماعية والعادات والاتجاهات والمفاهيم والمعارف، ولعل من أهم أبرز هذه الوسائل التلفزيون، ويسبق تأثير المدرسة لأنّ الطّفل يحتك به، ويأخذ كل وقته ولا يتسنى له مراجعة وإنجاز واجباته المدرسية، ممّا يجعله لا يستوعب دروسه، وهذا ما ينعكس على تحصيله العلمي. (نقاز،2018، ص22)

ومن خلال ما تقدّم هذا نستطيع القول بأنّ المستوى التعليمي والثقافي للأسرة، له دور كبير في المسار التّعليمي للتلميذ، فقد يؤثّر هذا العامل إمّا بشكل إيجابي أو سلبي على التحصيل العلمي للتّلميذ.

الدّرس الثاني عشر: الأسباب الايكولوجية لتسرب المدرسي.

6-الأسباب الإيكولوجية: هناك العديد من العوامل التي تؤثر تأثيرا مباشرا على ظاهرة التّسرب الدّراسي للطّفل خاصة في المرحلة الابتدائية، ولعل من أهم هذه العوامل هي العامل المكاني المرتبط بالمنطقة السكنية والنّمط السّكني الذي يقطنه الأطفال المتسربين من الدّراسة، نظرا لعدم توافر البيئة الملائمة للاستذكار، والمحفزات المادية والمكانية على ذلك بل هناك العديد من الأوضاع المرتبطة بالمكان وما حوله قد تؤدي إلى إفراز العديد من الظواهر الاجتماعية المختلفة، كانتشار الآفات الاجتماعية، وعمل الأطفال وأطفال الشوارع، والتسرب الدراسي، والعنف...الخ ومن ثمّ فإنّ عامل المكان والبعد الإيكولوجي، قد يشكّل عاملا هاما ومؤثرا في تلك الظاهرة، والتي سوف نوضح أبعادها فيما يلي:

6-1- المنطقة السّكنية ودورها في التّسرب المدرسي:

يمثل النمط الفيزيقي للمنطقة السّكنية وأنماط الكثافة السّكانية، ومدى توفر الخدمات الأساسية بالمنطقة السّكنية من أهم المؤشرات الرئيسية لتحديد نوعية المناطق ويضيف محمد الكردي (1998) أنّه: قد يكون هناك بعض التفاوت بين المناطق سواء على المستوى الاقتصادي والثقافي والاجتماعي السائد فيها، حيث تلعب هذه العوامل دورا أساسيا في تحديد نوعية المنطقة السّكنية من حيث الرّقي والتقدم الحضاري.

فالأسر ذات الدّخل المنخفض لا تستطيع أن تتحمل نفقات الإسكان الباهظة في المناطق الحضارية المتقدمة، حيث يفضّل هؤلاء الأسر العيش في المناطق الحضارية الفقيرة، والمتخلفة لقربها من مناطق عملهم، وانخفاض أسعار المساكن في تلك المناطق.

ومن خلال العديد من الدّراسات التي ركّزت على الفئات الفقيرة في المجتمع، فإنّها أفادت أنّ هذه الفئات لا يملك الكثير منها إمكانية امتلاك مسكن، ولا تستطيع امتلاك مسكن مستقل، كما بينت أن هناك علاقة قوية بين أوضاع المسكن الفقير وبين انخفاض مستوى الدّخل. (عباس، 2015).

6-2- النمط السّكني: يرى البعض أنّ المسكن يمثّل عاملا من عوامل الطّرد للأطفال، حيث تمثل المساكن التي يعيش فيها الأطفال الفقراء أو مساكن غير آمنة، ويعيشون داخل وسط اجتماعي متدني من الناحية الاقتصادية والأخلاقية والغالبية العظمى من النّاس لا يعرفون ولا يشاهدون كيف يعيش مئات الأسر في أماكن تزدحم بهم، وأنه من خلال الأزقة والحجرات الضيقة تعيش الأسرة في حجرة مساحتها أمتار داخلها أسرة لا تقل عن ستة أفراد، وقد يشاركهم الطّيور التي تربى من أجل تجارة زهيدة، وهذه الأماكن لا توجد بها تهوية تناسب عدد شاغليها وهكذا تلفظ الأطفال الأبرياء ليقضوا أوقاتهم خارج المنزل. (عباس، 2015).

ويضيف السيد عبد العاطي (2000) أنّ الأماكن التي يقطنها هؤلاء الأطفال أكثر ارتباطا بالإسكان المزدحم، لا تتوفر على الجو المناسب للاستذكار، ممّا يكوّن الأثر السبي على الطّفل الذي يضطر إلى قضاء معظم وقته خارج المنزل، وفي كلتا الحالتين لا يستطيع التحصيل الدّراسي الجيّد، فيتجه اتجاهات أخرى يستطيع بها الخروج من المسكن المزدحم الذي يعاني منه هو وباقي أفراد الأسرة، والذي سيترك آثار سلبية على أفراد الأسرة، خاصة الأطفال الذين يقعون ضحية في حالة إصابة الأب أو الأم بمرض، ويُصبح الطّفل في اختيار بين أمرين: إمّا الاستمرار في الدّراسة أو الاتجاه للبحث عن عمل للمساهمة في الأعباء المعيشة للمنزل ولأسرته ويترك الدّراسة في هذه الحالة. (عباس، 2015، ص180-182).

6-3-تغيير مكان الإقامة: عملية التغيير المستمر في مكان السكن تؤثر بصورة مباشرة وسلبية على الأولاد بشكل عام، وعلى التلميذ بشكل خاص إذا حدثت في فترة التعليم الابتدائي، لأنها تؤدي إلى عدم الاستقرار الذي يؤدي بدوره إلى التوتر والقلق والإحباط والاكتئاب وعدم التكيف الاجتماعي في الكثير من الحالات، والتي بدورها تنعكس على الطالب وتعلمه وتحصيله في النهاية، لأن تغيير السكن يجبر الأهالي على تغيير المدرسة التي يتعلم بها أولادها، لذلك عندما يغير الأولاد المعلمين ورفاقا اعتادوا عليهم يشعرون باليأس والإحباط، ومثل هذا الوضع يؤثر على تحصيلهم الدراسي وبالتالي يؤدي الى تسربهم من المدرسة كرد فعل مباشر للمعاناة والضغوطات النفسية التي يمرون بها.(بن عيسى، 2015-2016، ص131).

6-4- البعد المكاني للمدارس: لما تصبح المدارس بعيدة عن نطاق المنطقة السّكنية، ويضطر الأطفال لقطع مسافات طويلة للوصول إليها، إمّا باستخدام المواصلات أو سيرا على الأقدام، لذا فإنّ البعد المكاني قد يمثل عائقا للأطفال، ممّا يهيئ الفرصة لعدم إرسالهم للمدارس من البداية أو

تعرّضهم للتّسرب بعد التحاقهم بها، لفترة نظرا لاستخدام المواصلات التي تشكل عبئا اقتصاديا إضافيا على الأسرة، كما أنّ السّير على الأقدام للطّفل أثناء الذّهاب للمدرسة، يعرّضهم للإجهاد ويؤثر على استيعابهم. (عباس، 2015).

يتبين من ذلك أن المسكن يمثل عاملا للطّرد أكثر منه عاملا للجذب، وهنا يفضل البقاء خارج المسكن معظم الوقت، ممّا يؤثر سلبا على دراسته التي تؤدي به إلى الفشل والتّسرب الدّراسي.

- ✓ **وعلى حسب بن حمودة محمد (2008) يمكن ذكر بعض الأسباب الهامة لتّخلي التّلاميذ عن دراستهم بمحض إرادتهم على مستوى التّعليم الثّانوي العام كما يلي:**

- ضعف المستوى العلمي القاعدي والتخلف الدراسي العام علما بأنّ بعض التلاميذ متفوقون في دراستهم، ومع ذلك يضطرون للتّخلي عن الدّراسة لأسباب أخرى غير الضّعف في مستواهم التّحصيلي.
- سوء التوجيه المدرسي، حيث يتم أحيانا توجيه التلميذ لشعبة لا تناسب ميوله وقدراته وملمحه.
- عدم ملائمة الوسط المدرسي بمختلف مكوناته المادية والإدارية والتربوية ممّا ينفر التّلميذ من الدّراسة، ولكن هذا النفور من الدراسة أو العزوف عنها والزهد فيها لا يكون –لوجوده– سببا كافيا للتّسرب المدرسي التلقائي بل لابد من وجود عوامل مساعدة أخرى للتخلي التلقائي عن الدّراسة.
- التحمل المبكّر للمسؤولية العائلية بسبب وفاة أحد الوالدين أو كليهما.
- تخلي الوالدين عن دورهما التربوي وعدم المبالاة بتعليم أولادهما بسبب الجهل وقلة الوعي وعدم الشعور بالمسؤولية.
- انخفاض المستوى المعيشي للأسرة وارتفاع نفقات التّمدرس المتمثلة في مصاريف الكتب والأدوات المدرسية والملابس ورسوم التّسجيل وإعادة التّسجيل والامتحانات والإطعام والنّقل بسبب البعد المحتمل للمدرسة إلى غير ذلك من المصاريف الأخرى.

- خطوبة أو زواج بعض التلميذات في وقت مبكّر.
- استحواذ النّزعة المادية على كثير من النّفوس وعدم إعطاء قيمة العلم وأهله. (بن حمودة،2008)

7-الأسباب التي ترجع إلى الظروف الأمنية:

إنّ لعدم استقرار الأوضاع والظروف الأمنية أثر واضح في تسرب الكثير من المتعلمين من مدارسهم، ونجد أن بعض الأسر قد تمتنع عن إرسال أبنائها إلى المدارس، وتضيع عليهم سنة دراسية كاملة.

إضافة إلى الوضع السياسي الذي يسود المنطقة في بعض الأحيان، يلعب دورا أساسيا وهاما في التأثير على عدم الاستقرار والراحة النفسية لدى الأسرة والطالب والمجتمع بشكل عام، مثل هذا الوضع يؤدي إلى حالة من عدم الاستقرار والهدوء النفسي والقلق والتوتر والخوف، مما يمكن حدوثه، الأمر الذي ينعكس سلبا على الأطفال والأبناء كرد فعل من الآباء والأمهات وما يحدث لديهم من أحداث. (بن عيسى، 2016/2015، ص136-137).

الأسباب القانونية: عدم وجود تشريعات قضائية صارمة تعاقب أولياء الأمور الذين يخرجون أبنائهم من المدرسة لأي سبب من الأسباب، أو يهملونهم ولا يعملون على توفير حاجاتهم الأساسية مما يجبرهم على التسرب أو الانقطاع عن المدرسة، و في الحالات التي توجد فيها مثل هذه التشريعات فهي مهملة وغير معمول بها كما هو مطلوب. (بن عيسى، 2016/2015، ص137).

الدرس الثالث عشر: – سمات المتعلمين المتسربين

– مؤشرات حدوث التسرب المدرسي

–التسرب المدرسي وعمالة الأطفال.

1–سمات المتعلمين المتسربين: بما أنّنا نتحدث عن المتعلمين المتسرّبين، فلا بد لهم من صفات وسمات تميّزهم عن الآخرين سواء من النّاحية النّفسية أو التّربوية أو الاجتماعية أو الاقتصادية من أجل تشخيص هذه الحالات والحد من انتشار هذه الظاهرة.

مع العلم أنّ هذه السّمات قد لا تنطبق جميعها على المتسرب الواحد، بل يحمل المتسرب الواحد منها سمة واحدة، وقد يكون أكثر من سمة وهذه السّمات:

1–1–ذوو القدرات العقلية المحدودة: حيث تعاني هذه الفئة من صعوبات في الفهم والتعلم، وهذا إما أن يكون وراثيا أو مرضيا، أوتتصف هذه الفئة من الطلبة بتقدير ذاتي وغير قادرين على المشاركة الوجدانية، ويتم التّعرف عليهم من خلال دراجاتهم المتدنية في التحصيل الدراسي المنخفض من خلال رسوبهم، وممّا يميّزهم بالفشل المتكرر والاحباط كسمة مميّزة لكل أعمالهم وأنشطتهم.(مراعبة، 1995)

1–2–ذوو الظروف الاقتصادية الصعبة: يضطر الكثير من الطلاب لترك مقاعد المدرسة والبحث عن فرص عمل سهلة مثل البائع الجوال أو بعض ورش السيارت وغيرها مما يعقيهم عن إكمال دراستهم.(جبر،1995)

1–3–ذوو الفئة المجبرة على التسرب: وتشمل هذه الفئة الافراد الذين تركوا المدرسة نتيجة لبعض الازمات أو المشكلات الشخصية أو الاسرية أو فقر الاسرة المفاجئ نتيجة لتعرضها لكارثة معينة، أو الضعف الجسمي أو الفقر أو وفاة الوالدين.(الشخيبي، 2002)

1–4–ذو الكفاءة: تشمل الافراد الذين لهم القدرات على النجاح الأكاديمي ولكنهم تخلو عن الدراسة لأسباب تتعلق بميولهم الشخصية خارج المدرسة. (عباس، 2015 ص269)

1–5–ذوو الأسر المفككة اجتماعيا: يتخذ التفكك الاسري أشكالا عديدة منها (طلاق الوالدين،

موت أحد الوالدين أو كليهما، خلافات ونزعات أسرية) ومن المعلوم أن الاسرة تلعب دورا أساسيا في تقدم الطالب نحو العمل المدرسي، فالطالب الذي لا يجد المناخ الاسري الملائم يكون دائما مشغولا بالجو المشحون بين أفراد أسرته، فيتسم أداؤه بالقلق والتوتر فحاجة الطالب للأب والأم من ضروريات حياته.(حميد، 2001).

1-6-ذوو السلوك الخاص: لظروف نفسية واجتماعية واقتصادية عديدة تنعكس سلبا على الطلاب فنجد أنّ البعض منهم قد اكتسب سمات سلوكية سيئة تنعكس على التزامه المدرسي ومنها عدوانية كلامية، عنف جسدي تجاه الأخرين أو اتجاه المعلمين، صعوبات في التركيز، اضطرابات عاطفية.(جبر، 1995).

2-مؤشرات حدوث التسرب المدرسي: منها:

- ✓ تكرار التأخر عن الدوام المدرسي في الصباح.
- ✓ الهروب من بعض الحصص.
- ✓ الغياب بدون عذر مقبول من المدرسة.
- ✓ الرسوب أو الاعادة مرة أو أكثر في المراحل الأولى من الدراسة.
- ✓ قلة الاهتمام في الفصل والقيام بالواجبات الصّفية والمنزلية. (حميد، 2001)
- ✓ امتلاك التلاميذ لخبرات تحصيلية فاشلة غير ناجحة.
- ✓ سوء العلاقة المتبادلة بين المعلّم والتّلميذ.
- ✓ سوء العلاقة القائمة بين التّلاميذ والأولياء.
- ✓ الاشتراك في الانشطة الاضافية القليلة، وقلة المنهجية.
- ✓ الغياب الجزئي أو الكلي عن المدرسة أو المادة الدراسية.
- ✓ الارتباط بأقران ذوي عادات وميول تربوية سيئة.(بن عمار ولوحيدي وجلول،2020).

3-التسرب المدرسي وعمالة الأطفال:

✓ دراسة العثمان، باسم عبد العزيز والسلمان، محمد خيضر (2019) حول ظاهرة تسرب تلاميذ المدارس الابتدائية وآثارها على عمالة الأطفال في مدينة أبي الخصيب التي تهدف إلى التعرف على ظاهرة التسرب وتأثيرها في تنامي ظاهرة عمالة الأطفال وهكذا يهدف البحث إلى الإجابة عن بعض التساؤلات الآتية:

1-ما أسباب تنامي هاتين الظاهرتين، وأيهما يكون أكثر ارتباطا بالأخر؟

2-هل أن قرار الانقطاع عن المدرسة يتخذه الطفل وحده، ام بمشاركة ولي أمره؟

3-هل للمتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية تأثير في تفاقم الظاهرتين؟

فرضية البحث:

✓ يتباين حجم عمالة الأطفال ما بين محلات مدينة ابي الخصيب.

✓ وجود علاقة بين مستوى الدخل وحجم الأسرة من جهة ومهنة الأبوين وعدم الاستقرار الأسري من جهة ثانية.

وتم تصنيف الأطفال العاملين بالشوارع إلى عدة فئات:

1-الفئة الأولى: وهم أطفال الشوارع العاملون الذين لا اسر لهم.

2-الفئة الثانية: أطفال السوق العاملون الذين يوجد لديهم أسر ويهدفون من عملهم مساعدة أسرهم.

3-الفئة الثالثة: أطفال يعملون مع أسرهم بالشارع ويعودون معهم الى المنزل في آخر النهار.

على عينة من التلاميذ المتسربين (الذكور، الإناث) من المدارس الابتدائية في مدينة أبي الخصيب للعام الدراسي 2018/2017.

✓ **أسباب التسرب وعمالة الأطفال:** ومن هذه الأسباب:

1-ارتفاع معدلات النمو السكاني الذي يؤدي إلى ارتفاع في معدلات البطالة ويزيد من معدل الإعالة.

2-الفشل الدراسي.

3-النظام التعليم: إذ لا توجد علاقة مباشرة بين وجود هذا النظام وفاعليته وطبيعة، وماهية الخدمات التي يقدمها إلى المستفيدين منه والبيئة التي يوفرها لهم، وبين توجه الأطفال في سن مبكرة إلى سوق العمل.

4-عجز الأسرة عن تحمل تكلفة الدراسة.

5-البيئة المدرسية الطاردة: إذ تتسبب البيئة المدرسية في الكثير من الحالات إلى الدفع بالأطفال بعيدا عنها، مما يضطرهم إلى تركها والتوجه المبكر إلى سوق العمل.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1-من أهم الانعكاسات للتسرب من المدرسة الابتدائية في مدينة ابي الخصيب هي ظاهرة عمل الأطفال.

2-أثرت عمالة الأطفال على صحتهم ونفسيتهم.

3-أوضحت الدراسة أن التلاميذ المتسربين العاملين من المدارس الابتدائية في مدينة أبي الخطيب، توزعت في جميع محلاتها السكنية، وبكلا الجنسين (الذكور والإناث).

4-نتيجة لارتفاع أعداد المتسربين من المدارس الابتدائية فقد زاد معه عدد عمالة الأطفال، وبهذا تكون العلاقة طردية بينهم.

- ✓ تعرض الأطفال العاملين في مدينة أبي الخطيب لمجموعة من الآثار الصحية والاجتماعية والاقتصادية التي تصيبهم نتيجة تنوع وتعدد أعمالهم، فضلا عن المشاكل النفسية التي تسوقهم للشعور بالنقص وأنهم الشريحة الأدنى في المجتمع (العثمان والسمان، 2019) .

تطرقت دراسة محارب، تيغيت وهيب جاد (2010) الى تعرض أطفال الشوارع المتسربين من التعليم للعنف وعلاقته بالانحرافات السلوكية لديهم وكذا التعرف على العلاقة بين العنف الأسري والعنف المدرسي الذي تعرض له طفل الشارع وبين بعض الانحرافات السلوكية، وتم التوصل الى وجود علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة 0.50 بين العنف الواقع على طفل الشارع (أسري، مدرسي، الشارع) وبين أبعاد العنف الصادر منه (جسديا، لفظيا، نحو الممتلكات، نحو الذات عنف غير مباشر)، وأوضحت النتائج الإكلينيكية انغماس طفل الشارع

في الانحرافات السلوكية كنوع من التكيف مع حياة الشارع في بعض الأحيان (عباس، 2020، ص266).

الدرس الرابع عشر: -الاثار المترتبة عن ظاهرة التسرب المدرسي

-أليات مواجهة التسرب المدرسي

1-الأثار المترتبة عن ظاهرة التسرب المدرسي: إنّ ظاهر التّسرب على الرّغم من كونها أفة أكاديمية تربوية فإنّها في نهاية الأمر لها أخطار وأضرار في كافة مجالات الحياة كالمجالات الاجتماعية والاقتصادية والنفسية إلى غير ذلك من المجالات الحيوية في حياتنا مما سيؤدي إلى ضعف مجتمعنا وتفويض دعائمه الأساسية وخاصة الدعامة الرئيسية وهم الشباب الذين هم الثروة الحقيقية للأمة، فإذا كانوا جهله سيشكلون خطرا كبيرا على الأمة فتتفشى ظاهرة الفساد والسرقة والقتل والإستغلال والتخريب .... وخاصة المتسربين منهم من المرحلة الإبتدائية، وإرتدادهم إلى الأمية والجهل والتي لا يمكن علاجها على أي نطاق.

كما أشرنا أن ظاهرة التّسرب المدرسي، تُعد بمثابة ظاهرة لها العديد من المحدّدات والأبعاد المتداخلة مع بعضها البعض، وبالتالي ينجم عن هذه الظاهرة آثار سلبية ترتبط بعضها البعض بالفرد وبالمجتمع. ومن أهم هذه الآثار ما يلي:

- **التّسرب الدّراسي يكرّس عادات وتقاليد مختلفة:** إنّ هناك اتجاهات هي المسيطرة، والتي مفادها أنّ التعليم هو عملية ليست بالأهمية الضرورية للطّفل، حيث إنّ الطفل في كل الأحوال سوف يعمل بمهنة حرفية يدوية، أو حرفة يكتسب منها العيش، وهي مهن بالنسبة لهم أفضل من أن يُصبح موظف حكومي أو أن يعمل بمهن إدارية، حيث أنّ العائد المادي للحرف اليدوية أفضل له لذلك فإنّ التّعليم ليس بالأهمية الكافية وهذه الآراء والاتجاهات

تنتقل عبر الأجيال، لذلك نجد أن معظم سُكان هذه المناطق لا يعيشوا في حالة الرّكود والتخلف نتيجة هذه الاعتقادات المسيطرة عليهم، فلا يوجد لديهم مستقبل أفضل أو خطط وأهداف وتطلعات تنقلهم من حالة إلى حالة، نتيجة ما يعتقدون بأن حالهم سوف لا يتغيّر لأنّهم يعيشون في مثل هذه الأوضاع من سنوات طويلة، لذلك فالأحوال الاجتماعية والثّقافية تظلّ ثابتة وفي حالة تناقل من الكبار للصّغار، إلا في بعض الحالات التي ترى أنّ تعليم أطفالهم، سوف يجعل الأطفال يعيشون أفضل ممّا عاش آبائهم أنفسهم، لذلك نجد هذه الفئة تحارب وتحاول بكافة السّبل أن يظل أبنائهم بالدّراسة، ويلتحقوا بوظائف وأوضاع اجتماعية أفضل منهم. (عباس، 2015).

- **زيادة ظاهرة أطفال الشوارع:** فالطلبة حينما يتسربون من التعليم ولا يجدون رعاية تامة من الوالدين يخرجون إلى الشارع ويعملون به، ويختلطون بالمشبوهين ويكتسبون معيشتهم من أنشطه مثل: حراسة السيارات أو السرقة، فهؤلاء الأطفال يمثلون ظاهرة في غاية الخطورة على المجتمعات، فهم لا يوجهون نحو المجالات المهنية أو الحرفية على أيدي مختصين، مما يدفعهم إلى الانخراط في عالم الجريمة حيث تدفعهم اضطراباتهم النفسية من الشعور بالنقص والقلق والحرمان وفقدان الثقة بالنفس إلى محاولة إثبات الذات عن طريق الاتجاه للإدمان والاغتصاب والسرقة والفشل. (الناصر، 2014، ص 31-32)
- **التّسرب المدرسي يشيع انتشار الجناح وانحراف الأحداث:**

نجد أنّ للتّسرب الدّراسي بعض الآثار السّلبية التي تقع على الطّفل بشكل مباشر سواء كان متسربا من الدّراسة نتيجة رغبته هو نفسه أو نتيجة ضغط الأهل، فعندما يخرج الطّفل من المدرسة، فقد يلجأ للعمل، أو النزول للشارع والعمل كمتسول في الشارع أو يهرب من أهله، نتيجة تعرضه للضرّب من جانب الأهل لفشله الدراسي أو فشله في العمل فيضطر إلى الخروج من المنزل، ويلجأ للشارع، الذي هو بمثابة بؤرة للإجرام والانحراف، حيث لا يجد الطفل ملجأ يذهب إليه سوى الالتحاق بالجماعات الإنحرافية والانضمام إليها ليصبح بمثابة طفل متسول أو حدثا منحرفا يرتكب جرائم للحصول على المال.

وبالتالي فإنّ عملية التّسرب الدّراسي هي بمثابة ناقوس الخطر الذي يعكس العديد من

التداعيات الخطيرة سواء على الطّفل أو المجتمع. وبالتالي يسيطر على الطفل اللامبالاة والاغتراب.

- **التّسرب الدّراسي ينشر الجهل والأمية:**

- إنّ التّسرب المدرسي هو بمثابة تصدير جيلا للمستقبل، لا علم له ولا ثقافة ولا انفتاح، ولا تمدّن، بل جيلا يتميّز بالجهل والأمية والتخلف مثل هذه السّمات هي بمثابة موجات من الهدم والرّكود والجمود التي تجعل المجتمع متخلفا عن ركب التّطور والنّمو. والتي تجعل نوعا من المحدودية بكل شيء بدءً من تعلّم القراءة والكتابة ونهاية بمحدودية العلم والابتكار والتّطور والتّطلع للأفضل في المستقبل. (عباس، 2015).
- إنّ ازدياد عدد الأميين، على حسب تيسير وآخرون (1998) ونصر الله عمر عبد الرحيم (2004) وبخاصة إذا كان التّسرب قبل أن يتقن التّلميذ المهارات الأساسية في القراءة والكتابة، والحساب، ولم يعمد المتسرب إلى التعلم الذاتي المستمر، أو الالتحاق بمراكز الأمية كما أن ازدياد عدد المتسربين من هذا النوع يزيد من الأعباء المالية والإدارية للدولة.
- كما أنّ التّسرب يؤدي إلى إهدار الطّاقات والقدرات والأهداف التّربوية ويؤثر تأثيرا كبيرا على المجتمع وتكوينه، لأنّه يؤدي إلى زيادة نسبة الأمية والبطالة، ويسبب ضعف الاقتصاد والنّاتج الاجتماعي، ويزيد من اتكالية الفرد واعتماده على الغير.

إن هذه المشكلة التربوية الاجتماعية تشكل حالة اجتماعية غير متزنة ولها دورا هاما في تحويل بعض أفراد المجتمع إلى أميين غير منتجين أو إلى منحرفين شواذ ومفسدين، مكونين لعصابات السطو والإجراء التي تزعزع أمن المجتمع وتؤدي إلى زيادة في نسبة الجريمة في المجتمع. (نقاز،2018، ص23)

- تسرّب التلميذ من المدرسة لا يعتبر قضية أو موضوعا شخصيا لأنّ الطّفل في مثل هذا الوضع لا يكون بمفرده بل توجد معه ومن حوله الأسرة التي تسعى في بعض الأحيان إلى مواصلة ابنها للتعليم والدّراسة للاطمئنان على مستقبل ابنها.

- يؤدي التسرب في بعض الأحيان إلى خلق المشاكل الأسرية، والصّراعات التي تنشأ بين الأهل، وخصوصا عندما يتهمون بعضهم البعض بالمسؤولية عن هذا الوضع الذي وصلت إليه الأسرة.

من ناحية أخرى إنّ الفشل في المدرسة أو الحصول على نتائج مدرسية ضعيفة سيؤثران بصورة مباشرة على التّلاميذ ويؤديان لتسربه من المدرسة، وهذه التأثيرات تظهر في الكثير من الحالات بصورة اضطرابات نفسية، وجسدية واجتماعية.(نقاز، 2018).

- **التسرب الدراسي يعوق مسيرة التنمية:** تقوم أي تنمية على الاعتماد على الموارد البشرية والموارد الطبيعية المتاحة، داخل البلدان وذلك للعمل على تطوير واستغلال كافة ما هو متاح من إمكانيات بشرية أو مستدامة، من أجل تحقيق التّطور والتّنمية المبتغاة سواء على المدى القريب أو البعيد من أجل مستقبل أفضل.

فالتّنمية لا تتحقق في ظل أجواء من الجهل والتلّف الفكري والعلمي خاصة في عصر العولمة، الذي يتطلب مزيد من التّطلّع والعلم والفكر لمواجهة كافة التحديات التي تعوق المجتمعات في تحقيق متطلبات أفرادها وجماعتها، وبالتّالي فالتّنمية هي الثّمرة التي يجنيها العنصر البشري الكفء والذي يتمتع بالمعرفة والمعلومات والعادات والاتجاهات والقيم اللازمة للقيام بأدواره ومسؤولياته المختلفة في عملية التّنمية. (عباس، 2015).

- **زيادة الأعباء المالية على الدّولة:** حيث تنفق الدولة أمولا طائلة على التعليم ونتيجة للتسرب يصبح العائد بعد انفاقها مهدرا.
- **هدر الموارد البشري للأمّة:** فوجود طاقات بشرية كبيرة غير مؤهلة للشروط الضرورية للإنتاج يؤدي إلى فاقد اقتصادي كبير ذي تأثير سلبي عالي.(الناصر، 2014، ص32)
- **آثار التسرب على المتسرب ذاته:**
- يؤدي تسرب الطالب من المدرسة الى حرمانه من حقوق الطفولة التي يحتاجها كل طفل لأنه حينما يترك المدرسة فلا بد من العمل في هذا السن الصغير لمساعدة والديه في كسب قوت يومهم.

- يحرم المتسرب في المستقبل من المكانة الاجتماعية المتميزة نظرا لعدم قدرته على الالتحاق بفرص العمل الجيدة بالمؤسسات المتميزة.
- يعاني المتسرب من التعليم من عدم الاستقرار النفسي، فينتابه باستمرار شعور بالنقص والعجز والفشل والقلق، وانعدام الثقة بالنفس، والحساسية المفرطة من أي نقد لأنه يعلم جديا ان ضعف ثقافته يحرمه من التكيف مع الظروف المحيطة بالمجتمع.
- يعاني المتسرب من التعليم مستقبلا حينما يصبح أبا أو حينما تصبح أما من ضيق شديد وقلق مستمر والاكتئاب لعجزه عن التواصل من الأبناء ومتابعتهم سواء في الحياة المدرسية أو في الحياة الاجتماعية. (الناصر، 2014، ص30).
- **آثار التسرب في أسرة المتسرب:** يكون المتسرب ضعيف القدرة على المشاركة في بناء المجتمع من حوله، ورافدا يغذي ركب التخلف في البيئة التي يعيش فيها، وهو يكون أكثر ميلا من غيره إلى الانضمام إلى الجماعات غير السوية ومسايرة قيمهما ومعاييرها، ويضاف إلى ذلك أن المتسرب لا يجد سوى القليل من فرص العمل غالبا ما تكون من النوع الذي يعطيه دخلا محدودا، وهذا بسبب قلة خبراته وضعف إعداده المهني، مما يعني أن الفرد المتسرب حينما يصبح رب الأسرة فانه لن يستطيع توفير مطالب الحياة الرئيسية لنفسه ولإفراد عائلته، وتحقيق مستوى اجتماعي وثقافي ومادي متميز لهم، مما يجعله اقل قدرة على الاستقرار واضعف تكيفا مع تقلبات الحياة من حوله، ومعوقا عن النهوض بمستوى معيشة أسرته وطموحاته (الناصر، 2014، ص31).

تشكل ظاهرة التسرب الدراسي عائقا يقف في وجه التقدم الذي تبتغيه المجتمعات، وأيضا تعمل على إدخال هؤلاء المتسربين في المجتمع ليحتلوا أدوارا اجتماعية بسيطة بل هامشية وأيضا لا تتسم بالكفاءة الإنتاجية اللازمة وذلك بسبب ضعف الخلفية الثقافية من ناحية وانخفاض المهارات العقلية والأدائية لأولئك المتسربين من ناحية أخرى.

وفي هذا الصدد يمكن اختصار الاثار المترتبة عن التسرب المدرسي فيما يلي:

1-تسرب الطالب قبل أن يتم نضجه وتكتمل خبرته تجعله أقل كفاية في العمل وأقل إنتاجا، وهذا ضياع للطاقات البشرية في المجتمع.

2-عدم اهتمام وتقدير المتسرب لقيمة الوقت، وعدم الرغبة في التعاون والعمل مع الجماعة، وضعف روح الانتماء والقدرة على الابتكار والانجاز، مما ينعكس سلبا على المجتمع.

3-إنّ أعداد المتسربين سوف تلتحق عاجلا أم أجلا بسوق العمل، بيد أنّ هذا السوق لم يعد بمقدور استقبال مثل هذه الايدي العاملة، نظرا لأنّ سوق العمل وفقا للتطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة يتطلب قوى بشرية ماهرة للوقوف أمام المستحدثات التي ظهرت متلاحقة في ميادين العمل المختلفة.

4-إنّ انخفاض مستوى الوعي التربوي والاجتماعي والسياسي لدى الشباب سيعكس نفسه على مدى قدرتهم على إدرك الأخطار التي تحيط بأمتهم، وإلى سهولة انخداعهم بالدعايات الاستعمارية والاشاعات التي تعدها الدوائر المشبوهة.

5-زيادة كلفة التعليم.

6- يقف عائقا في سبيل توفير القوى البشرية المدربة، وذلك نتيجة لإفرازه طبقة محدودة التعليم ضعيفة القدرات قليلة الإنتاج.

7- زيادة عدد المتطلعين بسبب عجزهم عن العمل.

8- يضعف كيان التماسك الاجتماعي والثقافي بين أفراد المجتمع.

9-يقلل من قدرة الفرد على التكيف مع الظروف المحيطة.

10- العجز عن المساهمة بفعالية في مجالات التنمية.

2-أليات مواجهة التسرب المدرسي: سنحاول عرض بعض الآليات لمواجهة مشكلة التسرب المدرسي في النقاط التالية:

إنّ التشخيص الحقيقي للظاهرة يساعد على ايجاد الحلول العلاجية الملائمة لها، فلقد تم التعرض في الوثيقة المؤرخة خلال جويلية 1996 والمرفقة مع المنشور الواري رقم(16) المؤرخ في 1996/09/03 والصادر عن مديرية التعليم الثانوي العام بوازرة التربية الوطنية بالجزئر لأسس ومنهجية المعالجة البيداغوجية لظاهرة التسرب المدرسي من خلال عمليتي: الاستدرك والدعم اللتين ترميان إلى تحقيق بعض الأهداف منها: تحسين مستوى التعليم ورفع مردوديته؛

التخفيف من ظاهرة الرسوب والتسرب؛ إيجاد بديل فعال للتكفل بالتلاميذ الذين يعانون نقصا تحصيليا بالعلاج الفوري والمرحلي.

بالنسبة للاستدرك فهو عبارة عن عملية تربوية وبيداغوجية، علاجية وفورية تلي عمليات التقويم المختلفة وتهدف إلى تذليل الصعوبات الدرسية المشخصة لدى بعض التلاميذ ومعالجة الثغرات الطارئة في تحصيلهم ومنع تركمها، والقضاء على تباين المستوى في القسم لتيسير مهمة الأستاذ التربوية والتقليل من ظاهرة التسرب. كما يتم إنهاء الحصص الاستدركية المقرر بعد القيام بعملية التقويم التحصيلي والتأكد من أن التلميذ المستدرك قد وصل إلى المستوى المطلوب الذي يسمح له بمتابعة الدروس بصفة عادية.

أما بالنسبة للدعم فهو عبارة عن عملية بيداغوجية تهدف إلى تقوية وتعزيز المكتسبات وامتلاك قدرت ومهارت تساعد على استيعاب البرنامج المقرر؛ ودروس الدعم لا تخص التلاميذ ذوي المستويات التحصيلية الضعيفة فقط بل تشمل جميع تلاميذ القسم ويتم تنظيم هذه الدروس في المواد الأساسية بشكل خاص قصد. مراجعتها وتعميقها وانجاز التمارين والاعمال التطبيقية والقيام بالبحوث والعروض.

تغيير نظرة المتعلم إلى نفسه بطريقة ايجابية، فعندما يحكم المتعلم على نفسه بالفشل وأنه غير قادر على تطوير نتائجه لأن ذلك الفشل لصيق بشخصيته وذاته؛ فإنه يصعب تحفيز وحثه على العمل والمثابرة؛ لكن عندما يكتشف أن تعثر له علاقة باسترتيجية تعلمه، وكيفية تنظيم وقته، ونوع التمارين التي ينجز....فإنه لسيؤمن بأن هذه العوامل الخارجية المتغيرة قابلة للتصويب والتعديل إن هو تحكم فيها وضبط كيفية التعامل معها.

إعادة الثقة للمتعلم في نفسه وقدرته ومؤهلاته تعتبر كهدف كل فرد يصبو نحو إثبات ذاته، وتحقيق أهداف التعلم المتعددة التي لا نقتصر فقط على حل مشكلة معينة في لسياق أو وضعية تعلم فقط؛ إنما تتجاوز عملية التعلم لتشمل مكونات المتعلم الوجدانية النفسية التي تعتبر من العناصر الاساسية في التكوين الذاتي والتحكم في مشاعرر؛ لأنه لما يتعلم كيف يواجه الخوف والقلق القبلي الذي يسبق كل وضعية مشكلة فإنه حتما سيكتسب الثقة في نفسه.

إنّ التّواصل البيداغوجي السّمعي عنصر أساسي ومكون لا غنى عنه في العملية التعليمية التعلمية؛ إذ كيف يمكن للمدرس أن يحدد من مكامن الضعف والقوة لدى التلميذ إذا لم يتواصل معه، وكيف له أن يساعد المتعلم ويقدم له استرتيجية معالجة/ وتغذية راجعة إذا لم يرافقه

في سيرورة تعلمه وينصت إليه ويحترم رأيه.

كما يمكن إضافة بعض الإجراءات الوقائية في النقاط التالية:

1- الإجراءات الوقائية لأجهزة الدولة:

- ✓ قيام مجلس الوزراء بتفعيل قانون إلزامية التعليم، من خلال تضمين اليات للرقابة والمحاسبة حول تطبيق إلزامية التعليم.
- ✓ قيام مجلس الوزراء بوضع قانون للتعليم الموازي يهدف إلى إعادة المتسربين إلى المدارس ضمن برنامج خاص يستغرق سنتين أو أكثر يتضمن تقديم الثقافة الأكاديمية والمهنية بشكل متواز ومدروس يساعد الدارس على الإلتحاق بسوق العمل بعد تخرجه.
- ✓ قيام وزارة الشؤون الاجتماعية بالتعاون مع وزارة العمل بإنشاء وحدة خاصة بالأطفال تعمل على حمايتهم وتضع القوانين الرادعة لتشغيلهم قبل سن الرشد.
- ✓ تفعيل دور الجمعيات لنشر التوعية المجتمعية للحد من الزواج المبكر، ومنع التوجه لسوق العمل، ومساعدة الأسر الفقيرة ماديا لتغطية الدراسات المادية، ونشر الوعي وتثقيف الأسرة بقيمة التعليم وأهمية مخاطر التسرب على أبنائهم.

2- الإجراءات الوقائية من قبل الميدان التربوي في الدولة:

- ✓ تفعيل دور المرشد في مساعدة الطلبة في حل مشكلاتهم التربوية وغير التربوية بالتعاون مع الجهاز التعليمي في المدرسة والمجتمع المحلي وخاصة أولياء أمور المتعلمين.
- ✓ العدالة في التعامل وعدم التمييز بين الطلبة داخل المدرسة.
- ✓ منع العقاب بكل أنواعه في المدرسة (البدني والنفسي).
- ✓ توفير تعليم مهني قريب من السكن.
- ✓ توفير تعليم تمكيني علاجي للطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- ✓ السماح للطلبة المتسربين بالإلتحاق بالدراسة بغض النظر عن سنهم وفق شروط محددة وميسرة في مدارس خاصة بهم.
- ✓ تفعيل الأنشطة المدرسية وتنظيمها والاهتمام بها من خلال اصدار قانون يعمل على توضيفها ويبيّن أهميتها بوصفها الفعّالية التربوية الأكثر إقبالا من قبل المتعلمين.

3- الإجراءات الوقائية الأسرية:

ينبغي أن تقوم الوزارة ومؤسسات المجتمع المدني بدور أساسي على مستوى الأسرة للحد من ظاهرة التسرب من خلال توفير الوقت الكافي لهم.

- مساعدة الأسر لأبنائهم في مشكلاتهم الدراسية وصعوبات التعلم في المواد الدراسية.
- عدم تكليف أبنائهم بالمهمات الأسرية لأنّهم سيجدون صعوبة في التعلم.
- تفعيل الاتصال والتواصل بين الأسرة والمدرسة لمعرفة تطور أبنائهم والوقوف على المشاكل التي يواجهونها داخل المدرسة وخارجها والمساعدة في حلها.
- مشاركة الأسرة في الأنشطة الصيفية التي تنظمها المدرسة.
- توعية الأسرة بمخاطر التمييز بين أبنائها على أساس الجنس في مجال التعليم.

نموذج عن أليات مواجهة الغياب المدرسي في بعض الدول دراسة مقارنة بالامكان الإستفادة منها في مصر 2010/2009 .

لقد حددت الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي في مصر 2014-2030 مجموعة من الستراتيجيات الحاكمة والموجهة للخطة، والتي يمكن من خلالها معالجة العديد من مشكلات النظام التعليمي المصري، وعلى رأسها مشكلة الغياب المدرسي، ومن بين تلك الإستراتيجيات مايلي:

1- إعادة الإعتبار للأنشطة الرياضية والثقافية والاجتماعية والفنية في مختلف مراحل التعليم، واعتبار وجود الملاعب والمسارح والمكتبات والقاعات المجهزة لتنمية المهارات في مختلف المجالات مسألة تساوي أهميتها مع بناء الفصول والمعامل البحثية.

2- توفير بيئة مدرسية جاذبة ومنضبطة وأمنة وخالية من العنف والسلوكيات غير المرغوب فيها، وتعمل كل الوقت على احتواء الطلاب واشباع احتياجاتهم التربوية والتعليمية وتوفير الخدمات والرعاية المتكاملة للطلاب.

3- تطوير بيئة التعلم وتزويدها بالتقنيات المطلوبة لتحسين التعليم بيئة تعليمية ثرية التقنية بدءا من المرحلة الإبتدائية من خلال تحسين المكون التكنولوجي فيها.

4- دعم وتعزيز قدرة نظام التعليم على مواصلة التحسن من خلال استخدام الأفضل واسع النطاق للبيانات، والأبحاث والتقويم والشفافية والتحديث والتكنولوجيا.

5- التنمية المهنية الشاملة والمستدامة المخططة للمعلمين، وبما يحقق التجديد المعرفي والمهني للمعلمين كل خمس سنوات وصولا إلى المعلم المتجدد والمرشد والميسر للتعلم، والتركيز على

المعالجات الشاملة لقضايا المعلمين وإيجاد الحلول المتوازنة لحاجاتهم، وبما يحقق تحسين الأداء التعليمي.

6- إتاحة الفرص المتكاملة لإستيعاب وتعليم جميع الأطفال من عمر (05-18) سنة، وتحسين قدرة المدرسة على الاحتفاظ بهم والحد من تسربهم.

7- التوصل إلى معالجات غير تقليدية لمواجهة القصور الشديد في كفاية المباني والتجهيزات المدرسية والتصدي للحد من الكثافات العالية للفصول (التمويل، الأراضي...).

- كما استندت الخطة الإستراتيجية أيضا إلى مجموعة من الركائز الأساسية، والتي يمكن من خلالها العمل على خفض معدلات الغياب والرسوب والإنقطاع عن التعليم، ومن أهمها مايلي:

1- تحسين المباني المدرسية: وذلك من خلال التأكد من أن الأبنية المدرسية التي تؤدي إلى تدريس أصيل ترتكز على المعايير القومية.

2- المناخ المدرسي: من حيث تحسين جودة الحياة المدرسية لجميع المستويات التعليمية.

3- تطوير المناهج: بما يسمح بزيادة قدرة التلاميذ على استخدام التفكير الناقد ومهارات البحث، والمهارات التحليلية والحياتية ودمج تكنولوجيا المعلومات والإتصال.

4- مسايرة المناهج الدولية في العلوم والرياضيات واللغات الأجنبية.

5- التوسع في مشروع مناج القرائية ودعم اللغة العربية.

6- تحسين أداء وتحفيز المعلمين الموجهين الإداريين في تطبيق المناهج الجديدة المطورة التي تتضمن التعلم النشط، والتقويم الشامل وتكنولوجيا المعلومات والإتصال.

✓ مقترحات من أجل الحد من الهدر المدرسي:

تعتبر معضلة تربوية كبرى تحول دون تطور المنظومة التعليمية ببلادنا، كما أن لها آثار وخيمة، كارتفاع نسبة الأمية والبطالة وانحراف الشباب، لذا فإن الظاهرة تتطلب حلولا ملموسة وعميقة وبعد نظر، واعتماد مقاربات جديدة في مواجهتها، سيكولوجية، اقتصادية واجتماعية وفي هذا الإطار يمكن تقديم بعض المقترحات المهمة من أجل الحد من الهدر المدرسي، وهي كالتالي:

أولا: تفعيل أدوار المؤسسة التعليمية:

- عن طريق ضبط الغياب وانقطاع التلاميذ وتنويع واغناء الموارد المالية والتمويلية لتنمية قطاع التعليم وتفعيل الهياكل اللاممركزة مثل مجالس التّدبير والفعاليات المحيطة بالمدرسة، والإدارة التربوية نفسها، ووضع خطة لتنظيم الدعم التربوي، وتوسيع قاعدة المستفيدين من القاعات

المتعددة الوسائط، وتكثيف محاربة الأمية والتّركيز على الوظيفية منها، والعمل على تشجيع الشّراكة في مجال النّقل المدرسي.

- تأهيل الموارد البشرية العاملة بالمؤسسات التعليمية واستكمال تكوينها.

ثانيا: تنمية الفضاء المدرسي:

- عن طريق تحسين فضاءات المؤسسة التعليمية لتوفير شروط الراحة والجاذبية للتلاميذ، وتجهيز الوحدات المدرسية بالماء والكهرباء والمرافق الصحية والرياضية.
- ضرورة تقريب المدارس من التّجمعات السّكانية، وتمتين جسور التّواصل بين المدرسة والأسرة، وكذا معرفة الصّعوبات التي يعاني منها التّلميذ في تأقلمه مع المحيط المدرسي وإفساح المجال أمامه لإبراز ذاته والتعبير عن رغباته واهتماماته علاوة على خلاق أنشطة ثقافية موازية، ودعم الأنشطة التربوية.

ثالثا: اجراءات التدخل والتعبئة والتأطير: تتجلى هذه الاجراءات في النقاط التالية:

- تكثيف التحسيس والتأطير وتقديم الدعم المادي والتربوي والاجتماعي ومنها أساسا تحسين جودة الخدمات المدرسية وتوسيع شبكات المطاعم المدرسية والإقامة الداخلية وتعميمها في مختلف المناطق وتجهيزها وترميمها والعناية بها.
- بناء دور ملائمة للفتيات المنحدرات من الوسط القروي وضمان بيئة تربوية مناسبة، وتوفير مساعدات اجتماعية ونفسية لتقديم الدّعم النّفسي والاجتماعي.
- مواصلة تطوير النّقل المدرسي لفائدة الأطفال القاطنين بعيدا عن المنشآت التعليمية، وإحداث جمعيات لهذا الغرض لأجل المتابعة الميدانية.
- الزيادة في المنحة التي تقدمها الحكومة للتلاميذ المحتجين مع رفع عدد الممنوحين والاستفادة من الدّعم الاجتماعي.
- انخراط المؤسسات التعليمية وجمعيات أولياء التّلاميذ، والأساتذة والمربين ومؤسسات محلية من أجل وضع خطة ميدانية لمحاربة الهدر المدرسي، من أجل عقد لقاءات مباشرة مع الآباء والأمهات وحثهم على تدريس ابنائهم، أو من خلال وضع منشورات ومطويات للتعريف بظاهرة

التسرب المدرسي وخطورتها وأثرها السّالب على التّلميذ والمجتمع، وفي المقابل توضيح أهمية التّعليم وأثره الايجابي في حياة آباءهم وبناتهم.

- انخراط كل الفاعلين (حكومة ومجتمع مدني، وفاعلين محليين وجهويين، من أجل إرساء خطة استراتيجية شاملة تستهدف التّدخل لتحديد المناطق والجماعات الأكثر حاجة واستعجالية والتي تعرف نسبة كبيرة في الهدر المدرسي (رشدي).
- **دور المعلم في مواجهة مشكلة التسرب:** من خلال:
- متبعة الطلبة باستمرار، ومساعدتهم على إيجاد جو دراسي مريح، والتوعية المناسبة من خلال برامج خاصة ضمن أنشطة المدرسة وتحت إشراف الإدارة وبالتعاون مع المختصين، باستخدام الوسائل التعليمية المتنوعة لتقديم المناهج للطلبة بصورة شيّقة وجذابة.
- أن يبتعد المعلم عن استخدام الأساليب القاسية أو العقاب البدني كي لا يكرهه الطالب، لأن كره المعلم يؤدي إلى كره المدرسة الذي يؤدي إلى التسرب منها.

- **دور المدارس في القضاء على التسرب:**
- تفعيل دور المرشد ومساعدة الطلبة فيحل المشكلات التربوية.
- العدل في التعامل مع الطلبة، ومنع العقاب اللفظي والبدني بكل أنواعه في المدرسة. (الناصر، 2014)
- عدم تكليف الطلاب بمهام مدرسية تفوق قدراتهم.
- استخدام دفاتر الحضور والغياب بمسؤولية ودقة للحد من ظاهرة التسرب، ومتابعة الطلبة الغائبين والتواصل معهم وتشجيعهم على العودة إلى مدرستهم.
- العمل على تسهيل الإجراءات للعودة مرة أخرى إلى المدرسة للطلاب المتسربين.
- زيادة الاهتمام بالنواحي الصحية للطلبة من خلال المدرسة، والمؤسسات التربوية التي تشترك مع المدرسة، فيجب أن يكون هناك كشف دوري للطلبة، وذلك حتى يتم اكتشاف هذه المشكلات، سواء أكانت نفسية أم جسمية. (الناصر، 2014).

- **دور وزارات التربية والتعليم في علاج مشكلة التسرب:**
- العمل على توسعة التعليم المهني ومحو الأمية للطلاب القاطنين بعيدا عن المدارس.
- إعفاء الطلبة وأسرهم من رسوم الكتب والمصروفات المدرسية للأسر فقيرة الحال.
- توفير الأنشطة المختلفة والمتنوعة، وعمل نشرات توعية بأهمية تعليم الأبناء لأولياء الأمور ولاسيما الأميين منهم. (الناصر، 2014، ص 41-42)
- **دور وسائل الإعلام في مواجهة مشكلة التّسرب:**

لا يخلو منزل من جهاز مرئي أو مسموع ومن الأمور المقترح القيام من قبل وسائل الإعلام ما يلي:

- ضرورة التوسع في البرامج الإرشادية والتوعية التي تعبر عن مخاطر ومشكلات التسرب وعمل الأطفال.
- عقد مؤتمرات ولقاءات تناقش هذه القضية.
- التوعية بالبرامج الوقائية والعلاجية التي تقدمها المؤسسات الحكومية والمنظمات والقطاع الخاص على إيجاد حلول وبرامج مناسبة للتسرب المدرسي.
- توعية الرأي العام بأهمية المساواة بين الأولاد والبنات في حق التعليم.
- التعزيز والتوسع في برامج محو الأمية، والبرامج الإرشادية والتوعية من خلال وسائل الإعلام المرئية والمسموعة للأطفال الذين لم يدخلوا المدارس، أو أنهم تسربوا في أي مرحلة من مراحل التعليم المختلفة وإتاحة هذه البرامج المختلفة في القنوات المحلية ليسهل على جميع الطبقات والمستويات الحصول عليها والاستفادة منها. (الناصر، 2014، ص 41)

- الإعلام ودوره في مواجهة التسرب:

تعد وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمقروءة مصدرا مهما من مصادر التوجيه والتثقيف في أي مجتمع، وهي ذات تأثير كبير في جماهير المتلقين المختلفين في اهتماماتهم وتوجهاتهم، ومستوياتهم الفكرية والأكاديمية والاجتماعية، وهذا ما يكسبها أهمية في عملية بناء المجتمعات، ويمكن الزعم بأنّها أحد العناصر الأساسية في المساهمة في تشكيل ملامح المجتمعات، وإذا كان دور وسائل الإعلام في أي بيئة مجتمعية يتحدد بالأثر الذي تستطيع أن تحدثه فيها، فمن الممكن

أن نقسم وسائل الإعلام باعتبار تأثيرها في المجتمعات ينقسم إلى قسمين: قسم مؤثر وفاعل وقسم غير مؤثر وغير فاعل.

أ- **القنوات الفضائية:** بما أنّ البث المباشر يتيح فرصا للإعلام الدولي بنشر التعليم وتثقيف الجماهير، فإنّه من ناحية أخرى ينطوي على أخطار عديدة منها:

1-خطر الدعاية وتسليط ثقافة على أخرى.

2-التهديد الاقتصادي من خلال التدخل في النظم الداخلية للدول الأولى.

ينبغي التنبه بشدة إلى خطورة هذا البث المباشر على أجهزة التلفزيون في البيوت والمطالبة بالتصدي له للحد من نتائجه المروعة لما يسببه من انحراف للأفكار وما ينشره من مذاهب هدامة وبرامج قد تتنافى مع عاداتنا وتقاليدنا ومبادئنا فضلا عن الإعلان التجاري عن سلع كالمكسرات والمشروبات والملابس التي لا تقرها شريعتنا ويحرمها ديننا الحنيف.

ولاشك أنّ للبث المباشر مزايا إيجابية وإن كانت أقل بكثير من سلبياته التي لا تعد ولا تحصى، فمن مزاياه:

- النقل المباشر للأحداث والأخبار مباشرة في اللحظة نفسها والإسهام في تطوير التبادل العلمي والثقافي وإتاحة فرص للتعرف على الثقافة العالمية. (الهميم، 2010، ص)
- شهد مطلع التسعينات تزايدا في القنوات الفضائية التلفزيونية الدولية العابرة للحدود عبر الفضاء، وأصبحت جزءا لا يتجزأ من حياة الفرد، وعلى هذا يشكل وصول هذه القنوات حدثا اجتماعيا كبيرا قاد إلى تأثيرات واسعة النطاق على الأصعدة السياسية والاجتماعية والثقافية، وكان المتسرب نتيجة لتلك التأثيرات. (الهميم، 2010، ص 33)

ب- الانترنت:

إنّ الوعي والأخلاق وقوة الوازع الديني لدى مستخدمي الانترنت هي الفيصل في قضية تأثرهم بما تحتويه شبكة الانترنت، وأن الرقابة والقوانين التي تصدر بشأن إغلاق المخلة بالآداب تؤدي إلى تخفيض هذه النسب، وذلك من خلال استهلاك الشخص لمعظم وقته في الجلوس أمام شاشة الانترنت، ولا يقوم بواجباته الأسرية. (الهميم، 2010، ص 69-71)

إن استخدام الشباب للانترنت بصورة خاطئة وخاصة المعلومات التي تشرد ذهن الطالب، مما يكوّن لديه روح نبذ وكره التعليم ثم التسرب.

- **دور الأسرة في الحد من تسرب أبنائها من التعليم:** وذلك من خلال:
- العلاقات الأسرية الهادئة التي تتسم بالتفاهم والمحبة والألفة بين أفرادها، فهذا له أثر واضح في استقرار الأمن النفسي للأبناء والتوافق في نفوسهم.
- يجب أن يكون الوالدان على دراية كاملة بأمور وظروف أبنائهم، وأهم هذه الأمور معرفة أخلاق أصدقائهم لتشجيعهم على مصاحبة الطلاب ذوي الخلق والفهم السليم، والمتفوقين في دراستهم، فالتربية السليمة تساعد الأطفال الراشدين على تفهم الثقافات بشكل أفضل ولاسيّما الثقافة المرتبطة بالتعلم.
- على الوالدان العمل على تطوير ثقافتهم بشكل عام ولاسيما ما يتعلق بقضية عمل الأطفال، من خلال التعرف إلى الأضرار الناتجة عن ذلك. (الناصر، 2014، ص 40)

خاتمة:

النظام التربوي هو الأساس الذي تقوم عليه بقية نظم المجتمع الأخرى، في اطار تخطيط تربوي سليم مرتبط بالتخطيط العام للتنمية الوطنية الشاملة، ويعتبر مطلبا رئيسيا وضروريا لحل المشاكل التربوية بوجه عام، ومن بين المشكلات التربوية التي نسعى لمواجهتها وإيجاد آليات لتصدي لها، ظاهرة التسرب المدرسي، فمعظم الصعوبات والعراقيل التي يواجهها التلاميذ اثناء مسارهم الدراسي اذا لم يتلقوا محاولة إيجاد الحلول لها والتخفيف منها من قبل الأولياء والفاعلين التربويين(المفتش، المدير، المعلمون،مستشار التوجيه والإرشاد) فانها سوف تلعب دورا حاسما في هروبهم من المدرسة، وبالتالي فعدم وجود من يلجأ التلاميذ اليه في حالة واجهتهم صعوبات أومشاكل في البيئة المدرسية يؤثر سلبا على تمدرسهم، وبالتالي من السّهل التسرب والتخلي عن الدراسة.

واستنادا إلى المعطيات النظرية المعتمدة ة في هذه المطبوعة يمكن تقديم مجموعة مقترحات كالآتي:

– ضرورة إعادة النظر في محتوى الحصص الإعلامية التوجيهية التي تقدم للتلاميذ في مختلف المراحل الدّراسية، ومدى حداثتها ومواكبتها للمتطلبات الحالية.

– الاهتمام بفكرة إنشاء مكاتب لخدمات التوجيه والإرشاد داخل المؤسسات التربوية لتّخفيف من حدة المشاكل النفسية والاجتماعية والتربوية التي يعاني منها الكثير من التلاميذ.

– النظر في قضية الحجم الساعي لليوم الدراسي، وعدد المواد المقررة وجعلها تتماشى مع المناهج الدولية والطاقة الإستيعابية للتلميذ .

– تسليط الضوء على نظام التقويم المستخدم في منظومتنا التربوية، الذي يعتمد على الإختبارات الفصلية ومحاولة إيجاد طرق أخرى مغايرة للتقويم التربوي وخاصة في التعليم العالي.

– تسليط الضوء على الجوانب الاجتماعية والمادية للأساتذة ومحاولة تحسينها لأننا لا ننتظر من مؤطر يعاني من جملة من المشاكل أن يعد أجيالا تقود الأمة للتطور والإزدهار.

– تسليط الضوء على الوسائل التّعليمية المساعدة على التكوين والتّدريب ومحاولة مقارنة ما هو كائن بما يجب أن يكون.

– النظر في بعض مشاكل المتعلمين المادية ومحاولة إنشاء نظام خاص بالمتعلمين الذين يعانون من مشاكل مادية واجتماعية حادة خاصة المتعلقة بالادوات المدرسية.

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

1) أبوصائبة، عائدة عبد الله (1995)، القلق والتحصيل الدراسي المركز العربي للخدمات الطلابية، عمان.

2) أبو الفتوح رضوان وآخرون (1993)، المدرس في المدرسة والمجتمع، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

3) أبو عسكر، محمد فؤاد سعيد (2009)، دور الإدارة المدرسية في مدارس البنات الثانوية في مواجهة ظاهرة التسرب الدراسي بمحافظات غزة وسبل تفعيله، رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم أصول التربية، الإدارة التربوية، الجامعة الإسلامية، غزة.

4) اجبارة حمد الله (2011)، الهدر المدرسي، الأسباب والعلاج، منشورات مجلة علوم التربية، العدد (26)، الدار البيضاء.

5) اجبارة، حمد الله (2009)، التواصل البيداغوجي الصفي ديناميته، أسسه ومعوقاته، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

6) أرزقي (2010)، الفشل لدى تلاميذ التعليم التقني والمهني، مجلة معارف، المركز الجامعي العقيد أكلي محند اولحاج، العدد التاسع، البويرة.

7) الإبراشي محمد عطية (1993)، روح التربية والتعليم، دار الفكر العربي، بيروت.

8) الخولي سناء (2003)، الزواج والعلاقات الأسرية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

9) الخولي، محمود سعيد إبراهيم، (2011)، كراسة تعليمات خاصة بمقياس المناخ المدرسي للمرحلة الثانوية كما يدرك المعلمون، جامعة الزقازيق، مصر.

10) الشّرقاوي، أنور، (1987)، دراسة لبعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت، ط2، سيكولوجية التعلم أبحاث ودراسات، الجزء الثاني، مكتبة الانجلو المصرية، مصر.

11) أشديقات، سليمان (1996)، العوامل التي تؤدي إلى تسرب الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

12) الحلو حكمت (2009)، مشكلات الأطفال السلوكية في البيت والمدرسة، دار النشر للجامعات، القاهرة.

13) اللقائي، أحمد حسنين (1995)، مناهج التعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

14) السعود راتب والضامن منذر (1990) الهدر التربوي في النظام التعليمي في الأردن، عمان.

15) الشرقاوي، انور، (1987)، دراسة لبعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت، ط2، سيكولوجية التعلم أبحاث ودراسات، الجزء الثاني، مكتبة الانجلو المصرية، مصر.

16) الطلحي، علي عوض (2006)، تأثير الوصم على تعاون مرضى القلق والاكتئاب في تطبق الخطة العلاجية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.

17) العناني، حنان عبد الحميد (2000)، الطفل والأسرة والمجتمع، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

18) العيسوي، عبد الرحمان، (ب س)، القياس والتجريب في علم النفس التربوي، دار النهضة العربية للطبعة والنشر، بيروت.

19) العايب، رابح وبوطوطن محمد الصالح (1998)، أسباب الفشل الدراسي لدى تلاميذ الثانويات من وجهة نظر الأساتذة، مقال منشور بمجلة العلوم الإنسانية، منشورات جامعة قسنطينة، العدد 10، ديسمبر.

20) العثمان، باسم عبد العزيز، والسلمان، محمد خضر (2019)، ظاهرة تسرب تلاميذ المدرسة الابتدائية وآثارها على عمالة الأطفال في مدينة أبي الخصيب، دراسة في الجغرافيا

الاجتماعية، مجلة الخليج العربي، المجلد(47)، العدد (1-2)، كلية الأداب، جامعة البصرة، 186-209.

21) العناني حنان عبد الحميد (2000)، الطفل والأسرة والمجتمع .دار صفاء، الأردن.

22) الغريب رمزية (1976)، التعلم، دراسة نفسية تفسيرية توجيهية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

23) الكناوي، إلهام والشطبي، راضية، (2016/2015)، الهدر المدرسي، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين Crime Frabat.

24) المسرورية، بدرية بنت ناصر بن راشد المسرورية، (2016)، المناخ المدرسي وعلاقته بالالتزام التنظيمي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة مسقط، استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص الإدارة التعليمية، رسالة ماجستير، كلية العلوم والأداب، قسم التربية والدراسات الإنسانية، سلطنة عمان، جامعة نزوى. بتاريخ 2017/12/16

https//dspace.univ-ourgla.d

25) الناصر عبد الله سهو، (2014)، التسرب من التعليم، الطريق المفتوح نحو عمل الأطفال، جمعية مصممي الجرافيك الأردنية، الأردن.

26) الهميم، سعد بن محمد علي (2010)، الخصائص الاجتماعية للمتسربين دراسيا وعلاقتها بالتسرب الدراسي، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في العلوم الاجتماعية، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

27) بركان، محمد أرزقي (1991)، التسرب المدرسي وعوامله ونتائجه وطرق علاجه، مقال منشور بمجلة الرواسي، باتنة، العدد الثالث، أكتوبر.

28) بن عمار، أشواق ولوحيدي، فوزية وجلول أحمد،(2020)، العوامل المدرسية التي تؤدي إلى التسرب المدرسي في ظل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات،مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية ، المجلد 03، العدد02، ص (07-16).

29) بن عيسى، رابح (2015-2016)، عمالة الأطفال وعلاقتها بالتسرب المدرسي، دراسة ميدانية لعينة من الأطفال العاملين المتسربين بمدينة زريبة الوادي، ولاية بسكرة، أطروحة نهاية الدراسة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم في علم الاجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

30) بن حمودة، محمد، (2008)، الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلات تربوية، دار العلوم للنشر، عنابة، الجزائر.

31) بن يربح، نذير (2010)، التفاعل بين التعليم والتكوين المهني والعمل المنتج، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.

32) تيسير الدويك، وآخرون (1998)، أسس الإدارة التّربوية والمدرسية والإشراف التّربوي، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت.

33) حافظ، عبد الفتاح، (1998)، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

34) خير الزاد، فيصل (ب، س)، التخلف الدراسي وصعوبات التعلم، دمشق، سوريا.

35) زعيمي مراد (2007)، مؤسسة التنشئة الاجتماعية، ط1، دار قرطبة للنشر والتوزيع، الجزائر.

36) زهران، حامد عبد السلام (1998)، التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة.

37) زهران، حامد عبد السلام، وبرادة، هدى عبد الحميد (1974)، التأخر الدراسي، دراسة كلينيكية لأسبابه في البيئة المصرية، عالم الكتب، القاهرة.

38) شركي علياء، (1974)، الأسرة ومشكلاتها في المجتمع المعاصر، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.

39) صانع، عباس، (2010)، تنمية الثقافة القانونية لدى الموظف، سلسلة موعدك التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.

40) صبحي، فتحي، (1996)، التخطيط التربوي (أنواعه وأساليبه وأجهزته)، مطبعة المقداد، غزة.

41) صخري محمد (2002-2003)، التسرب المدرسي وعلاقته بالبحث اجتماعي في الطور الثالث من التعليم الأساسي، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر 2، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.

42) صقر محمد جمال (ب س)، اتجاهات التربية والتعليم، دار المعارف، القاهرة.

43) عباس منال محمد (2015)، الفقر الحضري وتحديات التنمية في ظل الألفية الجديدة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

44) عباس، عمرو فاخر محمد (2020)، مشكلات التّسرب الدّراسي الناتجة عن صعوبات التعلم، مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الفيوم، العدد 18 بتاريخ 2022/08/31: https://kfss.journals.ekb.eg

45) عبادة، أحمد (2001)، المذاكرة الصحيحة طريقك إلى التفوق، مركز الكتاب للنشر، ط1، القاهرة.

46) عبد الجابر، عبد المريد (2012)، التوافق مع الحياة الجامعية وعلاقته باحتمالية التسرب المدرسي لدى عينة من طلال الجامعة، طلبة آداب، جامعة حلوان، بتاريخ 2021/11/23. http://search.mandumah.com

47) عبد الدائم، عبد الله، (1983)، التخطيط التربوي، ط5، دار العلوم للملايين، بيروت.

48) عبد اللطيف مدحت عبد الحميد، (1990)، الصحة النفسية والتفوق الدراسي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.

49) عبد العزيز القوصي (1962)، أسس الصحة النفسية، مكتبة النهضة المصرية، ط6، القاهرة.

50) علي بن هادية وآخرون (1991)، القاموس الجديد للطلاب المؤسسة الوطنية للكتاب، ط7، الجزائر.

51) عباس، عمرو فاخر محمد (2020)، مشكلات التّسرب الدّراسي الناتجة عن صعوبات التعلم، مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الفيوم، العدد 18 بتاريخ 2022/08/31: https://kfss.journals.ekb.eg

52) عبد الهادي، مصطفى هاني (1995)، العادات الدراسية وعلاقتها بالتحصيل الاكاديمي تبعا لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة في مديرية التربية لمدينة الزرقاء، رسالة ماجستير، الجامعة الاردنية، عمان/ الاردن.

53) عليلوش، أمحمد (2007)، التربية والتعليم من اجل التنمية، منشورات مجلة علوم التربية، العدد10، المغرب.

54) عطوي، جودت عزت (2001)، الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، أصولها وتطبيقاتها، الدار العلمية والدولية ومكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

55) قريشي محمد (2002)، القلق وعلاقته بالتوافق والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، مذكرة لنيل شهادة الماجيستير، غير منشورة، جامعة ورقلة.

56) كامل، محمد علي، (1996)، سيكولوجية الفئات الخاصة، مكتبة النهضة المصرية، مصر.

57) مرسي محمد منير (1984)، الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب، القاهرة.

58) مرسي، محمد منير، (1996)، الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتب، القاهرة .

59) مزرارة نعيمة، (2015)، صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية الجزائرية بين المواقع والمأمول، مجلة فكر ومجتمع طاكسيج، كوم للدراسات والنشر والتوزيع، العدد27، الجزائر.

60) مزيان محمد (2002)، التربية في خدمة التنمية، "في التربية والتعليم في الوطن العربي، ومواجهة التحديات" ج1، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر.

61) معمرية، بشير، (2007)، بحوث ودراسات، متخصصة في علم النفس، الجزء الأول، منشورات الحبر، باتنة، الجزائر.

62) مقدادي، يوسف مصطفى، (2019)، نوعية الحياة والوصمة لدى عينة من المدمنين على المخدرات، كلية التربية، جامعة اليرموك، رسالة ماجستير، الأردن.

63) نصر الله عبد الرحيم (2001)، أساسيات في التربية العلمية، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

64) نصر الله، عمر عبد الرحيم (2004)، تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي، أسبابه وعلاجه، دار وائل للنشر والتوزيع.

65) نقاز سيد أحمد، (2018)، ظاهرة التسرب المدرسي في المؤسسة التربوية الجزائرية، مجلة دفاتر المخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة سعد دحلب، البليدة، المجلد 7، العدد 2، ص 7-24.

66) ولد خليفة محمد العربي (1989) المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، ديوان المطبوعا ت الجامعية، الجزائر.

67) وطفة علي أسعد (1993)، علم الاجتماع التربوي. مطبعة الإتحاد، جامعة دمشق.

68) ياسين، آمنة، (2010-2011)، أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي المدرسي، دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ نهاية المرحلة التّعليمية الإلزامية بمدينة وهران،أطروحة لنيل شهادة دكتوراه في تخصص علم النفس التربوي ، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة وهران.

المراجع باللغة الأجنبية:

69) A. ADLER (1975), ECOLE PSYCHLOGIE INDIVIDUELLE, COMPARER, PARIS, PVF.

70) Amadio, m, (1996), primary school repertition a global perspective, genéve unesco/ BIE/unice

71) F. BOUBEKER (2001), L'ECHEC SCOLAIRE DANS LES SYSTEMES EDUCATIF, RAPPORT D'ETUDE UEPA, ALGERIEN

72) Frost .J.L and Hawkes , g .p , (1970) the Disadvantage child (2 nd et), Boston, Houghton, Mifflin

73) J.RAUBIN (1953), LES DEFFICLES SCOLAIRES CHEZ L'ENFANT, PVF, PARIS .

74) J. REPSSEAU (1980), ECHEC SCOLAIRE, ASPECT MEDICAUW ET SOCIAUX , PVF, PARIS.

75) Pierre .doubois(1977), l'absentéisme ouvrrier, revue, française des affaires sociale, paris.