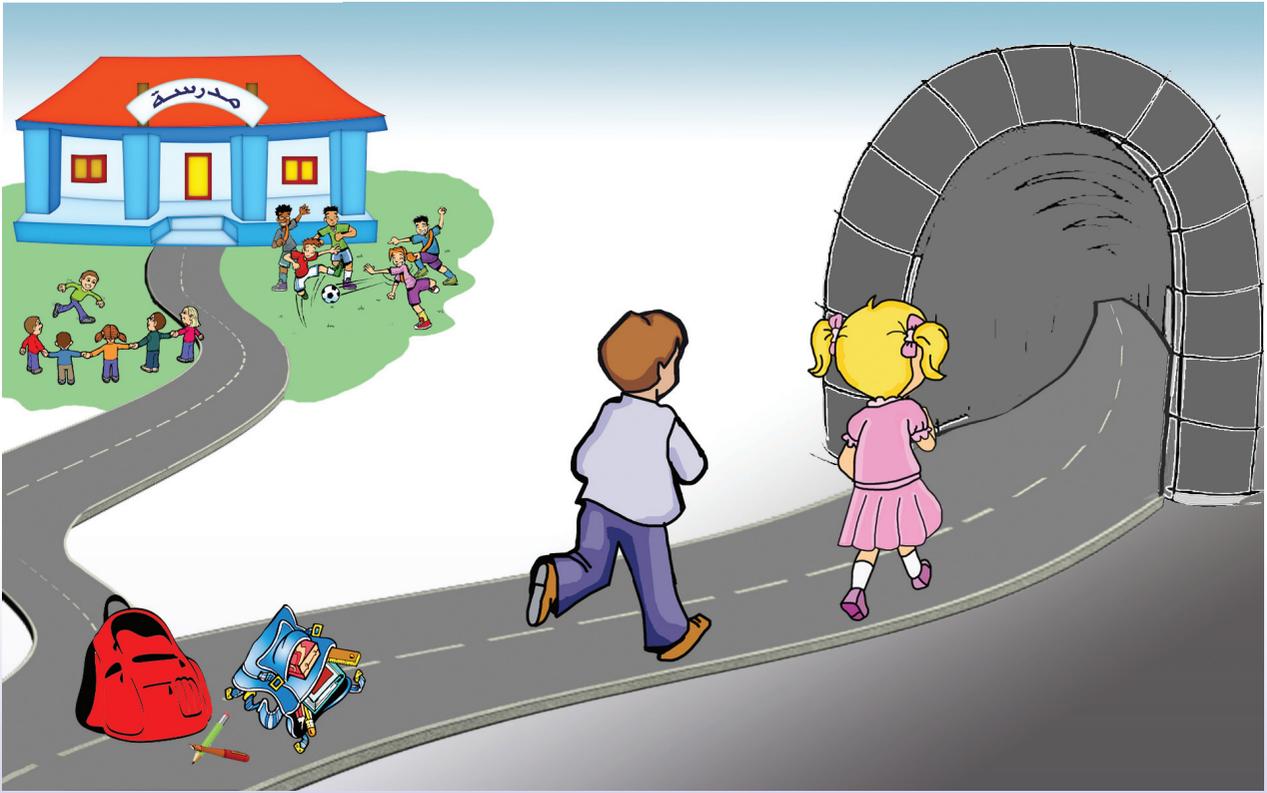




## العوامل غير التعليمية المؤثرة في عمليتي الرسوب والتسرب



«حالة المدرسة الرسمية في لبنان - مرحلة التعليم الأساسي»



المركز البزوي للبحوث والابنمار

## العوامل غير التعليمية المؤثرة على عمليتي الرسوب والتسرّب

«حالة المدرسة الرسمية في لبنان - مرحلة التعليم الأساسي»



إشراف عام  
دكتورة ليلي مليحة فياض  
رئيسة المركز التربوي للبحوث والإتماء

إعداد  
دكتور زهير حطب

أسهم في كتابة الدراسة وتحريها  
د. منى فياض  
أ. بدري نجم.

إعداد خطة العمل  
د. زهير حطب: باحث ورئيس فريق ومحرر الدراسة.  
د. منى فياض: باحثة رئيسية في المرحلة الأولى.  
أ. بدري نجم: باحث رئيسي في المرحلة الثالثة.

إشراف ومتابعة واستلام: لجنة الدراسات والبحوث التربوية  
د. انطوان مسرّه - د. نعيم الروادي - د. اسعد يونس -  
أ. بدري نجم - أ. حنان منعم - أ. شارلوت حنا



## العمل الميداني:

- د. زهير حطب: رئيس الفريق ومشرف عام.  
رولا عميش: منسقة ميدانية في محافظتي بيروت وجبل لبنان.  
لنا كنعان: منسقة ميدانية في محافظتي الشمال والبقاع.  
تغريد حيدر: منسقة ميدانية في محافظتي الجنوب والنبطية.

## العمل المعلوماتي:

أ. عصام المصري - كارول أبي ناصيف

## المحققون والمحققات الميدانيات:

محافظلة بيروت	لولو صليبي - ندى الخجا
جبل لبنان	ميرنا جبور - فيرا شاهين - دعد إبراهيم
الشمال	مازنة رحال - سيدة الأحمر - راضي الترك
البقاع	علي وهبه - ليليان دسوقي - دعد إبراهيم
الجنوب والنبطية	ريما بلحص - مريم حمام - أسمهان صيفاوي

## الإخراج الطباعي

موسى الدقس

## تقديم

كان هدف محو الامية في السابق ، تعليم القراءة والكتابة لأفراد الشرائح العمرية الكبيرة من السكان، الذين فاتهم التعلّم في الصغر. من أجل تمكينهم من الأطلاع على ما يجري من حولهم، لفك قيود عزلتهم وانزوائهم، وتمكينهم من النجاح في القيام بالاتصال الشفوي والكتابي للتواصل مع الآخرين.

أما اليوم، فقد أصبحت الغاية الرئيسية للمجتمعات تتمثل في مكافحة تشكّل الامية منذ الصغر، والتشدد في عدم اتاحة الفرص للفئات العمرية الصغيرة في أن ينشأوا أميين، أو أن يتوقفوا عن التعلّم خلال مرحلة التعليم الأساسي، مما يحدّ من رفق ظاهرة الأمية بعناصر جديدة شابة.

وغالباّ ما تسعى الإدارة المسؤولة عن التربية إلى التعامل مع الاسباب التربوية لتعثرّ تعليم بعض فئات التلامذة، متبعة الأساليب اللازمة لرفع مستويات الأداء الوظيفي للمدرسين وخمس كفاياتهم العملية، وتدريبهم على استخدام الوسائل التعليمية لتأمين نجاح من يواجهون صعوبات في تعلّمهم لضمان عدم انقطاعهم عنه، ومن الملفت أن يتزايد مؤخرًا ظهور تأثيرات عوامل غير تعليمية عند بعضهم تتأكد في تكرار رسوبهم وإعادة صفوفهم، فبرزت مشكلة التسرّب المدرسي وزادت حدتها في نهاية مرحلة التعليم الأساسي.

ولبنان مهتم بصورة خاصة بمواجهة الآثار والتداعيات التربوية والاقتصادية والاجتماعية الناشئة عن ظواهر الرسوب والتسرّب بعد أن بلغ المعدّل العام للرسوب، بأقصاه، في مرحلة التعليم الأساسي ال ١٥,٤ ٪ عام ٢٠٠٧ ووصل معدل التسرّب إلى ٤,٧ في السنة والمرحلة نفسها.

ويتجاوز هذان المعدلان المعدل العام في المدارس الرسمية، فمن غير الجائز ترك الآلاف من تلامذة القطاع الرسمي، من دون إعداد دراسي ملائم، يؤمن تقارب مستوياتهم التعليمية مع مستويات زملائهم في الوطن، ويؤهلهم لتحصيل دخل مادي يحسّن نوعية معيشتهم مستقبلا .

لذلك يأتي إصرار الإدارة التربوية ولا سيما المركز التربوي للبحوث والإفتاء على معالجة ظواهر الرسوب والتسرب والامية كحصيلة لرؤية جديدة للمسألة باعتبار أن التعليم أداة لتعبئة شعبية شاملة، وهدف لإعداد الأطر المتعلمة المتمكنة من تشغيل وإدارة أجهزة المجتمع الحديث في الدول عموماً، والنامية على وجه الخصوص ومنها لبنان. بحيث تتمكن من إحداث تغييرات نوعية فيها، لإضفاء طابع إنساني عليها. يتمثل باتاحة التعليم للجميع وتوفير الفرص التعليمية المتكافئة لجميع أفراد المجتمع، وإزالة التمييز الممارس تجاه بعضهم، تحقيقاً للعدالة والمساواة فيما بينهم .

وهذا يتطلب كشف التأثيرات السلبية لجميع العوامل التربوية والإقتصادية والاجتماعية والثقافية على مخرجات التعليم، والإنكباب على العمل لتحسين نوعيتها، وتزويد المتخرجين الجدد بأفضل تكنولوجيا المعرفة والمهارات الحياتية حتى يتمكنوا من أداء مهام الوظائف المتقدمة والمعقدة التي تنتظرهم مستقبلاً لتحقيق تنمية المجتمع وإقتصاده من جهة، وتحسين معيشة المواطنين من جهة ثانية.

ونأمل أن تسهم نتائج هذه الدراسة التي نفذها المركز التربوي للبحوث والإفتاء حول: «العوامل غير التعليمية المؤثرة في ظواهر الرسوب والتسرب- حالة المدرسة الرسمية في لبنان» في إتخاذ الإجراءات الناجعة لتعزيز الظروف الإيجابية لزيادة فعالية التعليم من جهة، ورفع مستوى نسب النجاح لدى تلامذتنا من جهة ثانية.

وأخيراً أشكر أعضاء الفريق البحثي الذي أجز هذه الدراسة ووضع نتائج عمله بين أيدي أصحاب القرار بما يساعد على اتخاذ الإجراءات الكفيلة بمعالجة موضوعية رصينة لتداعيات الرسوب والتسرب في مدارسنا من خلال استكشاف العناصر غير التعليمية المؤثرة بما يتجاوز المقاربة التربوية الصافية .

**الدكتورة ليلى فياض**

**رئيسة المركز التربوي للبحوث والإفتاء**



# المحتوى

١٠

الملخص التنفيذي

٢٠

الفصل الأول: التعليم والتسرّب دليان على مستوى نمو المجتمع وتنميته

٣٠

الفصل الثاني: المقدمات التربوية للبحث

٤٨

الفصل الثالث: المجتمع اللبناني منفتح على التعليم

٦٨

الفصل الرابع: مراحل الدراسة: خطة العمل وتحديد المنهجية المعتمدة

٨٠

الفصل الخامس: أدوات تنفيذ الدراسة وتقنياتها وجهازها التنفيذي

٩٠

الفصل السادس: تسجيل الإجابات وفرزها وبناء المؤشرات

١٠٠

الفصل السابع: محصّلة إجراء المقابلات

١١٠

الفصل الثامن: فحص المؤشرات: النجاح، الرسوب، التسرّب

١٣٦

الفصل التاسع: النجاح والرسوب والتسرّب في المدرسة الرسمية في لبنان

١٦٤

توصيات ومقترحات للتدخل

١٧٢

المراجع

١٧٥

الملحق: استمارة البحث الأساسية

## الملخص التنفيذي

## • الرسوب والتسرب تهديدان جديان لمستوى الحياة العامة في البلاد

إنّ الرسوب والتسرب يشكلان تهديداً جدياً لمستوى الحياة العامة في أي بلد بحيث أن لهاتين الظاهرتين تأثيرهما المباشر على مستوى تأمين الحاجات والتقديمات والضمانات باعتبارهما مؤشراً لأزمة بسبب تزايد ظهور فئات من المواطنين المهمشين وغير المندمجين، وتحوّل شرائح منهم لطلب الدعم الاجتماعيّ ليعيشوا متكّلين على ذلك بسبب خروجهم من سوق العمل إلى عالم البطالة، وبالتالي فإنّ تسربهم أو رسوبهم يعني عدم كفاية إعدادهم للقيام بالمهام والأعمال الجديدة التي تتطلب في هذا العصر حيازة مهارة التكنولوجيا الحديثة والعمل بمقتضياتها في الوظائف المستجدة.

لبنان هو من بين المجتمعات المعنية بموضوع الرسوب والتسرب، وبتداعياتهما التربوية والاجتماعية والاقتصادية، فقد بلغ المعدل العام للرسوب في مدارس مرحلة التعليم الأساسي في لبنان ككل ١٤,٥٪ عام ٢٠٠٧، كما وصل المعدل العام للتسرب في المرحلة نفسها إلى ٧,١ في العام نفسه، وتتجاوز النسب المسجلة في مدارس القطاع الرسمي هذه المعدلات بشكل ملحوظ. ومن غير المقبول ترك الآلاف من تلامذة هذه المدارس المنتهين أصلاً إلى فئات فقيرة من دون مؤهل دراسي مناسب لتربيتهم وتعليمهم وإعدادهم بشكل جماعي يؤمن التقارب الاجتماعي في لبنان، ويخفف من الفروقات بين مستوياتهم ومستويات زملائهم ويؤهلهم مستقبلاً لتحقيق دخل مادي مقبول. وقد اتخذ المركز التربوي للبحوث والإيماء قراره القيام بدراسة ميدانية حول هذا الموضوع مركّزاً على العوامل غير التعليمية المؤثرة في هاتين الظاهرتين، على اعتبار أن العوامل التعليمية تلقى الاهتمام الكافي من المركز ومن المؤسسات الأكاديمية العاملة في لبنان.

## • منهجية البحث والمؤشرات المعتمدة ودلالاتها

وضع فريق العمل خطة تفصيلية للدراسة انطلقت من فكرة أن النجاح في التعليم هو حق وليس التعليم فقط، وكان عليها أن تواجه وجهتي النظر القائلتين بأن تعثر النجاح التعلّمي يعود وفق الأولى إلى وجود صعوبات تعليمية وتربوية بسبب المميزات الفردية (الميل الفردية، المواهب، الوتيرة الخاصة بكل فرد، الاضطرابات العاطفية وغيرها)، وإلى عدم كفاية طرائق التعليم ومرونة المناهج وغيرها...

وتذهب الثانية إلى تغليب وزن الشروط الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في المجتمع المحلي والبيئة المحيطة بالتلامذة وممارستها الفعلية للضغوطات عليهم بحيث تمنعهم من التفاعل الإيجابي مع عمليات التعليم، من دون أن تغفل تأثير خصائصهم الفردية.

في ظل الأجواء غير المشجعة تضعف دوافع التلميذ للمتابعة ولبذل الجهد، فيمتنع عن القيام بفروضه المدرسية ويسجل تراجعاً إثر تراجع، في نتائج الاختبارات والأمتحانات وتتوج في نهاية العام بعدم النجاح والرسوب في صفه.

تمثلت أهداف الدراسة بالبحث عن العوامل غير التعليمية المؤثرة في موضوع الرسوب والتسرب عمومًا وفي المدارس الرسمية خصوصًا نظرًا إلى تماثل النسيج الاجتماعي لمعظم الأسر اللبنانية. والانتهاء إلى تقديم توصيات ومقترحات عملية للتعامل مع هذه الظاهرة بالاشتراك مع الإدارة التربوية وأولياء أمور التلامذة وبين المسؤولين في المجتمع المحلي في البلديات والجمعيات الأهلية العاملة في نطاقها من أجل تخفيف الآثار الناجمة عن نمو هاتين الظاهرتين.

ساعدت نتائج الرصد الشامل لما صدر من كتابات تربوية حول الموضوع على رسم الإطار النظري للدراسة حيث تقرر أن تركز على أوضاع أسر التلامذة المعنيين وتماسكها. وعلى التلميذ وخصائصه الفردية، وعلى حقيقة انتمائه إلى المدرسة، وعلى علاقات التلميذ مع محيطه المدرسي والاجتماعي. واعتبرت هذه النقاط محاور أساسية للتتبع الميداني.

أما المعنيون بالدراسة فهم التلامذة الراسبون من الجنسين الذين يعيدون صفي الرابع والسابع من التعليم الأساسي، على اعتبار أن الإحصاءات الرسمية للمركز التربوي للبحوث والإيماء للعام الدراسي ٢٠٠٧-٢٠٠٨ أظهرت نسبة مرتفعة من المعيدين في هذين الصنفين في المدارس الرسمية المنتشرة على مختلف أراضي الجمهورية اللبنانية (٣١,٨٪ في الصف الرابع و ٢٧,١٪ في الصف السابع<sup>(١)</sup>). إضافة إلى التعرف بواقع أوضاع أسرهم الاقتصادية والديموغرافية والسكنية والاجتماعية بحثًا عن التأثيرات التي تمارسها في نتائج التلامذة وأدائهم المدرسي. فمن أصل ٢٦٥٥ تلميذًا في الصف الرابع في المدارس التي تتركز ظاهرة الإعادة فيها. لفت الانتباه وجود ١٢٠٦ تلامذة معيدين أي ما نسبته ٤٥,٤٢٪ من مجموع أعدادهم في صفوف المدارس المشمولة بالاختيار. وتقرر أن تركز بهم عملية اختيار (٠٠ معيد) لإجراء مقابلات معهم وشمولها لوالديه ومعلميه وإدارة مدرسته.

كما أنه جرى حصر لوائح اسمية تضمنت ١٩٢٨ تلميذًا نظاميًا متابعًا للصف السابع في مدارس أخرى بينهم ٩٤٦ تلميذًا معيدًا أي ما نسبته ٤٩,١٪ منهم. وتقرر اختيار عينة من ١٠٠ معيدٍ من بينهم وشمولها لأهلهم أيضًا.

واختيرت مجموعة مساوية من حيث العدد (٢٠٠ من التلامذة الناجحين) الذين يدرسون في المدارس نفسها والصفوف عينها لتكون المجموعة الاختبارية التي تقارن نتائجها مع النتائج التي حققها المعيدون من أجل قياس وتفسير الفروقات الموجودة بينهما ويصبح حجم العينة الإجمالية ٦٠٠ حالة. إنَّ خضوع كلتا الفئتين من التلامذة للشروط المعيشية نفسها وضغوطاتها والظروف الجغرافية والاجتماعية والسكانية والاقتصادية يجعل من المفيد تتبُّع تأثيراتها في الأداء المدرسي للتلامذة.

أما من حيث منهج العمل الميداني فاعتمدت طريقة التحقيق بالعينة العشوائية، وتم التأكيد على أنَّ العينة تعكس بشكلٍ دقيق كل التفاصيل التي تسمح بإعادة تركيب

١ تطور المؤشرات التربوية من ٢٠٠٢ إلى ٢٠١٠. المركز التربوي للبحوث والإيماء

حالات النجاح والرسوب والتسرّب. كما تمارس في المدارس في لبنان.

وقد استخدمت استمّارات مقنّنة جهّزت مسبقاً وجّه عدد من أسئلتها إلى التلامذة الناجحين والراسبين والمتسرّبين على السواء، وعدد آخر إلى أولياء أمورهم (الوالد أو الوالدة).

واحتوت الاستمارة على معلوماتٍ عامة عن التلميذ، وعن أسرته، وعن علاقاته بالمدرسة والدرس، وفي قسمها الثاني، احتوت أسئلة عن أوضاع حياة الأهل اليومية وعلاقاتهم بالتلميذ وبمتابعة شؤونونه عبر الإدارة المدرسية.

قام فريق عمل متخصص مكوّن من ٢٤ شخصاً بتنفيذ المهام الواردة في خطة العمل الميداني وكانت محصّلة عملهم ما يأتي:

- تمّت زيارة إحدى وأربعين مدرسة، ثمانية من كل محافظة باستثناء جبل لبنان فتّمّت زيارة تسع مدارس لاستكمال عدد المدارس المطلوبة.
- تمّ ملء ٤١٠ إستمّارات مع تلامذة نظاميين في الصفين الرابع والسابع حسب مواصفات العيّنة.
- تمّ إجراء ١٩٢ مقابلة مع متسرّبين، فيكون المجموع ٦٠٢ استمارة/ مقابلة.
- تمّ إجراء ٧٦ مقابلة، ٣٨ منها مع مديري المدارس الواردة في العيّنة و ٣٨ مقابلة مع رؤساء لجان الأهل في المدارس نفسها، أو مع رؤساء جمعيات ناشطة في النطاق الجغرافي للمدرسة.

اعتمدت الدراسة مجموعة من المؤشرات اعتبرتها ذات دلالة بالنسبة لنتيجة أداء التلميذ، فقد نأت الدراسة بنفسها عن الاكتفاء بتوجيه سؤال معين أو أسئلة عدة حول ناحية معيّنة للخروج بالاستنتاج لأن ذلك لا يُلخص الوضعية ولا الحالة بتعقيدها، ولجأ معدو الدراسة إلى بناء وتركيب مجموعة مؤشرات يعبركل منها عن تفاصيل أساسية ترسم غنى الحالة وتنوعها.

وكانت الدراسات النظرية قد اعترفت بوجود دور ما لكل من هذه المؤشرات بينها وبين الأداء المدرسي للتلامذة، وفي ما يأتي لائحة بالمؤشرات المعتمدة:

**المؤشرات التي اعتمدها الدراسة ودلالاتها:**

١- مؤشر الإنتاجية الدراسية للتلميذ وهو يلخص حالة التلميذ بخصوص المواظبة وتخصيص وقت للدرس اليومي إلى جانب طبيعة نتائج الأمتحانات التي يقدمها، وتتراوح قوة المؤشر ما بين: جيدة، عادية، متدنية وضعيفة.

٢- مؤشر انتماء التلميذ للمدرسة ونتيجته تدل على شدّة ارتباط التلميذ بمدرسته، ويتفاوت هذا الانتماء ما بين: قوي ومتوسط وضعيف.

- ٣- مؤشر اندماج التلميذ وتكيفه الاجتماعي، ويسمح بتصنيف تكيف التلميذ في وسطه الاجتماعي ما بين: قوي، عادي، متوسط وضعيف.
- ٤- مؤشر المستوى التعليمي للوالدين ويتراوح ما بين: عالٍ، وسط وضعيف تبعاً لتحصيلهما العلمي.
- ٥- مؤشر أوضاع الأسرة وتماسكها ويتيح تصنيف أسرة التلميذ على أساس خصائصها ما بين: إيجابية، عادية، سلبية وسلبية جداً.
- ٦- مؤشر المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة ويتيح تصنيف الإمكانيات المادية للأسرة التلميذ ما بين: مرتفع، فوق الوسط، وسط ومنخفض.
- ٧- مؤشر متابعة التلميذ ومحاسبته ويتيح وصف مراقبة الأهل للأداء المدرسي للتلميذ ما بين: دقيقة، متوسطة وضعيفة.
- ٨- مؤشر نوعية المدرسة وتعكس مواصفات المدرسة وخصائصها ويمكن تصنيفها ما بين: جيدة، وسط، ضعيفة وسيئة.
- ٩- مؤشر حالة مسكن الأسرة، من حيث عدد غرفه والمقيمين فيه ومدى ملاءمته لحياة يومية هادئة، وتتراوح درجاته ما بين: جيد جداً، فوق الوسط، وسط، سيء.
- ١٠- مؤشر حجم أسرة التلميذ ودرجاته: صغيرة الحجم، فوق الوسط، وسط، كبيرة.

وفي مرحلة لاحقة وبعد فرز النتائج تمّ تعيين موقع كل تلميذ أو متسرب تبعاً لخصائصه ضمن فئة معيّنة من الفئات التي احتواها كل مؤشر. ثم رصدت التأثيرات التي تلقاها للتعرف إلى طبيعتها وتعيين المؤشر الأكثر تأثيراً في النتيجة المدرسية التي أحرزها.

العوامل المؤثرة في نتائج الأداء المدرسي للتلامذة  
فئات كل مؤشر ووزنها بالنقاط وتوزع المستهدفين عليها

قيمة كل فئة من فئات المؤشر بالعلامات ونسبة المستهدفين الذين تجمعوا ضمن خانتها					اسم المؤشر المدمج وفئاته
المجموع	٤ سيء/ضعيف	٣ وسط	٢ جيد/فوق الوسط	١ جيد جداً/ عالٍ	
١٠٠	٪٢,١	٪٢١,٥	٪٥٢,٦	٪٢٠,٦	١- حالة مسكن أسرة التلميذ
١٠٠	٪١٨,٢٧	٪٤٠,٣	٪٣٢,٧	٪٣,٣٢	٢- حجم الأسرة
١٠٠	دون ٣ علامات	٣-٤ علامات	٦-٥ علامات	٨-٧ علامات	٣- المستوى التعليمي للوالدين
	٢٣,٤	٪٦٣,٤	٪٩,٦	٪٣,٤	
١٠٠	٢٩-١ علامة	٣٨-٣٠ علامة	٤٥-٣٩ علامة	أكثر من ٤٥ علامة	٤- أوضاع الأسرة وتناسكها
	٪٥,١٥	٪٦١,٧	٪١٦,٦١	٪١٥,١	
١٠٠	دون ٢٥ علامة	٣١-٢٦ علامة	٤٤-٣٢ علامة	أكثر من ٤٤ علامة	٥- المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة
	٪١١,٤	٪٢٥,٤	٪٥٨,٣	٪٤,٨	
١٠٠	دون ٨ علامات	١٢-٩ علامة	١٤-١٣ علامة	١٥ علامة وما فوق	٦- الاندماج والتكيف الاجتماعي للتلميذ
	٪٣,٨	٪٤١,٦	٪٢٨,٤١	٪٢٦,٨	
١٠٠	دون ٦ علامات	٩-٧ علامات	١١-١٠ علامة	أكثر من ١١ علامة	٧- الانتماء إلى المدرسة
	٪١٤,٤	٪٤٦,٨	٪٣٣,٨	٪٤,٨	
١٠٠	دون ٦ علامات	١٠-٧ علامات	١٣-١١ علامة	١٤ علامة وما فوق	٨- الإنتاجية الدراسية
	٪٧,٣	٪٣٥,٨	٪٣١,٤	٪٢٥,٥	
١٠٠	٥ علامات وما دون	٩-٦ علامات	١٢-١٠ علامة	١٣ علامة ما فوق	٩- نوعية المدرسة وخصائصها
	٪٩,٩	٪٣٤,٤	٪٤٥,٣	٪١٠,٤	
١٠٠	دون ٥ علامات	١٠-٦ علامة	١١ علامة وما فوق	١١ علامة وما فوق	١٠- طبيعة متابعة التلميذ ومحاسبته
	٪١٠,١٣	٪٦٤,١	٪١٦,٧	٪٨,٩	

## • النتائج

وهكذا بالنسبة لجميع المؤشرات، يستنتج أنّ هناك مؤشرات أثبتت تأثيرها وفعاليتها في مسار عملية تعلّم التلامذة كي يحققوا النجاح، ويمكن حصرها في المؤشرات الخمسة (من ١ إلى ٥) التي احتلت صدارة اللائحة، أما المؤشرات الخمسة الأخيرة (من ٦ إلى ١٠) فكان تأثيرها يضعف ويتراجع شيئاً فشيئاً وهي:

### أ- تأثير العوامل غير التعليمية في النجاح المدرسي وترتيبها

المؤشرات الفاعلة	المؤشرات المتراجعة التأثير
١- الوضع الاقتصادي الاجتماعي للأسرة	٦- نوعية محاسبة الأهل للأبناء
٢- إنتاجية التلميذ الدراسيّة	٧- التكيف والاندماج الاجتماعيّ
٣- التحصيل العلمي للوالدين	٨- نوعية المدرسة
٤- خصائص المسكن	٩- الانتماء إلى المدرسة
٥- أوضاع الأسرة وتماسكها	١٠- حجم الأسرة

### ب- تأثير العوامل غير التعليمية في رسوب التلامذة وترتيبها

المؤشرات الفاعلة	المؤشرات المتراجعة التأثير
١- الوضع الاقتصادي الاجتماعي للأسرة	٦- نوعية المدرسة
٢- أوضاع الأسرة الاجتماعيّة	٧- حجم الأسرة
٣- المسكن	٨- انتماء التلميذ إلى المدرسة
٤- إنتاجية التلميذ الدراسيّة	٩- التكيف والاندماج الاجتماعيّ للتلميذ
٥- نوعية محاسبة الأهل للتلميذ	١٠- التحصيل التعليمي للوالدين

### ج- تأثير العوامل غير التعليمية في عملية التسرّب المدرسي وترتيبها

المؤشرات الفاعلة	المؤشرات المتراجعة التأثير
١- التحصيل التعليمي للوالدين	٦- أجواء الأسرة وأوضاعها
٢- التكيف والاندماج الاجتماعيّ	٧- الوضع الاقتصادي الاجتماعيّ للأسرة
٣- إنتاجية التلميذ الدراسيّة	٨- نوعية محاسبة الأهل للتلميذ
٤- انتماء التلميذ إلى المدرسة	٩- حجم أسرة التلميذ
٥- المسكن	

## توزع أسباب التسرب بحسب لجان الأهل ومديري المدارس

الرأي	لجان الأهل	%	المديرون	%
لعدم متابعة التلامذة دراسياً في البيت	٢٠	١٦,٩	٢٧	٢١,٩
لعدم اهتمام المدرسة بالحالات الفردية	٩	٩,٧	٥	٤,٣
للاتحاق بالعمل	٢٣	١٩,٤	٢٧	٢١,٧
لضعفهم الدراسي الشديد	٢٠	١٦,٩	٢٦	٢٠,٩
لمشروع طارئ (خطوبة- زواج)	١٤	١١,٨	١١	٨,٨
لأسباب صحية	٨	٦,٧	٤	٣,٢
لغياب الأهل عن متابعة أبنائهم	٢٤	٢٠,٢	٢٤	١٩
المجموع	١١٨	١٠٠	١٢٤	١٠٠

يلاحظ أن هناك شبه تطابق في رؤية أسباب ترك المدرسة من قبل الإدارة وأعضاء لجان الأهل.

حيث يركّزون على رغبة بعض التلامذة في الالتحاق بالعمل بما نسبته ٢١,٧% (إدارة) و ١٩,٥% (لجان أهل)

### • في المقترحات العامة

بطبيعة الحال يفترض مواءمة المقترحات المفترضة مع النتائج التي أفرزتها الدراسة تبعاً لترتيب المستويات المبينة أدناه. مع الأخذ بالاعتبار المواقف والتوجهات الجوهرية التي عبر عنها المستهدفون بالدراسة وفاقاً لما يلي:

### أولاً: على المستوى الاقتصادي الاجتماعي:

١- دعم الأسر المحتاجة وتوسيع دائرة اهتمام مشروع « دعم الأسر الأكثر فقراً » الذي تنفذه وزارة الشؤون الاجتماعية.

٢- تمكين العائلات الفقيرة ومن ذوي الدخل المحدود من تأمين المسكن المناسب لها إما عبر تأمين بناء مساكن شعبية مكان الأزقة والشوارع المكتظة وإما عن طريق إيجاد تسهيلات جد ميسرة لتمكين هذه العائلات من شراء أو استئجار مسكن وفقاً للدخل المحدود الميسر لها.

٣- تخصيص مساعدات خاصة للبلديات لتحسين البنى التحتية للأحياء المكتظة وللقرى النائية وزيادة مساحة البرامج التي تقوم بها هيئات محلية أو وطنية لتأمين مقومات الحياة

البسيطة الأساسية التي تشجّع الأهلين على إرسال أولادهم إلى المدرسة.

٤- تنفيذ برامج محلية على شكل ورش عمل إنتاجية من قِبَل المديرية العامة للتعليم المهني والتقني بالتعاون مع جهات مانحة لاستيعاب المتسرّبين ودفع بدلات متواضعة لهم ومساعدتهم في اكتساب مهنة معينة تؤهلهم للانخراط في سوق العمل وفاقاً لؤهلاتهم.

ثانياً: على مستوى الدعم المدرسي والبرامج المساعدة تربوياً.

١- إنشاء وحدة مشتركة أو مشروع مشترك في ما بين المركز التربوي للبحوث والإنماء ومديرية التعليم الابتدائي وجهات مانحة وذلك للإهتمام بشؤون الدعم المدرسي في مرحلة التعليم الأساسي.

٢- جعل الدعم المدرسي جزءاً لا يتجزأ من الموجبات المدرسية وتضمين آليات الدعم في النظام الداخلي للمدرسة وإلزام المعلمين. خاصةً الفائضين منهم. استغلال الأوقات اللازمة لذلك.

٣- توسيع دائرة البرامج المساعدة للتعليم ولا سيما برنامج إعادة دمج المتسرّبين في المدرسة.

٤- وضع آليات لتأمين الإنتقال من المسار الأكاديمي إلى المسار المهني والتقني

٥- تعزيز النشاطات الاجتماعية التي تقوم بها المراكز الاجتماعية التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية لتلبية الحاجات الملحة في المناطق الفقيرة.

٦- تعزيز الرعاية الصحية المباشرة للتلامذة للوقاية من الأمراض المعدية بالتعاون مع المستوصفات المحلية ومراكز الشؤون الاجتماعية.

ثالثاً: على مستوى العلاقة بين الإدارة المدرسية والأهل.

١- جعل اللقاءات مع لجان الأهل ومع الأهل لقاءات دورية ووضع آليات لها في النظام الداخلي للمدرسة.

٢- إعداد دليل من قِبَل الإدارة المركزية حول كيفية تعاطي الإدارة المدرسية مع التلامذة ومع الأهلين يتعلق بكيفية حل الإشكالات التي يتعرّض لها التلامذة ولا سيما الراسبون منهم أو المتسرّبون.

٣- وضع آليات متطورة لتأمين انخراط البلديات ومنظمات المجتمع المدني المحلي في نشاطات داعمة للتعليم.

#### رابعاً: على مستوى الإرشاد والتوجيه.

تعيين مرشدين نفسيين واجتماعيين وصحيين في كل مدرسة وإعطاء الاولوية في ذلك للمدارس المتواجدة في المناطق المكتظة والتي تتكاثر فيها العائلات الفقيرة وتكثر فيها المشاكل العائلية المختلفة وذلك للقيام بإرشاد الأهلين وتوعيتهم لمسؤولياتهم تجاه أبنائهم والمساعدة على حل المشكلات في العائلات بالطرق الحضارية المناسبة.

#### خامساً: على مستوى النشاطات الفنية والرياضية وخدمة المجتمع.

١- قيام الإدارة التربوية المركزية ومن خلال الادارة المنطقية بتخصيص مساهمات مادية سنوية لدعم النشاطات الفنية والرياضية ومشاريع خدمة المجتمع في المدارس الواقعة في مناطق مشابهة للمدارس المستهدفة بالدراسة.

٢- إحياء الاندية المدرسية الرياضية والفنية في هذه المدارس.

٣- إقامة مشاريع في مجال خدمة المجتمع تتناسب مع احتياجات النطاق الجغرافي المحيط بالمدسة.

٤- تحديد روزنامة سنوية لإحياء المناسبات الوطنية والتربوية على أن تقوم بذلك إدارات المدارس بمشاركة البلديات والأهلين ومنظمات المجتمع المدني.

٥- تخصيص برنامج سنوي للرحلات المدرسية في إطار ما يسمى السياحة التربوية الثقافية لتعريف التلامذة على معالم الوطن وتشجيعهم للاختلاط مع الشرائح الاجتماعية الأخرى.

#### خاتمة

من المتوقع أن يعتبر بعض المسؤولين المعنيين أو بعض المهتمين أن الاقتراحات العامة المقدمة هي اقتراحات مثالية غير قابلة للتنفيذ. إلا أننا نؤكد أن الجهود يجب أن تتضافر بين الدولة الممثلة بالادارة الرسمية بما فيها البلديات من جهة، وبين القطاع الخاص والمنظمات والهيئات المحلية من جهة ثانية، للعمل على تحسين ظروف الحياة المهنية للكثير من الفئات الفقيرة أو المهمشة، والسعي لأن تصبح المدرسة البيئة الاجتماعية الحاضنة التي تشكل جاذباً محبباً ومريحاً يكون بديلاً عن النقص الحاصل في عدد كبير من العائلات المعنية بالبحث، مذكرين هنا بما نصت عليه خطة النهوض التربوي الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإفتاء عام ١٩٩٤ «أن التربية هي مسؤولية مشتركة بين الأسر والمجتمع والدولة».

## الفصل الأول

التعليم والتسرّب دليان على مستوى نمو المجتمع وتنميته

كان التعليم قديماً حكراً على بعض الشرائح والعائلات التي تتوزع في ما بينها وظائف الدولة والحكم. أما باقي الفئات الشعبية فكان أبنائها يكتفون بتحصيل قدر معين من العلم والمعرفة والمهارات تتيح لهم النجاح في أداء أعمالهم اليومية. واستمرت هذه الحالة حتى ظهرت أعمال ووظائف جديدة تطلبت أيدي عاملة متعلمة. فنشطت حركة التحاق الأفراد بالمدارس الرسمية. حتى أصبح انتشار التعليم في مختلف المناطق مطلباً رئيساً من مطالب الناس كي يتمكن جميع أبناء الطبقات الاجتماعية من امتلاك الشروط المطلوبة للعمل في المشاريع والمصانع والشركات الجديدة. وتحقيق دخل مستقل بعيداً عن الأعمال التقليدية.

وبموازاة ذلك. كان يجري تخديد قدر من المعارف والمهارات ينبغي على التلميذ تحصيلها في كل مستوى من مستويات الإعداد كبرنامج محدد مسبقاً. وترافق ذلك مع حركة نشطة لفتح المدارس أوصلت إلى إقرار مبدأ التعليم الإلزامي في العديد من المجتمعات بعد أن رأَت فيه تأكيداً للمساواة والعدالة وتكافؤاً للفرص بين جميع المواطنين.

انتشر التحاق الأطفال بالمدارس لا سيما بعد أن أيقن الناس أن ممارسة مهنة معينة تتوقف على تحصيل المنهاج المقرر. ومن شأن ذلك إتاحة الفرصة للفرد المتعلم العمل في مجالات تدرّ له دخلاً أكبر. فتتحسن معيشتة ويتغير أسلوب حياة أسرته. وترقى لاحقاً إلى مكانة اجتماعية أعلى.

### التعليم المحصل ينبىء بمستوى نمو المجتمع وتنميته

استمرّ هذا الحراك التعليمي طيلة القرن العشرين. وكان من نتيجته نجاح دول كثيرة في نشر التعليم بين مختلف فئات مواطنيها حتى وصلت نسبة التحاق أبناء هذه الدول إلى حدود ١٠٠٪. وهي على العموم من دول العالم المتقدم وتشكل الفئة الأولى منها. أما الفئة الثانية من هذه الدول فكان انتشار التعليم فيها يتوقف على امتلاكها للموارد الاقتصادية اللازمة. أو لنظام حكمها. أو لتطلعها إلى التقدم وإلى احتلال مكانة مميزة في النظام العالمي. أما الفئة الثالثة فتكوّنت من دول نامية لاحظت أن ما يسود فيها من أوضاع معيشية متدنية. وثقافية متراجعة. وسياسية ضعيفة وغيرها ليست سوى حصيلة لتدني المستوى التعليمي والتأهيل والإعداد غير الجيد الذي تتصف به أكثرية السكان في البلاد إلى جانب أسباب أخرى. فاستنتجت دول كثيرة منها وجود صلة بين التنمية الاقتصادية الاجتماعية من جهة. وبين خصائص السكان الديمغرافية ومستويات التعليم المكتسبة من قبلهم من جهة ثانية. على هذا الأساس صار يروج في المنتديات الدولية واجتماعات الخبراء والمختصين. بأن نشر التعليم على نطاق واسع يشكل المدخل الأساسي للتنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد والسكان. وأنه لا بد من إشاعة دعوة الحكومات إلى إيلاء التعليم اهتمامها وجعله من بين أهدافها المباشرة.

## إقرار الأهداف الدولية للألفية

في هذه الأجواء عقدت عدة قمم دولية أهمها قمة التنمية الاقتصادية الاجتماعية في شهر أيلول من العام ٢٠٠٠ في المكسيك وأفضت إلى إعلان دولي سمي «إعلان الألفية» تعهدت فيه حكومات العالم بالعمل على تحقيق عدد من الأهداف سميت الأهداف الدولية للألفية. وبموجبها تحصل الدول المحتاجة على دعم تقني أو مادي أو سياسي لتخطيط وتنفيذ برامجها الوطنية وتمويلها عند الحاجة من دول مانحة.

وقد نص الهدف الثاني من أهداف الألفية على «تعميم التعليم الابتدائي»، وكان قد ورد في مستهل الاعلان تأكيداً على أن الحكومة بات من واجبها، مع حلول العام ٢٠١٥، ضمان تمكين الأطفال في كل بلد، فتياناً وفتيات على حد سواء، من إكمال المقرر الدراسي الكامل للمرحلة الابتدائية. ووافقت الدول المعنية على استعمال مؤشرات موحدة لكي تقيس ما يتحقق من تقدم في هذا المجال وهي:

أ- صافي نسبة التسجيل في التعليم الابتدائي في كل بلد.

ب- نسبة التلامذة الذين يلتحقون بالدراسة في الصف الأول ويصلون إلى الصف الخامس.

ت - معدل الإلمام بالقراءة والكتابة لدى الأشخاص من أعمار ١٥ إلى ٢٤ سنة.

واعتبر المجتمع الدولي أن أهداف الألفية هي بمثابة التزامات دولية وواجبات قانونية للتحقيق من قبل السلطات السياسية والتربوية.

ومنذ بدء التحضير لسريان مفعول إقرار الالتزام بتعميم التعليم الابتدائي عام ١٩٩٥، انطلقت في العالم موجة لإعادة النظر بما تعنيه المؤشرات الإحصائية ونسبها. بعد أن اكتسبت أبعاداً إنسانية وسياسية وتنموية وقانونية إلى جانب طابعها التربوي.

وترافقت هذه الفترة مع حصول تحولات ناجمة عن عوامل تكنولوجية وعلمية وطبية واقتصادية، تركت آثارها على مرتكزات الحياة الاجتماعية وأسسها في كل مكان، كما طالت أنظمة القيم والمفاهيم السائدة فيها، وأعدت توجيه السلوك وعلاقات العمل والإنتاج في مختلف الميادين والمؤسسات وعلى مختلف المستويات.

وكان من نتائج التحولات المشار إليها اهتزاز العادات المجتمعية، واختلال المسؤوليات الأسرية، واضطراب العلاقات في ما بين الأجيال على وجه الخصوص، بعدما فرض تطور التعليم وتوظيفاته التقنية تبدلاً في أنظمة التعليم وبرامجها من أجل الاستجابة للمتطلبات المتسارعة والمتبدلة لشروط الانخراط في أسواق العمل، إضافة إلى تراجع التقديمات الصحية والاجتماعية للأسر وللشباب والفتيات الضعيفة.

## تسرّب التلامذة أو رسوبهم في بلد ما يشكل تهديداً لنوعية حياة أفراده

إن غياب الدعم والتقديمات المتنوعة لبعض الفئات في المجتمع يمنعها من حيازة شروط الالتحاق بالمدرسة أو الاستمرار في إرسال أبنائها للتعليم، وتأمين لجأهم فيه، ما يؤدي

بهم في أحيان كثيرة إلى خروجهم أو إخراجهم من المدرسة قبل إنهاء مرحلة كاملة من مراحل التعليم، وهو ما يعرف بالتسرب المدرسي.

إن الرسوب هو ظاهرة نشأت في كنف عملية التعليم، حيث يُسجّل عندما يعجز التلميذ عن تحصيل المقرر الدراسي لصف معين وفي سنة دراسية معيّنة، بإقرار من المدرسة وأجهزتها، لأسباب شتى، ويُفرض عليه بالتالي إعادة الخضوع لعملية التعليم لإثبات نجاحه فيها من جديد.

ومن شأن هذا التكرار أن يؤدي إلى حصول خسائر عديدة دفعة واحدة:

- ١- خسارة التلميذ لسنة من عمره لا يحقق فيها جديداً.
- ٢- خسارة الكلفة المادية لتكرار السنة الدراسية، يدفعها الأهل في المدارس الخاصة على شكل أقساط مدرسية، أو كاعتمادات تسدها السلطات الحكومية وتدفع منها رواتب المعلمين لتسيير المدارس الرسمية.
- ٣- خسارة أسرية ناجمة عن زيادة سنة إضافية قبل عمل الإبن والإبنة واستقلاليتها المادية.

٤- تأخر التلميذ نفسه مدةً تعادل مدة الرسوب، ينتج عنها تأخره في الإنخراط في الحياة العامة ومباشرته العمل والكسب.

ويعمل جميع الأطراف المذكورين المعنيين بالخسارة جاهدين لاختصار فترة الرسوب التي يتعرّض لها أبناؤهم، من أجل حصر الأضرار اللاحقة بهم، إضافة إلى اختزال فترة الفشل. فالرسوب هو من الوقائع التي تولد أكثر المشاعر إيلاًماً، وتترك ندوباً عميقة على مسيرة حياة الفرد والمؤسسات، ومن تمكّن من تجنّبها اعتُبر كمن حقق إنجازاً.

وبالعودة إلى التسرّب نجد أنه نتيجة أخرى من النتائج التي قد ينتهي إليها تعليم التلميذ، إنه يشير إلى انقطاع التلميذ نهائياً عن ارتياد المدرسة وعزوفه عن الدراسة، لسبب من الأسباب، قبل نهاية السنة من المرحلة التعليمية التي يكون قد تسجّل فيها أو بعد نهاية مرحلة ما.

فالتسرّب يضع حدّاً لنمو الزاد المعرفي للتلميذ، ويقطع مروره بعمليات التعلّم والتحصيل النظاميين اللذين يتّمان تحت رقابة المدرسة، وبالتالي يتمّ تصنيفه طيلة حياته بأنه ضعيف الإعداد، وذو مستوى تعليمي ومعرفي متدن، ما يقضي على إمكانية حصوله على فرصة عمل توفر له دخلاً مناسباً لحياة معيشية مقبولة والإقرار بإمكانية وجود استثناءات لهذه القاعدة بنتيجة ما يُسمّى مدرسة الحياة.

وتتفاوت الظروف والأسباب التي تدفع ببعض التلامذة إلى التسرب فمنهم من تسرّب بوعي وتصميم، ومنهم من يُرغم على ذلك تحت ضغط أوضاعهم الشخصية أو الأسرية أو المادية، فيتحوّلون منذ نعومة أظافرهم إلى ممارسة أعمال هامشية في محلات بيع البقالة أو المتاجر الصغيرة أو لتقديم الخدمات في المشاغل وفي ورش التصليح والصيانة، حيث يكلفون

بها لا تتطلب مهارة تذكر. ولكنها تكون قاسية. مقابل بدلات لا تسد حاجة ولا تغني من جوع.

والتسرب يحصل عادةً بعد قضاء التلميذ سنوات عدة في المدرسة بعد أن يكون قد تكرر رسوبه فيستبق السنة النهائية من المرحلة بالانسحاب المبكر. ولا تمر المراحل الابتدائية أو المتوسطة حتى تكون نسب المتسربين قد تراكمت وأخذت تشكل رصيماً ملحوظاً وظواهر اجتماعية مثل أطفال الشوارع والتشرد. والأطفال العاملين خارج سلطة القانون ورقابته. وتندرج بمخاطر اجتماعية وأسرية واقتصادية وأمنية حقيقية.

### الرسوب والتسرب ظاهرتان تنتشران في المجتمعات الحديثة المتقدمة والتقليدية

تعرف الدول الحديثة ظاهرتي الرسوب والتسرب عموماً مهما كانت نوعية توجهاتها التعليمية والسياسية. فبعضها ينحصر عملها في إثبات اهتمامها بشؤون التعليم من طريق التوسع في إقرار المبالغ للإنفاق على المدارس من أجل إنشائها وتمويل إدارتها. ما يزيد من عدد الحاصلين على الشهادات بغض النظر عن مستوى هذه الشهادات ومن دون التركيز على نوعية المتخرجين أو التأكد من حيازتهم على الشروط العلمية والمهارات التي تسمح لهم بالانخراط في الأسواق الجديدة للعمل.

ويُركّز بعضها الآخر على النوعية والجودة فيعمل على تطوير قدرات التلامذة لرفع كفاياتهم في العمل المنتج وتوظيفها لتحسين فرصهم في سوق العمل ولكسب مداخيل تساهم في دعمهم لتحقيق مستويات جيدة لمعيشة لائقة بالنسبة لأوسع فئات المواطنين.

وفي الواقع. يسود هذه المجتمعات تنافس يصل إلى حد الصراع على الوظائف من جهة. وعلى ديومتها وانتظامها من جهة أخرى. كما تتشدد في وضع الشروط لقبول المرشحين للعمل والاستخدام ما يضع حواجز فعلية أمامهم. والتسرب المبكر في مثل هذه المجتمعات هو حكم بالإقصاء الذاتي النهائي التام عن سوق العمل النظامي وحصر آمال فئة المتسربين في العمل في مجالات ضيقة ومحددة بعيداً عن القيود النظامية لأنشطة الاقتصاد الموازي. أو مزاولة المهن التقليدية الأبله إلى الزوال.

فالرسوب والتسرب يصنّفان اليوم ظاهرتين سلبيتين بالإستناد إلى المعايير الموثوقة المطبقة سواء في المجتمعات التقليدية ضعيفة النمو من ناحية. أو في المجتمعات الحديثة سريعة النمو والتقدم من ناحية أخرى.

نسب الالتحاق والرسوب والتسرب في صفوف المرحلة الأبتدائية إضافة إلى معدلات البطالة فيها ومواقع دول معيّنة في دليل التنمية البشرية في خلال سنوات محددة

الدولة	الالتحاق	الرسوب	التسرب	البطالة*	الترتيب في دليل التنمية البشرية ٢٠٠٩
البرتغال			٣٩.٤٪ (١٩٩٠)		
إسبانيا			٢٢,٣٪		
فرنسا	٩٩٪		٧,٤٪	٧,٤٪	
الولايات المتحدة الأمريكية	٩٣٪		٢-٤٪	٥,٨٪	
كندا			٣١-٣٥٪ (المراحل ما قبل الجامعية)		
المنطقة العربية	٨٥٪ (٢٠٠٢)		١١-١٥٪ (ابتدائية)		كويت ٣١
دول مجلس التعاون الخليجي	٨٩-١٠٠٪ (٢٠٠٦)		٤-١٪	٣,٧٪	الأمارات ٣٥ قطر ٣٣
السعودية	٩٥٪ (٢٠٠٨)		٧-٩,٢٪ (٢٠٠٦) ٥,٢٪ (٢٠٠٥) ١٠,٣٪ (٢٠٠٩)	٠,٥٪ ٥,٢٪ (٢٠٠٥) ١٠,٣٪ (٢٠٠٩)	٥٩
الأردن	٩٠-٩١٪ (٢٠٠٢)		٧,١ - ٩,٢٪ (١٩٩٢)	١٢,٧٪	٩٦
تونس	٩٥-٩٦٪ (٢٠٠٥)			١٤,٢٪ (٢٠٠٨)	٩٨
سوريا	٩٣-٩٦٪ (٢٠٠٢-٩٧)		٥,٣ - ٧,٨٪ (١٩٩٠)	٨,٤٪	١٠٧
اليمن	٦٠٪		٢٥٪	١٥,٩٪	١٠٤
مصر	٩٠٪ (٢٠٠٢)	٢٠-٣٠٪ ذكور - إناث (١٩٨٠)	٤,٦٪ (الرابع)	٨,٨٪	١٢٣
لبنان	٩٣,٤٪ (٢٠٠٤) ٩٢,٨٪ (٢٠٠٧)	١٤,٥-١٥,٥٪ (٢٠٠٢)	٤,٧ - ٧,١٪ (٢٠٠٧) الصف الرابع	٨,٣٪	٥٦

\* التقرير الاقتصادي العربي الموحد - جامعة الدول العربية - مصر ٢٠٠٩

من خلال مراجعة تفاصيل هذا الجدول، وكذلك إستنادًا إلى دراسات باحثين آخرين يمكن استنتاج وجود صلات وثيقة بين حالة التنمية الاقتصادية- الاجتماعية في المجتمع وبين البطالة ومعدلاتها فيه. إضافة إلى حقيقة أوضاع التنمية البشرية ومستوى كفايات ومعارف شرائح السكان. وبذلك لا تعود مسألنا الرسوب والتسرّب مجرد مؤشر عن فشل جانب من التعليم أو دليلاً على تدني مخرجاته، أو على تعثر الحكومة في أداء وظيفة من الوظائف الموكلة إليها بل دليل على إخفاق نوعية التعليم المتوافر وعجز عن تحقيق عملية إعداد متعلمين يسهمون بكفائاتهم المنتظرة. في تخفيض نسب البطالة من جهة. وفي تراجع نسبة مشاركتهم في تمويل التنمية الاجتماعية الاقتصادية في المجتمع من جهة أخرى. وهم بذلك يسهمون في تراجع الناجح القومي الوطني ما يحد من إمكانيات الدولة لتوفير الحقوق الاقتصادية والاجتماعية لمزيد من شرائح السكان. وتوسيع مجالاتها للحصول على الرفاه الاجتماعي وتأمين المساواة والعدالة بين المواطنين.

### آثار التسرّب والرسوب

#### في دول الإتحاد الأوروبي وكندا والولايات المتحدة الأمريكية

أعطت القرارات والتوصيات الصادرة عن مؤسسات الإتحاد الأوروبي من جهة، والمنظمات الحكومية وغير الحكومية في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا بخصوص التسرّب والرسوب وانخفاض مردود العملية التعليمية في دولها أهمية بارزة من خلال دعم وتمويل الأبحاث. لا سيما في كندا، لتشجيع من يبادر إلى دراسة موضوع التسرّب المدرسي.

هذا الأمر يؤكد ما ذكرناه أعلاه. حيث يُنظر إلى التسرّب والرسوب كتهديد جدي لمستوى الحياة العامة *style de vie* وما بلغته على مستوى الحاجات من تقديرات وضمانات. واعتباره مؤشراً لأزمة وانتكاسة. بسبب تزايد ظهور فئات من المواطنين المهمشين وغير المندمجين. وتحوّل شرائح منهم إلى طلب الدعم الاجتماعي *aide social* كي يعيشوا متكّلين عليه بسبب خروجهم من سوق العمل إلى عالم البطالة. أو بسبب تسربهم المبكر أو فشلهم الدراسي. وعدم كفاية إعدادهم للقيام بالمهام والأعمال الجديدة المبنية على أسس التكنولوجيا الحديثة وتنظيمها للوظائف.

حين تهتمّ دول الإتحاد الأوروبي والولايات المتحدة الأمريكية وكندا بموضوع التسرّب والرسوب وتراقب تطورها ونموها. فهي لا تفعل ذلك لأنهما يتصلان بمحصلة التعليم ونتائجه بين تلامذتهما فقط. بل لأنهما يشكّلان خلافاً في الإعداد المدرسي يمكن أن ينعكس ضعفاً في أداء الدولة لوظائفها. وتراجعاً في قدراتها على توفير مقومات الأمن الاجتماعي ضمن كوادرها ومؤسساتها. من هنا يأتي الإلحاح والتركيز على التعمّق في دراسة مشكلتي الرسوب والتسرّب من جميع جوانبهما من أجل مكافحتهما كمرض اجتماعي مثلهما مثل أي مرض عضوي أو صحي آخر. واحتواء آثارهما السلبية على المجتمع وهو ما شدّد عليه مجلس الكيبك للبحث الاجتماعي في كندا. وصندوق وتأهيل إعداد الباحثين فيها منذ العام ١٩٩٦ حيث أعطيا لمن يُبادر إلى دراسة موضوع التسرّب المدرسي الأولوية في تمويل أبحاثه ودعمها في كندا.

## لبنان يهتمّ بالتسرّب والرسوب لحرصه على مستقبل أبنائه وإعدادهم

ولبنان هو من بين المجتمعات المعنية بموضوع الرسوب والتسرّب. وبتداعياته التربوية والاجتماعية والاقتصادية حيث يلاحظ أن المعدل العام للرسوب في صفوف مدارس مرحلة التعليم الأساسي قد تجاوز ١٤,٥٪ عام ٢٠٠٧ في نهاية الحلقة الثانية ووصل إلى ٣٠٪ في نهاية الحلقة الثالثة من العام نفسه. أما التسرّب في القطاع الرسمي فسجّل ١٧,٨٪ في الصف السابع و١١,٩٪ في الثامن<sup>(١)</sup>. وتتجاوز النسب المسجلة في مدارس القطاع الرسمي هذه المعدلات بشكل ملحوظ. فمن غير المقبول ترك آلاف الأطفال من التلامذة في هذه المدارس من دون مؤهل دراسي مناسب لتربيتهم وتعليمهم وإعدادهم بشكل جماعي يؤمن التقارب. ويخفف من الفروقات بين مستوياتهم ومستويات زملائهم في المدارس الأخرى عن طريق منحهم مزيداً من الفرص لتحقيق ذلك.

ومن الملاحظ أن التلامذة الذين يرتادون المدارس الرسمية في لبنان. ينتمون بمعظمهم إلى وسط اقتصادي اجتماعي متوسط وما دون. بما ينبئ بأن نسبي الرسوب والتسرّب المذكورتين تتوسعان ضمن الشرائح الاجتماعية غير المؤهلة تعليمياً وإعداداً عملياً بصورة مقبولة. حتى تقوم بالأعمال التي يمكن أن تدر على أبنائها في المستقبل. مداخيل كافية تتيح لهم معيشة مرضية.

وقد أظهرت نتائج الأمتحانات الرسمية في نهاية المراحل الدراسية. أولاً وجود فروقات وتفاوت بين النتائج التي حصل عليه مرشحو المدارس الرسمية من جهة. والخاصة من جهة ثانية. لصالح المدرسة الخاصة. ثم وجود فروقات ملموسة بين نتائج تلامذة المدارس الخاصة تبعاً لمواقعها في محافظات ومناطق مختلفة. الأمر الذي يسمح بالاستنتاج بأن هناك عوامل غير العوامل التربوية تؤثر في الأداء المدرسي بصورة غير مباشرة. حيث ترفع من نسب الرسوب والتسرّب أو تخفضها. وهو ما يمكن جمعه تحت عنوان «عوامل غير تعليمية». ومن بينها عوامل أسرية واجتماعية. واقتصادية وثقافية.

وبيّنت الإحصاءات في خلال العقدین الأخيرین أن معدلات الرسوب والتسرّب تتدرج في الارتفاع في بداية مرحلة التعليم الأساسي ثم تنخفض في نهايتها. وتكون أكثر ارتفاعاً في الصفين الرابع والسابع في جميع القطاعات والمناطق. فهل ثمة أسباب تربوية أو إدارية أو ظروف وعوامل غير تعليمية ترفع احتمالات الفشل الدراسي؟ وما هو حجم ظاهرتي الرسوب والتسرّب في المدرسة الرسمية وخصائصهما ومقدار انتشارهما ومدى تفاوت توزعهما بين الأسر. ومقدار تأثير واقع أوضاع الأسرة. وما هي طبيعة العوامل الاجتماعية. والمؤثرة في نتائج الأداء المدرسي للتلميذ. وعلى ما يلقيه من متابعة أو مراقبة أو محاسبة؟ إن الحاجة شديدة إلى معرفة تفصيلية دقيقة لتأثير ظاهرتي الرسوب والتسرّب في أوضاع المجتمع من جهة. ورصد ما يترتب على مؤسساته الاجتماعية والعائلية من انعكاسات بسبب انتشاره من جهة أخرى. ومن المطلوب أيضاً توقّع ما ستؤول إليه عمليات التفاعل

(١) تطور المؤشرات التربوية من ٢٠٠٢ إلى ٢٠١٠ - ص: ١١٨ - المركز التربوي للبحوث والإفتاء - بيروت - ٢٠١١

والتأثير المشار إليها من تشكيل مجموعات من المعوقات التي تبطئ، وأحياناً تلغي، تحقق النتائج الإيجابية المرجوة من نشر التعليم وتعميمه.

وسياتي يوم يطبق فيه لبنان نظام ضمان البطالة أو إستكمال الدخل حتى الحد الأدنى للعاملين جزئياً، وعليه فإن من مصلحة المعين بالشؤون الاقتصادية والاجتماعية والتربوية، المبادرة إلى إعطاء مشكلة التسرّب حقها من المتابعة والتحليل، من أجل فهم الظاهرة، للتمكّن من معالجة آثارها واحتوائها اجتماعياً واقتصادياً.

تأمل هذه الدراسة أن تضيف لبنة إلى بنية تطوير التعليم، وأن تسهم في الكشف عن العوامل غير التعليمية المؤثرة بينها تمهيداً لتخفيض تأثيراتها السلبية أو إلغائها إن أمكن بما يرفع من معدلات التحصيل ونتائج الإعداد المدرسي. وسيتمّ التركيز بصورة عامة، على دراسة العوامل غير التعليمية المؤثرة في عمليتي الرسوب والتسرّب في المدارس الرسمية، وتحديدًا في مرحلة التعليم الأساسي في لبنان.

فموضوع التسرّب يحمل في طياته مشكلة اجتماعية- اقتصادية تصيب المتسرّبين بالدرجة الأولى وهي قضية استقرار وانتظام وطني يطولان المواطنين جميعاً بالدرجة الثانية، كما أنّ الرسوب هو قضية ماثلة، لها أيضاً الانعكاسات الاجتماعية والاقتصادية نفسها وإن كانت متفاوتة نوعاً ما. وتتحمّل الدولة نتائج انعكاس هاتين القضيتين، ولا يمكنها التهرب من تقديم العون الاجتماعيّ للأفراد المستحقين مهما توسعت أعدادهم وتزايدت.



## الفصل الثاني

المقدمات التربوية للبحث

## ماهية التربية

في مقدمة كتاب الباحثين لاندشير<sup>(1)</sup> لتعريف كلمة تربية. إشارة إلى أنها تتضمن أن هناك أمرًا ما يستحق العناية يجب القيام به، أو أنه تمّ سابقًا. أو يجب إيصاله بشكل هادف وبطريقة مقبولة من الناحية الأخلاقية. ويصبح الأمر غير منطقي ومتناقض أن يقال إن إنسانًا ما قد تمّت تربيته من دون أن يكون قد تغير نحو الأفضل. لكن التربية هي أيضًا ممارسة، وهي بشكل عام وبحسب تعريف هوبرت: «مجموع الأفعال والتأثيرات الممارسة إرادياً من قبل كائن إنساني على كائن إنساني آخر. مبدئيًا من قبل بالغ على صغير. وهي موجهة نحو هدف هو عبارة عن تشكيل استعدادات من كل نوع عند هذا الكائن الصغير. تتلاءم مع الغاية التي سوف يهيا لها عند وصوله إلى مرحلة النضج».

وبالإضافة إلى تأثير «البالغ» في «الصغير». نلاحظ أن التربية تتضمن أيضًا التأثير الأكثر شمولًا الممارس من قبل المجتمع ككل بحيث يغلب على التأثير الفردي الذي يمارسه كائن ما على كائن آخر. ويتم ذلك بواسطة مجمل نمط الحياة السائد في المجتمع وتأثيره في الصغار المراد دمجهم فيه. عندها لا يقتصر الأمر على العلاقة بين فرد وآخر. بل تتوق لأن تصبح علاقة شاملة توحد الفرد بالثقافة السائدة. بحيث يصبح حاملًا لها وأكثر أهلية لنقلها وذلك تبعًا لتقدمه في عملية استيعابها.

يشير ديوي<sup>(2)</sup> إلى مجموعتين أخلاقيتين. واحدة متعلقة بالحياة الاجتماعية وأخرى بالحياة المدرسية. إن السلوك والمبادئ الأخلاقية هي نفسها في الحالتين. وفي الحقيقة. إذا نظرنا إلى التربية في ديناميتها. فهي قبل كل شيء. تحويل تركة أو إرث من جيل إلى آخر. فهي تهدف إلى تأمين استمرارية المجتمع. وهي أيضًا الأداة التي تتواصل الحضارة عبرها. ويتأكد الأفراد بفضلها بأن التصرفات الضرورية للحفاظ على هذه الحضارة قد تمّ اكتسابها. ونلاحظ من جهة ثانية بأن التربية هي نوع من الإرث أو التجهيز إذا صح التعبير يتلقاه الفرد لكي يستطيع الاندماج في جماعة. فبفضلها يكتسب الكلام وما يتضمنه من ترميز معرفي. يكتسب سلمًا من القيم وإطارًا فكريًا ومرجعياً عامًا. هذا يعني أن لكل تربية هدف معين. هذا الهدف بالطبع يعود إلى متطلبات المرحلة التي تحصل فيها عملية التربية. فلا يمكن أن نفصل بين التربية وبين المحيط والإطار الثقافي الموجودة فيه.

1 - De Landshere, V et G: Définir les objectifs de l'éducation, Puf, Paris, 1978.

2 - J, Dewey: L'école et l'enfant, Delachaux et Niestlé, Paris, 1976, p 129.

## هل يمكن المفاضلة بين الأسرة والمجتمع

كانت الفائدة من تتبع حالة الطفل المتوحش<sup>(3)</sup> التي عرفت في نهاية القرن التاسع عشر أنها أظهرت أن فيكتور كان يعاني من حرمان غير قابل للتعويض. وهذا يظهر أهمية التربية وأثر البالغين المبكر الدائم في الطفل. ولقد أظهر إيتارد في مناسبتين اثنتين بعض الأسف (المكتوم سريعاً) لعدم فائدة حشرية الناس الذين أبعدها فيكتور عن حياته البريئة والسعيدة.

عرفت حالة فيكتور في فترة كانت الأهمية فيها معطاة للمجتمع أكثر مما هي معطاة للأسرة ذات الوظيفة العاطفية المستجدة. بحيث إن يقظة الحواس والتعليم أعطيت أهمية تفوق بأهميتها النمو العاطفي. وذلك بتأثير فلسفة لوك وكوندياك.

أما في وقتنا الحالي فمن السهل تفسير التقدم الذي أظهره فيكتور بسبب العناية العاطفية التي أولاه إياها إيتارد الذي اعتنى به وبسبب الجو الأسري الذي عرفه في كنف المريبة التي ساعدته.

هذا ويذهب بتلهام<sup>(4)</sup> على كل حال إلى حد اعتبار أن فيكتور لم يكن متوحشاً ولا متخلفاً بل كان يقوم بردة فعل على ظروف حياته الخاصة بما نطلق عليه الآن اسم الفصمة الطفولية (Autisme infantile)

وهو يخصص فصلاً في نهاية كتابه «القلعة الفارغة» حول هذا الموضوع فيظهر لنا بأدلة واضحة أن عوارض الأطفال المتوحشين كما دونت وخصوصياتها لا تختلف في مظهرها وجوهرها عن عوارض الأطفال الفصميين. يرى بتلهام بأن الكلام أساساً على أطفال متوحشين هو أسطورة بالمعنى الذي يعرف فيه بنيديكت الأسطورة: كرسبة يعتبرها الشعب كحقيقة و يعيد بناء العالم انطلاقاً من رغبته تلك. أما حاجة الإنسان لهذه الأسطورة فهي كما يأتي: تنبه فكرة وجود أطفال متوحشين الإنسان من مخاطر السلوك بشكل غير إنساني مع أطفاله.

كما أن مشكلة هؤلاء الأطفال استخدمت في ما بعد لتدعيم النظرية القائلة بأن الإنسان هو وليد الظروف فقط. فنحن نجد أن نظرية البيهيفيوريين وبعض النظريات الأنثروبولوجية الاجتماعية لا تعتبر المجتمع كنتاج إنساني. بل تعتبر الإنسان بكامله كنتاج اجتماعي.

على كل حال أكان هذا الطفل متوحشاً. أم فصمياً. فإن ما يهمنا هو إظهار أهمية العوامل المحيطة وتفاعلها مع مكونات الطفل الشخصية والوراثية. لكي تنتج بالتالي طفلاً معيناً أكان سويّاً أم لا. وهذه الحالة تظهر في كلتا الحالتين أهمية الجو الأسري وأهمية ردة فعل

3 - Th, Gineste: Victore de l'aveyron, Le sycomore, Paris, 1981.

- من آخر ما كتب عنه. واطلعت عليه. مقال:

- Les enfants sauvages, questions sur la nature humaines, in: Sciences humaines, Aout-Septembre, 1987

4 - B, Bettelheim: La forteresse vide, Gallimard, Paris, 1969.

- Voir aussi, H, Lane & R, Pillard: L'enfant sauvage de Burundi, Inter Edition, Paris, 1980.

الطفل عليه. وعلى حد تعبير فينيكوت، «لا يمكن للطفل أن يكون طفلاً إلا في أسرة».

عندما يبدأ الطفل تعلم المشي، فإنه يبدو مدفوعاً لإعادة هذا الفعل وتكراره. سواء شجّع على ذلك من قبل محيطه أو أهمل، وذلك من أجل اللذة البسيطة المتمثلة بممارسة هذه الوظيفة ولكي يسيطر عليها ويحسنها. لكنه يتصرف أيضاً انطلاقاً من الوعي الذي امتلكه من جراء وضعيته الجديدة. إنه أحد الذين يعرفون المشي. مهما كان لهذا المفهوم من تأثير في حضارته الخاصة، أكان «أحد الذين سيذهبون بعيداً»، أم «أحد الذين لا حاجة لمسكه من يده» أو «أحد الذين يمشون مرفوعي الرأس» أو «أحد الذين يتوجب مراقبتهم حتى لا يذهبون بعيداً». إن إدماج صيغة خاصة في الأنا «لأحد الذين يعرفون المشي» هي إحدى المراحل المتعددة في نمو الطفل والتي تسهم في جعل رأيه الذي يكوّنه عن نفسه أكثر واقعية. بفضل دمج سيطرته على جسده واللذة الوظيفية الناتجة مع المعنى الثقافي والخطوة الاجتماعية المقابلة لهما. وهكذا يندمج الطفل في مستقبل جماعي واقعي، وينمي أنه داخل واقع اجتماعي.

## دور الأسرة النفسي والاجتماعي

### الشروط الأساسية لنمو الطفل

ينمو الطفل السوي لكي يصبح راشداً، على ثلاثة مستويات تتضافر في ما بينها: المستوى الجسدي والمستوى الذهني والمستوى العاطفي.

والكلام عن مستويات ثلاثة لا يعني أنها منفصلة عن بعضها، أي أن لكل منها سياقه التطوري المستقل. فمنذ أعمال Wallon و<sup>(5)</sup> Piaget، الأول في مجال بحثه عن العلاقة الضرورية بين الفعل (Acte) والفكر (Pensée)، والثاني في مجال أعماله الرائدة في ميدان علم النفس المعرفي وعلاقته بالعاطفية والذكاء، لم يعد من الممكن البحث في هذه السياقات منفردة إلا في مجال تأكيد علاقتها وفهم صيرورتها المعقدة المتداخلة.

هذا التطور الثلاثي هدفه الوحيد إعطاء الطفل القوة الجسدية والوسائل العقلية والتوازن العاطفي للسماح له بتقرير سلوكه، وسلوك الطريق الذي اختاره بكامل إرادته ورغبته، مع أخذه بعين الاعتبار لمتطلبات العيش داخل المجتمع الذي ينتمي إليه.

وبما أن الطفل كائن غير مكتمل (بمقارنة نفسه مع الراشدين) وبحالة صيرورة دائمة، فهو لا يكون واثقاً من نفسه أبداً، ولا من العالم المادي المحيط به، ولا من محيطه. فهو لم يتعلم بعد ثبات الكائنات والأشياء تحت مظهرها المتغير. وهو لا يستطيع أن يتمثل بعد مفهوم دوام الحب الأمومي الذي يبقى رغم مروره من المداعبة إلى التأنيب. فهو يشعر بألم حنون وبألم غاضبة، لكنه لا يتمثل بعد باختصار وجود أم تختزل هذه المظاهر المتغيرة.

الطفل يشعر بالأمان إذا وجد في مكان مألوف وبالقرب من بالغ مألوف واثق من قدرته على

5 - H, Wallon: De l'acte à la pensée, Flammarion, Paris, 1970.

- J.Piaget: La psychologie de l'intelligence, Armand Colin, Paris, 1967.

حمايته. وعناصر الحماية الجوهرية للطفل هي إذاً: الحب والقبول والثبات.

حب المحيط وخصوصاً الأم (أو من يقوم مقامها) والعناية التي يتلقاها منها. إن هذا الحب يعد من الضروريات بالنسبة للطفل على المستوى الجسدي والذهني. وهناك العديد من الأبحاث أهمها أعمال سبيتز<sup>(٦)</sup> التي تظهر أن أحد الأسباب التي تجعل من الطفل ذهانياً أو متخلفاً هو النقص في العناية الأمومية وغياب حب الأم. أو حبها السيئ في السنوات الأولى من العمر.

والطفل نادراً ما يخطئ حول قيمة الحب المعطى له. والحب المزيف لا يمكن أن يختبر خلف قبلات باردة أو بعض حبات الحلوى أو بعض الألعاب إذ لا يمكننا أن نخدع الطفل غير المحبوب فعلاً بمثل هذه الوسائل.

والطفل سريع الالتقاط. فعند إحساسه بمشكلة ما داخل الأسرة. من الصعب جداً خداعه حولها. وغالباً ما «يشعر» الطفل بوجود نزاع ما بين الأهل حتى قبل أن يدركوا هم أنفسهم ذلك. إذاً «الحقيقة» (حتى المحبأة عن الطفل) تؤثر فيه كثيراً من الناحية العاطفية؛ فالطفل كائن حدسي جداً<sup>(٧)</sup>.

كذلك علينا قبول الطفل كما هو. لأنه يحس حسرات الأهل وتأسفهم. الواعي منها واللاوعي. بفكره الذي لا يفرق بعد بين الفروقات الصغيرة. وهو يفسرها معظم الأحيان كتأنيب ولوم له. متسائلاً في أعماق وجدانه الطفولي: أي خطأ ارتكبه يا ترى؟ ولكي يخفف هذا الذنب العبثي فإنه يبحث عن سبب ظاهر له (وقد يختلقه عند الضرورة) حتى يبرهن لنفسه على صحة عدم- القبول هذا من قبل أهله. فالوالدان هما مثاله الأعلى وهو يتوق لأن يصبح في مثل قوتهما وكمالهما (بالمقارنة مع إمكانياته طبعاً) وبالتالي فالوالدان معصومان عن الخطأ بنظر الطفل المعجب بهما.

لذلك يجب أن يقبل الطفل بما هو عليه بالذات. لا بما يحققه أو كما نريد له أن يكون. ومعظم الأهل تقريباً يعرفون جيداً أنه لا يجب اعتبار الطفل بالذات «سيئاً» لما يقوم به من حماقات؛ لكن البعض الآخر يحكم على الطفل بالذات وعلى حماقته في الوقت نفسها. وهؤلاء عادةً من يتطلب «الكمال العصابي» الذي يجد جذوره في تطور عاطفي غير مكتمل لديهم وبالتالي فهم ينظرون إلى الطفل ويعاملونه كأنه جزء مكتمل لهم. ويدخلونه في علاقة دمجية. يصبح من الصعب عليه الفكك منها. وإذا ما حاول الطفل الحصول على استقلاله الذاتي من هذه العلاقة يفقد (محبته) الوالدين أو أحدهما. ويصبح مرفوضاً وسيئاً أو متمرداً. إن هذا الأمر يضع الطفل أمام خيار صعب.

أما الثبات العائلي فهو الشرط الثالث للأمن. فالطفل بحاجة لمعرفة وجهته. إذ إن انعدام مقدرته على الحكم توجب إيجاد مرجع ثابت يعود إليه. إن عدم الثبات المكاني يمكن أن تكون له سيئات كثيرة. ولكن هذه التغيرات كثيرة الحدوث مكانياً على صعيد السكن والمدرسة

6 - R, Spitz: Le non et le oui, Puf, Paris, 1962.

- -----: De la naissance à la parole, Puf, Paris, 1976.

7 - B, Cyrulnik: Sous le signe du lien, Hachette, Paris, 1989.

ويمكن أن تعوض بواسطة الثبات العاطفي والأسري.

لذلك من الممكن القول إن الثبات والأمن متعلقان قبل كل شيء بسلوك الوالدين. والتطور العاطفي للطفل يكون جيّدًا، إذا كان باستطاعة هذا الطفل أن يعرف، من دون الوقوع في خطأ، ما يمكن أن يفعله غدًا انطلاقًا مما فعله بالأمس وفي الأيام التي سبقتة.

وبكلمة واحدة يجب أن يشعر الطفل أنه محبوب، وأن يعرف أنه محبوب بشكل دائم وثابت. والطفل يصبح بالغًا عندما يقبل «انعدام الأمن» كخطر طبيعي.

### مقاصد التربية الأسرية: تكيف الطفل اجتماعيًا

الأسرة هي «مركز تعلم الحياة». أن نحيا يعني أن نتكيف. أن نجد مكانًا جغرافيًا حيث نحافظ فيه على حيز لاستقلاليتنا الخاصة وحرّيتنا مع تلبية متطلبات الجماعة.

ومن أهم أدوار الأسرة: تكيف الطفل على الحياة الاجتماعيّة. فبعد أن يعي الطفل (أنه) يتعلم داخل أسرته أن يقيم وزنًا «للآخرين». إذ أن وجودهم يحد ذاته يحدد له (بمعنى يقيم حدودًا) ميله إلى التوسع الذاتي.

فالأسرة ليست فقط المكان العاطفي الذي يحمل الأمان الضروري ويسمح للطفل بالفتح النفسي. إنها كذلك بيئة اجتماعيّة أو اجتماعيّة - ثقافية يتقاطع داخلها عدد من العلاقات والأفعال وردود الأفعال. فالطفل الفرد يكتشف متعة ومصاعب الاحتكاك بالآخر وبالجماعة. يكتشف الضغوطات والممنوعات. ويجد كذلك تحديداً لتوسعه الذاتي (بالمعنى الزائد). أي الانتشار. في الأسرة يكتشف المنافسة والتعاقد. ويستدخل نظمة القيم الخاصة بطبقته الاجتماعيّة- الأسرية في الوقت نفسه.

وتنتج أوالية التكيف الاجتماعيّ عن توازن قوتين مضادتين: من ناحية دفع القوة الحياتية الطاردة centrifuge لأننا المنتشر والذي ينحو لطرده كل صعوبة. ومن ناحية ثانية القوة القسرية centripète للجماعة الأسرية والتي تقاوم هذا الانتشار بوعي أو بغير وعي. وينتج من التوازن النهائي لهاتين القوتين. الشكل النهائي لسلوك الطفل: هذا التوازن يشكل القاعدة الأساسية للتربية الأسرية.

وهذه الوضعية تتضمن نوعًا من التناقض الوجداني بالطبع. فهي تفترض التكيف المتبادل لمتطلبات متعارضة؟ فعلى الطفل التكيف مع بيئته. كذلك على البيئة أن تتغير انطلاقًا من وجوده بالذات. وهذا يفترض من جهة أن الأسرة قد هيأت مكانًا للطفل. كذلك يفترض من جهة أخرى استطاعة هذا الطفل أن ينظم وضعيته بالنسبة لهذه المنظومة الأسرية الموجودة.

وبهياً الطفل للحياة الاجتماعيّة بوسيلتين عامتين. تستعملان متزامنتين ومتتابعتين: إما بواسطة التشرب imprégnation (التقليد، الإيحاء، النداء، المحاكاة). وإما بواسطة الأشكال القائمة المباشرة (سلطة، أوامر، رقابة).

بالنسبة للنقطة الأولى: إن الجو والمناخ اللذين يعيش فيهما الطفل يشجعان على الاحتكاك وبضاعفان العلاقة بين الأفراد والأشخاص داخل الجماعة.

فالأُسرة هي المكان الاجتماعي الذي يتواجد فيه الطفل فيقيم أولى تبادلاته على الإطلاق ويتلقى أولى الرسائل. فالأسرة هي نسيج اجتماعي غني ومعقد بشكل خاص. تجارب الطفل الأولى في هذا الميدان تسهم في بلورة أولى الصميمات (schémas) (بحسب مفهوم Piaget) العاطفية- الاجتماعية الأولية والتي تتميز عنها أنماط العلاقات الاجتماعية من الالتحاق أو التكامل أو التبادل أو التضامن.

ويشكل الوالدان في هذا السياق النموذجين الوحيدين تقريباً في خلال السنوات الأولى من الحياة وهي تشكل أولى الشروط الضرورية للتّماهي النهائي الناجح مع الوالد من الجنس نفسه من خلال التعرّجات التي يصفها المحللون النفسانيون.

كما يعطي الأهل للطفل نوعاً من السلوك الاجتماعي الخاص من خلال تواجدهم معه ومشاركته لحياتهم. فيأخذ عنهم نمط السلوك الطبقي أو الفئوي الاجتماعي وبالتالي الثقافي. يأخذ عنهم الآراء والمواقف الجاهزة والمعتقدات والعادات. والتي تشكل الإطار الثقافي المسبق للأسرة. وتهيء بالتالي لعملية مثاقفة الطفل وتشريط مستقبله الفردي والاجتماعي. كذلك الأمر بالنسبة لعملية اكتساب اللغة عند الطفل في خلال سنته الثانية. تكون أيضاً مطبوعة بدرجة كبيرة بنوعية اللغة التي تمارسها الأسرة.

كذلك نوعية الألعاب التي تتوافر للطفل في إطار أسرته. وهي ذات أهمية كبيرة على صعيد النمو الشخصي والاجتماعي للطفل. فهي أيضاً تتسم بلون ثقافي واجتماعي يعكس الجو الأسري المحيط به.

أما الاجتماعات الأسرية التي تتم في خلال الوجبات. العطل. السهرات... فهي تسمح بالاحتكاك المريح بين الطرفين. وبحصول التبادلات الثقافية تبعاً لمستوى الأهل الذهني. ومن الأمثلة على ذلك: القراءة. الأسطوانات. الموسيقى. الرسم. الأشغال اليدوية... كلها تقدم للطفل مروحة واسعة نسبياً لإمكانية الإغناء بواسطة الاحتكاك بالآخر والإتصال والتعبير. وحتى الهدوء والصمت والسلام. تسهم كلها في عملية اكتشاف النفس ودواخلها وتكمل قائمة العوامل التي تسهم باكتساب واكتشاف القيم الذهنية والأخلاقية والروحية التي تميز مجتمعية (Socialisation)<sup>(8)</sup> الطفل المتدرجة. ومجتمعية المراهق في ما بعد.

أما بالنسبة إلى النقطة الثانية. تأهيل الطفل على الحياة الاجتماعية بواسطة الضغط. فمن المعلوم أن الطفل في أشهره الأولى يتلقى كل شيء بواسطة الأم. ولقد كشف كل من ميلاني كلاين وبولبي وسبيتز<sup>(9)</sup> بشكل خاص. من دون أن ننسى فينيكوت. الأهمية القصوى لهذه الإحساسات الأولية: وجه الأم. ثدي الأم وحضن الأم. كما الاحتكاك الجلدي بالأم أو بمن يقوم مقامها. ويرى فينيكوت بأنه لا وجود لرضيع (bébé) من دون أم. لكن هنا أيضاً تبدأ الصدمات والصعوبات الأولى: فهناك حالات الأمهات المجهדות أو الحصريات مثلاً: كذلك هناك حالات الأطفال الموضوعين عند المربية أو في الحضانه منذ ولادتهم. والانطباعات الأولى الخاطفة والاحساسات الفاترة التي تتشكل مع مرور الأيام تطبع نفسية المولود الجديد بعمق.

٨ - هناك من يسميها «تنشئة اجتماعية».

٩- بولبي: رعاية الطفل ونمو الحبة. ت: أبو النور وعمّار. مؤسسة سجل العرب. ١٩٦٥. القاهرة.

ومنذ أن يبدأ جهاز الطفل العصبي بالانتظام، ويبدأ بأداء حركاته الأولى. فهو يريد منذ الآن شق مكانته في الجماعة. ويتصرف كغاز. يبدأ بمصادفة المقاومات الأولى من قبل الأهل. والبعض منها مقام بالطبع من أجل حمايته الشخصية ولأمنه الذاتي. والبعض الآخر يقيمه الأهل بوجهه من أجل الأخوة والأخوات. بدافع حماية عالمهم الشخصي بمعنى ما بوجه هذا الغازي الجديد. وتخضع بالتالي إرادة هذا الطفل. حكماً. للعديد من الممنوعات والعادات والضغوطات. مثل: تعلم النظافة، العادات الصحية، عادات النظام واحترام حقوق الآخرين. الهدوء والصمت. تواتر الوجبات والنوم.

وتكون ردات فعل الطفل على هذه الضغوطات على نوعين: فإما أن يقبلها بعد نوع من المقاومة ويتأقلم معها. محتفظاً باستقلاليتها. وإما أن يعارضها بقوة لاعتبار دور المنافس: غضب، حرد، ابتزاز. فماذا ستكون عليه حال الطفل لو أنه ربي بعيداً عن الجو الأسري الحميم؟ ولقد حاولنا تبيان ونقاش ذلك في بداية هذا القسم، عبر عرضنا لحالة الطفل المتوحش فيكتور.

## التربية الأسرية وتأثيراتها في العملية التربوية<sup>(١٠)</sup>

### المظاهر النفسية للتربية الأسرية

لا يمكن عزل التربية الأسرية عن المجتمع طالما أن الأسرة والمجتمع مرتبطان على مستوى الأفراد والمؤسسات والقيم؛ فالأسرة محددة بالبيئة الاجتماعية في الوقت نفسه الذي تسهم فيه بتخليدها. هناك قولبة لاواعية لأنواع السلوك والمواقف الخاصة بالمجتمع الذي تنتمي إليه الأسرة. إن كل القيم المطبوعة في خلال مرحلة الطفولة تنعكس حتماً على الحياة الاجتماعية للبالغ. كما أن أي محاولة لمعرفة دور كل عامل من هذه العوامل الأسرية والاجتماعية التي تتضمنها التربية، تؤدي إلى مأزق. لأنه من المستحيل على الكائن الإنساني أن ينمو خارج المجتمع الإنساني.

من المؤكد أن الطفل يتلقى تربية مختصة في خلال الوقت الذي يمضيه في أسرته. وهذه التربية تشكل كلاً نفسياً وثقافياً حاضراً مباشرة منذ بداية الحياة. وتحليل هذه الحقيقة سوف نحاول أن نفككها إلى عناصرها: تشارك التربية في نظمة ثقافية معينة. بمقدار كون النمو هو أيضاً مثاقفة. فالرضيع يبني سلوكه المتعلق بالنوم واليقظة ومواعيد الطعام بحسب المعايير الثقافية التي ولد فيها. إنه يتعلم أن يجمع لحظات يقظته ونومه بحسب عادات أهله. كذلك الأمر بالنسبة إلى الرضاعة والتغوط.

- M, Klein: La psychanalyse des enfants, Payot, Paris, 1975.

- R, Spitz: op. cite.

- D, W, Winnicott: De la pédiatrie à la psychanalyse, Payot, Paris, 1980.

١٠- إعتد في هذا الفصل موسوعة:

- Traité des sciences pédagogiques, Puf, Paris, 7 tomes.

- J, Dewey: Démocratie et éducation, Armand Colin, Paris, 1975.

- Les presse de l'Unesco: Education en devenir, Paris, 1975.

يتدخل المجتمع أيضًا من خلال عرضه لأنماط وجود وتعبير متعددة على الفرد. يتم ذلك بواسطة الأهل أو من يحتكون به، وسوف يتبناها ضمانيًا من دون أن يدركها بشكل واع. وهكذا نجد أنه يمكن التحدث باللغة الأم مع جهل قواعدها وعلومها النحوية. إننا نتصرف إذا بطريقة محددة من دون معرفة منا. لدرجة أن نعتبر «فطريًا» ما كان ثقافيًا واجتماعيًا. تضاف إلى هذه العوامل «الخارجية» رغبات الأهل الواعية واللاواعية تجاه الطفل. رغبات تسبق عادة مولده وتتبعه طوال بقية حياته، بسبب قوتها وبسبب حساسية الطفل تجاهها. لأنه تعرض لها في فترة لا يستطيع فيها الدفاع عن نفسه. فترة عدم نضجه البيولوجي والتي تجعل منه كائنًا تابعًا.

تتداخل العلاقات الأسرية بعد ولادة الطفل، بحيث يدخل فيها الطفل ويتوجب عليه التكيف معها في خلال سنواته الأولى. ويتحدد بذلك التداخل بين مستويات الشخصية الثلاثة بحسب النظرية التحليلية (الهوامية والأنا والأنا الأعلى).

تبقى أخيرًا شخصية الطفل بحد ذاته، بمعنى تركيبه النفسي وتراثه البيولوجي الخاص (المورثات وما حمّله من إمكانيات). ومع أن التحليل النفسي يستطيع القول إن «لاوعي الطفل هو ورقة بيضاء يكتب عليها لاوعي الأم» يبقى أن التنظيم النزوي الخاص بالطفل موجود ويعمل بمعزل عن التجارب العلائقية والواقعية المحيطة. ويبقى أن التربية المعطاة من الأسرة غير محصورة بواحد من هذه العناصر. بل تشملها كلها وتؤكددها بشكل مختلف وبحسب الحالة.

يبدأ الطفل عند ولادته بالخروج من حالة الفصمة البدائية التي كان موجودًا فيها. عندما تقوده حاجاته إلى استهداف موضوع خارجي معين: إذا أراد تهدئة جوعه لا يكفيه تهويم (Fantasmer) ثدي الأم أو القنينة. لذا عليه أن يصرخ، أي أن ينادي أحدًا. إن تبعيته هذه بالذات هي التي تجبره على المضي في التجربة ذات النمط الاجتماعي. والإرضاع هو إحدى المناسبات التي تساهم في اللقاء بين حاجاته وبين التقليد الاجتماعي.

### تأثير موقف الأهل في موقف الطفل من المدرّس

إن نمطًا معينًا من الاجتماعيّة «sociable» لا يبدأ إلا عندما يترك الطفل أسرته، كما هي الحال عندما يدخل الطفل المدرسة حيث يتخلص عندها من المواضيع الوالدية جزئيًا ويوظف إنفعالاته وعواطفه في العالم المدرسي: مدرسين، قيم مدرسية وثقافية وأخلاقية. ومن المؤكد أن العلاقات السابقة للطفل، الواقعية منها والهوامية، والتي شكلها داخل أسرته سوف تشترط توظيفه لنماذج تمّاهياته الجديدة وللاهتمام الذي سوف يحمله إلى المواضيع الثقافية وإلى نشاطه الذهني الذاتي.

وتأخذ المدرسة دور الأسرة نوعًا ما عبر زيادة احتمالات التوظيف عند الطفل، فسوف يتعلم هذا الأخير، توزيع صورته المثالية بين الأهل والمدرسين. كما يتمّاهى ويتوجه بمطالبه العاطفية نحو الأخيرين كما نحو الأوائل. توسيع الاهتمامات هذا سوف يضاعف من إمكانياته في المقارنة والترميز. وذلك سوف يساهم في تطوير قيمه ومثله العليا، وهذا ما يخفف من الحصر (Anxiété) عنده ويشجع تطوره ويحمل له لذة فعلية.

سوف يكون المدرّس إذاً العنصر الموحد لهذه البيئة الجديدة. فهو لا ينقل فقط المعارف ولكنه يمثل أيضًا الكائن الأكثر عدلاً والأكثر تسامحاً. وهذا ما يعني أن الطفل يسقط على المدرس. ومن دون وعي. التوقعات التي قد يكون خيبتها له الأب. فإذا كان المدرس غير ناضج شخصياً. فهو يخاطر بأن يجهل الطابع النقلي (Transférentiel) لهذه العلاقة. يمكن عندها أن يلعب لعبة التلميذ في محاولته التطابق مع الصورة المثالية المسقطة عليه. أو أن يتبنى كذلك مواقف متغيرة: من التماهي مع الطفل إلى تأكيد تفوقه عليه بشكل مستبد من دون أن ننسى رغبة محتملة بالاجتذاب (الإغواء) من قبله.

يتحمل الأهل من جهتهم انفصال الطفل عنهم لأول مرة بشكل سيء. كما أن مسألة ترك جزء من سلطتهم لطرف ثالث يثير لديهم نوازع شتى. وتكون الوضعية المدرسية أصعب كلما كشفت عن طموحات الأهل الذاتية غير المشبعة. البعض يتماهى مع الطفل كذكرى لما كانوا هم عليه. أو مع المدرس عندما يفكرون بصعوباتهم الذاتية مع أهلهم في السابق. فيكونون عندها إما في وضعية تناقض وجداني مع المدرس أو كثيرو التطلب من الطفل في ما يتعلق بنجاحه المدرسي عندما يكون على هذا الأخير أن يحقق مثال الأنا عند الأهل. وقد يكونون غير مبالين إذا كان فشل الطفل يدعم عدم تجاوزه لمقدراتهم الذاتية.

إذاً قد يبرز الكثير من سوء التفاهم داخل هذه العلاقات المتعددة والمختلفة المتجاذبة بين المشاريع الواعية والإسقاطات اللاواعية للطفل والأهل والمعلم. والطفل يشعر بهذه المنافسات بسرعة ويلعب بالتالي على تناقضاتها. لذلك من المفيد جداً وجود نوع من الاحترام. إذا لم نقل التعاون. بين الأهل والمعلمين. إذا ما أردنا تجنب الطفل العيش في وضعيات نزاعية قد تترجم في عوارض مختلفة في الميدان المدرسي أو الأسري أو الشخصي: كالخوف. التأخر المدرسي. رفض المدرسة. رفض المعلم. اضطرابات التعلم. الشعور بالدونية أو الفشل.

إن موقف الأهل المشجع أو غير المشجع تجاه المدرسة يؤثر في الرغبة المدرسية عند الطفل. هذه الرغبة التي تتعلق كذلك بنمط العلاقة السائد بين الأهل والطفل.

### المظاهر الاجتماعية للتربية الأسرية

لا يمكن أن نقف عند السياق النفسي وحده لنمو الطفل. فصحيح أن الطفل يتأثر بماهية الأسرة وبالأفراد الذين يؤلفونها وبالتقاطعات (interactions) الواعية واللاواعية لكل فرد من أفرادها. لكن ليس بإمكاننا التوقف عند هذا الحد لأننا لا نستطيع نسيان أن الأسرة تشكل وضعية معيّنة في بنية اجتماعية محددة. وأن الفئة الاجتماعية التي تنتمي إليها الأسرة لا تؤثر فقط في التربية التي تنقلها وفي نمط من المواقف أو في عملية التعلم واكتساب القيم. بل تؤثر كذلك في النمو النفسي والذهني لأفرادها وفي مستقبلهم المدرسي والمهني.

وسوف نتوقف هنا عند الفروقات بين الأطفال المرتبطة باللامساواة الاجتماعية الموجودة على مستوى الأهل.

إن الوضع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي لأسرة ما يشترط بقوة التربية الأسرية والعوامل النفسية المذكورة سابقاً، ضمن الحدود التي تتموضع فيها المؤسسة التربوية في منتصف الطريق بين الفردي والاجتماعي.

ويمكن تحديد الوضع الاجتماعي من طريق تفاصيل دقيقة مثل:

- مستوى التعلم.
- النشاط المهني للأهل.
- مجمل مدخول الأسرة.
- مقدار إيجار الشقة.

ولتقييم تأثير العوامل الاجتماعية في التربية الأسرية من المفيد أن نلاحظ النتائج الاجتماعية الموضوعية لهذه التربية. وهي النجاح المدرسي والاجتماعي للأطفال. هذه المقارنة أصبحت ممكنة منذ أن صار خليط الطبقات الاجتماعية في المدرسة أمراً واقعاً بعد أن صار التعليم ديمقراطياً في المدرسة الابتدائية وأحياناً في المرحلة الثانوية.

ولقد أجري بحث عيادي منذ عام ١٩٦٢ من قبل Colette Chiland<sup>(١)</sup> على ٦٦ طفلاً بعمر ٦ سنوات (٣٤ صبياً و٣٢ بنتاً). توبع معظمهم (٥٩ طفلاً) حتى سنتهم الثالثة عشرة.

أخذت هذه العينة من مدرسة ابتدائية حكومية (في الدائرة الثالثة عشرة من باريس) وهي عينة عشوائية أي غير منتخبة.

قورنت هذه العينة مع مجموعة شاهدة مكونة من ٦٠ طفلاً لهم ست سنوات من العمر وفي الوضعية المدرسية نفسها. ومع مجموعة ثالثة من ٧٧ طفلاً ومن السن نفسه. لكن من الذين يتعاينون في عيادات الطب العقلي- العصبي للأطفال neuro - psychiatric.

هدف الاستقصاء كان معرفة تواتر وطبيعة الاضطرابات النفسية في عينة من أطفال غير مختارين. الفرضية للبحث كانت أن عدداً من هؤلاء الأطفال يطرح مشاكل صغيرة مشابهة لأولئك الذين يستشيرون عيادة الطب- العقلي- العصبي للأطفال. أما عدم استشارة الأهل فقد يعود إلى الطابع الاتفاقي الذي يأخذه عادة هذا النوع من الاستشارات.

أما إذا كانت المشاكل التي يعاني منها هؤلاء الأطفال أكثر خطورة فإن ذلك يدعونا إلى التساؤل حول طبيعة الأسباب التي تمنع الأهل من القيام بالاستشارة الضرورية.

تضمن فحص كل طفل إجراء: محادثة عيادية ورائز شخصية وثلاثة فحوص للوظائف المعرفية (مستوى الذكاء- وظيفة امتحانات في البناء المكاني). كذلك فحصاً معمقاً للغة نوعياً وكمياً. تقدير مستوى القراءة والأملء في بداية السنة وفي نهايتها. وأخيراً مجموعة الملاحظات الموضوعية حول الأطفال من قبل مدرسيهم.

وفي ما عدا تأكيد فرضية الانطلاق الأولى (أن هؤلاء الأطفال يعانون من مشاكل صغيرة

11 - C, Chiland: L'enfant de six ans et son avenir, Puf, Paris, 1971.

مشابهة) إكتشفت الباحثة علاقة إيجابية بين مستوى الأسرة الاجتماعي والثقافي وبين عدد معين من الوقائع المتعلقة بتطور الذكاء والنجاح المدرسي والصحة العقلية لهؤلاء الأطفال.

وكانت هذه الوقائع ملفتة جداً للنظر.

لقد ميزت الباحثة ٣ مستويات ثقافية واجتماعية، محددة بمهنة الأب، أو بالمستوى المهني الأعلى إذا كان الوالدان يمارسان نشاطاً مهنيّاً، لذلك حددت إذا:

- مستوى عالٍ (مهن حرة، كوادر عليا، بعض الكوادر المتوسطة).

- مستوى متوسط: كوادر متوسطة، موظفين.

- مستوى أدنى: عمال وموظفي خدمة.

هذا المعيار التمايزي الوحيد هو في الواقع على علاقة مع بعض العوامل الأخرى كالمستوى الثقافي، الدخل، نوعية ومساحة المسكن، انتظام الوضعية العائلية، عدد الأخوة، تواتر التغيرات في البيئات الحياتية الطفل على شكل (إدخال مبكر للمستشفى، إقامة عند الأهل أو عند مريض، وضعه في مؤسسة، الخ...).

ولقد ظهر في العائلات من البيئة الاجتماعية الدنيا، أن السكن غير مريح معظم الأحيان ومزدحم، بسبب النقص في عدد الغرف بالنسبة لعدد شاغليها، وجود عيوب بشكل أكثر تواتراً في الوضعية الأسرية (تفكك الزواج بين الوالدين، غياب أحدهما)، عدد الأطفال أكثر ارتفاعاً، التغيرات في بيئات الحياة للطفل تبلغ في معظم الأحيان العتبة الخطرة (ثلاثة أو أكثر من مثل الذهاب للسكن مع مربية أو جدة أو دخول المستشفى لفترات طويلة)، وبالتالي تبين أن الصعوبات النفسية والنفسية المرضية كانت أكثر عدداً وتواتراً عند هذه الفئة.

إلى جانب ذلك نجد أن مدى انشغال الأهل وانهماكهم في تدبير أمور الحياة اليومية المادية لا يترك لهم مجالاً للتبادل الحميم مع الأطفال، الأمر الضروري جداً لنمو الطفل.

تتعلق التربية الأسرية هنا مباشرة بالعوامل الاجتماعية لأن الأهل الذين يتعرضون لضغوط الشروط الاجتماعية والاقتصادية والثقافية الصعبة يعكسونها على الطفل، ليس بشكل مباشر ولكن من خلال تنظيمهم النفسي الذاتي (حياتهم الهوامية - رغباتهم - إشباعاتهم وعدم إشباعاتهم).

وعلى العكس من ذلك، نجد أنّ حاصل الذكاء عند الأسر ذات المستوى العالي أعلى منه مما هو عند الباقيين، وبما أن حاصل الذكاء يتطور أكثر لدى الأطفال الأكثر موهبة فإن الفرق بين هؤلاء الأطفال وبين أولئك المنحدرين من بيئات اجتماعية أكثر تواضعاً يزداد حدة مع الوقت، والأطفال المنحدرين من أسر ميسورة لديهم كذلك نتائج مدرسية أفضل، وهذا ما يفسر النسبة المنخفضة للضعيفة لأولاد العمال في الجامعات.

إن مصير أولئك الذين لا يدخلون الجامعة يتحدد في سن ٦ سنوات وكما تكتب Chiland

«معزل عن كل اعتبار للوراثة البيولوجية. إن الأهل يورثون أطفالهم. بشكل مخطط أو غير إرادي. إراثاً ثقافياً يكون أكثر أهمية كلما تلقى الأهل بالذات تعليماً أعلى وكلما شغلوا مناصب أهم».

ولوحظ أخيراً عامل ارتباط قوي جداً بين المستوى الاجتماعي والثقافي وبين الصحة العقلية: فإذا كانت نسبة العوارض البسيطة والمتوسطة هي نفسها تقريباً في كل المستويات الاجتماعية، نجد أن الفرق الإحصائي يصبح ذا دلالة مهمة إذا أخذنا النسبة المئوية لذوي الصحة النفسية الجيدة في المستويات الاجتماعية الثقافية العليا وقارناها مع المرضى في المستويات الاجتماعية الاقتصادية الدنيا.

هناك إذاً إلى جانب الهويات الخاصة بالأهل وشخصياتهم وإلى جانب الهشاشة النفسية الخاصة بكل طفل، تأثير لبعض الشروط الاجتماعية، الطريقة التي يعيش فيها الأهل وينظمون من خلالها حياة أطفالهم، التي تؤثر على المستوى الذهني وفي النجاح المدرسي وحتى في الصحة العقلية لدى هؤلاء الأطفال.

فالتنظيم الجيد لشخصية الطفل واندماجه المدرسي المنتج يجدان جذورهما في نوعية الحضنة الأمومية، كذلك في جو الحياة اليومية الذي يسمح بدفاع أكثر فاعلية ضد القلق المرتبط بالحياة الغريزية ويسمح بإزاحة هدف النزوات نحو اهتمامات ثقافية.

إن عدم المساواة الأساسية هذه تتفاقم، واحتمال الفشل المدرسي ينقص من حظوظ النجاح الاجتماعي اللاحق ويزيد صعوبات الاندماج في المجتمع.

ومن هنا تبدأ الصعوبات طالما أن المدرسة ستبقى الباب الوحيد نحو النجاح المهني.

### العوامل الاجتماعية المؤثرة في المدرسة

المدرسة مؤسسة اجتماعية. تتأثر بالمجتمع وتؤثر فيه. وهي ولدت أساساً نتيجة ظروف اجتماعية محددة وفي صيغ صارت تتجدد تبعاً للمقاييس والمعايير الاجتماعية السائدة. وتبعاً للاكتشافات العلمية المتعلقة بالتربية وعلم النفس. بين مزدوجين طبعاً. إذ غالباً ما تبقى متأخرة نوعاً ما عن آخر ما توصل إليه العلم في جميع الميادين. إذ يصعب على الإنسان تغيير ما اعتاد عليه فترة زمنية طويلة.

هذه المدرسة قد أثارت الجدل منذ وجودها على شكل مؤسسي. فمثلاً بالنسبة إلى موضوع مجانية التعليم أو عدمه. كان هناك رأيان مختلفان. أحدهما مع مجانية التعليم إذ إن التعليم حق وبالتالي يجب أن يكون مجانيًا، بينما يرى آخرون أن واجب الوالدين يفرض عليهما القيام بالتضحيات من أجل تعليم أطفالهما.

ومن أحد أكثر المواضيع إثارة للجدل والذي طرحته المدرسة كمؤسسة. موضوع الصعوبات المدرسية وأسبابها وعلاجاتها، ومفهوم سوء التكيف. هذه المواضيع تثير النقاش منذ بدايات القرن العشرين ولا تزال.

فمن جهة. يجمع الأطباء وعلماء النفس على أن الإلزامية المدرسية هي التي تبرز الأطفال للآسوياء، إذ إن القانون لا يفرق بين الأطفال، فكلهم يجب أن يتعلموا. ومن جهة أخرى

لا يمكننا ترك آلاف الأطفال من دون إطار مؤهل ومناسب لتربيتهم وتعليمهم بشكل جماعي.

ولا يزال يوجد حاليًا ميلان يتركان جانبًا التساؤل حول الشروط العامة التي تظهر فيها الصعوبات:

- الأول يغلب وجود الصعوبات والفتشل بسبب المميزات الفردية (الميل الفردية، المواهب، الوتيرة الخاصة بكل فرد، الاضطرابات العاطفية، كذلك أمراض الاكتئاب عجز البيئة الاجتماعية).

- الثاني يغلب وزن الشروط الاقتصادية والاجتماعية، دون أن يغفل تأثير المميزات الفردية للأطفال. ونلاحظ هنا أن «المدرسة» نفسها تظل خارج إطار النقاش في الاتجاهين كليهما.

لكن لا يمكننا تحليل صعوبات الأطفال بمعزل عن انتظام العمل المدرسي بحد ذاته، فهو يفرض معايير معينة (تتعلق بالسلوك أو بالمواقف تجاه الحضارة والمعرفة) يتأقلم معها عادة أطفال البيئات الميسورة أكثر من غيرهم. إن شروط انتظام النشاط المدرسي بحد ذاته يتطلب نوعًا من التجارب الخاصة التي يفتقر إليها أطفال البيئات الاجتماعية غير الميسورة، والتي تضع الأطفال من البيئات الفقيرة في وضعية صعبة، إذ هم لا يشاركون بما فيه الكفاية بالاهتمامات الموجودة في المدرسة، وبمستلزمات اللغة المدرسية. ولقد قام كومر<sup>(١)</sup> دراسة ناقش فيها الهوية العميقة الموجودة بين الهدف السياسي الذي وضعه مناصرو المدارس المجانية (مثل ت. جيفرسون) وإيمانهم بأن ذلك هو عصب الديمقراطية، وبين الواقع الأليم الذي يواجه الناشئة الذين يعيشون على هامش المجتمع. وعاین وجود تخلف في تربية أطفال الأقليات الفقيرة ونسبة تسرب للطلبة في المدن الكبرى تبلغ ٥٠٪. وهذا الإخفاق التربوي يزيد من صعوبة التغلب على الظلم الاقتصادي والاجتماعي الذي يعانيه. وهو يعتقد جازمًا أنه طالما لا تقوم المدارس بواجبها في تربية هؤلاء من أجل إلحاقهم بالنمط السائد في المجتمع، فإن المشكلات المرتبطة بالبطالة والانسلاخ عن المجتمع سوف تزداد تفاقمًا. وهو يشير هنا إلى تجربته الشخصية ويعود إلى ظروف نشأته وطفولته الأولى في العام ١٩٣٩ عندما دخل المدرسة الابتدائية في مدينة إيست شيكاغو مع ثلاثة أطفال سود آخرين ينتمون إلى جماعة متدنية الدخل المادي. وكانت المدرسة التي دخلوها من أفضل المدارس في تلك المنطقة، وكانت تحقق الاندماج العرقي فتضم البيض والسود على السواء، وكانت تخدم أعلى طبقة اجتماعية- اقتصادية في المدينة. كان الأولاد الأربعة ينتمون إلى أسر تضم الوالدين معًا، وكان الأباء يحصلون على نفقات المعيشة من عملهم في مصنع للفولاذ. ويقول إنهم لم يرزحوا تحت أي وطأة من النقائص التي تعتبر عادة من أسباب القصور في الأداء المدرسي لدى السود الفقراء، مثل التمييز العنصري أو ارتياد مدارس غير ملائمة، أو الانتماء إلى أسر لا تضم الأب والأم أو تعاني البطالة. وعلى الرغم من أن الأمكانيات العقلية كانت متمثلة، فإن أصدقائه الثلاثة عانوا حياة صعبة، فأحدهم مات مبكرًا بسبب الإدمان على الكحول، وقضى الثاني جزءًا كبيرًا من حياته في السجن، وكان الثالث يتردد على

١٢- ب.ج. كومر: «تربية أطفال الأقليات الفقيرة»، مجلة العلوم، المجلد ٩، عدد ٣ و٤، ١٩٩٣، الكويت.

## المصحات العقلية.

يتساءل الباحث، لماذا سارت حياتي بشكل أفضل؟ ويجب بأنه يعتقد أن ذلك يعود إلى والديه، خلافاً لأصدقائه، فقد زوداه بالمهارات الاجتماعية اللازمة وقويًا ثقته بنفسه، وهذا ما مكنه من الاستفادة من الفرصة التربوية المتاحة. ويعطي أمثلة على ذلك، أنه أقام صداقة مع معلمه في الصف الثالث، وكان يرافقه إلى المدرسة ويده في يده كل صباح. كما عوّده والده على ارتياد المكتبة فاستطاع مطالعة العديد من الكتب. أما زملاؤه الثلاثة فلم يطالعوا أي كتاب، ما خيب آمال معلميه وأغضبهم. غير أن ما لم يدركه هؤلاء المعلمون هو أن آباء أولئك التلامذة كانوا يخشون حقاً الذهاب إلى المكتبة ولم يشعروا براحة مع البيض وكانوا يتحاشون الاجتماع بهم. ويستنتج أن خبرات الطفل في أسرته وفي المدرسة أمر عميق الأثر في نموه الاجتماعي والنفسي. والإخفاق التربوي يكمن في الإخفاق في ردم الفجوة الاجتماعية والثقافية بين البيت والمدرسة. وهو نفذ لاحقاً برنامجاً خاصاً في عدد من المدارس من أجل المساهمة في تقريب الفريقين من بعضهما وفي خلق أطر تجمع الأهل بالمدرسين وتقربهم من المدرسة وإقامة أنشطة اجتماعية مشتركة وإيجاد فريق للصحة العقلية. الأمر الذي خلق تفاعلاً قوياً بين الأهل والمعلمين والتلامذة، ما أسهم بتحسين الأداء في المدارس التي اعتمدت هذه الأساليب التربوية.

لذلك سوف نحاول الإحاطة بالمدرسة من مختلف جوانبها، كمؤسسة تربوية.

## العوامل المحددة للوضعيات التربوية المتعلقة بموضوع البحث

إن الوضعية التربوية موجودة داخل مجموعة من العلاقات غير المرئية والتي تحدها نوعياً إلى حد ما. فالوضعية التربوية وعلاقة معلم- تلميذ ليست سوى النتاج الأخير الذي لا يمكن تحليله وفهمه بشكل جيد إلا بالنسبة لمجموعة القوى التي تحده.

## الشروط العامة للتربية - المؤسسية

بالإمكان إرجاع الشروط العامة للتربية- المؤسسية إلى مجموعات عدة، غير مستقلة الواحدة منها عن الأخرى بالطبع، لكننا نقوم بتمييزها تسهيلاً للعرض.

### 1- عوامل عامة تحت عنوان عام: نمط المجتمع.

لقد لاحظنا في البداية كيف أن لكل مجتمع بنية خاصة، وتاريخ خاص ومظاهر حضارية وتقنية مختلفة. وحاولنا أن نتلمس كيف تطورت المؤسسة التربوية الأولى في نماذج حضارية مختلفة، وكيف تحولت إلى المؤسسة المدرسية التي نعرفها. ولاحظنا كيف أن المدرسة كانت تتخذ مظهرًا مختلفًا بحسب الحقبة التاريخية، وهي تكون في علاقة وطيدة مع الحضارة بكل مظاهرها، الاقتصادية والسياسية والاجتماعية...

أما إذا دخلنا في خصوصيات التعليم أو التربية حاليًا في المجتمعات المتطورة، فنلاحظ أن التربية مثلًا في فرنسا، لا يمكن أن تكون كالتربية في الكونغو أو كالتربية في كندا، فلفرنسا تقليدها المدرسي التاريخي، أي هناك تقاليد في كيفية التعامل بين الأستاذ والتلميذ. هذه

التقاليد تؤثر في الوضعية التربوية بالذات. بينما كندا وهي بلد صناعي متطور فنياً، فله من الخصوصيات وحرية الحركة ومن التقدم التقني ما هو غير متاح في الكونغو مثلاً أو في فرنسا. فهناك تصرفات قد تحصل في كندا أو أميركا، تكون مستحيلة في بلدان أخرى كفرنسا، أو البلدان العربية، أو إفريقيا... (الأوضاع، الكلام، المبادرات، العلاقات التراثية...).

ومن المعلوم أن العلاقات التربوية تتغير كذلك حسب التطور التقني للمجتمع. وينتج من ذلك، ومن جراء عوامل أخرى أيضاً، تفاوت الوضع الاجتماعي للمربي بحيث لا يكون هو نفسه في كل المجتمعات. ومن المؤكد أن المجتمعات التي يكون فيها وضع المربي الاجتماعي والاقتصادي والثقافي مرتفعاً جداً بالنسبة لمتوسط المكان العام، تصبح العلاقات بين مربِّ- تلميذ ذات صبغة مختلفة عنها في المجتمعات التي يكون فيها وضع المربي متدنياً في مختلف الميادين (ما عدا الميادين الثقافية أو المعلومات) عن مستوى تلامذته الذي يتوجب عليه تربيتهم.

إذاً الصورة التي يتمثلها الطلاب وأهلهم للمربي، تنتج من مجموعة الشروط الاجتماعية. وهذه الصورة تلعب دوراً بين العوامل التي تؤثر في الوضعيات التربوية.

٢- النظام التربوي الخاص بكل مجتمع مع ما يتضمنه من البنى السياسية، الاجتماعية، الاقتصادية ونظامه المالي أو قواعده الإدارية. ويجب أخذ كل هذه العناصر بعين الاعتبار لأنها نتائج مباشرة على الوضعيات التربوية وخصوصاً على العلاقات: أستاذ- تلميذ.

ففي نظام تنافسي مثلاً، حيث تؤخذ النتائج الفردية على امتحانات الاختيار وحدها بعين الاعتبار، ستكون العلاقات المقامة داخل هذه الوضعية التربوية الخاصة مختلفة عن تلك التي قد تخلق، في جو من التعاون ومن توجيه التلامذة وفقاً لمصالحهم ولقدراتهم وليس لانتخاب البعض منهم فقط. وإذا كان المقصود من الصفوف أن تكون صفوف حواجز، فإن الأمر مختلف عما لو كانت صفوفاً- للمرور أو الاجتياز، فهذه الوضعية تؤثر بالضرورة في العلاقات أستاذ- تلميذ.

ولقد تمّ نقاش هذه النقطة في بحث أجري في الولايات المتحدة ونشر بعنوان «لنتعلم من المدارس الآسيوية»<sup>(١٣)</sup> حيث تبين أن النتائج الأفضل التي يحرزها تلامذة المدارس في آسيا يعود إلى عوامل عدة، منها: أن أولياء أمور التلامذة الأميركيين يظهرون درجة عالية وغير متوقعة من الرضى عن مستوى أداء أطفالهم الدراسي. إذ إن رضى أمهات مينيابوليس عن أداء أبنائهن في مرحلة الحضانة وحتى الصف الحادي عشر يفوق ثلاثة أضعاف رضى الأمهات الآسيويات عن مستوى أداء أبنائهن. كما أن التلامذة الأميركيين كانوا واثقين جداً من قدراتهم، فقد أعرب ٣٠٪ من تلامذة الصف الخامس في شيكاغو عن اعتقادهم بأنهم من بين الأفضل في الرياضيات والقراءة والرياضة وفي الانسجام مع الأطفال الآخرين. إن هذا التقويم كان أعلى بشكل ملحوظ مما هو عن أطفال سينداي وتاييه. وباستثناء المهارات الاجتماعية فإن عدد التلامذة في بكين الذين أعطوا أنفسهم مثل هذا التقويم الإيجابي كان أقل بكثير.

١٣ - و.ه. ستيفنسن: «لنتعلم من المدارس الآسيوية»، مجلة العلوم، المجلد ٩، عدد ٧ و٨، ١٩٩٣، الكويت.

٣ - اعتماد التربية المدرسية معايير تقييمية محددة. تعيد الدراسة سبب إطمئنان الأمهات الأميركيين العالي عن أداء أولادهم إلى احتمال افتقادهن المعايير الواضحة التي يمكنهن الاعتماد عليها. إذ إنه لا يوجد أي منهاج دراسي سواء على مستوى الدولة أو الولاية يحدد ما يجب أن يتعلمه الأطفال في كل مرحلة. كما أنه لم يكن عند هؤلاء الأمهات حوافز للسعي إلى تحسين نوعية تعليم أطفالهن. كما أن الطلب إلى الأطفال تمني ما يستطيع أن يقدمه لهم ساحر تعلق بأربع فئات: المال وأشياء مادية. مثل ألعاب وحيوانات أليفة. والخيال. مثل السفر أو تحقيق نزوات أخرى والفئة الرابعة تشمل الطموحات مثل دخول الجامعة. أما الأطفال الصينيون فكانت أمنياتهم في المجال التعليمي بينما كان اهتمام الأطفال الأميركيين يتعلق بالمال والأشياء المادية وأقل من ١٠٪ منهم عبروا عن أمنيات تتعلق بالتعليم. أعاد البحث هذه الفروقات إلى المعتقدات الكونفوشية التي تدور حول الجهد والقدرة على الإنجاز. وهناك معتقدات مشابهة لدى اليابانيين تقلل من أهمية الفروق الفردية وينصب اهتمامها على الجهد.

وبينما نجد بالمقابل أن الأميركيين أكثر ميلاً إلى التركيز على أثر القدرة الفطرية في تحديد مستوى أداء الفرد. ولهذا آثار مدمرة إذ يعتقد الأهل عندها أن النجاح يرتبط إلى حد كبير بالموهبة الطبيعية وليس بالجهد المبذول لتحقيقه. فإنهم لذلك أقل تشجيعاً لأطفالهم للمشاركة في الأنشطة المرتبطة بالإنجاز المدرسي.

كما يمكن إرجاع الحماس للمدرسة كمتولد عن الأوقات السعيدة التي يقضيها الأطفال الآسيويون فيها. إن نظرة هؤلاء الأطفال إلى المدرسة إلى أنها مكان متعب لا على أنها مكان كثير المطالب ويخضع لنظام صارم. تدهش غالبية الأميركيين. إن الفكرة السائدة لدى الأميركيين هي أن السعي المكثف وراء التفوق المدرسي يخفض إمكانيات جعل المدرسة مكاناً ممتعاً للتلامذة. ومن الواضح أن الوضع ليس كذلك في آسيا.

### الشروط المحلية للوضعيات التربوية

إنّ الشروط المذكورة أعلاه- تتموضع على مستوى بلد أو مقاطعة كبيرة. أما الآن فيجري البحث على مستوى البيئة المصغرة Micro - organise التي توجد فيها المدرسة والتجهيزات التي تدور فيها الوضعيات التربوية.

هناك أولاً الشروط الخاصة بالبيئة الاجتماعية (ريف، مدينة كبيرة وصغيرة. نائية أو قريبة...)

كذلك هناك البيئة الأسرية (بنية أسرية: مستوى اجتماعي، اقتصادي، أو ثقافي، حجم الأسرة...) كلها عوامل سوف تعطي للعمل التربوي صفاته الخاصة. إنّ معلم المدرسة في القرية لا يقيم إطلاقاً العلاقات نفسها مع الأطفال وذويهم كزميله المربي في المدينة المجاورة. كذلك الأستاذ في الثانوية الصغيرة في الريف يعرف كل الأسر. يتابع الأطفال فردياً، بينما يستحيل ذلك في مدارس العواصم والمدن الكبرى.

## أهمية الدعم الأسري والدعم الاجتماعي للتلامذة

إنَّ معرفة المربي للمحيط تشجعه على خلق علاقات غنية مع التلامذة. وكثافة هذا التبادل يشكل أحد متغيرات الوضعية التربوية. وقد بينت ذلك الدراسة التي قام بها كل من «ن. كابلان وهـ. م. تشوي وك. ج. ويتمور»<sup>(١٤)</sup>. ولقد أكدت هذه الدراسة، بالإضافة إلى أهمية عامل القيم والثقافة، على أهمية عامل الدعم الأسري والدعم الاجتماعي الذي يتوافر للتلامذة خارج المدرسة. وتبين أن النجاح الكبير الذي يحققه أولاد هذه الأسر اللاجئة بالرغم من صعوبات اللغة والاندماج الاجتماعي، يعود إلى تغذية المؤثرات الأسرية القوية إلى درجة أنها تتغلب على العديد من العوامل الجغرافية والديموغرافية. فقد تبين تقارب التمثلات القيمية بين الوالدين الآسيويين وبين أولادهم ما يدعم نجاحهم في أداء دورهم في ما يتعلق بالقيم. وتبين عند استخدام أساليب التحليل العملي أنَّ الوالدين والإبناء يحترمون الالتزام الجماعي المتبادل. التزام كل منهم تجاه الآخر وجاه الأقارب. ويتجلى التزام الأسرة بالإجاز والتعليم في أوضح صورة في الفترة الزمنية التي يقضيها أبناء هذه الأسرة في أداء الواجبات الدراسية المنزلية. فالطالب الوافد من جنوب آسيا يقضي في أداء الواجب المنزلي ثلاث ساعات وعشر دقائق كمتعدّل وسط يوميًّا في المرحلة الثانوية، وساعتين ونصف الساعة كمتعدّل وسط يوميًّا في المرحلة الابتدائية. وتبين البحوث أن الطالب الأميركي يقضي نحو نصف ساعة يوميًّا في كل من المرحلتين المتوسطة والثانوية. من الواضح إذًا أن الأسر اللاجئة تولي الواجب المنزلي عناية تفوق العناية التي توليها للأنشطة المنزلية كافة في خلال أمسيات العمل الأسبوعية. وعلى الرغم من أن قصور تعليم الوالدين وعدم إتقانهم اللغة الإنجليزية حولان في أحيان كثيرة من دون المشاركة في مضمون العملية التعليمية، فهما يحددان معايير وأهداف العمل في المساء ويبسّران لأبنائهما الدراسة من خلال الاضطلاع بالأعباء الروتينية والأمور العملية الأخرى.

هناك تعاون داخل الأسرة، بعد تناول العشاء، حيث يقوم الإبناء الكبار بتعليم الصغار ويبدو أن هذه العملية تساعدهم هم أنفسهم أيضًا في ما يدرسون إخوانهم. ويتعلمون المشاركة أيضًا بهذه الطريقة. وتشمل مشاركة الوالدين القراءة بصورة منتظمة للأطفال الصغار. ويبدو أن تأثير الاستماع في القراءة قد تأكد إحصائيًّا. ويقوى هذا من الروابط العاطفية داخل الأسرة. كما تبين أيضًا أن هناك ارتباطًا بين المساواة وتقاسم الأدوار وبين الأداء الأكاديمي. والواقع أنَّ المساواة النسبية بين الجنسين كانت واحدة من أقوى وسائل التنبؤ بالتقدير العام بالدرجات. ففي الأسر التي أعربت عن عدم موافقتها على أنه «ينبغي للزوجة دائمًا أن تلبى رغبات الزوج»، بلغ متوسط التقدير العام بالدرجات للأبناء ١٦،٣٪. أما الإبناء الذين استخدم أبائهم وأمهاتهم هذه العبارة فقد بلغ متوسط تقديرهم العام ٢،٧٩ من الدرجات.

١٤ - ن. كابلان وهـ. م. تشوي وك. ج. ويتمور: «الأسر اللاجئة من الهند الصينية وأداؤها الأكاديمي»، مجلة العلوم، المجلد ٩، العدد ١ و٢، ١٩٩٣، الكويت.

## الفصل الثالث

المجتمع اللبناني منفتح على التعليم

يدور البحث في هذه الدراسة حول العوامل غير التعليمية المؤثرة في عمليتي الرسوب والتسرب.

ولكن تناولهما لا يمكن أن ينطلق من اللحظة الراهنة. لأن كل ظاهرة هي ثمرة لتطور سلسلة من الوقائع والسلوكيات التي تنشأ عن مؤسسات وتنبثق عن أنظمة وإجراءات. وتتأثر بشبكة من المتغيرات والعوامل. في شكل بروزها وحجم حصولها. ومقدار تكرارها. فهي ليست مقطوعة الجذور عن الحيز الجغرافي المناطقي الذي تبرز فيه. كما أنها ليست مستقلة عما يتصف به السكان من خصائص اقتصادية واجتماعية وديموغرافية وسياسية وغيرها ورغم أن الدراسة تبحث عن عوامل غير تعليمية تؤثر في الأداء المدرسي إلا أن إطارها يبقى هو التعليم. وحقها هو المؤسسة التعليمية وبيئتها هي النظام التعليمي السائد. وللدخول في الموضوع يقتضي إلقاء نظرة على المسار الذي قطعه التعليم العام ما قبل الجامعي في لبنان خلال العقود الأخيرة. لإظهار مدى حرص المجتمع اللبناني واللبنانيين على تعليم أبنائهم.

ويلقي البحث الضوء على العناصر الآتية:

أولاً: التلامذة.

ثانياً: الجهات التي تتولى مسؤولية التعليم في المؤسسات والمدارس التي تضعها في الخدمة.

ثالثاً: خصائص الهيئة التعليمية.

رابعاً: النتائج الناجمة عن الأداء التعليمي من نجاح ورسوب وتسرب.

## أولاً: أعداد التلامذة

يبين استعراض أعداد التلامذة خلال العقود الخمس الأخيرة ما يأتي:

السنة	العدد	الزيادة أو النقصان
١٩٩٤-١٩٦٥	٤١٨٦٦٥	٪١٠٠
١٩٧٣-١٩٧٤	٨٠١٥٠٨	٪٩١,٤+
١٩٨١-١٩٨٢	٧٦٩٤٣٦	٪٤,١ -
١٩٩٤-١٩٩٥	٧٩٩٩٠٣	٪٣,٩ +
٢٠٠٣-٢٠٠٤	٩١٨٦١١	٪١٤,٨ +
٢٠٠٩-٢٠١٠	٩٠٩٧٤١	٪٠,٩٧-

عرفت الحقبة الأولى بعد الاستقلال تضاعفًا في عدد تلامذة لبنان بعد الشروع في إنشاء مؤسسات الدولة الرسمية. والعمل على مكافحة الأمية ما شجّع الأهالي على إلحاق أبنائهم بالمدارس في مناطق لبنان كافة.

إلا أنّ الظروف الأمنية في العام ١٩٧٥ وما تلاها جعلت عدد الملتحقين يتراجع قليلًا في كل مكان. بما نسبته ٤,١٪ حتى العام ١٩٨٢.

إلا أنّ شبه الاستقرار الذي ساد البلاد حتى العام ١٩٩٥ أعاد فيه التحاق التلامذة إلى المستوى السابق. وتعزّز هذا الاتجاه حتى العام ٢٠٠٣ حيث عاد قسم من الأسر اللبنانية التي نزحت في الفترة السابقة إما إلى مناطق أخرى أو غادرت إلى الخارج. فارتفعت نسبة التلامذة المسجلين ١٤,٨٪. ولكن هذه النسبة عرفت في ما بعد تدهورًا سريعًا في خلال ست سنوات تحت تأثير أحداث العام ٢٠٠٥ ثم عدوان إسرائيل على لبنان في العام ٢٠٠٦. وهكذا استقر عدد التلامذة في العام ٢٠١٠ على ما كان عليه في العام ٢٠٠٢.

والواقع أنّ عدد التلامذة المسجلين في المدارس في خلال الفترة ١٩٧٣ - ٢٠١٠ زاد قرابة مئة ألف تلميذ فقط أي ما يعادل ١٢٪ في أربعة عقود.

وتجدر الإشارة إلى أن إحصاءات المركز التربوي للبحوث والإنماء أكدت أنّ معدل الزيادة السنوية لعدد التلامذة في لبنان لم يتجاوز ١,٤٪ في الفترة المشار إليها. ويعود ذلك إلى أسباب ديموغرافية محضة تفيد بأن عدد سكان لبنان قد تزايد هو نفسه بنسب ضئيلة فارتفع من ٢,٤٠٠,٠٠٠ نسمة في العام ١٩٧٣ إلى ثلاثة ملايين ومئة ألف نسمة في العام ١٩٩٣. ثم إلى ٣,٧٥٥,٠٣٤ عام ٢٠٠٤. وإلى ٣,٧٥٩,١٣٦ عام ٢٠٠٧ أي بنسبة تقل عن ٢٪ سنويًا.

هذا التراجع الحاد يفسّره تراجع مقابل في معدل الخصوبة الكلية للمرأة اللبنانية من ٥

مواليد أحياء عام (١٩٧٠) إلى ٣,٢ مولود حي عام (٢٠٠٤) فانخفض نتيجة لذلك متوسط عدد الأسرة اللبنانية إلى ٤,٢٣ شخصاً (من فيهم الوالدان) وتقلص حجم الفئات العمرية الصغيرة (٠- ٥ سنوات), وبالتالي انحسرت أعداد المرشحين لدخول المدارس أو راوحت مكانها وهذه بالفعل هي صورة الوضع القائم حالياً.

٢- أما توزيع التلامذة حسب نوع الجنس في خلال الفترة نفسها فظهر على الشكل الآتي:

السنة المدرسية	ذكور	إناث	المجموع	نسبة الإناث على الذكور	نسبة الذكور	نسبة الإناث
١٩٧٤-١٩٧٣	٤٢٧٠٧١	٣٧٤٤٣٧	٨٠١٥٠٨	٨٧,٦٧	%٥١,٢	%٤٨,٨
١٩٨٢-١٩٨١	٣٩٣٧٤١	٣٧٥٦٩٥	٧٦٩٤٣٦	٩٥,٤١	%٥١,١	%٤٨,٩
١٩٩٥-١٩٩٤	٤٠٠٥٠٤	٣٩٩٣٩٩	٧٩٩٩٠٣	٩٩,٧٢	%٥٠,٠٦	%٤٩,٩٤
٢٠٠٤-٢٠٠٣	٤٦٠٠٢٣	٤٥٨٥٨٨	٩١٨٦١١	١٠١,٩٠	%٥٠,٠٧	%٤٩,٩٣
٢٠١٠-٢٠٠٩	٤٥٣٥٩٥	٤٥٦١٤٦	٩٠٩٧٤١	١٠٠,٥٦	%٤٩,٨٥	%٥٠,١٥

استمرت نسبة الذكور بالتفوق على نسبة الإناث بالنسبة لعدد التلامذة المسجلين في المدارس حتى أواسط الثمانينيات. ثم تساوى العدد عند الجنسين قرابة عقدين (١٩٨٥-٢٠٠٥) ثم انعكس الوضع وصارت نسبة الإناث في التعليم تفوق مثيلتها عند الذكور.

هذا الواقع يعبر عن عدم تمييز الأهل بين الجنسين من أولادهم في إلحاقهم بالمدارس. بل إن المساواة في هذا المجال سائدة منذ أكثر من ثلاثة عقود. نتيجة تقدم ملموس. في المجتمع اللبناني. وفي تمكين الإناث نسبياً من حصولهن على بعض حقوقهن وأهمها حقهن في التعليم والعمل والمشاركة في الحياة العامة والاجتماعية.

توزيع التلامذة بحسب المحافظات منذ العام ١٩٦٤ وحتى العام ٢٠١٠.

المجموع	النبطية	الجنوب	البقاع	الشمال	جبل لبنان	الضواحي	بيروت	المحافظة	
								رسمي	السنة
٣١٧١٥٦	---	٧٥٠٥٥	٤٣٣٦١	٨٥٤٨٥	٨٤٥٠٤	---	٢٨٧٥١	رسمي	-١٩٧٣ ١٩٧٤
٢٠٤٦٣٧	---	١٦٢٠٣	٢٦٣٦٢	٣١٤٠١	١٠١٤٥٥	---	٢٩٢١٦	مجاني	
٢٧٩٧١٥	---	١٦٧٥٧	١٧١٧٤	٢٧٩١٧	١٤١٠٢٨	---	٧٥٩٣٩	غير مجاني	
٨٠١٥٠٨	٠	١٠٨٠١٥	٨٦٨٩٧	١٤٤٨٠٣	٣٢٦٩٨٧	٠	١٣٣٩٠٦	بالأرقام	المجموع
١٠٠	٠	١٣,٤٨	١٠,٨٤	١٨,٠٧	٤٠,٨٠	٠,٠٠	١٦,٧١	النسبة المئوية	%
٣٢٧٧٨٠	---	٦٨٤٠٩	٤٨٥٥٧	٨١٨٩٩	٤٦٢٥٣	٤٧٤٧٧	٣٥١٨٥	رسمي	-١٩٧٧ ١٩٧٨
١٥٣٣٤٣	---	١٤٩١٠	٢٦٢٢٩	٢١٦١٣	٢١٣٦٦	٤٩٢٣١	١٩٩٩٤	مجاني	
٢٤٩٢٢٤	---	٢١٦٦٢	١٦٢٥٧	٢٥٥٢٩	٢٩٣٩١	٩٣٠٣٩	٦٣٣٤٦	غير مجاني	
٧٣٠٣٤٧	٠	١٠٤٩٨١	٩١٠٤٣	١٢٩٠٤١	٩٧٠١٠	١٨٩٧٤٧	١١٨٥٢٥		المجموع
١٠٠	٠,٠٠	١٤,٣٧	١٢,٤٧	١٧,٦٧	١٣,٢٨	٢٥,٩٨	١٦,٢٣		%
٢٣٧٠٥٤	---	٥٧٥٣٧	٣٩٤٨١	٧٤٤٢٤	٢٦٥٧٧	٢١٨٠٧	١٧٢٢٨	رسمي	-١٩٨٨ ١٩٨٩
١٣٠١٤٦	---	١٧٥٠٨	٢٩٥١٦	٢٥١٠٣	١٢٨٥٧	٣٠٧٩٨	١٤٣٦٤	مجاني	
٣٥٢٥١٥	---	٣٨٧٦٢	٣٠٣٢٢	٥٢٩٩٢	٣١٢٤٣	١٢٥٨٢٧	٧٣٣٦٩	غير مجاني	
٧١٩٧١٥	٠	١١٣٨٠٧	٩٩٣١٩	١٥٢٥١٩	٧٠٦٧٧	١٧٨٤٣٢	١٠٤٩٦١		المجموع
١٠٠	٠,٠٠	١٥,٨١	١٣,٨٠	٢١,١٩	٩,٨٢	٢٤,٧٩	١٤,٥٨		%
٢٣٥٨٢٠	---	٥٩٠٧٦	٣٩٧٤١	٦٩٠٧٢	٢٦٦٦١	٢٣٥٢٥	١٧٧٤٥	رسمي	-١٩٩٣ ١٩٩٤
١١٤٦٥١	---	١٩١٨٢	٢٦٤٨١	٢٢٢٩١	١١٣٨٣	٢٣٨٦٠	١١٤٥٤	مجاني	
٤٢٠١٢٨	---	٤٨٣٣١	٤٦٩٠٨	٧٢٤٤٣	٤١٢٦١	١٣٣٩٢٠	٧٧٢٦٥	غير مجاني	
٧٧٠٥٩٩	٠	١٢٦٥٨٩	١١٣١٣٠	١٦٣٨٠٦	٧٩٣٠٥	١٨١٣٠٥	١٠٦٤٦٤		المجموع
١٠٠	٠,٠٠	١٦,٤٣	١٤,٦٨	٢١,٢٦	١٠,٢٩	٢٣,٥٣	١٣,٨٢		%
٣٤٧٤٩٨	٣١٥٣٢	٤٩٦١٠	٥٣١٤٨	١١٥٦٩٨	٣٤٩٨٥	٤٢٣٤٠	٢٠١٨٥	رسمي	-٢٠٠٠ ٢٠٠١
١١١٢٠٠	١٠٢٩٥	١٠٩٥١	٢٩٨٥٧	٢٠٠٧٧	١٠٤٠١	٢٠٨٨٣	٨٧٣٦	مجاني	
٤٣٢٨٢٢	١٨٦٣٢	٣٩٠٦٤	٤٤٠٥٢	٧٢٥٠٤	٥٦٥٣٣	١٤٢٥٠٢	٥٩٥٣٥	غير مجاني	
٨٩١٥٢٠	٦٠٤٥٩	٩٩٦٢٥	١٢٧٠٥٧	٢٠٨٢٧٩	١٠١٩١٩	٢٠٥٧٢٥	٨٨٤٥٦		المجموع
١٠٠,٠٠	٦,٧٨	١١,١٧	١٤,٢٥	٢٣,٣٦	١١,٤٣	٢٣,٠٨	٩,٩٢		%

المحافظة	بيروت	الضواحي	جبل لبنان	الشمال	البقاع	الجنوب	النبطية	المجموع
٢٠٠٣-٢٠٠٤	رسمي	٢٣٦٧٨	٤٠٩٣٣	٣٣٧٦٩	١١٦٩٠٦	٥٢٠٢٢	٣١٨٢٢	٣٤٨١٤٤
	مجاني	٧٣١٧	٢١٦٠١	١٠٧٣٧	٢١١١٤	٣٠٠٨٣	١٢٢٤٢	١١٤٩٣٥
	غير مجاني	٥٦١٤٤	١٥٤٩٢٣	٥٧٩٧٢	٧٦١٦٩	٤٩٨٣٤	٣٩٢٧٢	٤٥٥٥٣٢
المجموع	٨٧١٣٩	٢١٧٤٥٧	١٠٢٤٧٨	٢١٤١٨٩	١٣١٩٣٩	١٠٠١٢٧	٦٥٢٨٢	٩١٨٦١١
%	٩,٤٩	٢٣,٦٧	١١,١٦	٢٣,٣٢	١٤,٣٦	١٠,٩٠	٧,١١	١٠٠,٠٠
٢٠٠٥-٢٠٠٦	رسمي	٢٢٢٥٨	٣٦٤٤٣	٣١٠١٧	١١٠٩٤٧	٤٧٨٩٣	٢٩٦٦٨	٣٢٤٦٥١
	مجاني	٦٥٨٦	٢٠٣٥٣	٩٨٧٤	٢٢٣٤٧	٢٩٨٤٧	١٢٨٠٧	١١٥٢٥٤
	غير مجاني	٥٤٩١٧	١٦١٥٢٦	٦١٢٣٠	٧٩٧٤٧	٥٠٩٤٧	٤١٧٧٤	٤٧١٤٠٩
المجموع	٨٣٧٦١	٢١٨٣٢٢	١٠٢١٢١	٢١٣٠٤١	١٢٨٦٨٧	١٠٠٠٠٦	٦٤٣٧٦	٩١١٣١٤
%	٩,١٩	٢٣,٩٦	١١,٢١	٢٣,٣٨	١٤,١٢	١١,٠٨	٧,٠٦	١٠٠,٠٠
٢٠٠٧-٢٠٠٨	رسمي	١٩٣١١	٣١٩٦٨	٢٧٨٧٩	١٠٨٢٢٥	٤٤٤٢٠	٢٦٣٧٠	٣٠١٣٧٠
	مجاني	٥٨٣٥	٢٦٠٣٤	٩٨٧٤	٢٦٢٩٨	٣٢٠٧٣	١٣٢٧١	١٢٦٣٩١
	غير مجاني	٥٣٣٥٦	١٦٤٨٧٧	٦٢٢٦٤	٨٣١٧٨	٥٠٩٩٠	٤٢٣٣١	٤٨٠٤٤٠
المجموع	٧٨٥٠٢	٢٢٢٨٧٩	١٠٠٠١٧	٢١٧٧٠١	١٢٧٤٨٣	٩٨٧٩٩	٦٢٨٢٠	٩٠٨٢٠١
%	٨,٦٤	٢٤,٥٤	١١,٠١	٢٣,٩٧	١٤,٠٤	١٠,٨٨	٦,٩٢	١٠٠,٠٠
٢٠٠٩-٢٠١٠	رسمي	١٧٥١٠	٣٠٥٧٦	٢٦٢٣٥	١٠٣٥٩٤	٤١٧٦٣	٢٤٨٣١	٢٨٥٣٩٩
	مجاني	٥١٧٤	٢٤٤٥٨	٩٤٢٠	٢٧٤٤٧	٣٢٤١٥	١٤٥٨٥	١٢٦٨١٢
	غير مجاني	٥٣٤٦٥	١٧٢١٧٨	٦٥١٥٨	٨٦٤٨٠	٥٣٥٧٨	٤٢٩٩٠	٤٩٧٥٣٠
المجموع	٧٦١٤٩	٢٢٧٢١٢	١٠٠٨١٣	٢١٧٥٢١	١٢٧٧٥٦	٩٨٤٦٥	٦١٨٢٥	٩٠٩٧٤١
%	٨,٣٧	٢٤,٩٨	١١,٠٨	٢٣,٩١	١٤,٠٤	١٠,٨٢	٦,٨٠	١٠٠,٠٠
المعدل العام	١١,٨٨	٢٤,٧	١١	٢٣,٣	١٣,٦	٩,٢	٦,٥	

بعد التدقيق في البيانات الواردة في هذا الجدول تبين وجود تفاوت واضح في عدد ونسبة الأولاد الملتحقين بمدارس كل محافظة. وأن الفروقات في ما بينها تعكس بصورة واضحة الحجم السكاني لكل منها من جهة، والتعديلات التي طرأت على التقسيمات الإدارية للمحافظات في لبنان. من حيث حدودها ومساحاتها من جهة ثانية. وهذا ما لحق ببيروت حيث صُغرت مساحتها إدارياً وتفرّعت عنها الضواحي. وكذلك قسمت محافظة الجنوب إلى محافظتي الجنوب والنبطية.

ولعل التوقعات السكانية المنشورة عن عامي ٢٠٠٤ و ٢٠٠٧ حول نسب توزيع السكان المقيمين بحسب المحافظات يوضح جانباً من هذه الفروقات:

نسب توزع السكان المقيمين في المحافظات في عامي ٢٠٠٧ و ٢٠٠٤

معدل توزيعات التلامذة المسجلين	٢٠٠٧	٢٠٠٤	السنة / المحافظة
١١,٨	٩,١	٩,٨	بيروت
٢٤,٣١	--	--	جبل لبنان مع الضواحي
١٣,٦	١٩,٤	١٩,٥	البقاع
٢٤,٠	٢٢,٩	٢٣,١	الشمال
٨,٢	١٣	١٢,٢	الجنوب
٦,٥	١٤	١٤,١	النبطية
١٠٠	١٠٠	١٠٠	المجموع

يلاحظ أن نسبة التلامذة المسجلين في كل محافظة يتناسب إلى حد بعيد مع عدد المقيمين فيها حيث تتطابقان في كل من الشمال والجنوب (إذا أضيفت النبطية إليها) وتختلفان في كل من بيروت والضواحي حيث تفوق نسبة المسجلين. بسبب النزوح واستقطاب بيروت للسكن وتنقص في جبل لبنان والبقاع.

ويبين الرسم البياني لتوزيع التلامذة على المحافظات. ثباتاً ملحوظاً في السكن في المحافظة نفسها. والتحاق الإبناء بمدارسها كإجاء عام خلال العقد الأخير. ما عدا ما تسبب به الحدث المؤلم عام ٢٠٠٥ حيث أدى إلى حركة انتقال واسعة في كل من بيروت والبقاع وبنسبة أقل في الجنوب.

التلامذة بحسب القطاعات في سنوات مختارة بالأعداد والنسب

السنة المدرسية	القطاع الرسمي	المجاني	الخاص	المجموع بالأعداد	القطاع الرسمي	المجاني	الخاص	المجموع بالنسب %
١٩٦٥-١٩٦٤	١٧٣٠٢٧	٢٤٥٦٣٨		٤١٨٦٦٥	٤١,٣٢	٥٨,٦٨		١٠٠
١٩٧٤-١٩٧٣	٣١٧١٥٦	٢٠٤٦٣٧	٢٧٩٧١٥	٨٠١٥٠٨	٣٩,٦	٢٥,٥	٣٤,٩	١٠٠
١٩٨٢-١٩٨١	٢٩٤٢٥٧	١٥٤٤٤٧	٣٢٠٧٣٢	٧٦٩٤٣٦	٣٨,٢	٢٠,١	٤١,٧	١٠٠
١٩٩٥-١٩٩٤	٢٤٠٢٠٥	١١١٩١٤	٤٤٧٧٨٤	٧٩٩٩٠٣	٣٠	١٥	٥٥	١٠٠
٢٠٠٤-٢٠٠٣	٣٤٨١٤٤	١١٤٩٣٥	٤٥٥٥٣٢	٩١٨٦١١	٣٤,٨	١١,٤٩	٤٥,٥٣	١٠٠
٢٠١٠-٢٠٠٩	٢٨٥٣٩٩	١٢٦٨١٢	٤٩٧٥٣٠	٩٠٩٧٤١	٢٨,٥	١٢,٦٨	٤٩,٧٥	١٠٠

منذ ما قبل الاستقلال عام ١٩٤٣ كان الأطفال يلتحقون بأحد نوعين من المدارس: مدارس تتولى رعايتها السلطة القائمة وكان عددها محدوداً وهي موجودة في المدن فقط. ومدارس خاصة تابعة للإرساليات الأجنبية أو الجمعيات الأهلية أو لبعض رجال الدين. وكانت دينية الطابع. ويهدف معظمها إلى تشجيع تعليم أبناء الفئات الفقيرة.

وعندما تحقّق الاستقلال الوطني وكفل الدستور حرية التعليم لجميع الطوائف. وأقر أنّ بإمكانها وبإمكان الجماعات والأفراد أن ينشئوا مدارسهم وأنّ تعلم فيها قيمها شرط أن تحترم حريات وحقوق الجماعات الأخرى.

واعتبرت الحكومات منذ الاستقلال أنّ من واجبها تأمين التعليم لكل مواطن في لبنان فعملت على إنشاء المدارس ونشر التعليم في مختلف المناطق حتى يصبح بمقدور كل إنسان أن يتلقى العلم حيث يقيم.

ومع مرور عقدين على الاستقلال أي في الخمسينيات. صار القطاع الرسمي من المدارس يستوعب قرابة ٤١,٣٢٪ من تلامذة لبنان والتحق ٥٨٪ الباقون بالمدارس الخاصة غير المجانية أو المدارس الخيرية المجانية التابعة للجمعيات الأهلية والإرساليات. حتى أنّ وزارة التربية شجعت هذه الفئة من المدارس من طريق دفع جزء من كلفة التعليم عن كل تلميذ ملتحق بها. وهو ما رسخ توزيع التلامذة في لبنان على ثلاثة قطاعات.

من الملاحظ حتى عام ١٩٧٤ كان القطاع الحكومي يستقطب ٤٠٪ من التلامذة ثم وصلت النسبة إلى ٣٠٪ عام ١٩٩٤ وقد استمرّت في التراجع حتى بلغت ٢٨,٥٪ في العام ٢٠١٠.

هذا الانتقال يتمّ لصالح مدارس القطاع الخاص المجاني وغير المجاني. وهذا الانتقال ليس محصوراً بمدارس التعليم الرسمي بل تخطى ذلك إلى المدارس المجانية أيضاً. فمن أصل ٢٥٪ من التلامذة الذين كانوا يتابعون تعليمهم في المدارس المجانية عام ١٩٧٤ صارت نسبتهم اليوم ١٢٪ فقط وانتقل الباقون إلى المدارس الخاصة غير المجانية. وتبين أن المدارس التي انتقلوا إليها هي أيضاً مدارس منشأة من قبل جمعيات دينية أو طائفية.

والثابت الوحيد هو ترسخ وجود المدارس الخاصة بجميع أنواعها حتى صارت تستقطب عام ٢٠١٠ قرابة ثلثي تلامذة لبنان (٦٢,٤٣٪ منهم) في المراحل ما قبل الجامعية. هذا الواقع يحصل بالتزامن مع التحولات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية الجارية في المنطقة في الوقت الحاضر.

٣- عدد التلامذة بالأعداد بحسب المراحل من عام ١٩٧٣- ٢٠١٠

السنة المدرسية	ما قبل الابتدائي	ابتدائي	متوسط	ثانوي	المجموع
١٩٧٣-١٩٧٤	١٣٦٢٤٤	٤٤٨٥٣٥	١٧١٣٤٠	٤٥٣٨٩	٨٠١٥٠٨
١٩٨١-١٩٨٢	١٢٠٤٣١	٣٩٨٩٧٧	١٧٨٩٠٨	٧١١٢٠	٧٦٩٤٣٦
١٩٩٤-١٩٩٥	١٥٧٠٨٣	٣٦٥١٧٤	٢٠٨٦٨٩	٦٨٩٥٧	٧٩٩٩٠٣
٢٠٠٣-٢٠٠٤	١٥٤٢١٤	٤٥٣٥٧٨	١٩٨٣٧٢	١١٢٤٤٧	٩١٨٦١١
٢٠٠٩-٢٠١٠	١٥٤٠٥٨	٤٤١٧٣٥	١٩٥٢٢٩	١١٨٧٢٢	٩٠٩٧٤١

عدد التلامذة بحسب المراحل من عام ١٩٧٣- ٢٠١٠ بالنسب المئوية

السنة المدرسية	ما قبل الابتدائي	ابتدائي	متوسط	ثانوي	%
١٩٧٣-١٩٧٤	٩	٥٦,٣	٢٨,٢	٦,٥	١٠٠
١٩٨١-١٩٨٢	٧,٣	٥٠,٥	٣٠,٥	١١,٧	١٠٠
١٩٩٤-١٩٩٥	٩,٩	٤٤,٥	١١,٦	١١,٦	١٠٠
٢٠٠٣-٢٠٠٤	١٦,٧٩	٤٩,٣٨	٢١,٥٩	١٢,٢٤	١٠٠
٢٠٠٩-٢٠١٠	١٦,٩٣	٤٨,٥٦	٢١,٤٦	١٣,٠٥	١٠٠

المسجلون من الأطفال اللبنانيين بحسب فئاتهم العمرية عامي ٢٠٠٤-٢٠٠٧

الفئة العمرية بالسنوات	٢٠٠٤	٢٠٠٧
٤ - ٠	—	—
٩ - ٥	٩,١	٨,٣
١٤ - ١٠	١٠,٣	٩,٤
١٩ - ١٥	٩,٩	٩,٧

نسبة الأطفال من السكان اللبنانيين من كل فئة عمرية بحسب تقديرات عامي ٢٠٠٤ و٢٠٠٧

١٩ - ١٥	١٤ - ١٠	٩ - ٥	٤ - ٠	الفئة العمرية بالسنوات
				نسبة الأطفال اللبنانيين العام
%٩,٩	%١٠,٣	%٩	%٨	٢٠٠٤
%٩,٧	%٩,٤	%٨,٣	%٦,٣	٢٠٠٧
١١٢٤٤٧	١٩٨٣٧٢	٤٥٣٥٧٨	١٥٤٢١٤	عدد التلامذة المسجّلين بحسب الفئة العمرية ٢٠٠٤
١١٨٧٢٢	١٩٥٢٢٩	٤٤١٧٥٣٥	١٥٤٠٥٨	٢٠٠٩

التوزع في هذا الجدول أن مرحلة التعليم الابتدائي (الحلقتين الأولى والثانية) استقطبت ما يقارب نصف تلامذة لبنان في التعليم العام ٤٨٪ و ٤٩٪ في السنتين ٢٠٠٤ و ٢٠١٠ على التوالي على الرغم من أن الفئة العمرية التي ينتمى إليها تلامذة هاتين الحلقتين لا يتجاوز حجمها ٩٪ من السكان بينما تصل نسبة المنتسبين إلى المدارس فعلاً إلى ٢١,٤٦٪. هذا يدل على أن غالبية الأطفال بسن الابتدائي ينتسبون إلى المدارس، بينما لا ينتسب إلى المرحلة المتوسطة سوى نصف الأطفال أو أقل من هم في سن الحلقة الثالثة.

أما مرحلة ما قبل الابتدائي (الروضة)، ورغم أن عدد تلامذتها يتزايد باضطراد، إلا أن نسبتهم ما زالت متدنية ١٦,٩٣٪، بسبب عدم تعميم صفوف مرحلة الروضة في جميع مدارس التعليم الأساسي.

وتسعى الأسر في لبنان حالياً إلى إلحاق أولادها بصفوف مرحلة الروضة لسببين:

أ. اقتناع الأهالي بالاستناد إلى النتائج المحققة، بأن مرحلة الروضة تخسّر الطفل لتحصيل تعليمي مريح يساعده على النجاح في المراحل اللاحقة.

ب. تزايد نسب الأمهات اللواتي يعملن خارج منازلهن، ما يترجم طلباً متزايداً على رعاية الأولاد ومتابعتهم في عمر مبكر في مؤسسات التربية والتعليم.

نسبة تزايد التلامذة ومعدّل التطور السنوي بحسب القطاع التعليمي والمحافظة ما بين ٢٠٠١ و ٢٠١٠<sup>(١)</sup>

المحافظة	نسبة التزايد (%)			معدّل التطور السنوي (%)		
	رسمي	خاص مجاني	خاص غير مجاني	رسمي	خاص مجاني	خاص غير مجاني
بيروت	-١٠,٩٩	-٣٩,٠٧	-٨,٠٩	-١١,٨٠	-١,٤٥	-١,٥٦
الضواحي	-٢٧,٨١	١٥,١٧	١٨,٤٢	٨,٧٢	-٣,٩٩	١,٠٥
جبل لبنان	-٢٥,٤٥	-١٣,٢٤	١٦,١٠	١,٣٣	-٣,٦٠	٠,١٧
الشمال	-١٢,٤٠	٣٤,٨٢	١٩,٤٦	٣,٠٩	-١,٦٤	٠,٣٨
البقاع	-٢٣,٢٣	٩,١٧	١٩,٥٦	-٠,٨٩	-٣,٢٥	-٠,١١
الجنوب	-١٧,٣٧	٢٣,٩٩	١١,٣٤	-١,٣٩	-٢,٣٦	-٠,١٨
النبطية	-٢١,٩٨	١٨,٢٥	٢٣,٥٦	-٠,٦٨	-٣,٠٥	-٠,٠٩
المجموع	-١٨,٧٣	١١,٥٧	١٤,٤٦	١,١٤	-٢,٥٦	٠,١٤

يلخص الجدول أعلاه الذي نشر في دراسة أصدرها المركز التربوي للبحوث والإنماء عن تطور المؤشرات التربوية في خلال الفترة ٢٠٠٢ - ٢٠١٠. نسبة تطور تزايد أو تناقص عدد التلامذة في لبنان. إذ إنّ العدد زاد بما معدله ١,١٤٪ بصورة عامة في جميع القطاعات. ولكنه تراجع بصورة دراماتيكية تصل إلى ١٨,٧٣٪ في القطاع الرسمي على عكس القطاعين المجاني وغير المجاني اللذين استقطبا الأعداد المتحوّلة من التلامذة من مدارس القطاع الرسمي. ويبدو أنّ حركة الانتقال هذه حصلت في ضواحي بيروت وجبل لبنان والبقاع والنبطية والجنوب بنسب تتراوح ما بين ٢٧٪ و ١٠٪ من مجموعها. رغم الجهود الملحوظة التي تبذلها وزارة التربية والتعليم العالي. إن جهة تحديث المباني المدرسية وبناء الجديد منها. أو جهة تجهيزها أو تدريب الأساتذة وإعدادهم أو جهة تطوير المناهج والبرامج وأساليب التدريس. فما هو بالتالي سبب هذا النقص المتزايد؟ وهل هناك دوافع غير تعليمية قد تفسر هذا الواقع؟ هذا ما تحاول الدراسة ان تبحث عن إجابات له. من خلال تقديم البحث.

(١) - المركز التربوي للبحوث والإنماء. تطرر المؤشرات التربوية من ٢٠٠٢ إلى ٢٠١٠.

## ٢- المدارس: التوزيع بحسب القطاع

توزع المدارس بحسب القطاع في سنوات مدرسية مختارة بالأعداد والنسب

السنة المدرسية	القطاع الرسمي	المجاني	الخاص	المجموع بالأعداد	القطاع الرسمي	المجاني	الخاص	النسب بالمجموع
١٩٦٤-١٩٦٥	١١٩٨	١٥٧٢	٢٧٧٠	٤٣,٢٥%	٥٦,٧٥%	١٠٠		
١٩٧٣-١٩٧٤	١٣٤٨	٧٢٣	٦١٦	٥٠%	٢٧%	٢٣%	٢٦٨٧	١٠٠
١٩٨١-١٩٨٢	١٤١٩	٤٧٥	٦٥٥	٥٦%	١٩%	٢٦%	٢٥٤٩	١٠٠
١٩٩٤-١٩٩٥	١٢٦٦	٣٦٩	٨٣٤	٥١%	١٥%	٣٤%	٢٤٦٩	١٠٠
٢٠٠٣-٢٠٠٤	١٣٦٦	٣٧١	٩٦٧	٥٠,٥%	١٣,٧%	٣٥,٨%	٢٧٠٤	١٠٠
٢٠٠٩-٢٠١٠	١٣٦٥	٣٦٩	١٠٧٣	٤٨,٥%	١٣,٢%	٣٨,٣%	٢٨٠٧	١٠٠

يظهر الجدول أعلاه توزيع أعداد المدارس وفقاً للقطاع التعليمي في خلال نصف قرن. حيث يتبين أن أعداد المدارس الرسمية استجابت لحاجات المواطنين التعليمية الموزعين على الأراضي اللبنانية. وفتحت ٢٢١ مدرسة إضافية في خلال أقل من عشرين سنة (١٩٦٤-١٩٨١) وشكلت نسبة ٦٥% من مجموع المدارس في لبنان رغم أنها لم تكن تستقبل سوى ٣٨,٢% من إجمالي التلامذة. إلا أن نسبة المدارس الرسمية تراجعت بحدود ٧% في خلال العقود الثلاثة الأخيرة في مقابل انخفاض نسبة التلامذة لأكثر من ١٠%.

وحركة الانتقال منها تحصل بشكل مستمر ومتصاعد إلى المدارس الخاصة رغم أن حجم المدارس الخاصة يشغل ما يعادل ٣٨,٣% من المباني المدرسية في لبنان. في حين أنها تستقبل أكثر ٦٢,٥% من تلامذة لبنان.

ويلاحظ أيضاً أن عدد المدارس المجانية قد تراجع إلى النصف وعدد التلامذة فيها قد انخفض ٧٧ ألف تلميذ.

## ثانياً: الجهات التي تتولى مسؤولية التعليم في المؤسسات والمدارس التي تضعها في الخدمة.

تتولى الدولة اللبنانية ممثلة بوزارة التربية والتعليم العالي مسؤولية التعليم بشكل عام ومع مرور الوقت ترسخ وجود ثلاث جهات تشرف مباشرة على التعليم في إطار الأنظمة العامة وهي القائمة على إدارة القطاعات:

**الجهة الأولى:** رسمية حكومية تتولى مسؤولية إدارة المدارس العامة. والدراسة فيها شبه مجانية تستقبل التلامذة وتعمل على تركيز كل ما هو مشترك وموحد ويعبر عن المصالح الوطنية الرسمية.

**الجهة الثانية:** وتتألف من المؤسسات والأفراد التي تملك وتدير مدارس خاصة غير مجانية تسعى إلى أن تكون جمهوراً خاصاً بها.

**الجهة الثالثة:** وتتألف من الجمعيات الخيرية ذات الاتجاه والاسم الدينيين. سواء كانت تدير مدارس خاصة غير مجانية أو خاصة مجانية وهي تسعى إلى نشر القيم والمثل التي تؤمن بها وتعمل على تربية تلامذتها على هديها والالتزام بها.

ومع ذلك ينبغي التأكيد على أن جميع المدارس تقيد وتطبق المناهج الدراسية الموحدة وتخضع لامتحانات رسمية واحدة.

من الواضح أنّ لكل مجموعة من المدارس التابعة للجهات الثلاثة أعلاه خصائص تميز المدارس وتلامذتها بعضها عن بعضها الآخر، وهي التي تفسر حركة التحول التي سجلت في العقود الأخيرة. وتمثلت في انتقال أعداد كبيرة من التلامذة، من مدارس قطاع إلى مدارس قطاع آخر. بالتزامن مع حصول أحداث اجتماعية وسياسية لافتة، من دون أن يستند تحليلها إلى ارتفاع أو انخفاض الأقساط المدرسية ما يشجع على التساؤل: ما هي الاعتبارات الجوهرية التي تدفع الأسرة إلى اختيار المدرسة التي توكل إليها أمر التنشئة الاجتماعية لأولادها؟ وهل أنّ النجاح مضمون لأبناء الأسر المنتسبة إلى الفئات الاقتصادية والاجتماعية نفسها إذا انتسبت إلى المدارس الخاصة أو إلى الأجواء الثقافية نفسها؟

إنّ الدراسة الراهنة معنية بالبحث عن إجابات لهذه التساؤلات وعمّا إذا كانت هناك اعتبارات غير تعليمية تؤثر في أداء المدارس من ترفع وإعادة أو تسرب. والمسألة الوحيدة التي لا يمكن دحضها هي أن التعليم منذ البداية نشأ على أيدي رجال الدين والإرساليات والجمعيات الأهلية، وهذه الجهات بادرت إلى نشر العلم واعتبرته من وظائفها الأساسية.

من المؤكد أنّ اللبنانيين كانوا منذ القدم منفتحين على العلم لذلك اعتبروا التعليم مهمة مجتمعية ينبغي أن تتعاون القوى الحية في المجتمع على ممارستها. كل بحسب موقعه وضمن جماعته أخذاً بالاعتبار قيمها الخاصة وعاداتها وأوضاعها الاقتصادية والاجتماعية.

ويظهر جدول توزيع عدد مدارس التعليم العام على المحافظات بحسب القطاع في العقد الأخير (٢٠٠١-٢٠١٠) ما يلي:

القطاع	رسمي			خاص مجاني			خاص		
	٢٠٠٠	٢٠٠٦	٢٠١٠	٢٠٠٠	٢٠٠٥	٢٠٠٩	٢٠٠٠	٢٠٠٥	٢٠٠٩
بيروت	٦١	٧٤	٧٠	٢٣	٢٢	١٨	١١٧	١١٢	١٠٢
الضواحي	١١٠	١١٥	١٠٩	٧١	٦٧	٧٠	٢٩٢	٣١٣	٣١٩
جبل لبنان	١٨٦	١٨٧	١٨٥	٣٨	٤٠	٣٧	١٣٩	١٥٠	١٥٤
الشمال	٤٣٣	٤٥٣	٤٥٢	٧٤	٧٤	٧٧	١٤١	١٦٧	١٩٤
البقاع	٢٥٧	٢٦٥	٢٥٣	٩٨	٨٨	٩٢	١٢٩	١٣٤	١٤٥
الجنوب	١٥٣	١٦١	١٥٦	٣٧	٣٤	٣٦	٨٩	٨٩	٩٠
النبطية	١٣٥	١٤٤	١٤٠	٣٦	٣٩	٣٩	٥٢	٦٠	٦٩
المجموع	١٣٣٥	١٣٩٩	١٣٦٥	٣٧٧	٣٦٤	٣٦٩	٩٥٩	١٠٢٥	١٠٥٨

١- إنّ عدد المدارس الرسمية يفوق العدد في القطاعين الخاص غير المجاني والمجاني في جميع المناطق ما عدا في بيروت والضواحي، حيث تتوافر الأعداد الكبيرة من السكان ويسهل بالتالي استقطاب العدد اللازم من التلامذة لتشغيل المدرسة وتحقيق أرباح مادية.

٢- إنّ معظم المدارس في الضواحي الخاصة المجانية وغير المجانية (٣١٩ مدرسة) تديرها جمعيات أهلية وبالتالي يمكنها أن تتواصل مباشرة مع الأهالي لإقناعهم بإرسال أبنائهم إلى مدارسها، وهذا الأمر غير معتمد في القطاع الرسمي.

٣- في المناطق الريفية والداخلية، حيث تتسع المسافات للوصول إلى المدارس ويقل السكان، يجد القطاع الرسمي نفسه ملزماً بفتح المدارس وتأمين التعليم، ولو كانت أعداد التلامذة في منطقة ما أو قرية معينة غير كافية لفتح المدرسة ولا هي مهياة لاتباع الأسلوب الإداري والتربوي الذي يحقق الحد الأدنى من النتائج الإيجابية فيها.

أما عن توزيع عدد مدارس التعليم العام بحسب المحافظة وأعلى مرحلة تعليمية في المدرسة في خلال العامين الدراسيين ٢٠٠١-٢٠٠٢، ٢٠٠٩-٢٠١٠، فيتبين ما يأتي:

المجموع	ثانوية		متوسطة		ابتدائية		قبل الأبتدائية		القطاع	
	٢٠٠١-٢٠٠٩	٢٠٠٢-٢٠١٠	٢٠٠١-٢٠٠٩	٢٠٠٢-٢٠١٠	٢٠٠١-٢٠٠٩	٢٠٠٢-٢٠١٠	٢٠٠١-٢٠٠٩	٢٠٠٢-٢٠١٠		
١٩٨	١٩٨	٨١	٧٥	٥٦	٥٨	٥٣	٦٠	٨	٥	بيروت
٥٠٥	٤٦٨	٢٠٢	١٦٣	١٨٤	١٨٢	١١٢	١١٩	٧	٤	الضواحي
٣٧٨	٣٧٢	١١٨	٩٤	١٨٥	١٩٤	٦٧	٧٦	٨	٨	جبل لبنان
٧٤١	٦٦٣	١٤٨	١١٣	٣٤٩	٢٩٥	٢٠١	٢١٨	٤٣	٣٧	الشمال
٤٩٥	٤٨٧	٩٥	٧٤	٢٤٠	٢٢٩	١٥٤	١٧٨	٦	٦	البقاع
٣١٧	٢٧٢	٧٣	٥٦	١٥٩	١١٨	٨٢	٩٦	٦٣	٢	الجنوب
٢٤٨	٢٣٨	٥١	٤١	١١٣	١٠٨	٧٩	٨٥	٥	٤	النبطية
٢٨٨٢	٢٦٩٨	٧٦٨	٦١٦	١٢٨٦	١١٨٤	٧٤٨	٨٣٢	٨٠	٦٦	المجموع

١- زادت أعداد المدارس أكثر من مئة مدرسة في خلال ١٠ سنوات الأخيرة وتوزعت الزيادة على مختلف المناطق ما عدا في بيروت، حيث تتم أعمال إعادة بناء الثانويات (الاسيما الرسمية) وتوسيعها وزيادة استيعابها وإحلالها مكان ثانويات قائمة قديمة العهد.

٢- مازال عدد مدارس مرحلة الروضة المستقلة محدوداً، ولا يتزايد بنسب كبيرة ويبدو أن هذه الحاجة يوفرها افتتاح دور الحضانة والروضات التابعة للجمعيات الأهلية أو لبرامج الشؤون الاجتماعية في الأحياء.

٣- يبدو هناك اتجاه لعدم فتح ابتدائيات مستقلة حيث تراجع عددها من ٨٣٢ إلى ٧٢٥ في خلال عشر سنوات، لأن المرحلة الأبتدائية لم تعد مستقلة بل على العكس صدر القانون لجعل التعليم إلزامياً وحتى نهاية التعليم الأساسي (نهاية الحلقة الثالثة). لذلك باتت بنية المدرسة المناسبة هي التي يستكمل فيها التلميذ دراسته حتى نهاية مرحلة التعليم الإلزامي.

٤- والشكل الثاني للمدرسة المناسبة هي التي تضم صفوف جميع المراحل ما قبل الجامعية، بما فيها الثانوية لضمان استقرار متابعة التلميذ لتحصيله التعليمي، وهو اتجاه يتبلور أيضاً حيث يزداد عدد المدارس التي تضم المرحلة الثانوية من ٦١٦ عام ٢٠٠١ إلى ٧٦٨ عام ٢٠١٠.

## مقارنة بين إمكانات القطاعات التعليمية

ومن ناحية أخرى تبدو المقارنة بين مدارس القطاعات المختلفة من حيث نسبتها ونسبة عدد تلامذتها مفيدة في الكشف عن إمكاناتها الحالية واستيعابها المستقبلي.

القطاع غير المجاني		القطاع المجاني		القطاع الرسمي		
التلامذة %	المدارس %	التلامذة %	المدارس %	نسبة التلامذة	نسبة المدارس	
٥٥	٪٣٤	١٥	١٥	٣٠	٥١	١٩٩٤-١٩٩٥
٤٥,٥٣	٪٣٥,٨	١١,٤٩	١٣,٧	٣٤,٨	٥٠,٥	٢٠٠٣-٢٠٠٤
٤٩,٧٥	٪٣٨,٣	١٢,٦٨	١٣,٢	٢٨,٥	٤٨,٥	٢٠٠٩-٢٠١٠

يبين الجدول أعلاه أنّ نسبة إشغال المدارس متفاوتة في قطاعات التعليم. بحيث تزيد نسبة المدارس عن نسبة التلامذة في القطاع الرسمي. ويخضع فتح المدارس وإقفالها في هذا القطاع إلى عوامل لا علاقة لها بالكلفة والمخرجات وقد تستمر مدرسة رسمية بمتابعة تعليم عدد من التلامذة بالرغم من أنهم أقل من عدد المعلمين الملحقين بها. أما في مدارس القطاع المجاني والخاص غير المجاني. فإنّ إشغال المقرات والمباني فيها يكسب استثماراً إيجابياً، ويبرهن عن ميل الأهالي لاختيارها لإلحاق أبنائهم بها. فهل لهذا الميل مبررات تنطلق من حسن التجهيز المادي وشروط التعليم وكفاءة الأساتذة. أم أن هناك عوامل أخرى غير تعليمية؟

من المؤكد أنّ قطاع التعليم الرسمي قادر على إستقبال المزيد من التلامذة وتوفير الأماكن والمقاعد والمعلمين لهم. خاصة أنّ هذه العناصر متاحة إلا أنّ بعضها معطل وغير مستثمر بشكل متواز ومنتج حالياً.

## ثالثاً: خصائص الهيئة التعليمية

يتمّضن الجدول اللاحق توزيع المعلمين بحسب المحافظات في خلال الفترة الواقعة بين ١٩٧٣ و٢٠١٠

معدل الزيادة خلال الفترة	المجموع	النبطية	الجنوب	البقاع	الشمال	جبل لبنان	ضواحي	بيروت	
١٠٠	٤١٢٣١		٥٨٢٤	٤٦٢٥	٨٣٦٠	١٣٨٢٤		٨٥٨٩	-١٩٧٣ ١٩٧٤
٪٣٠,٨	٥٣٩٥٠		٧٨٣١	٦٥١٤	١٠٧٥٥	٧٧٦٥	١٢٨٤٧	٨٢٨٣	-١٩٨١ ١٩٨٢
٪٢٨	٦٩٠٨٤		١٠٤٦٦	٨٨٧٠	١٥٢٧٧	٨٨٢٣	١٥٨٩٤	٩٧٥٤	-١٩٩٤ ١٩٩٥
٪٢٧,٢٥	٨٧٩٠٨	٦٣٠٦	٩٠٦٨	١٢٥٥٩	١٩٣٦٢	١١٦٨٦	١٩٥٩٩	٩٣٢٨	-٢٠٠٣ ٢٠٠٤
٪٠,٥	٨٨٤١٣	٩٣٣٩	٩٣٩١	١١٧٣٢	١٩٨٧٨	١١٧٢	٢٠٥٨٨	٨٧١٣	-٢٠٠٩ ٢٠١٠

يمكن استنتاج الملاحظات الآتية من الجدول أعلاه:

- ١- عرفت جميع الفترات من العام ١٩٧٣ وحتى ٢٠١٠ تزايداً واضحاً في أعداد المعلمين حتى كان ينمو بمعدل ٪٢٨ كل عشر سنوات أي ما معدله ٪٢,٨ سنوياً، وهي زيادة محترمة.
  - ٢- إنّ العقد الأخير عرف ثباتاً في أعداد المعلمين حيث راوح عددهم محله، ولعل ذلك يعود إلى تراجع عدد التلامذة في بعض المناطق والقطاعات، ما أبطأ عملية التوسع، وتحسين التلبات التعليمية في مختلف المناطق.
  - ٣- تأتي مدارس الضواحي في المرتبة الأولى من حيث عدد المعلمين العاملين في مدارسها (٢٠٥٨٨) ويفسر ذلك بأنّ ٤٩٨ مدرسة تعمل فيها، وتليها محافظة الشمال بـ ١٩٨٧٨ معلماً يدرّسون في ٧٢٣ مدرسة موزعة ومنتشرة على مسافات أكبر ومدارس أصغر حجماً.
- ومن المثبت تربوياً، أنّ نتائج أداء المعلم ترتبط بتغيرات، منها متسوى إعداده العلمي والمهني، وتوافر الشروط المادية والبشرية وأهمها معدل عدد التلامذة في الصف الذي يدرّسه وهي بدورها تفسر نتائج عملية التعليم برمتها.

توزع الهيئة التعليمية بحسب المستوى العلمي المحصّل وقطاع التعليم في خلال  
الفترة ٢٠٠١-٢٠١٠

السنوات	رسمي		مجاني		غير مجاني		المجموع	
	٢٠٠٢-٢٠٠١	٢٠٠٩-٢٠١٠	٢٠٠١	٢٠١٠	٢٠٠١	٢٠١٠	٢٠٠١	٢٠١٠
دون الثانوية	٥,٥	٢,٤	١٠,٩	٥,٨	٥,٨	٣,٨	٥,٨	٣,٣
ثانوي	٢٨	٢١,٤	٧١,٨	٥٤,٢	٤٣,٥	٣٨,١	٣٨	٣٢,٠
شهادة تربوية	٢٨	٢٦,٩	٢,٤	١,٩	٦,١	٣,١	١٦,٥	١٣,٧
جامعي	٣٨,٥	٤٩,٤	١٥,٠	٣٨,١	٤٤,٦	٥٤,٥	٣٩,٥	٥١,٠

يظهر هذا الجدول أنّ المعلمين غير المعدّين للتعليم يتناقصون في جميع القطاعات وبقي منهم ٣,٣٪ من مجموع الهيئة التعليمية<sup>(١)</sup> وأنّ نسبة المعلمين من المستوى الثانوي تتراجع أيضاً ووصلت إلى معدل ٣٢٪ وتخفض أكثر في مدارس القطاع الرسمي حتى تصل إلى ٢١,٤٪.

أما المعلمون الحاصلون على الشهادة التّربوية (كفاءة، دبلوم أو غيره) فإنهم يزدادون في القطاع الرسمي بما معدله ٢٧٪ تقريباً ويزدادون في التعليم الخاص غير المجاني ويسجلون نسبة ٣,١٪.

ويتمّ التوجه في جميع القطاعات للاعتماد على المعلمين الحاصلين على شهادة جامعية في حقل اختصاص المادة التي يدرّسونها وتصل نسبة هذه الفئة من المعلمين إجمالاً إلى ٥١٪ بينما ترتفع في المدارس الخاصة إلى ٥٤,٥٪ وبصورة عامة فإنّ المعلمين المرتبطين بمدارس القطاع الرسمي يحوزون على شهادات علمية أعلى وإعداد تربوي بنسبة ملحوظة مميزة عن معلمي القطاع المجاني وغير المجاني ومن المفترض، والحال هذه، بأنّ تكون نتائج أدائهم (نظرياً) ونجاح تلامذتهم بنسبة مرتفعة أكثر من القطاعات الأخرى. وهو ما سنتفحصه بالفقرات اللاحقة.

(١) - تطور المؤشرات التّربوية ٢٠٠٢-٢٠١٠ صادر عن المركز التّربوي للبحوث والإيماء، بيروت (٢٠١١)  
ص: ٣٥-٣٦ (ملحق ٢)

## رابعاً: النتائج الناجمة عن الأداء التعليمي من نجاح ورسوب وتسرب.

إن معدل عدد التلامذة للمعلم الواحد - بحسب السنوات المدرسية وقطاع التعليم في العام ٢٠٠١ كان على الشكل الآتي:

- في المدارس الرسمية: ٨٩٪ منها معدل عدد التلامذة يتراوح فيها ما بين ١ و ١٥ تلميذاً.
- في المدارس الخاصة: ٩٠٪ منها معدل عدد التلامذة يتراوح فيها ما بين ٦ - ٢٥ تلميذاً.
- في المدارس المجانية: ٨٠٪ منها معدل عدد التلامذة يتراوح ما بين ١٦ - ٣٥ تلميذاً.

في العام ٢٠١٠ أصبح الوضع كالاتي:

- في المدارس الرسمية: ٧٥,٤٪ منها معدل عدد التلامذة يتراوح ما بين ٦ - ٢٥ تلميذاً.
- في المدارس الخاصة: ٦٠٪ منها معدل عدد التلامذة يتراوح ما بين ٦ - ١٥ تلميذاً.
- في المدارس المجانية: ٧٧,٥٪ منها معدل عدد التلامذة يتراوح ما بين ١٦ - ٣٥ تلميذاً.

يذهب معظم المشتغلين في الشأن التربوي إلى اعتبار الحجم المحدود للتلامذة في الصف يشكل جواً مؤاتياً لتكوين فريق عمل يتاح فيه لكل فرد التفاعل مع الآخرين، كما يمنح فيه الفرصة للمتابعة والرعاية وتقويم مساهمته عن قرب. إلا أن ذلك يتطلب توظيفات مالية باهظة على مستوى عدد المعلمين وعلى مستوى حجم المستلزمات التعليمية.

هذه النظرة يفترض أن تنطبق على ما يحصل في صفوف المدارس الرسمية التي لا يتجاوز عدد التلامذة فيها ١٥ تلميذاً في ٩٠٪ من الحالات. بينما يحصل العكس في المدارس الخاصة المجانية وغير المجانية التي تكتظ أحياناً بالتلامذة. لاسيما في صفوف الحلقة الثالثة، الأمر الذي يُعوق وصول عملية التعليم إلى نتائجها المرجوة، وهي الاستيعاب والتمكّن ما يؤدي إلى النجاح والترفيح.

فهل إن نتائج الأمتحانات والاختبارات تعكس مدى توافر الشروط المادية للتعليم من جهة والمستوى التعليمي الجيد للمعلم من جهة ثانية متفاعلاً مع عدد محدود من التلامذة حيث يفترض أن نرسم معاً إطار العملية التعليمية ونعلن عن نجاحات سعيدة لها، فهل هذا هو الواقع؟

من حيث الواقع لا تتوافر تفاصيل كافية بالنسبة لنتائج الأداء المدرسي، ولكن البيانات الموجودة يمكن أن تلقي ضوءاً عاماً يظهر أبعاد المسألة. والجدول اللاحق يعطي صورة عن توزيع نتائج التلامذة المتابعين لدراساتهم في خلال العامين الدراسيَّين ٢٠٠١ - ٢٠٠٢ و ٢٠٠٢ و ٢٠٠٧ و ٢٠٠٨ في المدارس الرسمية من جهة، وفي جميع مدارس التعليم العام من جهة أخرى.

المتسربون		الراسبون				المترفعون					
٢٠٠٨-٢٠٠٧		٢٠٠٢-٢٠٠١		٢٠٠٨-٢٠٠٧		٢٠٠٢-٢٠٠١		٢٠٠٨-٢٠٠٧		٢٠٠٢-٢٠٠١	
رسمي	عام	رسمي	عام	رسمي	عام	رسمي	عام	رسمي	عام	رسمي	عام
٧,٧	٩,٥	٠,٦	٩,٨	٣٥,٣٥	١٥,٤	١٨,٠٧	١٤,٥	٦٠,٢	٨٠,٢	٧٠,٤	٨٤

### أبرز الملاحظات:

١- نسبة الترفع في المدارس اللبنانية تفوق بأربع عشرة نقطة عنها في المدارس الرسمية سواءً في العام ٢٠٠١ أو في العام ٢٠٠٧.

٢- تراجع نسبة الترفع في مدارس جميع قطاعات بما معدله أربع نقاط عمومًا وعشر نقاط في المدارس الرسمية بين العامين ٢٠٠١ و٢٠٠٧ ولعل انخفاض نسبة الترفع هي من انعكاسات وتأثير العدوان الإسرائيلي في لبنان في العام ٢٠٠٦ وما رافقه من اضطرابات وخلل في حياة الأسرة اللبنانية التي اضطرت في أكثر من ٢٣٪ من الحالات إلى تغيير مكان سكنها ومدارس أولادها.

٣- راوحت نسبة الرسوب مكانها وكان معدلها ١٥٪ على مستوى لبنان ككل، أما على مستوى المدارس الرسمية فيلاحظ أنها كانت بحدود ١٨٪ عام ٢٠٠١ ولكنها تضاعفت لتصل إلى ٣٦٪ تقريبًا من مجموع التلامذة المسجلين في المدارس الرسمية في العام ٢٠٠٨ وذكر في دراسة تطور المؤشرات التربوية في لبنان أنّ نسبة الترفع قد تراجعت في القطاع الرسمي في خلال السنوات الأخيرة بالنسبة لجميع الصفوف في المرحلة الابتدائية.

٤- سجلت نسبة تسرب تعادل ١٠٪ تقريبًا في المرحلة الابتدائية من جميع قطاعات التعليم في العام ٢٠٠١-٢٠٠٢ واستمرت هذه النسبة على حالها في العام ٢٠٠٨، أما في مدارس القطاع الرسمي التي كان التسرب من مدارسها شبه معدوم في عام ٢٠٠١ وبلغ أقل ١٪، فيلاحظ أنه بدأ يتحول إلى ظاهرة تنتشر بحدود ٧,٧٪ في العام ٢٠٠٨، ولعل ذلك يفسر بأن كلفة التعليم البسيطة للتلميذ لا يمنع الأهل من التغاضي لا بل تشجيع الإبن أو الفتاة على ترك المدرسة لا سيما إذا كانت ظروف معيشتهم صعبة وخصائصهم الاجتماعية متواضعة.

٥- إنّ الرسوب والتسرب إلى إزدیاد بصورة عامة والنجاح إلى تراجع وهو ما يشير ضمناً إلى انتكاسه في الأداء المدرسي وارتفاع في كلفة التعليم - الأساسي بسبب تمديد فترة إنجازها في مختلف المدارس.

٦- سجلت ملاحظة حول تطور الأداء المدرسي مفادها أن هناك خصوصية مشتركة تجمع ما بين الصفين الرابع والسابع. تتمثل في ارتفاع معدلات الإعادة والتسرب وانخفاض معدلات النجاح فيهما على عكس جميع صفوف التعليم الأساسي.

فما هي مقومات هذه الخصوصية المشتركة وما هي أسباب تعثر تحصيل تلامذتها<sup>(١)</sup>؟

تطور المؤشرات التربوية. المركز التربوي للبحوث والإفتاء- بيروت- ٢٠١١ ص ١١٥

## الفصل الرابع

إعداد خطة العمل وتحديد المنهجية المعتمدة في الدراسة

## ١- المنطلقات المبدئية.

منذ زمن بعيد أسس القيّمون على الإرساليات ورجال الدين من جميع الأديان مدارس تابعة لهم تولوا تعليم أبناء طوائفهم فيها. وهم اليوم يملكون شبكات واسعة من المنشآت والمؤسسات تؤمن التعليم في جميع المراحل. من الروضة إلى الجامعة وما بعدها. ومجموعها يشكّل القطاع الخاص التربوي وينتسب إليها التلامذة والطلاب من جميع الأديان من دون تمييز. فمنذ البداية لم ينتظر السكان الحكومة حتى تؤسس لهم المدارس. بل اغتتموا فرصاً تاريخية متفاوتة ساعدتهم فيها أطراف أخرى على نشر التعليم في أرجاء طوائفهم.

وبعد حصول لبنان على استقلاله. وظهور الدولة. بادرت إلى إقامة مدارسها. معتبرة التعليم من أبرز وظائف المجتمع وواجباته العامة. وتوقع الناس أن يعتمدوا عليها وأن ينقلوا أبناءهم إلى المدارس الرسمية لتحقيق هدفين في آن معاً.

أ- تنشئة أبنائهم تنشئةً مشتركة مع أبناء الآخرين تكسبهم التطلعات والخصائص والإعداد نفسه.

ب- توفير دفع الأقساط المدرسية التي تستحق عليهم تجاه إدارات المدارس الخاصة.

إنّ تحقيق الهدفين المشار إليهما كان ولم يزل مشروطاً باقتناعات الناس بإحقاق أبنائهم بها لذلك يلجأون إلى إجراء المقارنات. بين ما هو عام وبين ما هو خاص. بينما يحصلون عليه بإمكاناتهم الذاتية وبين ما يتأمّن لهم بتمويل من الحكومة وبين نتائج التعليم الذي يحصل في المدارس الخاصة وبين تلك التي تسجلها المدارس الرسمية.

ولكن الأهالي حين يوكلون إلى المدارس وظيفة تعليم أبنائهم فهم ينتظرون منها إضافةً إلى ذلك إعدادهم ليصبحوا مواطنين قادرين على العمل. والاندماج معاً لتحقيق انتظام الحياة في بلدهم لبنان وتمكينه من مواكبة التطور العالمي. وتنمية قدراته على المنافسة في عالم يتطور.

تولت مجمل المدارس المنتمّة إلى القطاعين: الرسمي والخاص أداء هذا الدور ولكن النجاح الذي كان يتحقق كان متفاوت من مدرسة إلى أخرى. تبعاً للشروط المادية والتربوية والإدارية التي تملكها كل منها. وكانت تظهر ثمرة هذا الدور من خلال النتائج النهائية التي يسجلها التلامذة في نهاية كل عام أو امتحان من نجاح أو رسوب. فالنجاح أو الرسوب يعبران عن مدى قدرة المدرسة على إنجاز مهامها التعليمية والتربوية.

وتحقق هذه النتيجة تكون حصيلة تطبيق المنهاج الذي يشكل في جميع الدول. ركناً أساسياً من أركان نظام التعليم الذي يتوجب على المدرسة تطبيقه. وكان بعضها يلجأ أحياناً تحت ضغط المنهاج ومطالبته الأهالي بنجاح أبنائهم. إلى اعتماد أساليب تعليم مختارة. من بينها التلقين والشرح السريع أو الإكثار من تكليف تلامذتها بإجّاز فروض ووظائف تطبيقية كي تعدّهم للنجاح. وكان عليهم أن يقوموا بها في منازلهم. بناءً على ما يتوافر في المدرسة من شروح واستناداً إلى قدراتهم ومهاراتهم الخاصة.

ومن يقصر عن ذلك من التلامذة. يعتبر بحاجة إلى تلقّي مزيد من المساعدة والمتابعة والإعداد من طريق المدرسة مبدئيًّا. فإذا حصل عليها نجح. وكسبت المدرسة سمعة طيبة بين الأهالي. وعرفت بأنها ناجحة في مهمتها التربوية والتعليمية.

ولكن هناك مدارس أخرى لا تتمكّن لأسباب عديدة من إنهاء البرنامج المقرر في المنهاج. ولا من تأمين التحصيل التعليمي المحدد لتلامذتها. ولا من تقديم المساعدة المطلوبة والضرورية لعدد منهم. فيتهددهم عندئذِ الفشل والرسوب ما لم يتلقوا الدعم المطلوب.

في هذه الحالة يستدرك عدد من أولياء أمور التلامذة الوقوع في هذا المنزلق. ويقومون بعملية إعادة تعليم وشرح الدروس لأبنائهم في البيوت. فيتحوّل الأمر ليبدو وكأنّ التعليم قد أصبح مهمة من مهام الأهل. فيغطي عجز المدرسة عن القيام بدورها الفعلي ولكنه يزيد عمليًّا من الأعباء الملقاة على عاتق الأهل. ويظهر فشل الإبناء وكأنه مشكلة خاصة بالأسرة.

ويلاحظ أنّ نسبة الأهالي الذين يتدخلون شخصيًّا في تدريس أبنائهم أو يستعينون بالمدرسين الخصوصيين تتزايد باستمرار، ما يعلّل ظهور التساؤلات الآتية:

• هل نحن بصدد إلغاء مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لجميع الأولاد واقتصار النجاح على فئة من التلامذة؟

• هل إنّ دور المدرسة تراجع أو أنها تستقيل جزئيًّا من أداء دورها؟

• هل إنّ ظروفًا وعوامل لها علاقة بالتعليم نفسه تعيق اكتمال مسار العملية التعليمية ونتائجها؟

• ما هي طبيعة العوامل والمتغيرات التي تتسبب بزيادة أعداد التلامذة الراسبين أو أعداد المتسرّبين من المدارس سنويًّا.

• ما هي الأسباب الحقيقية لهذا التراجع في نتائج الأداء المدرسي وما هي العوامل المؤدية إليه؟

ما لا شك فيه أنّ الجهات التي تدير شؤون التعليم، الرسمي والخاص، تشارك بشكل ملحوظ في التفسير حول التساؤلات المطروحة وتركز اهتمامها على الجانب التعليمي والتقني من المسألة. من حيث تنظيم عملية التعلم، وتحسين الأداء المهني للمعلمين وتطوير أساليب التعليم وتعزيز أعمال المراقبة والتقييم، معتبرة أنّ من شأنها أن تضاعف من نسب نجاح التلامذة وترفعهم.

إلّا أنّ تلك الجهات غالبًا ما تتجاوز العوامل غير التعليمية وتسقطها من حسابها عند التعاطي بالمشكلة ومعالجتها.

إزاء هذا الواقع ارتأى المركز التربوي للبحوث والإيماء إعطاء هذا الجانب من الموضوع عناية خاصة واتخذ قرارًا بالتعمق في دراسته بشكل مستقل ومركز. بما يؤدي إلى الكشف عن الأجواء المصاحبة للتعلم والتحصيل بالنسبة لجميع تلامذة لبنان الذين هم في النهاية

يشكلون نسيجًا اجتماعيًا واحدًا، ويخضعون إلى اعتبارات ومتغيرات واحدة، ولكن هذه المتغيرات تتفاوت من حيث شدتها وظروف تأثيرها والأشكال التي تظهر فيها نتائجها.

## ٢- العوامل غير التعليمية المؤثرة في عملية التعلم.

تتألف هذه العوامل من العناصر الآتية:

أ- أوضاع أسرة التلميذ: من حيث مستواها المعيشي وإمكاناتها الاقتصادية ورصيدها الثقافي، ومواقفها العامة واتجاهاتها الاجتماعية والسياسية، وكذلك من حيث تماسكها واستقرارها وتكيفها مع البيئة المحيطة.

ب- طبيعة الأجواء العامة المحيطة بالتلميذ المعبرة عن الاتجاهات الإيديولوجية والثقافية والسلوكية: التي يعيش في ظل تأثيرها، إضافةً إلى مواصفات وخصائص بيئته الفيزيائية المتعلقة بنوع المسكن الذي يقطن فيه، وتوافر متطلبات المعيشة المريحة للتلميذ فيه، ونوع الحي السكني وتجهيزاته والمنشآت العامة التي يمكن له استخدامها والاستفادة من خدماتها.

• أنواع وإشكال العلاقات القائمة بين التلميذ وأهله: من حيث ارتكازها إلى الود أو اللاعنف أو الحوار أو تضمنها للعنف والضغط والتسلط بما يلغي الحوار والتفاهم وينعكس على النتائج المدرسية للتلميذ سلباً أو إيجاباً.

• صلات التلميذ بالمدرسة: من إدارة ومعلمين وزملاء وما توفر له من معطيات إضافية.

• العلاقات بين الأهل والمدرسة وجسدها للتعاون أو للتنافر أو تعرضها للضغط، أو المشاركة لمعالجة شؤون التلميذ ومشكلاته.

• طبيعة الصلات بين المجتمع المحلي والمدرسة وتعاونهما للقيام بأنشطة مشتركة محفزة أو إفتراقهما ما يجعل الأجواء السائدة بينهما تقليدية جامدة.

ج - توافر مراكز اللهو والتسلية وأدوات التواصل التي تشكل بالنسبة إلى التلميذ قوى جذب، وتجسد عالم الخيال المرغوب حيث يبتعد أو ينخرط في استخدامها على حساب الوقت المخصص للدرس فتأتي النتائج على عكس المرغوب والمنتظر والمأمول.

إنَّ جميع هذه العناصر تشكل لب الدراسة ومضمونها في وصفها وتتبع تبادلها وتأثيراتها لا سيما في الأداء المدرسي للتلميذ.

والحديث عن العوامل غير التعليمية المؤثرة في ظاهرتي الرسوب والتسرّب ينبغي أن يتوقف طويلاً عند خصائص الولد من حيث عمره ونوع جنسه وصفه، وكذلك عند الظروف والمعطيات المحيطة به من أسرة ووضع اقتصادي اجتماعي ومن أجواء ثقافية واجتماعية، ومن مدرسة لها مميزات ومواصفات محدّدة وتقع في منطقة معيّنة.

فالواقع أنّ الولد المستهدف يتلقى تأثيرات الأسرة والمدرسة والمنطقة والجماعات فهي تتصف بالتنوع والتميّز والإختلاف إلى حد التناقض أحياناً. من حيث عاداتها وهي لا تتخذ شكلاً موحدًا. أي أنّ الولد يتلقى أنماطاً متعددة من التأثيرات. وتختلف تبعاً لذلك طبيعة ردة فعله وجدلية تفاعله معها.

### ٣- العوامل المستقلة والعوامل التابعة المرتبطة بالدراسة.

فانطلاقاً من ذلك تميّز الدراسة بين مجموعتين من العوامل. بعضها بسيط ويؤثر بصورة مباشرة. وبعضها الآخر مركّب يتشكل من تشابك تفاعل عناصر عدة يكوّن مجملها عاملاً مركّباً ويكون تأثيره عادةً بنيويّاً أي ينبثق من داخل الظاهرة نفسها.

المجموعة الأولى: وتضم العوامل المستقلة مثل:

- ١- نوع جنس الفرد: ذكر/ أنثى.
- ٢- الصف: الرابع/ السابع.
- ٣- منطقة انتمائه الجغرافي: بيروت- جبل لبنان- الشمال- البقاع- الجنوب- النبطية.
- ٤- المستوى التعليمي للوالدين: عالٍ- ثانوي- ابتدائي- يعرف القراءة والكتابة.

المجموعة الثانية: وتضم العوامل التابعة مثل:

- ١- عامل حالة التلميذ المدرسية من ( نجاح، رسوب أو تسرّب).
- ٢- عامل أوضاع الأسرة وأجواؤها وتتضمن خصائصها الديموغرافية والثقافية والاجتماعية.
- ٣- عامل مستوى الأسرة الاقتصادي- الاجتماعي ويتضمن ملكية الأسرة ودخلها والمهن التي يزاولها كل من الأب والأم ومستوى تلبية احتياجاتهم.
- ٤- عامل تماسك الأسرة واستقرارها ويتضمن الحالة المدنية للوالدين والعلاقات المتبادلة بين الوالدين وأفراد الأسرة وبالعكس.
- ٥- عامل إنتاجية التلميذ ويتضمن الوقت وكل ما يتعلق بالذاكرة والقيام بالوظائف المدرسية والعلامات.
- ٦- عامل نوعية المدرسة وخصائصها من حيث الموقع وحالة المبنى والتجهيزات وتنظيم أنشطة مدرسية.
- ٧- عامل طبيعة متابعته وأسلوب محاسبته من قبل الأهل والإدارة.

٨- عامل انتماء التلميذ إلى المدرسة: الحضور والتغيب. الأنشطة في الملعب. تبديل المدارس والانتقال من مدرسة إلى أخرى.

تتضمن هذه المجموعة من العوامل أسئلة يسمح تشابكها من الحصول على إجابات عنها تتيح تصنيف حالة المستجوب ضمن محور معين.

فحالات التلميذ التي تأخذها الدراسة بالاعتبار هي: النجاح ونتيجتها الترفع إلى صف أعلى، والرسوب ونتيجتها إعادة الصف لسنة ثانية، والتسرب أي ترك المدرسة بشكل نهائي إلى ممارسة العمل المبكر أو التسكع في الشوارع.

أما تماسك الأسرة واستقرارها فيشير إلى ترابطها وعيش جميع أفرادها معاً وتواصلهم وتبادلهم لعلاقات تتسم بالإيجابية والمودة والقيام بأنشطة مشتركة في المناسبات وهو ما يدل على حالة التلميذ الذي يعيش في أجواء من الاستقرار الأسري تبعث فيه الطمأنينة والأمان وتتراوح هذه الحالة ما بين الوضعية الإيجابية المرتفعة إلى الوضعية السلبية المتدنية من الاضطراب والقلق وعدم الاستقرار.

ويشير مستوى الأسرة الاقتصادي- الاجتماعي إلى حياة الأسرة لبعض الممتلكات ومستوى دخلها ونوع المهن التي يزاولها كل من الأب والأم ومستوى تلبية احتياجات أفراد الأسرة ما يسمح باستنتاج الحالة المادية والاجتماعية التي يعيش التلميذ في أجوائها من غنية أو ميسورة أو فقيرة.

أما إنتاجية التلميذ فيعكس هذا العامل ما يخصصه التلميذ من الوقت للمذاكرة وإجاز الوظائف المدرسية وحيازة العلامات وهي إما أن تكون عالية أو أن تكون متدنية.

في حين أن نوعية المدرسة فهي محصلة لمعرفة خصائصها من حيث موقعها بعيداً عن الضوضاء، وحالة المبنى والتجهيزات المتوافرة لتنظيم أنشطة مدرسية تبعث على الحماس والمشاركة. وبالتالي نعرف أن التلميذ يتعرض لتأثيرات وضعية مدرسة تتراوح ما بين الجيدة جداً والسيئة.

أما نوعية متابعة التلميذ فنعني بها، طبيعة المراقبة التي تمارسها الأسرة على حركة التلميذ ودراسته، وعلاقاته خارج المنزل من حيث التشدد في منعها أو تقبلها في ظروف محدّدة أو عدم الاهتمام أو الانتباه لها مطلقاً. وبذلك يمتلك التلميذ حرية الحركة أو تكون مقيدة.

أما مواظبة التلميذ على الحضور إلى المدرسة أو تغيبه عنها وعدم مشاركته في الأنشطة التي تنظمها أو تفاعله مع غيره من التلامذة فيها أو الانتقال الدائم من مدرسة إلى أخرى فتشكل كلها مؤشراً إلى شعور التلميذ بالانتماء إليها أو فقده للرابط معها.

#### ٤ - المنهجية المعتمدة في البحث: أسلوب المقاربة وتقنيات العمل.

فما هي المنهجية الأكثر ملاءمة لتناول موضوع البحث؟

هناك مقاربات عدة أو طرائق لدراسة ظاهرتي الرسوب والتسرّب المدرسيين.

١- المقاربة العيادية: إنها تهتمّ بالتركيز على عدد من حالات رسوب التلامذة. وعدد آخر من حالات التسرّب من المدارس ودراستها من الجوانب السلوكية والتربوية وما تركه من آثار على المستويات النفسية والعاطفية لديهم. وهذه الطريقة تنطلق من حالات مادية ملموسة مستقلة، وترمي إلى درس سلوك ومواقف أصحابها في ممارستهم الفعلية بمعزل عن دلالاتها الإحصائية. وتشكل كل حالة من الحالات محصلة لمسيرة ذاتية تاريخية، ولا يمكن أن تقاس الحالات الأخرى على أساسها. ونعتقد أنّ هذا الأسلوب غير كافٍ بمفرده لتناول المشكلة المطروحة للدراسة.

٢- المقاربة النظرية: وهي تقوم على تحليل لواقع الأسر التي تحصل حالات الرسوب والتسرّب ضمنها وطبيعة علاقاتها بأبنائها موضوع المشكلة انطلاقاً من إطار مرجعي نظري، فلسفي وأيديولوجي، يتبناه الباحث. وتجري تسجيل معطيات الواقع الملموس الذي يعيش التلميذ ضمنه كعناصر مساعدة على تأكيد أو نفي نتائج تحليلية على المستوى النظري. وتكون هذه النتائج أدلة عملية للإثبات أو التبرير أو الرفض لآلية ممارسة هذه المقاربة.

إن هذا الأسلوب في البحث يركز أصلاً على مادة انتقائية يكتنزها الباحث نتيجة إطلاعه وتجربته الشخصية، ولا يخفى أنه مهما بلغ مدى إطلاعه فإنّ هذا الاطلاع يبقى محدوداً نظراً لتنوع المعطيات وتوزعها على مجالات قد لا تغطيها تجربة الباحث السابقة واطلاعه على واقع ميدان آخر.

ورغم النتائج الرائدة التي يمكن أن يوصل إليها استعمال هذه المقاربة في مجالات الدراسة النظرية والأيديولوجية، إلا أنّها في الدراسات الاجتماعية تؤثر مسبقاً في مسار البحث نفسه وتختزله عندما تتجاوز بعض عناصره وتهملها عند ممارستها التحليلية.

إزاء ذلك، اتفق الفريق المشرف على عدم انتهاج هذه الطريقة في البحث، لأنه يرى أنها تبالغ في إعطاء الأهمية للممارسة النظرية والفكرية الصرفة، وتقلل من الاعتماد على معطيات الواقع كما هو. كما أنها تهمل الجانب الجدلي للعلاقة القائمة بين شقي البحث العلمي: الممارسة النظرية الذهنية، والممارسة التجريبية العلمية.

٣- المقاربة الاستقصائية الإحصائية التجريبية: إنها طريقة تجريبية تهدف إلى التعرف إلى الواقع وتفصيلاته الجزئية بشكل مباشر، معتبرة أنّ المجتمع ككل يشكل الجماعة «الإحصائية» التي يتوجب أن تؤخذ بعض وحداتها كعيّنة أساسية. وهي تركز على ما تظهره هذه العيّنة من ما هو مشترك وعام، وما يظهره التجريب، وتعتبرهما مادة أساسية للدراسة.

هذه المقاربة تسقط أحياناً بعض التفاصيل التي تعتبرها من دون دلالة إحصائية. ويؤدي هذا المنحى في البحث إلى إنحراف الدارسة نفسها إذا كان الباحث ينطلق في «جربته» من دون أي تصور نظري مسبق للتوقعات التي يمكن أن توصله إليها ممارسته النظرية السابقة التي تنجم عن إحتكاكه السابق بميدان تجريب مشابه. أي إذا اعتبر الباحث نفسه حرّاً من أية ضوابط نظرية. أو مؤشرات تقنية عند إطلالته على هذا الميدان. عندئذ لا يصادف ولا يرى إلا ما توحيه إليه تجربته الذاتية. وهنا يكمن الخط الانحرافي.

ويزول هذا المحذور إذا انطلق الباحث في تناول موضوع بحثه من خلال إطار نظري يكون بمثابة مستند مرجعي يحاكم الواقع ويدرسه في ضوء مضامينه. كما لا تكون انطلاقة الباحث في الفراغ كما لا تكون ذاتية. ولا تعكس الإيديولوجيا الخاصة التي يؤمن بها. بل تكون منطلقاتها معلنة وصريحة. ولا ضرر في هذه الحالة من أن تكون ذات صبغة معينة لأن الباحث عندئذ يقدمها بهذه الصفة.

في ظل هذه المقاربة يتاح للعلاقة الجدلية بين الممارسة النظرية التحليلية وبين الممارسة التجريبية الواقعية أن تنمو وتترعرع وتأخذ أبعادها. فإذا ما توافر للدراسة هذان الشرطان. تكون قد تمكنت من أن توفر لنفسها طابعاً علمياً «نسبياً».

وقد يقال أن هذه الطريقة في البحث تعتمد على الأرقام والنسب بشكل يتحول معه غنى الواقع إلى مجرد علاقات وارتباطات إحصائية جردتها من كل دلالة أو إحاء. لذلك لا تستطيع كشف ما هو مستور أي تحت مستوى الظاهر. وتبقى المسببات الحقيقية مخفية لا تطولها أسئلة الاستبيان.

صحيح أن الرقم لا يعدو كونه جريداً ولكن يبقى علينا أن نحدد مضمونه. فالأرقام والنسب ليست حيادية بهذا المعنى. بل يتم تأويلها ضمن الحدود التي تكون مرسومة لها. فالرقم بحد ذاته لا معنى له إذا لم يكن مرتبطاً بالأنظمة التفسيرية التي يتبناها الباحث انطلاقاً من نتائج تحليله للنظريات المطروحة.

ويأتي الاستبيان كأداة كاشفة يمكن أن يستخدمها الباحث من ضمن منطوق العلاقة بين وجهي البحث النظري- التجريبي لتساعد على رسم وسبر غور المستويات التي تتجاوز المستوى المرئي من الظاهرات.

وقد قيل إن السؤال الجيد يستدعي إجابة جيدة. ونضيف أن الاستمارة التي يعي واضعوها أن الهدف منها هو كشف المستويات الخفية من الظاهرة موضوع الدراسة. تنجح في جمع معطيات تمكن من الإحاطة العميقة به. كذلك يفترض الانطلاق من فلسفة ومنطق واضحين وفرضية أساسية عند صياغة الاستمارة.

استناداً إلى كل هذه المنطلقات النظرية قرر الفريق القائم بهذه الدراسة أن لا يقصتر تبنيه واستعماله على أسلوب واحد في المقاربة. بل أن يستفيد من النقاط الإيجابية التي تملكها طريقتنا الاستقصائية الإحصائية والتحليلية العيادية.

ورغم أنّ هذا الأسلوب يغلب عليه الطابع الإحصائي بشكل جلي، إلا أنه ينبغي التذكير بأنّ الخلفية النظرية التي تشكل الإطار المرجعي لهذه الدراسة، هي نتيجة للممارسة النظرية المبنية على معطيات تحليلية.

بهذا المعنى فإنّ النتائج الرقمية الإحصائية التي نسعى إلى جمعها ليست غاية بحد ذاتها بل ننظر إليها بوصفها أدوات تفيد في التحقق العياني والميداني (أي على مستوى الظاهر المرئي) من نتائج التحليل العيادي (الذي يكون قد توصل إليه الباحث بمعالجة المستويات الأكثر عمقاً والتي لا تطولها الملاحظة المباشرة) فمثلاً إنّ إشكال الخلافات اليومية في حياة التلميذ التي احتوتها احتمالات ردود الأفعال حيال سلوكه كما ظهر في القسم الثاني من الاستمارة، قد اختيرت وأثبتت نتيجة لما لها من دلالات تحليلية عيادية، وليس مجرد معرفة نسب التركيز حولها، فبمعزل عن المعاني التي تمنحها إياها الأنظمة التفسيرية العامة المستخدمة كمقياس، لا يكون لهذه النسب أية قيمة أو دلالات إذا ما أخذت بشكل مستقل.

وبعد أن تمّ تحديد طبيعة المقاربة المختارة تمّ الانتقال إلى تعيين الأدوات والتقنيات المناسبة التي يتلاءم استخدامها مع طبيعة هذا التوجه من جهة فتجسده وتلبي مقتضياته ومتطلباته من جهة أخرى، وجدنا أنّ المقابلة الموجهة بواسطة الاستمارة تعتبر الأداة الأكثر طواعيةً وجسدياً لأسلوب الاستقصاء، ويمكن استعمالها مع جميع المستهدفين من تلامذة من الجنسين، إلى الوالدين من أهالي التلامذة، إلى الأولاد المتسربين وإلى إدارات المدارس والمعلمين وأعضاء لجان الأهل أو الجمعيات الأهلية الناشطة في المناطق الجغرافية المحددة للدراسة.

## ٥ - فرضيات البحث.

### • حول العلاقة بين جسم الفرضيات وفهم الواقع.

تعرف الفرضية بأنها اقتراح إجابة عن القضية المطروحة للبحث. فهي تحدّد الرابط الذي يجمع ما بين الوقائع ذات الدلالة، وليس ضرورياً أن يكون هذا التحديد دقيقاً، بل يعتبر تحديداً مبدئياً. من هذه الزاوية فإنّ الفرضية تقوم بدور إبرة البوصلة وتساعد الباحث على توجيهه لاختيار الوقائع ذات الدلالة من بين مشاهدته العينية المتنوعة. وفي مرحلة لاحقة وبعد جمع الوقائع التي لها علاقة بالبحث فإنّ الفرضية تتيح إيجاد التاويلات المناسبة بحيث تشكل عنصراً مكوناً للنظرية، لأنّ النظرية ليست سوى أنظمة للتفسير تتضمن مجموعة مترابطة ومنسجمة من الفرضيات حول موضوع معين<sup>(١)</sup>.

والواقع أنّ كل بحث يحدد لنفسه مجموعة من الفرضيات وهو ما يسمى بجسم الفرضيات يتمحور أصلاً حول المتغيرات التي عزلها بعد أن لاحظ «مبدئياً» تأثيرها في الواقع المدروس. ويقضي المسار العلمي أن تصاغ الفرضية بعبارات تتصف بالشمول بحيث يأتي تركيب المؤشرات التي تدور الأسئلة حولها لاحقاً للتحقق من صحة الفرضية بشكل عام أولاً.

ولقياس مدى تأثير كل متغير من المتغيرات في موضوع البحث بشكل خاص ثانيًا.

#### ١-٥- إشكالية البحث.

يعتقد بعض الأباء أو أولياء الأمور أنهم إذا ألحقوا أبنائهم بالمدرسة. وحمّلوا نفقاتهم مهما كانت بسيطة. فإنهم بذلك يؤدون كامل واجباتهم نحوهم. وتصبح المدرسة مسؤولة عن تعليمهم وعن نتائجهم.

هنا تختلف المدارس في رؤيتها وطبيعة مسؤوليتها ودورها بالنسبة للتلامذة فالفئة الأولى من الإدارات تجد أنها مسؤولة شاملة تتجاوز التعليم إلى التنشئة والتربية والإعداد للمواطنة الصالحة. الفئة الثانية تجد أنها تنحصر في تطبيق المناهج وخصير التلامذة لنيل الشهادات وتأمين الانتقال السهل إلى الجامعة لمتابعة اختصاص محدد تمهيداً لممارسة مهنة معيَّنة. وبالتالي فإن جودة الإعداد تفترض التركيز على تأمين تعليم ذي نوعية جيدة تكفل نجاح التلامذة في مراحل تحصيلهم. ولكن ذلك يتطلب برأيهم مشاركة الأهل وتعاونهم ومتابعتهم لقيام أبنائهم بواجباتهم المدرسية. حين يكونون في البيت. ومن دون ذلك يتعرّض مسارههم التعليمي للتعثّر والفسل. ويكون الرسوب والإعادة نتيجة مؤكدة للأبناء المهملين من قبل الأهل.

والفئة الثالثة من إدارات المدارس تعتبر أن مسؤوليتها محدودة ومحصورة ضمن أداء الوظيفة والعمل التعليمي المنظمين بضوابط إدارية يلتزم المعلم بتطبيقها. وهو غير مسؤول عن النتائج لأنه يقوم بواجبه كما هو مفروض شكلاً من حيث احترام الدوام وتوفير الشرح للتلامذة وتنظيم الامتحانات وإعداد نتائجها. فدوره ينحصر بالتعامل مع العوامل التعليمية فقط.

وانطلاقاً من رؤية إدارة المدرسة لمسؤوليتها. تعمل على ترتيب علاقات مع أهالي التلامذة وأطراف العملية التعليمية والمجتمع المحلي. وتتفاوت تلك العلاقات ما بين إقامة شبكة متماسكة من الصلات وتقاسم الأدوار من جهة أو اختزال العلاقات إلى روتين التسجيل وتوقيع المسابقات والإفادات وتوزيع الشهادات على المتخرّج من جهة ثانية.

وبالنسبة إلى الممارسة العملية فإن بعض المدارس تتبع طرقاً في شرح المواد التعليمية وتفسيرها قد لا يستوعبها بعض التلامذة أو قد لا تصل إلى إفهامهم وهذا يعني أن إدارات هذه المدارس تعتدّ على مساعدة الأهل لأولادهم في البيت لإكمال دورها في التدريس.

فإذا ما كانت متابعة الوالدين مفقودة لسبب من الأسباب. فإن الأولاد المقصرين لن يتمكّنوا من فهم الدروس واستيعابها بمفردهم لاسيما إذا كانت الأسرة تعاني من الضعف الاقتصادي والمعيشي ويسيطر الاضطراب على أشكال العلاقات المتبادلة بين أفرادها فيضعف التفاهم بينهم وقد يصلوا إلى استعمال العنف اللفظي أو المادي في تواصلهم الأمر الذي ينشر أجواء القلق والتشتت في عالم الإبناء ويمنعهم العيش المهني وإجاز ما هو مطلوب منهم براحة وأمان.

وقد يفتقر الإبناء إلى أبسط أشكال التواصل مع الأهل وعدم قضائهم أوقات معيّنة معهم كما تنعدم مشاركتهم في أنشطة عائلية أو اجتماعية ما يشعرهم بالغرابة والتهميش وبأنهم متروكون.

وتقوى هذه المشاعر لديهم عندما لا توفر لهم المدرسة البديل. (فلا ملاعب مجهزة ولا أنشطة جذابة بل مزيد من الواجبات والالتزامات والتضييق).

في ظل هذه الأجواء غير المشجعة تضعف دوافع التلميذ للمتابعة ولبذل الجهد فيمتنع عن القيام بفروضه المدرسية ويسجل تراجعاً أثر تراجع. في نتائج الاختبارات والأمتحانات وتتوج في نهاية العام بعدم النجاح والرسوب في صفه.

ومع إلحاح الأهل وضغطهم على الولد الراسب لإعادة الصف كي يبرئوا ذمتهم في أنهم قاموا بواجبهم، ومع إعادة حصول التفاصيل ذاتها وتكرار المعطيات نفسها ومع عدم ملاحظة التلميذ بأن شيئاً يتغير من حوله، واستمرار مواجهة الصعوبات في الفهم والاستيعاب والدروس يبدأ في التغيب عن المدرسة، والانقطاع الجزئي المتلاحق عن حضور الصفوف من دون معرفة الأهل أولاً، ثم بمعرفتهم بعدم نجاحهم في إرغامه على العودة إلى المدرسة تنتهي الأمور بتسريه نهائياً منها وغالباً قبل نهاية الحلقة الثانية أو الثالثة من التعليم الأساسي.

فإذا كان التسرب يحصل غالباً ضمن الأسر التي تعاني أوضاعاً اقتصادية صعبة فإن الرسوب لا يرتبط بها بل بمستوى التحصيل العلمي للوالدين وبنوع متابعة ومراقبة إنجاز الإبناء لما هو مطلوب منهم مدرسياً.

#### ٢-٥- الفرضيات الرئيسة المعتمدة تبعاً لطبيعتها:

• **الضغوطات الاقتصادية-المادية:** تتعرض الأسرة اللبنانية وأفرادها إلى تأثير ضغوطات قوية ناجمة عن المتغيرات الحديثة التي لحقت مؤخراً بمختلف مناحي الحياة وجعلت الإنسان يعيد النظر في كل لحظة بأوضاعه وإمكاناته المتغيرة باستمرار كي يتخذ الموقف المناسب ويتصرف بشكل مقبول إزاء الأمور المطروحة عليه. ولعل تراجع دخل الأسرة أو فقدان معيّلها لعمله، وهذا ما يتكرر حالياً بشكل يومي، يضعها في حيرة من أمرها بالنسبة لإرسال أبنائها إلى المدارس أو نقلهم منها، أو تشجيع بعضهم على العمل المبكر، أو توجه إلى قبول حالة الزواج المبكر للبنات، ونتيجة لذلك يندفع الوالدان إلى التبخيس من قيمة العلم والتحصيل وتضعف مراقبتهم لقيام أبنائهم المتابعين بواجباتهم المدرسية ونجاحهم، فينعكس هذا الواقع على دوافع الأولاد التعليمية ويتراجع حماسهم المدرسي.

• **الضغوطات الإعلامية:** تعمل وسائل الاتصال والتواصل التي تنتشر في الأحياء والأسر على طرح مواضيع، وإثارة قضايا تلقى الاهتمام الشديد من قبل الأفراد، فتتنافس هذه الوسائل المناهج وبرامج ومواد التعليم النظامي، نظراً لما تلبيه من طموحات ونزوات شخصية لدى المستخدمين عموماً من هم بعمر التلامذة خصوصاً، وتفاعلها مع ما هو مكبوت في

أنفسهم من هواجس، يظنون أنها ترفع من معنوياتهم فيدمن هؤلاء على متابعة برامجها ويصبحون أسرى لها على حساب متابعتهم لواجباتهم المدرسية. فإذا تراقق ذلك مع تراخي الأهل عن مراقبة ما يجري مع أبنائهم وعدم انتباههم لفقدانهم الدوافع لتتبع أدائهم المدرسي، يتكرر رسوب الإبناء أولاً ثم يحصل تسربهم من المدرسة لاحقاً.

• **الضغوط العائلية:** يتكرر ظهور الخلافات داخل الأسرة سواءً لأسباب تافهة أو معللة، وتؤدي إلى تبادل علاقات غير ودية بين أفرادها حيث ينتشر التوتر في أجوائها وتتفاقم أوضاعها وقد ينقطع التواصل بينهم فتنشأ حواجز ومعوقات تمنع أبناءها من الشعور بالطمأنينة فتضعف قدرتهم على التركيز والتفكير. هذه الأجواء تُعوق الإبناء من دون قصد عن المشاركة الطبيعية في عملية التعلم، فيسوء أداؤهم المدرسي وتراجع نتائجهم وتؤدي بهم إلى الرسوب الذي غالباً ما يوصل بهم عند تكراره إلى التسرب.

• **ضغوط العمالة المبكرة:** تستمر نسبة ملحوظة من التلامذة المنتسبين إلى المدرسة في القيام ببعض الأعمال المرادفة لأن ظروفهم الخاصة غير مؤاتية لهم للنجاح، فيقوى لديهم دافع الانتقال إلى تعلم مهنة بالممارسة، أو من طريق العمل المبكر في إحدى المؤسسات الصغيرة أو الورش. ما يوفر لهم فرصاً للإطلاع والتعرف إلى متطلبات الأعمال التجارية أو الخدمات المطلوبة في إظهارها. وهذا الموقف يحصل غالباً على قبول الأهل وتأييدهم.

• **ضغوط المطالبات المتكررة من الأهل:** يبالغ بعض الأهل في إخضاع أولادهم الملتحقين بالمدرسة لمطالبهم المتكررة التي تمنع انصرافهم للقيام بواجباتهم المدرسية وإعطاء الدرس حقه من الوقت والتركيز والمتابعة، فينقطع التلميذ في البداية مؤقتاً عن المدرسة ثم يتزايد هذا الانقطاع، ما يعرضه إلى فشل ورسوب مؤكدين.

• ينظر القانون إلى الضغوط المؤثرة في دور البلديات للإشراف على شؤون التعليم، وتأمين متطلبات المدارس العاملة في البلدة على أنها من صلب مسؤولية البلدية.

وتعاني بعض البلدات أو القرى من مشكلات تدن في مستويات التعليم، وتراجع معدلات النجاح في مدارسها فتتعرض البلديات للمطالبة من قبل الأهالي والجمعيات المحلية، كي تنسق مع إدارة المدارس أو أن تنظم معها بعض الأنشطة والبرامج المشتركة لتحسين الوضع التعليمي في البلدة عموماً ولكن التجاذبات والتنافس الداخلي فيها يعرقلان فكرة التعاون لمعالجة العوامل المؤثرة في التعليم من خارج المدرسة فتبوء عملية تحسين الأداء المدرسي بالفشل ويستمر بعض التلامذة في التأخر الدراسي وبالتالي في الذهاب إلى التسرب المدرسي أيضاً.

إن العوامل غير التعليمية المؤثرة في تطور ظاهرتي الرسوب والتسرب ليست عوامل عارضة أو هامشية يمكن التغاضي عنها بل هي تشكل جزءاً من الواقع البنيوي المعيق للإعداد التعليمي الذي يعدّ المواطن ويسهل دخوله إلى سوق العمل من جهة أو هو يسهم في رفع مستوى التعليم من جهة أخرى. لذلك لا بد والحالة هذه، من كشفها وفهم آليات عملها وتأثيرها من أجل اتخاذ الإجراءات الكفيلة بمعالجة نتائجها السلبية.

## الفصل الخامس

أدوات تنفيذ الدراسة وتقنياتها وجهازها التنفيذي

## ١- بناء استمارة البحث الأولية واختبارها وإقرار استمارة البحث النهائية.

الاستمارة الجيدة هي تلك التي تتضمن أسئلة تكون مجسدة للعلاقة ما بين الجسم المفاهيمي وجسم الفرضيات المعتمدين من قبل الباحث. فهي ليست مقطوعة الصلة عن الإطار النظري الذي تدور ضمنه الدراسة بل تعبر عنه. هنا تقوم الفرضيات بدور مهم في بناء الاستمارة على اعتبار أن الأسئلة تشتق منها وتأتي لتكون الأداة الملموسة للتحقق من صحة الفرضية أو تعديلها وإعادة توجيهها لتشكّل حلقة في تفسير جانباً من الظاهرة المعنية. والهدف الذي تسعى الدراسة إلى تحقيقه يحدد طبيعة الأسئلة التي ينبغي صياغتها وضمها إلى الاستمارة فحين تهدف التعرف إلى أبعاد مشكلة ما ومظاهرها المختلفة. تكون الأسئلة المفتوحة هي الصيغة الفضلى لجمع مثل تلك المعلومات التفصيلية المطلوبة. أما إذا رمت إلى قياس مدى تأثير متغيرات معينة في ظاهرة محددة. فإنّ الأسئلة المقننة والمغلقة هي التي تلائم هذه الحالة.

وفي دراستنا التي نهدف إلى كشف وقياس مدى تأثير المتغيرات التي تمّ اختيارها. في حصول الرسوب أو التسرب. لذلك لم نجد أفضل من اعتماد الأسلوب المغلق في صياغة أسئلة الاستمارة التي يدور حولها البحث.

وتمهيداً لذلك حصل الباحث على المحاور الرئيسة للمعلومات المطلوب جمعها بواسطة استمارة التلميذ.

أ- معلومات عامة عن التلميذ: عمره، جنسه، صفه، أصدقاؤه، اهتماماته، مهنة المستقبل المرغوبة، انتظامه، قضاء أوقات فراغه، إنفاقه وتدينه، قضاء يومه.

ب- علاقة التلميذ بـ: الدرس والتعلم: المسار التعليمي، دوافع التعليم، أهدافه، تصنيف نفسه دراسياً، طريقة درسه، الوقت المخصص لذلك، تفسير النجاح والفشل.

- التلميذ والنجاح: الفهم والتحصيل، الحصول على مساعدة في التدريس، ضغط الأهل، يتابع في مدرسة جيدة، يلقي اهتمام الأهل.

- التلميذ والرسوب: يحصل على علامات سيئة، لماذا السقوط في بعض المواد، الصعوبات التعليمية، مشاعر وردود فعل التلميذ الراسب، الحطّ من قدره، عدم ثقة بالنفس، وضع منزلي خاص.

- التلميذ والتسرب: الرسوب المتكرر، الفرق بالعمر، التأكد من عدم النجاح، محط النقد والضغط والإهانة وعدم الاحترام، العمل، الخطبة أو الزواج، الهروب والتغيب، التقصير والانقطاع عن الأهل.

### ج- معلومات عن أسرة التلميذ:

خصائص الوالدين: الديموغرافية، التحصيل التعليمي، العمل حجم الأسرة وموقع التلميذ فيها

مستوى معيشة الأسرة وخياراتها(المدرسة، الظروف الصعبة، العمل الثاني أو الإضافي، البطالة، موقع السكن).

فئة الدخل ومستوى تلبية الحاجات الأساسية

### د- العلاقات بين الوالدين والتلميذ بالنسبة لأدائه التعليمي:

ردود فعل الأهل تجاه رسوب الإبناء.

أساليب المعالجة المتبعة في هذه الحالة.

الأجواء المسيطرة على تدخل الأهل.

### هـ- علاقات الأهل مع مؤسسات المجتمع المحلي لمعالجة المشكلات التعليمية:

دور الأهل والإدارة لتخفيف نسب الرسوب.

تعاون المدرسة مع مؤسسات المجتمع المحلي لتنمية الموارد التربوية.

بواسطة المقابلة الموجهة لإدارة المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي.

أ- معلومات عامة عن المدرسة: تطور عدد التلامذة الملحقين بالمدرسة في السنوات العشر الأخيرة، عدد الشعب والأساتذة.

حركتا الرسوب والتسرب في المدرسة تبعاً للصفوف.

نسب النجاح في الأمتحانات الرسمية.

ب- علاقة المدرسة بأهالي التلامذة: المناسبات، الأهداف، التدابير، أشكال التعامل.

ت- علاقة المدرسة بمؤسسات المجتمع المحلي: واستعداداتها المستقبلية.

ث- الأساليب المتبعة في المدرسة لمعالجة العوامل التربوية لظاهرتي الرسوب والتسرب من قبل الإدارة من قبل المعلمين ومن آخرين.

ج- وتم في نهاية هذه المرحلة تعديل النموذج الأولي وصولاً إلى إقرار الصيغة النهائية للاستمارة الأساسية<sup>(١)</sup>.

راجع الملحق رقم ١ في نهاية التقرير- نموذج عن استمارة البحث الأساسية.

## ٢ - تعيين الجماعة الإحصائية (المجتمع الإحصائي) المستهدفة بالدراسة.

تمّ الاتفاق مع المركز التربوي للبحوث والإنماء على أن تتناول الدراسة حالات الرسوب والإعادة في صفّي الرابع والسابع من مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الرسمية التي ظهرت فيها أعلى نسب من الرسوب. على أن تشمل مختلف المحافظات في المناطق اللبنانية من دون تمييز حالات الذكور من حالات الإناث.

وفر المركز التربوي للفريق الباحث لوائح بأسماء المدارس الرسمية في لبنان منظمة تنظيمًا تنازليًا على أساس أعداد التلامذة المعيّدين الموجودين في كل صف في خلال النصف الأول من العام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١. وطاول ذلك مدارس الجنسين في مرحلة التعليم الأساسي.

اتفق على أنّ تمثّل كل محافظة بعدد مساوٍ من الحالات بين الجنسين وعلى أن يتمّ اختيار المدارس التي يتعرّض تلامذتها للرسوب أكثر من غيرها مع التأكيد على أنّ الهدف من الدراسة هو دراسة الظاهرة وليس المدرسة. والظاهرة منتشرة من العاصمة بيروت إلى مختلف قرى المحافظات وبالتالي كان لا بد من أخذ حالات تعبر عن الأوضاع السائدة في كل منطقة والجو الثقافي والاجتماعي فيها والتركيز على رصد العوامل غير التعليمية التي تضغط بتأثيرها في مخرجات عملية التعليم ونتائجها.

المجتمع الإحصائي كما تم حصره في الدراسة  
تلامذة الصف السابع في المدارس الرسمية في مختلف المناطق اللبنانية

نسبة المعيدين %	المعيدون	عدد تلامذة الصف	المدارس	
			المحافظة	
٣٥,٠	٢١	٦٠	١-	بيروت
٣٣,٨	٤٨	١٤٢	٢-	
٢٨,٢	١١	٣٩	٣-	
٣٢,٠	٨٠	٢٤١	٣	المجموع
٤٠,٠	٥٣	١٣٢	١-	جبل لبنان
٤٣,٠	٢١	٦٢	٢-	
٣١,٥	٢٨	٨٩	٣-	
٥٣,١	١٧	٣٢	٤-	
٣٦,٠	١٩	٥٠	٥-	
٣٥,٩	١٤	٣٩	٦-	
٢٢,٧	١٥	٦٦	٧-	
٣٤,٦	١٦٣	٤٧٠	٧	المجموع
٧٥,٠	٢٤	٣٢	١-	الشمال
٧٢,٢	٢٦	٩١	٢-	
٦٠,٠	٥٤	٩١	٣-	
٨٥,٠	٧٢	١٢٤	٤-	
٥٦,٢	٢٧	٤٨	٥-	
٥٦,٠	٢٨	٥٠	٦-	
٤٦,٥	٤٠	٨٦	٧-	
٤٤,٦	٤٦	١٠٣	٨-	
٤٣,٣	٤٥	١٠٤	٩-	
٤٢,٣	٣٣	٧٨	١٠-	
٣٥,٥	٤٥	١٢٧	١١-	
٤٧,١	٤٤٠	٩٣٤	١١	المجموع

نسبة المعيدين %	المعيدون	عدد تلامذة الصف	المدارس	
			المحافظة	
٧٣,١	١٩	٢٦	١-	البقاع
٦٠,٠	١٨	٣٠	٢-	
٤٩,٠	٢٢	٤٥	٣-	
٣٩,٠	٢٥	٦٥	٤-	
٣٤,٥	٢١	٦١	٥-	
٣٠,٠	٥٥	١٨٦	٦-	
٢٨,٩	٢٨	٩٧	٧-	
٣٦,٨	١٨٨	٥١٠	٧	المجموع
٩١,٠	٢١	٢٣	١-	الجنوب
٦١,٧	٣٧	٦٠	٢-	
٥٩,٠	٣٣	٥٦	٣-	
٥٧,٠	٥٢	٩١	٤-	
٥٦,٥	٣٩	٦٩	٥-	
٣٣,٣	٤٥	١٣٥	٦-	
٥٢,٧	٢٩	٥٥	٧-	
٤٥,٥	٣٤	٨٤	٨-	
٣٥,١	٤٥	١٢٨	٩-	
٦٧,٠	٣٣٥	٥٠٠	٩	المجموع
٤٥,٤٢	١٢٠٦	٢٦٥٥	٣٧	المجموع العام

تلامذة الصف الرابع في المدارس الرسمية في مختلف المناطق اللبنانية

نسبة المعيدين %	المعيدون	عدد تلامذة الصف	المدارس	
			المحافظة	
٤٣,٤	١٠	٢٣	١-	بيروت
٢٥,٠	١٨	٧٢	٢-	
٢٤,٧	٢٦	١٠٥	٣-	
٢٧,٠	٥٤	٢٠٠	٣	المجموع
٣٥,٠	٤٢	١٢٠	١-	الضاحية وجبل لبنان
٥٧,٠	١١	١٩	٢-	
٤١,٠	٩	٢٢	٣-	
٥٢,٢	١٢	٢٣	٤-	
٤٠,٢	٧٤	١٨٤	٤	المجموع
٨٤,١	٦٩	٨٢	١-	الشمال
٧٦,١	٣٢	٤٢	٢-	
٧٠,٠	٦٢	٨٩	٣-	
٦٧,٢	٣٧	٥٥	٤-	
٦٣,٦	٤٩	٧٧	٥-	
٥٦,٦	١٠٣	١٨٢	٦-	
٥٣,١	٤٤	٨٣	٧-	
٥٠,٠	٤٦	٩٣	٨-	
٦٢,٨	٤٤٢	٧٠٣	٨	المجموع
٦٦,٠	٣١	٤٧	١-	البقاع
٥٢,٣	٢٣	٤٤	٢-	
٤١,٠	٢٥	٦١	٣-	
٤١,٠	٢٧	٦٦	٤-	
٣٥,٣	٣٢	١١٩	٥-	
٣١,٥	٢٤	٧٦	٦-	
٤٠,٠	٢٨	٦٠	٧-	
٤٠,١٦	١٩٠	٤٧٣	٧	المجموع

المحافظة	المدارس		عدد تلامذة الصف	المعيدون	نسبة المعيدين %
	١-	٢-			
الجنوب والنبطية	١-		٣٦	٢٥	٦٩,٤
	٢-		٣٥	٢٣	٦٥,٧
	٣-		٧١	٤٣	٦٠,٥
	٤-		٧٦	٤٠	٥٢,٦
	٥-		٥١	٢٤	٤٧,٠
	٦-		٣١	١٣	٤٢,٠
	٧-		٦٨	١٨	٢٥,٥
المجموع	٩		٣٦٨	١٨٦	٥٠,٥
المجموع العام	٢٩		١٩٢٨	٩٤٦	٤٩,١

لقد تم اختيار ٦٠ تلميذاً من الذكور و٦٠ تلميذة من الإناث من الصفين الرابع والسابع من مدارس بيروت الواردة في الجداول أعلاها تبعاً لنتيجتهم النهائية التي أحرزوها في السنة السابقة كما في الجدول الآتي:

الجنس	٦٠ ذكور				٦٠ إناث			
	ناجح		راسب		متسرب		متسربة	
النتيجة النهائية	٢٠		٢٠		٢٠		٢٠	
الصف	رابع	سابع	رابع	سابع	رابع	سابع	رابع	سابع
	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠
المجموع	٦٠				٦٠			

كررت عملية الاختيار نفسها وبالعدد ذاته: ٦٠ تلميذاً من الذكور و٦٠ من الإناث من الصفين الرابع والسابع من مدارس كل محافظة على حدة وفقاً للنتائج النهائية التي أحرزوها في السنة السابقة كما ورد في الجدول أعلاه. وبالنتيجة أصبح حجم العينة كالتالي:

الجنس	٣٠٠ ذكور				٣٠٠ إناث			
	ناجح		راسب		متسرب		متسربة	
النتيجة النهائية	١٠٠		١٠٠		١٠٠		١٠٠	
الصف	رابع	سابع	رابع	سابع	رابع	سابع	رابع	سابع
	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠
المجموع الفرعي	٣٠٠				٣٠٠			
المجموع	٣٠٠				٣٠٠			

تجّيب الفريق ذكر أسماء وعناوين المدارس في كل محافظة، حفاظاً على سرية المعلومات وعلى الحالات نفسها كحالات ولكن ليس كمعطي لدراسة أوضاع المدرسة. ويمكن عند الضرورة العودة إلى الفريق للاستزادة بالمعلومات.

### ٣- فريق العمل الميداني ومهام أفرادهم.

تشكل فريق العمل الميداني للدراسة من ثلاثة وعشرين فرداً توزعوا العمل في المناطق المختلفة. وتولى كل منهم مهمة محددة موضحة في الجدول الآتي:

الرقم	المنطقة/ المحافظة	المهمة	العدد	عدد المدارس	عدد الإستثمارات	مقابلات إضافية**
١	بيروت	محقق/ة	٢	٨	١٢٠	
٢	جبل لبنان	محقق/ة	٣	٩	١٢٠	
٣	بيروت/ جبل لبنان	منسقة ميدانية	١	١٧	٢٤٠	٢٨=١٢+١٦
٤	الشمال	محقق/ة	٣	٨	١٢٠	
٥	البقاع	محقق/ة	٣	٨	١٢٠	
٦	الشمال/ البقاع	منسقة ميدانية	١	١٦	٢٤٠	٣٢=١٦+١٦
٧	الجنوب/ النبطية	محقق/ة	٣	٨	١٢٠	
٨	الجنوب/ النبطية	منسقة ميدانية	١	٨	١٢٠	١٦
٩	جميع المناطق	مبرمج	١	٤١	٦٠٠	١٦
١٠	جميع المناطق	مدخلة معلومات	٢	٤١	٦٠٠	
١١		الباحثان	٢			
١٢		منسقة المشروع	١			
المجموع			٢٤*	٤١	٦٠٠	٧٦ مقابلة

\* (بينهم يوجد محققة عملت في محافظتين) فيكون المجموع ٢٣ فرداً

\*\* تشمل المقابلات الإضافية مقابلات مع مديري مدارس ولجان أهل

## التحضير للعمل الميداني

تمّ عقد لقاءات عدة حضرها جميع أفراد الفريق جرى فيها:

- شرح إجراءات تنفيذ العمل ميدانيًا.
- توضيح المهام المطلوبة من كل مشارك ميداني.
- كيفية استعمال المطبوعات الخاصة بالدراسة وتدوين الإجابات على:
  - الاستمارة الأساسية بالنسبة للتلميذ النظامي. للمتسرّب.
  - استمارة إدارة المدرسة. ولجنة الأهل أو الجمعية في المجتمع المحلي.
- كيفية تطبيق العيّنة في كل منطقة وانتقاء المستجوبين من قبل المحقق/ة.
- شرح الدليل التوضيحي لدلول مصطلحات وتعابير أسئلة الاستمارة.
- تعيين المواعيد مع إدارات المدارس التي تشكل العيّنة. وتحديد التلامذة والتلميذات الذين تنطبق عليهم المواصفات المحددة. من صفي الرابع والسابع من مرحلة التعليم الأساسي.

## الفصل السادس

تسجيل الإجابات وفرزها وبناء المؤشرات

## ١- أشكال الفرز المعتمدة

اتفق على إدخال الإجابات كما ترد في الإستمارات. وفقاً لتسلسل الأسئلة وبناء على نظام الترميز الذي بنيت الاستمارة على أساسه.

وفي مرحلة لاحقة تم تنفيذ ثلاثة أنواع من الفرز.

• الفرز البسيط: لجميع الأسئلة من دون أي تقاطع في ما بينها.

• الفرز التراكمي: صممت أسئلة معيّنة كي تتيح احتمالات إجاباتها بناء مؤشرات تحمل دلالات محددة تسمح بتصنيف حالة المستجوب ضمن محاور اهتمام مختارة.

• الفرز المتقاطع أو المتعامد: وفيه تم اختيار أسئلة محددة من الاستمارة. وجرى فرزها بالتقاطع مع متغيرات أو مؤشرات معيّنة في ضوء التوجهات التي تتضمنها فرضيات الدراسة فكانت نتيجة الفرز إصدار عدد كبير من الجداول المتعددة المداخل. تمهيداً لدراسة تأثير المتغيرات والمؤشرات المختارة في نتائج الأداء المدرسي أي على التجاح والرسوب والتسرب.

## ٢- المؤشرات التي اعتمدها الدراسة ودلالاتها:

- مؤشر الإنتاجية الدراسية للتلميذ وهو يدل على حالة التلميذ الإنتاجية المدرسية من مواظبة وتخصيص وقت للدرس اليومي إلى جانب طبيعة نتائج الامتحانات وتراوح قوة المؤشر ما بين: جيدة، عادية، متدنية وضعيفة.

- مؤشر انتماء التلميذ إلى المدرسة ونتيجته تدل على ارتباط التلميذ بالمدرسة التي يدرس فيها ويتفاوت هذا الانتماء ما بين: قوي، متوسط وضعيف.

- مؤشر اندماج التلميذ وتكيفه الاجتماعي، ويسمح بتصنيف اندماج التلميذ في وسطه الاجتماعي ما بين: قوي، عادي، متوسط وضعيف.

- مؤشر المستوى التعليمي للوالدين ويتراوح ما بين: عالٍ، وسط وضعيف تبعاً للتحصيل العلمي للوالدين.

- مؤشر أوضاع الأسرة وتماسكها ويتيح تصنيف أسرة التلميذ على أساس خصائصها ما بين: إيجابية، عادية، سلبية وسلبية جداً.

- مؤشر المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة ويتيح تصنيف الأماكن المادية للأسرة التلميذ ما بين: مرتفع، فوق الوسط، وسط ومنخفض.

- مؤشر متابعة التلميذ ومحاسبته ويتيح وصف مراقبة الأداء المدرسي للتلميذ ما بين: دقيقة، متوسطة وضعيفة.

- مؤشر نوعية المدرسة وتعكس مواصفات المدرسة وخصائصها ويمكن تصنيفها ما بين: جيدة، وسط، ضعيفة وسيئة.

- مؤشر حالة مسكن الأسرة، من حيث عدد غرفه والمقيمين فيه ومدى ملاءمته لحياة يومية هادئة. وتتراوح درجاته ما بين: جيد جداً، فوق الوسط، وسط، سيئ.
  - مؤشر حجم أسرة التلميذ الذين توضع بهم بحيث تتيح التواصل أو تثير التوتر وتتراوح درجاته: صغيرة الحجم، فوق الوسط، وسط، كبيرة.
- بناء المؤشرات وتعيين المتغيرات

أرقام المتغيرات والمؤشرات	أرقام الأسئلة
١- نوع الجنس	٤
٢- حالة التلميذ	٧
٣- الصف	٦
٤- المستوى التعليمي للوالدين/ مدمج	٦٥ (أب)-٦٦ (أم)
٥- أجواء الأسرة وأوضاعها / مدمج	٧١-٢٥-٢٢-١٨-١٥
٦- المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة / مدمج	٨٣-٨٢-٦٤-٦٣-٨٠-١٤
٧- تماسك الأسرة / مدمج	٨٥-٢٥-٢٤-٢٣-٨٤-١٨
٨- الاندماج والتكيف الاجتماعي / مدمج	٣١-١٢-٢٣-٢٢
٩- انتماء التلميذ للمدرسة / مدمج	٢٨-٣٥-٣٣-٣٨
١٠- الإنتاجية الدراسية / مدمج	٥٠-٤٢-٤٨-٣٩-٤٦
١١- نوعية المدرسة وخصائصها / مدمج	١١
١٢- طبيعة متابعة التلميذ ومحاسبته	٧٦-٧١-٦٩-٥١-٥٠

### ٣- الآلية العملية المعتمدة لبناء المؤشرات

وتتضمن خطوات عدة:

- الخطوة الأولى: اختيار أسئلة محددة من الاستمارة يؤدي جمعها- جنباً إلى جنب- إلى تغطية الجوانب المتنوعة التي تشكل الأوجه المختلفة للمؤشر. مثلاً:
- مؤشر المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة (رقم ٦) تم فيه اختيار الأسئلة ذات الدلالة التي تغطي جميع الخصائص الاجتماعية الاقتصادية ومنها:

رقم السؤال	الجانب المقصود بتحصيل معلومات عنه ليسهم في بناء المؤشر
١٤	ملكية الأسرة
٨٠	دخل الأسرة
٦٣	مهنة الأب
٦٤	مهنة الأم
٨٢	مستوى تلبية احتياجات الأسرة
٨٣	رضا الأسرة عن وضعها الاقتصادي الاجتماعي

الخطوة الثانية: إعادة ترتيب احتمالات الإجابة عن كل سؤال، بحيث يتم تنظيم تدرجها من دلالة الإيجابي جداً إلى السلبي جداً لتوفير إمكانية تقييم موقع أسرة المستجوب المعني على سلم مكون من أربع درجات تصف الحالة، وهي:

- الدرجة الأولى ١- جيدة جداً أو مرتفعة
- الدرجة الثانية ٢- جيدة أو فوق الوسط
- الدرجة الثالثة ٣- وسطية أو متوسطة
- الدرجة الرابعة ٤- متدنية أو ضعيفة، مثلاً

- (مثل تطبيقي) مؤشر تماسك الأسرة واستقرارها (مؤشر رقم ٧)، ترتيب الاحتمالات كالآتي:

رقم السؤال	مضمونه	احتمالات الإجابة حسب الترتيب الملائم للتصنيف		
١٨	الحالة المدنية للوالدين	يعيشان معاً	مهاجر	متوفي هاجر مطلق
٨٤	وصف العلاقة بين الوالدين والأولاد	تفاهم وإنسجام	مشاجرات أحياناً	مشاجرات يومية لا توجد
	وصف العلاقة بين الأولاد أنفسهم	تفاهم وإنسجام	مشاجرات أحياناً	مشاجرات يومية لا توجد
	وصف العلاقة بين الوالدين	تفاهم وإنسجام	مشاجرات أحياناً	مشاجرات يومية لا توجد
٢٣	علاقة التلميذ بالأهل	جيدة	عادية	غير جيدة
٢٤	قضاء الوقت مع الأهل	وقت طويل	متوسط	وقت قصير لا
٢٥	القيام بالأنشطة	بانتظام	وسط	لا
٨٥	درجة الرضا عن الأنشطة	راضٍ تماماً	لا بأس	غير راضٍ

دلالة الاحتمال : <--- إيجابي جداً ١ ٢ ٣ ٤ سلبي جداً <---

حين تتجمع معظم إجابات المستجوب على احتمال الإجابة الثالثة (٣) يكون تصنيفه: وسطي أو متوسط

أما حول الاحتمال (٢) فتكون درجة التماسك جيدة أو فوق الوسط

الخطوة الثالثة: إعطاء تصنيف محدد لحالة المستجوب ضمن المحور موضوع المتابعة، وفق ما دلت عليه محصلة احتساب المؤشر. بعد جمع مجمل تقييمات الإجابات عن الأسئلة المكونة له. وبالتالي توصف حالة المستجوب في محور تماسك الأسرة بأنها جيدة أو ضعيفة مثلاً.

الخطوة الرابعة: نماذج عن كيفية بناء المؤشرات واحتسابها وتحديد تصنيف المستجوب

- (مثل تطبيقي) مؤشر (رقم ٨) مؤشر اندماج التلميذ وتكيفه الاجتماعي

رقم السؤال	مضمونه	احتمالات الإجابة بحسب الترتيب الملائم للتصنيف			
		١	٢	٣	٤
٢٢	العلاقة مع المحيط	تفاهم وإنسجام	مشاجرات أحياناً	مشاجرات يومية	لا توجد
٢٣	العلاقة مع الأهل	جيدة	عادية	غير جيدة	غير جيدة
٢٤	تمضية الوقت مع الأهل	طويل	متوسط	قصير	لا
١٢	مشاهدة التلفاز	أقل من ساعة	من ١-٢	٢-٣	لا
٣١	التلميذ في الملعب	أحدث/ ألعب	أراجع	أراقب	لا أتعاظي

عدد الإجابات لكل فئة	٢	-	٢	١
معدل التثقيف بالنقاط	٤ نقاط	٣ نقاط	٢ نقطتان	١ نقطة
التقييم بمجموع النقاط	$٨=٤ \times ٢$	$٣ \times ٢$	٤	١

المعدل:  $٣,٢٥ = ٤/١٣$

درجات السلم المعتمد: ١ <--- مرتفعة ٢ <--- فوق المتوسطة ٣ <--- متوسطة ٤ <--- متدنية

التصنيف: الإنتاج والتكيف الاجتماعي ٣,٢٥ (فوق المتوسط)

- (مثل تطبيقي) المؤشر (رقم ٥) مؤشر أجواء الأسرة وأوضاعها

رقم السؤال	مضمونه	فئات احتمالات الإجابة بحسب التدرج المعتمد			
		جيدة ١	فوق المتوسط ٢	متوسطة ٣	ضعيفة ٤
١٥	حجم الأسرة	٣-١	٥-٤	٧-٦	٨ وأكثر
١٨	ارتباط الوالدين	يعيشان معاً	مهاجر	مطلقان/ هاجر	الأب/الأم متوفي
٢٢	العلاقات الأسرية	تفاهم	مشاجرات أحياناً	مشاجرات دائمة	لا يوجد/ غير معني
٢٥	الأنشطة	بانتظام	وسط	-	لا
٧١	مساعدة التلميذ	الأب/ الأم	أخوة	شخص آخر	لا أحد

عدد الإجابات لكل فئة	١	٢	٢
معدل التثقيف بالنقاط	٤ نقاط	٣ نقاط	٢ نقطتان
التقييم بمجموع النقاط	٤	٦	-

المعدل:  $2,4 = 5/12$

درجات السلم المعتمد: ١ <--- مرتفعة ٢ <--- فوق المتوسطة ٣ <--- متوسطة ٤ <--- متدنية

التصنيف: أجواء الأسرة وأوضاعها ٢,٤ (وسيطية)

- (مثل تطبيقي) المؤشر (رقم ١١) مؤشر نوعية المدرسة وخصائصها

المضمون	احتمالات الإجابة بحسب الترتيب الملائم للتصنيف			
	جيد جداً ١	جيد ٢	وسط ٣	ضعيف ٤
سمات الموقع			×	
حالة المبنى			×	
كفاية التجهيزات			×	
تنظيم الأنشطة	×			

عدد الإجابات لكل فئة	١	٠	٣
معدل التثقيف بالنقاط	٤ نقاط	٣ نقاط	٢ نقطتان
التقييم بمجموع النقاط	$4=4 \times 1$	٠	٦

المعدل:  $2,25 = 4/10$

درجات السلم المعتمد: ١ ---- مرتفعة ٢ ---- فوق المتوسطة ٣ ---- متوسطة  
٤ ---- متدنية

التصنيف: نوعية المدرسة وخصائصها ٢,٢٥ (متوسطة)

٤: تصنيف المعطيات الميدانية وإصدار جداول البيانات<sup>(١)</sup>

٤-١- تعيين حدود فئات المؤشر المدمج

في مرحلة تحضيرية لتحديد موقع كل مستجوب جرى توزيع العلامات التي نالها كل مؤشر مدمج إلى أربع فئات. جمعت الفئة الأولى حقل العلامات المنخفضة ثم العلامات المتوسطة ثم مجموع العلامات فوق المتوسطة ثم العلامات العالية لتعبر كل منها عن موقع المستجوب على سلم من أربع درجات بخصوص المؤشر المعني.

الحدود العليا والدنيا للمؤشر				رقم المؤشر المدمج واسمه
٤	٣	٢	١	
سّيء/ ضعيف	وسطي	جيد/فوق المتوسط	جيد جدًا/عالي	
دون ٣ علامات	٤-٣ علامات	٦-٥ علامات	٨-٧ علامات	٤- المستوى التعليمي للوالدين
٢٩-١ علامة	٣٨-٣٠ علامة	٤٥-٣٩ علامة	أكثر من ٤٥ علامة	٥- أوضاع الأسرة وتناسكها
دون ٢٥ علامة	٣١-٢٦ علامة	٤٤-٣٢ علامة	أكثر من ٤٤ علامة	٦- المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة
دون ٨ علامات	١٢-٩ علامة	١٤-١٣ علامة	١٥ علامة وما فوق	٧- الاندماج والتكيف الاجتماعي
دون ٦ علامات	٩-٧ علامات	١١-١٠ علامة	أكثر من ١١ علامة	٨- الانتماء للمدرسة
دون ٦ علامات	١٠-٧ علامات	١٣-١١ علامة	١٤ علامة وما فوق	٩- الإنتاجية الدراسية
٥ علامات وما دون	٩-٦ علامات	١٢-١٠ علامة	١٣ علامة وما فوق	١٠- نوعية المدرسة وخصائصها
دون ١,٤	١,٥-٢,٤	٢,٥-٣,٥	٣,٥	
دون ٥ علامات	١٠-٦ علامة	١١ علامة وما فوق	١١ علامة وما فوق	١١- نوع متابعة التلميذ

(١)- جرى تنفيذ احتساب المؤشرات في دائرة المعلوماتية التابعة للمركز التربوي للبحوث والإنماء- بيروت.

#### ٢-٤ - محاور الدراسة وحقولها

- المحور الأول: أوضاع الأسرة وتماسكها
- المحور الثاني: التلميذ والدرس
- المحور الثالث: انتماء التلميذ إلى المدرسة
- المحور الرابع: التلميذ ومحيطه المدرسي والاجتماعي

#### ٣-٤ - تعيين الأسئلة المتضمنة للمعلومات التي تعكس الواقع التفصيلي للمحور

- المحور الأول: أجواء الأسرة وأوضاعها

أرقام الأسئلة	مضمون الأسئلة	عناصر المحور
٢١-١٥	حجم الأسرة/ المسكن	عناصر ديموغرافية
٨٢-٨٠-١٤	الملكية/ الدخل/ التلبية	عناصر اقتصادية
٦٦-٦٥	مستوى تعليم الأب/ الأم	عناصر ثقافية
٨٤-١٨-٤٣	لماذا يتعلم/ الحالة المدنية/ العلاقات	عناصر اجتماعية

- المحور الثاني: التلميذ والدرس

أرقام الأسئلة	مضمون الأسئلة
٤٣-٤٢	الوقت المخصص للدرس والطريقة
٢١-٤٤	مكان المذاكرة وحجم المسكن
٤٧-٤٥	تقييم الذات وصعوبة الفروض
٤٩-٤٨	مستوى العلامات والتعليل

- المحور الثالث: انتماء التلميذ إلى المدرسة

أرقام الأسئلة	مضمون الأسئلة
٣٨-٢٧	الوقت للوصول للمدرسة/ تغيير المدرسة
٣٤-٣٣	الوقت في المدرسة/ الوقت خارجها
٢٨-٣١	ماذا تفعل في الملعب/ الرضا عنها
٣٧-٣٥	التغيب عن المدرسة والسبب
٢٨-٤٠	الانتقال من خاصة إلى رسمية/ الرضا عنها
٢٨-٤١	الانتقال من رسمية إلى خاصة/ الرضا عنها

• المحور الرابع: التلميذ ومحيطه المدرسي والاجتماعي

أرقام الأسئلة	مضمون الأسئلة
٥٧-٣٥	التغيب عن العمل/ عن المدرسة
٥٨-٣٦	الشعور بالتغيب عن العمل/ عن المدرسة
٥٩-٣٧	تعليل التغيب
٢٥	المشاركة بالأنشطة
٥-٤-٣-٢ (استمارة المعلم)	إجابات المعلمة

٤-٣- تحديد التقاطعات المطلوبة بين الأسئلة والمتغيرات والجداول الصادرة

فرزت الأسئلة المحددة في الفقرة السابقة متقاطعة في ما بينها. ثم جرى احتساب المؤشر المدمج المتصل بكل محور. وتحديد المتغيرات المستقلة المطلوب أن تصدر الجداول النهائية على أساسها.

• المحور الأول: التقاطعات التي نفذت حول أجواء الأسرة وأوضاعها:

١- إصدار جداول تفصيلية بتقاطع الأسئلة الآتية (٢١×١٥)، (٨٢×٨٠×١٤)، (٦٦×٦٥)، (٨٤×١٨×٤٣)

٢- احتساب مؤشر أجواء الأسرة وأوضاعها المتصل بموضوع المحور الأول ١٢٥ / ١٢٢ / ١٨ / ١٥  
٧١

٣- احتساب طبيعة الارتباطات بين المؤشرات المختارة من خلال الأسئلة والمتغيرات الأساسية للدراسة. وهي ٩ / ٦ / ٢ / ٤٧ / ٤٦

• المحور الثاني: التقاطعات التي نفذت حول التلميذ والدرس:

١- إصدار جداول تفصيلية بتقاطع الأسئلة الآتية (٤٣×٤٢)، (٢١×٤٤)، (٤٧×٤٥)، (٤٩×٤٨)

٢- احتساب مؤشر الإنتاجية الدراسية المتصل بموضوع المحور الثاني ٥٠ / ٤٢ / ٤٨ / ٣٩ / ٤٦

٣- احتساب طبيعة الارتباطات بين المؤشرات المختارة من خلال الأسئلة والمتغيرات الأساسية للدراسة. وهي ٥٠ / ١١ / ٧ / ٦ / ٥ / ٤ / ٣ / ٢ / ١

• المحور الثالث: التقاطعات التي نفذت حول مسألة الانتماء المدرسي للتلميذ:

١- إصدار جداول تفصيلية بتقاطع الأسئلة الآتية (٣٨×٢٧)، (٣٤×٣٣)، (٢٨×٣١)، (٣٧×٣٥)، (٢٨×٤٠)، (٢٨×٤١)

- ٢- احتساب مؤشّر الانتماء إلى المدرسة المتصل بموضوع المحور الثالث ٣٨ / ٣٣ / ٣٥ / ٢٨
- ٣- احتساب طبيعة الارتباطات بين المؤشّرات المختارة من خلال الأسئلة والمتغيرات الأساسية للدراسة، وهي ١ / ٢ / ٣ / ٥ / ٦ / ٧ / ١٠ / ١١

• المحور الرابع: التقاطعات التي نفّذت حول علاقات التلميذ مع محيطه:

- ١- إصدار جداول تفصيلية بتقاطع الأسئلة الآتية (٥٧×٣٥)، (٥٨×٣٦)، (٥٩×٣٧)، ٢٥، (٢×٣×٤×٥ من استمارة المعلم)
- ٢- احتساب مؤشّر الاندماج والتكيف الاجتماعي المتصل كلّ منهما بموضوع المحور الرابع ٢٢ / ٢٣ / ٢٤ / ٣١
- ٣- احتساب طبيعة الارتباطات بين المؤشّرات المختارة من خلال الأسئلة والمتغيرات الأساسية للدراسة، وهي ١ / ٢ / ٣ / ٦ / ٧ / ٩ / ١٢.

# الفصل السابع

محصة إجراء المقابلات

## ملاحظات أولية دونت في أثناء إجراء المقابلات مع:

### ١- التلامذة والتلميذات المتابعون

- كان التلامذة متجاوبين بشكل عام ويتكلمون براحة. وذلك عند دخول أحد النظار إلى غرفة المقابلة. فكانوا يجيبون بمثالية ما جعل المحقق يطلب إلى الناظر المغادرة بشكل لائق.
- كان المظهر العام للتلامذة الناجحين يوحي بالنظافة، والترتيب، مبالغة، أما مواقفهم النفسية- السلوكية فأبرزت سرعة في الاستيعاب والإجابة، والتجاوب، والثقة بالنفس، والرغبة بالتعاون، وسرعة البديهة، والجرأة، والجدية.
- كما لاحظ المحققون أن لدى التلامذة المتابعين طموحات في تحقيق مستقبل مزدهر ولذلك فهم يركزون على التعلّم ويعتبرونه طريقاً للتقدم.
- صادف الفريق الميداني في إحدى المحافظات تلميذة ناجحة تعيش مع والدها بعد طلاقه من والدتها، وقد بدت مترددة وقلقة، تخاف من الإجابة عن بعض الأسئلة من دون استشارة والدها لأنها تخشى ردة الفعل، وبدا أنها متأثرة بشخصية والدها الذي كان كثير الانفعال والاستفسار في أثناء تعبئة الاستمارة.
- وبخصوص الراسبين، واجه الفريق حالات متناقضة، فيها الشيء وعكسه فمن حيث المظهر برز الاهتمام الزائد بالشكل مع التركيز على الطلة الخارجية عند البعض من جهة، أو بشيء من الإهمال العام وكثرة الحركة عند البعض الآخر من جهة ثانية.
- أما من حيث المواقف النفسية- السلوكية فظهرت لدى بعضهم سمات التجاوب، والجرأة، والدقة في إعطاء المعلومات، أما البعض الآخر فكانت لديه عدائية وتناقضات في الإجابات أحياناً وثقة متدنية بالذات وبطء في الاستيعاب وتردد قبل الإجابة وبعض الخجل والارتباك والنبرة المنخفضة في أثناء الكلام، إضافة إلى سرعة الانفعال وكثرة طرح الأسئلة، والتّمويه في الإجابات. كل هذا كان علامة فارقة أدت إلى تكون انطباعات راسخة عند المحققين في أثناء تعاملهم مع فئة الطلاب الراسبين.
- وقد تمّ التعامل مع كل ذلك واستيعابه من خلال تكرار صياغة الأسئلة وإعادة بناء الوضعيات من جديد بحيث تغيّر أجواء المستجوب.
- ومن الملاحظ أيضاً تكرار حالة الرسوب لديهم، ما يؤشر إلى تسربهم المحتمل في المستقبل، فأعمار معظمهم أكبر من العمر المفترض للصف الذي يتابعونه، وهم يعيشون بشكل عام ضمن أسر تكثُر فيها المشاكل وحالات تسرب الأشقاء والشقيقات الأكبر منهم سنّاً، ويعانون من إهمال الأهل.

• كما ظهر لدى هؤلاء الراسبين تناقض بين واقعهم التعليمي وبين المهنة المستقبلية التي يرغبون فيها (الطب، الهندسة) في محافظة جبل لبنان خصوصاً. فمع أنهم راسبون ومقصرون إلا أنهم يتطلعون إلى آمال تتجاوز قدراتهم ويتبين أنهم يواجهون انفصلاً بين وضعهم وصفاتهم الفعلية التي لا تؤهلهم لتحقيق غايات بعيدة بل مستحيلة عليهم.

• كما يظهر تأثير الراسبين بمنحى التفكير الخاص بالأهل. فإحدى الفتيات الراسبات أكدت أنها تتهياً لترك المدرسة ما إن تتمّ خطوبتها. وأخرى لم تكن تقصد المدرسة إلا نادراً لأنها تفضل مساعدة والدتها في الزراعة.

## ٢- الأولاد المتسربون

• يظهر عدد التلامذة المسجلين في بعض الصفوف أحياناً كرقم وهمي. فهم يتسجلون أول العام الدراسي ولكنهم لا يحضرون أبداً إلى المدرسة. الأمر الذي يشير إلى وضعية تسرب مقنّع مثلما يحدث في بعض مدارس محافظتي جبل لبنان والبقاع. ويبدو أن التسجيل يوفر للوالد الحصول على منحة تعليم من صندوق تعاونية الموظفين أو من الصندوق الوطني للضمان الاجتماعي.

• وقد واجه الفريق الميداني صعوبة كبيرة في إيجاد الأولاد المتسربين، خصوصاً الإناث منهم. إذ يمكن إيجاد الذكور إما في الأماكن التي يعملون فيها. أو في محال الإنترنت. أما الفتيات فيندر وجودهن في أماكن ماثلة. لذلك تمّت الإستعانة في محافظة بيروت مثلاً بجداول المدارس وبالمعارف وأحياناً بالختار أو بشخص معروف وموضع ثقة لتعريف الفريق ببعض المتسربين المعنيين.

• ومن الصعوبات الأخرى الموقف الرفض الذي أبداه بعض المتسربين حيال المشاركة في الدراسة عند إيجادهم. فالكثير منهم رفضوا التعاون. أو أظهروا السخرية والهزاء من المحققين والدراسة. أما البعض الآخر من وافق فكان يتذمر من طول الاستمارة. وتشعب الأسئلة الموجودة فيها. واستخدم أحياناً ألفاظاً غير لائقة.

• أما في محافظة جبل لبنان فالصعوبة كانت أقل وانحصرت في فترة الانتظار الطويلة حتى يتسنى للمحققة إجراء المقابلة مع المتسرب أو مع رب عمله (الذي يكون في أحيان كثيرة والده أو أحد أقربائه).

• وبخصوص مظهر المتسربين فكان ينم عن قلة نظافة وقلة ترتيب (وهذا طبيعي حيث جرت المقابلة معهم في أماكن عملهم في دكان اللحام أو محل تصليح الدواليب). وبالمقابل سجل اهتمام غير عادي بالثياب وبالمظهر الخارجي لدى المتسربات (إناث) غير العاملات (بخاصة).

• أما من الناحية النفسية- السلوكية فبرزت لدى المتسربين ملامح ثقة بالنفس والاستهزاء بالأسئلة المطروحة واستخدام ألفاظ غير لائقة أحياناً وإظهار سلوك عدائي وتناقض في الإجابات وتردد مع بعض الخجل وضعف في الشخصية أو التباهي بالنجاح خارج إطار المدرسة بالنسبة للذكور. كما كانت هناك جرأة تصل في بعض الأحيان إلى حدّ الوقاحة. وأغلبهم كانوا لا يحبون مدارسهم. وبعضهم يعانون من عنف مدرسي أو منزلي فيخشون الإجابة بشكل صريح.

• أما بالنسبة للمهنة التي يريدونها. فهناك من يرغب في العمل كميكانيكي. وهناك من يريد أن يصبح طبيباً (وهو ما يعبر عن اضطراب بين واقعهم التعليمي وبين اختيار المهنة المستقبلية المتّمنة). أما الفتيات فيرغبن في أن يصبحن ربات منازل.

• ولكن من الجدير بالذكر أن الصورة التي يحملها المتسرب عن ذاته إيجابية. فهو يعتبر نفسه مسؤولاً ومنتجاً وفرداً مستقلاً في المجتمع. كما أنه يسهم في دعم عائلته مادياً. في حين أن البعض عبر عن رغبة شديدة في العودة إلى المدرسة لأنه كان من المتفوقين. ولولا الحاجة المادية للأسرة لما تركها.

• غير أن قسماً منهم ليس نادماً على ترك المدرسة. فلقد حذا حذو إخوته الذين سبقوه إلى التسرب بسن مبكرة وبدء العمل. حيث إن معظم المتسربين يتحدرون من عائلات يظهر فيها ارتفاع نسبة التسرب.

• وبالنسبة للفتاة المتسرية. فهي لا تندم على تركها المدرسة. حتى وإن كانت لا تعمل وتكتفي بمساعدة أمها في الشؤون المنزلية لأن هدفها المنتظر هو حصولها على فرصة زواج. بينما القلة منهن ترغبن في العودة إلى المدرسة أو بمزاولة عمل ما.

• على صعيد تنفيذ المقابلات مع رب العمل الذي يعمل لديه المتسرب فقد تمّ الأمر بصعوبة بالغة في الكثير من الأحيان. لأنّ معظمهم رفض التعاون بدافع ارتياب رئيس كامن خلف إجراء المقابلة لأن الدراسة تجرى من قبل مركز رسمي يخشى المستجوب أن يبلغ عن الحالة التي تخصه لا سيما وأن عمر المتسرب يقع بين العاشرة والرابعة عشر عاماً حيث يمنعه القانون من ممارسة العمل باعتباره حدثاً. وإما لعدم الرغبة في هدر الوقت بالتوقف عن العمل.

• إن معظم أصحاب العمل أجمالاً لا يهتمون بالحالة الإنسانية للمتسرب بل يهتمهم أن يعمل لديهم بأجر منخفض ومن دون ضمانات اجتماعية.

• من الملاحظ أنّ عدداً لا يستهان به من المتسربين قد ترك المدرسة بسبب الدور السلبي للبيئة الحاضنة كالأُسرة والمدرسة التي يفترض بها أن تحمي الطفل وتنشئه بطريقة سليمة ولكنها في الواقع تقصر في هذا المجال. فمثلاً: يعاني العديد من الأطفال من أمراضٍ

مزمنة كالسكري وكهرباء في الرأس ومن بعض الأمراض النفسية أو من بطء في التركيز والاستيعاب ما يؤدي إلى تدهور الوضع الدراسي للتلميذ الذي قد يكون متفوقاً. إذا تمت معالجة مرضه أو حالته فيخرجه أهله من المدرسة بشكل نهائي. وعضواً عن معالجة هؤلاء الأطفال ومتابعتهم صحياً ونفسياً في المدرسة والمنزل كي يتخطوا أوضاعهم السيئة أو يتكيفوا معها، يقابلون على العكس بالإهمال أو بالسخرية. وقد أبلغ أحدهم المحققة أنه منبوذ داخل أسرته وفي المدرسة وأن الجميع كانوا يطلقون عليه لقب (المكزز) لأنه يصاب أحياناً بكريزة تشنج. ما دفعه إلى ترك المدرسة والانطواء على نفسه.

• كما يلعب المستوى الاقتصادي المتدني للأسرة دوراً في تكريس سلوك التسرب المبكر للتلميذ لا سيما عندما تكون نتائجه الدراسية غير مشجعة، والتي قد يكون أحد أسبابها تغيبه المتكرر عن مدرسته أو تغييرها لمرات عديدة، وتعرضه للرسوب لأكثر من مرة.

### ٣- الأهل

• تلاقى فترة تعبئة الاستمارات مع فترة موسم الحصاد الزراعي. وبما أن محافظة البقاع هي منطقة زراعية كانت هناك صعوبة في لقاء الأهل. ما دفع بالمحققين إلى تكرار زيارتهم أحياناً لأكثر من ثلاث مرات. وأحياناً يقصدون المنطقة التي يعمل فيها الأهل.

• يسكن الكثير من الأهالي عموماً في مناطق بعيدة عن موقع المدرسة. ما شكّل صعوبة في زيارتهم منزلياً. ولذلك دعي بعضهم للقدوم إلى المدرسة للمشاركة في تعبئة الاستمارة. كما كانت المقابلة تستغرق أحياناً أكثر من ساعة بسبب اعتبار الأهل المحققين مرشدين فيحاولون الاستفادة من آرائهم من الناحية التربوية ما دفع المحققين إلى عدم التجاوب معهم كي لا تتأثر عملية تعبئة الاستمارة.

• كان أهالي تلامذة المدارس متجاوبين بشكل عام إلا أن أهالي المتسربين كانوا إجمالاً غير مكترئين بالإجابة عن الأسئلة ما فرض تبني محاولات عديدة لمعالجة هذا الموقف في محافظة الشمال حيث كانت إحدى المؤسسات تقوم بدراسة عن التسرب ولم تتعامل بطريقة جيدة مع الأهل. لذا كان المحقق يصر على تفسير وشرح غايات الدراسة أكثر وكان أحياناً يؤجل المقابلة إلى موعد آخر.

• أما في ما يتعلق بأهالي التلامذة الناجحين. فلقد أظهروا التجاوب والتعاون الكاملين مع المحققين. ورحبوا بزيارتهم لهم. كما أبدوا اهتمامهم بالمشاركة في الدراسة. وأكد معظمهم على متابعتهم الدقيقة لنتائج أبنائهم الدراسية.

• كان التعامل مع أهالي الراسبين أصعب في بعض الحالات. لأنهم كانوا يخجلون من النتائج الدراسية الخاصة بأبنائهم. إلا أن شرح حجم الاستفادة الممكن الحصول عليها لتغيير واقع

الإبناء بعد حصر العوامل غير التعليمية المتسببة في وصولهم إلى تلك النتائج المتدنية. ما كان يشجعهم على الموافقة والاستجابة لإجراء المقابلة وملء الاستمارة.

• والجدير بالذكر أن البعض الآخر من أهالي التلامذة الراسبين لم يشكل لهم الأمر إزعاجاً لإقتناعهم بأن أبنائهم سيتركون المدرسة يوماً ما. بعد أن يجدوا فرصة عمل مناسبة في المنطقة. وهنا تتضح النظرة التي يحملها هؤلاء الأولياء بالنسبة لعدم أولوية التعلم والمعرفة. ومدى تأثيره في تفكير الإبناء بشكل أساسي مع الزمن والذي قد يحد من رغبتهم في استكمال تعليمهم.

• لجأ بعض أهالي الراسبين إلى التردد والتناقض عند الإجابة عن بعض الأسئلة. بسبب رغبتهم في إعطاء انطباع إيجابي حول علاقتهم بأبنائهم. وسعيهم لدعمهم بشتى الطرق لتحسين النتيجة (كإستقدام مدرس خصوصي. أو ممارسة الضغط بالضرب أوالتعنيف الجسدي). إلا أن أكثرهم لم يكونوا مقتنعين بجدوى الدراسة. خصوصاً أنهم يعتقدون أن المستقبل الأساسي للإناث ينحصر في الزواج وإنشاء أسرة. لذلك لا داعي لهدر الوقت والجهد من أجل تحسين نتائجهن الدراسية.

• أما بالنسبة إلى الذكور فإن مساعدة الأهل مادياً لهم في وقت مبكر أفضل عندهم من تكرارهم للرسوب. وكان هؤلاء التلامذة بنظر الأهل مشاريع متسرّبين في المستقبل القريب. خصوصاً أن بعضهم ينتمّي إلى أسر يزيد عدد الإبناء فيها عن الخمسة (وقد يصل أحياناً إلى سبعة أو أكثر في محافظتي الجنوب والنبطية. وإلى أكثر من اثني عشر طفلاً في بعض أفضية محافظة الشمال. عكار). أو تعاني أسرته من الفقر الشديد. الذي يترافق مع وجود عدد كبير من الأطفال يتجاوز عشرة أطفال في منزل لا تتعدى مساحته حجم غرفتين ما يضطرهم إلى إخراج بعض أولادهم من المدرسة. أو السعي لدى وزارة الشؤون الاجتماعية لضمهم إلى بعض مؤسسات الرعاية الاجتماعية كما يحصل في محافظتي البقاع والشمال.

• وفي ما يتعلق بأهالي المتسرّبين فقد كانوا يقبلون المشاركة في الدراسة بصعوبة خصوصاً لأنهم غير ملزمين بالتعاون. ويحاولون تعليل ترك أبنائهم للمدرسة بحجة الوضع الاقتصادي الصعب. ومتطلبات المعيشة. وكثرة عدد أفراد العائلة. وتأثير البيئة المحيطة التي لا تشجع على التحصيل التعليمي للأبناء.

• ولعل أبرز الصعوبات كانت تتمثل في جهل الأهل بالبيانات الخاصة بأولادهم من تاريخ الميلاد. إلى المستوى التعليمي. إلى إعطاء إجابات متناقضة عن أسئلة متشابهة في الاستمارة. وهذا ما ظهر بنسبة أعلى في محافظة جبل لبنان. ما اضطر المحققات إلى طلب إخراجات القيد العائلية وإلى إعادة طرح السؤال بطريقة أخرى للتأكد من صحة الإجابة.

• ومن الصعوبات الأخرى استطراد الأهل في الكلام عن مشاكلهم العائلية والاقتصادية والاجتماعية ما كان يستدعي أخذ وقت أطول للتعامل والاستمارة.

• ومن الصعوبات أيضاً وجود المدرسة في قرية وسكن الأهل في القرى المجاورة ما تطلب التنقل لأكثر من مرة بين المنازل للقاء الأهل. يذكر أنه كان من الصعوبة أحياناً التواصل مع الأهل هاتفياً لأن بعضهم أورد أرقام هواتف وهمية عند تسجيل الإبناء في المدرسة، ويعود السبب كما اتضح لاحقاً إلى أنهم كانوا يخجلون من الاعتراف بعدم امتلاكهم هاتفاً.

• ظن أغلب الأهل أن هدف الدراسة غير المعلن هو تقييم الوضع المعيشي للعائلات بغية تقديم مساعدات مالية عند انتهاء الدراسة، ما جعل من الصعوبة إقناعهم بالمشاركة على الرغم من عدم وجود هدف مماثل.

• تعاني عائلات كثيرة من التفكك الأسري والطلاق مع ما يرافقها من تداعيات على الأطفال تؤدي أحياناً إلى الانتقال للعيش من منزل إلى آخر، أو إلى تحمّل مسؤولية المنزل والمشاركة في التنظيم وتدريب شؤونه. وهذا يؤدي في أحيان كثيرة إلى ضعف تركيز التلميذ المعني، أو إلى إحباطه أو فقدانه للتوازن النفسي والعاطفي. ومن الطبيعي أن تتمثل أبرز نتائجه بتدهور الوضع الدراسي.

• أعاق تدني المستوى التعليمي لعدد لا بأس به من الأهالي أمر متابعتهم للشؤون الدراسية لأولادهم خصوصاً إذا انعدمت القدرة المادية على تكليف مدرّس خاص ذي كفاءة، ويضاف إلى ذلك حالات من الإهمال وعدم المتابعة مع المدرسة. وقد اشتكى من ذلك بعض مديري المدارس حين يستدعون الأهالي مراراً للمشاركة في الاجتماعات أو الأنشطة أو حتى للاطلاع على أوضاع أولادهم، إلا أنهم يواجهون بعدم تجاوبهم.

• وقد اقترح الأهل لمعالجة الرسوب والتسرب تعيين أساتذة متمكنين من المواد التي يكلفون بتدريسها لا سيما اللغات، وتعيين أساتذة لجميع المواد من بداية السنة المدرسية، وتوفير إشراف صحي، نفسي، اجتماعي، وتوعية التلامذة، وتوفير دعم مدرسي لنواحي الضعف التي تبرز لدى أولادهم.

#### ٤- إدارات المدارس ولجان الأهل

• أظهر مديرو المدارس بمعظمهم احتراماً للمركز التربوي للبحوث والإفتاء لما يقدمه من خدمات تربوية مختلفة، إلا أن شكهم تركّز على التغيير الذي يمكن الحصول عليه بناءً على نتائج الدراسة، ما شكّل عقبة أمام سير العمل بجدية. ومع ذلك كان المديرون بشكل عام متعاونين ومتجاوبين مع المحققين.

• أشار بعض المديرين إلى ضرورة تعريفهم بالدراسة مسبقاً حتى يتسنى لهم فهم أهدافها بشكل أدق، والمساهمة بتحقيقها بشكل أفضل.

• ففي مدرسة ما... مثلاً، اعتبر المدير تطبيق الدراسة ضمن الحصص التعليمية عائقاً أمام سير العملية التعليمية لأنها تمثل هدراً للوقت وإرباكاً للأساتذة والتلامذة على حد سواء. أما في مدرسة أخرى فقد لعبت البيئة المحيطة دوراً في عدم مساعدة المحققة وذلك لأن الراسب بالنسبة للإدارة والأساتذة هو شخص لا يمكن العمل على تطوير مهاراته، ومن الأفضل تشجيعه على مساعدة أهله في الأعمال الزراعية، أو على إيجاد عمل آخر يساهم في جعله شخصاً منتجاً في مجال ما.

• أبدى مديرو المدارس بمعظمهم تعاوناً كبيراً فسهلوا مهمة المحققات من إعطاء بيانات إلى إجراء مقابلات مع التلامذة والأساتذة واستدعاء الأهل بينما أعلن بعض مديري المدارس الأخرى رفضهم التجاوب مع الدراسة مثل مدير مدرسة في بيروت الذي سوغ رفضه بأن المركز التربوي لم يستشره أو ينسّق معه بهذا الشأن. فتمّ استبدال هذه المدرسة بمدرسة أخرى، في ما امتنعت مديرة ثانوية في جبل لبنان عن تسهيل مهمة المحققة بذرائع عدة منها: أنّ جمع المعطيات تؤدي إلى هدر وقت المعلمين والجهاز الإداري وأيضاً وقت المديرية. إضافة إلى التمتّع عن إعطاء البيانات المطلوبة حول نسب النجاح والرسوب للتلامذة في الصفوف المحددة إلا أنها وبعد إصرار وإحاح المحققة سمحت بإجراء المقابلات مع التلامذة والأساتذة فقط وبقيت على موقفها الراض في ما يخص تزويد الدراسة ببيانات عن التلامذة إلا أنّ معرفة المحققة بالمنطقة وأهلها جعلها تكمل المهمة وتعوض هذا النقص.

• كما تمّت ملاحظة وجود بعض المديرين غير المباليين والسلبيين أو العصبيين وذوي الطباع الحادة، ما يؤثر على سير العملية التربوية حيث أدى خلاف بين أحدهم وبين بعض أولياء أمور تلامذة متفوقين في الدراسة إلى تركهم المدرسة وبقائهم عامين في المنازل، حتى جاء تعيين مدير آخر ما سهل عودتهم إلى المدرسة من جديد.

• في ما يتعلق بالتقييم العام لأوضاع المدارس، فقد كان بشكل عام متشابهاً، فالمساحات الكبيرة غير متوافرة إجمالاً، والأنشطة ليست دائماً من الأولويات.. ولكن اهتمام مديري المدارس والأساتذة بإعطاء أفضل انطباع، وبإبراز أفضل صورة ممكنة عن الجو العام السائد في مدارسهم، لم يخف وجود العنف اللفظي المستخدم من قبل بعض الأساتذة في بعض المدارس حيث تبين أن بعضهم غير مؤهل تربوياً، ولا يتقن الأسلوب المناسب للتعامل مع التلامذة، ما يقضي على فكرة القدوة، فمنهم من كان غير مبال بنتائج تلامذته ويعفي نفسه من دوره التربوي تجاههم.

• بعض الأساتذة كان متجاوباً ويعطي أحياناً أجوبة مثالية ما دفع بالمحققين إلى طلب تغيير الأستاذ المستجوب، أما البعض الآخر فلم يكثر لوضع بعض التلامذة فكان يستهزئ بهم

وبقدراتهم ويحكم عليهم من خلال وجهة نظر شخصية.

• تعاني بعض المدارس التي تمت زيارتها من نقص شديد في التجهيزات المادية والبشرية. فلا وجود لحواسيب تكفي، ولا لتجهيزات رياضية. في حين أن التجهيزات والوسائل التعليمية متواضعة ومحدودة جدًّا، فضلاً عن التأخر في تعيين أساتذة لمواد معيَّنة (رياضيات، رياضة، لغات) والسنة الدراسية قد شارفت على الانتهاء، إضافة إلى وجود بعض الأساتذة الذين يعانون من ضعف في النظر والسمع بشكل كبير، أو من عدم توازن نفسي ظاهر للعيان. يُضاف إلى ذلك شكوى المعلمين أنفسهم وتذمرهم من الأوضاع ومن المشاكل الحياتية التي يعانون منها.

• اشتكى بعض مديري المدارس من بعض الأساتذة الذين لم يتمّ تدريبهم بشكل كافٍ. فضلاً عن عدم تعاونهم وانعدام خبرتهم في كيفية التعامل مع التلامذة، كما أن بعض الأساتذة يعانون من ضعف في المهارات كاللغات. وهذا يؤدي إلى عدم تقبل التلامذة للمعلم أو للمادة التي يدرّسها.

• أكثر لجان الأهل في محافظتي البقاع والشمال هي غير فعالة تشكو من الإهمال ومن عدم قدرتها على القيام بأنشطة بسبب رفض بعض الإدارات التعاون معها وقد صادف المحققون شكاوى من لجان الأهل حول الموقع الجغرافي للمدرسة الذي يسمح للتلامذة بالهروب منها بسهولة. ويتعرض التلامذة للعنف الجسدي والكلامي بالإضافة إلى تواجد شباب غير منضبط. كذلك شكت بعض اللجان من إقفال المدرسة فوراً عند انتهاء الدوام وترك التلامذة ينتظرون في الشارع.

• من آراء لجان الأهل حول أسباب الرسوب والتسرّب:

ضعف في الكفاءة عند المعلمين، عدم توافر وعي عند الأهل، غياب الوعي عند التلامذة. عدم توافر الأساتذة للمواد كافة. عدم توافر تجهيزات كافية.

• من آراء الإدارات حول أسباب الرسوب والتسرّب:

ضعف في المستوى التعليمي عند التلامذة. عدم متابعة من قبل الأهل، عدم توافر دعم مدرسي، عدم وعي لدى التلامذة، الوضع الاقتصادي المتدني للأسر.

• من اقتراحات الإدارات لمعالجة الرسوب والتسرّب:

ضرورة توعية الأهل وخلق ثقة بينهم وبين الكادر التعليمي لأنهم يشكلون عاملاً أساسياً في تحفيز أبنائهم على تحسين نتائجهم الدراسية. وتأمين ساعات دعم إضافية لمواكبة التلميذ منذ بداية العام الدراسي والحؤول دون رسوبه المتكرر خلال الفصل الدراسي. وتعيين وتفعيل دور المرشد النفسي الذي يساعد على تشخيص الاضطرابات السلوكية. وعلى

وضع خطة تدخل لمعالجة كل حالة في إطارها الخاص. بالإضافة إلى ترغيب وتحفيز التلامذة. وتوقيف الترفيع الآلي. وإعادة النظر في المناهج وتوجيه التلامذة للدراسة المهنية.

• كما أن إقرار قانون إلزامية التعليم حتى الصف التاسع يلزم الأهالي الذين لا ينظرون إلى أهمية تحصيل التعليم. والذين قد يشجعون أبناءهم على ترك المدرسة في سن مبكرة نسبياً إلى إعادة النظر بسلوكهم هذا.

• معالجة جنب معظم إدارات المدارس والمعلمين قضية تجاوز مهامهم التعليمية ورفضهم التدخل للقيام بأدوار إرشاد اجتماعي لأسر التلامذة عند تعرضهم لبعض المشاكل التي قد تسبب أضراراً لأبنائهم في قضايا التحرش والانحراف والعنف.

• تميزت مدارس أخرى عديدة باحترام النظام والقانون وتطبيقهما، حيث كان يتمّ التدقيق بالتصاريح الخاصة بالمحفظات والاحتفاظ بنسخة منها في الإدارة، إضافة إلى وجود تعاون واحترام بين المديرين والأساتذة من جهة وبينهم وبين التلامذة من جهة أخرى، كما يشار إلى جهود بعض المديرين من أجل تحسين وتطوير الأداء في مدارسهم وإدفاعهم لمعالجة الخلل في بعض الجوانب. من تكرار لشرح الدروس في حال عدم توافر أستاذ لمادة معيّنة أو لضعف التلامذة فيها، إلى إعادة جذب التلامذة الذين تسربوا للعودة إلى المدرسة.

#### 5- المسؤولون في الجمعيات الناشطة في المجتمع المحلي

• على صعيد الوضع السياسي أو الحزبي السائد في بعض المناطق شكل الأمر عائقاً في بعض الحالات بسبب تصدي بعض من ينتمون إلى تيارات سياسية معيّنة للمحققات. ومنعهن من استكمال عملهن بحجة رفضهم تدخل المحققات في خصوصيات الأسر في تلك المناطق. وشكهم في السبب الرئيس الكامن خلف إجراء الدراسة.

• وفي ما يخص الوضع الاقتصادي المتدني لمعظم الأهالي. فتمّ اقتراح قيام التعاون مع جمعيات أو مؤسسات محلية تقيم أوضاعهم العامة وتقدم لهم دعماً مالياً يتيح للأبناء استكمال تعليمهم وعدم التسرب من صفوف معيّنة. وقد تشمل تلك المساعدات تأمين مصروف يومي للتلميذ. أو تأمين مستلزماته الأساسية من كتب وقرطاسية وغير ذلك...

• كما اشتكى بعض مديري المدارس من الأوضاع السياسية التي تُعوق عملية التشبيك مع المجتمع المحلي (تناقض في التوجهات السياسية تؤدي إلى عدم تعاون بين المدرسة والجمعيات المتواجدة في المنطقة ذاتها). كما عزی أحد أعضاء لجان الأهل في إحدى المدارس عدم تعاون المجتمع المحلي إلى نظرة المجتمع لهذه المدارس (نظرة دونية).

## الفصل الثامن

فحص المؤشرات والأدلة لتعيين اتجاهات التأثير  
في عمليات النجاح والرسوب والتسرّب

## ١- الخلفية الأسرية والاجتماعية والمدرسية الحاضنة للأولاد المشمولين بالدراسة

تعيش الأسر وأبنائها الذين يشكّلون الجماعة الإحصائية للدراسة في ظل أوضاع معيشية واقتصادية وسكنية ومدرسية واجتماعية متنوعة المعطيات والخصائص وهي تترك تأثيرات مختلفة في حياتهم اليومية والفكرية والتواصلية. فقد تضغط عليهم وتدفعهم للخضوع والتسليم، أو قد توفر لهم بعض مقومات الدعم والمساعدة فيواجهونها ويتمكنون من استكمال سعيهم لتحقيق أهدافهم المنشودة.

ونحاول عبر التفاصيل الميدانية التي تمّ جمعها، إعادة رسم صور المشاهد المتصلة بالدراسة من وجهات نظر مختلفة من أجل تكوين فكرة عامة تشكّل خلفية شاملة لفهم ما يتراكم من بيانات سيتمّ تصنيفها ضمن محاور يجمعها اهتمام مشترك، وتعاون المعطيات المجمعّة على تثبيت الألوان وتعميق الخطوط لتظهير صور الواقع.

والمحاور المعنية تدور حول:

### ١- أوضاع الأسرة

### ٢- المحيط الاجتماعي للأسرة والتلميذ

### ٣- التلميذ والمدرسة

### ٤- الأسرة والتلميذ

سنركز معالجة كل محور على عرض الإجابات الرقمية لمسائل ومواقف تشكّل نقاط ارتكاز للمحور بغية التوصل إلى بناء مؤشرات تُسرح كيفية استخلاصها وبلورتها في فصل سابق. ونحاول في خطوة لاحقة، تحديد موقع كل مستجوب ضمن الفئات التي يشملها المؤشر وتتراوح دلالاتها ما بين:

سلبية (-١)، وسطية (٠)، وجيدة (١)، وإيجابية جدًّا (٢).

ونعمد في ما بعد إلى إجراء تقاطع ما بين النتيجة التي حصلها المستجوب من نجاح أو رسوب أو تسرب، وبين المؤشر الخاص بالمسألة التي تمّ البحث بها. ما سيكشف عن مدى التأثير الذي تعرّض له المستجوب وطبيعة النتيجة التي انتهى إليها أدائه المدرسي.

وقبل البدء بتناول المحاور نعرض للخصائص الديموغرافية للأفراد المستهدفين بالدراسة:

٢- خصائص الأفراد المستهدفين بالدراسة  
التوزع حسب العمر والجنس

العمر	الجنس	ذكر	%	أنثى	%	المجموع	%
أكثر من ١٤ سنة		٣٣	١٠,٦	٣٨	١٢,٩	٧١	١١,٨
١٣-١٤ سنة		١٥٠	٤٨,٦	١٣٣	٤٥,٥	٢٨٣	٤٧,١
١٢ سنة		٣٦	١٠,٦	٣٦	١٢,٢	٧٢	١١,٩
١٠-١١ سنة		٧٢	٢٣,٤	٦٤	٢١,٩	١٣٦	٢٢,٦
أقل من ١٠ سنوات		١٨	٥,٨	٢٢	٧,٥	٤٠	٦,٦
المجموع		٣٠٩	٥١,٣	٢٩٣	٤٨,٧	٦٠٢	١٠٠

بُنيت العيّنة على أساس تساوي تمثيل الذكور والإناث بما معدّله ٣٠٠ لكل نوع جنس وبالفعل تم إجراء المقابلات مع ٦٠٢ شخصًا كان من بينهم ٥١,٣% ذكور و٤٨,٧% إناث، بفارق لا يتجاوز ١,٥% بما يحترم شرط التساوي بالحجم. كما أن مرحلة الطفولة (٩-١٥ سنة) ممثلة بفئاتها العمرية الموازية لأعمار التلامذة في صفوف المرحلة الابتدائية. ما يجعل من كل مجموعة مشتتة على عناصر المتغيرات الديموغرافية كافة.

٣- التوزع بحسب نتيجة التلميذ ونوع الجنس

النتيجة	الجنس	ناجح	%	راسب	%	متسرّب	%	المجموع	%
ذكر		١٠٧	٥٠,٢	١٠٠	٥٠,٥	١٠٢	٥٣,١	٣٠٩	٥١,٣
أنثى		١٠٦	٤٩,٨	٩٨	٤٩,٥	٩٠	٤٦,٩	٢٩٣	٤٨,٧
المجموع		٢١٣	٣٥	١٩٨	٣٢,٣	١٩٢	٣٢,٧		

إنّ من أبرز أهداف الدراسة استنتاج آليات النجاح والرسوب إضافة إلى كشف دوافع التسرّب من المدارس لدى الأولاد. وهو ما ألزم باتباع منهج إقامة المقارنة في جميع المواقف والتصرفات على أساس النتيجة التي أحرزها التلميذ. وبالتالي تضمنت العيّنة وزنًا متساويًا للفئات الثلاث وهي:

١. الفئة الأولى: فئة الناجحين وتشكّل ٣٥% من المجموعة.
  ٢. الفئة الثانية: فئة الراسبين وتشكّل ٣٢,٣% من المجموعة.
  ٣. الفئة الثالثة: فئة المتسرّبين وتشكّل ٣٢% من المجموعة.
- إنّ مجموع كل فئة يمثل حالة مستقلة بذاتها ولا يمثل أفرادًا معينين من الناجحين أو الراسبين ويمكن مقارنتها بغيرها. وملاحظة الفروقات والاختلافات الموجودة في ما بينها.

## محاوَر العَرَض

المحور الأول: ظروف الأسرة وأوضاعها.

١- توزع المستجوبين بحسب طبيعة العلاقة الحالية بين الوالدين:  
طبيعة العلاقة الحالية للزوجين

الوضع	التكرار	%
يعيشان معاً	٥٤٢	٩٠
مطلقان أو مهاجران	٣٢	٥,٣
متوفيان	٢١	٣,٤
لا جواب	٧	١,١
المجموع	٦٠٢	١٠٠

أظهرت البيانات التي جمعت عن أسر المستجوبين أنّ معظم أفراد العيّنة (٩٠٪) منهم يعيشون في كنف أسر مكتملة التكوين. أما الباقون فإنّ ما نسبته (٨٪) يعيشون في غياب أحد الوالدين بسبب الطلاق أو الوفاة أو الغياب القسري أي أنهم يفتقدون إلى الإشباع العاطفي والانفعالي ما يُعوق نضجهم الطبيعي ويعرّضهم لخضات عاطفية وعيشتهم لحالات من عدم الاستقرار وهذا ما يضعهم بمواجهة التأثير في حياتهم اليومية ودراساتهم بالعوامل النفسية السلبية. وهو ما نأمل التحقق منه لاحقاً.

٢- توزع المستجوبين بحسب طبيعة العلاقة المدنية بين الوالدين وتبعاً لنتيجته المدرسية

نتيجة الأداء المدرسي		العلاقة المدنية للوالدين		النجاح		الرسوب		التسرّب		المجموع	
%	المجموع	%	المجموع	%	المجموع	%	المجموع	%	المجموع	%	المجموع
٩٣,٣	١٩٨	٨٩,٩	١٦٦	٨٦,٤	٥٤٢	٩٠	١٧٨	١٦٦	١٦٦	٨٦,٤	٥٤٢
٣,٣	٧	٥,٥	١٤	٧,٣	٣٢	٥,٣	١١	١٤	١٤	٧,٣	٣٢
١,٨	٤	٣,٥	٧	٥,٢	٢١	٣,٤	٧	١٠	١٠	٥,٢	٢١
١,٤	٣	١,١	٢	١,١	٧	١,١	٢	٢	٢	١,١	٧
١٠٠	٢١٢	١٠٠	١٩٨	١٠٠	٦٠٢	١٠٠	١٩٨	١٠٠	١٩٢	١٠٠	٦٠٢

يبدو أنّ وجود الوالدين معاً إلى جانب أبنائهما يرفع من نسب النجاح ويخفف من معدلات التسرّب بفارق يعادل (٧٪) أما في حالة الغياب عنهما فيتراجع النجاح إلى أقل من (٤٪)

ويرتفع التسرّب إلى أكثر من (١٢٪) أي أنّ الفارق يتسع إلى (٨٪) من الحالات. لا يرتبط النجاح بصورة مباشرة بوجود الوالدين فقط لأنّ كثيراً من الراسبين والمتسرّبين يعيشون في أسرٍ مكمّلة بل يترافق وجود الوالدين بتحقيق إشباعات عاطفية للأولاد بصورة لا واعية. رغم أنّهم يواجهون الرسوب وهم معرّضون إلى التسرّب بمعدلاتٍ عالية.

### ٣- المستجوبون ومستوى تعليم الوالدين

• توزيع عدد المستجوبين بحسب المستوى التعليمي للأب والأم

المجموع	مستوى تعلم والدة التلميذ						
	لا جواب	دون الابتدائي	ابتدائي ومتوسط	ثانوي ومهني متوسط	جامعي ومهني عال		
٢١		٢	٦	٤	٩	جامعي ومهني عال	مستوى تعلم والدة التلميذ
٥٨		٥	١٩	٣٠	٤	ثانوي ومهني متوسط	
٣٨٢	١٤	٢٨	٢٩٨	٣١	١١	ابتدائي ومتوسط	
١٢٠	٥	٥٤	٥٦	٥		دون الابتدائي	
٢١	٣	٢	١٣	٣		لا جواب	
٦٠٢	٢٢	٩١	٣٩٢	٧٣	٢٤	المجموع	

يبين هذا الجدول الخصائص التعليمية الآتية للوالدين:

- ١- إن ٥٠٪ من أولياء أمور تلامذة المدارس الرسمية لا يتجاوز تحصيلهم التعليمي مستوى الابتدائي أو المتوسط. سواء الأباء أم الأمهات.
- ٢- ٣٪ منهم فقط من الجامعيين.
- ٣- ١١٪ من الأهل حصّلوا المستوى الثانوي.
- ٤- ٣٥٪ الباقون هم من فئة دون الابتدائي.
- ٥- عدد الزوجات من مستوى التعليم المتوسط والثانوي والجامعي المتزوجات من رجال دون مستواهن التعليمي أكبر (١١٥ من أصل ٦٠٢ أي قرابة ٢٠٪).
- ٦- إذا انطلقنا من هذا التمايز لصالح الأمهات يمكن الاستنتاج بأنهن مؤهلات موضوعياً للتأثير في أبنائهن في الأسرة وتعليمهن أكثر من الأباء. هذه واحدة من مكونات خلفية الأجواء الاجتماعية والثقافية السائدة في أسر تلامذة المدارس الرسمية.

• توزيع الناجحين بحسب مستوى تعلم الوالدين

مستوى تعلم الأم					ناجح	
المجموع	سَيِّء/ضعيف	وسط	جيد/فوق الوسط	جيد جداً/عالٍ		
١٦	١	٤	٤	٧	جيد جداً/عالٍ	مستوى تعلم الأب
٣٤	٢	١٠	١٨	٤	جيد/فوق الوسط	
١٢٩	١٠	٩٤	١٨	٧	وسط	
٣٣	١٥	١٨			سَيِّء/ضعيف	
٢١٢	٢٨	١٢٦	٤٠	١٨	المجموع	

• توزيع الراسبين بحسب مستوى تعلم الوالدين

مستوى تعلم الأم					راسب	
المجموع	سَيِّء/ضعيف	وسط	جيد/فوق الوسط	جيد جداً/عالٍ		
٥	١	٢		٢	جيد جداً/عالٍ	مستوى تعلم الأب
٢٠	٣	٥	١٢		جيد/فوق الوسط	
١٣٠	١٤	١٠٤	٩	٣	وسط	
٤٣	١٧	٢٤	٢		سَيِّء/ضعيف	
١٩٨	٣٥	١٣٥	٢٣	٥	المجموع	

• توزيع المتسربين بحسب مستوى تعلم الوالدين

مستوى تعلم الأم					متسرب	
المجموع	سَيِّء/ضعيف	وسط	جيد/فوق الوسط	جيد جداً/عالٍ		
					جيد جداً/عالٍ	مستوى تعلم الأب
٤		٤			جيد/فوق الوسط	
١٢٣	١٨	١٠٠	٤	١	وسط	
٦٥	٣٢	٢٧	٦		سَيِّء/ضعيف	
١٩٢	٥٠	١٣١	١٠	١	المجموع	

٤- توزع المستجوبين بحسب المستوى التعليمي للوالدين ونتيجة الأداء المدرسي للتميز:

النسبة الإجمالية	متسرب	راسب	ناجح	المستوى	
٢٣,٤	٤٦,٥	٣٠	٢٣,٠٤	متدن	التحصيل التعليمي للوالدين
٦٣,٤	٣٢,٢	٣٤,٠٤	٣٣,٧٦	وسط	
٩,٦	٦٨,٠	٣٣,٤	٥٨,٦	فوق الوسط	
٣,٤	—	٢٤	٧,٦	مرتفع	

يتبين من بيانات الجداول الأربعة السابقة أنّ ارتفاع مستوى التعلّم لدى الأم يُشكّل مظلة حقيقية للأبناء ضد الرسوب والتسرب ذلك أنّ معظم المتسربين كانت المستويات التعليمية لوالديهم منخفضة وتكاد تكون معدومة (٢٣٪). ومن الواضح أنّ المستوى التعليمي الوسطي للوالدين لا يتجاوز تأثيره الإيجابي في (٥٠٪) من الحالات بينما يرتفع إلى (٨٠٪) عند حيازة المستوى العالي. وهذا ما يدل على أهمية تأثير المستوى التعليمي للوالدين في نجاح أبنائهما.

٥- توزع المستجوبين بحسب أوضاعهم السكنية وعدد المقيمين في المسكن تتناول هذه الفقرة الحديث عن مكونات المنزل الذي يسكن فيه التلميذ وحجم الأسرة التي يعيش ضمنها.

• توزع عدد المستجوبين بحسب حجم مساكنهم وعدد أفراد أسرهم

المجموع	حجم المسكن					حجم الأسرة
	غرفة واحدة	غرفتان	٣-٤ غرف	أكثر من ٥ غرف	غير محدد	
٢٠	٢	٣	١٠	٣	٣-٠	حجم الأسرة
٢٠٣	٥	٣٩	٩٦	٥٥	٥-٤	
٢٤٣	٩	٥٠	١٣٨	٤٣	٧-٦	
١١٠	٢	٢٢	٦٠	٢٦	١٠-٨	
٢٦		١٠	١٣	٣	أكثر من ١٠	
٦٠٢	١٨	١٢٤	٣١٧	١٣٠	١٣	المجموع

المجموع		حجم المسكن										حجم الأسرة
		غير محدد		أكثر من ٥ غرف		٣-٤ غرف		غرفتان		غرفة واحدة		
Col %	% Row	Col %	Row %	Col %	Row %	Col %	Row %	Col %	Row %	Col %	Row %	
٣,٣٢	١٠٠,٠٠	١١,١١	١٠,٠٠	٢,٤٢	١٥,٠٠	٣,١٥	٥٠,٠٠	٢,٣١	١٥,٠٠	١٥,٣٨	١٠,٠٠	٣-٠
٣٣,٧٢	١٠٠,٠٠	٢٧,٧٨	٢,٤٦	٣١,٤٥	١٩,٢١	٣٠,٢٨	٤٧,٢٩	٤٢,٣١	٢٧,٠٩	٦١,٥٤	٣,٩٤	٥-٤
٤٠,٣٧	١٠٠,٠٠	٥٠,٠٠	٣,٧٠	٤٠,٣٢	٢٠,٥٨	٤٣,٥٣	٥٦,٧٩	٣٣,٠٨	١٧,٧٠	٢٣,٠٨	١,٢٣	٧-٦
١٨,٢٧	١٠٠,٠٠	١١,١١	١,٨٢	١٧,٧٤	٢٠,٠٠	١٨,٩٣	٥٤,٥٥	٢٠,٠٠	٢٣,٦٤			١٠-٨
٤,٣٢	١٠٠,٠٠			٨,٠٦	٣٨,٤٦	٤,١٠	٥٠,٠٠	٢,٣١	١١,٥٤			١٠ وأكثر
١٠٠,٠٠	١٠٠,٠٠	١٠٠,٠٠	٢,٩٩	١٠٠,٠٠	٢٠,٦٠	١٠٠,٠٠	٥٢,٦٦	١٠٠,٠٠	٢١,٥٩	١٠٠,٠٠	٢,١٦	المجموع

الملاحظات الآتية حول ما يتصف به سكن أفراد العيّنة:

- ١- يسكن قرابة ٣٢,٣٪ منهم في مساكن ضيقة لا تتجاوز الغرفتين. ويتراوح عدد المقيمين في هاتين الغرفتين من ٤-٥ أشخاص.
  - ٢- يعيش أكثر من ٧٥٪ منهم في أسر كثيرة العدد تتألف أكثر من ٦ أشخاص.
  - ٣- كما أن ٤٠٪ من أفراد العيّنة يقطنون في شقق واسعة تتألف من أكثر من ٥ غرف.
  - ٤- يُستنتج أن ظروف سكن المستجوبين في معظمها جيدة. ولا تسجل حالات اكتظاظ إلا بالنسبة للربع منها وسنعمد إلى البحث عن تأثير هذا العامل في أداء التلميذ.
- وبالتالي يمكن بناء مؤشر لأوضاع مسكن الأسرة تبعاً للآلية المعتمدة ونحصل على:

النسبة الإجمالية	الحالة	
٢,١	دون الوسط	المسكن
٢١,٥	وسط	
٥٢,٦	جيد	
٢٠,٦	جيد جداً	

أما مؤشر حجم أسرة التلميذ فيتمثل بما يأتي:

النسبة الإجمالية	الحالة	
١٨,٢٧	كبير	حجم الأسرة
٤٠,٣٧	وسط	
٣٣,٧٢	صغير	
٣,٣٢	محدود	

## ٦- توزيع المستجوبين بحسب الأوضاع المادية والموارد الأسرية.

تتضمن هذه الفقرة الحديث عن الملكيات والمقتنيات الخاصة بالأسرة ومصدر دخلها الشهري ومدى تَمَكُّنها من الحصول على احتياجاتها الأساسية. إضافةً إلى تعيين مقدار رضى رب الأسرة عمّا يوفره لأسرته من عناصر المعيشة اليومية من غذاء وكساء وترفيه. ومن مجموعها يتشكّل مؤشر الوضع الاقتصادي الاجتماعي للأسرة.

### أ - توزيع عدد ونسب المستجوبين حسب عناصر الملكية

العدد	%	
٥٠٠	٨٣,٠٦	بيت
٤١٠	٦٨,١١	سيارة
٢٤١	٤٠,٠٣	صحن لاقط مستقل
١٠٨	١٧,٩٤	إنترنت
٢٩	٤,٨٢	لوحات فنية
٤٤٢	٧٣,٤٢	أكثر من جهاز خليوي
٧	١,١٦	لا شيء منها
٢٧٤	٤٥,٥١	اشترك في الأقبية الفضائية
٢٧٨	٤٦,١٨	اشترك في مولد الكهرباء

يتبيّن أنّ معظم الأسر من جمهور المدرسة الرسمية يملك بيته ٨٣٪. وهذا يدلّ على أهمية ملكية المنزل بالنسبة للأسرة. فمهما كانت إمكاناتها المادية محدودة فهي تسعى لامتلاك المنزل. وهو ما تظهره بيانات هذا الجدول. كما أنّ كل أسرتين من ٣ أسر أصبحت تملك سيارة. الأمر الذي يجعل من ملكيتها دليلاً على امتلاك أداة ميسّرة للحياة اليومية. كما أنه أضيف مؤخراً الجهاز الخليوي كدليل على حيازة شروط الحياة العصرية ولعل في نسبهته الراهنة ما يشير إلى اعتباره بالنسبة لأكثرية اللبنانيين ضرورة ملّحة. ويشير توافر اشتراك في مولد الكهرباء بالنسبة للأسرة إلى أنها تحصل على مقومات المعيشة اللائقة (الكهرباء) في الوقت الذي تنقطع عن الآخرين وهذا بحد ذاته دليل تميّز ووضعية اقتصادية ملفتة.

كما أنّ امتلاك إمكانية التقاط أقبية فضائية دليل إضافي على قدرات مادية للأسرة. فإذا جمّع جميع هذه المقتنيات لدى أسرة بعينها ثبت على الوجه الملموس أن وضعها الاقتصادي الاجتماعي يتوقع أن يكون مميّزاً.

## ب- مصادر دخل الأسرة

مصدر دخل الأسرة	المجموع	%
من العمل	٥٥٤	٩٢,٠٣
من الأملاك	٩	١,٥
من مساعدات اجتماعية	٩	١,٥
دعم أفراد العائلة	٢٦	٤,٣
لا جواب	٤	٠,٦٦
المجموع	٦٠٢	١٠٠,٠٠

لا يكفي أن يتوافر دخل للأسرة فقد يكون مؤقتاً أو عابراً أو استثنائياً. ولكن المهم أن يكون ثابتاً ودائماً وكافياً ليتيح عيش حياة كريمة ولائقة. ويظهر أن أكثر من ٩٠٪ من الأسر المشمولة بالدراسة تعيش من مردود عملها. ونسبة ضئيلة تعيش من الدعم العائلي أو المساعدات. وهذا يعكس حالة استقرار نسبية تعيشها أسر العينة. علماً بأنه من المهم جداً أن نعرف ما هو مستوى المعيشة الذي يتيح الدخل المتوافر؟

## ج- تمكّن الأسر من تحصيل احتياجاتها الأساسية

التمكّن من الاحتياجات	العدد	%
لا	٩١	١٥,١٢
نعم	١٠٠	١٦,٦١
إلى حدّ ما	٣٧٢	٦١,٧٩
إلى حدّ بعيد	٣١	٥,١٥
لا جواب	٨	١,١٣
المجموع	٦٠٢	١٠٠

توفّر معطيات الجدول الملائق الإجابة عن التساؤل الوارد أعلاه حيث يؤكد ٦٢٪ تقريباً من الأسر أن دخلهم يمكّنهم إلى حدّ ما من الحصول على احتياجاتهم الأسرية اليومية. وأنّ قرابة ٢٢٪ فقط من هذه الأسر يحقق دخلها كافة احتياجات الأسرة. بينما يشير أكثر من ١٥٪ أن دخلهم رغم توافره لا يحقق لهم إلا الكفاف. ففي ظل هذه المعطيات ما هي حقيقة تصنيف الوضع الاقتصادي الاجتماعي للأسرة؟

## مؤشر الوضع الاقتصادي- الاجتماعي للأسرة

نتيجة تطبيق بناء مؤشر الوضع الاقتصادي الاجتماعي للأسرة التي سبق تفسير آليات استعماله في فصل سابق فإننا نحصل على التصنيف الآتي لأوضاعهم في ضوء هذا المؤشر الذي يتضمن الفئات الآتية:

- إيجابي جداً أو جيد جداً.

- جيد.

- متوسط.

- ضعيف أو سلبي.

## تصنيف الأسر بحسب أوضاعها الاقتصادية والاجتماعية

العدد	%	
٢٩	٤,٨٢	إيجابي جداً
٣٥١	٥٨,٣١	جيد
١٥٣	٢٥,٤٢	متوسط
٦٩	١١,٤٦	ضعيف وسلبي
٦٠٢	١٠٠,٠٠	المجموع

تتوزع الأسر من حيث ملكياتها ودخلها واكتفاؤها المادي بحسب الفئات الآتية:

- فئة المستوى الاقتصادي الاجتماعي الممتاز و يبلغ حجمها قرابة ٥٪.
- فئة المستوى الاقتصادي الاجتماعي الجيد و يبلغ حجمها قرابة ٥٨٪.
- فئة الأسر ذات المستوى الاقتصادي الاجتماعي المتوسط و يبلغ حجمها قرابة ٢٥٪.
- فئة الأسر ذات المستوى الاقتصادي الاجتماعي المتدني و يبلغ حجمها أكثر من ١١٪ من المجموع العام.

وبذلك لا يمكن القول إنَّ أغلب جمهور المدرسة الرسمية ضعيف الأماكن بل إنَّ أكثر من نصفه يؤمن جميع احتياجاته الأساسية وغير الأساسية من دون عناء كبير.

## المحور الثاني: محور المحيط الاجتماعي للمستجوبين.

نبحث في هذه الفقرة مسألة تبادل الزيارات والعلاقات مع المجتمع المحلي من جيران وأقرباء والقيام بالأنشطة المشتركة إضافة إلى تبادل العلاقات في ما بين أفراد الأسرة وطبيعة المشاعر الناشئة عن ذلك وما يحققه كل ذلك من اندماج أو هامشية.

١- توزع المستجوبين بحسب الأوضاع الاجتماعية للأسرة:

### قيام الأسر بالزيارات والأنشطة خارج مساكنها

التردد على المطاعم		دعوتهم إلى الطعام		زيارات للجيران		زيارات للأقرباء		
النسب	العدد	النسب	العدد	النسب	العدد	النسب	العدد	
٥٣,٨٢	٣٢٤	٤٠,٧٠	٢٤٥	١٩,١٠	١١٥	٤,٩٨	٣٠	لا
٣٩,٠٤	٢٣٥	٥١,٣٣	٣٠٩	٥٥,٤٨	٣٣٤	٦٣,٢٩	٣٨١	وسط
٦,١٥	٣٧	٧,٦٤	٤٦	٢٥,٢٥	١٥٢	٣١,٤٠	١٨٩	بانتظام
١,٠٠	٦	٠,٣٣	٢	٠,١٧	١	٠,٣٣	٢	لا جواب
١٠٠	٦٠٢	١٠٠	٦٠٢	١٠٠	٦٠٢	١٠٠	٦٠٢	المجموع

ممارسة نشاط ديني		ممارسة نشاط فني أو ثقافي		ممارسة الرياضة		القيام بنزهات		
النسب	العدد	النسب	العدد	النسب	العدد	النسب	العدد	
٤٥,٨٥	٢٧٦	٨١,٢٣	٤٨٩	٦٥,١٢	٣٩٢	٢٧,٩١	١٦٨	لا
٢٩,٢٤	١٧٦	١٢,١٣	٧٣	٢٠,٤٣	١٢٣	٥٨,٤٧	٣٥٢	وسط
٢٤,٠٩	١٤٥	٦,١٥	٣٧	١٣,٤٦	٨١	١٣,٢٩	٨٠	بانتظام
٠,٨٣	٥	٠,٥٠	٣	١,٠٠	٦	٠,٣٣	٢	لا جواب
١٠٠	٦٠٢	١٠٠	٦٠٢	١٠٠	٦٠٢	١٠٠	٦٠٢	المجموع

يمكن تصنيف الأنشطة ضمن ثلاث فئات:

- فئة الأنشطة السائدة والرائج المنتظمة: وهي تدور بمعظمها حول زيارة الأقرباء (٣١٪ والجيران ٥٢٪ وممارسة الأنشطة الدينية ٢٤٪.
  - فئة الأنشطة الغالبة بحسب توافر الوقت وتشمل الأقرباء ٦٣٪ والجيران ٥٥٪ والقيام بالنزهات في ٥٨٪ من الحالات.
  - فئة الأنشطة النادرة وتمثل بالأنشطة الثقافية والفنية ٨١٪ والرياضية ويتجنبها ٦٥٪ من أسر العينة وارتباد المطاعم ٥٣٪ وعدم المشاركة بأنشطة دينية ٤٥٪.
- كما يمكن إيراد ما يأتي:

• يلاحظ أن أكثر من نصف الأسر معتادة على القيام بزيارات دائمة ومنتظمة إلى الأقارب والجيران وهذا يشير إلى أنهم يدورون ضمن دوائر ضيقة ومغلقة ويعتمد القيام بها على العادة والتشابه في الأوضاع. ويمكن تكرار المواقف والتصرفات المماثلة معهم. ما لا يفسح في المجال كثيراً للتعرف إلى مصادر وجهات جديدة يمكن أن تطلعها على ما هو جديد أو مختلف وبالتالي تبقى محافظة على أجوائها وعاداتها ومعلوماتها.

• إن نسبة كبيرة من الأسر تعتمد على الطبيعة والقيام بنزهات فيها ما يوفر عليها معنوياً ومادياً ولكنه من جهة أخرى يحرمها من فرص الاحتكاك والتفاعل مع الآخرين.

• إن أغلبية الأسر من أهالي تلامذة المدارس الرسمية ليسوا من المشاركين بالأنشطة الفنية أو الثقافية ٨١٪ ولا هم من جمهور ممارسة الرياضة ٦٥٪. بدليل أنهم نفوا ذلك جملة وتفصيلاً.

• يمكن توقع نوعية الأجواء السائدة في هذا الوسط الاجتماعي وما يتفرع عنها من تصرفات وعادات رائجة.

## ٢- طبيعة علاقات الأسرة في ما بين أفرادها ومع الجيران والأقارب.

سؤال رقم ٨٤	بين الأسرة والجيران		بين الأسرة والأقارب		بين الوالدين والأولاد		بين الأولاد أنفسهم		بين الوالدين	
	العدد	النسب	العدد	النسب	العدد	النسب	العدد	النسب	العدد	النسب
تفاهم وانسجام	٤٧٣	٧٨,٥٧	٥١٠	٨٤,٧٢	٣٦٢	٦٠,١٣	٢٠٨	٣٤,٥٥	٣٧٧	٦٢,٦٢
مشاجرات أحياناً	٣٣	٥,٤٨	٦٢	١٠,٣٠	٢٠١	٣٣,٣٩	٢٦٧	٤٤,٣٥	١٦٠	٢٦,٥٨
مشاجرات يومية	٣	٠,٥٠	٥	٠,٨٣	٣٠	٤,٩٨	١١١	١٨,٤٤	١٠	١,٦٦
لا يوجد	٨٤	١٣,٩٥	٢٠	٣,٣٢			٩	١,٥٠	٢٢	٣,٦٥
لا جواب	٩	١,٥٠	٥	٠,٨٣	٩	١,٥٠	٧	١,١٦	٣٣	٥,٤٨
المجموع	٦٠٢	١٠٠,٠٠	٦٠٢	١٠٠,٠٠	٦٠٢	١٠٠,٠٠	٦٠٢	١٠٠,٠٠	٦٠٢	١٠٠,٠٠

وتسجل الملاحظات الآتية حول الاستقرار والتكيف في الأسرة:

• يسيطر الانسجام والتفاهم بين جميع الأطراف وأوضحها بين الأسرة والأقارب ٨٤٢٪ مع الجيران ٧٨٪ ولعل من المفارقات أن التفاهم الداخلي في الأسرة أضعف بين الوالدين ٦٢٪ ثم مع الوالدين والأولاد ٦٠٪ ويضعف إلى درجة كبيرة بين الإخوة ٣٤٪. ولعل التواجد الدائم وجهاً لوجه والاضطرار للتعامل المباشر يضع أهل المنزل في بحث دائم عن التكيف والتفاهم في حين أنهم يواجهون كل يوم شيئاً جديداً يتطلب موقفاً جديداً يستدعي الاحتكاك فالعودة إلى التوازن فالانسجام. وهو واقع مفروض على الإبناء والأخوة لذلك يبدو الأكثر دراماتيكية.

• أما المشاجرات الدائمة فنادرة إلا ما كانت بين الأخوة لا سيما إذا كانوا شباناً أو يافعين، وهي من سمات العمر. وعادة ما تكون المشاحنات يومية ولكنها تبقى محدودة الأجل والتأثير. ولا تطول أكثر من ١٨ ٪ من الأسر. وبالمقابل فإنّ الوالدين يقعان هما أيضاً في مشاحنات وخلافات تستمرّ متقطعة في أكثر من ٢٦ ٪ من أسر العيّنة. ونتوقع أن تترافق مع توتر قد يكون متصاعداً يلف الأسرة وما يهمنها منها هو ما يترك آثاره على شخصية بعض أفرادها أو على انتظام دراستهم أو نتائجهم عند تكرارها.

### ٣- علاقة التلميذ بأهله

أكد ٧٠ ٪ من المستجوبين بصورة عامة أنّ علاقتهم بأهلهم جيدة بينما أشار ٢٦ ٪ أنها عادية وكانت سيئة في أقل من ٣ ٪ من الحالات ما يكشف عن حالة استعداد وجاهزية للتكيف الاجتماعيّ خارج الأسرة وهو ما لاحظته المعلمون عن علاقة تلاميذهم بأقرانهم ولم يجدوا فيه مظاهر للتنافر أو التهميش.

طبيعة العلاقة	العدد	٪
جيدة	٤٢٠	٦٩,٧٧
عادية	١٥٨	٢٦,٢٥
غير جيدة	١٧	٢,٨٢
لا جواب	٧	١,١٦
المجموع	٦٠٢	١٠٠,٠٠

### ٤- مؤشّر الأوضاع الاجتماعيّة للأسرة وأجواءها

أتاحت مضامين الجداول السابقة الاطلاع على جوانب مختلفة من تفاصيل الأوضاع الاجتماعيّة للأسر التي ينتمّي إليها أفراد العيّنة. وتبين أنها ليست على درجة واحدة من التشابه والبناء. ولا تبني أسلوباً موحّداً في تعاملها مع الآخرين ومع أفرادها كما في تصرفها إزاء الظروف، فهي مختلفة ومتفاوتة من حيث تأثيراتها المتوقعة في أفرادها. وإذا طبقنا الآلية المعتمدة لبناء المؤشّر الخاص بالأوضاع الاجتماعيّة للأسرة التي يعيش التلميذ في أجوائها، ودرجاتها أمكن تصنيف الأوضاع الآتية:

- أسر أوضاعها إيجابية جداً
- أسر أوضاعها جيدة
- أسر أوضاعها وسطية
- أسر أوضاعها سيئة وسلبية.

توزّع عدد ونسب المستجوبين تبعاً لفئات مؤشّر أوضاع الأسرة وأجوائها كما يأتي:

• إنّ أكثر من نصف أسر العيّنة تعيش أجواءً وأوضاعاً إيجابية جيدة ٦٠,٧ ٪.  
 • إنّ أقل من ٥ ٪ من أسر العيّنة تعيش في أجواء أسرية وأوضاع سيئة.  
 • ثلث حجم العيّنة تتصف أجوائه بالطبيعة والعادية.  
 • كيف سيكون تأثير هذه الأوضاع الأسرية في الأداء المدرسي للتلميذ؟

أوضاع الأسرة	العدد	٪
إيجابية جداً	٩١	١٥,١٢
جيدة	١٠٠	١٦,٦١
وسطية	٣٧٢	٦١,٧٩
سيئة وسلبية	٣١	٥,١٥
المجموع	٦٠٢	١٠٠

### المحور الثالث: محور التلميذ والمدرسة.

#### ١- توزيع عدد ونسب المستجوبين بحسب نوعية المدرسة وخصائصها

نوعية المدرسة	العدد	النسبة
جيدة جداً	٤٣	١٠,٤
جيدة	١٨٦	٤٥,٣
متوسطة	١٤١	٣٤,٤
ضعيفة	٤٠	٩,٩
المجموع	٤١٠	١٠٠,٠٠

من الواضح أنّ أكثر من نصف المدارس الرسمية تمّ صنّفها فوق المتوسط فهي إما جيدة (٤٥٪) أو جيدة جداً (١٠,٥٪) من حيث موقعها وحجمها وبنائها وتجهيزاتها وملاعبها ويجد فيها التلامذة ما يوفرّ لهم قضاء وقتٍ طيّب وإقامة علاقات جيدة مع الرفاق. وبلغت النظر أنّ عمليات إعادة تجهيز المدارس الرسمية وتحديثها قد شملت نسبةً مرتفعة منها حتى أنه لم يبق سوى نسبة ضئيلة (١٠٪) تحتاج إلى الصيانة والتجديد. وهذا ما يخفّض من نسب الظروف المادية السلبية التي قد تُعوق عملية التعليم وبالتالي تمنع نجاح التلامذة.

#### ٢- انتماء التلميذ إلى المدرسة

نرصد في الفقرات اللاحقة العناصر التي تعبّر عن مدى انتماء التلميذ إلى المدرسة من خلال عدد المرات التي غير فيها مدرسته والأسباب التي دفعته إلى التغيير. وتكرار تعيُّبه المنتظم عن المدرسة وطبيعة تقييمه للوقت الذي يقضيه فيها ولدرجة رضاه عنها:

%	المجموع	سبب الانتقال من مدرسة رسمية إلى مدرسة خاصة	عدد مرات تغيير المدرسة		
			تغيير المدرسة	العدد	%
٩٦,٠٠	٥٨١	لم يحصل الانتقال			
٠,٣	٢	انتقال السكن	ولا مرة	٢٤٥	٤٠,٨
٠,٣	٢	عدم وجود فارق بين المدرستين	مرة واحدة	١٦٤	٢٧,٣
٠,٣	٢	بسبب الإدارة	مرتان	٨٩	١٤,٧
٠,٣	٢	تغيير الوسط الاجتماعي	٣ مرات	٦٥	١٠,٩
١,٩	٩	مستوى المدرسة أحسن	٤ مرات	١٨	٢,٩
٠,٩	٤	لا جواب	٥ وأكثر	٢١	٣,٤
١٠٠,٠٠	٦٠٢	المجموع	المجموع	٦٠٢	١٠٠,٠٠

يبدو أنّ قرابة نصف الأسر في لبنان لا تغيّر مدارس أبنائها لدوافع متنوعة ولكن ٢٧٪ منها يلجأون إلى التغيير عند الضرورة وقد تغير نسبة مقدارها ١٥٪ من الأسر المدرسة مرتين و ١١٪ ثلاث مرات وأكثر من ٥٪ كل سنة مرة. أما عن أسباب التنقل فهي متنوعة وشخصية أحياناً. هذا التنقل بين المدارس بالنسبة لأكثر من نصف المنتسبين إليها في خلال سنوات التحاقهم بها يدفع إلى التساؤل عن معنى انتماء التلميذ إلى مدرسة ما واقتناع الأهل بنتائجها ورضاهم عنها؟

قضاء الوقت والعلاقات والرضى عن المدرسة						تقييم الوقت الذي يقضيه التلميذ في المدرسة		
%	المجموع	لا جواب	غير راضٍ	راضٍ	الرضى / قضاء الوقت	تقييم الوقت	العدد	%
٤,٥	٢٧	١	٣	٢٣	أراجع دروسى	٢٢٠	٦٤,٥	متعب
١,٦	٢	—	٢	—	أراقب الآخرين	٦	٢,٠٠	متع
٣,١	١٩	—	١٢	٧	لا أتعاظى مع أحد	٤٤٠		لا جواب
١٠٠,٠٠	٦٠٢	١١	١٦١	٤٣٠	المجموع			المجموع
١٠٠,٠٠	١٠٠,٠٠	١,٨	٢٦,٧	٧١,٥	%			
١٠٠,٠٠	٦٠٢	١١	١٦١	٤٣٠	المجموع			
١٠٠,٠٠	١٠٠,٠٠	١,٨	٢٦,٧	٧١,٥	%			

جدد أكثرية التلامذة ٦٤,٥٪ الوقت الذي تقضيه في المدرسة متمتعاً سواءً بسبب ما تحصل عليه من تعليم أو ما تقيمه من علاقات وصدقات في أعمار الطفولة ما يترك في أنفسهم انطباعات إيجابية ترتبط بالمدرسة وبمن فيها جعلهم مشدودين إليها بصلات وروابط محببة. وهذا ما يعبر عنه بالرضى حيث أبدت نسبة ٧١,٥٪ من المستجوبين الرضى تعبيراً عن هذا الشعور.

ويحصل عكس ذلك بالنسبة إلى ثلث التلامذة حيث جدهم مضطربين قلقين غير مرتاحين لسبب من الأسباب ما يجعل من صلتهم بالمدرسة سلبية مبنية على مشاعر التعب وعدم الاستقرار وعبر عن هذه المشاعر نسبة مقدارها ٢٦,٧٪.

فما هو تأثير هذه الانطباعات في تكوين روابط الانتماء إلى المدرسة بالنسبة للتلميذ التي تجمع الدراسات التربوية أن شعور الانتماء يعزز مساعيه لتسجيل نتائج أداء جيد؟

## وتيرة التغيب عن المدرسة

ترجم مشاعر شدة الانتماء إلى المدرسة بالإصرار على عدم التغيب عنها أبداً وهي حالة ٢٠٪ من التلامذة، إلا أن الغالبية تتغيب لأعدار شتى وتصل نسبتهم إلى ٧٠٪ تقريباً، ويدخل ضمنها ما هو معلل أو غير معلل. أما الذين يسعون إلى التغيب الدائم فنسبتهم غير قليلة وتبلغ ١٠٪ من التلامذة وهم في العادة من يمتلكون المشاعر السلبية ضدها.

وتيرة التغيب	العدد	%
أبداً	١٢٠	٢٠,٠٠
أحياناً	٤١٨	٦٩,٤
دائماً	٥٨	٩,٦
لا جواب	٦	١,٠
المجموع	٦٠٢	١٠٠

## مؤشر انتماء التلميذ إلى المدرسة

نتيجة تطبيق بناء مؤشر الانتماء إلى المدرسة الذي سبق تفسير آليات تحقيقه في فصل سابق فإنه يمكن تصنيف التلامذة في ضوء هذا المؤشر ضمن الفئات الآتية:

- فئة الانتماء القوي أو المتين.
- فئة الانتماء الجيد.
- فئة الانتماء الوسط.
- فئة الانتماء الضعيف.

## توزع التلامذة المستجوبين وفقاً لدرجة الانتماء إلى المدرسة

متانة الانتماء	العدد	%
قوي	٢٩	٤,٨٢
جيد	٢٠٤	٣٣,٨٩
وسط	٢٨٢	٤٦,٨٤
ضعيف	٨٧	١٤,٤٥
المجموع	٦٠٢	١٠٠,٠٠

يتوزع تلامذة المدرسة الرسمية تبعاً لقوة رابط التلميذ بمدرسته أو تراخي هذا الانتماء إلى أربع فئات متحايزة هي:

- فئة المحتفظين برابط متين مع مدرسته وحجمها يقل عن ٥٪ من المجموعة.
- فئة المحتفظين برابط وثيق مع مدرسته وحجمها قرابة ثلث المجموعة.
- فئة ذوي الرابط العادي مع مدرستهم ويشكلون قرابة ٤٦٪ من المجموعة.
- فئة ذوي الرابط الضعيف مع مدارسهم وحجمهم يقل عن ١٥٪.

## ٢- أوضاع إنتاجية التلميذ الدراسية

نعالج في هذه الفقرة العناصر التي تعبر عن إنتاجية التلميذ مثل الوقت الذي يخصصه يومياً للدراسة، وعن مستوى العلامات التي يحصل عليها، ونشير إلى عدد المرات التي أعاد

سنته الدراسية فيها وجميع هذه العناصر تدخل في جدلية بناء مؤشر الإنتاجية المدرسية للتلميذ. إضافةً إلى تقييمه لصعوبة الدروس والفروض المدرسية وتصريحه عن المساعدة التي يلقاها من الآخرين.

يبين الجدول أن ٦٠٪ يخصصون وقتًا كافيًا لتحضير الدروس وإعداد واجباتهم المدرسية. بينما يقضي قرابة ٢٧٪ أقل من ساعة في هذه المهمة وهو ما يُعتبر من باب رفع العتب ولا شك أننا سنجد المردود سلبيًا. بينما يبلغ ١٣٪ من التلامذة وأهاليهم على قضاء أكثر من ٣ ساعات في المراجعة اليومية. فهل للوقت المخصص للدرس يوميًا علاقة كافية تؤدي إلى نجاح أو فشل مؤكدين؟ أو أن النجاح ثمرة تضافر عوامل عديدة؟

الوقت المخصص للدرس يوميًا		
العدد	٪	
١٦٤	٢٧,٢٤	أقل من ساعة
٣٥٧	٥٩,٣٠	١-٣ ساعات
٧٦	١٢,٦٢	أكثر من ٣ ساعات
٥	٠,٨٣	غير محدد
٦٠٢	١٠٠,٠٠	المجموع

الجهة التي تساعد التلميذ على المذاكرة

رغم أن صفوف المرحلة الابتدائية تتطلب مرافقة التلميذ عندما يستعيد تحضير دروسه إلا أننا نجد أن ٤٠٪ تقريبًا من التلامذة لا يجدون من يساعدهم. وينحصر الحصول على هذه المساعدة من داخل الأسرة بما نسبته ٤٥,٥٪ من التلامذة. مما يجعل نصف التلامذة تحت المراقبة وهي مساعدة جيدة. إلا أنها غير شاملة وينبغي إكمالها لتشمل الجميع. فهل لغياب هذه المتابعة أثر مباشر في نتائج تحصيل التلميذ؟

العدد	٪	يقوم بالمساعدة
١٣٥	٢٢,٤	الوالدان
١٣٩	٢٣,١	أحد الاخوة
٨٢	١٣,٦	شخص آخر
٢٣٦	٣٩,٣	لا أحد
١٠	١,٦	لا جواب
٦٠٢	١٠٠,٠٠	المجموع

توزع التلامذة حسب مرات إعادة الصف

نلاحظ مباشرةً أن نسبة ٣٥٪ من التلامذة لم يعيدوا صفهم ولا مرة فنجاحهم دائم وقد يعود ذلك إلى ما يلقونه من مساعدة وتخصيص وقت للدراسة وهذا ما سيظهره العمل الميداني. أما بقية التلامذة أي ٦٥٪ منهم وبتعبير آخر تلميذين من أصل ٣ تلامذة يعيدون صفهم على الأقل مرة واحدة أو ثلاث مرات في خلال مرورهم في المرحلة الابتدائية. فهل هذه النتائج خاصة بتلامذة المدرسة الرسمية أو أنها نتاج ظروف تعليمية وغير تعليمية يواجهها المعيدون؟

العدد	٪	مرات إعادة الصف
٢١٣	٣٥,٤	ولا مرة
١٤٧	٢٤,٤	مرة واحدة
١٥٥	٢٥,٧	مرتان
٧٩	١٣,٢	٣ مرات
٨	١,٣	أكثر من ٣ مرات
٦٠٢	١٠٠,٠٠	المجموع

## مستوى العلامات التي يحصل عليها التلميذ

يعترف قرابة ٣٢٪ من التلامذة أنّ العلامات التي يحصلون عليها متدنية بينما يحصل ٣٧٪ منهم على علامات متوسطة وتنحصر العلامات الجيدة بـ ٢٢٪ من التلامذة ولعل هؤلاء هم الذين يدرسون من ١ إلى ٣ ساعات يوميًا ويلقون مساعدات أحد أفراد العائلة وهو ما ستتبعه الدراسة لاحقًا. فهل يمكن اعتبار العلامات المتدنية دليلًا مبكرًا على فشل دراسي أو على تعرّض التلميذ لعوامل معيقة للتعليم؟

مستوى العلامات	العدد	٪
متدنٍ	١٩٢	٣١,٩
وسط	٢٢٢	٣٦,٩
جيد	١٣٢	٢١,٩
جيد جدًا	٥١	٨,٥
لا جواب	٥	٠,٨
المجموع	٦٠٢	١٠٠,٠٠

## تقييم التلميذ لصعوبة الدروس والفروض المدرسية

يجد نصف التلامذة بصورة مؤكدة أنّ دروسهم وفروضهم المدرسية صعبة نوعًا ما في هذه المرحلة أي يطلبون بصورة غير مباشرة مساعدة لتجاوز هذه الصعوبة. بينما يصرّح ثلث التلامذة بأنهم قادرين على التعامل معها منفردين لأنها سهلة ما يدل على أنّ النسبة نفسها تتكرر في الظروف نفسها. وهؤلاء هم الذين يعطون للدرس ما يستحقه من وقت واهتمام مدّعين برقابة الأهل ومساعدتهم. فهل تنشأ هذه الصعوبة عن الدروس نفسها أو عن تعرّض لتأثير عوامل ومعوّقات أقوى من التلميذ على التغلب عليها منفردًا؟

تقييم صعوبة الدروس	العدد	٪
صعبة جدًا	١١٠	١٨,٣
صعبة نوعًا ما	٢٩٣	٤٨,٧
سهلة	١٩٦	٣٢,٥
لا جواب	٣	٠,٥
المجموع	٦٠٢	١٠٠,٠٠

## أسلوب مراجعة التلميذ لدروسه وفروضه المدرسية

يتبع ٣٠٪ من التلامذة الأسلوب الميكانيكي في الدرس حيث يحفظون الدرس غيبًا ويؤمن الحفظ من طريق الفهم قرابة ٢٩٪ من التلامذة وهم الثلث الموعود بالنجاح ويبدو هنا معتمداً على ذكائه ونباهته. أما الثلث المطالب بالدعم والمساعدة فإنه إذا وجدها تمكّن من النجاح وإلا فإن معاناته كبيرة. ويجد ٦٪ من التلامذة الحل في التهرّب من الدراسة وإهمالها كليًا. فهل أنّ تبني أسلوب في الدراسة والتحضير يهيء الأجواء للنجاح أو أنه يتطلب شروطًا إضافية؟

الأسلوب	العدد	٪
أحفظ غيبًا	١٨٠	٣٠,١
أطلب مساعدة	٢٠٦	٣٤,٣
أفهم وأحفظ جيّدًا بسهولة	١٧٢	٢٨,٧
لا أدرس	٣٩	٦,٠
لا جواب	٥	٠,٩
المجموع	٦٠٢	١٠٠,٠٠

## مؤشر إنتاجية التلميذ الدراسية

وبنتيجة تطبيق آلية بناء مؤشر إنتاجية التلميذ المعتمد فإننا نحصل على التصنيف الآتي لتوزيع التلامذة وهو يتضمن الفئات الآتية:

- فئة التلامذة ذوي الإنتاجية الجيدة جداً وحجمها ٢٥٪ من المجموع.
- فئة التلامذة ذوي الإنتاجية الجيدة وحجمها ٣١٪ من المجموع.
- فئة التلامذة ذوي الإنتاجية المتوسطة وحجمها ٣٥٪ من المجموع.
- فئة التلامذة ذوي الإنتاجية الضعيفة أو المتدنية وتشكل قرابة ٧٪ من المجموع.

توزع عدد ونسب المستجوبين بحسب درجات مؤشر الإنتاجية المدرسية للتلميذ

مستوى الإنتاجية	العدد	٪
جيد جداً	١٥٤	٢٥,٥
جيد	١٨٩	٣١,٤
وسط	٢١٦	٣٥,٨
ضعيف	٤٣	٧,٣
المجموع	٦٠٢	١٠٠,٠٠

## المحور الرابع : التلميذ والأسرة والشأن المدرسي

١- ظروف متابعة الوالدين للنتائج المدرسية لأبنائهم.

نبحث في هذه الفقرة أسباب متابعة الوالدين لنتائج التلميذ المدرسية بمبادرتهم أو بطلب من الإدارة وأشكال وأساليب معالجة المدرسة والأهل لصعوبات التلميذ المدرسية والأسباب التي دفعته أو تدفعه لترك المدرسة وأساليب رد فعل الأهل على ما يتسبب به من إشكالات ونعرض موقف التلميذ من أسلوب أهله في متابعته وصولاً إلى بناء مؤشر طبيعة متابعة التلميذ على تقصيره المدرسي.

ظروف متابعة الأهل لمشكلات التلميذ مع الإدارة

الظروف المناسبة	العدد	٪
استدعاء من الإدارة	٣١٤	٥٢,١٥
معالجة مشكلة راهنة	٥٥	٩,١٣
مبادرة من الأهل	١٧٦	٢٩,٢٣
لا جواب	٥٧	٩,٤
المجموع	٦٠٢	١٠٠

• يبدو أن أكثر من نصف أولياء الأمور ترتبط متابعتهم للشؤون الدراسية لأبنائهم بدعوة الإدارة لهم وإطلاعهم عليها. ما يعكس غفلتهم عما يجري في المنزل.

- يستجيب قرابة ١٠٪ من أولياء الأمور لطلب الإدارة حتى يتعاونوا معاً لمعالجة مشكلة فعلية يواجهها الابن حالياً وهو ما يظهر أنّ التدخل مؤجل للحظة الأخيرة بعد أن تكون الأمور قد تفاقمت كثيراً.
- وهناك قرابة ٣٠٪ من الأهل يتوجهون إلى الإدارة للاطلاع على حقيقة أوضاع أبنائهم.
- تظهر هذه المعطيات أنّ متابعة الأهل ليست مسألة مبدئية ومسؤولية محتمة بل هي تصرف تتحكم به الظروف والأوضاع والضغوطات.

رضى التلميذ عن موقف أهله			أسلوب الأهل في معالجة مشاكل التلميذ المدرسية		
العدد	الرضى	العدد	الأسلوب	العدد	الأسلوب
٧٣	عدم الرضى	١٤٣	لا يعملون شيئاً	٣٤,٨٧	
١٠٠	الرضى عن الأهل	١٦٦	وضع التلميذ تحت المراقبة	٤٠,٤٢	
١٩	لا جواب	١٠٥	استدعاء الأهل للتداول مع الإدارة	٢٥,٦٠	
١٩٨	المجموع	١٩١	تحويله للمساعدة الاجتماعية	٤٦,٥٨	
		١٨٤	تخصيص التلميذ بالاهتمام	٤٤,٨٧	
		١٥٣	التهديد بالفصل	٣٧,٣١	
		١٨٨	الترغيب والتهديد	٤٥,٨٧	

تتوزع استجابة التلميذ وردات فعله على شكل المتابعة التي يلقاها ما بين التقبل والأمتثال وتظهر في أكثر من نصف الحالات (٥٢٪) ولكنه في الحالات الباقية لا يكون راضياً ولكنه يستبطن ردات فعل خفية غير علنية.

#### مناسبة متابعة والدي التلميذ للمدرسة

يظهر أنّ ثلثي التلامذة يحصلون على متابعة الوالدين عند اللزوم فهي ليست مستمرة ولا دائمة رغم ضرورتها بينما يدرك ذلك ٢٤٪ من الأهل حيث يقومون بالدعم والمتابعة بشكل دائم. ولا يجد ١٠٪ من التلامذة أي سبيل للحصول على المساعدة. وهم بالتالي معرّضون لمفاجآت النتائج المدرسية النهائية.

العدد	المناسبة	العدد	المناسبة
٦٢	أبداً	١٠,٣	
٣٩٤	عند اللزوم	٦٥,٥	
١٤٤	دائماً	٢٤,٠	
٢	لا جواب	٠,٢	
٦٠٢	المجموع	١٠٠,٠٠	

## أسلوب الأهل في متابعة التلميذ

يتجسد أسلوب الأهل أولاً في التعامل مع التلميذ المقصر بالضغط عليه ومضايقته بشكل عام كي يستنتج بأنه ليس مؤهلاً لحيازة ثقة الأسرة. الأمر الذي يسبب له ضيقاً شديداً يُعبّر عنه بالحنق وعدم الرضى. ثم يأخذ شكل إشعاره بالنقص من طريق مقارنة ببعض أولاد الجيران والأقرباء وبعضهم يميل إلى إيقاع القصاص به (١٦٪) عوضاً عن معالجة أسباب التقصير. إن الأشكال التي اتخذتها طبيعة التعامل مع التلميذ المقصر سواءً من قبل الأهل أو الإدارة تجعل التلامذة بصورة عامة أمام متابعة متراخية تتراوح ما بين ممارستها في المناسبات (١٤٪) وبين انتظامها في حالات قليلة (١٦٪). ويتم تشددها فقط في (٩٪) من الحالات. فما هو تأثير طبيعة شدة تتبع مراقبة أداء التلميذ المدرسي على نتائجه عموماً، وهل لها انعكاسات تقود إلى التسرّب من المدرسة في أحيانٍ أخرى؟

يضايقني أهلي	العدد	٪
السخرية	١٢	١,٩٩
اللامبالاة	١٨	٢,٩٩
مقارنتي بالآخرين	١٠٢	١٦,٩٤
القصاص	٩٤	١٥,٦١
المتابعة الشديدة	٨٦	١٤,٢٩
استهدافي بالمضايقة	٢٨٦	٤٧,٥١
لا جواب	٤	٠,٦٦
المجموع	٦٠٢	١٠٠

بناءً على ما تقدّم وتبعاً لآلية التصنيف المعتمدة يمكن عرض مؤشر متابعة الأهل المدرسية كما يلي:

مؤشر توزع المستجوبين بحسب شدة متابعة الأهل المفروض على التلميذ ومتابعته

رقابة الأهل	العدد	٪
شديدة	٥٤	٨,٩٧
منتظمة	١٠١	١٦,٧٨
موسمية	٣٨٦	٦٤,١٢
ضعيفة ومتراخية	٦١	١٠,١٣
المجموع	٦٠٢	١٠٠,٠٠

## ٢- تكييف التلامذة واندماجهم الاجتماعي

نتناول في هذه الفقرة العناصر المعبرة عن نشاط في ملعب المدرسة والعلاقات التي يتبادلها التلامذة مع الآخرين سواءً من الرفاق أو الجيران أو الأقارب إضافة إلى ما تتخذه علاقتهم بأهلهم. وبنتيجتها تمّ رسم صورة عن واقع تكييف التلامذة واندماجهم في محيطهم الاجتماعي.

### ١-٢- أنواع تصرفات التلميذ في ملعب المدرسة

تبين نسب التوزع الظاهرة في الجدول أنواع تصرف التلميذ في المدرسة ومع رفاقه في الملعب. فإقامة العلاقات وتبادلها في ما بين التلامذة هو في صلب الحياة اليومية للأولاد مهما كانت ظروفهم. فهم يميلون إلى التحدّث (٤٢٪) واللعب (٤٩٪) أكثر من الانصراف إلى الدرس والمذاكرة والمراجعة (٤,٥٪) أو الإنزواء أو مراقبة الآخرين.

العدد	٪	
٢٥٧	٤٢,٦	يتحدّث مع رفاقه
٢٩٦	٤٩,١	يلعب مع رفاقه
٢	٠,٤	يراقب الآخرين
٢٧	٤,٥	يراجع دروسه
١٩	٣,٢	لا يتعاطى مع أحد
١	٠,١	لا جواب
٦٠٢	١٠٠,٠٠	المجموع

### ٢-٢- طبيعة علاقات التلميذ مع رفاقه وجيرانه وأقاربه ووالديه.

مع أبناء الجيران	مع أبناء الأقارب	مع رفاقه	مع إخوته	مع والديه	
العدد	العدد	العدد	العدد	العدد	
٤٨٢	٤٩٧	٣٧٢	٢٢١	٣٧٢	تفاهم وانسجام
٥٦	٨٠	١٩٧	٢٧٣	١٦٠	مشاجرات أحياناً
٤	٦	٢٥	٩٣	١٥	مشاجرات يومية
٥١	١٥	١	٦	٢٨	لا يوجد
٩	٤	٧	٩	٢٦	لا جواب
٦٠٢	٦٠٢	٦٠٢	٦٠٢	٦٠٢	المجموع

تؤكد علاقات التلميذ مع أقرانه كما يصرّح عنها أنها تحقّق الانسجام والتفاهم مع الجيران والأقارب في أكثر من (٨٠٪) وتنحصر وجود المشاجرات المتقطعة والظرافية مع الإخوة في (٤٤٪) من الحالات حيث يعتبر الكثير من علماء النفس أنّ الخلافات هي أشكال متنوعة على ردود الفعل يتدرب التلميذ من خلالها على التعامل الاجتماعي مع الآخرين. ولكنه يتخذ في أحيان كثيرة شكل تناحر وجاذب عوضاً عن أن يتخذ أشكال التنشئة على الحوار والتبادل.

وبخصوص التساؤل عن ارتباط نتيجة التلميذ الدراسية السلبية بتكيفه الاجتماعي بشكل عام وجد معلمو التلامذة المستجوبين أنّ علاقتهم مع أقرانهم في الملاعب كانت تعكس تأقلمهم الجيد بما نسبته ٤٨٪ والتأقلم المتوسط في ١١٪ من الحالات والتأقلم الضعيف عند ٦٪ منهم.

### ٣-٢- علاقة التلميذ بأهله

يؤكد ٧٠٪ من المستجوبين بصورة عامة أنّ علاقتهم بأهلهم جيدة بينما أشار ٢٦٪ أنها عادية وكانت سيئة في أقل من ٣٪ من الحالات ما يكشف عن حالة استعداد وجهوزية للتكيف الاجتماعي خارج الأسرة وهو ما لاحظته المعلمون عن علاقة تلاميذتهم بأقرانهم ولم يجدوا فيه مظاهر للتنافر أو التهميش.

طبيعة العلاقة	العدد	٪
جيدة	٤٢٠	٦٩,٧٧
عادية	١٥٨	٢٦,٢٥
غير جيدة	١٧	٢,٨٢
لا جواب	٧	١,١٦
المجموع	٦٠٢	١٠٠,٠٠

وبنتيجة تطبيق آلية بناء المؤشرات المتفق عليها تمّ التوصل إلى اعتماد مؤشر تكيف التلميذ واندماجه الاجتماعي وفق التوزيع الآتي:

حالة التكيف	العدد	٪
إيجابية جداً	١٥٧	٢٦,٠٨
جيدة	١٧١	٢٨,٤١
وسط	٢٥١	٤١,٦٩
ضعيفة وسلبية	٢٣	٣,٨٢
المجموع	٦٠٢	١٠٠,٠٠

٤-٢- انشغالات التلميذ بعد عودته من المدرسة وأشكال محاسبته

طبيعة المحاسبة وشكلها	شديدة	منتظمة	موسمية	ضعيفة ومتراخية	المجموع	%
أجز دروسي	٣٧	٦٣	٢١٧	٣١	٣٤٨	٥٧,٨
أشاهد التلفزيون	٤	١١	٥٠	٨	٧٣	١٢,١٢
أذهب للعب	٢	٤	٢٥	٥	٣٦	٥,٩
أقوم بخدمة منزلية	—	٦	٢٩	٦	٤١	٦,٨
أصلي	١٠	١٦	٤٩	٨	٨٣	١٣,٧
أقوم بما يكلفني به الأهل	—	١	٤	٢	٧	١,١
أدرّس إخوتي	—	—	١	١	٢	٠,٣
أمارس الرياضة	١	—	٢	—	٣	٠,٥
أنشغل على الكمبيوتر	—	—	٩	—	٩	١,٥
المجموع	٥٤	١٠١	٣٨٦	٦١	٦٠٢	١٠٠
%	٨,٩	١٦,٧	٦٤,١	١٠	١٠٠	

مهما تنوعت طبيعة المحاسبة الوالدية وظروفها سواء أكانت موسمية أم منتظمة. فإن أكثر من نصف التلامذة ومهما تكن النتائج المدرسية التي يحققونها. ينصرفون إلى القيام بواجباتهم المدرسية. وهذا مظهر من مظاهر استمرار حياة العلم والتعلم لبعض الجدىو الاجتماعية بعد أن صارت فئات واسعة من الأسر تشكك في جدوى العلم والتعلم في عالم تتزايد فيه القيم المادية والمال وتعلم أساليب جميعه.

٥-٢- انشغالات التلميذ بعد عودته من المدرسة وتبعاً لنتائج المدرسية.

الانشغالات	ناجح	راسب	متسرب	المجموع
أجز دروسي	٥٧,٨	٥٧,٨	٥٧,٨	٥٧,٨
أذهب للعب	٦	٥	٢٥	٣٦
أقوم بخدمة منزلية	١١	١٤	١٦	٤١
أصلي	٤١	٣٠	١٢	٨٣
أقوم بما يكلفني به الأهل	٣	٢	٢	٧
أدرس إخوتي	١		١	٢
أمارس الرياضة	١	١	١	٣
أنشغل على الكمبيوتر	٢	٥	٢	٩
المجموع	٢١٢	١٩٨	١٩٢	٦٠٢

٦-٢- توزع عدد ونسب المستجوبين بحسب نوعية متابعة التلميذ ونتيجة أدائه المدرسي

بالنسب					بالأرقام					
	ناجح	راسب	متسرب	%		ناجح	راسب	متسرب	العدد	%
شديدة	١٥,٦	٨,٦	٢١,١	٨,٩٧	شديدة	٣٣	١٧	٤	٥٤	٨,٩٧
منتظمة	٢١,٢	١٣,١	١٥,٦	١٦,٧٨	منتظمة	٤٥	٢٦	٣٠	١٠١	١٦,٧٨
موسمية	٥٩,٠	٦٩,٧	٦٤,١	٦٤,١٢	موسمية	١٢٥	١٣٨	١٢٣	٣٨٦	٦٤,١٢
ضعيفة ومتراخية	٤,٢	٨,٦	١٨,٢	١٠,١٣	ضعيفة ومتراخية	٩	١٧	٣٥	٦١	١٠,١٣
المجموع	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠,٠٠	المجموع	٢١٢	١٩٨	١٩٢	٦٠٢	١٠٠,٠٠

يتبين من المعطيات أن محاسبة الأهل والأولياء لمن هم في عهدتهم من التلامذة. على النتائج التي حققوها في المدرسة، تتصف بأنها موسمية ووظيفية ترتبط بمناسبة توزيع العلامات الشهرية أو الفصلية. وهي في الغالب شديدة من حيث المظهر (١٥,٦٪ من الحالات) ولكن تأثيرها سرعان ما يزول لأنها تفتقر إلى المتابعة والمشاركة والإشراف على سير قيام الإبناء بواجباتهم. وهذا الأسلوب سائد في جميع أوساط الأسر. ومهما كانت نتائج الإبناء مع تحفظ بسيط لناحية مقدار نسب الأهل الذين يقدمون على إجراء محدد وليس لطبيعة التدبير أو الإجراء المتبع. ويختلف المتسربون قليلاً من حيث شدة المحاسبة وتراخياها في الوقت نفسه. كما أن الناجحين يتعرضون لمحاسبة منتظمة (٢١,٢٪ إلى جانب محاسبة موسمية ٥٩,٠٪).

## الفصل التاسع

النجاح الرسوب والتسرّب في المدرسة الرسمية في لبنان

نتناول في الفقرات التالية الارتباط الذي رصده العمل الميداني بين المستوى التعليمي للوالدين وبين نتيجة التلميذ الدراسية بالاستناد إلى محصلة فرز الإجابات وتصنيف الحالات.

#### ١- علاقة مستوى التحصيل الوالدي بنتيجة الأداء المدرسي للأبناء

المجموع	متسرب	راسب	ناجح	المستوى التعليمي للوالدين
١٠٠	—	٢٤	٧٦	جيد جداً / عالٍ
١٠٠	١٨,٠	٣٢,٤	٥٢,٦	جيداً / ثانوي
١٠٠	٣٢,٠٢	٣٤,٠٤	٣٣,٧٦	وسطي / متوسط
١٠٠	٣٦,٥٠	٤٠,٤٦	٢٣,٠٤	سّيء / ضعيف

كلما ارتفع مستوى التحصيل التعليمي للوالدين ارتفعت معه نسب نجاح الإبناء والعكس صحيح. ٧٦٪ من الناجحين مستوى تحصيل والديهم جامعي. ٥٨٪ من الناجحين مستوى ثانوي و٣٣٪ وسط و٢٣٪ متدنٍ.

وترتفع نسب الرسوب كلما انخفضت نسب تحصيل الوالدين.

٢٤٪، ٣٣٪، ٣٤٪، ٣٠٪ من الراسبين مستوى تحصيل أهلهم كان على التوالي جامعياً، ثانوياً، متوسطاً، وأخيراً منخفضاً.

أما حالة التسرب فمماثلة لحالة الرسوب حيث تزداد وتكثر مع انخفاض مستوى التحصيل الوالدي من ١٨٪ إلى ٣٢٪ إلى ٣٦٪.

#### ٢- علاقة حجم الأسرة بنتيجة الأداء المدرسي للأبناء

النسبة الإجمالية	متسرب	راسب	ناجح	حجم الأسرة
٣,٣٢	٥,٩	٢,٠٢	٢,٨٣	٣-٠
٣٣,٧٢	٣٤,٩٠	٢٥,٧٦	٤٠,٠٩	٤-٥
٤٠,٣٧	٣٦,٩٨	٤٥,٩٦	٣٨,٢١	٦-٧
١٨,٢٧	١٨,٧٥	٢١,٢١	١٥,٠٩	٨-١٠
٤,٧٣	٤,١٧	٥,٠٥	٣,٧٧	أكثر من ١٠
١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	المجموع

- لا يبدو تأثير حجم الأسرة واضحاً وحاسماً في نتيجة الأداء المدرسي للتلميذ وبالتالي نجاحه أو رسوبه. أو تسرّبه. فالأسر القليلة العدد والأسر الكبيرة الحجم كلتاهما تسجّل نسباً متقاربة في النجاح والرسوب والتسرّب.
- أما عندما يكون حجم الأسرة متوسطاً (٤ إلى ٥ أفراد) فترتفع نسب نجاح أبنائها وينخفض الرسوب.
- بينما مع الحجم الكبير للأسرة ينخفض النجاح ويرتفع الرسوب والتسرّب.

### ٣- تأثير حجم المسكن في نتيجة الأداء المدرسي للتلميذ

حجم المسكن	ناجح	راسب	متسرّب	النسبة الإجمالية
غرفة واحدة	٢,٣	١,٥	٢,٦	٢,١
غرفتان	١٤,٦	١٨,١٦	٣٢,٨	٢١,٥
٣-٤	٥٧,٧	٤٩,٤٥	٥١,١	٥٢,٦
٥ وأكثر	٢٢,٦	٢٦,٧	١١,٩	٢٠,٦
غير محدد	٠,٣	٤,٢	١,٦	٣,٢
المجموع	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠

- يظهر أنّ لحجم المسكن تأثير ضعيف في ارتباطه بنتيجة التلميذ. لأنّ نسب النتائج على اختلاف أنواعها كانت متقاربة ضمن جميع أحجام المساكن.
- في المسكن الصغير سجّل ١٤٪ و ١٨٪ على التوالي بخصوص النجاح والرسوب.
- وسجّل ٥٧٪ و ٤٩٪ عندما يكون المسكن متوسطاً ٣-٤ غرف من حالات النجاح والرسوب على التوالي.
- كما سجّل ٢٢٪ و ٢٦٪ من حالات النجاح والرسوب على التوالي في المسكن الكبير الحجم ٥ غرف وأكثر.

### ٤- تأثير الأوضاع الاجتماعية للأسرة وأجوائها في الأداء المدرسي لأبنائها.

#### أ- تأثير الوقت المخصص للدرس يومياً في نتيجة الأداء المدرسي للتلميذ

الوقت المخصص للدرس يومياً	ناجح	راسب	متسرّب	النسبة الإجمالية
أقل من ساعة	١١,٨	٢٥,٧	٤٥,٨	٢٧,٢٤
من ساعة إلى ٣ ساعات	٧٢,١	٥٦,٥	٤٨	٥٩,٣٠
أكثر من ٣ ساعات	١٦,١	١٦,٦	٥,٢	١٢,٦٢
غير محدد	—	١,٢	١	٠,٨٤
المجموع	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠

لا يستطيع أحد تحديد الوقت المطلوب للدرس والمذاكرة يوميًا لتأمين النجاح لأن لكل تلميذ إمكانيات وقدرات ووقت مختلف عن الآخر للاستيعاب.

لذلك احتاج ١١,٨٪ من التلامذة لأقل من ساعة في اليوم من الدرس كي ينجحوا. بينما احتاج ٧٢٪ منهم إلى تخصيص وقت يتراوح ما بين ساعة وثلاث ساعات يوميًا ليصل إلى النتيجة نفسها. وبذل الباقيون وهم ١٦٪ أكثر من ٣ ساعات من الجهد للدرس يوميًا في سبيل النجاح.

وبالمقابل. فإن هناك ٥٦,٥٪ من التلامذة خصصوا من ١-٣ ساعات للدراسة يوميًا ومع ذلك رسبوا وكذلك ٤٨٪ من المتسربين. كما أن هناك نسبة تعادل ١٦,٦٪ من التلامذة الراسبين درسوا لأكثر من ٣ ساعات يوميًا من دون تحقيق النتيجة المرجوة.

فالوقت المبذول ليس عاملاً حاسماً لتأمين النجاح حتماً. ولكنه عامل مساعد. حيث إنه كان على أكثرية الناجحين (قرابة ثلاثة أرباعهم) أن يقضوا ٣ ساعات في الدراسة على الأقل يوميًا حتى ينجحوا.

قلة. أو لنقل نخبة من التلامذة ومقدارها ١١,٨٪ حققت النجاح مقابل فترة دراسة يومية قصيرة. وهؤلاء هم بلا شك من المميزين.

#### ب- تأثير الوقت المخصص يوميا لإجاز الفروض في نتيجة الأداء المدرسي للتلميذ

طبيعة الفروض المدرسية	ناجح	راسب	متسرب	النسبة الإجمالية
صعبة جداً	١٣	٢٠	٧٧	١٨,٢
صعبة نوعاً ما	٩٢	١١٣	٨٨	٤٨,٦
سهلة	١٠٧	٦٤	٢٥	٣٢,٧
لا جواب	—	١	٢	٠,٥
المجموع	٢١٢	١٩٨	١٩٢	١٠٠

• يعود طول الوقت المطلوب للدراسة كما تبين من الجدول السابق إلى أن ٦٧,١٪ من التلامذة يجدون الفروض المدرسية صعبة (١٨,٢٪). بل صعبة جداً (٤٨,٦٪).

• ولم يجد الفروض سهلة سوى ٣٢٪ من التلامذة وكان قرابة نصفهم مخطئين لأنهم رغم سهولة الدروس والفروض المفترضة لم يحصلوا على النجاح المطلوب.

### ج- تأثير الوقت المخصص يوميًا للدرس في نيل التلميذ للعلامات

المجموع	لا جواب	جيدة جداً	جيدة	متوسطة	متدنية	الوقت المخصص للدرس يوميًا
٢٧,٢٤	—	١٥,٦	٤,٥	٢٢,٩	٥١,٥	أقل من ساعة
٥٩,٣٠	٦٠	٦٤,٧	٧٤,٩	٦٣,٥	٤٢,١	من ساعة إلى ٣ ساعات
١٢,٦٢	٢٠	١٩,٧	١٨,٩	١٣	٥,٧	أكثر من ٣ ساعات
٠,٨٤	٢٠	—	١,٧	١,٦٨	٠,٧	غير محدد
١٠٠	١,٢	٨,٤	٢١,٩	٣٦,٨	٣١,٩	المجموع

- وإثبات صعوبة الفروض والدروس المدرسية فإنَّ أقل من نصف التلامذة بقليل (١,٤٤٪) يخصصون لإجازها ثلاث ساعات يوميًا ومع ذلك ينالون علامات متدنية. وكذلك ينال مثل هذه العلامات من خصص لها أقل من ساعة يوميًا.
- أما الذين نالوا علامات جيدة وجيدة جدًا ومقدارهم ٧٥٪ و ٦٤٪ على التوالي فكانوا بحاجة إلى قضاء ٣ ساعات يوميًا لإجياز فروضهم وإتمام دروسهم المدرسية.
- ومن الواضح أنه كلما صرف التلميذ وقتًا أطول في الدرس اليومي كانت علاماته أفضل.

### د- علاقة العلامات التي يحصل عليها التلميذ بنتائج أدائه المدرسي النهائي

العلامات	ناجح	راسب	متسرّب	النسبة الإجمالية
متدنية	٩,٤	٣٧,٨	٥٠,٥	٣١,٩
وسط	٣٠,٦	٤١,٤	٣٩,١	٣٦,٨
جيدة	٣٨,٢	١٨,٦	٧,٣	٢١,٩
جيدة جدًا	٢١,٢	١,١	٢	٨,٤
لا جواب	٠,٦	١,١	١,١	١,٢
المجموع	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠

- وبمقارنة العلامات التي حصل عليها التلامذة لمعرفة تأثيرها في النجاح تبين:
- قد يحصل أن بعض التلامذة ٩٪ يحققون النجاح رغم أنَّ علاماتهم متدنية. إلا أنَّ أكثرية التلامذة (٣٧٪) و (٥٠,٥٪) يحققون الرسوب والتسرّب من المدرسة على التوالي.
- إنَّ العلامات الوسطي تؤمّن فرصًا محدودة للنجاح ٣٠٪. ولكنها تؤدي إلى الرسوب والتسرّب بصورة مؤكدة حتى ٤٢٪.
- إنَّ العلامات الجيدة والجيدة جدًا تؤمّن ٦٠٪ من حالات النجاح على الأقل بينما تؤدي إلى الرسوب في حالات نادرة.

## هـ - تأثير أسلوب درس التلميذ في نتائج أدائه المدرسي النهائي

الأسلوب	ناجح	راسب	متسرب	النسبة الإجمالية
أحفظ غيباً	٢٣,١١	٢٤,٧٥	٤٢,٧١	٢٩,٨
أطلب مساعدة	٣٤,٩١	٣٩,٣٩	٢٨,١٣	٣٤,٢
أفهم وأحفظ بسهولة	٤٠,٠٩	٣٣,٨٤	١٠,٤٢	٢٢,٥
لا أدرس	١,٤٢	١,٥٢	١٧,١٩	٦,٤
لا جواب	٠,٤٧	٠,٥١	١,٥٦	١,١
المجموع	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠

- يؤدي أسلوب الدرس المبني على الفهم إلى الحفظ بسهولة وهو ما صرح عنه ٤٠٪ من التلامذة الناجحين.
- ويأتي بعدهم من يحصل على مساعدة تعليمية ومقدارهم ٣٥٪ تقريباً من التلامذة الناجحين.
- أما الذين يتبعون أسلوباً ميكانيكياً في الحفظ البيغائي فإن ٢٣ من أصل ٢٩٪ يؤمنون بجأحهم.
- أما التلامذة الذين يتهربون من الدرس فمقدارهم لا يتجاوز ٦٪ من المجموع ولكن لا ينجح منهم سوى ١,٤٪ ويتسرب الباقي بعد حين (١٧,١٩٪).
- وتظهر البيانات أن واحداً من كل ثلاثة تلامذة يحصل على مساعدة من أحدهم في الدرس. لا فارق في ذلك بين الناجحين (٣٤,٩١٪) والراسبين (٣٩,٣٩٪) والمتسربين (٢٨,١٣٪). فالمساعدة مؤمنة للأغلبية ولكن نتائجها ليست موثوقة بالنجاح.

## و- أسلوب مذاكرة التلميذ والجهة التي تقدم له المساعدة

أسلوب مذاكرة	الوالدان	أحد الإخوة	شخص آخر	لا أحد	لا جواب	النسبة الإجمالية
أحفظ غيباً						٢٩,٨
مساعدة						٣٤,٢
أطلب أفهم وأحفظ بسهولة						٢٢,٥
لا أدرس						٦,٤
لا جواب						١,١
المجموع	٢٢,٤	٢٣,٠٨	١٣,٦	٣٩,٢	١,٦	١٠٠

- قد يقوم بالمساعدة أحد الوالدين أو الإخوة بما نسبته (٢٢,٥٪) بالتساوي أو شخص مكلف بذلك (١٣,٦٪).
- غير أن ٣٩٪ من التلامذة لا يعتمدون على مساعدة أحد في الدرس بل على أنفسهم فقط.

ز- تقييم التلميذ لنفسه دراسياً والوقت الذي يخصصه للدرس يومياً

المجموع	النسبة الإجمالية	لا جواب	مجتهد	متوسط	ضعيف	الوقت الذي يخصصه للدرس
٢٧,٢٤	٢٧,٢٤	—	١٤	٦٢	٨٨	أقل من ساعة
٥٩,٣٠	٥٩,٣٠	٢	١٠٨	١٧٩	٦٨	من ساعة إلى ٣ ساعات
١٢,٦٢	١٢,٦٢	٢	٣٤	٣٠	١٠	أكثر من ٣ ساعات
٠,٨٤	٠,٨٤	١	١	٢	١	غير محدد
١٠٠	٦٠٢	٥	١٥٧	٢٧٣	١٦٧	المجموع
	١٠٠	٠,٨	٢٦,٠٧	٤٥,٣	٢٧,٧	النسبة الإجمالية

- استناداً إلى تقييم التلميذ لنفسه دراسياً وجد ٢٧,٧٪ منهم نفسه ضعيفاً و٤٥٪ أنه متوسط الاجتهاد و٢٦٪ أنه مجتهد.
- ومع ذلك فإن ٥٢,٧٪ من هذه الفئة المصنّفة ضعيفة من التلامذة تخصص أقل من ساعة للدرس اليومي و٤٠٪ منهم يخصصون ٣ ساعات على الأقل.
- في حين أنّ ٦٥,٥٪ من المصنّفين متوسطي الاجتهاد يدرسون حتى ٣ ساعات يومياً.
- ويميل أكثرية التلامذة الذين اعتبروا أنفسهم مجتهدين ويشكلون قرابة ٦٨,٧٪ إلى تخصيص الدرس يومياً بـ ٣ ساعات.
- تبين أنّ معظم التلامذة يعرفون أنفسهم جيّداً وأكثرهم يتصرّف على هذا الأساس. فالمطلوب هو. ما عدا قلة من الضعفاء جدّاً. بذل الجهد لتوجيه التلامذة الضعفاء جدّاً ليقوموا بالدرس مدة أطول يومياً حتى تتحسن نتائجهم.

محصلة تأثير الأوضاع الاجتماعية للأسرة وأجوائها في الأداء المدرسي لأبنائها.

النسبة الإجمالية	متسرّب	راسب	ناجح	المستوى	مؤشّر أجواء الأسرة وأوضاعها
٤,٤	٥,٧	٣,٥	٤,٢	سلبي (-١)	
٣٣,٧	٥٠,٥	٣٣,٨	٢١,٢	وسط (٠)	
٥٠,٣٣	٣٢,٥	٥٥,١	٥٦,٦	جيّد (١)	
١٠,٤٤	٥,٢	٧,٦	١٧,٩	إيجابي جدّاً (٢)	
١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠		المجموع

يعيش التلامذة ضمن أوضاع أسرية اجتماعية تتراوح ما بين السلبية (٤,٤٪) والإيجابية (١٠٪) إلا أنّ نصفهم تقريباً تتصف أوضاعهم بأنها جيدة فإذا كان الأمر كذلك فكيف

انعكس وعبر عن نفسه بالنجاح أو بالفشل؟ من الواضح أنّ تلك الأوضاع تنتج ناجحين ومنتسرين معاً غير أنّ تأثيرها متفاوت من حيث الحجم. فالأوضاع الجيدة تنتج (٥٦٪) من الناجحين بينما (٣٢٪) من المنتسرين و(٥٥٪) من الراسبين. فالأوضاع الأسرية لا تترك تأثيرها في الأداء المدرسي للآبناء بشكل مباشر بل من خلال إيجادها لظروف وعوامل مجتمعية تكوّن واقعاً يُشجّع على التسرّب مثلاً أو أنه ينشر مظلة تؤمّن النجاح لمن تتوافر عندهم شروط فردية ملائمة إلى جانب الشروط المجتمعية.

عندما يدخل الطفل إلى المدرسة تخف عنده الاهتمامات الوالدية. ويوظف انفعالاته وعواطفه جزئياً في العالم المدرسي: عالم المعلمين والعاملين فيها والتلامذة والقيم والأنظمة المدرسية وقواعد التصرف والعمل فيها. فإذا تمكّن من توظيف علاقاته الناجحة من خبراته السابقة التي شكّلها في داخل أسرته فسوف ينجح في الانتقال إلى الاهتمام بالمواضيع التعليمية والمدرسية وإلى تفعيل نشاطه الذهني الذاتي.

أما المدرسة التي لا تمكّن الطفل من العمل على زيادة احتمالات توظيف مخزونه العاطفي والرمزي البسيط الذي يمتلكه كي يوسّع من إمكانياته في المقارنة بين محتويات عالم الأسرة واهتماماتها وبين محتويات عالم المدرسة وانشغالاتها. فإنها حرّمه من تحقيق متعة شخصية ناجحة من تغلبه على القلق الناشئ عن احتكاكه بكل جديد وغامض. فما تنجح الأسرة على بلورته من وضعيات جديدة. يترك آثاراً إيجابية على أداء التلامذة.

##### ٥- تأثير المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة على نتيجة الأداء المدرسي للتلميذ الإبن.

النسبة الإجمالية	متسرّب	راسب	ناجح	المستوى	مؤشر المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة
١١,٥	٢٠,٣	٧,٦	٧,١	ضعيف وسلبى (-١)	
٢٣,٤	٣٥,٩	٢٠,٢	٢٠,٨	وسط (٠)	
٥٨,٣	٤٢,٧	٦٦,٧	٦٤,٦	جيد (١)	
٤,٨	١,٠	٥,٦	٧,٥	إيجابي جداً (٢)	
١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠		المجموع

تبين التفاصيل الواردة في هذا الجدول أنّ أكثر من (٥٨٪) من التلامذة يُصنّف مستوى أسرهم بأنه جيد. وأنّ أكثرية من حققوا النجاح (٦٤٪) يحوزون هذا المستوى أيضاً. أما المنتسرون فأكثر من نصفهم (٥٦٪) منهم. ضعيف ومتوسط المستوى الاقتصادي- الاجتماعي. ويشير الدارسون التربويون بأن نجاح العمل المدرسي بحد ذاته يتطلب نوعاً من التجارب الخاصة التي يفتقر إليها أطفال البيئات غير المسورة التي تضع الأطفال الفقراء في وضعيات صعبة.

إذ هم لا يشاركون بما فيه الكفاية في الاجتماعات والأنشطة المدرسية ومستلزماتها التي تدور من حولهم. فهناك صعوبات تعليمية إذاً تنشأ عن عوامل اجتماعية اقتصادية تؤثر بصورة غير مباشرة على نمو ميول الطفل ومواهبه في ظل شروط مادية أسرية قاسية. وعلى ظهور اضطرابات ذهنية وعاطفية وقصور في تعامله مع البيئة الاجتماعية المحيطة به، وجميعها تتسبب برفع منسوب الفشل لديه.

ويفسر ذلك بأنَّ الأهل المعرضون دومًا لضغوط الشروط الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المعقدة والصعبة، يعكسونها في العادة على من هم حولهم، ومن بينهم أفراد أسرهم من الأطفال، ولكن ذلك لا يحصل بصورة مباشرة، بل من خلال علاقاتهم الفعلية بهم. تلك العلاقات التي قد تحقق أو لا تحقق رغبات وتطلّبات أبنائهم. وبالتالي يسهم الأهل من دون أن يدروا بزعزعة الحياة اليومية لأطفالهم أو طمأننتها. وتنظيم بنيتهم النفسية أو تخريبها. فالعوامل الاجتماعية والاقتصادية هنا، هي التي تدفع بالأهل إلى ممارسة أساليب تربية أسرية محددة قد تؤدي إلى تسهيل النجاح المدرسي للأبناء أو قد تدفع بهم إلى الرسوب والفشل.

كما أنّ انشغال الأهل الدائم، وانهماكهم، كما صرّح أغلبهم في تدبير أمور الحياة اليومية المادية، لم يمكنهم من توفير الفرص للتبادل الحميم مع أطفالهم. رغم ضرورة هذا التبادل لنمو الطفل وشعوره بالاستقرار، وهو واقع مسؤول عن عرقلة سبيل سعي الطفل لضمان النجاح المدرسي.

وفي الناحية المقابلة وجدنا من ضمن الشروط المادية للسكن، أنّ السكن المريح وغير المزدحم لدى نسبة جيدة من التلامذة، قد وفر لهم المساحة الملائمة لقيامهم بممارسة أنشطتهم وألعابهم وتفاصيل عملية أخرى وجعلهم يعيشون وضعية أسرية مريحة ومطمئنة.

#### ٦- تأثير مستوى شدة الانتماء إلى المدرسة في نتيجة الأداء المدرسي للتلميذ الإبن.

النسبة الإجمالية	متسرّب	راسب	ناجح	المستوى	مؤشّر المستوى شدة الانتماء إلى المدرسة
١٤,٥	٢٤,٥	١٣,١	٦,٦	ضعيف (-١)	
٥٦,٨	٥٦,٨	٤٣,٩	٤٠,٦	وسط (٠)	
٣٣,٩	١٧,٧	٣٧,٩	٤٤,٨	جيد (١)	
٤,٨	١,٠	٥,١	٨,٠	قوى (٢)	
١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠		المجموع

يظهر أنّ مؤشّر الانتماء إلى المدرسة يجب أن يُحسب له حساب ضمن العوامل المؤثرة في عمليات النجاح والرسوب والتسرّب. فهو يعبر عن الأوقات السعيدة التي يشعر فيها الأطفال بالإطمئنان والإنشراح نتيجة قضائهم أوقاتاً مشتركة مع أقرانهم. ونظرة هؤلاء

إلى المدرسة تنشأ من كونها مكاناً متعاً، وليس لاعتبارها مكاناً مثيراً للمتاعب والمطالب والمنغصات، كما أنه يعتبر مكاناً محبوباً، كما صرّح بعضهم، لأنه يغيب فيه النظام الصارم ولا تفرض عليهم فيه عقوبات شديدة، لذلك هم شديدو التعلّق بالمدرسة حتى ولو كانوا من المتسرّبين، حيث تبين لنا أنهم يحملون عنها ذكري حوادث وحكايات محببة إليهم.

ووجد أكثر من (٥٦٪) من المتسرّبين يشعرون بانتماء متوسط الشدة، بينما يقابلهم (٢٤٪) ما يشعرون تجاهها بالنفور. وبذلك نجد تطابقاً بين ضعف انتماء التلامذة إلى المدرسة وبين ضعف نسب النجاح الذي يتحقق.

غير أنّ شدة الانتماء كانت مسؤولة عن إفراز أكثر من (٥٢٪) من الناجحين، وأنها لم تحمِ قسماً من التلامذة من الرسوب (٤٣٪) من فئة الراسبين.

والنتيجة رغم أنّ (٥٦٪) من التلامذة كانوا متوسطي الانتماء إلى المدرسة بصورة عامة ولكن النجاح كان يحتاج إلى شدة انتماء جيد وقوي بالمدرسة (٥٣٪) حتى تتأمن شروطه الفعلية.

#### ٧- تأثير إنتاجية التلميذ في نتيجة أدائه المدرسي.

النسبة الإجمالية	متسرّب	راسب	ناجح	المستوى	مؤشّر إنتاجية التلميذ
٧,١	١٤,٦	٥,١	٢,٤	ضعيف وسلبي (-١)	
٣٥,٩	٥٨,٣	٤٠,٤	١١,٣	وسط (٠)	
٣١,٤	٢٠,٨	٤٦,٥	٢٦,٩	جيد (١)	
٢٥,٦	٦,٣	٨,١	٥٩,٤	إيجابي جداً (٢)	
١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠		المجموع

حين يرتفع مستوى إنتاجية التلميذ ترتفع نسبة النجاح في الأداء المدرسي وعندما تضعف ترتفع نسب الرسوب والتسرّب إلى ما يقارب (٧٣٪) من الحالات.

إنّ الإلحاح المرّكز للأهل على أبنائهم من أجل التفوّق المدرسي يخفّض احتمالات جعل المدرسة مكاناً جذاباً ومرغوباً من قبل الإبناء. وما توفره الأسرة من دعم لهم إضافة إلى ما يلقونه من المدرسة وخارجها تشكّل جميعها عناصر تُغذي المؤشرات الأُسرية القوية الدافعة للإنتاجية، إلى درجة أنها تتغلب على العديد من العوامل الأخرى. حيث تؤدي إلى تقارب في التمثيلات القيمية وقواعد النظام والإلحاح يعزز نجاح الإبناء في قيامهم بأدوارهم وفي تأديتهم لالتزاماتهم المتبادلة.

ونشير هنا إلى تخلي معظم الأهل عن تطلّباتهم الأُسرية والفردية وعدم الطلب إلى أبنائهم للقيام بأي نشاط يعرقل ويخترق الانصراف إلى الدرس، بل على العكس يسعون إلى توفير الظروف والشروط اللازمة لحسن أداء التلميذ لواجباته الدراسية وتشجيعه على إنتاجية أفضل.

## ٨- تأثير مستوى متابعة الأهل في نتيجة الأداء المدرسي للتلميذ الإبن.

النسبة الإجمالية	متسرّب	راسب	ناجح	المستوى	مؤثّر مستوى متابعة الأهل
١٠,١٣				ضعيف ومنخفض (-١)	
٦٤,١٢				موسمي (٠)	
١٦,٧٨				منتظم (١)	
٨,٩٧				مرتفع (٢)	
١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠		المجموع

### متابعة الأهل للمدرسة:

يكن سبب الإخفاق التربوي في الفشل في ردم الفجوة الاجتماعيّة والثقافية بين البيت والمدرسة من أجل تقرب الفريقين من بعضهما. وفي خلق أطرٍ جمع الأهل بالمدرسين وتقريبهم من المدرسة لإقامة أنشطة اجتماعيّة مشتركة وخلق تفاعلٍ إيجابي بين الأطراف الأمر الذي يساهم في تحسين الأداء المدرسي للتلامذة.

إنّ موقف الأهل المشجّع أو غير المشجّع جّاه المدرسة يؤثّر في الرغبة في ارتيادها عند الطفل. هذه الرغبة التي تتعلق كذلك بنمط العلاقة السائد بين الأهل والطفل.

### المظاهر الاجتماعيّة للتربية الأسرية:

لا يمكن أن نقف عند السياق النفسي وحده لنمو الطفل. فصحيح أنّ الطفل يتأثر بماهية الأسرة وبالأفراد الذين يؤلفونها وبالتقاطعات (interactions) الواعية واللاواعية لكل فرد من أفرادها. لكن ليس بإمكاننا التوقف عند هذا الحد لأننا لا نستطيع نسيان أنّ الأسرة هي جزء من وضعية معيّنة في بنية اجتماعيّة محددة. وأنّ الفئة الاجتماعيّة التي تنتمي إليها الأسرة لا تؤثر فقط في التربية التي تنقلها وفي نمط من المواقف أو في عملية التعلّم واكتساب القيم. بل تؤثر كذلك في النمو النفسي والذهني لأفرادها وفي مستقبلهم المدرسي والمهني.

نبحث عن العلاقة بين مستوى الأسرة وخصائصها الاقتصادية والاجتماعيّة والثقافية وبين عدد من الوقائع المتعلقة بحالة التلميذ (نجاحه أو فشله. اندماجه أم تهمشه الاجتماعيّ)؟

## 9- تأثير مستوى تكيف التلميذ واندماجه الاجتماعي في نتيجة الأداء.

النسبة الإجمالية	متسرب	راسب	ناجح	المستوى	مؤشر مستوى تكيف التلميذ واندماجه الاجتماعي
٣,٨	٨,٩	١,٥	١,٤	ضعيف (١-)	
٤١,٧	٦٦,٧	٣٣,٨	٢٦,٤	وسط (٠)	
٢٨,٤	٢٤,١	٣٥,٩	٢٥,١	جيد (١)	
٢٦,١	—	٢٨,٨	٤٧,٢	قوى (٢)	
١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠		المجموع

لا يمكن إثبات وجود ارتباطات سببية بين التسرب المدرسي وعدم التكيف الاجتماعي للمتسربين بل يذهب الباحثون إلى القول بأن التسرب في الواقع هو نتيجة لمجموعة من العوامل الفردية يجب أن تُدرس كواقع اجتماعي ناجم بذاته من مسببات اجتماعية.

هناك عوامل يمكن أن تُسرّع أو تعيق ترك المدرسة ومنها:

الفروق الثقافية نظراً إلى تقييم التّمدّس وتطمين امتلاك القدرات الشخصية والثقافية التي تتطلبها المدرسة. وهي ناجمة عن تحليل للعلاقات بين الفئات والطبقات الاجتماعية التي يُنظر إليها كنتيجة للفقر. ومنها المعوقون اجتماعياً إضافة إلى تدني الرصيد الثقافي للأهل. وهو ما يحدد الكفاءة الشخصية لاستكمال التعلّم أو التعميق لاحقاً.

وتأتي العوامل الاجتماعية المؤسسية كالمدرسة مثلاً لتؤكد اعتبارها وسطاً للحياة بناها وتنظيمها ومناهجها وأجوائها الاجتماعية والعلاقات بين تلامذتها.

أما العوامل الأسرية فتحدد الأسرة ومواقعها الاقتصادية والاجتماعية وعدد الأولاد فيها والمستوى التعليمي للأهل درجة انغراسها في الإطار المدرسي وعلاقة الأهل بالإنشاء ما يوجّه أداءهم المدرسي وجأحهم المستقبلي.

وتعيّن العوامل البيئية طبيعة الانتظارات المدرسية والعلاقات مع المعلمين والعاملين في المدرسة. كما أنها تتعلق بالعزلة الاجتماعية التي ينحو إليها بعض التلامذة.

إنها جميعاً عوامل مسؤولة عن تكوين الدوافع ونمو الناحية الذهنية واللفظية والكفاءة الشخصية لتقدير الذات والطموحات والمشاركة في الأنشطة المدرسية واللامدرسية وتعتبر عوامل مجتمعية مؤثرة في النجاح بصورة ملموسة.

إنّ قوة تأثير كل من هذه العوامل في احتمال ترك المدرسة تُحدّد تبعاً لما تدخل فيه من عمليات تفاعل وهذا ما يؤدي إلى تعدد المسارات لترك المدرسة .

١٠- تأثير نوعية المدرسة في نتيجة الأداء المدرسي للتلميذ الإبن.

النسبة الإجمالية	متسرب	راسب	ناجح	المستوى	مؤشّر نوعية المدرسة
٦,٦	—	١٠,١	٩,٤	ضعيف (١-)	
٢٣,٤	—	٣٣,٨	٣٤,٩	وسط (٠)	
٣٠,٩	—	٤٤,٤	٤٦,٢	جيد (١)	
٧,١	—	١١,٦	٩,٤	جيد جداً (٢)	
١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠		المجموع

تبين المعطيات أنه كلما تحسنت نوعية المدرسة ارتفعت معها نسب الناجحين ونسب الراسبين أيضاً. فهي توفّر بالنسبة إلى الفئة الجدية من التلامذة جوّاً ملائماً وإيجابياً ومتوازناً يعزز تفاعلهم وتأقلمهم مع المعطيات الجديدة التي تمتلكها المدرسة الجيدة. أما التلامذة الكسالى وغير الجديين فإنهم ينكشفون أمام تطلّباتها وصعوبة التكيف مع شروطها الصعبة المرافقة لأجواء المدرسة.

فكل مجتمع يخلق مدرسته الخاصة وعالمه الخاص. وهما يحملان في طياتهما نماذج وأشكال التعامل المقبول بين المعلم والتلميذ. وتتغير بينهما تلك العلاقات تبعاً للتطور الهندسي لبناء المدرسة وتوزع قاعاته وتجهيزاته وتكنولوجيا الأدوات المزود بها. وخصائصه تنعكس مباشرة على شكل تسهيلات أو تحسينات في طرق استخدامها وتوظيفها في تحسين نتائج أداء التلامذة وجأحهم.

١١- تأثير نوعية محاسبة الأهل للتلميذ في نتيجة أدائه المدرسي.

النسبة الإجمالية	متسرب	راسب	ناجح	المستوى	مؤشّر نوعية محاسبة الأهل
٤,٩	٧,٨	٤,٥	٢,٨	مادي وعنيف (١-)	
١٦,٩	٢٦,٥	١٣,٦	٤١,٣	لفظي وشديد (٠)	
٢٩,٨	٢٤	٣٤,٨	٣٠,٦	حاسم (١)	
٤٧,٥	٤٠,٦	٤٦	٥٥,١	متفهم (٢)	
١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠		المجموع

يبدو أنّ نوعية محاسبة الأهل للتلميذ المقصّر بدأت تميّل تدريجياً نحو استخدام الأساليب المبنية على المنطقي في التفهم وفي إيجاد المبررات (٤٧,٥٪) من الحالات. في حين لم تختفِ الأساليب المبنية على العنف المادي قرابة (٥٠٪) أو العنف اللفظي (١٧٪) والواقع كان

لهذا الاستخدام تأثيرات إيجابية في نتائج أداء التلامذة المدرسي. فكلما ساد التفهم في وسطهم ارتفعت نسبة النجاح إلى (٥٥٪) من المجموع.

كما أنّ المتابعة الشديدة والحاسمة، رغم ممارستها فقط أدت إلى رسوب (٤٢٪) من التلامذة على عكس ما كان متوقعاً منها أن تؤدي إلى نجاح الأكتريّة. ولكن العكس هو الذي حصل حيث انحصرت تأثير هذه المتابعة في نجاح (٣٠٪) من التلامذة.

في حين ثبت أنّ هذه الأساليب بمجملها لا تحسم مسألة التسرّب حيث إنّ تأثيرها بدأ متساوياً (٢٤٪) و(٢٦٪) من الحالات حين تمّ اللجوء إلى الحسم والشدة أو إلى العنف اللفظي على التوالي. لم يعد لأسلوب القصاص فاعلية للتأثير في التلميذ كي يسعى للنجاح بل يبدو التفهم والدعم المعنوي وتعزيز التواصل والتبادل الحميمي هو السبيل لزيادة التأثير في إعادة البناء أو تنظيم البنية النفسية والذهنية لدى التلامذة من أجل تحسين أدائهم المدرسي والاجتماعي.

ننتقل للتعامل مع المعطيات الميدانية الفردية إلى التعامل معها كظاهرة اجتماعية وذلك يتطلب إعادة جميع التفاصيل ضمن لوائح عامة وجداول تظهر أبعادها.

#### لائحة المؤشرات وفقاً لورودها في الفقرات السابقة:

مؤشرات الدراسة	الدرجة	ناجح	راسب	متسرّب	النسبة الإجمالية
١- التحصيل التعليمي للوالدين	١-	٢٣,٠٤	٣٠	٤٦,٥	٢٣,٤
	.	٣٣,٧٦	٣٤,٠٤	٣٢,٢	٦٣,٤
	١	٥٨,٦	٣٣,٤	٦٨,٠	٩,٦
	٢	٧,٦	٢٤	—	٣,٤
٢- حجم الأسرة	١-	١٥,٠٩	٢١,٢١	١٨,٧٥	١٨,٢٧
	.	٣٨,٢	٤٥,٩٦	٣٦,٩٨	٤٠,٣٧
	١	٤٠,٠٥	٢٥,٧٦	٣٤,٩٠	٣٣,٧٢
	٢	٢,٨٢	٢,٠٢	٥,٢١	٣,٣٢
٣- حالة المسكن	١-	٢,٣	١,٥	٢,٦	٢,١
	.	١٤,٦	١٨,٦	٣٢,٨	٢١,٥
	١	٥٧,٧	٤٩,٤٥	٥١,١	٥٢,٦
	٢	٢٢,٦	٢٦,٧	١١,٠	٢٠,٦

النسبة الإجمالية	متسرب	راسب	ناجح	الدرجة	مؤشرات الدراسة
٤,٤	٥,٧	٣,٥	٤,٢	١-	٤- أوضاع الأسرة وتماسكها
٣٤,٧	٥٠,٥	٣٣,٨	٢١,٢	٠	
٥٠,٣٣	٣٢,٥	٥٥,١	٥٦,٦	١	
١٠,٤٤	٥,٢	٧,٦	١٧,٩	٢	
١١,٥	٢٠,٣	٧,٦	٧,١	١-	٥- الوضع الاقتصادي الاجتماعي للأسرة
٢٥,٤	٣٥,٩	٢٠,٢	٢٠,٨	٠	
٥٨,٣	٤٢,٧	٦٦,٧	٦٤,٦	١	
٤,٨	١,٠	٥,٦	٧,٥	٢	
١٤,٥	٢٤,٥	١٣,١	٦,٦	١-	٦- الانتماء إلى المدرسة
٤٦,٨	٥٦,٨	٤٣,٩	٤٠,٦	٠	
٣٣,٩	١٧,٧	٣٧,٩	٤٤,٨	١	
٤,٨	١,٠	٥,١	٨,٠	٢	
٧,١	١٤,٦	٥,١	٢,٤	١-	٧- إنتاجية التلميذ الدراسية
٣٥,٩	٥٨,٣	٤٠,٤	١١,٣	٠	
٣١,٤	٢٠,٨	٤٦,٥	٢٦,٩	١	
٢٥,٦	٦,٣	٨,١	٥٩,٤	٢	
٣,٨	٨,٩	١,٥	١,٤	١-	٨- التكيف والاندماج الاجتماعي للتلميذ
٤١,٧	٦٦,٧	٣٣,٨	٢٦,٤	٠	
٢٨,٤	٢٤,١	٣٥,٩	٢٥,١	١	
٢٦,١	—	٢٨,٨	٤٧,٢	٢	
٦,٦	—	١٠,١	٩,٤	١-	٩- نوعية المدرسة
٢٣,٤	—	٣٣,٨	٣٤,٩	٠	
٣٠,٩	—	٤٤,٤	٤٦,٢	١	
٧,١	—	١١,٦	٩,٤	٢	
٢٤,١				١-	١٠- نوعية محاسبة الأهل للتلميذ
١٥,٤				٠	
٣٦,١				١	
٢٤,٣٤				٢	

١- ترتيب أولوية حضور وأهمية تأثير المؤشرات المعتمدة في الدراسة.

لقد تمّ تصنيف مفردات العيّنة تبعاً لمقياس متدرج لكل مؤشر ضمن أربع درجات أو فئات تراوحت ما بين (- إلى +٢) من الضعيف إلى القوي. ونقوم الآن بجمع محصّلة الفئتين (١ و٢) اللتين تحويان عناصر العيّنة من ذوي التأثير الإيجابي وبذلك نحصل على اللائحة الآتية:

مؤشرات الدراسة	الدرجة	ناجح	النسبة الإجمالية ٢ + ١	محصلة النسبة الإجمالية	درجة أولوية تأثير المؤشر
١- التحصيل التعليمي للوالدين	١-	٢٣,٠٤			
	.	٣٣,٧٦			
	١	٥٨,٦	٣,٤ + ٩,٦	١٣	١٠
	٢	٧,٦			
٢- حجم الأسرة	١-	١٥,٠٩			
	.	٣٨,٢			
	١	٤٠,٠٥	٣,٣٢ + ٣٣,٧٢	٣٧,٠٤	٩
	٢	٢,٨٢			
٣- حالة المسكن	١-	٢,٣			
	.	١٤,٦			
	١	٥٧,٧	٢٠,٦ + ٥٢,٦	٧٣,٢	١
	٢	٢٢,٦			
٤- أوضاع الأسرة وتماسكها	١-	٤,٢			
	.	٢١,٢			
	١	٥٦,٦	١٠.٤٤ + ٥٠,٣٣	٦٠,٧٧	٣
	٢	١٧,٩			
٥- الوضع الاقتصادي الاجتماعي للأسرة	١-	٧,١			
	.	٢٠,٨			
	١	٦٤,٦	٤,٨ + ٥٨,٣	٦٣,١	٢
	٢	٧,٥			

مؤشرات الدراسة	الدرجة	ناجح	النسبة الإجمالية ٢ + ١	محصلة النسبة الإجمالية	درجة أولوية تأثير المؤشر
٦- الانتماء إلى المدرسة	١-	٦,٦			
	٠	٤٠,٦			
	١	٤٤,٨	٤,٨ + ٣٣,٩	٣٨,٧	٧
	٢	٨,٠			
٧- إنتاجية التلميذ الدراسية	١-	٢,٤			
	٠	١١,٣			
	١	٢٦,٩	٢٥,٦ + ٣١,٤	٥٧,٠	٥
	٢	٥٩,٤			
٨- التكيف والاندماج الاجتماعي للتلميذ	١-	١,٤			
	٠	٢٦,٤			
	١	٢٥,١	٢٦,١ + ٢٨,٤	٥٤,٥	٦
	٢	٤٧,٢			
٩- نوعية المدرسة	١-	٩,٤			
	٠	٣٤,٩			
	١	٤٦,٢	٧,١ + ٣٠,٩	٣٢	٨
	٢	٩,٤			
١٠- نوعية محاسبة الأهل للتلميذ	١-				
	٠				
	١		٢٤,٣ + ٣٦,١	٦٠,٤	٤
	٢				

توزع نسب المستهدفين من التلامذة وفقاً لواقع أوضاع أسرهم الفعلية في كل مؤشر:

المؤشر	أوضاع المؤشر	جيدة (١ و ٢)	وسطى (٠)	ضعيفة (١-)	المحصلة	الدرجة
المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة	٦٣,٣٣	٢٥,٤٢	١١,٤٦	٦٣,٣	٢	
إنتاجية التلميذ	٥٦,٩٨	٣٥,٨٨	٧,١٤	٥٧	٥	
التحصيل التعليمي للوالدين	١٣	٦٣,٤	٢٣,٤	١٣	١٠	
حالة المسكن	٧٢	٢١,٥	٢,١	٧٢	١	
أوضاع الأسرة وتماسكها	٦٠,٨	٣٤,٧٢	٤,٤٩	٦٠,٧٧	٣	
نوعية محاسبة الأهل للتلميذ	٦٠,٤	١٥,٤	٢٤,٣	٦٠,٤	٤	
التكيف والاندماج الاجتماعي للتلميذ	٥٤,٤٩	٤١,٦٩	٣,٨٢	٥٤,٥	٦	
نوعية المدرسة	٣٨	٢٣,٤	٦,٦	٣٨	٨	
الانتماء إلى المدرسة	٣٨,٧١	٤٦,٨٤	١٤,٤٥	٣٨,٧	٧	
حجم الأسرة	٣٧,٠٤	٤٠,٢	١٨,٢٧	٣٧,٠٤	٩	

توزع المؤشرات بحسب الترتيب التنازلي للأولوية التي حظي بها عموماً كل مؤشر:

مؤشر الأوضاع	محصلة قيمته من نسب المستجوبين	الدرجة
١- حالة المسكن	٧٢	١
٢- الوضع الاقتصادي الاجتماعي للأسرة	٦٣,١	٢
٣- أوضاع الأسرة وتماسكها	٦٠,٧٧	٣
٤- نوعية محاسبة الأهل للتلميذ	٦٠,٤	٤
٥- إنتاجية التلميذ	٥٧	٥
٦- التكيف والاندماج الاجتماعي للتلميذ	٥٤,٥	٦
٧- الانتماء المدرسي للتلميذ	٣٨,٧	٧
٨- نوع المدرسة	٣٨	٨
٩- حجم الأسرة	٣٧,٠٤	٩
١٠- التحصيل التعليمي للوالدين	١٣	١٠

إنَّ ما حظي به كل مؤشّر من وزن فعلي يعكس حقيقة ممارسته لتأثير ما في سير عملية التحصيل الدراسي للتلميذ وذلك في أول خطوة توزيع لفئات العيّنة وهو ما يساعد على إعداد لائحة بهذه المؤشرات تظهر أهميتها العامة وتأثيرها في المجال المذكور. ولكن لتعميق الفائدة المرتقبة من هذه اللائحة ينبغي أن تضاف إليها محصلة تقاطع توزع الناجحين والراسبين والمتسرّبين من النتائج الفعلية التي حققها التلميذ في سنواته الدراسية. وبذلك يمكن رصد وملاحظة نوع ومدى التأثير الذي مارسه كل مؤشّر حتى تحققت حالات نجاح التلامذة أو حالات رسوبهم أو تسرّبهم.

لقد تمّ احتساب نسب المتجمعين ضمن كل فئة وفي كل حالة وبالتالي صار من الممكن ملاحظة كيف اتجه تأثير كل مؤشّر. سلبيًا كان أم إيجابيًا على نتيجة التحصيل الدراسي للتلامذة.

الترتيب التنازلي لمؤشرات الدراسة تبعًا لنسبة نجاح التلامذة التي تحققت في ظلها.

مؤشرات الدراسة	الدرجة	ناجح	راسب	متسرّب	النسبة الإجمالية
١- الوضع الاقتصادي الاجتماعي للأسرة	١-	٧,١	٧,٦	٢٠,٣	١١,٥
	٠	٢٠,٨	٢٠,٢	٣٥,٩	٢٥,٤
	١	٦٤,٦	٦٦,٧	٤٢,٧	٥٨,٣
	٢	٧,٥	٥,٦	١,٠	٤,٨
٢- إنتاجية التلميذ	١-	٢,٤	٥,١	١٤,٦	٧,١
	٠	١١,٣	٤٠,٤	٥٨,٣	٣٥,٩
	١	٢٦,٩	٤٦,٥	٢٠,٨	٣١,٤
	٢	٥٩,٤	٨,١	٦,٣	٢٥,٦
٣- التحصيل التعليمي للوالدين	١-	٢٣,٠٤	٣٠	٤٦,٥	٢٣,٤
	٠	٣٣,٧٦	٣٤,٠٤	٣٢,٢	٦٣,٤
	١	٥٨,٦	٣٣,٤	٦٨,٠	٩,٦
	٢	٧,٦	٢٤	—	٣,٤
٤- المسكن	١-	٢,٣	١,٥	٢,٦	٢,١
	٠	١٤,٦	١٨,٦	٣٢,٨	٢١,٥
	١	٥٧,٧	٤٩,٤٥	٥١,١	٥٢,٦
	٢	٢٢,٦	٢٦,٧	١١,٠	٢٠,٦

النسبة الإجمالية	متسرب	راسب	ناجح	الدرجة	مؤشرات الدراسة
٤,٤	٥,٧	٣,٥	٤,٢	١-	٥- أوضاع الأسرة وتماسكها
٣٤,٧	٥٠,٥	٣٣,٨	٢١,٢	.	
٥٠,٣٣	٣٢,٥	٥٥,١	٥٦,٦	١	
١٠,٤٤	٥,٢	٧,٦	١٧,٩	٢	
٢٤,١	٧,٨	٤,٥	٢,٨	١-	٦- نوعية محاسبة الأهل
١٥,٤	٢٦,٥	١٣,٦	١١,٣	.	
٣٦,١	٢٤	٣٤,٨	٣٠,٦	١	
٢٤,٣٤	٤٠,٦	٤٦	٥٥,١	٢	
٣,٨	٨,٩	١,٥	١,٤	١-	٧- التكيف والاندماج الاجتماعي للتلميذ
٤١,٧	٦٦,٧	٣٣,٨	٢٦,٤	.	
٢٨,٤	٢٤,١	٣٥,٩	٢٥,١	١	
٢٦,١	—	٢٨,٨	٤٧,٢	٢	
٦,٦	—	١٠,١	٩,٤	١-	٨- نوعية المدرسة
٢٣,٤	—	٣٣,٨	٣٤,٩	.	
٣٠,٩	—	٤٤,٤	٤٦,٢	١	
٧,١	—	١١,٦	٩,٤	٢	
١٤,٥	٢٤,٥	١٣,١	٦,٦	١-	٩- الانتماء إلى المدرسة
٤٦,٨	٥٦,٨	٤٣,٩	٤٠,٦	.	
٣٣,٩	١٧,٧	٣٧,٩	٤٤,٨	١	
٤,٨	١,٠	٥,١	٨,٠	٢	
١٨,٢٧	١٨,٧٥	٢١,٢١	١٥,٠٩	١-	١٠- حجم الأسرة
٤٠,٣٧	٣٦,٩٨	٤٥,٩٦	٣٨,٢	.	
٣٣,٧٢	٣٤,٩٠	٢٥,٧٦	٤٠,٠٥	١	
٣,٣٢	٥,٢١	٢,٠٢	٢,٨٢	٢	

ترتيب تأثير المؤشر في نتيجة الأداء المدرسي للتلامذة من: مجاح- رسوب- تسرب

مؤشرات الدراسة	نسبة الناجحين	درجة التأثير في الراسبين	درجة التأثير في المتسربين	درجة التأثير الإجمالي للمؤشر
١- الوضع الاقتصادي الاجتماعي للأسرة	٧,١			
	٢٠,٨		٧	
	٦٤,٦	١		
	٧,٥			٢
٢- إنتاجية التلميذ	٢,٤		٣	
	١١,٣			
	٢٦,٩	٤		
	٥٩,٤			٥
٣- التحصيل التعليمي للوالدين	٢٣,٠٤			
	٣٣,٧٦	١٠	١	
	٥٨,٦			
	٧,٦			١٠
٤- المسكن	٢,٣			
	١٤,٦		٥	
	٥٧,٧	٣		
	٢٢,٦			١
٥- أوضاع الأسرة وتماسكها	٤,٢		٦	
	٢١,٢			
	٥٦,٦	٢		
	١٧,٩			٣
٦- نوعية محاسبة الأهل للتلميذ	٢,٨			
	١١,٣			
	٣٠,٦		٨	
	٥٥,١	٥		٤

مؤشرات الدراسة	نسبة الناجحين	درجة التأثير في الراسبين	درجة التأثير في المتسربين	درجة التأثير الإجمالي للمؤشر
٧- التكيف والاندماج الاجتماعي للتميز	١,٤			
	٢٦,٤	٩		
	٢٥,١			
	٤٧,٢		٢	٦
٨- نوعية المدرسة	٩,٤			
	٣٤,٩	٦		
	٤٦,٢			
	٩,٤			٨
٩- الانتماء إلى المدرسة	٦,٦	٨	٤	
	٤٠,٦			
	٤٤,٨			
	٨,٠			٧
١٠- حجم أسرة التلميذ	١٥,٠٩	٧	٩	
	٣٨,٢			
	٤٠,٠٥			
	٢,٨٢			٤

تعتبر هذه اللائحة محصلة جميع التصنيفات التي سبق إدخالها عليها وهي تُبرز تدرج المؤشرات وفقاً لأولوية تأثيرها في نتائج التلميذ إضافةً إلى ترتيبها تبعاً لتدرج نسب الناجحين من أعلى إلى أسفل وتؤسس للاستنتاجات الآتية:

إنَّ مؤشر الوضع الاقتصادي الاجتماعي للأسرة احتل مرتبة التأثير الأولى بدليل أنه أفرز (٦,٦٤٪) من الناجحين (٢١٢ تلميذاً) حيث صنّف وضعهم الاقتصادي الاجتماعي بالجيّد.

أما مؤشر أوضاع الأسرة وتماسكها فأنت مرتبة تأثيره الخامسة بدليل أن (٦,٥٦٪) من الناجحين احتلوا المرتبة الخامسة على اللائحة.

آلية تأثير العوامل غير التعليمية على النجاح المدرسي

وهكذا بالنسبة لجميع المؤشرات، فيستنتج ما سبق أن هناك مؤشرات أثبتت تأثيرها وفعاليتها في مسار عملية تعليم التلامذة كي يحققوا النجاح. ويمكن حصرها في المؤشرات الخمسة (من ١ إلى ٥) التي احتلت صدارة اللائحة. أما المؤشرات الخمسة الأخيرة (من ٦ إلى ١٠) فكان تأثيرها يضعف ويتراجع شيئاً فشيئاً وهي:

المؤشرات الفاعلة	المؤشرات المتراجعة التأثير
١- الوضع الاقتصادي الاجتماعي للأسرة	٦- نوعية محاسبة الأهل للأبناء
٢- الإنتاجية الدراسية للتلميذ	٧- التكيف والاندماج الاجتماعي
٣- التحصيل العلمي للوالدين	٨- نوعية المدرسة
٤- خصائص المسكن	٩- الانتماء إلى المدرسة
٥- أوضاع الأسرة وتماسكها	١٠- حجم الأسرة

يمكن تفسير وفهم آلية تأثير المؤشرات الفاعلة في عملية النجاح من خلال مكونات الوضع الاقتصادي الاجتماعي للأسرة التي توفر الشروط العملية المريحة المحيطة بالتلميذ. من وسائل وأدوات وإمكانات مادية تساعده على أن يكون مطمئناً ويشعر بالاستقرار والراحة بصورة عامة، ما يحضّره ويؤمن نموه الذهني والانفعالي لاستيعاب تفاصيل عملية التعلم، وبالتالي يتمكّن من تحقيق النجاح فيها. عندئذ يصبح مستعداً لتخصيص الوقت والجهد والاهتمام الكافي كي تكون إنتاجيته مرتفعة من حيث الدروس والفروض والأنشطة والواجبات المدرسية الأخرى. فهو يقدمها في حينها ويحصل على العلامات المرتفعة التي تؤمن نجاحه. كما لاحظنا في جداول سابقة.

وفي هذه الأجواء يأتيه الدعم والمساعدة من قبل الوالدين لاسيما إذا كانا مؤهلين وحاصلين على تعليم عال، وأهمية هذا التحصيل ما لمسه من خلال المستوى التعليمي للوالدين أنهما يقدمان المساعدة التعليمية لأبنائهما في هذه الحالة ويضعف تقديمها عندما يتراجع ويتدنّى تحصيل الوالدين التعليمي. فهذا المؤشر يأتي في المرتبة الثالثة لتأمين النجاح.

أما الوضع السكني فقد تبين أنّ دوره إيجابي جداً حيث يوفر الأجواء الهادئة والخالية من العوائق والتوتر ما يشجع التلميذ على التركيز في المذاكرة والدراسة وتحصيل النجاح.

ويأتي المؤشر الخامس المتمثل في أوضاع الأسرة وأجوائها الإيجابية من حيث بنيتها وتماسكها وعلاقاتها التواصلية وتداعم أفرادها لتشكيل حاضناً دافئاً للتلميذ كي يندفع إلى القيام بواجباته المدرسية. كما أنّ الأسرة تسهم في تجديد قوى التلميذ الذهنية والاجتماعية وتؤهله للانفتاح وإقامة العلاقات الإيجابية مع الخارج من خلال اصطحابه إلى الزيارات والاحتفالات بالمناسبات المتنوعة. وهي جميعها عناصر إيجابية في دائرة حياة اجتماعية تفاعلية تعزز التعليم وتشجع عليه.

أما المؤشرات الأخرى فيترجع تأثيرها حيث يأتي مؤشر نوعية محاسبة الأهل للأبناء ضعيف المرود لاسيما في اعتماده على العنف اللفظي والحسم أي المواجهة. ومع أنّ الإبناء يظهرون الإمتثال للمحاسبة إلا أنّهم يستبطنون كثيراً من مشاعر الحنق والضيق والرفض. وهو ما يحجب كل إمكانية للوصول إلى نتيجة إيجابية للتعلم. ونلاحظ أنّ هذا المؤشر يتراجع بتأثيره إلى المرتبة الثامنة في حصول حالة التسرّب من المدرسة.

أما التكيف والاندماج الاجتماعي للتلميذ فتبين من تفاصيل الجداول أنّ جميع التلامذة

يحققونه بشكل من الأشكال مهما كانت حالاتهم وأوضاعهم الأسرية والمدرسية بفضل وجود وسائل اللهو والترفيه والأقنية الفضائية وبرامج التلفزيون والإنترنت ولا يشعر معها التلميذ بأي تهميش أو اغتراب أو إهمال. وعادةً ما يجتمع ضمن هذه الفئة من التلامذة الضعفاء وفاقدى الدوافع للتعلم والذين يفتقدون إلى المراجعة والمتابعة المدرسية والأسرية. فتكون نتيجتهم رسوباً مؤكداً.

وبيّنت نوعية المدرسة كمؤشر من خلال المعطيات الميدانية أنها غير كافية لاجتذاب التلامذة طالما أنها تفتقد إلى أنشطة لا صفية وإلى أنظمة تخفف عن التلامذة أعباءهم وتفسح لهم في المجال لإقامة علاقات ودية وتجارب اجتماعية مع أقرانهم. ومهما كانت خصائص المدرسة الهندسية والجغرافية وقاعاتها وتجهيزاتها فإنها لا توظف كما لاحظنا في تشكيل عالم محبب للتلامذة في غياب ما يتطلبونه وما يطمحون إليه.

وهكذا يصبح الشعور بالانتماء إلى المدرسة كهوية ثقافية واجتماعية ضعيف القيمة والمردود الرمزي بالنسبة للطفل ومهما كانت فهي مفروضة عليه لمتابعة الدراسة فيها.

أما حجم أسرة التلميذ فهو يأتي في المقام الأخير حيث لم نلاحظ أنّ هذا المؤشر قد لعب دوراً إيجابياً كبيراً في نجاح التلميذ لاسيما وأنّ نسبة بسيطة من الأسر ما زالت واسعة الحجم. ويؤدي انشغال الأهل بتأمين مستلزماتها الحياتية اليومية إلى انصراف كل فرد فيها إلى عالمه الخاص وتجنّب الضغط والاحتكاك بالآخرين. أو تلقي متابعة الأسرة ومحاسبتها له على كل تصرف.

#### آلية تأثير العوامل غير التعليمية في رسوب التلامذة:

المؤشرات الفاعلة	المؤشرات المتراجعة التأثير
١- الوضع الاقتصادي الاجتماعي للأسرة	٦- نوعية المدرسة
٢- أوضاع الأسرة الاجتماعية	٧- حجم الأسرة
٣- المسكن	٨- انتماء التلميذ إلى المدرسة
٤- إنتاجية التلميذ	٩- التكيف والاندماج الاجتماعي للتلميذ
٥- نوعية محاسبة الأهل للتلميذ	١٠- التحصيل العلمي للوالدين

يتبين أنّ مؤشر الوضع الاقتصادي الاجتماعي للأسرة يأتي في صدارة المؤشرات المسؤولة عن رسوب التلميذ رغم أنها كانت مسؤولة أيضاً عن نجاح الناجحين. ذلك أنّ هذا المؤشر يمكن أن يحمل قيمتين إحداهما إيجابية تدفع نحو النجاح والأخرى سلبية وتدفع نحو الرسوب. فالوضع يكون سلبياً حينما يكون الفقر والبطالة وضعف الأمكانيات سمات تتصف بها الأسرة وتعيش في ضائقة مادية تترك ضغوطاتها على الإبناء وتمارس قمع احتياجاتهم عوضاً عن تلبيتها. وليست نادرة الحالات التي صرّح بها بعض الأباء أنهم يعجزون عن تأمين كافة المستلزمات المعيشية لأبنائهم. فلا عجب في هذه الحالة أن نجد أنّ الوضع الاقتصادي

له نوعان من النتائج.

وينطبق القول نفسه على أوضاع الأسرة وأجوائها. فحين تكون مضطربة ومعقدة ويواجه أفرادها صعوبات في التفاهم وإقامة العلاقات التبادلية المرنة فإنَّ أجواءها تدفع نحو المتاعب مع ارتفاع الحواجز بين أفرادها. وبالتالي يعيش الطفل مضطرباً خائفاً وغير قادر على تخصيص وقت للدراسة والحصول على تقييم إيجابي للنجاح.

أما المسكن فهو أيضاً حين يتصّف بمواصفات سلبية يشكل بحد ذاته عائقاً أمام قيام حياة أسرية طبيعية. وبالتالي يتهرّب الأفراد من التواجد فيه. وبالتالي عدم توافر الفرصة للتلميذ للجلوس والانصراف للدرس. أو لإعطاء فرصة للأهل لرؤيته حتى يتذكرون أنّ عليهم مطالبته بالقيام بواجباته المدرسية.

وهذا ما يؤدي إلى انخفاض وتدهور إنتاجية التلميذ حيث نلاحظ أنه يقلل من إعطاء الوقت للدرس والمتابعة. ولا يحصل بالتالي سوى على علامات متدنية ويبرر هذا الأمر بعدم تلقيه أية مساعدة على الرغم من صعوبة دروسه وفروضة. فترتفع نسبة الرسوب.

في هذا الوضع يطل الأهل للقيام بحاسبته وهي غالباً ما تحمل التهكم ومقارنة الطفل بأقرانه والتشكيك بقيمته الذاتية وعدم إعطائه الثقة أو الاعتراف له بشيء إيجابي يمثله. وهذا ما يحمله مشاعر سلبية تجاه الأهل وعدم تقبله لأي توجيه أو نقد. فيشتد إهماله ويزداد تأثير هذا المؤشر سلبيًا ويدفعه نحو الرسوب.

والكلام عن المؤشرات المتراجعة التأثير إيجاباً هو حديث في الوقت نفسه يعزز وضعية التأثير السلبي للمؤشر نفسه. وهكذا فإنَّ نوعية المدرسة غير المميّزة التي يتابع فيها بعض التلامذة دراستهم تصبح بحد ذاتها مرافقة للصعوبة ولضعف تمكّنها من القيام بواجبها تجاههم.

وبشكل مؤثر حجم أسرة التلميذ عائقاً حيث لا يلقي الاهتمام أو الانتباه لتمكينه من تعلّم مفيد. وهكذا يشعر بأنَّ لا ضرورة لذهابه إلى المدرسة في ظل إمكانات الوالدين المادية المحدودة التي تعجز عن تأمين احتياجات العدد الكبير من الإبناء. فيستنتج أنّ عليه أن يتوجه إلى العمل مبكراً. وهو ما سجلته الدراسة الميدانية بالنسبة لعدد كبير من التلامذة الذين يرغبون في ترك المدرسة بسبب مساعدة أوليائهم على إعانة أسرتهنم الواسعة.

أما الانتماء إلى المدرسة فلا يعود له معنى طالما أنّ المدرسة تتحول إلى إطار من الظروف غير الحبيبة التي لا تحمل للطفل التلميذ سوى المتاعب والضغوطات لمتابعة واجبات لا يحبها. فتتحول المدرسة في ذهنه إلى هدف يتمنى إزاحته وجأوزه. ولا تحصل منه على أيّ اهتمام. فيقصر وتنتهي سنته الدراسية بالرسوب.

أما التكيف والاندماج الاجتماعي للتلميذ فهي غالباً ما تحصل ضمن شلل من الرفاق يجمعهم لقاءهم المشترك وهروبهم من بيوتهم وعدم قيامهم بتحضير الدروس أو الفروض. وهذا ما يجعل من هذا المؤشر ذي مضمون سلبي عوضاً عن أن يكون دافعاً للإنتاجية

المدرسية، ويرسم الطريق لرسوب التلميذ.

أما مؤشر التحصيل العلمي للوالدين فهو يحمل في طياته مضموناً سلبياً، حيث إنَّ أغلبية الراسبين من التلامذة كان مستوى تحصيل والديهم منخفضاً أو متوسطاً إضافةً إلى أنهم يمتنعون عن تقديم المساعدة التعليمية لأبنائهم، ما يجعل هذا المؤشر سلبياً بالنسبة إليهم.

### التسرب: تطابق الرؤى

وبالانتقال إلى حالات ترك بعض التلامذة لمدارسهم وتشكيلهم لظاهرة التسرب المدرسي في لبنان، فنجد أن البيانات التي تضمنتها الجداول السابقة تبين وجود مؤشرات كانت تلعب دور مسهل لدفع بعض التلامذة وتشجيعهم على ترك مدارسهم، والانصراف إما إلى قضاء الوقت في الشارع أو القيام بأعمال هامشية بسيطة المردود وهدية تطلب الخبرة، ولكنها كانت ضعيفة، وكسب مبالغ ولو محدودة، لإنفاقها على شراء ما يرغبون به من مأكّل أو سلع والإنفاق على لهوهم وتنقلهم في أثناء الفراغ. وتصنّف تلك المؤشرات ما بين فاعلة في تحقيق التسرب وبين قليلة الفعالية كما يأتي:

### أولوية تأثير العوامل غير التعليمية في عملية التسرب المدرسي في لبنان

المؤشرات المترجمة التأثير	المؤشرات الفاعلة
٦- أجواء الأسرة وأوضاعها	١- التحصيل العلمي للوالدين
٧- الوضع الاقتصادي الاجتماعي للأسرة	٢- التكيف والاندماج الاجتماعي
٨- نوعية محاسبة الأهل للتلميذ	٣- إنتاجية التلميذ المدرسية
٩- حجم أسرة التلميذ	٤- انتماء التلميذ إلى المدرسة
	٥- المسكن

يفاجأ المرء حين يجد أن ٦٨٪ من المتسربين وصل تحصيل والديهم العلمي إلى المستوى الثانوي، وانهم يعيشون على قدر كبير من التكيف والاندماج الاجتماعي، وقد كانت إنتاجيتهم المدرسية ضعيفة أو متوسطة، وكذلك كان شعورهم بالانتماء إلى مدرسة متوسطة، وكانت تتوافر في مسكنهم متطلبات معيشة مقبولة، أما وضعهم الاقتصادي الاجتماعي فكان متوسطاً، وواجهت نسبة منهم تصل إلى ٤٠,٦٪ نوعية محاسبة والدية متفهمة إلى حد ما، ويعيشون في أسرة متوسطة الحجم، فما كان الداعي إلى تسربهم وتركهم المدرسة؟

أعطى المتسرب أكثر من مبرر لتركه المدرسة بلغ مجموعها ٤٤١ سبباً أي أن كل متسرب (١٩٢ متسرباً) علّل مغادرته المدرسة بأكثر من سببين، كان بينها ٦٣,٨٪ أسباب ترتبط بالمدرسة نفسها، و٣٦,٢٪ تعود للولد بذاته.

يجد المتسرب أن رسوبه قد تكرر في ٤٠٪ من الحالات. ولم تهتمّ به المدرسة ولم تعالج ضعفه. ووجد أنه سيبقى مقصراً ولن يتقدم. وبقاؤه في المدرسة وإعادته لسنته الدراسية جعل علاقته السلبية بالمعلمين تستمر وتولد عنده ذلك الشعور بعداء مستحکم حتى أن هذه العلاقة بينهما تتشخصن. وتحول إلى علاقة كره. وهو ما صرح به ٦١,١٥ ٪ منهم. وفي ظل هذه الأجواء فإن قيام التلميذ بواجباته ونجاحه المدرسي يصبح من المستحيل. فيلجأ التلميذ أولاً إلى التغيب عن المدرسة ثم يكرر هذا التغيب إلى أن يصبح تغيباً دائماً. ويتحول إلى حالة انقطاع عن المدرسة. ويجد الوالدان نفساهما غالباً أمام أمر واقع وهو أن الإبن أصبح خارجها.

أما عن أسباب التسرب كما عبّر عنها المتسربون أنفسهم فأجمعوا على الأجواء السلبية السائدة في البيت ٢٧,٣ ٪. ولم يحصلوا فيها على الاهتمام. ولم توفر لهم المساعدة لإبقائهم في المدرسة ١٣,٧ ٪. كما أن ظروف الأسرة المادية كانت صعبة. حتى أنهم كانوا لا يحصلون على قدر بسيط من النقود لمصروفهم الشخصي. وتزامن ذلك مع أوضاعهم المتفاقمة في المدارس. فوجدوا أن الإقدام على العمل مبكراً يكمن فيه الحل لجميع مشاكلهم. وهذا ما قادهم فعلاً إلى التسرب النهائي. وقد أصر ٧٠ ٪ من قائلناهم من المتسربين. بأنهم لا يرغبون في العودة إلى المدرسة إذا تغيرت الأوضاع.

وتتوافر آراء ووجهات نظر أخرى حول أسباب التسرب. أمكن جمعها من خلال المقابلات مع أعضاء لجان أهل التلامذة في المدارس الرسمية ومديريها. وفي ما يلي توزيع هذه الآراء:

#### توزع أسباب التسرب بحسب لجان الأهل ومديري المدارس

الرأي	لجان الأهل	٪	المدرء	٪
لعدم متابعتهم دراسياً في البيت	٢٠	١٦,٩	٢٧	٢١,٩
لعدم اهتمام المدرسة بالحالات الفردية	٩	٩,٧	٥	٤,٣
للاتحاق بالعمل	٢٣	١٩,٤	٢٧	٢١,٧
لضعفهم الدراسي الشديد	٢٠	١٦,٩	٢٦	٢٠,٩
لمشروع طارئ (خطوبة- زواج)	١٤	١١,٨	١١	٨,٨
لأسباب صحية	٨	٦,٧	٤	٣,٢
لغياب الأهل عن متابعة أبنائهم	٢٤	٢٠,٢	٢٤	١٩
المجموع	١١٨	١٠٠	١٢٤	١٠٠

يلاحظ أن هناك شبه مطابقة دقيقة في رؤية أسباب ترك المدرسة من قبل الإدارة وأعضاء لجان الأهل.

حيث يتم التركيز على رغبة بعض التلامذة في الالتحاق بالعمل بما نسبته ٢١,٧ و ١٩,٥ ٪ وحميل الأهل مسؤولية التقصير عن متابعة شؤون أبنائهم في ٢٠,٣ و ١٩,٣ ٪ على

## التوالي.

وكذلك عدم اهتمام الأهل بالإبناء دراسياً في ٢١,٧ و ١٦,٩٪ من الحالات على التوالي. وإلقاء اللوم على التلامذة أنفسهم فهم شديداً الضعف ١٩,٣ و ٢٠,٣٪ على التوالي. وقد يطرأ على حياة التلامذة مشروع مفاجئ مثل الإقدام على الزواج مثلاً كما يحصل مع الإناث هذا ما تمّ التصريح به في ٨,٨ و ١١,٨٪ من الحالات. وبسبب المرض المزمن والصحة ٣,٢ و ٦,٧٪ منهم.

فالرؤية المشتركة هنا لم تقترب من مسؤولية المدرسة عن هذه الحالات ولو جزئياً. بل وجدوا أنّ أسباب التسرب موضوعية، ما يبعد عنهم ضرورة البحث عن أشكال التدخّل المطلوبة. بعد أن رأوا الأسباب في أفقها العام وليس من زاوية موقعهم الوظيفي أو انتمائهم للمؤسسة التعليمية.

## الفصل العاشر

توصيات ومقترحات للتدخل

أثبتت الدراسة الميدانية أنّ لرسوب بعض التلامذة كما لتسرّبهم أسباباً ومعطيات تتفاعل في ما بينها ومع الظروف الخاصة بهم فتتجمع قواها وتكسب تأثيرهم لتّمارس ضغوطاً تؤدي مجملها إلى إيصال العمل المدرسي لهؤلاء التلامذة إلى نتائج معيّنة قد تكون النجاح أو الرسوب أو التسرّب.

ويحتاج الأمر إلى متدخل، يقطع الطريق على اكتمال مسيرة الرسوب والتسرّب، ويعيد توجيهها نحو اتجاهات مرغوبة: أهمها تحقيق التكيف الفردي وتأمين النجاح للتلميذ. وكلما كان هذا المتدخل جهةً معنية أو متخصصة أو مسؤولة، أدى تدخلها إلى نتائج إيجابية، وعند تجاهلها أو تخليها عن ممارسة هذا الدور، تتجه الأمور إلى نهايات سلبية أبرزها رسوب هؤلاء التلامذة وتسربهم وبالتالي انضمامهم إلى شريحة اجتماعية من المواطنين يحكم على مستقبلها الوظيفي ودخلها المادي بأنه متدنٍ دائماً لعدم تمكنهم، ولو رغبوا في ذلك لاحقاً، من تحصيل تأهيل أو إعداد يؤهلهم لممارسة مهنة مكسبة، لأنّ استعداداتهم التعليمية ومستوى تحصيلهم السابق لا يساعدهم على ذلك. وهذا ما يضع طموحات الوطن في مجال تنمية قدراته وموارده البشرية أمام جدار مسدود، ويُعرض الحياة الاجتماعية إلى اضطرابات وقلق، مصدرها تزايد مضطرب في نشوء الفروقات المادية والاجتماعية بين الشرائح والطبقات الاجتماعية في المجتمع اللبناني.

من هنا تبرز الحاجة الشديدة إلى تدخل هادف ومنظم تمارسه الإدارة التربوية الرسمية لتحقيق أهداف محددة ومنها:

١- إيجاد جهة متفرغة وظيفياً ومتخصصة تكون مسؤولة عن معالجة واقع الرسوب والتسرّب، ليس من أجل صالح التلامذة فقط، بل من أجل تقليص هدر الوقت والجهد والمال العام من دون تحصيل الجدوى المناسبة لقاء ذلك.

٢- التخفيف من شدة الضغوطات المتنوعة التي تتعرض لها شرائح اجتماعية معيّنة من الأسر والتلامذة بغية مساعدتها على التعامل مع أوضاعها السلبية.

٣- رصد حالات التلامذة المهددين بالرسوب والتسرّب قبل فوات الأوان وتكوينهم لواقع جديد، من أجل التعامل معهم، وإشعارهم بأنهم غير متروكين لمصيرهم مع إعطائهم فرصة من الدعم، وتخصيصهم بالتابعة ولو بشكل محدود، وتوعيتهم بمسؤوليتهم عبر تمكينهم نسبياً من الاعتماد على النفس.

٤- الاستعانة بجزء من الطاقات المهذورة للمعلمين الفائضين في المدارس الرسمية أو غير المستكملين لساعات عملهم ودوامهم الأصلي واستخدامهم من أجل السعي لتحقيق أهداف نبيلة تتمثّل باحتواء فئات معرضة لخطر الفشل التعليمي والتهميش الاجتماعي من تلامذة المدرسة الرسمية.

٥- تفعيل موضوع مشاركة المجتمع المحلي بمختلف قواه الأهلية والبلدية وفعالياته العائلية في التداول بالقضايا والمواضيع العامة التي تُشكّل المصلحة العامة المشتركة في البلدة، عبر تكليف متفرّغين من بين المعلمين الفائضين بتنسيق جهود هذه القوى والعمل على

تحقيق ما تضعه وتتبناه من خطط عمل وبرامج وأنشطة في المدارس والبلدات التي تُسجّل فيها النسب العالية من رسوب تلامذة أو تسربهم.

وبعد الأخذ بالاعتبار النتائج العملية التي افرزتها الدراسة، وتحليل مواقف التلامذة الناجحين والراسبين والمتسربين، ومواقف الأهل والإدارة المدرسية، يمكن لهذه التوجهات أن تتحقق عبر اتخاذ إجراءات عملية ومتابعتها. ومن أجل ذلك نوصي بتوظيف بعض نتائج الدراسة الميدانية وتفعيلها لمعالجة عمليتي الرسوب والتسرب المدرسيين على الشكل الآتي:

## ١. في المقترحات العامة

### • في المقترحات العامة

بطبيعة الحال يفترض مواءمة المقترحات المفترضة مع النتائج التي افرزتها الدراسة تبعاً لترتيب المستويات البيئة أدناه، مع الأخذ بالاعتبار المواقف والتوجهات الجوهرية التي عبر عنها المستهدفون بالدراسة وفاقاً لما يلي:

### أولاً: على المستوى الاقتصادي الاجتماعي:

١- دعم الأسر المحتاجة وتوسيع دائرة اهتمام مشروع « دعم الأسر الأكثر فقراً » الذي تنفذه وزارة الشؤون الاجتماعية.

٢- تمكين العائلات الفقيرة ومن ذوي الدخل المحدود من تأمين المسكن المناسب لها إما عبر تأمين بناء مساكن شعبية مكان الأزقة والشوارع المكتظة وإما عن طريق إيجاد تسهيلات جد ميسرة لتمكين هذه العائلات من شراء أو استئجار مسكن وفقاً للدخل المحدود الميسر لها.

٣- تخصيص مساعدات خاصة للبلديات لتحسين البنى التحتية للأحياء المكتظة وللقرى النائية وزيادة مساحة البرامج التي تقوم بها هيئات محلية أو وطنية لتأمين مقومات الحياة البسيطة الأساسية التي تشجع الأهلين على إرسال أولادهم إلى المدرسة.

٤- تنفيذ برامج محلية على شكل ورش عمل إنتاجية من قِبَل المديرية العامة للتعليم المهني والتقني بالتعاون مع جهات مانحة لاستيعاب المتسربين ودفع بدلات متواضعة لهم ومساعدتهم في اكتساب مهنة معينة تؤهلهم للانخراط في سوق العمل وفاقاً لمؤهلاتهم.

### ثانياً: على مستوى الدعم المدرسي والبرامج المساعدة تربوياً.

٧- إنشاء وحدة مشتركة أو مشروع مشترك في ما بين المركز التربوي للبحوث والإنماء ومديرية التعليم الابتدائي وجهات مانحة وذلك للإهتمام بشؤون الدعم المدرسي في مرحلة التعليم الأساسي.

٨- جعل الدعم المدرسي جزءاً لا يتجزأ من الموجبات المدرسية وتضمن آليات الدعم في

النظام الداخلي للمدرسة وإلزام المعلمين. خاصةً الفائضين منهم. استغلال الأوقات اللازمة لذلك.

٩- توسيع دائرة البرامج المساعدة للتعليم ولا سيما برنامج إعادة دمج المتسربين في المدرسة.

١٠- تعزيز النشاطات الاجتماعية التي تقوم بها المراكز الاجتماعية التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية لتلبية الحاجات الملحة في المناطق الفقيرة.

١١- تعزيز الرعاية الصحية المباشرة للتلامذة للوقاية من الأمراض المعدية بالتعاون مع المستوصفات المحلية ومراكز الشؤون الاجتماعية.

**ثالثاً: على مستوى العلاقة بين الإدارة المدرسية والأهل.**

٤- جعل اللقاءات مع لجان الأهل ومع الأهل لقاءات دورية ووضع آليات لها في النظام الداخلي للمدرسة.

٥- إعداد دليل من قِبَل الإدارة المركزية حول كيفية تعاظمي الإدارة المدرسية مع التلامذة ومع الأهلين يتعلق بكيفية حل الإشكالات التي يتعرض لها التلامذة ولا سيما الراسبون منهم أو المتسربون.

٦- وضع آليات متطورة لتأمين انخراط البلديات ومنظمات المجتمع المدني المحلي في نشاطات داعمة للتعليم.

**رابعاً: على مستوى الإرشاد والتوجيه.**

تعيين مرشدين نفسيين واجتماعيين وصحيين في كل مدرسة وإعطاء الأولوية في ذلك للمدارس المتواجدة في المناطق المكتظة والتي تتكاثر فيها العائلات الفقيرة وتكثر فيها المشاكل العائلية المختلفة وذلك للقيام بإرشاد الأهلين وتوعيتهم لمسؤولياتهم تجاه أبنائهم والمساعدة على حل المشكلات في العائلات بالطرق الحضارية المناسبة.

**خامساً: على مستوى النشاطات الفنية والرياضية وخدمة المجتمع.**

٦- قيام الإدارة التربوية المركزية ومن خلال الادارة المنطقية بتخصيص مساهمات مادية سنوية لدعم النشاطات الفنية والرياضية ومشاريع خدمة المجتمع في المدارس الواقعة في مناطق مشابهة للمدارس المستهدفة بالدراسة.

٧- إحياء الاندية المدرسية الرياضية والفنية في هذه المدارس.

٨- إقامة مشاريع في مجال خدمة المجتمع تناسب مع احتياجات النطاق الجغرافي المحيط بالمدرسة.

٩- تحديد روزنامة سنوية لإحياء المناسبات الوطنية والتربوية على أن تقوم بذلك إدارات المدارس بمشاركة البلديات والأهلين ومنظمات المجتمع المدني.

١٠- تخصيص برنامج سنوي للرحلات المدرسية في إطار ما يسمى السياحة التربوية الثقافية لتعريف التلامذة على معالم الوطن وتشجيعهم للاختلاط مع الشرائح الاجتماعية الأخرى.

### خاتمة

من المتوقع أن يعتبر بعض المسؤولين المعنيين أو بعض المهتمين أن الاقتراحات العامة المقدمة هي اقتراحات مثالية غير قابلة للتنفيذ. إلا أننا نؤكد أن الجهود يجب أن تتضافر بين الدولة الممثلة بالادارة الرسمية بما فيها البلديات من جهة، وبين القطاع الخاص والمنظمات والهيئات المحلية من جهة ثانية، للعمل على تحسين ظروف الحياة المهنية للكثير من الفئات الفقيرة أو المهمشة، والسعي لأن تصبح المدرسة البيئة الاجتماعية الحاضنة التي تشكل جاذباً محبباً ومريحاً يكون بديلاً عن النقص الحاصل في عدد كبير من العائلات المعنية بالبحث، مذكّرين هنا بما نصت عليه خطة النهوض التربوي الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإفتاء عام ١٩٩٤ «أن التربية هي مسؤولية مشتركة بين الأسر والمجتمع والدولة».

ويمكن أخيراً صياغة برنامج لكل فعالية يتم اختيارها من ضمن نموذج متكامل قابل للتنفيذ وفق ما يلي:

### نموذج رقم (١)

عنوان المشروع ونطاقه	تطوير المشاركة في العمل التربوي بين الجمعيات العاملة في البلدة/الحي المدينة وبين البلدية والمدرسة الرسمية من أجل تخفيف نسب الإعادة والتسرب من المدارس
<p>١. تفعيل عمل الجمعيات المختصة بالشأن التربوي ودعوتها لتولي مسؤوليات تشاركية تربوية ضمن نطاق المدرسة الرسمية للتعبير عن التعاون بين قطاعات المجتمع.</p> <p>٢. تطوير الأداء الذي يفترضه العمل الأهلي التربوي.</p> <p>٣. رفع مستوى مشاركة ومساهمة القطاعات المختلفة في احتضان المدرسة الرسمية ودعمها وتحسين نتائجها التعليمية.</p> <p>٤. تطوير قدرات الكادر المناسب لتابعة إجاز التلامذة لأعمالهم المدرسية ووظائفهم من طريق تزويده بالخبرات والأساليب والتقنيات المطلوبة لذلك.</p>	أهداف المشروع

<p>١. وضع شعار تعاون قطاعات المجتمع وتشاركه في الميدان التربوي موضع الاختبار والتطبيق.</p> <p>٢. وضع خطة عمل سنوية لأنواع التدخلات التي تعتمدها اللجنة المشتركة المكونة من أطراف المجتمع المحلي المختلفة.</p> <p>٣. وضع برنامج عمل لنشاط محدد وتأمين تنفيذه.</p> <p>٤. وضع مخطط لمشروع أو نشاط يستهدف متابعة ومعالجة فئة من التلامذة وهم: الراسبون والمتسربون من النطاق الجغرافي للمدرسة أو أوسع قليلاً تبعاً للإمكانات المتوفرة.</p> <p>٥. توجيه أولياء أمور التلامذة المعنيين بشؤون الرسوب والتسرب إلى كيفية التعامل مع أبنائهم وتزويدهم بالخبرات اللازمة لإشراكهم في حتمل مسؤولياتهم الأبوية المباشرة إزاء ذلك.</p>	<p>مخرجات المشروع</p>
<p>مشروع مشترك يديره لجنة تنفيذية مشكلة من مندوبين عن المركز التربوي للبحوث والإيماء - مكتب الاعداد والتدريب بالتعاون مع:</p> <p>١. مدرّبين محليين من الناشطين التربويين أو مستشاري المنظمات غير الحكومية.</p> <p>٢. خبراء وناشطين متطوعين من منطقة المدرسة.</p>	<p>الجهة المنفذة</p>
<p>١. تلامذة المراحل الثلاثة من التعليم الأساسي من المدارس المنتشرة على الأراضي اللبنانية التي تُسجّل فيها نسب عالية من التلامذة المعيّدين أو الراسبين في الأمتحانات المدرسية أو يلاحظ فيها معدلات مرتفعة للتسرب المدرسي. وتختار في المناطق الشعبية المكتظة التي تعاني من تدني مستويات المعيشة للأهالي.</p> <p>٢. إدارات المدارس التي توافق على التعاون لتطبيق هذا المشروع وتتطوع للمباشرة في اتخاذ الإجراءات المناسبة.</p>	<p>الجهة المستهدفة</p>
<p>١. حصول هذا المشروع على موافقة الإدارة التربوية الرسمية.</p> <p>٢. البدء باختيار مدرستين رسميتين من كل محافظة لاختبار مدى تقبل الوسط الاجتماعي المحيط بالمدرسة بفكرة المشروع وأنشطته ونتائجه المحققة في موسم كامل.</p> <p>٣. تأمين التحويل المناسب من قبل القطاعين العام والخاص لتغطية تكاليف بعض الأنشطة.</p>	<p>مستلزمات التنفيذ</p>
<p>١. سنة دراسية كاملة بما فيها فترة التحضير والإعداد.</p>	<p>مدة التنفيذ</p>

نموذج رقم (٢)

إنشاء مرجع لإرشاد الأسر التي تؤثر سلباً في دراسة أبنائها	عنوان المشروع ونطاقه
<p>- توفير فرص جديدة للتواصل الهادئ في الأسرة لضمان الاستقرار لإتاحة الفرصة للأبناء للتركيز على إنجاز أعمالهم المدرسية</p> <p>- تحويل قوى النزاع الكامنة إلى طاقات مصالحة</p> <p>- تشجيع أولياء أمور التلامذة وتعويدهم على طلب الاستشارة الاجتماعية</p> <p>- تطوير كفايات للتعامل مع حالات التقصير المدرسي للتلامذة</p> <p>- تقرير مساحة الأنشطة لتعمق روح الأخوة بين المنتسبين إلى المدرسة نفسها من الأهالي ترسخ مشاعر الانتماء إليها</p>	<p>أهداف المشروع</p>
<p>- السعي لمعالجة الموضوع وإيجاد تفاهم على أشكال المتابعة بين المدرسة والأهل والإبناء</p> <p>- المحافظة على مصالح الإبناء الفضلى وإعطائهم الأولوية</p> <p>- استخدام الأساليب الديمقراطية في متابعة التلامذة ومحاسبتهم على نتائج أعمالهم ودراساتهم بما يعودهم على تحمل المسؤولية والقبول بالمحاسبة والتكيف معها</p>	<p>مخرجات المشروع</p>
<p>• تكليف لجنة تنفيذية مشتركة تتألف من:</p> <p>- مرشدة/ة نفس اجتماعي</p> <p>- متطوع ميداني من البلدة يُشترط عليه حيازة اختصاص جامعي لمتابعة تطور بعض الحالات ضمن أوقات محددة</p> <p>- مجموعة من المتطوعين لتعيين الأسر التي تحتاج إلى إرشاد وتوجيه بخصوص تأثير أجوائها في النتائج المدرسية لأبنائها</p>	<p>الجهة المنفذة</p>
<p>أسر التلامذة التي تعاني من أوضاع اجتماعية اقتصادية سلبية وأجواء غير مستقرة بحسب ملاحظات المعلمين أو المساعد الاجتماعي</p>	<p>الجهة المستهدفة</p>
<p>وضع مخطط إجرائي لتطبيق هذا المشروع</p>	<p>مستلزمات التنفيذ</p>
<p>سنة قابلة للتמיד في ضوء النتائج المحققة</p>	<p>مدة التنفيذ</p>



إنَّ جميع الأرقام والنسب الإحصائية مأخوذة من المنشورات والدوريات الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء من خلال أعداد النشرة الإحصائية عن السنوات ١٩٩٠ - ٢٠١١.

## المراجع

1- De Landshere, V et G: Définir les objectifs de l'éducation, Puf, Paris, 1978.

2- J, Dewey: L'école et l'enfant, Delachaux et Niestlé, Paris, 1976, p 129.

3- Th, Gineste: Victore de l'aveyron, Le sycomore, Paris, 1981.

- من آخر ما كتب عنه. واطلعت عليه. مقال:

- Les enfants sauvages, questions sur la nature humaines, in: Sciences humaines, Aout-Septembre, 1987

4- B, Bettelheim: La forteresse vide, Gallimard, Paris, 1969.

5- Voir aussi, H, Lane & R, Pillard: L'enfant sauvage de Burundi, Inter Edition, Paris, 1980.

6- H, Wallon: De l'acte à la pensée, Flammarion, Paris, 1970.

7- J, Piaget: La psychologie de l'intelligence, Armand Colin, Paris, 1967.

8- R, Spitz: Le non et le oui, Puf, Paris, 1962.

9- -----: De la naissance à la parole, Puf, Paris, 1976.

10- B, Cyrulnik: Sous le signe du lien, Hachette, Paris, 1989.

11- M, Klein: La psychanalyse des enfants, Payot, Paris, 1975.

12- R, Spitz: op. cite.

13- D, W, Winnicott: De la pédiatrie à la psychanalyse, Payot, Paris, 1980.

- اعتمد في هذا الفصل موسوعة:

14- Traité des sciences pédagogiques, Puf, Paris, 7 tomes.

15- J, Dewey: Démocratie et éducation, Armand Colin, Paris, 1975.

16- Les presse de l'Unesco: Education en devenir, Paris, 1975.

17- C, Chiland: L'enfant de six ans et son avenir, Puf, Paris, 1971.

18- Cowan. Ph. A, Cowan. C, et autres: The Family Context of Parenting in Children's Adaptation to Elementary School, Lawrence Erlbaum A. Pblishers. 2005 London.

19- Wall. D. w, Schonell. F. J Willard C. Olson : Failure in School, Unesco, 1962.

١- عدوان محمد عبدالله العدوان: أسباب التسرب المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية. دراسات تربوية واجتماعية. مصر. مج ١٤. ع ٣. ٢٠٠٨. ص ص ٩٣-١٠٧.

٢- عدنان الأمين: الاصطفاء المدرسي- إعادة الأنتاج والحركية الاجتماعية. المجلة العربية للبحوث التربوية. تونس. مج ٣. ع ١٣٦. ١٩٩٠. ص ص ٤١-٥٥.

٣- أ. يونان : محاضرة عن: الأولاد المهتمشون داخل المدرسة في لبنان.

<http://www.laes.org/PagesArabic/aPublications/aPubElectronic/MargStudents/aMSch2.html>

٤- مجموعة الأبحاث والتدريب للعمل التنموي حول الرسوب. العدد ١ شباط ٢٠٠٧.

٥- ب.ج. كומר: "تربية أطفال الأقليات الفقيرة". مجلة العلوم. المجلد ٩. عدد ٣ و٤. ١٩٩٣. الكويت.

٦- وه. ستيفنسن: "نتعلم من المدارس الآسيوية". مجلة العلوم. المجلد ٩. عدد ٧ و٨. ١٩٩٣. الكويت

٧- ن. كابلان وه. م. تشوي وك. ج. ويتمور: "الأسر اللاجئة من الهند الصينية وأدائها الكاديمي". مجلة العلوم. المجلد ٩. العدد ١ و٢. ١٩٩٣. الكويت

٨- بولبي: رعاية الطفل ونمو المحبة. ت: أبو النور وعمّار مؤسسة سجل العرب. ١٩٦٥. القاهرة.

٩- عبد الرحيم أ. ر. فخروح ع : صعوبات التعلم والمتغيرات المتصلة بها كما يدركها المعلمون في المرحلة الأبتدائية بدولة قطر. ندوة نحو تربية أفضل لتلميذ المرحلة الأبتدائية في دول مجلس التعاون لدول الخليج - قطر. مج ٢ (١٩٩٢). ص ص ١٦٧-٢٠٦.



# الملحق رقم ١

المركز التربوي للبحوث والإنماء

دراسة الرسوب والتسرب

الأسباب غير التعليمية

الاستمارة الرئيسية/ التلميذ والأهل

١- رقم المدرسة:..... ٢- رقم الاستمارة:.....

أولاً: معلومات عامة عن التلميذ

٣- رقم التلميذ على اللوائح:..... ٤- الجنس: ذكر  أنثى

٥- سنة الولادة أو العمر:..... ٦- الصف: الرابع  السابع

٧- حالة التلميذ: ناجح  راسب  متسرب

٨- ماذا تريد أن تصبح عندما تكبر؟ المهنة:.....

٩- هل لديك كمبيوتر: لا  نعم

١٠- لماذا تستخدم الكمبيوتر:

للدروس والبحث عن معلومات  للعب  للتشاتينغ  غير ذلك

١١- أين تستخدم الكمبيوتر: المنزل  المدرسة  كافيه نت  عند اقرباء أو أصدقاء

١٢- كم ساعة تشاهد التلفزيون يوميًا:

أقل من ساعة  من ١ - ٢ ساعة  من ٢-٣ ساعة  أكثر من ٣ ساعات

١٣- ماذا تشاهد في أكثر الوقت ( حدد ٣ بحسب الأولوية):

أفلام عنف  مسلسلات  أفلامًا عربية  أفلامًا أجنبية  كليات/أغاني   
برامج دينية  برامج سياسية  برامج ثقافية  صورًا متحركة  برامج للأطفال

١٤- هل تملك أسرتك: بيتًا  سيارة  صحنًا لاقطًا مستقلًا  اشتراك كابل  اشتراك إنترنت  جهازًا خليويًا وأكثر  لا شي منها

ثانياً: معلومات عامة عن أسرة التلميذ

١٥ - عدد الأفراد الذين يعيشون مع التلميذ في المنزل .....

١٦ - عدد الأخوة (من دون التلميذ): .....

١٧ - هل يعيش معكم أحد من الأقارب؟

جد أو جدة  أقارب أب  أقارب أم  زوجة أب  لا أحد

١٨ - الحالة المدنية للوالدين : يعيشان معًا

الأب متوفٍ  الأم متوفية

مطلقان  حالة هجر  الأب مهاجر

١٩- عندما يعيش الولد مع أحد الوالدين هل يتابع الوالد الآخر الشؤون الدراسية لابنه

نعم  لا

٢٠- هل يعاني أحد أفراد الأسرة من مرض مزمن أو خطير: لا  نعم  أذكره: .....

٢١ - حجم المسكن: غرفة واحدة  غرفتان  ٣- ٤ غرف  أكثر من ٥ غرف

٢٢ - كيف تصف العلاقة :

بين أسرتك والجيران:

مشاجرات يومية  مشاجرات أحياناً  تفاهم وانسجام  غير معني   
بين أسرتك والاقارب:

مشاجرات يومية  مشاجرات أحياناً  تفاهم وانسجام  غير معني   
بين الوالدين والأولاد:

مشاجرات يومية  مشاجرات أحياناً  تفاهم وانسجام  غير معني   
بين الأولاد أنفسهم:

مشاجرات يومية  مشاجرات أحياناً  تفاهم وانسجام  غير معني   
بين الوالدين:

مشاجرات يومية  مشاجرات أحياناً  تفاهم وانسجام  غير معني

٢٣ - كيف تصف علاقاتك بأهلك:  غير جيدة  عادية  جيدة

٢٤ - هل تقضي وقتاً مع والديك؟ لا  وقتاً قصيراً  وقتاً متوسطاً  وقتاً طويلاً

٢٥ - هل تقوم أسرتك بواحد أو أكثر من الأنشطة الآتية:

زيارات للأقرباء:	<input type="checkbox"/> لا	<input type="checkbox"/> قليلاً	<input type="checkbox"/> وسط	<input type="checkbox"/> بانتظام
زيارات للجيران:	<input type="checkbox"/> لا	<input type="checkbox"/> قليلاً	<input type="checkbox"/> وسط	<input type="checkbox"/> بانتظام
دعوتهم إلى الطعام:	<input type="checkbox"/> لا	<input type="checkbox"/> قليلاً	<input type="checkbox"/> وسط	<input type="checkbox"/> بانتظام
التردد على المطاعم:	<input type="checkbox"/> لا	<input type="checkbox"/> قليلاً	<input type="checkbox"/> وسط	<input type="checkbox"/> بانتظام
القيام بنزهات:	<input type="checkbox"/> لا	<input type="checkbox"/> قليلاً	<input type="checkbox"/> وسط	<input type="checkbox"/> بانتظام
ممارسة الرياضة:	<input type="checkbox"/> لا	<input type="checkbox"/> قليلاً	<input type="checkbox"/> وسط	<input type="checkbox"/> بانتظام
ممارسة نشاط فني/ثقافي:	<input type="checkbox"/> لا	<input type="checkbox"/> قليلاً	<input type="checkbox"/> وسط	<input type="checkbox"/> بانتظام
ممارسة نشاط ديني:	<input type="checkbox"/> لا	<input type="checkbox"/> قليلاً	<input type="checkbox"/> وسط	<input type="checkbox"/> بانتظام

ثالثاً: التلميذ والمدرسة والدرس

٢٦ - كيف تذهب إلى المدرسة:

أتوكار  سيارة الأسرة  سيارة جار أو صديق

على الدراجة  سيارة أجرة  مشياً على الأقدام

٢٧ - الوقت الذي تستغرقه للوصول إلى المدرسة:

- أقل من ربع ساعة  من ربع ساعة إلى نصف ساعة  
 من نصف ساعة إلى ساعة  أكثر من ساعة

٢٨ - كيف تحدد علاقتك بالمدرسة:  غير راضٍ  راضٍ

٢٩ - ماذا تفعل بعد عودتك من المدرسة (حدد ٣ أنشطة بحسب الأولوية):

- تناول الطعام  أجز دروسي  أشاهد التلفزيون  أذهب للعب  
 أقوم بخدمة منزلية  أصلي  أقوم بما يكلفني به الأهل  أدرس إخوتي  
 أمارس الرياضة  أنشغل على الكمبيوتر  أطالع

٣٠ - ماذا تفعل في العطل (حدد ٣ بحسب الأولوية):

- أجز دروسي  أشاهد التلفزيون  أذهب للعب  أقوم بخدمة منزلية  
 أصلي  أقوم بما يكلفني به الأهل  أدرس إخوتي  أمارس الرياضة  
 أنشغل على الكمبيوتر  أطالع

٣١ - ماذا تفعل في ملعب المدرسة:

- أجد مع رفاقي  أعب مع رفاقي  أراقب الآخرين  أراجع دروسي  لا أتعاظم مع أحد

٣٢ - لماذا تتعلم؟

- للمعرفة  لكي أتهيأ للعمل  هكذا يريد أهلي  مثل كل الأولاد  
 للتعرف إلى رفاق  لأحسن وضعي في المستقبل  لا أعرف

٣٣ - كيف تصف الوقت الذي تمضيهِ في المدرسة:  عادي  متعب  ممتع

٣٤ - كيف تصف الوقت الذي تمضيهِ خارج المدرسة:  ممل  عادي  ممتع

٣٥ - هل تغيب عن المدرسة:  أبداً  أحياناً  دائماً

٣٦ - بماذا تشعر عندما تغيب عن المدرسة؟  بالملل  بالراحة

٣٧ - ما سبب تغيبك :

- المرض  مساعدة الأهل  عدم رغبة  لعدم إجاز فروضي

٣٨ - حتى هذه السنة، كم مرة غيرت المدرسة؟ العدد .....

٣٩ - حتى هذه السنة، كم مرة أعدت صفك؟ العدد .....

٤٠ - هل حصل أن انتقلت من مدرسة خاصة إلى مدرسة رسمية؟ لا  نعم

(إذا نعم) اذكر الأسباب: ارتفاع قيمة الأقساط  تغيير مكان السكن   
مستوى المدرسة أحسن  لعدم الرغبة في إعادة الصف   
بسبب الإدارة (الفوضى، التشدد)

٤١ - هل حصل أن انتقلت من مدرسة رسمية إلى مدرسة خاصة؟ لا  نعم

إذا اذكر الأسباب: انتقال السكن  تغيير الوسط الاجتماعي والرفاق   
مستوى المدرسة أحسن  الإدارة (الفوضى، التشدد)

٤٢ - كيف تدرس:

أحفظ غيبًا  أطلب مساعدة  أفهم وأحفظ جيّدًا بسهولة  لا أدرس

٤٣ - من يساعدك؟

لا أحد  أبي  أمي  أحد إخوتي  مدرس خصوصي  متطوع دعم

٤٤ - أين تدرس:

في مكان مخصص في البيت  في غرفتي  في المكان المتوافر من البيت   
عند أصحابي  في حديقة قريبة  في مقهى  في مكتبة عامة  لا أدرس

٤٥ - كيف تقيّم نفسك كتلميذ؟ ضعيف  متوسط  مجتهد

٤٦ - كم تخصص من الوقت للدرس يوميًا؟

أقل من ساعة  ١-٣ ساعات  أكثر من ٣ ساعات

٤٧ - كيف تجد الفروض؟ إنها صعبة  صعبة نوعًا ما  سهلة

٤٨ - كيف هو مستوى العلامات التي تنالها:

متدنية  متوسطة  جيدة  جيدة جدًا

٤٩ - لماذا برايك يتكرر حصولك على علامات متدنية (أكثر من جواب)؟

لا أحب الدرس  أفضل العمل على الدرس  انشأجرمع المعلمين  لا أحب مدرستي   
أشكو من مرض  بسبب رفاقي  لا أهتمّ بالعلم  نسيان الدرس بعد حفظه

٥٠ - هل تراجع أهلك الإدارة بشأنك؟  أبدًا  عند اللزوم  دائمًا

٥١ - متى يذهبون إلى المدرسة:

بطلب من الإدارة  لمعالجة مشكلة أواجهها  بمبادرة منهم

٥٢ - هل تتلقى التشجيع من أهلك:  أبدًا  بحسب النتيجة  دائمًا

٥٣ - هل يطالبك الأهل بنتيجة أفضل:  أبدًا  بشكل متوسط  دائمًا

٥٤ - ما الذي يضايقك من أهلك؟

السخرية  اللامبالاة  مقارنة بالآخرين  القصاص   
المتابعة الشديدة  لا شيء يضايقني

رابعاً: هذا القسم من الاستمارة موجه للأهل فقط

٥٥ - ما هو وضع والد التلميذ في العمل:

- عامل بسيط في القطاع العام أو الخاص  حرفي  مزارع  جندي  صياد
- موظف أو مستخدم فئة متوسطة في القطاع العام أو الخاص
- عامل متخصص (عام أو خاص)  يمارس مهنة حرة متوسطة  ملاك متوسط
- عسكري برتبة متوسطة
- موظف فئة عليا في القطاع العام أو الخاص  يمارس مهنة حرة عليا
- صاحب مؤسسة أو معمل  تاجر أو مقاول  ملاك كبير  عسكري برتبة عليا
- عاطل عن العمل
- غير ذلك

٥٦ - ما هو وضع والدة التلميذ في العمل:

- عاملة بسيطة في القطاع العام أو الخاص  حرفية  مزارعة  جندي
- موظفة أو مستخدمة فئة متوسطة في القطاع العام أو الخاص
- عاملة متخصصة (عام أو خاص)  تمارس مهنة حرة متوسطة
- ملاكة متوسطة  عسكرية برتبة متوسطة

- موظفة فئة عليا في القطاع العام أو الخاص  تمارس مهنة حرة عليا
- صاحبة مؤسسة أو معمل  تاجرة أو مقاولة  ملائكة كبيرة
- عسكرية برتبة عليا
- عاطلة عن العمل
- لا تعمل

٥٧ - مستوى تعلم والد التلميذ:

- دون الابتدائي  ابتدائي / متوسط  ثانوي  جامعي وما فوق
- مهني متوسط  مهني عالٍ

٥٨ - مستوى تعلم والدة التلميذ:

- دون الابتدائي  ابتدائي / متوسط  ثانوي  جامعي وما فوق
- مهني متوسط  مهني عالٍ

٥٩ - جدول بالمقيمين معاً في منزل أسرة التلميذ:

الصلة بالتلميذ	الجنس	العمر	مستوى التعليم / الصف	المدرسة التي تعلّم فيها		المتابعة	
				رسمية	خاصة	متابع	متسرب
الأب							
الأم							
١							
٢							
٣							
٤							
٥							
٦							
٧							

٦٠ - هل تقوم الأسرة بواحد أو أكثر من الأنشطة الآتية:

- زيارات للأقرباء: لا  أحياناً  في المناسبات  دائماً
- زيارات للجيران: لا  أحياناً  في المناسبات  دائماً
- إقامة مآدب طعام: لا  أحياناً  في المناسبات  دائماً

- الذهاب إلى المطاعم :  لا  أحياناً  في المناسبات  دائماً
- القيام بنزهات:  لا  أحياناً  في المناسبات  دائماً
- ممارسة الرياضة:  لا  أحياناً  في المناسبات  دائماً
- ممارسة نشاط فني/ثقافي:  لا  أحياناً  في المناسبات  دائماً
- ممارسة نشاط ديني:  لا  أحياناً  في المناسبات  دائماً

٦١ - هل تراقبون ابنكم وهو يدرس؟  لا  نوعاً ما  بانتظام

٦٢ - هل يحصل على مساعدة؟  لا  نوعاً ما  بانتظام

٦٣ - من يساعده؟  الأم  الأب  الإخوة  شخص آخر  لا أحد

٦٤ - ما هو متوسط الوقت الذي يمضيه في الدرس؟

أقل من ساعة  ١-٣ ساعة  أكثر من ٣ ساعات

٦٥ - هل يعطي أفضل ما عنده؟  لا  نعم بشكل متوسط  دائماً

٦٦ - هل أنتم راضون عن أدائه؟  لا  نعم بشكل متوسط  دائماً

٦٧ - كيف هو مستواه بالنسبة لإخوته؟  أفضل  مثلهم  أدنى

٦٨ - ما هي ردة الفعل على تقصير التلميذ المدرسي ومن تأتي:

نوع ردة الفعل	الأب	الأم	شخص آخر حدد
لا شيء			
تشجيع على التحسن			
لوم			
تنبيه			
تأنيب وإهانة			
قطع مصروف			
منع من الخروج			
الضرب			
غير ذلك			

٦٩ - هل تراجعون إدارة المدرسة بانتظام؟  أبداً  عند اللزوم  دائماً

٧٠ - ما أسباب مراجعة المدرسة:  بطلب من المدرسة  بسبب مشكلة  بمبادرة منّا

٧١ - هل تطلبون منه نتيجة أفضل:  أبداً  أحياناً  دائماً

٧٢ - حدد مصدر دخل أسرتك:

من العمل  من الأملاك  من مساعدات اجتماعية  دعم مادي من أفراد العائلة

٧٣ - برأيك هل تحصل أسرتك على احتياجاتها: لا  نعم إلى حد ما  نعم إلى حد بعيد

٧٤ - هل أنت راضٍ عن مستوى ما توفره لأسرتك من:

الغذاء:  لا  إلى حد ما  راضٍ

المسكن:  لا  إلى حد ما  راضٍ

الطباية:  لا  إلى حد ما  راضٍ

التعليم:  لا  إلى حد ما  راضٍ

اللباس:  لا  إلى حد ما  راضٍ

الترفيه:  لا  إلى حد ما  راضٍ

٧٥ - كيف تصف أجواء الأسرة والعلاقات بين أفرادها:

بين الأسرة والجيران:

مشاجرات يومية  مشاجرات أحياناً  تفاهم وانسجام  غير معني

بين الأسرة والأقارب:

مشاجرات يومية  مشاجرات أحياناً  تفاهم وانسجام  غير معني

بين الوالدين والأولاد:

مشاجرات يومية  مشاجرات أحياناً  تفاهم وانسجام  غير معني

بين الأولاد أنفسهم:

مشاجرات يومية  مشاجرات أحياناً  تفاهم وانسجام  غير معني

بين الوالدين:

مشاجرات يومية  مشاجرات أحياناً  تفاهم وانسجام  غير معني

٧٦ - هل أنت راضٍ عن الأنشطة التي تقوم بها أسرتك؟

غير راضٍ  لا بأس  راضٍ تماماً

## استمارة المعلم تابع نموذج أ

رقم التلميذ على اللوائح ..... رقم الاستمارة .....

الصف: الرابع  السابع

يرجى من المعلم تزويد الباحث بتقييمه للتلميذ المذكور رقمه حول الأسئلة التالية مع الشكر.

- 1- مستوى التلميذ العلمي:  ضعيف  وسط  جيد
- 2- اندماج التلميذ في الصف:  ضعيف  وسط  جيد
- 3- تأقلم التلميذ في الملعب:  ضعيف  وسط  جيد  لا أعرف
- 4- تأقلم التلميذ في الأسرة:  ضعيف  وسط  جيد  لا أعرف
- 5- هل تعتقد أن التلميذ مستقر نفسيًا؟  لا  وسط  جيد  لا أعرف
- 6- هل تعتقد أن التلميذ مهتمّ بنتيجته؟  لا  وسط  جيد
- 7- هل لدى التلميذ أمل بالتحسن؟  لا  وسط  جيد
- 8- كيف تقيم وضع أسرة التلميذ الاقتصادي الاجتماعي:  
 ضعيف  وسط  جيد  لا أعرف
- 9- كيف تقيم اهتمام أسرته به:  ضعيف  وسط  جيد  لا أعرف
- 10- هل يحضر الأهل للسؤال عن التلميذ من وقت لآخر من دون دعوة؟  نعم  لا
- 11- هل تدعو الأهل لمقابلتك عند ملاحظتك تأخرًا عند التلميذ؟  دائمًا  أحيانًا  أبدًا
- 12- هل يلبون الدعوة؟  دائمًا  أحيانًا  أبدًا
- 13- هل توجد أنشطة في المدرسة؟  نعم  لا

١٤- هل يشارك فيها أهل التلميذ؟ دائماً  أحياناً  أبداً  لا تدعو المدرسة إلى أنشطة

١٥- هل تعتقدون أن موقع المدرسة يلعب دوراً في رسوب التلميذ؟ نعم  لا

١٦- هل إن وجود تنظيمات سياسية ودينية في محيط التلميذ له تأثير سلبي في نتيجته؟  
نعم  لا  لا يوجد

١٧- هل تعتقد أن الوضع الاقتصادي الاجتماعي للأسرة مسؤول عن نتيجة التلميذ الدراسية السلبية أو صفاته الخاصة؟

وضع الأسرة الاقتصادي الاجتماعي  صفات وخصائص التلميذ الذاتية

١٨- متى تلجأون إلى توفير مساعدة خاصة لتقوية التلميذ ودعمه:

لا تلجأ  عندما يطلب المدير  عندما يطلب الأهل  عندما أجد ذلك ضرورياً

