

الفصل الرابع

دور الخدمة الاجتماعية المدرسية في الحد من مشكلة التسرب من التعليم

مقدمة.

أولاً : فلسفة الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي.

ثانياً : أهداف الخدمة الاجتماعية المدرسية.

ثالثاً : قدرات الأخصائي الاجتماعي للحد من مشكلة التسرب
المدرسي من منظور خدمة الفرد.

رابعاً : قدرات الأخصائي الاجتماعي للحد من مشكلة التسرب
المدرسي من منظور خدمة الجماعة.

خامساً : قدرات الأخصائي الاجتماعي للحد من مشكلة التسرب
المدرسي من منظور تنظيم المجتمع.

سادساً : قدرات الأخصائي الاجتماعي للحد من مشكلة التسرب
المدرسي من منظور الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية.

obeikandi.com

مقدمة:

تعتبر مرحلة الطفولة من المراحل الهامة في نمو الإنسان حيث تكمن أهميتها في كونها ليست مرحلة إعداد للحياة المستقبلية فحسب، إنما هي حجر الزاوية التي توضع على أساسها الركائز التي تقوم عليها شخصية الفرد في كثير من جوانبها المختلفة، لذلك يجب الوعي بها كمرحلة خاصة لها خصائص نفسية وبيولوجية مختلفة عن خصائص مراحل العمر الأخرى.

ولقد نالت رعاية الطفولة قدراً كبيراً من الاهتمام والرعاية في الوقت الراهن ولقد أصبح الاهتمام بها مقياساً لتقدم الأمم والشعوب وهو ما يتناسب طردياً مع حضارتها.

ولقد اتفق جميع المشتغلون بالعلوم الاجتماعية على أن هناك حقوقاً ثابتة للطفل تحقق له إشباع احتياجاته الضرورية كالاحتياجات المادية والتعليمية والوجدانية والاجتماعية، ومن أهم هذه الحقوق التي أقرها مؤتمر البيت الأبيض الذي انعقد في واشنطن 1909م هو حق الطفل في أن يحيا داخل أسرته الطبيعية ولا يحرم منها إلا تحت ظروف قهرية شديدة، وإذا حتمت الظروف رعايته خارج أسرته فيجب وضعه في بيوت حاضنة أو أسر بديلة وإن لم يتوافر ذلك يتم نقله وإيداعه بإحدى مؤسسات الإيواء كآخر السبل المتاحة للطفل الذي حرم من تلك الرعاية. وذلك لما تقوم به الأسرة من دور هام في عملية التنشئة الاجتماعية فهي تعد النسق الاجتماعي الذي يتلقى الطفل ويتفاعل معها فتعمل على تشكيل شخصيته وتكسيه العادات والتقاليد والسلوكيات

والاتجاهات ويستمد منها قيمها وأفكارها المختلفة ويقع عليها العبء الأكبر فى تربيته الخلقية والوجدانية والدينية والتعليمية فى جميع مراحل عمره الأخرى، ولن يتحقق له ذلك إلا من خلال أسرة متكاملة بنائياً ووظيفتها تسودها العلاقات القوية والعطف والحنان والمحبة والرعاية المتبادلة بين أفرادها لما لها من تأثير إيجابى فى تنشئة الطفل بشكل واضح⁽¹⁾.

أولاً : فلسفة الخدمة الاجتماعية فى المجال المدرسى :

إن الخدمة الاجتماعية المدرسية تكون لنفسها فلسفة نتيجة للتفاعل المتبادل بين التطور الفكرى للمهنة ككل وبين الممارسة العملية لمجالات الأنشطة المختلفة على مر الوقت حتى أمكن استخلاص بعض الصليات التى تكون إطاراً نظرياً على درجة كافية نسبياً ليتحرك من خلاله الأخصائيون الاجتماعيون فى ممارستهم لمهنتهم⁽²⁾.

ويقصد بفلسفة الخدمة الاجتماعية فى المجالات التعليمية مجموعة من الحقائق التى تعتمد عليها الخدمة الاجتماعية فى أداء وظيفتها فى هذه المجالات، والفلسفة التى تعتمد عليها الخدمة الاجتماعية المدرسية هى أن الطالب يأتى ولديه مجموعة من الاحتياجات النفسية والاجتماعية التعليمية والاقتصادية الترويحية الغذائية الصحية... الخ، ولا شك أن هذه الاحتياجات تأخذ شكلاً أو أشكالاً

(1) يوسف ميخائيل أسعد : رعاية الطفولة، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، 1990، ص 81.

(2) أحمد كمال أحمد، عدلى سليمان : المدرسة والمجتمع، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1982، ص 35.

اجتماعية متفاوتة من مرحلة تعليمية إلى أخرى، فهي في رياض الأطفال تختلف عنها في المرحلة الإعدادية أو الثانوية أو الجامعية⁽¹⁾.

فالطفل في المرحلة الابتدائية مطالب بالتكيف مع المجتمع المدرسي الجديد نتيجة انفصاله عن الأسرة وما بها من ضوابط وسلوك اجتماعي يغير ما تعود عليه، أما في المرحلة الإعدادية أو الثانوية فإن الطالب يرغب في الانتماء إلى جماعات تمنحه الأمن والتقدير، وتؤكد حريته الشخصية، أما في المرحلة الجامعية فيكون التفكير في مستقبل الحياة المهنية وتكوين أسرة مستقلة، وعلى هذا فإن الاحتياجات قد تكون مشبعة نظراً لما يتمتع به الطالب من قدرات بالإضافة إلى ما توفره له الأسرة من رعاية، فلا تظهر مشكلات - وقد لا تشبع بعض هذه الاحتياجات فتظهر المشكلة الفردية ويحتاج الطالب إلى من يساعده.

الحقائق العلمية الأساسية التي تشكل فلسفة العمل الاجتماعي بالمؤسسة التعليمية⁽²⁾:

1 - تؤمن المدرسة بأن الطالب كإنسان يمكن أن يُعدل سلوكه بل أن هذا السلوك قابل للتعديل كله، ومن الطبيعي كلما وجهت الجهود النفسية لهذا التغيير في سن مبكرة كلما كان هذا التغيير أكثر إثماراً وأسرع تأثيراً. وإيمان الخدمة الاجتماعية بهذه الحقيقة يجعلها قادرة على

(1) سيد أبو بكر حساين: الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1983، ص 58.

(2) محمد شريف صفر: الخدمة الاجتماعية في المجال الدراسي، بدون نشر، (1986)، ص 45.

تنظيم جهودها لعمليات التغيير السلوكي للطالب إذا ما تطلب الأمر تعديلاً لهذا السلوك أو توجيهاً له لنمو اجتماعي.

2- أن البيئة محور التنشئة، بمعنى أننا نؤكد أهمية ظروف البيئة، في تنشئة الطالب، فالأسرة والنادي والمعسكر والمنظمة الشبابية والأصدقاء والجيرة، كلها تمثل بيئة الطالب التي يكتسب خلال احتكاكه بها قيم الحياة وسلوكه الاجتماعي، فكلما استطعنا ضبط هذه البيئات ضبطاً اجتماعياً كلما أمكننا أن نعاون الطالب على النمو نمواً سليماً، كبيئة وكمجتمع وتحتم عليها أن تنظم نفسها في إطار اجتماعي يجعلها دائماً مجالاً صالحاً لتنشئة اجتماعية صالحة لطلابها.

3- إن للإنسان طبيعة أصلية، بمعنى أنه يولد ولديه قدرات تساعد على النمو وليس للبيئة دخل في تكوينها، وإنما يصبح لها دور في تشكيلها أو توجيهها، فالإنسان يرث قدرة على النمو وجهاز جسمي عصبي، وقدرة عقلية، وغرائز وأنفعالات وغيرها مما يتطلب تأكيدها وتقديرها والاستفادة منها خلال العمل الاجتماعي في المجالات التعليمية.

4- أن لكل مجمع اتجاهات تأخذ شكل فلسفات وأيديولوجيات اقتصادية واجتماعية وسياسية، يعيش فيها المواطن ويتأثر بها وتشكل نمط حياته، تؤكد هذه الحقيقة يجعل الخدمة الاجتماعية في المجالات

التعليمية تعتمد أساساً على فلسفات وإيديولوجيات المجتمع ككل تنهض بالطلاب في إطار مفاهيمها واتجاهاتها⁽¹⁾.

وبناءً على ما سبق يمكن تحديد التعريف الإجرائي للخدمة الاجتماعية المدرسية في الآتي⁽²⁾ :

1- الخدمة الاجتماعية المدرسية مجال من مجالات الخدمة الاجتماعية تعتمد على قيم ومبادئ هذه المهنة.

2- الخدمة الاجتماعية المدرسية هي عمليات مهنية مخططة ومقصودة وهادفة.

3- يمارسها أخصائيون اجتماعيون معدون في المجال المدرسي.

4- تعتبر المدرسة هي المؤسسة التي تنطلق منها الممارسة المهنية.

5- تتعاون هذه المهنة مع المهن الأخرى بالمدرسة على شكل عمل فريقي لتحقيق أهدافها.

6- تهدف إلى رعاية الطالب وتحقيق أهداف المدرسة وهي الممثلة في الوظائف التربوية والتعليمية للمدرسة.

7- تهدف على النهوض بالمجتمع المدرسي وتنمية المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة، كهدف تنموي.

ثانياً : أهداف الخدمة الاجتماعية المدرسية :

للخدمة الاجتماعية المدرسية هدفان رئيسيان⁽³⁾ :

1- تنشئة الطالب تنشئة اجتماعية سليمة.

(1) نفس المرجع السابق، ص 47.

(2) سيد أبو بكر حسنين : مرجع سبق ذكره.

(3) حمدي عبد الحارس البخشونجي : الخدمة الاجتماعية التربوية، المكتب العلمي للكمبيوتر، الإسكندرية، 1999م، ص 77.

2- زيادة قدرة الطالب والمدرسة على الإنتاج

1 - التنشئة الاجتماعية :

ويقصد بالتنشئة الاجتماعية معاونة الطالب على النمو في ضوء قدراته وإمكاناته واحتياجات المجتمع، كما أنها تعنى أيضاً مساعدته على مواجهة مشكلاته كما ترمى إلى تزويده بالإمكانيات التي تجعله أكثر قدرة على الإسهام في خدمة مجتمعه المدرسي وفي أي مجتمع يعيش فيه أو ينتمى إليه.

فالتنشئة الاجتماعية إذن عمليات وقائية وإنمائية وعلاجية تعمل على مساعدة الطالب على اكتساب القيم والقدرات والمهارات الاجتماعية التالية⁽¹⁾ :

1- القدرة على التفكير الواقعي : وهي قدرة واعية، لا تقوم على الانفعال بل التفكير الاجتماعي للطالب.

2- الالتزام بالأهداف العامة : عن طريقها يستطيع أن يتكيف ويتفاعل مع المجتمع فتزيد رفاهيته من جهة وينمو المجتمع من ناحية أخرى.

3- احترام العمل : ويقصد به تقدير الطالب لأهمية العمل سواء داخل مدرسته أو خارجها، واحترام العمل سواء كان بدني أو فكري وأنه مشرف.

4- القدرة على القيادة والتبعية : بمعنى تنمية قدرات الطلاب من خلال التنشئة الاجتماعية بحيث يستطيعون أن يكونوا قادة في التي تستدعي

(1) نفس المرجع السابق.

- قيادتهم وتتفق وقدراتهم وأن يكونوا تابعين في المواقف القيادية.
- 5- احترام النظم العامة : بمعنى أن تساعد الطلاب على أن يحترموا المجتمعات التي يعيشون فيها وثقافة وهوايين وقيم هذه المجتمعات.
- 6- القدرة على التعاون : وهى قيمة تعمل على غرسها فى نفوس الطلاب من خلال ممارسة التعاون وتفهيم لفوائده الاجتماعية والاقتصادية.
- 7- تقدير المسؤولية وحملها : تعتبر هذه القيمة أساسية فى عملية التنشئة الاجتماعية، إذ أن اجتماعية التنشئة تعتمد على تقدير الفرد والجماعة لمسئولياتهم، والمسئولية الاجتماعية حتمية بدونها يعيش الإنسان منعزلاً عن مجتمعه فاقداً لديناميكية حياته.
- 8- القدرة على الخدمة العامة : بمعنى قدرة المواطن على الإسهام الإيجابى التطوعى فى المواقف التى تحتاج إلى مساعدته وذلك حتى يكون هناك نوع من الجهد الذاتى والتكافل الاجتماعى.
- 9- اللياقة البدنية : فالتنشئة الاجتماعية تؤكد على أهمية اللياقة البدنية لا باعتبارها مهارات جسمية وتدريبية وإنما باعتبارها قاعدة لحياة اجتماعية ونفسية نشيطة ومتحركة.
- 10- الإحساس بالسعادة : بمعنى أن التكيف السليم والعلاقات المتبادلة له تحقق راحة نفسية للطلاب كما أنها بالتالى تجعله أكثر قدرة على الإحساس بالسعادة⁽¹⁾.

(1) حمدى عبد الحارث البخشونجى : مرجع سابق، ص 77.

ومن المؤكد أن الطالب الذي يكتسب كل تلك الصفات خلال تشكّله الاجتماعية فإنه يصبح أكثر قدرة على المواطنة الصالحة داخل المؤسسة التعليمية وخارجها.

ب- زيادة قدرة المدرسة والطالب على الإنتاج :

الإنتاج بالنسبة للطالب ليس مجرد إنتاج مادي وإنما يعنى قدرة على التحصيل الدراسى، فالطالب الذى يحصل دراسياً أكثر من غيره منتج. كذلك الطالب الذى يستخدم كافة قدراته وإمكاناته فى التحصيل الدراسى أكثر إنتاجاً من غيره، أما الإنتاج بالنسبة للمدرسة، قدرتها على أداء وظيفتها التربوية والتعليمية بشكل متميز، والخدمة الاجتماعية المدرسية باعتبارها جهود تهيئ للطالب جوا اجتماعيا ونفسيا وصحيا إنما تخلق مناخاً صالحاً لمزيد من التحصيل الدراسى بل مزيد من الإنتاج أيضاً فالخدمات الفردية والجماعية والاجتماعية التى تهيئ للطالب سواء أكان هدفها تنمية قدراتهم الجسمية أو العقلية أو النفسية أو لمعاونتهم على مقابلة مشكلاتهم الاجتماعية فإنها جميعاً فى النهاية تساعد الطلاب على زيد من التحصيل الدراسى⁽¹⁾.

ثالثاً : قدرات الاخصائى الاجتماعى فى الحد من مشكلات التسرب المدرسى من منظور خدمة الفرد :

قد تعترض بعض المشاكل والعقبات طريق بعض الأطفال أو الطلبة للتلاؤم والانسجام الكافى فى الجو المدرسى وتحول بينهم

(1) سيرة كامل، أحمد مصطفى خاطر : الخدمة الاجتماعية المدرسية، المكتب الجامعى الحديث، الإسكندرية، 1984، ص 66.

الاستفادة الكاملة من القرض الترفيهي والخبرات المدرسية وذلك لأن نوع المساعدة التي تتطلبها هذه الحالات تعقد دوره إلى الحد الذي يتعارض مع قادية وظيفته الأساسية على الوجه الأكمل وأصبح من الضروري أن تضاف إلى هيئة العمل بالمدرسة جهود مكملة لجهود المدرس تلك هي جهود الأخصائي الاجتماعي وليست جهود الأخصائي الاجتماعي هي الجهود الوحيدة المتممة لجهود المدرس ويجدر بنا في هذا المجال أن نشير إلى المشكلات التي تقع في نطاق وظيفة الأخصائي الاجتماعي فيما يلي :

إن أهم ما يشغل التلاميذ والآباء والمعلمين هي مشكلة عجز الطفل عن السير في دراسته بطريقة طبيعية وينشأ ذلك عادة نتيجة لمطالبة الطفل بالعمل في مستوى فوق قدرته وطاقته وينبغي على الأخصائي الاجتماعي أن يبذل كل جهد للوقوف على ما يدفع الطفل إلى اتخاذ موقف سلبي نحو دراسته معبرا عن ذلك بالخوف من الدراسة ويستلزم ذلك تفهم العوامل الآتية⁽¹⁾ :

أ - العوامل العقلية : وتشمل العوامل العقلية كالتأخر في الذكاء أو العوامل العقلية خاصة كالقدرة على التفكير أو القدرة اللغوية أو الرياضية

(1) حمدي عبد الخرس البختونجي، وسيد سلامة إبراهيم : الخدمة الاجتماعية التربوية في المجال المدرسي، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية، 1997، ص 170.

ب- العوامل الانفعالية : وتشمل الاتجاهات النفسية والعوامل الانفعالية العامة كضعف الثقة بالنفس والخمول أو اتجاهات نفسية وعوامل انفعالية.

ج- العوامل الجسمية : وتشمل العوامل الجسمية التي تؤدي إلى نقص عام في الحيوية كالأنيميا والاضطرابات.

د - العوامل البيئية : وتشمل العوامل التي تنشأ من ضغط البيئة المشتعلة في المدرسة أو الأسرة أو المجتمع الخارجى للطفل⁽¹⁾ ونعرض فيما يلى لبعض هذه المشكلات⁽²⁾ :

1- مشاكل الغياب وعدم الانتظام في المدرسة : شكل الغياب المتكرر وعدم المواظبة على الدراسة وهي كغيرها من أنواع السلوك المنحرف تعتبر عرضاً لحاجة الطفل إلى جهود الخدمة الاجتماعية وقد يكون الغياب هو المشكلة المباشرة التي سهل على المدرسة اكتشافها كما يعتبر الغياب المتكرر عرض من أعراض المشاكل التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بشخصية الطالب وعلاقاته المنزلية والمدرسية كذلك نجد أنها إحدى مسببات للتأخر الدراسي لذلك نجد أن عدم انتظام الطالب في المدرسة وكثرة غيابه عامل جهود الطالب لقلّة تحصيله الدراسي.

2- نقص التحصيل الدراسي : تعتبر من أكثر أنواع المشكلات شيوعاً بين الطلاب بغض النظر عن الحالة الاقتصادية والاجتماعية للطلاب ولنقص التحصيل الدراسي أسباب ذاتية وأخرى موضوعية.

(1) نفس المرجع السابق، ص 175.

(2) عدلى سليمان : الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، القاهرة، دار الفكر العربى، 1996، ط 1، ص 168.

أ - الأسباب الذاتية : مثل نقص الذكاء أو النضج العقلي بوجه عام عن المستوى المناسب للدراسة أو كثرة غياب الطلاب.

ب - الأسباب المتنوعة تنقسم إلى :

- العوامل المدرسية : وتشمل أنواع المضايقات وسوء المعاملة التي يصادفها الطالب من المدرسين والمناهج التعليمية من العوامل المتصلة بالمنزل.

- صعوبة التوافق مع الجو المدرسي : وهذا العامل له مظاهر شتى نذكر منها : فقدان الشعور بالأمن في بداية التحول عن العلاقات الأسرية إلى علاقات جديدة مع المدرسة والزملاء ، الإحساس بتزعزع المركز بين أفراد قد يعونه في القدرة البدنية ، صعوبة التصرف في المواقف الجديدة التي يمر بها الطالب وبخاصة المستمر ، صعوبة التوافق مع السلطة الموجهة والضابطة في المدرسة.

3- المشكلات الاقتصادية : من المؤكد أن العجز الاقتصادي يفوق التلميذ من انتفاعه بالإمكانيات والخدمات التربوية التي توفرها المدرسة وقد يؤدي الفقر إلى انسحاب الطفل من فرص الاشتراك في أوجه النشاط المختلفة ومن ناحية أخرى قد يؤدي إلى الحرمان إلى الانطواء والسلوك العدواني.

4- مشكلات العلاقات الاجتماعية : يؤدي اضطراب البيئة الخارجية لكل من الأسرة والمدرسة والمجتمع بوجه عام والأسرة تزود الفرد عادة بالاستقرار النفسي وتهيئه لحياته الدراسية والمجتمع الخارجى هو الذى يؤدي إلى اضطراب حياة الأسرة.

5- مشكلات الاضطراب النفسى : تنصب أغلب شكاوى الآباء والمعلمين من الأطفال على الكذب والتمرد أو الإهمال والكسل وكلها أمثلة لسلوك الشاذ الغير اجتماعى وهى كلها تتصل ببعض الأمراض النفسية وتعتبر وسائل مختلفة للتخلص من صراع نفسى بين الرغبات الغريزية الصادرة من اللاشعور والالتزامات الأخلاقية التى يعيها الأنا الأعلى على الذات.

6- مشكلات شغل أوقات الفراغ : يقصد بوقت الفراغ وقت النشاط الذى يحقق للطلاب رغباته وليحسن ميوله ويقابل احتياجاته ولكل أسرة معاييرها فى معاملة المراهقين ونظرتها فى شغل وقت الفراغ ومن تنشئ التعتيدات والاضطرابات التى تعترض الطلبة من الخطر لا تؤمن بوقت النشاط الذى يحقق للطلاب رغباته ويشبع ميوله ويقابل احتياجاته.

7- مشكلات دينية وأخلاقية : من أهم المراحل المدرسية مرحلة المراهقة التى يمر فيها الطالب بعدة أزمات تجعله يلجأ إلى الدين لعله يجد فيه حل للمشكلات وقد يجد الحل المناسب.

عمليات خدمة الفرد⁽¹⁾ :

يقوم الأخصائى الاجتماعى بالمدرسة بالعمل على تنمية شخصية الطالب حسب قدراته وإمكاناته ليتمكن من مساعدة نفسه ومواجهة الصعوبات التى تعترض حياته وذلك يتطلب الوقوف على بعض المعلومات بالبيانات المرتبطة بكل حالة وفقاً للآتى :

(1) عبدالفتاح عثمان: خدمة الفرد فى المجتمع النامى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1982، ص14.

1- البيانات الأولية : وتشمل الحقائق التي يستدل منها على شخصية التلميذ كاسم الوالد وصناعته وعنوانه وجنسيته وكذلك صورة شخصية له.

2- التحصيل الدراسي : ويعبر عن مدى ما يستوجب من المواد الدراسية ومستواه في كل مادة من هذه المواد لمعرفة حقيقة مركزة في كل مادة حتى يمكن تلافي أسباب الرسوب في وقت مبكر.

3- المواظبة : ويقصد بها إحصاء أيام غياب التلميذ خلال العام الدراسي مع تبويبها إلى حقيقة عدد أيام الغياب بعذر وعدد أيام الغياب بدون عذر ومواظبة التلميذ لها أهميتها في تحصيله.

4- الناحية الصحية : للناحية الصحية أثر فعال في نمو الطالب وقدرته على التركيز والانتباه والاستيعاب والتحصيل فالعقل السليم في الجسم السليم لذلك تحرص المدرسة على أن تكون على علم يجعل الطالب كأحد العوامل القوية التي تؤثر على تربيته.

5- الصفات الشخصية : تختلف شخصية كل فرد عن الآخر تبعاً للفروق الفردية ولكي تحكم على شخصية الفرد لا بد من تحليل صفاته.

6- النواحي الاجتماعية : للجو الأسري الذي يعيش فيه الطالب أثر كبير في سلوكه فالأسرة الطبيعية تعاون في تكوين الشخصية المتوقعة كذلك نجد أن من المؤثرات القوية على سلوك الطالب كثرة عدد أفراد الأسرة ومعيشتهم مع بعض الأقارب.

7- الاختبارات : للاختبارات أهمية خاصة كوسيلة علمية لقياس نسبة ذكاء الطالب وقدرته على التحصيل حتى يمكننا معرفة مدى تناسب جهد الطالب مع طاقته.

8- أوجه النشاط الحر : النشاط الحر من أهم الوسائل التي تستخدمها المدرسة لتحقيق رسالتها التربوية حتى أنه يمكن توجيه الطالب عن طريق أوجه النشاط التي يشترك فيها بمحض رغبته والنشاط المدرسي يعتبر مجالا حيويًا لدراسة صفات الطالب التي تظهر في طرق ممارسته للنشاط.

9- مشكلات الطالب : يتعرض الطالب لمشكلات قد تفوق نطاق كثيرة ويصعب عليه حلها ويجب على المدرسة اكتشاف المشكلات وأثرها في نفس الطالب ويكتب في العادة ملخص بسيط للمشكلة بالبطاقة حتى يمكن تتبعها¹.

ويمكن استعراض أساليب الدراسة التي يتبعها الأخصائي للوقوف على البيانات التي ذكرت سلفاً والتي تشتمل على :

1- مقابلة الطالب في المشكلة : يعتبر الطالب المصدر الرئيسي للمعلومات ولا يستثنى من هذا إلا صغار السن من أطفال المرحلة الابتدائية.

2- مقابلة المصادر ك وتتم المقابلة بعد استئذان الطالب وبموافقته ومن أهم المصادر الرئيسية دراسة الحالات.

(¹) حمدي عبد الحارث، سيد سلامة إبراهيم : الخدمة الاجتماعية التربوية، المكتب العلمي للتوزيع، الإسكندرية، 1998، ص 183.

أ - المدرس : يعتبر المدرس وخصوصاً رائد الفصل مصدراً أساسياً للمعلومات التي تفيد في دراسة الحالة.

ب - أصدقاء الطالب : كثير ما يستلزم الدراسة مقابلة زملاء الطالب وأصدقائه ممن يؤثرون عليه أو لهم اتصال به وتتم أيضاً هذه المقابلات بموافقة الطالب.

ج - الأسرة : وقد تحتاج المقابلة في هذه الحالة لزيارة منزلية تتم بعد عقد الترتيب اللازم مع الطالب لمقابلة الأب والأم أو ولي الأمر وقد تتم هذه في مكتب الأخصائي الاجتماعي إذا تيسر ذلك.

3- التشخيص : تتطلب مساعدة الطالب على التكيف للمجتمع المدرسي والبيئة المنزلية الوقوف على نوع المشكلة وأسبابها وإمكانيات الطالب نفسه حتى يمكن مساعدته في صدور إمكانياته. وذلك يستدعي أن يفكر الأخصائي بعد مقابلة الطالب والمصادر الأخرى في العوامل التي تسبب المشكلة.

4- العلاج : إذا وجد الأخصائي من دراسته للحالة إنها تستلزم علاجاً نفسياً ضمن واجبه أن يبادر بتحويلها إلى العيادة النفسية حتى لا تضيق فرصة العلاج وإذا وجد أن ظروف الطالب الاجتماعية تؤثر على تحصيله الدراسي وأن حالته تستدعي علاجاً أعمق ووقتاً أطول فيمكن تحويل الحالة إلى مكتب الخدمة الاجتماعية المدرسية حيث تكون الإمكانيات متوفرة وتكون معهم الأخصائي في مثل هذه الحالات تهيئة الطالب وأسرته لتقبل مساعدات المكتب ومساعدة الطالب على تكوين علاقة مهنية مع الأخصائي بالمكتب وأن يقوم

الأخصائى بالمدرسة بتقديم الطالب للأخصائى بالمكتب عند
زيارته⁽¹⁾.

♦ دور الأخصائى فى الحد من مشكلة التسرب من التعليم.

إن وظيفة الأخصائى تمتد إلى مساعدة الطفل المشكل فى
الاستفادة من الخبرة المدرسية وذلك بالعمل على تخليصه من جميع أنواع
الأشكال التى تعوق نمو شخصيته فى الاتجاه السليم.
الاتصال بالوالدين والأسرة :

من المسلم به أن أثر الوالدين من أقوى الآثار فى تكوين شخصية
الطفل حتى قيل أنه ليس هناك طِفْ مشكل أباء مشكلون ولذا فنحن
نبحث عن أشكال ما يعوقه عن النمو الصحيح أو وصف الموقف المحيط
به بدقة وكيفية تفاعله مع بيئته المنزلية فيحتاج الأخصائى إذن على
زيارة أسرة الطفل والتعرف على والديه فى معظم الحالات ويجب ألا
نتعجل الزيارة المنزلية إذا أنها قد تعرقل علاقتنا بالطالب خصوصاً إن
كانت علاقته مع والديه علاقات سيئة إذا يخشى فى هذه الحالة أن
تحداز إليهم وقد يحول شعوره نحوهم إلينا فيصبح الموقف أكثر تعقيداً
ونعجز عن مساعدة الطفل المساعدة المنتجة وبهم الأخصائى الاجتماعى
يعرف فكرة الوالدين عن أشكال طفلهم وعن موقفه فى بيئته كما
يساعدهما فى فهم مشكلاته المدرسية ومسئولية المدرسة نحوه وكيف
يستطيع الآباء المساهمة فى هذه المسئولية وغالباً ما تكون مشكلات

(1) سيد أبو بكر حسنين : الخدمة الاجتماعية فى المجال المدرسى ، مرجع سبق ذكره ،
ص 83.

الطفل أعراضاً لمشكلات عميقة يحتاج لدراستها إلى خبرة الوالدين عن ابنهما في نواحي كثيرة معينة في مراحل حياته المختلفة⁽¹⁾.
التعاون مع المجتمع الخارجى :

وقد تقتصر جهود الأخصائى عن خدمة بعض الحالات بمفرده وذلك لوقوع نوع العلاج خارج دائرة اختصاصه فقد تحتاج إلى عون مالى أكثر مما يستطيع الحصول عليه من المدرسة والأخصائى مدرب على العمل مع الأطفال المضطربين وجدائياً فإذا اكتشف أثناء مقابلاته العلاجية مع الطفل أن مشكلاته تتطلب خدمة طبية نفسية فيجب أن يسرع إلى إعداد الترتيبات اللازمة لتحويل الطفل إلى مكتب الخدمة المدرسية ويجب أن يكون الأخصائى ملماً بجميع موارد البيئة الخارجية التى تعينه فى الحصول على علاج كامل لشئى الحالات كما يجب أن يكون بينه وبين هذه الموارد من التعاون الوثيق ما يجعل الاستفادة منها سهلة ميسرة⁽²⁾.

تعاون الأخصائى الاجتماعى مع المشتغلين بالمدرسة :

• تعاون الأخصائى الاجتماعى مع ناظر المدرسة : لا يمكن للأخصائى الاجتماعى أن يتمتع بمكانة محترمة ثابتة دون أن يعترف ناظر المدرسة بقيمة جهوده ودون أن يعاونه المعاونة التامة التى تسهل عليه شئاق عمله وإلى جانب إيمان الناظر بضرورة عمل الأخصائى يجب أن يكون ملماً

(1) محمد نجيب توفيق: الخدمة الاجتماعية المدرسية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1981، ص290.

(2) محمد بهجت جاد الله كسكس، أميرة منصور يوسف : الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية فى مجال التعليم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط2، 1998، ص73.

بحقيقة الدور الذى يؤديه وحدود هذا الدور وذلك لكى لا يستند إليه من الأعمال الخارجية ما يتعارض مع ذلك أو يقلل من قدرته على القيام بدوره الرئيسى واشتراك الناظر فى دراسة مشكلات الطلبة تجعله أكثر حساسية لهذه المشكلات وتدفعه إلى تعضيد الأخصائى فى عمله.

• تعاون الأخصائى الاجتماعى مع المدرس : وظيفة المدرس هى أكثر الوظائف المدرسية ارتباطاً بعمل الأخصائى إذا أن هذا مهمته هى تمكين جهود المدرس من الإفادة إلى أقصى حد ممكن كما أنه على عاتق الاثنين تقع المسئولية مباشرة فى إعداد المواطن الصالح ويتنافس الأخصائى والمدرس فى حالات ومتبادلات وجهات النظر.

وقد يستفيد المدرس من هذا النقاش ويعاون المدرس الأخصائى بملاحظة الطفل فى حجرة الدراسة كما قد يشترك معه فى رسم الخطط العلاجية وفى وجود التفاهم يحول المدرس إلى الأخصائى الحالات التى تحتاج إلى عنايته ويشفعها برأيه.

• تعاون الأخصائى الاجتماعى مع بقية المشتغلين بالمدرسة : لا يقتصر حق تحويل الحالات إلى الأخصائى على الناظر والمدرس وحدهما فلكل من يعمل فى المدرسة الحق فى هذا التحويل إذا كان لديه الفهم الكافى لطبيعة عمل الأخصائى الاجتماعى ووجد من ظروف بعض الحالات أنها فى حاجة إلى مجهوداته^(١).

(١) أبو الفتوح رضوان وآخرون : المدرس فى المدرسة والمجتمع، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1985، ص 65.

كما أن التلميذ أحياناً لا يستفيد من الدعم الخارجى نتيجة لنقص المهارات الأسرية فى التعامل معهم، ولقلة الدعم الاجتماعى وعدم التتبع المستمر من قبل الأخصائى الاجتماعى، مع العلم بأن هذه المراحل لا يمكن فصلها أو تحديد بداية ونهاية كل منها تحديداً دقيقاً حيث إنها متداخلة مع بعضها البعض وما جاء تقسيمها إلا توضيحاً لدراساتها فقط، ولا يقل دور الأخصائى الاجتماعى فى أى مرحلة منها عن الأخرى مع العلم بأن كل طفل بالمدرسة يمر بهذه المراحل، إلا أن هناك تفاوت واضح بين هؤلاء الأطفال فى التأثير بكل مرحلة وذلك وفقاً لعوامل وأسباب الحرمان الأسرى والتي أدت لتسربهم من التعليم وإلى طبيعة شخصيته والمشكلات التى يعانى منها وكذلك أساليب المعاملة التى يتلقاها الطفل داخل المدرسة والخدمات المقدمة لإشباع احتياجاته ومواجهة مشكلاته التى تعددت داخل هذه المدرسة^(١).

كما أن نظرية الدور الاجتماعى تعتبر واحدة من أهم النظريات المستخدمة فى الخدمة الاجتماعية بصفة عامة وخدمة الفرد بصفة خاصة، وخدمة الفرد تهتم بنظرية الدور لأنها توضح تفاعل الفرد مع بيئته الاجتماعية والعلاقة المتبادلة بينهما، حيث أن الكثير من مشكلات الفرد تتبع من عدم قدرته على أداء أدواره الاجتماعية بنجاح، فإن طبيعة الحياة المعقدة وكثرة احتياجات الإنسان تجعله يلعب أكثر

(١) Festinger- Tardy: Going home and returning to foster care, New York, USA, Vol. 18 (4-5) 1996, P. 383.

من دور في المجتمع الأمر الذي يتطلب فيه أن يسلك بطريقة معينة تناسب كل دور وتتلائم مع توقعات المشاركين له في هذه الأدوار، ونظرية الدور الاجتماعي بمفردها غير قادرة على تفسير كثير من الظواهر الاجتماعية وبناءً على ذلك فإن المجتمع من وجهة نظر نظرية الدور يمكن النظر إليه كمجموعة معقدة من العلاقات الاجتماعية المترابطة وكذلك بين الأطفال المتسربين من التعليم والمجتمع المنتمين إليه وهذه العلاقات تتبع من احتلال أفراد المجتمع والأخصائيين الاجتماعيين لمكانات معينة تحتم عليهم أدوار معينة تختلف من أخصائي إلى آخر.

استخدام نظرية الدور في عمليات خدمة الفرد :

إن المشكلات من وجهة نظر نظرية الدور تظهر بناءً على ما يعرف بصراع الأدوار فالمشكلة الفردية هي محور اهتمام أخصائي خدمة الفرد وتظهر عندما يفشل الطفل في أداء أحد الأدوار المتوط له القيام بها وكذلك عدم قدرته على تحقيق التوازن بين الأدوار التي يجب عليه بحكم شغله لمكانات اجتماعية مختلفة وقد يحدث ذلك :

1- فشل الطفل في أداء الأدوار المفروضة والمتوقعة منه من قبل المجتمع والمشاركين له في أدواره المختلفة.

2- تعدد الأدوار وكثرتها بما يفوق طاقات الطفل المتسرب دراسياً.

3- عدم قدرة الطفل على إيجاد الطرق الذي ينظم فيه أدواره العديدة في تسق منظم مترابط وهنا تظهر المشكلة في شكل خروج الطفل عن الحدود المسموح بها للدور الذي تحدده الثقافة والقيم المجتمعية التي

يعيش فيها الطفل ويظهر عدم التكيف بالنسبة للطفل المتسرب دراسياً وذلك في عدم قدرته على ملائمة الظروف المحيطة به في المجتمع والمؤسسات التعليمية التي ينتمي إليها وذلك لوجود قصور مجتمعي يتمثل في ضعف المساندة الاجتماعية لهؤلاء الأطفال الذين لهم ظروف خاصة تختلف عن غيرهم من الأطفال مما يشتركون معهم في نفس السن⁽¹⁾.

ومن هنا يمكن أن نحدد العلاقة بين خدمة الفرد ونظرية الدور

في المساندة الاجتماعية للطفل في الافتراضات الآتية :

1- أن الطفل لا يعيش في عزلة من مجتمعه أو بيئته الاجتماعية بل هو من نسق اجتماعي كبير وأنه يعيش داخل هذا النسق يقوم بأداء أدوار متعددة في حياته قد تتجانس أو تتعارض وأن هذا الدور أو هذه الأدوار ثم عليه أداء واجبات معينة ويسلك بطريقة معينة وفقاً لتوقعات الآخرين تحدد الوظيفة الاجتماعية أو المكانة الاجتماعية وعلى ذلك فإن هناك تفاعل متبادل بين الطفل والمشاركين معه في الأدوار التي يشغلها.

2- أن الطفل في وقت معين ومكان معين ومرحلة معينة يشغل مكانات اجتماعية معينة وبناءً عليها يؤدي أدوار اجتماعية معينة فالطفل يحتاج إلى مساندة اجتماعية وذلك لأداء دوره في المجتمع.

3- إن مشكلة الطفل تتمثل في عجزه في أدائه لأحد أدواره وقد يرجع ذلك لعدم قدرة الطفل على أداء واجبات هذا الدور أو اختلاف التوقعات أو كثرة الأدوار المتوقعة منه داخل المدرسة وفي المجتمع الخارجي.

(1) إحسان ذكي عبد الغفار وآخرون : نظريات خدمة الفرد، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 1984، ص 100.

4- العلاج يتمثل في مساعدة الطفل على القيام بدوره على الوجه الأمثل سواء بمساعدته على تحقيق التوازن في أداء أدواره أو في تعديل التوقعات أو إيجاد أدوار بديلة⁽¹⁾.

الدراسة الاجتماعية في إطار نظرية الدور :

تعرف الدراسة الاجتماعية في إطار نظرية الدور بالنسبة للتلميذ المتسرب دراسياً على أنها الوقوف على طبيعة الحقائق والقوى النابعة من شخصية ذلك التلميذ وذلك بقصد التشخيص الذي يؤدي إلى العلاج النفسي للطفل كما أن عملية الدراسة هي عملية مشتركة تستهدف إلى وضع كل من الطفل والأخصائي الاجتماعي على علاقة إيجابية بحقائق الموقف الإشكالي بهدف إلى تشخيص المشكلة ووضع خطة علاج وبناءاً على ذلك⁽²⁾.

تتضمن خطوات الدراسة في إطار نظرية الدور للطفل فيما يأتي:

1- دراسة متطلبات دور الطفل وفقاً للمكانة التي يشغلها : أي دراسة الأدوار المختلفة ومتطلباتها ومكانة الطفل وما تحويه من علاقات تبادلية خاصة بدوره في أسرته ومدرسته وغيره من الجماعات التي يتصل بها كالأسرة أو المدرسة أو المجتمع بصفة عامة فقد يكون الطفل غير قادر على القيام بمتطلبات دوره ويحتاج للمساعدة الاجتماعية.

(1) سعيد عبد العال حاسد : القاعدة النظرية في خدمة الفرد، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 1986، ص 93.

(2) شريف صقر وآخرون : نحو بناء النظرية في خدمة الفرد، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 1986، ص 112.

2- دراسة توقعات أدوار الطفل : وذلك من حيث علاقته بحقوقه وواجبات الدور ويمكن النظر إلى تلك التوقعات من الجانب الموضوعي والجانب الذاتي وتعنى بالجانب الموضوعي أى تحديد توقعات أدوار الطفل من حيث ثقافة المجتمع ومعايير تجاه الطفل المتسرب دراسياً أما الجانب الذاتى فتغيير وجهة نظر ذلك الطفل وتعريفه وفهمه لمتطلبات دوره وذلك للمقارنة بين تعريف الطفل وتعريف المجتمع له وينبغى دراسة التوقعات من جانبين هما :

أ - التوقعات المرتبطة بعدة مراكز يشغلها طفل واحد وتتطلب منه أداء أدوار مختلفة وتعارض هذه التوقعات.

ب- التوقعات المرتبطة بمركز واحد ودور واحد إلا أن الطفل يواجه بتوقعات متعارضة فى أدائه لهذا الدور وفى هذه المرحلة يقوم الأخصائى الاجتماعى مع الطفل بوضع التصور العام لما هو متوقع منه فى أدائه لهذه الأدوار فمثلاً تحديد ما يجب أن يكون عليه دوره... وهكذا¹.

3- دراسة القيم والمشاعر المتعلقة بالدور (بالنسبة للطفل المتسرب دراسياً) لا يتضمن الدور سلوكاً ظاهراً فحسب بل يتضمن أيضاً أحكاماً هيام ومشاعر وعواطف فردية وانفعالات شخصية تعبر عن إحساس الأطفال وإحكامهم بالنسبة لأدوارهم وأدوار الآخرين فهناك ما هو مقبول أو مرفوض والحسن والسيئ وغيرها².

(¹) عبد العزيز فهمى النوحى: نظريات فى خدمة الفرد، الجزء الثانى، دار الثقافة، القاهرة، 1987، ص127.

(²) عبد المنعم يوسف السنهورى: العمل مع الحالات الفردية، نظريات وتطبيقات، مذكرات غير منشورة، كثر الشيخ، 1997، ص93.

4- تحديد الواقع الفعلي للطفل في أدائه لهذه الأدوار : في هذه المرحلة يقوم الأخصائي الاجتماعي بإعطاء صورة واقعية فعلية لما يؤديه الطفل في أداء الأدوار التي يجب عليه القيام بها في المدرسة والمجتمع.

5- معرفة الأوضاع الاجتماعية التي يشغلها الطفل والأدوار الاجتماعية المرتبطة بها وفي هذا تتطلب الدراسة معرفة الأدوار المختلفة التي يقوم بها الطفل في حياته الاجتماعية ووضعه الاجتماعي كطفل ومدى قدرته على تحقيق التوازن والتوافق بين هذه الأوضاع الاجتماعية المختلفة⁽¹⁾.

6- تحديد أثر عمليات التفاعل في تأدية الطفل لدوره : تهتم الدراسة في هذا الجانب بعمليات التفاعل لدى الطفل لأنه يمكن القول أن المشاكل التي قد تنشأ خلال أداء الأدوار هي إلى حد كبير مشكلات تفاعل لذلك من الضروري أخذ الأشخاص الآخرين في بيئة الطفل في الاعتبار عند القيام بعملية الدراسة.

وهنا في إطار الدراسة فإن معرفة العوامل المؤدية للمشكلة بالنسبة للأطفال المتسربين من التعليم من وجهة نظر نظرية الدور تتضمن التطرق إلى فهم مدى قدرة الطفل على أداء واجبات دوره ومدى وضوح توقعات هذا الدور ومدى القدرة على أداء دوره ومدى القدرة على إحداث التوازن والملائمة بين أوضاعه الاجتماعية وتطلب أيضاً معرفة مدى التفاعل المتزن في إطار من الفهم لثقافة المجتمع ومعاييره من وجهة نظر الطفل ويسعى الأخصائي الاجتماعي إلى العمل على تفهم موقف الطفل

(1) عبدالفتاح عثمان: خدمة الفرد في المجتمع المعاصر، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1974، ص 100.

والمشكلات التي تعترض علاقاته بالآخرين وبصفة عامة في مرحلة الدراسة ليقوم الأخصائي الاجتماعي بتفهم موقف الطفل ومشكلاته عن طريق دراسة الأدوار المختلفة والأنساق التي تقع فيها هذه الأدوار والمجتمع الذي يعيش فيه والقيم السائدة ومن الضروري في مرحلة الدراسة أن يقوم الأخصائي الاجتماعي بتوضيح نقطة هامة للطفل المتسرب من التعليم ألا وهي أنه سوف يلعب دوراً في المجتمع وأن يوضح له أهمية هذا الدور وما سيتقوم به الأخصائي الاجتماعي في عملية المساعدة.

التشخيص الاجتماعي في إطار نظرية الدور "للتلميذ المتسرب من التعليم"
يحاول الأخصائي الاجتماعي في خدمة الفرد أن يضع استنتاجات أو تفسيرات من الحقائق التي جمعها خلال فترة الدراسة ويضع هذه التفاصيل بشكل منظم حتى يمكن التوصل إلى تشخيص نفسي اجتماعي في محاولة تفسير الأدوار المختلفة التي يلعبها مع الأطفال المتسربين من التعليم داخل المؤسسات التعليمية والتشخيص إذاً هو العملية المهنية التي عن طريقها نستطيع أن نحدد العوامل الذاتية والبيئية التي تفاعلت في الموقف الذي يعاني منه الطفل المتسرب من التعليم وذلك بغرض وضع خطة العلاج المناسبة لمواجهة هذه العوامل وتنمية شخصية الطفل⁽¹⁾.

ولكن يصل الأخصائي الاجتماعي إلى صياغة التشخيص الاجتماعي المطلوب فإن الأمر يتطلب الآتي :

(1) عبد الفتاح عثمان: المدارس المعاصرة في خدمة الفرد، ط 1، مكتبة الأنجلو، القاهرة، 1978، ص 71.

1- ضرورة تفهم القيم والعادات والتقاليد السائدة في الجماعات المرجعية والجماعات المختلفة التي ينتمى إليها الطفل باعتبارها الجزء الهام والرئيسي لمكونات دور الطفل لذا فإنها هامة بالنسبة للتشخيص حيث أنها أحد المحددات الرئيسية للعلاقات الاجتماعية في العلاقات الأسرية وغيرها.

2- وضع أولويات في موقف الطفل وأثناء وضع هذه الأولويات يراعى جانبى الاحتياجات والرغبات للطفل من جانب والمحددات الثقافية من جانب آخر.

وفي إطار نظرية الدور فإن عوامل فشل الأطفال المتسربين من التعليم في أداء دورهم الاجتماعى ترجع إلى :

1- العوامل الذاتية :

أ - إدراك الدور : قد لا يدرك الطفل شاغل الدور متطلبات هذا الدور بالدقة الكافية إما لحدثة الدور بالنسبة له أو أنه لم يتدرب على الدور.

ب- قد يدرك الطفل متطلبات الدور أما أن هذا الدور يتطلب صفات في الشخصية قد لا تتوفر لدى الطفل⁽¹⁾.

ج- ضغط الدور قد يعرض الطفل لفشل في أداء الدور نتيجة لضغوط الدور.

د - يرتبط أداء الدور بالخصائص الشخصية بالنسبة للأطفال.

(1) كمال النسوقى : ديناميكية الجماعة في الاجتماع وعلم النفس الاجتماعى، مكتبة الأنجلو، القاهرة، 1969م، ص 165.

2- عوامل بيئية راجعة للعلاقة بين التلميذ والمحيطين به :

أ - اختلاف إدراك شاغل الدور لدوره والأدوار الأخرى المشتركة معه في الدور قد ينتج من اختلاف الثقافة أو الطبقة الاجتماعية أو مستوى التعليم.

ب - أحياناً لا يتناسب الدور مع الشخصية الشاغلة للدور أو لا يتناسب مع باقى المشاركين في الدور.

ج - ضغط الدور أو لإعاقة دور أحد أفراد الأسرة فتلقى مسئوليات دورهم على الأعضاء الآخرين في الأسرة أو غياب فرد من أفرادها⁽¹⁾.

3- عوامل ترجع للمجتمع نفسه :

أ - التغير السريع في المجتمع لم يحدث معه تغيرات في توصيف الأدوار مما أثر على أداء الأدوار فهذا التغير أدى إلى ظهور أدوار جديدة في المجتمع.

ب - تغير التوقعات نتيجة للتغير في المجتمع وكان للتقدم العلمى أثر في وجود بعض الأدوار الجديدة بدل من أدوار سابقة.

ج - زيادة الحاجات الإنسانية أدت إلى ضغط الأدوار مع التقدم السريع واستخدام التكنولوجيا الحديثة.

- خطوات التشخيص في إطار نظرية الدور (بالنسبة للطفل المتسرب دراسياً) :

1- تحليل العوامل سواء منها الذاتية الخاصة بالطفل أو البيئة.

(1) محمد الجوهري، عبد الله الحزيجي : طرق البحث الاجتماعى، ط3، دار الكتاب للنشر، القاهرة، 1982م، ص140.

- 2- تحديد الدور الذى فشل فيه الطفل وأى جانب من هذا الدور.
- 3- تحديد الصراع بين أدوار الطفل نفسه.
- 4- تحديد الصراع بين أدوار الطفل وأدوار المحيطين به.
- 5- تحديد الصراع بين أدوار الطفل والمحددات الثقافية الموجودة فى المجتمع.
- 6- رسم الخطة العلاجية⁽¹⁾.

الخطوات العلاجية فى إطار نظرية الدور.

- 1- استخدام العلاقة بين الأخصائى الاجتماعى والطفل كوسيلة علاجية يمكن أن يستفاد بالخبرة الخاصة بالتصال الطفل بالمؤسسة التعليمية. حيث أن نسق العلاقة بين الأخصائى والطفل فى إطار المؤسسة التعليمية يمكن استخدامها لتصحيح مفهوم الطفل عن الأدوار وتكاملها على اعتبار بأن الطفل هو لاعب دور (دور العميل) والأخصائى الاجتماعى هو شريك فى هذا الدور فعند بناء تكامل الأدوار على وجه من الثبات والتناسق يستفيد الطفل من هذه الخبرة وهى نفس الوقت فإن هذه العلاقة مثمرة وصادقة فهى مستمرة للأخصائى يحصل منها على البيانات والمعلومات التى يحتاجها لفهم موقف الطفل⁽²⁾.
- 2- لتعديل أداء أحد أدوار الطفل فإن الأخصائى الاجتماعى يحاول أن يحسن من إدراك الطفل لأدواره فإذا كانت معرفته ناقصة عن هذه

(1) محمد سلامة لدم : المرأة بين البيت والعمل، الإسكندرية، دار المعارف، 1982، ص
(2) لويس كامل مليكه : سيكولوجية الجماعات والقيادة، ط3، مكتبة النهضة، القاهرة، 1970، ص

الأدوار فإنه أما أن يمدّه بهذه المعرفة أو يساعد على استخدام مصادر معرفة بتعديل إدراكه أو زيادته عن الموقف⁽¹⁾.

3- أحياناً ما يكون فشل أداء الدور راجع إلى عدم قدرة الطفل على أداء الدور لنقص مهارة أداء الدور أو إمكانياته وقدراته لا تتفق ومتطلبات الدور.

4- زيادة درجة السماح في الدور أو تخفيف درجة التوقعات أحياناً ما تؤدي ضغوط الدور لدى الطفل في إهمال بعض الأدوار.

5- الإستعانة بأفراد آخرين من خارج الأسرة مثل الجدات والعمات والخالات وغير هؤلاء من لديهم الإمكانيات للمساهمة في تخفيف ضغوط الدور.

6- الاستفادة من إمكانيات المجتمع مثل المؤسسات الاجتماعية التي تساهم في رعاية الطفل⁽²⁾.

رابعاً: قدرات الأخصائي الاجتماعي في الحد من مشكلة التسرب المدرسي من منظور خدمة الجماعة :

إن الوظيفة الأساسية في المدرسة هي التربية بمعناها الشامل أي التنشئة الاجتماعية للطفل وتحقيق نموه الاجتماعي بإكسابه الخبرات والمهارات المختلفة التي تساعد على التكيف الناجح لمواقف الحياة. ونلاحظ أن تلاميذ الفصل الواحد يختلفون فيما بينهم اختلافاً كبيراً

(1) كمال سعيد صالح : تأثير التنشئة الاجتماعية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1971، ص

(2) عادل موسى جعفر : العلاقة بين ممارسة نظرية الدور في خدمة الفرد وأثر ذلك على الأداء الاجتماعي لمبتاعلي الحشيش، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 1987، ص 51.

من حيث الاستعدادات والقدرات والميول ولا يمكن أن تسمح إمكانيات الفصل بمراعاة هذه الفروق ويقوم الأخصائي بتكوين أنواع متعددة من الجماعات تسمح لكل فرد أن يعبر عن مهاراته وقدراته ويشبع حاجاته المختلفة من خلال النشاط الحر التلقائي الذي يختاره بنفسه وبعض هذه الاجتماعات تهتم بالبرامج الثقافية أو البرامج الرياضية.

الجماعة المدرسية هي عدد من الطلاب لهم ميول مشتركة وهوايات واحدة ويشاركون معاً في نشاط معين يهدف إلى إشباع هذه الميول وليس الغرض من الجماعات المدرسية إتاحة الفرص للتلاميذ لمزاولة النشاط الذي يميلون إليه فحسب فمن الممكن أن يتم ذلك فيما بينهم خارج المدرسة.

مميزات الجماعة المدرسية وخصائصها⁽¹⁾ :

- 1- وضوح الهدف : الجماعة المدرسية لها أهداف واضحة تماماً بالنسبة لجميع أعضائها.
- 2- التجانس : التجانس بين أعضاء الجماعة أساسية الميل المشترك إلى هواية معينة وهذا الميل قائم على أسس سيكولوجية.
- 3- الإيجابية في النشاط : دور الأخصائي في الجماعة دور إيجابي إذ يقوم الأعضاء بوضع البرامج وخطة التنفيذ.
- 4- الحرية : الحرية في انضمام الطالب إلى جماعة معينة شرط واجب لابد من توفره في الجماعة.

(1) محمد نجيب تولى : مرجع سبق ذكره، ص 179.

5- التلقائية : هي تتوفر في نشاط الجماعة المدرسية لأن الأعضاء في الجماعة يعملون ما يميلون إليه وما يشبع رغباتهم.

6- الترويج : التجانس على أساس الميل الطبيعي ووضوح الهدف وإدراكه والحرية والتلقائية والإيجابية كلها عوامل تبعث في نفوس أعضاء الجماعة الشعور بالسعادة والارتياح.

كيفية تكوين الجماعات المدرسية وإدارتها⁽¹⁾ :

1- يقوم هؤلاء الطلاب أنفسهم بنشر الفكرة بين طلاب المدرسة كي يتضم إليها كل راغب فيها.

2- يقوم هؤلاء الطلاب بدعوة الراغبين من الطلاب لاجتماع عام يقام لهم لمناقشة الهدف ذو الفكرة.

3- يناقش الأعضاء الفكرة أو الهدف من خلال هذا الاجتماع الأول ويراعى أن يتخلل الاجتماع برامج تروحية.

4- أن يقوم بالإشراف من حيث رئاسته أو إقامة السر الأعضاء الذين قاموا بدعوة زملائهم إلى الاجتماع ويراعى قبل نهاية الاجتماع أن تكون قد حددت لكل عضو من أعضاء الجماعة.

5- يحضر الأخصائى الاجتماعى مع الأعضاء الذين قاموا بدعوة زملائهم بعد الاجتماع الأول.

6- خلال الاجتماع الثانى والثالث لجماعة النشاط يمكن أن يتم تنظيم الجماعة من حيث أسمها وتنظيم لوائحها إلا أنه يجب مراعاة ألا تتعجل

(1) وليد أحمد صبرة : النزعات الغريزية والعلاج الجماعى، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة المنصورة، 2001، ص356.

الجماعة في اختيار رئيسها حتى تتضح مهارات كل طالب في الجماعة.
7- يقف الأخصائي بجانب الأعضاء الذين يحملون مسئوليات في الجماعة وينبغ تنفيذهم لهذه المسئوليات ليساعدهم على اكتساب الخبرات التي تقابل هذه المسئوليات.

8- أن يحفز الجماعة على الابتكار والتجديد في خططها وبرامجها حتماً يثير فيها الحيوية الرائعة.
وتمارس طريقة خدمة الجماعة في المدارس في إطار المفاهيم التالية⁽¹⁾ :

- 1- إنها طريقة عمل تتعامل مع مختلف الجماعات من خلال المدرسة سواء كانت جماعات نشاط أو جماعات فصول وتستخدم الطريقة الجماعة كوسيلة لتحقيق رغبات واحتياجات ومصالح أعضائها.
- 2- تعتمد الطريقة في التأثير على المدارس من خلال العملية الديناميكية التي تدور في داخل الجماعات ويعتبر التفاعل الجماعي الموجه أساس ممارسة هذه الطريقة.
- 3- وكى تحقق الديناميكية تأثيراً اجتماعياً في أعضاء الجماعات المدرسية تعمل الطريقة على توفير فرص النمو الاجتماعي للجماعات.
- 4- والخبرات الجماعية المتراكمة التي توفرها الجماعة تشكل مجموعة من الخصائص الاجتماعية التي يكتسبها أعضاء الجماعة تمكثهم من تحقيق متطلبات نموهم الاجتماعي.

(1) نفس المرجع السابق، ص 76.

5- فإذا ما وصلت الجماعة على مستوى التنظيم الفعال واكتسب أعضائها خبرات جماعية تحقق رغباتهم واحتياجاتهم ومصالحهم الواحدة أو المشتركة فإنها تصبح ككيان أكثر قدرة على التأثير في المجتمع المدرسي كما يصبح أعضاؤها مؤهلين للقيام بدور مجتمعي. تتبع طريقة خدمة الجماعة خطوات عمل تتضمن أساساً⁽¹⁾ : دراسة احتياجات المدرسة من الجماعات في ضوء وميول الدارسين من جهة وقضايا المجتمع المنعكسة على المدرسة من جهة أخرى ثم وضع الخطط المناسبة لقيام هذه الجماعات والنمو بها ومتابعتها ثم تقويم إنجازاتها وتعود أهمية الطريقة إلى دورها في جعل الجماعات المدرسية تمر بمراحل بعضها قد يكون في مرحلة التكوين وبعضها الآخر قد يكون في مرحلة النمو والبعض الثالث تكون قد وصلت إلى مرحلة النضج والتنظيم. وفي نفس الوقت النمو بكل جماعة مدرسية حتى تصل إلى مرحلة متقدمة أكثر تأثيراً على أعضائها من الدارسين. فالجماعة المدرسية في مرحلة التكوين تتشكل حين يدرك بعض الطلاب إن لهم رغبات مشتركة أو مصالح متشابهة وإن تربط معاً يكفل تحقيق هذه الرغبات أو المصالح مما يدفعهم إلى التجمع ومن الطبيعي إن معونة الجماعة كل بالآخر لا تزال غير وثيقة وكل منهم ليجتهد قدراته في الجماعة. كما لا يكون الجماعة بعد نظام داخلي ولذلك تظهر محاولات فردية أو شكلية بين أعضاء الجماعة تحاول السيطرة عليها.

(1) محمد سلامة نجاري : مرجع سبق ذكره، ص 83.

إما الجماعة المدرسية فى مرحلة النمو فهذه تكون قد تكونت واتضحت أهدافها وازداد التفاعل بين أعضائها وانتظمت علاقاتهم فى إطار قواعد اتفقوا عليها كما يتم نشاط الجماعة فى هذه المرحلة بالانتظام وبموافقة أعضائها وتحمل مسئولياته.

أما الجماعة المدرسية المنظمة أو الناضجة فتتميز بأهداف واضحة تماماً لأعضائها كما تتميز بالتماسك ويقل أعضاء الهامشية والسلبية وتكون القيادة فى الجماعة موزعة على أكبر عدد منهم كما أن برامجها تصبح من تصميم ووضع أعضائها أنفسهم.

أنواع جماعات النشاط المدرسية⁽¹⁾ :

هناك أنواع متعددة من النشاط تقوم بها الجماعات المدرسية فقد تقوم الجماعة بنوع واحد من النشاط وقد تمارس أنواعاً مختلفة منها ولما كان النشاط الذى يمكن أن تمارسها الجماعات المدرسية وفق التقييم الذى اتفق عليه فى مدارس.

1- النشاط الثقافى : مثل محاضرات- المناظرات- الندوات- حلقات البحث- المؤتمرات- المراسلة- المكتبة- الصحافة- السيتما- التليفزيون- الإذاعة.

2- النشاط الاجتماعى : خدمات عامة- خدمة بيئية- النادي- الرحلات- المعسكرات- السهر والأغانى.

(1) أحمد فوزى الصاوى : الخدمة الاجتماعية فى المجال التعليمى الواقع والمستقبل، بحث منشور، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة القاهرة، فرع القيوم، الجزء الأول 24-22 إبريل 1992، ص 83.

- 3- النشاط الفنى : مثل التمثيل - التصوير - الرسم - الموسيقى -
النماذج - الطباعة - الزخرفة - الكهرباء - الراديو - التجليد -
البناء - التجارة - أشغال الإبرة.
- 4- النشاط الاقتصادى : التعاون - الادخار - صندوق الخدمة - بنك
الطلبة.
- 5- النشاط الصحى : الهلال الأحمر - التمريض - الإسعاف.
- 6- النشاط القومى : التعبئة الفكرية - رسائل الإعلام.
- 7- النشاط العسكرى : الدفاع المدنى - الإنشاء والتعمير -
اللاسلكى - والإشارة.
- 8- النشاط الرياضى : ألعاب قوى - كرة السلة - كرة القدم -
الكرة الطائرة - كرة اليد - تنس الطاولة - السباحة - القفز -
الجرى.

الأخصائى الاجتماعى والجماعة المدرسية⁽¹⁾ :

يتولى الأخصائى الاجتماعى زيادة بعض النشاط المدرسى ذات
الصبغة الاجتماعية ويساعد تخصصه وما تلقاه من علوم ومعارف مهنية
وتدريب على اكتساب مهارات معينة فى التعامل مع الجماعات مما قد
يجعله مختلفاً عن غيره من أعضاء التنظيم المدرسى من المدرسين يتضح
ذلك فى الآتى :

(1) أحمد كمال وعبدى سليمان : المدرسة والمجتمع، الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلو
المصرية، القاهرة، 1972م، ص24.

1- مهارته فى تحليل المواقف المختلفة داخل الجماعة وذلك للوقوف على مدى تطورها ومستواها وقيادتها فى ضوء مواقفها.

2- يشترك مع الجماعة فى تحديد أهدافها وتخطيط برامجها ومساعدة القادة البارزين فيها لتصدر نشاطها وتنظيمه ويعاون باقى الأعضاء على أداء مسؤولياتهم.

3- التطور مع البرامج وبحيث تتفق مع مستوى نمو الجماعة والتطور بها بما يحقق رغبات أعضائها وبما يجعل البرنامج وسيلة لمقابلة حاجات الجماعة المتغيرة.

4- استغلال إمكانيات المدرسة والبيئة وذلك بمساعدة الجماعة على التعرف على الموارد.

خامسا: قدرات الاختصاصى الاجتماعى للحد من مشكلة التسرب المدرسى من منظور تنظيم المجتمع :

ولكى تحقق المدرسة وظيفتها الاجتماعية التى أنشئت من أجلها لابد من قيام التنظيمات الآتية ⁽¹⁾ :

تنظيمات داخل المدرسة :

1- إدارة المدرسة التعليمية :

تحتاج المدرسة كمنظمة إلى إدارة وبناء وظيفى يتناسب مع مسؤولياته ويسعى إلى تحقيق أهدافها ويدير المدرسة ناظر أو مدير ، وهو موظف إدارى يشارك رجال الإدارة العامة مسؤولياتهم وواجباتهم

(¹) هدى بريدة، حامد زهران : الخوف المدرسى- دراسة إكلينيكية لأسبابه فى البيئة المصرية، عالم الكتب، القاهرة، 1974، ص3.

وصفوفهم ولا بد وأن يكون على مستوى يتناسب مع هذه المسؤوليات ويتصف بالديمقراطية مطلقاً على أساليب الإدارة المدرسية مشاركاً في تخطيط البرامج المدرسية ومتابعاً لتنفيذها لها بحيث تشبع هذه البرامج حاجات الطلاب والمجتمع، أيضاً يجب أن يكون قدوة للرواد من المدرسين في نشاطهم وسلوكهم وكفائتهم العلمية كذلك يجب أن تتوفر لديه الامام بالتطورات الحديثة التربوية.

وأن يعمل على تهيئة جو ومناخ اجتماعي سليم وأن يجعل من المدرسة أسرة متماسكة وأن يسعى إلى مشاركة التلاميذ والآباء في تنظيمات المدرسة وفي برامجها ومشاركة الآباء والمعلمين في تقديم خدمات خاصة للتلاميذ لا تستطيع المدرسة بإمكانياتها ومواردها أن تقدمها إليهم ويتطلب ذلك الاهتمام بتشكيل عدة تنظيمات في المدرسة مثل مجلس القيادة الجماعية ومجلس هيئة التدريس ومجلس الآباء ومجلس النشاط واتحاد الطلاب وغيرها.

وتهدف هذه المنظمات إلى :

- 1- المعاونة في وضع سياسة المدرسة في مجال تخصصها وفي حدود السياسة العامة.
- 2- وضع مشروع خطة العمل في مجالات رعاية الطلاب داخل المدرسة وخارجها.
- 3- دراسة المشكلات الطلابية أولاً بأول وإيجاد الحلول المناسبة لها.
- 4- تقديم العمل في المدرسة أو في ضوء خطة العمل.

وتجتمع هذه المجالس واللجان بصفة دورية. وقد تختار المدرسة عادة الأخصائي الاجتماعي كأمين لها، وعندئذ يقوم بالاتفاق مع إدارة المدرسة بإعداد جداول أعمال الجلسات وتسجيل محاضرها وتنفيذ قراراتها ومتابعة تنفيذها.

2- مجلس الأمناء⁽¹⁾ :

ويتكون هذا المجلس من ممثلين من الآباء والمعلمين ويهدف هذا المجلس إلى :

- أ - توثيق العلاقات بين البيت والمدرسة.
 - ب - التعاون بين المدرسة والبيت على حل ما يصادفها من صعوبات.
 - ج - إيجاد وعى اجتماعي بين طلاب المدرسة وتحقيق أعلى مستوى ثقافي وتربوي بالمدرسة.
 - د - معاونة المدرسة على أداء رسالتها كمركز ثقافي واجتماعي.
 - هـ - رعاية الطلاب صحياً وثقافياً ورياضياً واجتماعياً.
 - و - التعاون مع المدرسة في حل المشاكل الاجتماعية في البيئة المحلية التي تكون المدرسة مهيأة للاشتراك في حلها بحكم إمكانياتها.
- ويتضح من ذلك أن الهدف من هذا التنظيم هو تحقيق العلاقات الصالحة بين البيت وبين المدرسة⁽²⁾.

(1) نفس المرجع السابق، ص 63.

(2) نفس المرجع السابق، ص 63.

دور الأخصائى الاجتماعى فى العمل مع مجلس الأمناء⁽¹⁾ :

- إعداد مكان الاجتماع وتحديد الموعد المناسب وتصميم دعوة الاجتماع بمساعدة ناظر المدرسة وتشجيع أولياء الأمور على الانضمام إلى الجمعية العمومية للأباء والمعلمين.

- إعداد جدول الأعمال ومساعدة الجمعية العمومية على انتخاب أفضل العناصر حتى يضمن توفير عناصر التجانس لمجلس الآباء والمعلمين.
- إعداد مشروع النشاط للمجلس طوال العام ومشروع الميزانية ومساعدة الأعضاء على تفهم الأسباب التى من أجلها تم صياغة هذه البرامج.

- تسجيل الاجتماعات ومتابعة تنفيذ القرارات.
- إعداد التقرير السنوى لنشاط المجلس.
- المساعدة لتشكيل اللجان الفرعية ومساعدة من يتولى بعض المسئوليات للقيام بها.

- يكون الأخصائى الاجتماعى مسئولاً بتنفيذ قرارات المجلس واللجان التى تدعو إلى دعم العلاقات داخل المدرسة أو بالمجتمع الخارجى.
- اللجان : وهذه إما لجان دائمة أو مؤقتة وتعمل هذه اللجان لتحقيق أغراض متعددة تخطيطية أو تنسيقية أو إدارية ويعتمد نجاح هذه اللجان على وضوح أهدافها وجدية المشاركين فيها وقدرة القيادة العاملة فيها.

(1) بواب شاكر جمعة : اختبارفاعلية أسلوب الإرشاد الجمعى فى مواجهة مشكلة الخوف المدرسى، بحث منشور فى المؤتمر العلمى الدولى الثانى عشر بكلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، فى الفترة من 13-14 إبريل، 1999، ص184.

• المجالس : وتضم المجالس غالباً ممثلين عن المستفيدين منها ويعتمد نجاحها على الخطط التي تعدها بحيث تكون قابلة للتنفيذ وذات مرونة وقدرتها على متابعة التنفيذ وتقدير مدى تحقيقها لاحتياجات المجتمع المدرسي.

ولطرق تنظيم المجتمع خطوات عمل تتضمن دراسة احتياجات ومشكلات المجتمع وتعود أهمية التخطيط المدرسي إلى التالي¹ :

1- إمكانية تحديد احتياجاته وترتيبها حسب أولويتها حتى يمكن وضع خطة للعمل مع المجتمع المدرسي لمقابلة احتياجاته.

2- كى يمكن تقييم برامج الخطة تمهيداً لتوجيهها وتدعيمها.

3- كى يمكن تحديد مشكلات المجتمع المدرسي الجديد ثم بتجريب الحلول المختلفة لتلك المشاكل واختيار المناسب منها.

4- حتى يمكن التأكد من أن هناك توازناً فى خدمات المجتمع المدرسي.

5- حتى يمكن ربط المجتمع المدرسي بالعمل التتموى فى البيئة ذو المجتمع المحلى.

سادساً: قدرات الاخصائى الاجتماعى للحد من مشكلة التسرب المدرسي من المنظور العام للخدمة الاجتماعية

- الارتكاز أولاً وأخيراً على نشر الوعى التعليمى بين الأهالى وخاصة فى البيئات الريفية وأن يشارك فى هذه التوعية بنوع خاص من المسئولين

(¹) عدلى سليمان، إسماعيل رياض : الخدمة الاجتماعية المدرسية، مكتبة القاهرة، 1960، ص58.

عن التعليم الابتدائي، مع الاستعانة بالتطبيقات الشعبية ورجال الدين ومجالس الآباء.

- العمل على رفع مستوى القرية حيث رأت اللجنة أن ذلك من شأنه أن يزيد من دخول أهلها، من ثم لا تضطر الأسر على تشغيل أبنائها في سن الإلزام.

- تكييف مواعيد العمل في المدرسة الابتدائية وفقاً للظروف الاقتصادية للبيئة التي توجد فيها المدرسة.

- ربط التعليم بالبيئة قدر المستطاع، ومراعاة ظروف القرية الاقتصادية، بحيث يكون ضمن برامج الدراسة في المدرسة الابتدائية تدريب مهني يحقق ربط التلميذ بها، وإقناع ولي الأمر بإمكان الإفادة من عمل ابنه وتدريبه على مهنة تنفعه.

- ضرورة العودة إلى نظام التغذية في المدارس الابتدائية، ويمكن الاستعانة بالجهود المحلية والذاقية في هذه العملية، إلى جانب ما تسهم به الوزارة في هذا الصدد.

- تخصيص بعض الفصول للبنات في المدارس الابتدائية، ويمكن الاستعانة بالجهود المحلية والذاقية في هذه العملية إلى جانب ما تسهم به الوزارة في هذا الصدد.

- أن تتوسع الوزارة في إنشاء المدارس ذات الفصل الواحد الذي يضم عدد من الصفوف الدراسية.

- العمل على تغطية أي نقص في عدد المعلمين في المدارس الابتدائية.

- العمل على ربط المعلم بالقرية كأن يكون أصلاً من أبنائها كلما أمكن، أو يهياً له المسكن المناسب ليكون ذلك من دواعي استقراره.
- ضرورة تشديد العقوبة المنصوص عليها في المادة 45 من قانون الإلزام، بالنسبة لوالد الطفل أو ولي أمره، الذي يتخلف أو لا يهتم بغيايه⁽¹⁾.
- ينبغي متابعة الإدارة المدرسية لإخطار أولياء الأمور عند غياب أبنائهم.
- اشتراك أجهزة الإعلام في توعية الأهالي وتعديل تشريع الزواج المبكر ورفع سن الزواج مع وصول التوعية إلى الريض.
- إجراء تعديلات على المناهج والكتب تساعد على الإقلال من التسرب بحيث تكون هذه المناهج وظيفية بالنسبة للتلاميذ، ومتوافقة مع اهتماماتهم وحاجاتهم البيئية.
- تطور أساليب التدريس لجذب وتشويق التلاميذ إلى الدراسة.
- الأخذ بنظام التعليم المجاني والإعفاء من الرسوم على جميع مراحل التعليم وأنواع التعليم.
- تقديم خدمات اجتماعية وثقافية واقتصادية للأبناء وأولياء الأمور منها مثلاً تقديم معونات مالية للمحتاجين وخدمات صحية للمرضى وتقديم الغذاء والملابس بالمدارس الابتدائية.
- توفير مدارس ومعاهد خاصة بمختلف المستويات وبمختلف الأماكن بالدولة.

(1) خيرى خليل الجبلى : الاتجاهات المعاصرة في دراسة الأسرة والطفولة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1993، ص 55.

- ربط المنهج بالبيئة وتطوير مناهج دور المعلمين بحيث تساعد مدرسي المرحلة الأولى من التعليم الأساسى على أداء مهمتهم.
- اختيار طلاب دور المعلمين ووضع حوافز للمجتهدين منهم وتوفير المراجع والكتب التربوية والعملية حتى يتيسر للمدرس سبل النمو المهني.
- تقديم وجبات غذائية لتلاميذ المدرسة الابتدائية مما يشجع التلاميذ على الاستمرار فى الدراسة.
- التوفيق بين أوقات المدرسة ومواسم الأعمال الزراعية حين يكثر الطلب على الأيدي العاملة وذلك عن طريق تنظيم الإجازات الموسمية والسبوتية مع الظروف المحلية.
- أن تتعاون الأجهزة التعليمية مع الإدارة المحلية فى تنفيذ القانون وبالأخص المادة 45 منه.
- ضرورة العودة على نظام اليوم الكامل حتى تتخذ الدراسة طابعاً أكثر جدية.
- تنظيم أوجه النشاط المدرسى خارج الفصل مما يجعل الدراسة أكثر تشويقاً واجتذاباً للأطفال.
- تسير ظروف المعيشة الضرورى للمعلمين مما يساعد على استقرارهم واهتمامهم بعملهم⁽¹⁾.

كما تحتل مناهج التعليم الابتدائى - فى الوقت الحاضر - موقعاً هاماً فى العملية التعليمية الخاصة بالتعليم الابتدائى، لأن الحكم

(1) سعيد محمد نصر : التطرف والاعتدال فى القرار فى ضوء السمات الشخصية، دراسة مقارنة للقيادات من الجنسين، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس، 1979، ص 56.

على جودة هذه العملية يعتمد - على معرفة مدى تفاعل تلك المناهج مع ميول التلاميذ وحاجاتهم من جهة ومع مشكلات المجتمع وحاجاته من جهة أخرى.

ففى العصور القديمة والعصور الوسطى كانت مناهج التعليم الابتدائى تركز على الناحية المعرفية فقط من نمو التلميذ وتهمل توجيه سلوكه ولا تهتم بالأنشطة المدرسية. ومن ثم كانت مناهج التعليم الابتدائى وقتئذ مرادفة للمواد الدراسية التى يدرسها الأطفال داخل الفصل استعداداً لامتحان آخر العام. لذلك انعزلت مناهج التعليم الابتدائى عن المجتمع.

غير أن تطور البحوث النفسية والتربوية الحديثة - بعد الحرب العالمية الأولى - أدى إلى توجيه أنظار المربين إلى ضرورة تطوير مناهج التعليم الابتدائى وتغيير الأسس التى تقوم عليها. فقد أظهرت هذه البحوث أن هدف الطفل كفرد، وأهمية الترويق الفردية فى القدرات، كما أوضحت هذه البحوث أن هدف التعليم الابتدائى لا بد وأن يدور حول نمو شخصية الطفل فى جميع نواحيها (العقلية والعاطفية والجسمية) ونفعه ونفع المجتمع الذى يعيش فيه.

وعلى أساس ذلك فإن مناهج التعليم الابتدائى لا بد وأن تشجع نشاط الطفل وتهيئ له ممارسة الخبرات المرببة بها يودى إلى تغيير أو تعديل سلوكه ومهاراته ومعارفه وقيمه وعاداته واتجاهاته. كما لا بد وأن تشجع نمو الطفل فى جميع نواحي شخصيته، وتهيئ له البيئة

الصالحة التي توجه فيها ميوله وقدراته وجهة اجتماعية مرغوبة، فضلاً عن إعطائه حرية التعبير عن الذات.

وهكذا توصل رجال التربية الحديثة على أن هناك أسساً يجب مراعاتها عند إعداد مناهج التعليم الابتدائي. فما هذه الأسس؟ تتمثل هذه الأسس فيما يلي :

- 1- العناية الشاملة بجميع نواحي التلميذ.
- 2- الاهتمام بتوجيه سلوك التلاميذ طبقاً للأهداف التربوية المنشودة.
- 3- تهيئة الفرص أمام التلاميذ لاكتساب الخبرات المناسبة عن طريق تفاعلهم مع البيئة التي يعيشون فيها.
- 4- توثيق الصلة بين المدرسة والبيئة والحياة^(١).

إذا ما سبق هو ما ينبغي مراعاته من أسس عند إعداد مناهج التعليم الابتدائي طبقاً لأراء رجال التربية الحديثة، فما الوضع الراهن في بناء مناهج التعليم الابتدائي في عالمنا المعاصر؟

يمكن تمييز اتجاهين واضحين في بناء مناهج التعليم الابتدائي، وهما : **الاتجاه الاول** : توفر الخبرات التعليمية التي تقابل حاجات الأطفال في مجتمع ما ويبرز هذا الاتجاه في معظم الدول التي يعتبر التعليم الابتدائي بها جزءاً من مرحلة التعليم الإلزامي.

الاتجاه الثاني : تعليم الأطفال بعض المهارات والمعارف التي تمكنهم من الاستمرار في التعليم بجهودهم الذاتية بعد تركهم

(١) زكريا الشربيني: المشكلات النفسية عند الأطفال، دار الفكر العربي، القاهرة، ط١، 1994، ص12.

للمدرسة الابتدائية، ويبرز هذا الاتجاه في الدول التي يشمل التعليم الابتدائي فيها كل مرحلة إجبارية⁽¹⁾.

ويحق لنا بعد ذلك أن نسأل: ما الوضع الراهن لمناهج التعليم الابتدائي في مصر؟

عمدت مصر - منذ تطبيق التعليم الأساسي - إلى إعداد مناهج دراسية جديدة في التعليم الابتدائي، تتضمن القدر الضروري من القيم والمعارف، وتربط بين النواحي النظرية والعملية، وتتيح الفرصة للتلاميذ لممارسة التدريبات العملية في مجال الثقافة المهنية والخروج إلى البيئة، مما يشجع التلاميذ على تكوين عادات العمل الصالحة كالإتقان والدقة والتظلم والنظام واحترام العمل.

وإذا نظرنا إلى مناهج التعليم الابتدائي من خلال خطة الدراسة الخاصة بهذا التعليم نجد أن هذه المناهج تنقسم إلى النوعين التاليين⁽²⁾:

النوع الأول: مناهج دراسية تسعى إلى تزويد التلميذ بالثقافة العامة، وتتيح له ممارسة بعض الأنشطة. ويشمل هذا النوع: التربية الدينية - اللغة العربية - الرياضيات - العلوم والصحة - المواد الاجتماعية - التربية الفنية - التربية الرياضية - التربية الموسيقية.

والشيء الذي نود التركيز عليه - في هذا النوع - هو أن عدد الحصص المخصص لكل منهاج من هذه المناهج يختلف عن عدد

(1) زيد محمد الرمائي: أثر التنشئة الاستهلاكية على سلوك الأطفال، الكويت، مجلة الوعي الإسلامي، العدد 533، يونيو.

(2) راوية دسوقي: التوافق الزوجي، رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة الزقازيق، 186، ص 131.

الحصص المخصص لمنهج آخر ، وأن عدد الحصص المخصص لمنهج دراسي معين قد يتناقض بالتدريج طوال الصفوف الدراسية المخصصة لدراسة هذا المنهج.

النوع الثاني : مناهج دراسية خاصة بالثقافة والتدريبات العملية ، تطبق في الصفين الخامس والسادس فقط من التعليم الأساسي ، وتخصص لها أربع حصص في كل صف من الصفين الخامس والسادس ، وتتضمن هذه المناهج أربعة مجالات هي : المجال الزراعي - المجال الصناعي - المجال التجاري - مجال الاقتصاد المنزلي⁽¹⁾.

وتختار كل مدرسة من المدارس الابتدائية مجالين فقط من بين هذه المجالات الأربعة في ضوء بيئتها وإمكاناتها ، ويجوز للمدرسة المشتركة أن تختار مجالاً ثالثاً مع مراعاة أن تدريس البنات الاقتصاد المنزلي بصفة أساسية.

وهنا نسأل : ما المظاهر الإيجابية لمناهج التعليم الابتدائي في مصر؟ يمكن حصر هذه المظاهر فيما يلي :

2- تنوع مناهج التعليم الابتدائي بين مناهج تستهدف وتزويد التلميذ بالمعرفة والمعلومات من خلال المواد النظرية وبين مناهج تستهدف اكتساب التلميذ المهارات من خلال الممارسة العملية.

(1) ربيع عبد الرحيم الخميسي : فاعلية العلاج النفسي الجماعي في علاج قلق الانفصال والشعور بالوحدة النفسية لدى جماعة من أبناء المؤسسات الإيوائية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس ، 2001.

3- وجود ارتباط بين مناهج التعليم الابتدائي ومتطلبات المجتمع. ولعل ذلك يتحقق عن طريق الثقافة المهنية والتدريبات العملية⁽¹⁾.

وعلى الرغم من أن المظاهر الإيجابية لمناهج التعليم الابتدائي في مصر تحاول أن تقترب من الاتجاه الأول لبناء مناهج التعليم الابتدائي في عالمنا المعاصر (الذي سبق ذكره)، إلا أن هناك عدة مظاهر سلبية لمناهج التعليم في مصر، فما هذه المظاهر؟ لعل من أهمها ما يلي :

1- إن الاهتمام الأكبر موجه إلى المناهج التي سوف يؤدي فيها التلاميذ الامتحانات آخر العام.

2- أن مناهج التعليم الابتدائي في معظمها مازالت غير وظيفية وبعيدة عن حياة الطفل وبيئته ولا تسهم في تنمية المجتمع.

3- أن مناهج التعليم الابتدائي في كل من الريف والمدن موحدة، دون مراعاة لظروف البيئة المحلية.

4- أن المواد الدراسية في الصفوف الثلاثة الأخيرة تكاد تكون مكسدة، وخاصة المواد النظرية.

ويعنى مما سبق أن مناهج التعليم الابتدائي في مصر - بصفة عامة - معظم اهتمامها منصبا على تعليم التلميذ المهارات الأساسية

(1) رمضان عبد اللطيف : الاعتبار وعلاقته بالعلوم والاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء لدى عينة من المراهقين المكشوفين، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج، 1990، ص 20.

كالقراءة والكتابة والحساب، أما الثقافة المهنية والتدريبات العملية والأنشطة المدرسية فتتأثر اهتماماً ضئيلاً⁽¹⁾.

نحن لا ننكر أهمية تعلم المهارات الأساسية، ولكنها ليست كل شيء يجب أن نهتم به، وإلا كنا نعود مرة أخرى على المناهج التقليدية التي تميزت بها المدرسة الابتدائية في العصور القديمة والوسطى. وكنا أيضاً نقترّب من الاتجاه الثاني لبناء مناهج التعليم الابتدائي في عالمنا المعاصر (الذي سبق ذكره) كذلك فإن الاهتمام الضئيل الموجه إلى الثقافة المهنية والتدريبات العملية والأنشطة المدرسية - فضلاً عما يشوبها من سلبيات - لا يتناسب مع الأسس الواجب مراعاتها عند إعداد المناهج.

لذلك يمكننا القول بأن مناهج التعليم الابتدائي في مصر تبعد كثيراً عن الصورة المطلوبة لعصرنا الحالي. فهذه المناهج مازالت تركز معظم اهتمامها حول النواحي المعرفية للتلميذ. وتتعامل مع التلميذ كأنه بمعزل عن البيئة المحيطة به، ومن ثم فالعلاقة بين المدرسة الابتدائية وبين المجتمع علاقة ضعيفة أو تكاد تنعدم ولعل ذلك كان دافعاً لزيادة ظاهرة التسرب في التعليم الابتدائي⁽²⁾.

ومما لا شك فيه أن هناك عدة عوامل تقف وراء قصور مناهج التعليم الابتدائي في مصر، فما هذه العوامل؟

(1) رياض معوض : أصول التربية وسيكولوجية التعلم، دار النشر للثقافة، الإسكندرية، 1984.

(2) سعيد عبد العال حامد : القاعدة النظرية في خدمة الفرد، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 1986، ص 52.

لعل أهم هذه العوامل يتثل في نقص الإمكانيات المادية، والكتاب المدرسى، وعدم توفر المعلمين المدربين، ومركزية الإدارة التعليمية إلى جانب بعض العوامل الاجتماعية الأخرى.

إذا نظرنا إلى نقص الإمكانيات المادية نجد أن مصدره الظروف الاقتصادية التى مرت بالمجتمع المصرى (التي سبق ذكرها). فنقص الإمكانيات المادية يؤدى إلى قلة توافر الوسائل التعليمية والتجهيزات والمعامل، الأمر الذى يؤدى إلى الاهتمام بالمواد النظرية وإهمال التدريبات العملية والأنشطة المدرسية، ومن ثم ينصب الاهتمام حول الناحية المعرفية فقط وإهمال ما عداها من نواحي أخرى، ومن ثم تصبح هذه المناهج صورة طبق الأصل من المناهج التقليدية فى العصور القديمة والوسطى⁽¹⁾.

ويعتبر الكتاب المدرسى من العوامل المسؤولة عن قصور المناهج، فالكتاب المدرسى يعد أحد الأركان الرئيسية التى يستند إليها المنهج، لذلك فهو يشكل الوعاء الذى يحتوى المادة التعليمية التى تساعد التلاميذ على بلوغ أهداف المنهج، وإذا نظرنا على الكتاب المدرسى فى التعليم الابتدائى المصرى نجد أنه لا يعد إعداداً جيداً مما يدفع التلاميذ على الاستعانة بالكتب الخارجية والملخصات كبديل عنه، لتزويدهم بالمعلومات والحقائق العلمية والتى يتم عرضها بطريقة شائعة⁽²⁾.

(1) سناء الخولى : الأسرة والحياة العائلية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1983، ص 67.

(2) سهير كامل أحمد : الحد من الوالدين فى الطفولة المبكرة وعلاقته بالنمو الجسمى والعقلى والانفعالى والاجتماعى، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، العدد الرابع، 1987، ص 16.

ويأتى عدم توفر المعلمين المدربين كعامل هام من العوامل المسؤولة عن الوضع الحالي لمناهج التعليم الابتدائي، حيث أن تدريب المعلمين يساعد كثيراً على تطوير المناهج وارتباطها ببعضها ببعض وبالبينة المحلية، ونظراً لقلة الدورات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي وما يشوبها من سلبيات، انفصلت مناهج التعليم الابتدائي عن البيئة المحلية ولم يظهر الترابط العضوي بين هذه المناهج. وهنا نجد أن ثمة عذراً للمعلم، إذ كيف نطلب من المعلم أن يفتح قنوات اتصال بين المنهج الذى يدرسه وبين المناهج الأخرى من جهة وبين منهجه وبين البيئة المحلية من جهة أخرى، فى الوقت الذى يتصف نظام إعداداته بالناحية التقليدية فضلاً عن قصور دورات التدريب.

وتلعب مركزية إدارة التعليم الابتدائي دوراً كبيراً فيما وصلت إليه مناهج هذا التعليم من قصور، حيث أن مناهج التعليم الابتدائي موحدة بين البيئات المختلفة، وهذا يتنافى مع مبدأ مراعاة الفروق بين البيئات ومتطلباتها، ومن هنا تنشأ الفجوة والانفصال بين هذه المناهج وبين حاجات البيئة وحاجات التلاميذ، وكأننا نرتد مرة أخرى إلى الصورة التقليدية لمناهج العصور القديمة والوسطى^(١).

أما العوامل الاجتماعية المسؤولة عن الوضع الراهن لمناهج التعليم الابتدائي فهي كثيرة، ولعل أهمها نظرة بعض معلمي التعليم الابتدائي إلى التدريبات العملية والأنشطة المدرسية على أنها غير ذات فائدة بالنسبة

(١) سيف الدين عبدون : مقياس اتخاذ القرار، قسم علم النفس للتعليم، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، 1978، ص 83.

للتلاميذ، وأن المواد النظرية هي الجديرة بالاهتمام. ولعل ذلك يعتبر من الأسباب التي تكمن وراء انفصال مناهج التعليم الابتدائي عن حاجات التلاميذ وميولهم، وأيضاً الانفصال بين الناحية النظرية والعملية في مناهج هذا التعليم.

ويضاف إلى ما سبق من عوامل أن تصميم مناهج التعليم الابتدائي يتم على أساس الاستعداد العقلي المتوسط للتلاميذ، ومن ثم فالتلاميذ الذين دون الاستعداد العقلي المتوسط لا يجدون ما ينمي استعدادهم العقلي، والدليل على ذلك هو أن معظم التلاميذ الذين ينقطعون عن التعليم الابتدائي يرتدون مرة أخرى إلى الأمية، وهذا يقودنا إلى القول بأن مناهج التعليم لا تناسب استعدادات بعض التلاميذ، وهو ما يتنافى مع الأسس الواجب مراعاتها عند بناء مناهج التعليم الابتدائي^(١). لذلك نتساءل: كيف استطاعت الدول المتقدمة التغلب على العوامل المسببة لمشكلة مناهج التعليم الابتدائي؟ وما الوضع الراهن لمناهج التعليم الابتدائي؟ وما الوضع الراهن لمناهج التعليم الابتدائي في الدول المتقدمة.

إذا نظرنا إلى الدول المتقدمة نجد أنها تغلبت على نواحي القصور الخاصة بمناهج هذا التعليم التي نعاني منها في مصر - من خلال اتباع عدة سبل، لعل من أهمها توفر الإمكانيات المادية أو البحث عن بديل لها، الاهتمام بإعداد المعلم وتدريبه لأنه السبيل إلى تغيير اتجاهات المعلم

(١) سهير محمد خيرى على: الأداء المهني للأخصائي الاجتماعي بمدارس منج المعاقين ذهنياً، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، العدد الثاني والعشرون، إبريل 2007، ص 90.

نحو التدريبات العملية والأنشطة، وأيضاً السعى إلى إيجاد ترابط بين مناهج التعليم الابتدائي والبيئات المختلفة، ومن ثم اختلاف المناهج بين البيئات المتباينة - بدرجة ما - حتى في الدول التي تدين بمركزية إدارة التعليم الابتدائي مثل الاتحاد السوفيتي وفرنسا⁽¹⁾.

ولذلك نجد أن مناهج التعليم الابتدائي في هذه الدول تهدف إلى تنمية النواحي المختلفة لشخصية التلميذ، حيث توفر هذه المناهج لتلاميذها تعلم المهارات الأساسية (كالقراءة والكتابة والحساب) وتقديم لهم مقررات تشمل جميع المجالات الاجتماعية والثقافية والعملية، على نحو ما يتناسب مع مستوى هؤلاء التلاميذ.

ومن حيث التعرف على مناهج التعليم الابتدائي نستطيع أن نستنتج حقيقة مؤداها، أن المناهج هي وسيلة التعلم أو وسيلة التعلم أو وسيلة تعديل سلوك التلميذ بها يضمن نموه نمواً شاملاً في كافة جوانب شخصيته. ولكن درجة تحقيق الأهداف المرجوة من المناهج تتوقف إلى حد بعيد - على طريقة تنفيذ هذه المناهج أي الطريقة التي يتبعها المعلمون مع تلاميذهم في معالجة المناهج. وتعرف طريقة معالجة المعلم للمنهج باسم طريقة التدريس.

وهذا يبين لنا أن طريقة التدريس مكاناً هاماً في العملية التعليمية، مثلها هي ذلك مثل المنهج نفسه. فالمنهج مهما كانت درجة الاهتمام به لا يمكن أن يحقق الأهداف المنشودة من ورائه إلا إذا اتبعنا

(1) سيف الدين عبدون : مقياس اتخاذ القرار، قسم علم النفس التعليمي، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، 1978م.

طريقة التدريس الصحيحة التي تمكن التلميذ من التعلم. وهنا يبرز سؤال : هل تطورت طرق التدريس في التعليم الابتدائي على مر العصور⁽¹⁾.

في الواقع أن طرق التدريس في التعليم الابتدائي تطورت على مر العصور، وارتبط تطورها بتطور مفهوم المناهج في التعليم الابتدائي، ففي العصور الوسطى كانت الوظيفة الأساسية للمناهج هي نقل الثقافة من جيل إلى آخر، لذلك انحصر دور المعلم في إتقان مادته الدراسية والتمكن منها وترديدها على مسامع التلاميذ، وكان نجاح المعلم يقاس بدرجة تمكنه من إعداد المواد الدراسية وقدرته على نقلها إلى التلميذ بحيث يؤثر ذلك في درجة حفظهم واستيعابهم لأكبر قدر من المادة الدراسية، التي تصب اهتمامها على ذاكرة التلميذ، مع إهمال النشاط الإيجابي للتلميذ في عملية التعلم، وقلة الفرص التي تساعد على اكتساب مهارات وعادات وخبرات تفيد وتفيد مجتمعه⁽²⁾.

ومع تطور مفهوم التعليم الابتدائي نتيجة لتطور الفلسفات التربوية ونظريات التعلم - بعد الحرب العالمية الأولى - أصبح التدريس عبارة عن مجموعة الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المعلم والتي تظهر آثارها على التلميذ، والمقصود بالأنشطة والإجراءات هو مجموع العمليات الفعلية التي يمارسها المعلم أثناء الموقف التعليمي، وما يتصل بها من اهتمامات

(1) شريف صفر وآخرون : نحو بناء النظرية في خدمة الفرد، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 1986، ص 99.

(2) شعبان جاب الله : علم النفس الاجتماعي والصحة النفسية في زين العابدين درويش (محرر)، علم النفس الاجتماعي "أسسه وتطبيقاته"، دار غريب، القاهرة، 1993، ص 46.

واتجاهات وقيم نحو العملية التعليمية، وطبقاً لذلك عُدت هذه الأنشطة والإجراءات اللازمة للتدريس تتمثل في القراءة والمناقشة والملاحظة والتوضيح والتكرار والتفسير واستخدام الوسائل التعليمية وممارسة الأنشطة وثيقة الصلة بأهداف المنهج⁽¹⁾.

لذلك ظهرت عدة طرق حديثة للتدريس، لعل أهمها طريقة المشروع وطريق التعيينات وطريقة المشكلات، فطريقة المشروع بنيت على أساس نشاط التلاميذ، وعمت هذه الطريقة على معالجة المادة التعليمية عن طريق ربطها بحياة التلاميذ. لم تلبث هذه الطريقة أن تعرضت للنقد الذي تمثل في أن نشاط التلاميذ قد يكون غير هادٍ بالنسبة لهم ولمجتمعهم، وأيضاً أن المادة التعليمية التي يحصلون عليها من الممكن أن تكون هامة لهم فقط وليست على مستوى الأهمية بالنسبة لمجتمعهم والحياة العامة. واعتمدت طريقة التعيينات على أساساً على فعالية التلاميذ بجانب مراعاة الفروق الفردية بينهم. وهدف هذه الطريقة أن يعتمد التلميذ على نفسه في تحصيل المعلومات التي تشكل مناهج التعليم وتوجيهه، فيبدأ المعلم بتقسيم المقرر إلى تعيينات على مدار العام الدراسي، وكل تعيين ذات مدة محددة يتبغى على التلميذ أن يتفقه في المدة المحددة أن لم يكن قبل انتهاء هذه المدة.

وتعتبر طريقة المشكلات من الطرق الحديثة في التدريس، فهي طريقة تصور مناهج التعليم في صورة مشكلات التلاميذ في مجتمعهم،

(1) شويه أبو جمعة وأحمد مسعودان : المتطلبات المهنية للأخصائي الاجتماعي للإيفاء بالاحتياجات تطبيق المنهج التربوي للمؤسسات المتخصصة بالجزائر، مجلة علوم إنسانية، السنة الخامسة، العدد 26، شتاء 2008، ص 41.

فيهتمون بها ويبحثون جوانبها باستخدام الأسلوب العلمي في تحديد المشكلة وفرض الفروض وجمع الأدلة لإثبات صحة الفروض أو عدم صحتها والوصول إلى نتائج، وما يتصل بهذا كله من أوجه نشاط مختلفة. وحتى تصبح هذه الطريقة فعالة لا بد من تحسين اختيار المشكلة والإعداد لها وتوفير إمكانيات بحثها ومراعاة عنصر التجديد فيها باختلاف ظروف الزمان والمكان¹.

بعد العرض السابق لطرق التدريس في التعليم الابتدائي قد يتبادر إلى أذهاننا أن هناك طريقة أفضل من الأخرى يجب اتباعها، وهذا صعب التأكيد، لأن كل طريقة لها ما يميزها وما يؤخذ عليها، فضلاً عن أن طريقة التدريس من المفروض أن تختلف باختلاف أوجه التعليم التي يحتويها كل منهج من مناهج التعليم الابتدائي. ولكن يمكننا استخلاص عدة قواعد عامة لطريقة التدريس الجيدة أو الفعالة².

فما هذه القواعد؟

تتمثل هذه القواعد فيما يلي :

- 1- أن يكون للدروس غرض أو أغراض واضحة محددة.
- 2- أن يستثير المعلم ميول التلاميذ ويوقظ اهتمامهم ويحفزهم للنشاط.
- 3- أن يكون للمعلم خطة مرنة محكمة هي آن واحد.

(¹) صباح الدين علي : الخدمة الاجتماعية، الدار القومية للطباعة، الإسكندرية، 1973، ص 57.

(²) صباح حسن عبد الزبيرى : دور الجامعات العربية في بناء مجتمع المعرفة في ضوء الإرهاب المعلوماتي "نظرة نقدية"، جمهورية العراق، جامعة بابل، مؤتمر جامعة الحسين بن طلال الدولي، "الإرهاب في العصر الرقمي"، 10-13/7/2008.

4- أن يعتمد التدريس على النشاط الإيجابي من جانب التلاميذ والتوجيه والإرشاد من جانب المعلم.

5- أن تصحب الدرس عملية تقويم له ، من حيث مدى تحقيقه للغرض والمرجو منه ، ومن حيث مدى أثره في تعديل سلوك التلاميذ واكتسابهم معلومات ومهارات وعادات واتجاهات وقيم جديدة مرغوب فيها.

وفي ضوء القواعد العامة لطريقة التدريس الجيدة أو الفعالة نجد أنفسنا نسأل عن مدى قرب طرق التدريس في التعليم الابتدائي في مصر أو بعدها عن هذه القواعد ، وبعبارة أخرى ، فإن السؤال يتمثل فيما يلي : ما الوضع الراهن لطرق التدريس في التعليم الابتدائي في مصر ؟

إذا نظرنا إلى طرق التدريس في التعليم الابتدائي المصري نجد أنها تعتمد على الطريقة التقليدية المبنية على التلقين والحفظ والتكرار الآلي لما ورد في الكتب الدراسية ، حيث أن معلم التعليم الابتدائي يعتمد على طريقة الإلقاء أو المحاضرة كطريقة رئيسية في تنفيذ منهجه.

وبالإضافة إلى ذلك لا تقوم طريقة معالجة محتاج التعليم الابتدائي على أساس المشكلات التي يعمل على إثارتها لتكون موضع تفكير التلاميذ في أسبابها وحلولها ، والذي يؤكد ذلك أن معظم المعلمين لا يوجهوا عناية كافية إلى إعداد الأسئلة التي من شأنها أن تثير تفكير التلاميذ ، لذلك تأتي هذه الأسئلة كمدخل لسرد الحقائق والمعلومات والكشف عن مدى استذكار التلاميذ لدروسهم وحفظهم بها^(١).

(١) طلعت إبراهيم لطفي : اساليب ودوات البحث الاجتماعي ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، 1995 ، ص 102.

وهنا ينبغي أن نشير على بعض الجهود التي بذلت لتطوير طرق التدريس في التعليم الابتدائي في المجتمع المصري خلال فترة زمنية من فترات هذا المجتمع، حيث تم تطبيق الكثير من أساليب التربية الحديثة والقواعد العامة (سابقة الذكر) في تدريس المواد المختلفة، وفي بث روح النشاط بأنواعه في التلاميذ، ويظهر تقدم هذه الأساليب بوجه خاص في المدارس الابتدائية الريفية.

غير أن هذه الجهود اقتصرت على المدارس الابتدائية الريفية فقط وانتهت بإنهاء هذه المدارس. وأصبح الوضع الراهن لطرق التدريس في التعليم الابتدائي المصري يتعد كثيراً عن القواعد العامة لطرق التدريس الفعالة، مما أدى إلى الاقتران الكامل بين لفظي طريقة والقاء، وهذا يشير على خطأ فادح كثيراً ما يترتب عليه سلبية. كان من الممكن تجنبها إذا كان هناك فهم واضح لطريقة التدريس وعلاقتها بكل جانب من جوانب العملية التعليمية⁽¹⁾. فما المظاهر السلبية لطرق التدريس في التعليم الابتدائي في مصر؟

لعل أهم هذه المظاهر ما يلي :

- 1- انتشار ظاهرة اللفظية في التعليم الابتدائي وما يصاحبها من الإلقاء والتلقين في سبيل تربية التلاميذ تربية دينية وسياسية واجتماعية.
- 2- عدم اشتراك التلاميذ اشتراكاً فعلياً في تحصيل المعلومات ودفعهم إلى التفكير والابتكار.

(1) عبد الباسط عبد المعطي : البحث الاجتماعي محاولة نحو رؤية لمنهج وأبعاده، (إسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1995، ص79).

3- عدم ملائمة طرق التدريس للفروق الفردية بين التلاميذ ، ولعل ذلك يعتبر سبباً من أسباب التسرب في التعليم الابتدائي.

وتقف وراء المظاهر السلبية لطرق التدريس في التعليم الابتدائي المصري عدة عوامل مسؤولة عنها ، لعل من أهمها نظام إعداد وتدريب معلم التعليم الابتدائي وطريقة إعداد مناهج التعليم الابتدائي وطبيعتها ، وأيضاً ظاهرة تكسب الفصول في مدارس التعليم الابتدائي.

إذا نظرنا إلى نظام إعداد وتدريب معلم التعليم الابتدائي نجد أن هذا العامل يعتبر مسؤولاً عن الوضع الراهن لطرق التدريس في التعليم الابتدائي. حيث أن هذا النظام يعتمد أساساً على الطريقة التقليدية في التدريس ولم يتطرق إلى الطرق الحديثة في التدريس أو تطبيق القواعد العامة لطرق التدريس الفعالة وبعبارة أخرى فإن طرق التدريس المتبعة في نظام الإعداد لمعلمي التعليم الابتدائي لا يوجه عادة الاهتمام الكافي إلى هذه القواعد العامة ، ولا يعتمد على استخدام الوسائل التعليمية ، ولا يتجه إلى إيجاد وسائل لاستثارة تفكير التلاميذ ومما يعضد من ذلك أن الفترات المحدودة للتربية العملية - في نظام الإعداد - لا تسمح باكتساب المعلم مهارات التدريس ، ومن ثم يتخرج المعلم من دور المعلمين والمعلمات مهيناً لاستخدام الطريقة التقليدية في التدريس ، فضلاً أن برامج التدريب القليلة لمعلمي التعليم الابتدائي لا تعمل على تطبيق الأساليب الحديثة في التدريس بل تعمل على ترسيخ الطريقة التقليدية في ذهن المعلم. لذلك نجد أن معلم التعليم الابتدائي يدفع دفعا إلى استخدام الطريقة التقليدية ولا تجدى معه

مطالبة الخبراء ورجال التربية باتباع القواعد العامة لطريقة التدريس
الفعالة⁽¹⁾.

يلعب العامل الخاص بطريقة إعداد مناهج التعليم الابتدائي
وطبيعتها دوراً هاماً في تأصيل (ترسيخ) المظاهر السلبية لطرق التدريس في
التعليم الابتدائي حيث أن طريقة إعداد هذه المناهج وطبيعتها تتسم بنفس
السمات التي اتسمت بها المناهج التقليدية في العصور التقليدية في
العصور القديمة والوسطى، فهي توجه معظم اهتمامها إلى الفاحية العقلية
للتلميذ وتعمل على تطويرها، ومن ثم لا بد أن تحقق طرق التدريس هذا
الهدف وتتأكد من قدرة التلميذ على الحفظ والاستذكار، لذلك نجد أن
معلم التعليم الابتدائي مجبراً على اتباع الطريقة التقليدية المبنية على
التلقين والإلقاء حتى يتسنى له تحقيق هدف المناهج⁽²⁾.

ولا شك أن عامل تكريس الفصول في التعليم الابتدائي يعتبر من
ضمن العوامل المسؤولة عن المظاهر السلبية لطرق التدريس في التعليم
الابتدائي في مصر. إذ أن ازدحام الفصول بالتلاميذ وزيادة عددهم عن
المعدل المتعارف عليه يجبر المعلم على اتباع طريقة التدريس المبنية على
التلقين والإلقاء ولا يتيح له فرصة لاستخدام الوسائل التعليمية والعمل على

(1) عبد الرحمن سيد سليمان : سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة (الجزء الأول) نور
الناشر الخاصة) (المفهوم والفئات)، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 1999،
ص37.

(2) عبدالسلام عبدالغفار : مقدمة في الصحة النفسية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة،
1973، ص42.

استثارة نشاط جميع التلاميذ وحثهم على المشاركة الفعلية في تحصيل المعلومات واستثارة تفكيرهم وقدرتهم على الابتكار⁽¹⁾.

إذا كان ما سبق يمثل أهم المظاهر السلبية لطرق التدريس في التعليم الابتدائي في مصر، وكذلك أهم العوامل المسؤولة عن هذه الظاهرة، فإن الواجب يحتم علينا أن نرى مظاهر هذه المشكلة في الدول المتقدمة لكي نتعرف على المحاولات التي اتبعتها من أجل القضاء على هذه الظاهرة. ومن ثم يثار السؤال التالي. ما الوضع الراهن لطرق التدريس في التعليم الابتدائي في الدول المتقدمة.

من الملاحظ أن طرق التدريس في التعليم الابتدائي في الدول المتقدمة تطبق القواعد العامة لطريقة التدريس الفعالة، ولعل سبب ذلك يرجع إلى أن طبيعة المناهج في التعليم الابتدائي تقوم على أساس التكامل والترابط فيما بينها وليس الانفصال، بجانب اشتمال هذه المناهج على الدراسات النظرية والدراسات العملية بطريقة تكاملية وممارسة الأنشطة المختلفة. ويعتبر هذا ترجمة للنظريات التربوية الحديثة وأيضاً فلسفة هذه الدول الأمر الذي يهيئ الفرص للمعلم أن يتبع القواعد العامة لطرق التدريس الفعالة.

فضلاً عن أن إعداد وتدريب معلم التعليم الابتدائي في هذه الدول يركز على الفهم والإدراك لطبيعة مناهج التعليم الابتدائي، وكيفية استثارة تفكير التلاميذ ونشاطهم وقدرتهم على الابتكار، وكيفية

(1) عبد الستار إبراهيم وآخرون: العلاج السلوكي للطفل اساليبه ونماذج من حالاته، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، تورية عالم المعرفة، العدد 180، ديسمبر 1993.

توظيف الوسائل التعليمية بطريقة فعالة وكيفية الترابط بين المناهج. كما أن فترة التربية العملية تتيح للمعلم تطبيق الأساليب الحديثة في التدريس. وأيضاً اكتساب مهارات التدريس الصحيحة⁽¹⁾.

ولسنا بحاجة إلى التأكيد على أن هذه الدول استطاعت أن تحل كثيراً من ظاهرة تكديس الفصول في التعليم الابتدائي، مما أسفر عن تطوير التدريس في هذا التعليم. نحن لا ننكر أن الإمكانيات الاقتصادية لهذه الدول هي المعول الأساسي في حل مشكلة تكديس الفصول، ولكن الشيء المهم هنا أن هذه الدول قد سعت إلى حل مشكلة التكديس لإيمانها العميق بأن هذه المشكلة تعوق تطوير طرق التدريس وبالتالي تطوير العملية التعليمية كلها. ومن ثم فالأمر يفرض علينا أن نبحث عن بدائل مناسبة لظروف مجتمعنا المصري حتى نحل هذه المشكلة وبالتالي نستطيع أن نطور طرق التدريس في التعليم الابتدائي⁽²⁾.

كما يبدأ المعلم عامه الدراسي باختيار طريقة معينة يتبعها في تنفيذ منهجه من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة منه، ثم لا يلبث أن يواجه مشكلة هامة وهي: كيف يتأكد من مدى نجاحه في بلوغ هذه الأهداف؟

والعملية التي يلجأ إليها المعلم لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق أهداف منهجه تسمى بالتقويم، لذلك فعملية التقويم تعطينا صورة صادقة

(1) عبد المحي محمود حسن وآخرون: مفاهيم البحث في الخدمة الاجتماعية، تقديم سامية محمد فهمي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2005، ص 84.

(2) عبد العزيز فهمي الوحي: نظريات في خدمة الفرد، الجزء الثاني، دار الثقافة، القاهرة، 1983، ص 77.

عن المعلومات (كمية - وصفية) والبيانات الخاصة بتقديم التلميذ، كما تتضمن هذه العملية استخدام الاختبارات والامتحانات والملاحظات من أجل الحكم على مدى فاعلية المناهج.

وقد توصل رجال التربية إلى أن هناك عدة أسس يجب توافرها لعملية التقويم فما هذه الأسس؟

تتمثل هذه الأسس فيما يلي :

- 1- أن يكون التقويم متكاملًا مع التدريس ومستمرًا طوال مدة الدراسة من أجل الكشف عن مدى ما تحقّقه المناهج من أهداف العملية التعليمية.
- 2- أن يكون التقويم شاملاً لما اكتسبه التلميذ من معلومات أو مهارات ومهتماً باستخدام الوسائل العديدة لمعرفة نمو الفرد والجماعة.
- 3- أن يكون التقويم مؤسساً على الأسلوب العلمي وحرية التفكير، مما يتيح الفرصة لتنوع وسائل التقويم من أجل مقابلة الفروق الفردية بين التلاميذ، ومن ثم يسهل تقويم مدى تقدم التلميذ في حدود قدراته واستعداداته⁽¹⁾.

ويعنى ما سبق أن التقويم عملية ترمى إلى التشخيص والعلاج والوقاية، فالمقصود من تقويم نشاط معين لفرد ما هو معرفة مدى نجاح هذا الفرد أو فشله، وكذا نواحي القوة أو الضعف في ذلك النشاط. وينسحب هذا الأمر على مناهج التعليم، حيث أن المناهج لها أهداف

(1) عبد المنعم يوسف السهوري : العمل مع الحالات الفردية، نظريات وتطبيقات، مذكرات غير منشورة، فكر الشيخ، 1997، ص 10.

معينة ، لذا لابد أن يصاحبها تقويم لها كجزء أساسي مكمل لها، من أجل التعرف على ما اكتسبه التلاميذ نتيجة دراستهم لهذه المناهج، وأيضاً لبيان مدى تحقيقها للأهداف التي وضعت من أجلها.

وقد كان المتبع في التعليم الابتدائي استخدام الامتحانات كوسيلة من وسائل التقويم، ابتكرها المربون بغية تقويم أعمال التلاميذ والوقوف على مدى استفادتهم من العملية التعليمية بصفة عامة ومناهج التعليم بصفة خاصة. لذلك عدت أنماط الامتحانات المتبعة في عملية التقويم بالتعليم الابتدائي في عالمنا المعاصر⁽¹⁾.

فما أهم هذه الأنماط؟

لعل أهم أنماط الامتحانات في التعليم الابتدائي النمطين التاليين :

1- الامتحانات التحريرية : تنقسم هذه الامتحانات إلى نوعين من الاختبارات، هما :

أ- اختبارات المقال : يهدف هذا النوع من الاختبارات إلى إتاحة الفرصة للتلميذ بأن يعبر بأفكاره عن موقف معين أو مشكلة معروضة أمامه ، وقد تضم هذه الاختبارات موضوعاً واحداً أو عدة موضوعات، وتتطلب هذه الاختبارات أن يجيب التلميذ تفصيلاً عن الأسئلة.

ب- الاختبارات الموضوعية : وهي تشمل قاعدة عريضة من المعلومات التي درست للتلميذ ، حيث تتكون من عدد كبير من الأسئلة القصيرة التي تغطي معظم جوانب المنهج، وتكون الإجابة عن كل سؤال محددة، فهي لا

(1) عصام أنور سليم : حقوق الطفل، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2001، ص94.

تتعدى جملة أو كلمة واحدة أو علامة توضع في المكان المخصص لها. ومن أجل ذلك تباينت الاختبارات الموضوعية لتشمل : اختبار الاختيار من متعدد - اختبار الصواب والخطأ - اختبار التكميل⁽¹⁾.

2- الامتحانات الشفوية :

تتطوى فكرة الامتحانات الشفوية على معرفة المعلومات التي اكتسبها التلميذ وفهمه لها وأيضاً قدرته على حل المشكلات التي تتصل بمحتوى المناهج التي درسها.

بعد عرضنا السابق لعملية التقويم وأسسها وأنماط الامتحانات باعتبارها أكثر وسائل التقويم شيوعاً ، نجد أنفسنا نتساءل عن مدى قرب التقويم في التعليم الابتدائي المصري أو بعده عن ذلك. وبعبارة أخرى ما الوضع الحالي للتقويم في التعليم الابتدائي في مصر؟

تعتمد عملية التقويم بصفة عامة في التعليم الابتدائي المصري على إجراء امتحانات شفوية على مدار العام الدراسي من جهة وعقد امتحانين تحريريين أحدهما في منتصف العام الدراسي وثانيهما في نهايته من جهة أخرى؟ وذلك من أجل التعرف على المستويات التحصيلية للتلاميذ. ومن ثم يتم التقويم للتلاميذ ونقلهم بالمرحلة الابتدائية وفقاً لما يلي⁽²⁾ :

(1) على عبد الواحد وافي وآخرون : معجم العلوم الاجتماعية، تصدير ومراجعة إبراهيم مذكور ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1975، ص200.

(2) عزت عبد الحميد محمد : المساندة الاجتماعية وضغوط العمل وعلاقة كل منهما برضا المعلم عن العمل، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، 1996.

1- نقل التلاميذ من الصف الأول إلى الصف الثاني ومن الصف الثالث إلى الصف الرابع دون رسوب - بناء على الامتحانات الشفوية من جهة وامتحانات تحريريين في منتصف العام ونهايته من جهة أخرى.

2- عقد امتحان للنقل من الصف الثاني إلى الصف الثالث ومن الصف الرابع على الصف الخامس. ولا يتم نقل التلاميذ من الصف إلى الصف الثالث أو من الصف الرابع إلى الصف الخامس إلا إذا حصلوا على درجة النجاح في مادتي اللغة العربية والرياضيات، وتمثل درجة النجاح 50% من الدرجة النهائية لكل مادة من هاتين المادتين. أما إذا رسب التلميذ في هاتين المادتين أو في مادة منهما فيعقد لهم - قبل بداية العام الدراسي التالي - امتحان تحريري فيما رسبوا فيه، وتخصص درجة المادة كلها لهذا الامتحان، ومن رسب فيها يعيد الدراسة في نفس الصف.

3- عقد امتحان نهاية العام للصف السادس يكون على مستوى المحافظة، وإذا اجتاز التلميذ هذا الامتحان وحصل على النهايات الصغرى في المواد المقررة وحصل على مجموع كلي لا يقل عن 50% من الدرجة النهائية يمنح شهادة اتمام الدراسة الابتدائية. ويسمح للتلميذ الراسب بدخول امتحان الدور الثاني في سبتمبر، وإذا رسب بعد ذلك يمنح مصدقة تفيد بإنهاء دراسته بالمرحلة الابتدائية⁽¹⁾.

ولكن كيف يتم تقويم التلاميذ في المجالات العملية في الصفين

الخامس والسادس؟

(1) عادة أنور عبد الحميد حنفى : دراسة لبعض المشكلات النفسية للأطفال ودور الأخصائي الاجتماعي في التعامل معها، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، 2001، ص 69.

تعتبر المجالات العملية مادة نجاح ورسوب ولكن لا تضم درجاتها إلى المجموع الكلي للدرجات. ويعتبر التلميذ ناجحاً في المجالات إذا حصل على 25% على الأقل من الدرجة المخصصة لامتحان نهاية العام في المجالات العملية.

والملاحظ أن امتحانات التعليم الابتدائي - حالياً - تسيروا في الطريق التقليدي الذي درج عليه الابتدائي منذ عشرات السنين كما أشارت إلى ذلك دراسات وبحوث تربوية حديثة. حيث تركز هذه الامتحانات على الكشف عن مدى الحفظ الآلي للمعلومات والمعارف، فتدور الأسئلة كلها حول: أذكر - صف - عرف - من - ماذا - متى - أين. الأمر الذي يدفعنا إلى القول بأن نظام الامتحانات في التعليم الابتدائي - على هذا النحو - يشجع التلاميذ على استخدام الذاكرة والحفظ في الإجابة عن الأسئلة، فضلاً عن أنه يعتبر سبباً مباشراً في ظاهرة تسرب التلاميذ من التعليم الابتدائي⁽¹⁾.

والنقد الموجه إلى نظام الامتحانات في التعليم الابتدائي - حالياً - هو نفس النقد الذي وجهه إسماعيل القباني منذ ما يقرب من نصف قرن، حيث قال "أن أكبر ما يؤخذ على التعليم في مدارسنا هو أنه لا يهيئ الفرص لتكوين شخصية وبناء الخلق المتين الذي يؤهل التلميذ للكفاح في الحياة والخدمة في المجتمع، ومن أسباب ذلك أننا أخطأنا غاية الخطأ فصرنا نعنى بتكديس المعلومات ولا نبحث عن أثرها في

(1) غريب سيد أحمد: تصميم وتنفيذ البحث الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2001، ص 20.

النفس، ولا شك هي أن الامتحانات بصورتها الحالية عامل قوى، بل هي أقوى ما يوجه التعليم في ذلك الاتجاه.

والقارئ لهذا القول يكاد يجد فيه وصفاً دقيقاً للأزمة الراهنة للامتحانات في التعليم الابتدائي المصري، وكان إسماعيل القباني ينتقد نظام الامتحانات في الأونة الأخيرة، على الرغم من مرور السنوات الطوال على نقده، وعلى الرغم من تطور الفكر التربوي طوال هذه الفترة، الأمر الذي يدفعنا إلى التساؤل هل حدث تطور لعملية التقويم في التعليم الابتدائي المصري طوال هذه الفترة؟

الواقع أن عدة جهود بذلت لتطوير عملية التقويم في التعليم الابتدائي طوال هذه الفترة، وتمثلت هذه الجهود في إدخال نظام النقل الآلي في التعليم الابتدائي بدلاً من امتحانات النقل بين صفوف التعليم الابتدائي، وذلك منذ عام 1953، إلا أن نظام النقل الآلي ألقى - طبقاً لقانون 68 لسنة 1968 - ليحل محله امتحان النقل في نهاية كل من الصف الثاني والصف الرابع، بحجة أن النقل الآلي يهتم بالكم دون الكيف ولا يعطى أى اعتبار لما يحدث من فاقد في التعليم الابتدائي⁽¹⁾.

ولكننا نرى أن ما ظهر من آثار سلبية نتيجة إتباع نظام النقل الآلي في التعليم الابتدائي لا ترجع إلى هذا النظام وحده بقدر ما ترجع إلى المعلم ذاته، إذا كان من الضروري أن يقوم عمله وعمل تلاميذه أثناء سير العملية التعليمية أولاً بأول حتى يكشف نواحي الضعف عند تلاميذه فيعالجها

(1) فاطمة الور: العلاقة بين ممارسة نموذج عملية المساعدة في خدمة الفرد والتخفيف من حدة مشكلات الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة القاهرة، فرع الفيوم، 1994، ص 36.

ويتعرف على نواحي القوة فيعمل على تميمتها، أو بعبارة أخرى كان من الضروري أن يستخدم المعلم أساليب أخرى للتقويم مثل الملاحظة والمناقشة وغير ذلك، حقيقة، كان بعض المعلمين يتخذون من الامتحانات الشهرية وسيلة لتقويم تلاميذهم، ولكن هذه الامتحانات كانت غير كافية للحكم على مدى تقدم التلاميذ⁽¹⁾.

ومما تقدم يتضح أن التقويم في التعليم الابتدائي المصري - حالياً - يعتمد على الامتحانات الشفوية والتحريرية، فما المظاهر الإيجابية لنظام التقويم في التعليم الابتدائي في مصر؟
تتمثل هذه المظاهر فيما يلي :

- 1- اعتبار الامتحانات الشفوية والتحريرية وسيلة رئيسية لتقويم التلاميذ.
 - 2- اعتبار درجات أعمال السنة إحدى جوانب عملية التقويم، حيث يخصص لأعمال السنة في الصفوف الخمسة الأولى 50% من النهاية العظمى لكل مادة توزع على الامتحانات الشفوية، أما أعمال السنة في الصف السادس فيخصص لها 40% من الدرجات النهائية للمادة.
- وعلى الرغم من ذلك، فهناك مظاهر سلبية للتقويم، فما المظاهر السلبية للتقويم في التعليم الابتدائي في مصر؟
لعل أهم المظاهر تتمثل فيما يلي :

- 1- عدم التسليم بأن عملية التقويم عملية مستمرة تسير جنباً إلى جنب مع

(1) فاطمة عوض صابر وميرفت على خفاجة : أسس ومبادئ البحث العلمي، الطبعة الأولى، إسكندرية، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، 2002، ص 210.

العملية التعليمية.

2- إقتصار التقويم على الامتحانات التقليدية ، التي تكشف عن قدرات

الحفظ والاستذكار والتذكر.

3- عدم استخدام الاختبارات الموضوعية كاسلوب من أساليب عملية

التقويم. ولا شك أن هناك عدة عوامل تقف وراء هذه الظاهرة ، فما أهم

هذه العوامل؟

لعل أهم هذه العوامل يتمثل في مناهج التعليم الابتدائي وطرق تدريسها لتركيزها على الناحية المعرفية للتلميذ وأهميتها بتحصيل المعلومات والمعارف. لذلك كان من الطبيعي أن تهتم عملية التقويم بالكشف عن قدرة التلاميذ على الحفظ والتذكر ، ولم تجد عملية التقويم سبيلاً إلى تحقيق ذلك سوى طريق الامتحانات التقليدية⁽¹⁾.

وقد ساعد على ذلك أن عدداً من معلمى التعليم الابتدائي ينظرون إلى عملية التقويم على أنها بمثابة عقد الامتحانات التقليدية ، ونحن نلتمس العذر لهم في ذلك ، حيث أن نظام أعدادهم وتدريبهم لم يتطرق إلى أساليب عملية التقويم المستمرة. فضلاً عن تكديس الفصول الأمر الذي لا يتيح للمعلم استخدام الأساليب الحديثة في عملية التقويم.

ويلعب عامل قلة الإمكانيات الاقتصادية دوراً كبيراً في ظهور السلبية لعملية التقويم في التعليم الابتدائي المصري ، حيث أن استخدام الاختبارات الموضوعية كاسلوب من أساليب عملية التقويم يتطلب نفقات

(1) فهد جمود العاصمي : خطة الإسلام في ضمان الحاجات الأساسية لكل فرد، دار النشر الدولي للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، ط1، 1994، ص222.

مالية كبيرة وجهود مضمّنية من جانب المعلمين لإعداد هذه الاختبارات وقد عجزت من أهمية هذا العامل جانبين، أولهما زيادة عدد التلاميذ في الفصول عن المعدل المتعارف عليه، الأمر الذي يصعب معه استخدام الاختبارات الموضوعية نظراً لما تتطلبه هذه الاختبارات من أموال كثيرة لإعدادها، وهذا يتنافى مع قلة الميزانية المخصصة للتعليم الابتدائي، وثانيهما نظام إعداد وتدريب معلم التعليم الابتدائي، ذلك النظام الذي لم يدرّب المعلم فيه على إعداد هذه الاختبارات، الأمر الذي يصعب معه مطالبة المعلم باستخدام الاختبارات الموضوعية⁽¹⁾.

إذا كان ما سبق هو الوضع الراهن لعملية التقويم في التعليم الابتدائي في مصر ومظاهرها السلبية والعوامل المسؤولة، فالأمر يفرض علينا أن ننظر إلى عملية التقويم في التعليم الابتدائي في الدول المتقدمة، لكي نتعرف على محاولاتها من أجل التغلب على هذه المظاهر. فما وضع عملية التقويم في التعليم الابتدائي في الدول المتقدمة؟

إن عملية التقويم في التعليم الابتدائي في الدول المتقدمة تقوم على أساس أن التقويم عملية مستمرة تسير جنباً إلى جنب مع العملية التعليمية، كما يستخدم المعلمون عدة أساليب لتقويم تلاميذهم. ومن ثم يتم نقل التلميذ من صف إلى صف أعلى على أساس التحصيل العلمي ونموه الشخصي، ويعنى ذلك أن التلميذ ذاته أصبح هو العامل المحدد لبقائه في صف من الصفوف، لذلك قلت ظاهرة إعادة التلاميذ للصفوف إن لم

(1) فوزية دياب: نمو الطفل وتنشئته بين الأسرة ودور الحضنة، ط22، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1979م، ص35.

تُكن اختُفّت تماماً، وبالتالي انخفضت نسبة الفاقِد في التعليم الابتدائي⁽¹⁾.

ففي إنجلترا تكفى كثير من السلطات التعليمية المحلية بنقل التلاميذ خلال سنوات التعليم الابتدائي على أساس النمو الشخصي والتحصيل العلمي، أما في معظم الدول الاشتراكية فيتم نقل التلاميذ على أساس السن مع إرجاء بعض الاختبارات التحصيلية في بعض الصفوف وتجدر الإشارة هنا إلى أنه يتم استخدام الاختبارات الموضوعية كأسلوب من أساليب عملية التقويم في التعليم الابتدائي في الولايات الأمريكية وأوروبا الغربية والاتحاد السوفيتي. ولعل السبب في ذلك يرجع إلى اقتناع هذه الدول بأنه مهما بلغت تكاليف هذه الاختبارات فإن عائدها ذا أهمية كبيرة يتمثل في الكشف عن مدى التطور الحادث في جميع جوانب شخصية التلميذ⁽²⁾.

والشيء الذي نريد أن نركز عليه هنا هو أن الوضع الراهن لعملية التقويم في التعليم الابتدائي في الدول المتقدمة، كان نتيجة الاهتمام بتطوير مناهج هذا التعليم وطرق التدريس المتبعة فيه. وأيضاً نظام إعداد وتدريب معلم التعليم الابتدائي بحيث يلاحق التطور الحادث في مناهج التعليم الابتدائي وطرق تدريسها.

(1) كمال عزيز عطا الله : طريقة خدمة الجماعة ودعم المساندة الاجتماعية للمراهقين المعاقات مريضات الجزام، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، العدد الحادي والعشرين، أكتوبر 2006، ص 17.

(2) لطفى الشربيني : معجم مصطلحات الطب النفسي، مراجعة عادل صادق، الكويت، مركز تعريب العلوم الصحية، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، 2003، ص 61.