جامعة سعد دحلب بالبليدة
كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم الاجتماع والديمغرافيا

أطروحة دكتوراه

التخصص :علـــم الاجتمـــاع التربـــوي

أثر الخدمة الاجتماعية المدرسية على التوافق الدراسي والاجتماعي للتلميذ
دراسة ميدانية لتلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانويات مدينة الجلفة

من طرف
امحمد بن العربي

أمام اللجنة المشكلة من :

الفضيل رتيمي	أستاذ التعليم العالي ، جامعة البليدة	رئيسا
جمال معتوق	أستاذ التعليم العالي ، جامعة البليدة	مشرفا ومقررا
هشام حسان	أستاذ التعليم العالي ، جامعة الجلفة	عضوا مناقشا
مخلوف بلحسين	أستاذ محاضر ، جامعة البليدة	عضوا مناقشا
سعيد بن يمينة	أستاذ محاضر ، جامعة المسيلة	عضوا مناقشا
براح احمد	أستاذ التعليم العالي ،جامعة الجزائر	عضوا مناقشا

البليدة ، ديسمبر 2011

ملخص

إن الخدمة الاجتماعية عامة والخدمة الاجتماعية المدرسية بصورة خاصة ، لم تأخذ الطابع العلمي والمهني المنظم في الجزائر، فقد نجد المساعدات والرعاية في المدارس الجزائرية، إلا أن هذه المساعدات والخدمات الاجتماعية لا يقوم بها الأخصائي الاجتماعي فغالبا ما يقوم بالخدمات الاجتماعية أو الإشراف عليها ، أشخاص غير مؤهلين وغير متخصصين في الخدمة الاجتماعية المدرسية، فليس هناك فرق في الجزائر بين الأخصائي الاجتماعي ومستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي وهذا في حد ذاته يعتبر مشكلة إذ لا يمكن أن يعمل مستشار التوجيه والإرشاد الدراسي استشاريا مدرسيا وفي نفس الوقت يقوم مقام الأخصائي الاجتماعي، كما أن وجود بعض الخدمات الاجتماعية المدرسية قد يطرح تساؤلا عن مدى تطلب ممارسة الخدمة الاجتماعية المدرسية إلى مهارات وتكوين علمي متخصص ، وتدريب ميداني و ممارسة فعلية تستند إلى المعارف المكتسبة ، (علمية ميدانية) ، إن تنوع طرق الخدمة الاجتماعية وتنوع أساليبها ، يجعل من الصعب على مستشار التوجيه أو الإدارة المدرسية في الجزائر أن تقدم خدمات اجتماعية بشكل منظم ومدروس للتلاميذ ، إلا أننا لا ننفي أن مستشار التوجيه أو الإدارة المدرسية يمكنها أن تنجح في ذلك، فقد ينجحون على مستوى خدمة الفرد أو على مستوى خدمة الجماعة أو على مستوى تنظيم المجتمع المدرسي.

وقد يكون هناك فشل على مستوى الجانب الوقائي مقابل نجاح على مستوى الجانب العلاجي خاصة فيما يتعلق بمشكلات التلاميذ،إن وجود الخدمات على مستوى الفردي ، وعلى المستوى الجماعي ، وكذا الخدمات المرتبطة بتنظيم المجتمع المدرسي ، هي التي تجعلنا نتوقع ونفترض أن الخدمة الاجتماعية المدرسية يمكنها أن تؤثر على توافق التلميذ الدراسي والاجتماعي.وقد استخدمنا في دراسة هذا الموضوع المنهجين الوصفي ومنهج تحليل المحتوى بالإضافة إلى الملاحظة العلمية والاستبيان والمقابلة وكذا اختباركا^2 ، أما نوع العينة فقد طبقنا العينة العشوائية المنتظمة، وبعد معالجتنا الإحصائية لنتائج البحث توصلنا إلى جملة من النتائج أهمها فعلى الرغم من وجود خدمات اجتماعية في مدارسنا تقدم للتلاميذ إلا أن هذه الخدمات تعاني من نقص أو سوء توزيع أو سوء تسيير وفي بعض الأحيان في بعض المدارس تنعدم هذه الخدمات

إن توفير الخدمات الإجتماعية في مدارسنا وحسن توزيعها وتسيرها تتطلب بدون شك شخصا مؤهلا علميا ومدربا ميدانيا في هذا المجال بالذات (الخدمة الإجتماعية).

وهذا التأهيل العلمي والتدريب الميداني لا يكون إلا بجامعاتنا ومؤسساتنا التربوية .

إن ما توصلنا إليه من نتائج التي تؤكد كلها أن للخدمة الإجتماعية المدرسية دورا في توافق التلميذ الدراسي و الاجتماعي ، بدليل على أهمية الخدمة الإجتماعية المدرسية وضرورتها للتلاميذ

ومن خلال دراستنا في جانبها النظري والميداني استطعنا أن نجيب على جميع التساؤلات المطروحة في الإشكالية والتي تم على أساسها بناء فرضيات دراستنا .

لكننا لا نقول أننا أحطنا بموضوع الخدمة الإجتماعية المدرسية بكل جوانبه بل حاولنا معالجة جانب مهم من الخدمة الإجتماعية المدرسية وذلك لمحاولة إبراز أهم الخدمات الإجتماعية في المجال المدرسي ومدى تأثيرها على توافق التلميذ من الناحية الدراسية والاجتماعية .

لقد توصلنا من خلال دراستنا إلى مجموعة من النتائج تؤكد كلها أن للخدمة الإجتماعية المدرسية أثر واضح على توافق التلميذ الدراسي و الاجتماعي ، فقد توصلنا إلى أن الخدمات الإجتماعية الصحية تساعد التلميذ على التوافق الدراسي والاجتماعي وكذلك المساعدات والإعانات المالية والمادية ، مع التأكيد على أهمية التوجيه والإرشاد المدرسي.

شكـــر

قال تعالى " لئن شكرتم لأزيدنكم " سورة ابراهيم ، الآية 07

الشكر والسجود لله أولا وأخيرا ثم أتقدم بالشكر الجزيل إلى أستاذي الفاضل

المشرف على هذا العمل

الأستاذ الدكتور: معتوق جمال

على مساعدته لي في انجاز هذا العمل

كما أتقدم بشكري إلى كل الأساتذة الذين أشرفوا على تكويننا.

الدكتور رتيمي الفضيل ، د. محي الدين عبد العزيز ؛ د. بوزبرة ؛

د. حويتي أحمد .

كم أتقدم بالشكر الجزيل إلى الدكتور رشيد زرواتي ،د. حسان هشام،

د.بوكربوط عز الدين د. بكاي ميلود

والى كل الزملاء والزميلات

الفهرس

ملخص
شكر
فهرس المحتوى
قائمة الجداول و الأشكال
مقدمة 11
1- أسباب اختيار الموضوع 13
2- أهداف الدراسة 13
3- الإشكالية 14
4- الفرضيات 15
5- تحديد المفاهيم 16
6- الدراسات السابقة 23
7- المقاربة النظرية 29
8- صعوبات الدراسة 30
خلاصة الفصل 31
تمهيد 32
1- معنى الخدمة الاجتماعية 33
2- تطورها التاريخي 33
2-1- في الحضارات القديمة (الفرعونية، اليونانية، الرومانية) 33
2-2- في الديانات السماوية 37
3- أساسيات الخدمة الاجتماعية 45
خلاصة الفصل 51
تمهيد 52
1- دور الأخصائي الاجتماعي في المدرسة 53
1-1 دور الأخصائي الاجتماعي في المرحلة الابتدائية 53
1-2 دور الأخصائي الاجتماعي في المرحلة المتوسطة 54
1-3 دور الأخصائي الاجتماعي في المرحلة الثانوية 56
2- خدمة الفرد في المجال المدرسي 58
3- خدمة الجماعة في المجال المدرسي 63
-4- خدمة المجتمع في المجال المدرسي 68
خلاصة 73
تمهيد 74
1- النظريات السيكولوجية 75
1-1 النظرية السلوكية 77
1-2 نظرية المجال 79
1-3 نظرية السمات والعوامل 82
1-4 نظرية التحليل النفسي 85
1-5 نظرية الذات 88
2- النظريات السوسيولوجية 90
2-1 النظرية البنائية الوظيفية 91
2-2 نظرية الدور الاجتماعي 92

3-2 النظرية التفاعلية الرمزية 96
3- طرق الخدمة الاجتماعية 98
3-1 طريقة خدمة الفرد 99
3-2 طريقة خدمة الجماعة 104
3-3 طريقة خدمة المجتمع 109
خلاصة الفصل 114
تمهيد 115
1- معنى التوافق 116
2- اتجاهات التوافق 118
3- عوامل التوافق 121
4- انواع التوافق 122
خلاصة الفصل 139
الفصل السادس : ماهية التعليم الثانوي
تمهيد 140
1- معنى التعليم الثانوي 141
2- أهداف التعليم الثانوي 141
3- تطور التعليم الثانوي في الجزائر 141
4- التعليم الثانوي في بعض الدول الاجنبية 144
4-1 في أوربا 144
4-2 في آسيا 146
4-3 في بعض الدول العربية 148
5- التعليم الثانوي في الجزائر في ضوء الاصلاح 152
خلاصة الفصل 172
تمهيد 173
1-المجال المكاني والزماني للدراســة 174
2-العينــة ومواصفاتها 174
3المناهج المستخدمة 175
-4الأدوات والتقنيات المنهجية المستخدمة 176
خلاصة الفصل 179
تمهيد 180
- تحليل البيانات العامة للدراسة 181
- تحليل بيانات الفرضية الأولى 186
خلاصة الفصل 215
تمهيد 216
تحليل بيانات الفرضية الثانية 217
خلاصة الفصل 243

الفصل الرابع: تحليل بيانات الفرضية الثالثة

تمهيد..... 244
تحليل بيانات الفرضية الثالثة..... 245
خلاصة الفصل..... 281
تمهيد..... 282
- تحليل محتوى المقابلات..... 283
- تحليل شبكة الملاحظة (الاستفادة من الخدمات الصحية)..... 289
- تحليل شبكة الملاحظة (الاستفادة من الخدمات المادية)..... 292
- تلخيص نتائج الدراسة..... 294
الاستنتاج العام للدراسة 302
6 -الاقتراحات والتوصيات..... 303
الخاتمة 304
قائمة المراجع..... 305

قائمـــة الأشكـــال

الرقـــم	العنـــــــــــــوان	الصفحة
(01)	تنظيم التعليم الثانوي في الطور الثاني بفرنسا	190
(02)	تنظيم التعليم الثانوي في اليابان	191
(03)	تنظيم التعليم الثانوي في كوريا الجنوبية	192
(04)	تنظيم التعليم الثانوي في تونس	193
(05)	نظام إعداد المعلمين في المغرب الأقصى	194
(06)	تنظيم التعليم الثانوي في المغرب الأقصى	195
(07)	تنظيم التعليم الثانوي في الأردن	196
(08)	ت نظيم التعليم الثانوي في الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي في الجزائر	200

قائمـــة الجـــــداول

الرقـــم	العـــــــــــــنوان	الصفحـــة
01	توزيع أفراد العينة حسب الجنس والمعدل السنوي المحصل عليه	181
02	توزيع أفراد العينة حسب الجنس والسن	182
03	توزيع أفراد العينة حسب الشعبة وإعادة السنة الأولى	183
04	توزيع أفراد العينة حسب الشعبة وإعادة السنة الثانية	184
05	علاقة الاستفادة من الخدمات الصحية بالالتزام بلوائح وقوانين المؤسسة	185
06	علاقة الاستفادة من الخدمات بمتابعة الدرس داخل القسم	186
07	علاقة توفر وحدة الكشف والمتابعة بإلزامية الفحص	187
08	علاقة توفر وحدة الكشف والمتابعة بالفترة الزمنية للفحص	189
09	علاقة الاستفادة من الخدمات الصحية التخصصية بمحاولة تحقيق نتائج أفضل	190
10	علاقة الاستفادة من الخدمات الصحية التخصصية بالقيام بالواجبات المدرسية	191
11	علاقة الاستفادة من الخدمات الصحية التخصصية بالرغبة في النجاح	192
12	علاقة إجراء حصص توعية صحية بالاحتياط الفعلي من الأمراض	193
13	علاقة تلقي الرعاية الصحية خارج المدرسة بمحاولة تحقيق نتائج أفضل	194
14	علاقة تلقي الرعاية الصحية خارج المدرسة بمراجعة الدروس	195
15	علاقة تلقي الرعاية الصحية خارج المدرسة بالالتزام بقوانين المؤسسة	196
16	علاقة تلقي الرعاية الصحية خارج المدرسة بسلوك التلميذ في الأسرة	198
17	علاقة تلقي الرعاية الصحية داخل المدرسة بتحقيق نتائج دراسية أفضل	199
18	علاقة تلقي الرعاية الصحية داخل المدرسة بالقيام بالواجبات المدرسية	200
19	علاقة تلقي الرعاية الصحية داخل المدرسة بمراجعة الدروس	202
20	علاقة تلقي الرعاية الصحية داخل المدرسة بمتابعة الدرس داخل القسم	203
21	علاقة تلقي الرعاية الصحية داخل المدرسة بالسلوك مع الإدارة	204
22	علاقة تلقي الرعاية الصحية داخل المدرسة بالسلوك مع الأساتذة	205
23	علاقة تلقي الرعاية الصحية داخل المدرسة بالسلوك مع الزملاء	207
24	علاقة تلقي الرعاية الصحية داخل المدرسة بالسلوك مع الإدارة	208
25	علاقة تلقي الرعاية الصحية داخل المدرسة بالالتزام بقوانين المؤسسة	209
26	علاقة تلقي الرعاية الصحية داخل المدرسة بسلوك التلميذ في الأسرة	210
27	علاقة التغيب بسبب المرض بالقيام بالواجبات المدرسية	211
28	علاقة التغيب بسبب المرض بتحقيق نتائج دراسية أفضل	212
29	علاقة تغيب بسبب المرض بالرغبة الحضور إلى المدرسة دوما	213
30	يوضح علاقة الاستفادة من منحة 3000 بمحاولة تحقيق نتائج دراسية أفضل.	217
31	يوضح علاقة الاستفادة من منحة 3000 بالقيام بالواجبات المدرسية	218
32	يوضح علاقة الاستفادة من منحة 3000 في الحضور إلى المدرسة	219
33	يوضح علاقة الاستفادة من منحة 3000 بمراجعة الدروس	220
34	يوضح علاقة الاستفادة من منحة 3000 بمتابعة الدروس داخل القسم	221

35 الاستفادة من منحة 3000 وعلاقة التلميذ بالأستاذ..... 222
36 الاستفادة من منحة 3000 وعلاقة التلميذ بالإدارة..... 223
37 الاستفادة من منحة 3000 وعلاقتها الالتزام بقوانين المؤسسة..... 224
38 الاستفادة من أدوات مدرسية مجانا و القيام بالواجبات المدرسية..... 225
39 الاستفادة من أدوات مدرسية مجانا و الرغبة في النجاح..... 226
40 علاقة الاستفادة من أدوات مدرسية مجانا بالالتزام بلوائح وقوانين المدرسة..... 227
41 علاقة الاستفادة من الكتب مجانا بالرغبة في الحضور إلى المدرسة دوما..... 228
42 علاقة الاستفادة من الكتب مجانا بمراجعة الدروس..... 229
43 علاقة الاستفادة من الكتب مجانا بمتابعة الدرس داخل القسم..... 230
44 علاقة الاستفادة من الكتب مجانا بسلوك التلميذ مع الإدارة..... 231
45 علاقة الاستفادة من الكتب مجانا بسلوك التلميذ مع الأساتذة..... 232
46 علاقة الاستفادة من الألبسة مجانا بالرغبة في الحضور إلى المدرسة..... 233
47 علاقة الاستفادة من الألبسة مجانا بالمشاركة في الأنشطة الجماعية..... 234
48 يوضح مدى تأثير غلاء الكتب على عرقلة الدراسة..... 235
49 يوضح مدى تأثير امتلاك الكتب والأدوات على تحسين المستوى الدراسي للتلميذ..... 236
50 علاقة المشاركة في الأنشطة الرياضية بمحاولة التلميذ تحقيق نتائج دراسية أفضل..... 237
51 علاقة المشاركة في الأنشطة الرياضية برغبة التلميذ في النجاح دائما..... 238
52 علاقة المشاركة في الأنشطة الرياضية بمتابعة الدرس داخل القسم..... 239
53 علاقة المشاركة في الأنشطة الرياضية بمراجعة الدروس..... 240
54 المشاركة في الأنشطة الرياضية وعلاقة التلميذ بالأساتذة..... 241
55 المشاركة في الأنشطة الرياضية وعلاقة التلميذ برفاقه في الحي..... 242
56 علاقة إجراء مقابلات فردية للتلميذ بمراجعة الدروس..... 245
57 علاقة إجراء مقابلات فردية للتلميذ بمتابعة الدرس داخل القسم..... 246
58 علاقة إجراء مقابلات فردية للتلميذ بسلوكه مع الأساتذة..... 247
59 علاقة إجراء الجلسات الجماعية للتلميذ بمحاولته تحقيق نتائج دراسية أفضل..... 248
60 علاقة إجراء الجلسات الجماعية للتلميذ بقيامه بواجباته المدرسية..... 249
61 علاقة إجراء الجلسات الجماعية للتلميذ بمراجعة الدروس..... 250
62 علاقة إجراء الجلسات الجماعية للتلميذ بسلوكه مع الأساتذة..... 251
63 علاقة إجراء الجلسات الجماعية للتلميذ بسلوكه مع الإدارة..... 252
64 علاقة إجراء الجلسات الجماعية بالالتزام بلوائح وقوانين المدرسة..... 253
65 علاقة مساعدة المستشار للتلميذ على تخطي مشكلة دراسية بمراجعة الدروس..... 254
66 علاقة مساعدة التلميذ على تخطي مشكلة دراسية بالمعدل المحصل عليه..... 255
67 العلاقة بين مساعدة المستشار للتلميذ على تخطي مشكلة دراسية..... 257
68 العلاقة بين مساعدة المستشار للتلميذ على تخطي مشكلة أسرية..... 258
69 علاقة المساعدة في اختيارا لشعبة للتلميذ بقيامه بواجباته..... 259
70 علاقة المساعدة في اختيار الشعبة بمراجعة الدروس..... 260
71 علاقة إجراء الحصص الإعلامية للتلميذ بمحاولة تحقيق نتائج دراسية أفضل..... 261
72 علاقة إجراء الحصص الإعلامية للتلميذ بمتابعة الدرس داخل القسم..... 262
73 علاقة إجراء الحصص الإعلامية للتلميذ بالقيام بالواجبات المدرسية..... 263
74 علاقة إجراء الحصص الإعلامية للتلميذ بالرغبة في النجاح..... 264
75 علاقة إجراء الحصص الإعلامية للتلميذ بمراجعة الدروس..... 265

76 مساهمة الحصص الإعلامية في اختيار الشعبة وعلاقته بالمعدل المحصل عليه..... 266
77 علاقة نصائح حسن السلوك مع الأستاذ مع العلاقة الفعلية بالأستاذ..... 267
78 علاقة نصائح حسن السلوك مع الزملاء مع العلاقة الفعلية بالزميل..... 268
79 علاقة نصائح حسن السلوك مع الإدارة مع العلاقة الفعلية بالإدارة..... 269
80 علاقة نصائح التكيف مع المحيط بالتكيف الفعلي 270
81 علاقة نصائح التكيف مع المحيط بالعلاقة الفعلية مع الأسرة..... 271
82 علاقة نصائح التكيف مع المحيط بالعلاقة الفعلية داخل الحي الذي يقطنه التلميذ..... 272
83 علاقة نصائح التكيف مع المحيط بالعلاقة الفعلية مع رفاق الحي..... 273
84 علاقة نصائح الاعتماد على النفس بمحاولة تحقيق نتائج دراسية أفضل..... 274
85 علاقة نصائح الاعتماد على النفس بالقيام بالواجبات المدرسية..... 275
86 علاقة نصائح الاعتماد على النفس بالرغبة في النجاح دوما..... 276
87 علاقة نصائح الاعتماد على النفس بمراجعة الدروس..... 277
88 علاقة نصائح الاعتماد على النفس بمتابعة الدرس داخل القسم..... 278
89 علاقة نصائح المشاركة في الأنشطة بالمشاركة الفعلية في الأنشطة..... 279
90 علاقة نصائح المشاركة في الأنشطة الجماعية بالمشاركة الفعلية في الأنشطة الجماعية(رياضية). 280

مقدمة

إن تطور الأنظمة التربوية في جل بلدان العالم أوصلها إلى ضرورة تركيز اهتمامها على التلميذ، حيث أصبح هو محور العملية التعليمية ،لذلك فإنها أصبحت لاتهمل أي جانب من الجوانب التي يمكن أن تؤدي الى سوء توافق التلميذ الاجتماعي أو النفسي أو الدراسي.

فنجد أن توفير الأخصائيين الاجتماعيين؛ والمرشدين النفسيين ؛ وفي بعض البلدان مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي؛ وحتى الأخصائيين النفسيين والأطباء وهذا كله من أجل تحقيق توافق سوي وسليم للتلميذ، من جميع النواحي الصحية والنفسية والدراسية والاجتماعية.
والجزائر كغيرها من البلدان قامت بإصلاحات في مراحل زمنية مختلفة ، كانت تهدف كلها الى تطوير المنظومة التربوية، وآخر الإصلاحات كان شاملا لجميع المراحل التعليمية.
إلا أن هناك جانب هام مرتبط بالتربية والتعليم ، أولت له العديد من دول العالم أهمية بالغة ، الا وهو الخدمات الاجتماعية .

ونجد أن توفير الخدمات الاجتماعية للتلاميذ هو محور وهدف الخدمة الاجتماعية كعلم ومهنة.
وتعتبر الخدمة الاجتماعية المدرسية ، أكثر مجالات الخدمة الاجتماعية أهمية ، وهذا نظرا للدور الريادي المرتبط بالخدمة الاجتماعية المدرسية ، أي أنها تساهم وتمكن المدرسة من أداء وظائفها التعليمية والتربوية ، من خلال الإسهام الجاد في عملية التنشئة الاجتماعية، وإكساب التلاميذ اتجاهات وقيم اجتماعية مقبولة ، تعينهم على تحمل مسؤولياتهم والاضطلاع بمسؤوليات مجتمعهم.
ان الخدمة الاجتماعية تعتبر من العلوم الحديثة ، التي استطاعت النجاح والظهور بصورة قوية في الكثير من بلدان العالم ، وقد نجحت في تلك البلدان بفضل واقعيتها وجديتها في معالجة قضايا اجتماعية تمس فئات واسعة من المجتمع.

إن اعتماد الخدمة الاجتماعية على نظريات في علم الاجتماع ؛ وأخرى في علم النفس ؛ وأخرى في علم النفس الاجتماعي ، جعل طرقها أكثر نجاعة ، فنجد أن طريقة خدمة الفرد تعتمد فيها على البحوث والدراسات النفسية وفي طريقة خدمة الجماعة تعتمد أكثر على علم النفس الاجتماعي وكذا علم الاجتماع.

أما في طريقة تنظيم المجتمع فهي تعتمد على علم الاجتماع ، ولكنها تعتمد أكثر على نتائج البحوث في الخدمة الاجتماعية وهذا لأن طريقة تنظيم المجتمع تعتمد على السياسة الاجتماعية والتخطيط الاجتماعي وهي الطريقة ذات الأهمية بالنظر إلى أن الفائدة تكون على مستوى المجتمع المحلي أو المجتمع ككل.

وسنحاول من خلال هذه الدراسة أن نبرز دور الخدمة الاجتماعية وخاصة الخدمة الاجتماعية المدرسية وهذا من الناحية النظرية، وان ننبه إلى ضرورة اعتمادها في جامعاتنا وفي مؤسساتنا التربوية ، وفي مختلف القطاعات الأخرى. كونها علما قائما بذاته له منهجه ونظرياته وموضوعه.
وكذلك على غرار الكثير من الدول .
أما مدى تأثيرها وأهميتها عمليا في مؤسساتنا التربوية ، وهل نحن فعلا بحاجة إلى الخدمة الاجتماعية المدرسية والى الاختصاصي الاجتماعي ، فهذا ما نريد التحقق منه من خلال هذه الدراسة،والتي قسمناها إلى بابين أساسين : جانب نظري وجانب ميداني ،*الباب الأول ويتمثل في الجانب النظري : يشمل الدراسة النظرية وتتضمن ستة فصول*،الفصل الأول : الإطار المنهجي للدراسة: وتضمن أسباب اختيار الموضوع ، وأهداف الدراسة ؛ الإشكالية ؛ الفرضيات ؛ تحديد المفاهيم،المقاربة النظرية ؛ الدراسات السابقة،الفصل الثاني : الخدمة الاجتماعية (معناها، تطورها التاريخي، أساسياتها.) ، وقد تعرضنا من خلال هذا الفصل إلى معنى الخدمة وأعطينا مجموعة من التعريفات أظهرنا من خلالها خصائص الخدمة الاجتماعية كعلم وفن ومهنة ، ثم بينا التطور التاريخي للخدمة الاجتماعية منذ بدايتها في الحضارات القديمة كخدمات وإعانات مادية غير منظمة إلى

غاية وصولها إلى العلمية ، ثم أوضحنا أساسيات الخدمة الاجتماعية كعلم والمتمثلة في مبادئها ، وأهدافها ، وفلسفتها،أما الفصل الثالث فحاولنا أن نوضح فيه دور الأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي، حيث تضمن دور الأخصائي الاجتماعي في المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة وكذا المرحلة ، وتضمن كذلك كيفية تطبيق طرق الخدمة الاجتماعية من قبل الأخصائي الاجتماعي ، والأساليب التي يستخدمها سواء الأسلوب العلاجي أو الوقائي أو الإنشائي .

ثم في الفصل الرابع أبرزنا أهم النظريات التي تعتمد عليها الخدمة الاجتماعية سواء النظريات السيكولوجية والتي تفيد خاصة في مجال خدمة الفرد أو النظريات السوسيولوجية والتي تفيد في مجال خدمة الجماعة وتنظيم المجتمع. بالإضافة إلى طرق الخدمة الاجتماعية والتي تستعملها في كل مجالات الخدمة الاجتماعية سواء في المجال المدرسي أو الصحي أو العدالة ومؤسسات إعادة التربية ...الخ.

وفي الفصل الخامس حاولنا الإحاطة قدر الإمكان بموضوع التوافق الدراسي والاجتماعي،حيث بينا أنواع التوافق وركزنا على التوافق الدراسي والاجتماعي حيث أوضحنا عوامل كلا منهما. وبعض المتغيرات المرتبطة بهما.
أما الفصل السادس والمتعلق بماهية التعليم الثانوي، فقد عرفنا من خلاله التعليم الثانوي والهيكلة المعتمدة في ابرز دول العالم سواء في آسيا أو في أوربا أوفي بعض الدول الغربية مبرزين خصائص التعليم الثانوي وأهدافه في كل من الدول السابقة .

الباب الثاني ويتمثل في الجانب الميداني ويشمل الدراسة الميدانية وتضمن خمسة فصول:
الفصل الأول تضمن المجال الزماني والمكاني للدراسة ؛ عينة الدراسة ؛ أدوات جمع المعلومات ؛ المنهج المستخدم، حيث أوضحنا فيه كلا من المجال المكاني المتمثل في الثانويات التي أجرينا فيه الدراسة الميدانية وكذا عينة الدراسة حيث استخدمنا العينة العشوائية المنتظمة الملائمة لمجتمع بحثنا المتمثل في تلاميذ السنة الثانية ثانوي ، بالإضافة إلى أدوات البحث والتي تضمنت المقابلة واستمارة الاستبيان والملاحظة ، كما بينا المناهج المستخدمة في هذا البحث والتي شملت المنهج الوصفي الذي طبقناه حيث تم وصف وتفسير وتحليل معطيات البيانات التي تحصلنا عليها من عينة تلاميذ السنة الثانية ثانوي من خلال الاستبيان ، كما طبقنا منهج تحليل المحتوى والذي أفادنا في تحليل المقابلات التي أجريناها مع مستشاري التوجيه حيث تم تحليل محتوى إجابات المستشارين .
ثم في الفصل الثاني تم عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها والمرتبطة بالفرضية الأولى ثم في الفصل الثالث تم تحليل بيانات الفرضية الثانية وفي الفصل الرابع تم تحليل بيانات الفرضية الثالثة اما في الفصل الخامس فقد تم تحليل محتوى المقابلات وشبكة الملاحظة وتلخيص نتائج الدراسة وعرض مقترحاتها.

1- أسباب اختيار الموضوع

لقد دفعتنا إلى اختيار هذا الموضوع مجموعة من الأسباب منها ماهو موضوعي ومنها ماهو ذاتي ولقد لخصنا هذه الأسباب في جملة من النقاط نبدأها بالأسباب الذاتية .

الأسباب الذاتية :

- الإحساس العميق بدور وأهمية الخدمة الاجتماعية خاصة في المجال المدرسي ، حيث أن الطلاب في هذه المرحلة يحتاجون إلى خدمات اجتماعية متعددة .
- كذلك كون الشهادة المحصل عليها في التدرج تندرج ضمن علم الاجتماع الخدمة الاجتماعية وهذه الأخيرة تعتبر علما قائما بذاته في جل بلدان العالم.

الأسباب الموضوعية:

أما الأسباب الموضوعية التي دفعتنا إلى اختيار هذا الموضوع فقد لخصناها في النقاط التالية:

- محاولة معرفة الدور الذي تلعبه الخدمة الاجتماعية المدرسية في التوافق الدراسي والاجتماعي لدى تلميذ المرحلة الثانوية.
- دفعتنا كذلك إلى اختيار هذا الموضوع قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع خاصة على مستوى الدراسات العليا.
- إظهار أهمية الخدمة الاجتماعية كعلم وفن ومهنة.
- التعريف بالأخصائي الاجتماعي وضرورة تنظيم الخدمات الاجتماعية المدرسية ومحاولة معرفة مدى الحاجة إلى اختصاصي في هذا المجال.

2- أهداف الدراسة

2-1 التعرف على مدى تحقيق الخدمات الاجتماعية المدرسية للتوافق الدراسي والاجتماعي للتلاميذ في المرحلة الثانوية.
2-2 محاولة معرفة مدى الأهمية التي يوليها النظام التربوي في الجزائر للخدمات الاجتماعية المدرسية وذلك من خلال توفرها أو عدمه .
2-3 التعرف على الخدمات الاجتماعية المدرسية المتوفرة فعلا في المدارس الجزائرية.
2-4 معرفة الفئة التي تشرف على الخدمات الاجتماعية المدرسية في المدارس الجزائرية.
2-5 التعرف على الطرق والأساليب المتبعة في تقديم وتوزيع الخدمات الاجتماعية المدرسية.
2-6 التعرف على مدى توفر الخدمات الصحية المدرسية في المدارس الثانوية.
2-7 التعرف على مدى توفر خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي في المدارس الجزائرية
2-8 التعرف على مدى استفادة التلاميذ من المساعدات والإعانات الاجتماعية والمالية.

3 - الإشكالية

تعتبر الخدمة الاجتماعية من أبرز المهن والعلوم الحديثة والتي تسهم في معالجة المشكلات الاجتماعية ، وتتعامل مع احتياجات الأفراد و الجماعات بشكل علمي مدروس ، وتتعدد مجالات الخدمة الاجتماعية لتشمل قطاعات واسعة في المجتمع.

كما تعتبر الخدمة الاجتماعية المدرسية إحدى مجالات الخدمة الاجتماعية الأكثر أهمية، فقد دخلت الخدمة الإجتماعية المدرسية غالبية دول العالم ، واستفادت هذه الدول من البرامج الخاصة بالخدمة الإجتماعية واستخدمت مبادئها كجزء من نظام متكامل يتوافق مع البرنامج المدرسي بصورة عامة، ويقوم الأخصائي الاجتماعي أو من يقوم مقامه بالعمل مع التلاميذ ، و الآباء و المعلمين في جوانب عديدة، سواء تعلق الأمر بمعالجة مشكلات سوء التوافق الدراسي أو الاجتماعي، فقد يطهر سوء التوافق في حالات الغياب المتكرر أو الهروب أو العنف أو سوء العلاقات الاجتماعية التي ترتبط بالأشخاص أو الموضوعات ... الخ.

إن الخدمة الاجتماعية عامة والخدمة الاجتماعية المدرسية بصورة خاصة ، لم تأخذ الطابع العلمي والمهني المنظم في الجزائر، فقد نجد المساعدات والرعاية في المدارس الجزائرية، إلا أن هذه المساعدات والخدمات الاجتماعية لا يقوم بها الأخصائي الاجتماعي فغالبا ما يقوم بالخدمات الاجتماعية أو الإشراف عليها ، أشخاص غير مؤهلين وغير متخصصين في الخدمة الاجتماعية المدرسية.

فليس هناك فرق في الجزائر بين الأخصائي الاجتماعي ومستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي وهذا في حد ذاته يعتبر مشكلة إذ لا يمكن أن يعمل مستشار التوجيه والإرشاد الدراسي استشاريا مدرسيا وفي نفس الوقت يقوم مقام الأخصائي الاجتماعي.

كما أن وجود بعض الخدمات الاجتماعية المدرسية قد يطرح تساؤلا عن مدى تطلب ممارسة الخدمة الاجتماعية المدرسية إلى مهارات وتكوين علمي متخصص ، وتدريب ميداني و ممارسة فعلية تستند إلى المعارف المكتسبة ، (علمية ميدانية) ، إن تنوع طرق الخدمة الاجتماعية وتنوع أساليبها ، يجعل من الصعب على مستشار التوجيه أو الإدارة المدرسية في الجزائر أن تقدم خدمات اجتماعية بشكل منظم ومدروس للتلاميذ ، إلا أننا لا ننفي أن مستشار التوجيه أو الإدارة المدرسية يمكنها أن تنجح في ذلك، فقد ينجحون على مستوى خدمة الفرد أو على مستوى خدمة الجماعة أو على مستوى تنظيم المجتمع المدرسي.

وقد يكون هناك فشل على مستوى الجانب الوقائي مقابل نجاح على مستوى الجانب العلاجي خاصة فيما يتعلق بمشكلات التلاميذ،إن وجود الخدمات على مستوى الفردي ، وعلى المستوى الجماعي ، وكذا الخدمات المرتبطة بتنظيم المجتمع المدرسي ، هي التي تجعلنا نتوقع ونفترض أن الخدمة الاجتماعية المدرسية يمكنها أن تؤثر على توافق التلميذ الدراسي والاجتماعي.

فتوفر الخدمات الاجتماعية الصحية تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على أداء التلميذ الدراسي، فعدم توفير الرعاية الصحية للتلميذ قد تجعله عرضة للمرض ، وتعرض التلميذ للمرض يجعله يتغيب لأيام أو لأسابيع وهذا ما يجعله يتأخر عن زملائه في الدراسة ، وهذا التأخر الدراسي يعتبر مؤشرا من مؤشرات سوء التوافق الدراسي،وهذا الأخير بدوره قد يؤثر على علاقاته بالآخرين كالزملاء والأساتذة.

فقد يكون لتوفير الخدمات الصحية للتلميذ وحسن توزيعها أثر بالغ في توافقه الدراسي الاجتماعي.

كما أن الخدمات الاجتماعية الصحية غير كافية وحدها ، فهناك المساعدات المادية التي لها أثرها هي الأخرى ، فتوفير الكتب و الأدوات المدرسية و الألبسة وكذا المنحة المالية ، كلها عوامل يمكن أن تساهم في توافق التلميذ الدراسي والاجتماعي.

إذ أن عدم توفير الكتاب المدرسي للتلميذ ، يجعله مرتبك في دراسته وغير قادر على مسايرة زملائه في الدراسة ، وهذا ما يؤثر في تحصيله الدراسي العام وبالتالي على توافقه الدراسي، ثم إن عدم توفير الأدوات المدرسية أو الألبسة للمعوزين قد يقود إلى سوء توافق دراسي واجتماعي لهؤلاء .

إن توفير الخدمات السابقة سواء كانت صحية أو مساعدات مالية يمكن أن تساهم في توافق التلميذ، لكنها ستكون منقوصة إذا لم تدعم بخدمات التوجيه و الإرشاد المدرسي، التي تبين نجاحها في العديد من دول العالم و في العديد من البحوث والدراسات فهي خدمات تعمل على تنمية وتنشئة التلميذ، وتعمل على وقايته من الوقوع في المشكلات و الانحرافات ، كما أنها تساهم كذلك في علاجه في حالة وقوعه في مشكلة أو كان ضحية انحراف.

إن خدمات التوجيه والإرشاد الإنمائية والوقائية والعلاجية وما تتضمنه كذلك من محاولة إدماج التلميذ للمشاركة في الأنشطة الجماعية ، يمكنها أن تساهم في توافق التلميذ دراسيا واجتماعيا أو في إعادة توافقه.
وعليه و من خلال ما سبق يمكن أن نطرح التساؤلات التالية:
التساؤل العام: هل يمكن أن تؤثر الخدمة الإجتماعية المدرسية على التوافق الدراسي والاجتماعي لتلاميذ الثانوي ؟. وقد ترجم هذا التساؤل العام إلى التساؤلات الفرعية التالية:

- هل تساعد الخدمات الصحية المدرسية تلاميذ الثانوي على التوافق الدراسي والاجتماعي ؟.
- هل تساهم الإعانات والمساعدات المادية في التوافق الدراسي والاجتماعي لتلاميذ الثانوي؟.
- هل توجد علاقة بين خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي وتوافق تلاميذ الثانوي دراسيا واجتماعيا؟.

4- الفرضيـــــات:

يعتبر وضع الفرضيات وتصميمها من أهم مراحل البحث العملي ، والفرضيات هي أفكار مبدئية تدرس العلاقة بين الظواهر قيد الدراسة والبحث ، والعوامل الموضوعية التي تؤثر فيها،والباحث غير متأكد من صحة فرضياته لذا يحاول اختبارها وتجريبها بالبحث العلمي الميداني[1] ص 45.
كما تعد الفروض مصدر إلهام لبحوث جديدة، حيث تتولد عن الفروض تساؤلات، وتتجمع التساؤلات في نسق فكري مترابط لترسم إطار مشكلة جديدة وجديرة بالبحث والدراسة. [2] ص 49.
ويمكن تحديد فرضيات دراستنا على النحو التالي :

الفرضية الأولى:تساعد الخدمات الصحية المدرسية تلاميذ الثانوي على التوافق الدراسي والاجتماعي.

الفرضية الثانية: تساهم المساعدات المادية في التوافق الدراسي والاجتماعي لتلاميذ التعليم الثانوي.

الفرضية الثالثة: توجد علاقة بين خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي و توافق تلاميذ الثانوي دراسيا واجتماعيا.

5- تحديـــد المفاهيـــم:

1.5. الخدمة الإجتماعية:

يعرفها محمد شمس الدين بأنها علم وفن تقدم بواسطتها المساعدة لمن يجد صعوبة في التكيف ويحتاج إلى هذه المساعدة كما أنها المساعدة التي يتلقاها من هم في حالة تكيف اجتماعي سليم حتى لا يصبحوا في حالة سوء تكيف وذلك بواسطة الأخصائي الاجتماعي في مؤسسة اجتماعية لتنمية القيمة والرفاهية الاجتماعية للأفراد والجماعات في حدود أهداف وثقافة المجتمع الذي يعيشون فيه[3] ص 300-302. كما تعرف الخدمة الاجتماعية بأنها نوع من الخدمة التي تعمل من جانب على مساعدة الفرد أو جماعة الأسرة التي تعاني مشكلات لتتمكن من الوصول إلى مرحلة سوية ملائمة وتعمل من جانب آخر على أن تزيل بقدر الإمكان العوائق التي تعرقل الأفراد على أن يستثمروا أقصى قدراتهم[4] ص 175، وتعرف بأنها نظام اجتماعي مرن يشترك في طرقه الأساسية مع بعض النظم الإجتماعية الأخرى، ويقوم بالعمل فيه مهنيون متخصصون ويهدف إلى مقابلة إحتجاجات الأفراد والجماعات وإلى النمو والتكيف في المجتمع إذا فشلت النظم الاجتماعية الأخرى.
كما يهدف إلى مساعدة تلك النظم على النمو و الامتداد حتى تقابل حاجات الأفراد والجماعات والمجتمعات بطريقة أكثر كفاءة[5] ص 96 ، وعرفت هيئة الأمم المتحدة عام 1960 الخدمة الاجتماعية بأنها تهدف إلى تحقيق التكيف والتفاعل المتبادل بين الأفراد وبيئاتهم الإجتماعية، وتخص لذلك مجموعة من البرامج والأنشطة المنظمة
وعرفتها مادلين قرافيتز Madeleine Grawitz بأنها كل عمل يقوم به الفرد لإفادة الآخر[5]ص11.

ويشير جمال معتوق و الفضيل رتيمي إلى أن الخدمة الاجتماعية هي علم أو فن تطبيقي يهدف إلى تنسيق الخدمات التي تقوم في المجتمع ، والى مساعدة الناس على حل مشاكلهم ، و وصف العلاج اللازم للمرض الاجتماعي ، و وسيلته في ذلك دراسة العلاقة بين الفرد وما يحيط به من أقران ، والظروف الاجتماعية والعوامل الثقافية المحيطة به[6] ص 141.

ويعرفها رشيد زرواتي " بأنها المعرفة النظرية والعلمية لمساعدة الفرد والجماعة والمجتمع فهي خدمة فردية جماعية ومجتمعية".

فأما المعرفة النظرية فهي دراسة الحالة ومحاولة الوصول إلى نظريات تفسرها وإلى قوانين تتحكم فيها. وأما المعرفة العلمية فهي دراسة الحالة ثم التشخيص ثم العلاج (معالجتها) ثم التنفيذ.

وأما المساعدة فهي عبارة عن تلك الجهود المبذولة لفائدة الفرد والجماعة والمجتمع، فعلى نطاق الفرد: أي مساعدة الفرد كأم وكطفل، وكشاب، وكمسن.

وأما على نطاق الجماعة: أي مساعدة الجماعة كالأسرة وكجماعة العمل.

وأما على نطاق المجتمع أي مساعدة المجتمع في تطوره، وذلك بتنظيمه وتنسيقه والتخطيط له.

وتكون المساعدة في المجال الاجتماعي والتربوي والثقافي والاقتصادي والنفسي والصحي والروحي ومجال العدالة والإدارة والبحث الاجتماعي.

وتقدم الخدمات الاجتماعية للأسوياء كما تقدم لغير الأسوياء (المرضى) كل حسب حاجته وسواء كان مصدر هذه الخدمات القطاع العام (الدولة) أو القطاع الخاص أو الأفراد لمساعدة بعضهم بعضا. وسواء كانت على المستوى الوطني أو الدولي (المساعدات الإنسانية) وعرفت أليس شيني.الخدمة الإجتماعية بأنها (تهتم أولا بتنمية أو تكييف الأفراد والعائلات والمنشآت التي تعتريها نقص ما وملاءمتها مع الجماعة التي هي جزء منها، وثانيا بتنمية وتنظيم المجتمعات ، كما تحاول تحسين وزيادة قدرة الأفراد والمؤسسات والجماعات كلما أمكن ذلك.

أما تعريفنا الإجرائي للخدمة الإجتماعية فهي: " مجموع المساعدات الفنية و المادية التي يقوم بها الأخصائي الاجتماعي أو من يقوم مقامه لمساعدة الأفراد والجماعات على التوافق الاجتماعي وكذا تنظيم المجتمع المحلي. ويقوم الأخصائي الاجتماعي بالمساعدة الإجتماعية في عدة قطاعات من قطاعات المجتمع كالتربوية والثقافية والنفسية والصحية وإعادة التربية ورعاية الأحداث ... الخ.

ويشترط في من يشرف على الخدمة الإجتماعية أن يكون مؤهلا علميا ومدربا عمليا حتى تكون المساعدة ذات جدوى".

2-5 <u>الخدمة الإجتماعية المدرسية:</u>

تعرف الخدمة الاجتماعية المدرسية بأنها تطبيق المبادئ وطرق الخدمة الاجتماعية من أجل تحقيق الهدف الأعظم للمؤسسة التعليمية وذلك الهدف يتمثل في إتاحة الفرص أمام التلاميذ للتعليم وإعداد أنفسهم للحياة التي يعيشونها في الوقت الحاضر وكذا حياتهم التي سيواجهونها في المستقبل[7] ص 36.

ويرى البعض أن الخدمة الاجتماعية المدرسية هي " مجموعة المجهودات والخدمات والبرامج التي يعيشها أخصائيون اجتماعيون لطلبة المدارس بقصد تحقيق أهداف التربية الحديثة أي تنمية شخصيات الطلاب إلى أقصى مستطاع، وذلك بمساعدتهم على الفرص والخبرات المدرسية إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم واستعداداتهم المختلفة[8] ص 30." وتعرف كذلك بأنها " جهود مهنية منظمة تعمل على رعاية النمو الاجتماعي للطلاب بقصد تهيئة أنسب الظروف الملائمة لنموهم وفق ميولهم وقدراتهم وبما يتفق مع ظروف وحاجيات المجتمع الذي ينتمون إليه أو يعيشون فيه[8] ص 30.

وتعرف بأنها " فرع من فروع الخدمية الأم تشتق منها مبادئها وقيمها وأساليبها وطرقها وأهدافها، وتعمل على إزالة العقبات التي تحول دون التحصيل الدراسي الجيد للطالب، وبالتالي تساعده على الاستفادة بقدر الإمكان من الخبرات التي تتيحها له المدرسة وذلك وفقا لاستعداداته وقدراته وبما يتناسب وحاجات وظروف المجتمع [9] ص 30.

تعريف مكتبة الخدمة الاجتماعية بالجمعية الأمريكية للأخصائيين الاجتماعيين:

الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي هي جزء من تعاون مهني مشترك بغرض فهم البرامج المدرسية، وتقديم المساعدة للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات في الاستفادة من موارد وإمكانيات المدرسة بكفاءة، وهذا يكون باستمرار لوقايتهم من خطورة تطور تلك الصعوبات حتى يستحيل علاجها[10] ص 127/126.

ويعرفها محمد سلامة غباري بأنها " الجهود الفنية في المجال المدرسي، التي تهدف إلى إحداث التوافق بين الطلاب وبيئاتهم المدرسية والأسرية، ومساعدة الطلاب لتحقيق أقصى درجة من الاستيعاب وتهيئة أنسب الظروف اللائمة للنمو والنضج الاجتماعي، ومساعدة أسر الطلاب لتدعيم علاقاتهم بالمدرسة، لكي تتمكن المدرسة من تحقيق أهدافها التربوية" [10] ص 127.

ويعرفها كلا من سلوى عثمان الصديقي وسمير حسن منصور بأنها " إحدى المجالات المهنية والتي تعفي بمساعدة المدرسة على النهوض بوظيفتها الاجتماعية وتدعيم علاقاتها بالمجتمع ومؤسساته بغرض الوصول بطلابها إلى النمو الاجتماعي المرغوب والقدرة على التعامل مع معطيات الحياة ومسايرة تغيراتها المختلفة باستخدام المداخل والاتجاهات الوقائية والإنمائية والعلاجية[11] ص 92.

ويعرفها عبد الخالق محمد عفيفي بأنها " مجموعة الجهود المهنية التي يقوم بها الأخصائي الاجتماعي لتحسين جودة الأداء المدرسي على كافة المستويات سواء مع الطلاب أو المعلمين أو إدارة المدرسة أو المجتمع المحيط بهدف مساعدة المدرسة على تحقيق أهدافها التي أنشأت من أجلها [12] ص 14.

أما تعريفها الإجرائي للخدمة الاجتماعية المدرسية" فهي مجموع المساعدات الفنية والمادية التي يقوم بها الأخصائي الاجتماعي أو من يقوم مقامه لمساعدة التلاميذ كأفراد أو جماعات أو المساعدة على نطاق المدرسة ككل وهذا من أجل التوافق الاجتماعي والدراسي للتلاميذ وتكون المساعدة عن طريق الأخصائي الاجتماعي مباشرة في الجوانب الفنية (إرشاد وتوجيه) وغير مباشرة في المساعدة المادية (اقتراح المساعدة المادية)* وعادة ما تكون المساعدة الاجتماعية في المحيط المدرسي مادية أو نفسية أو اجتماعية أو صحية.

3-5 <u>الأخصائي الاجتماعي:</u>

هو مهني متخصص في العمل مع الناس بقصد مساعدتهم على مقابلة احتياجاتهم أو مواجهة مشكلاتهم الاجتماعية، وهو يعد لذلك في كليات ومعاهد وأقسام الخدمة الاجتماعية، بحيث يتضمن هذا الإعداد جوانب نظرية وعملية وتطبيقية تزوده بالمعرفة والمهارة والاتجاه اللازم للعمل الاجتماعي المتخصص.

كما يعرف الأخصائي الاجتماعي بأنه مهني متخصص للعمل مع الجماعات بصورة مباشرة بقصد جعلها مجالات صالحة لنمو أعضائها، كما أنه قد يعمل بصورة غير مباشرة مع الجماعات التي بها رواد لمعاونة هذه الريادة فيما تتطلبه من احتياجات مهنية للعمل كمجلس إدارة مؤسسة اقتصادية الذي يمثل جماعة قيادية في المؤسسة، يحتاج إلى أخصائي اجتماعي، لكي يعمل معه بقصد تزويده بالمعلومات الاجتماعية الخاصة بالموظفين أو بتبصيره بالمصادر الفنية للخدمات.

كما يعرف كذلك بأنه مهني متخصص يعمل مع الجماعات بقصد تهيئتها، لكي تصبح مجالا صالحا لنمو أعضائها سواء في النواحي الوقائية أو الإنشائية أو العلاجية.

أما تعريفنا الإجرائي للأخصائي الاجتماعي فهو كل من يتلقى تكوينا أكاديميا (علميا أو تطبيقيا)، في الخدمة الاجتماعية وفي العلوم المساعدة لها كعلم الاجتماع وعلم النفس والقانون والصحة العمومية من أجل مساعدة الأفراد والجماعات وتنظيم المجتمع المحلي، وتكون مساعدة الأفراد والجماعات بتقديم الخدمات الاجتماعية الممكنة وحسن توزيعها والعمل على توفيرها.

4-5 <u>الأخصائي الاجتماعي المدرسي:</u>

- يمارس الأخصائي الاجتماعي عمله داخل المدرسة بمعنى أنه يرتبط بالمدرسة ارتباطا مباشرا ويصبح عضوا أساسيا في الهيئة التعليمية المدرسية، أو قد يمارس الخدمة الاجتماعية من خارجها بمعنى أن ينتمي إلى هيئة منفصلة عن المدرسة، ويوجه جهوده فيها إلى المدرسة.

ويعرف أيضا بأنه "قيادة متخصصة في الخدمة الاجتماعية المدرسية، وهو معد إعدادا نظريا وعلميا وتطبيقيا للقيام بهذا الدور المتخصص، ومسؤوليته تتركز حول المساهمة في تحقيق الوظيفة الاجتماعية للمدرسة عن طريق مقابلة الاحتياجات ومواجهة المشكلات الاجتماعية للطلاب كأفراد أو كجماعات.

ويعرف كذلك بأنه "قيادات متخصصة في العمل الاجتماعي تعمل مع الأفراد والجماعات والمجتمعات بقصد تهيئة فرص التغير والنمو الاجتماعي للمتعلم وذلك عن طريق أسس وأساليب الخدمة الاجتماعية[13] ص 99.

أما تعريفنا الإجرائي للأخصائي الاجتماعي المدرسي فهو "كل من يتلقى تكوينا أكاديميا (علميا وتطبيقيا) في الخدمة الاجتماعية المدرسية بالإضافة إلى العلوم المساعدة لها، كعلم الاجتماع التربوي، علم النفس التربوي، الصحة المدرسية، التشريع المدرسي، من أجل مساعدة التلاميذ كأفراد وجماعات وتكون المساعدة بتقديم الخدمات الاجتماعية التي توفرها المدرسة، وحسن توزيعها والحرص على توفير أقصى ما يمكن من خدمات للتلاميذ، كما يساهم الأخصائي الاجتماعي المدرسي في تنظيم المجتمع المدرسي.

5.5. <u>التوجيـــه:</u>

التوجيه لغة: جاء في المنجد في اللغة والإعلام ما يلي: [13] ص99. وجه يوجه واجهة: صار وجيها ، وجه الشيء : أداه إلى جهة ما ، واجه وجاها مواجهة : قابله وجها بوجه ، التوجيه مصدر

اصطلاحا: يختلف مفهوم التوجيه باختلاف وجهات النظر المتعددة ، رغم أن كل التعريفات تشترك في الهدف من عملية التوجيه ومن هذه التعريفات نذكر ما يلي :

1- تعريف حامد عبد السلام زهران (1980) يعرفه بأنه « عملية إرشاد الفرد إلى الطرق المختلفة التي يستطيع عن طريقها اكتشاف واستخدام إمكانياته وقدراته ما يمكنه من العيش في أسعد حال ممكن بالنسبة لنفسه وللمجتمع الذي يعيش فيه »[13] ص 5.

إن هذا التعريف لا يفرق بين التوجيه والإرشاد حيث يرى أن التوجيه هو نفسه عملية الإرشاد ولتحقيق السعادة للفرد مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه يجب أن يستخدم الفرد إمكانياته وقدراته والتي يكتشفها بمساعدة الموجه أو المرشد.

2- وتعرفه رسمية علي خليل (1968) بأنه « عملية مساعدة الأفراد للتعرف على قدراتهم ومسؤولياتهم وتنظيم خبرات حياتهم ، واستخدام هذه المعرفة في تكوين صورة واقعية على أنفسهم وعلى البيئة من حولهم بما يساعدهم على التكيف وتحقيق السعادة لهم ولمجتمعهم »[15] ص 09.

يركز هذا التعريف على أن التوجيه يساعد الأفراد في التعرف على قدراتهم ومسؤولياتهم مما يساعدهم على تحقيق التكيف مع أنفسهم ومع مجتمعهم .

أما مواهب إبراهيم عياد (1995) فيعرف التوجيه بأنه « عملية إنسانية تتضمن مجموعة من الخدمات التي تقدم للأفراد لمساعدتهم على فهم وإدراك المشكلات التي يعانون منها ، والانتفاع بقدراتهم ومواهبهم في التغلب على المشكلات التي تواجههم بما يؤدي إلى تحقيق التوافق بينهم وبين البيئة التي يعيشون فيها، حتى يبلغوا أقصى ما يستطيعون الوصول إليه من نمو وتكامل في شخصياتهم» [16]ص 70.

أما أحمد أحمد عوان (1998) فيعرفه بأنه « مساعدة يقدمها أشخاص مؤهلون ومدربون إلى شخص آخر في أي مرحلة من مراحل النمو وهذه المساعدة الفنية تمكنه من تدبير أوجه نشاط حياته ، وتغيير أفكاره واتخاذ قراراته وتحمل أعبائه بنفسه ، وهذه المساعدة تقوم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة كما أن الفرد قد يتلقاها بمفرده أو مجموعة »[17] ص 224.

إن مجموعة التعاريف التي استعرضناها تدور حول مفهوم التوجيه بصفة عامة وسنعرض فيما يلي التعاريف المرتبطة بالتوجيه المدرسي وسنحاول في الأخير تقديم تعريف إجرائي يتناسب وموضوع دراستنا:

1/ تعريف محمد مصطفى زيدان (1965): يعرف محمد مصطفى زيدان التوجيه المدرسي بأنه « إرشاد التلميذ والسير به نحو نوع الدراسة وألوان الثقافة التي تتفق مع مواهبه واستعداداته وميوله وإمكانياته ووسائله وقدراته العقلية والجسدية والنفسية»[18]ص 144.

ويعرفه عبد العزيز بسام (1972) بأنه « مساعدة التلميذ على اختيار شعب التعليم الأكثر تناسبا مع ميوله وإمكانياته ، وأن تكون عملية الاختيار ذاتية نابعة من ذات التلميذ ، وتستند إلى تشخيص لقدراته واستعداداته وميوله وإلى تحليل للفرص التربوية المتاحة له»[19] ص248 .

ويعرفه عبد الكريم غريب وآخرون (1998) بأنه عملية سيكولوجية وبيداغوجية هدفها اقتراح اتجاه معين لدراسة وأنشطة التلاميذ حسب ما يستجيب لحوافزهم وحاجياتهم واهتماماتهم أو يتبع التعبير الفاعل عن

إمكاناتهم وقدراتهم أو اختيار شعبة من شعب التعليم أو التكوين في الوسط المدرسي أو برنامج من البرامج ويتم هذا الاختيار حسب إجراءات متعددة منها:

1- إختيار من طرف المعني بالأمر ذاته ومجلس التوجيه .
2- اختيار من طرف المدرسين والمؤسسة.
3- قرار التوجيه والتعيين والانتقاء. [20] ص 451.

أما محمود عبد الحليم منسي (2000) فيعرفه بأنه « هو إرشاد الناشئين لاختيار نوع التخصص في الدراسة الذي يناسبهم ، وتبنى هذه العملية على أسس علمية معينة بحيث يوجه كل فرد إلى نوع التعليم الذي يتفق وقدراته العامة واستعداداته الخاصة وميوله المهنية الرئيسية حتى إذا تيسر له هذا التعلم كان نجاحه فيها أمرا يكاد يكون مقطوعا به وبالتالي يمكن تقديم خدمات للمجتمع في هذا الميدان فيفيد ويستفيد فالهدف من التوجيه هو التحاق الطالب بنوع التعليم المناسب ويؤسس على الفروق بين الأفراد في الذكاء والاستعدادات الخاصة والميول المهنية»[13] ص377.

ويعرفه حامد عبد السلام زهران (1980) بأنه « عملية مساعدة الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه وأن يختار نوع الدراسة ونوع المناهج المناسبة ، والموارد الدراسية التي تساعده في اكتشاف الإمكانيات التربوية فيما بعد المستوى التعليمي الحاضر ومساعدته في النجاح في برنامجه التربوي والمساعدة على تشخيص وعلاج المشكلات التربوية بما يحقق توافقه التربوي بصفة عامة »[22] ص16.

ويعرفه سيد عبد الحميد مرسي (1975): بأنه « تلك العلمية التي تهتم بالتوفيق بين الطالب بماله من خصائص مميزة من ناحية ، والفرص التعليمية المختلفة ومطالبها المتباينة من ناحية أخرى والتي تهتم أيضا بتوفير المجال الذي يؤدي إلى نمو الفرد وتربيته» [23] ص39.

أما تعريف وزارة التربية الجزائرية فقد جاء حسب مشروع إصلاح التعليم الثانوي على أنه « الوسيلة التقنية والتربوية التي تمكن من تحقيق الأهداف الكمية والكيفية المرتبطة بالتنمية على الوجه المطلوب بنجاعة واقتصاد»[23] ص39. كما يعرف كذلك بأنه « توزيع التلاميذ على شعب التعليم حسب مواهبهم وحسب نتائج التقويم المدرسي وحسب رغباتهم وذلك في إطار النسب التي يقررها المخطط الوطني للتنمية وبالنظر إلى ما يحتوي عليه الطور من الشعب»[24] ص26.

وأما تعريفنا الإجرائي للتوجيه المدرسي فهو « عملية مساعدة التلاميذ على اختيار الشعب الدراسية التي تناسب قدراتهم ونتائجهم الدراسية ورغباتهم وميولهم ، ومساعدتهم في حل المشكلات الدراسية والسلوكية والنفسية والاجتماعية التي تعيقهم عن أداءهم الدراسي وهذا من أجل تحقيق التوافق الدراسي والاجتماعي لهم».

6.5. التوافـــــق:

يعتبر مفهوم التوافق من المفاهيم التي لم تسلم من الخلط والتضارب وهذا راجع إلى اختلاف الباحثين في الرؤية والاتجاه ، فقد نجد مفهوم التوافق مرادفا لمفهوم التكيف.

ولقد استخدم هذا المفهوم من قبل علماء النفس الاجتماعي تحت مصطلح «Adjustment» وذلك لاهتمامهم بالبقاء السيكولوجي والاجتماعي للفرد أكثر من اهتمامهم من البقاء الطبيعي ، وكما هو الحال في عملية التأقلم الحيوي للظروف البيئية والطبيعية من حيث تواصل هذه العملية واستمرارها يكون أيضا توافق النفس مع مطالب البيئة الاجتماعية .

وسنحاول إعطاء مجموعة من التعاريف من خلالها نوضح مفهوم التوافق :

1- لقد ظهر هذا المصطلح في أمريكا وانتشر أكثر في بريطانيا واستخدم في المجال السوسيولوجي على غرار المجال السيكولوجي ونلاحظ انه غالبا ما يختلط بمصطلحات أخرى مثل التلاؤم،والتكيف ،كذلك هناك تمييز حاسم بين التوافق الفردي والتوافق الاجتماعي ويلاحظ إن التوافق ينطوي على مضمون معياري يتعلق بقياس القدرة على التوافق مع الظروف العديدة التي تواجه الفرد أو الجماعة ،وربما يظهر ذلك بوضوح في

النتائج التي خلصت إليها اختبارات التوافق الاجتماعي للعمال في مواقف العمل ،وهي التي تحكمها قيم اجتماعية واقتصادية مختلفة. [25] ص35

2- التعريف الوارد في : « Dictionary of behaviour science» [26] ص54 .

هو حسبWolman (1973) عبارة عن علاقة متناغمة مع البيئة تنطوي على القدرة على إشباع معظم حاجات الفرد وتجيب على معظم المتطلبات الفيزيائية والاجتماعية جميعا التي يعانيها الفرد وتشمل التغيرات والتعديلات السلوكية التي تكون ضرورية لإشباع الحاجات والإجابة على المتطلبات بحيث يستطيع الفرد إقامة علاقة متناغمة مع البيئة.

3- أما ما ورد في Encyclopedia of psychology [26] ص34 (1974) فتبين من خلاله أن التوافق حالة تكون فيها حاجات الفرد من ناحية ومتطلبات البيئة من ناحية أخرى مشبعة تماما، أي تناغم بين الفرد والهدف أي البيئة الاجتماعية.

والتوافق يأخذ صورة التغير في البيئة والتغير في الكائن العضوي وذلك عن طريق اكتساب استجابات ملائمة للموقف.

4- ويعرف Eysend (1974) التوافق بأنه [26] ص36 « حالة تكون فيها حاجات الفرد من ناحية ومتطلبات البيئة الاجتماعية متوازنة ، وبمعنى آخر هو إشباع حاجات الفرد بغير اضطراب في العلاقة مع البيئة الأسرية ، المدرسية والاجتماعية ».

كما يعرف التوافق الاجتماعي بالعملية التي بها يصل الفرد أو الجماعة إلى حالة الاتزان الجماعي بمعنى عدم المعاناة من الصراعات .

5- أما سمية فهمي (1965) [26] ص36 فتفسره على أنه مرادف للتكيف حيث تشير إلى أن التكيف يضمن تفاعلا مستمرا بين الشخص وبيئته ، فللشخص حاجات وللبيئة مطالب وكل منها يفرض مطالبه على الآخر ويتم التكيف أحيانا عندما يرضخ الشخص ويتقبل الظروف التي لا يقوى على تغييرها .

ويتحقق التكيف أحيانا أخرى عندما يغير الفرد بإمكانياته البناءة فيعدل الظروف التي تقف في سبيل أهدافه ، وفي أغلب الأحيان يكون التكيف حلا وسطا بين هذين الطرفين .

6- أما سيد عبد الرحمان مرسي [26] ص54 (1975) فيفسر التوافق بأنه عملية ديناميكية مستمرة يستهدف بها الشخص تعديل سلوكه ليحدث علاقة اكثر توافقا مع بيئته ، فهو القدرة على إيجاد العلاقات المشبعة بين الفرد وبيئته سواء أكانت هذه البيئة طبيعية أو ثقافية أو اجتماعية.

أما تعريفنا الإجرائي للتوافق الدراسي والاجتماعي فإننا نقسمه إلى قسمين : التعريف الخاص بالتوافق الدراسي ، والتعريف الخاص بالتوافق الاجتماعي وهذا حتى يتحدد بشكل أدق ويتضح بشكل أفضل .

التوافق الدراسي: نقصد بالتوافق الدراسي وصول التلميذ إلى درجة من التكيف مع النشاط المدرسي ويظهر ذلك من خلال نتائج التلميذ الدراسية ومن خلال قيامه بالواجبات المدرسية ورضاه عن الشعبة الدراسية الموجه إليها ، ومحاولة اجتهاده وتحقيقه لنتائج دراسية أفضل وتقبله لذاته.

التوافق الاجتماعي: هو وصول التلميذ إلى درجة من التكيف مع المحيط المدرسي والمحيط الاجتماعي ، ويظهر ذلك من خلال العلاقات الإيجابية مع زملائه ومع مدرسيه والمشرفين عليه وأولياءه وكل من يتعامل معهم ، وكذلك تقبل المسؤوليات وتحملها وعدم الاعتماد على الآخرين.

كما أن مظاهر التوافق الاجتماعي تظهر كذلك من خلال محافظة التلميذ على صحته البدنية والمشاركة في مختلف أوجه النشاط الجماعي.

7.5. مستشـــار التوجيـــه:

يشير مصطلح المستشار في معاجم اللغة العربية إلى مصدر الفعل استشار يستشير ، يعني استفسر عن شيء يجهله . [27] ص165.

أ- يعرف على أنه: مهمة تربوية أساسية في ميدان التعليم وفي تحسين المستوى التربوي بالمدرسة للمعلم والمتعلم.

كمـــا أنـــــه:

ب- المعاونة على خلق موقف تعليمي أفضل وهو يشمل المجهودات التي تبذل لتحسين المستوى وتكييف كل خدمة أو نشاط يؤثر في عملية التعليم والتعلم بغية تحقيق الأهداف التربوية الموجودة[28] ص100.

كما أننا نجد ارتباط بين مصطلح المستشار والموجه وهذا راجع إلى اختلاف علماء التربية في استخدام هذين المصطلحين حيث كلاهما يدل على شيء واحد ويؤديان إلى هدف واحد.

يرى سعد جلال أن « الموجه ممن ينتمون إلى مهنة التعليم ومن المؤهلين تربويا ويكون حاصلا في العادة على درجة الماجيستير في التوجيه والإرشاد ويتراوح عمله ما بين إعطاء المعلومات والبيانات التي يحتاجها الطلاب من المعاهد والكليات المختلفة وطرق الالتحاق بها ومساعدتهم على تخطيط مستقبلهم» [28] ص 100.

ويرى جان دريفيون أن « المستشار هو المسؤول المتخصص الأول عن العمليات الرئيسية في التوجيه وبدون مستشار يكون من الصعب تنفيذ برامج التوجيه»[29] ص131.

أما تعريفه حسب وزارة التربية الوطنية فقد تم تعريفه حسب مهامه على النحو التالي:

« هو الشخص المكلف بالتوجيه المدرسي للتلاميذ ويمارس نشاطاته تحت إشراف مدير المؤسسة وضمن الفريق التربوي التابع لها حيث يكلف بجميع الأعمال المرتبطة بتوجيه التلاميذ ومتابعة عملهم المدرسي والقيام بالإرشاد النفسي والتربوي قصد مساعدة التلاميذ على التكيف في النشاط التربوي ومحاولته في اكتشاف التلاميذ المتخلفين مدرسيا ومشاركته في تنظيم دروس استدراكية وتنشيط حصص إعلامية جماعية وتنظيم لقاءات بين التلاميذ والأولياء والمتعاملين المهنيين حيث يعتبر مستشار التوجيه المدرسي عضوا في الفريق التربوي للمؤسسة فهو يشارك في تقييم العملية التعليمية حيث يقوم بمعالجة بطاقة المتابعة والتوجيه واستغلالها وتحليل النتائج المدرسية للتلاميذ في مختلف الفروض والاختبارات والمشاركة في مجالس الأقسام ويقدم أثناء انعقادها كل المعلومات المستخلصة من متابعة المسار المدرسي للتلاميذ ، قصد تحسين ظروف عملهم والحد من التسرب المدرسي ، وكذلك يشارك الفريق التربوي في الأنشطة الثقافية والتربوية التي تقوم بها المؤسسة »[30] ص3 .

<u>التعريف الإجرائي:</u> المستشـــار هو :

« المسؤول عن عملية التوجيه المدرسي للتلاميذ وما يرتبط بهذا العملية من إعلام وتقويم ، حيث يقوم بمتابعة نتائج التلاميذ المدرسية وتحليلها ، وإجراء المقابلات الفردية والجماعية مع التلاميذ الذين يعانون من مشكلات دراسية أو نفسية أو سلوكية أو اجتماعية قصد مساعدتهم على حلها ، وتوجيه التلاميذ نحو الشعب التي تتناسب ونتائجهم وقدراتهم .

كما يقوم بإعلام التلاميذ حول طريقة التوجيه ومتطلبات كل شعبة من الشعب الموجودة ، وكذا المسارات الدراسية لكل شعبة من الشعب والمنافذ التكوينية ، وحثهم على الاجتهاد وإعطاء النصائح والإرشادات المختلفة ، بالإضافة إلى أنه يقوم بتقويم نتائج التلاميذ الفصلية عن طريق تحليلها ، وكذا إجراء البحوث والدراسات على مستوى مقاطعته أو الدراسات المطلوبة من قبل المديرية المركزية للتوجيه والاتصال والتقويم بوزارة التربية الوطنية».

6.<u>الدراســـات السابقـــة:</u>

1.6. الدراسات التي تناولت المتغير المستقل: (الخدمة الاجتماعية المدرسية).

ا-<u>دراسة وهيب قاسم فارع الشرجبي</u> "الخدمة الاجتماعية المدرسية" دراسة ميدانية لتقييم تجربة الخدمة الاجتماعية المدرسية ودور الاختصاصي الاجتماعي في مدارس عدن (اليمن) [31].

حاولت هذه الدراسة معالجة موضوع الخدمة الاجتماعية المدرسية وهي رسالة ماجستير بعنوان الخدمة الاجتماعية المدرسية للطالب وهيب قاسم فارع الشرجبي وأجريت في السنة الجامعية 2000-2001 وقد أجرى الباحث دراسته الميدانية

- بمدارس التعليم الأساسي م/عدن (م/التواهي م المعلا)

- مدارس التعليم الثانوي م/عدن (م/التواهي م المعلا)
- مدارس التعليم الثانوي م/عدن (م/صيرة م/الشعب)

أما المدة الزمنية التي استغرقتها الدراسة فهي ثلاث سنوات وقد طرح الباحث مجموعة من التساؤلات في دراسته جاءت على النحو التالي:

1.في الفترة القصيرة منذ نشأتها هل حققت الخدمة الاجتماعية المدرسية أهدافها أو بعضها على مستوى مدارس محافظة عدن؟

2.هل ساعدت الخدمة الاجتماعية المدرسية عبر الاختصاصيين الاجتماعيين في إطار مدارس م/عدن على فتح مجالات جديدة لخدمة التلاميذ لمقابلة ومواجهة رغباتهم وميولهم وخدمة مجتمعهم؟

3.هل التغيرات التي يمر بها مجتمعنا فرض وجود اختصاصيين اجتماعيين في الخدمة الاجتماعية المدرسية في إطار مدارس م/عدن؟

4.هل هناك علاقة حقيقية قائمة على التعاون والعمل المشترك بين الاختصاصي الاجتماعي والإدارة المدرسية وهيئة التدريس وأولياء الأمور؟

كما تبنى الباحث النظرية البنائية الوظيفية.

وقد وضع الباحث ثلاث فرضيات لمعالجة مشكلة بحثه هي على التوالي:

1.الخدمات الاجتماعية المدرسية في اليمن (م/عدن نموذجا) لا تلبي احتياجات ومتطلبات الأهداف التي من أجلها تم إدخالها في سياق العمل التربوي.

2.الغالبية من الاختصاصيين الاجتماعيين في مدارس م/عدن ليسوا من ذوي التخصص العلمي الذي يؤهلهم للعمل كأخصائيين اجتماعيين.

3.بالنظر إلى الفرضية (1) و(2) نجد تفشي العديد من مظاهر الانحراف السلوكي بين أوساط التلاميذ.

وقد استخدم الباحث في صياغ البحث (ووفقا لما يرى الباحث) أكثر من منهج على النحو التالي:

أ-المنهج الوظيفي الذي يرى أنه يقوم على التكامل بين العناصر الاجتماعية والتداخلات في وظائف المؤسسات الاجتماعية المختلفة .

ب-المنهج التاريخي وهو الذي يعتمد على تتبع الصياغ التاريخي لنشأة وتطور الظاهرة المدروسة.

ج-المنهج الإحصائي وذلك من خلال دراسة الفروقات الدالة لعينة البحث موضوع الدراسة.

واستخدم الباحث الاستبيان كأداة من أدوات جمع المعلومات حيث أعد ثلاثة استبيانات على النحو التالي:

- استبانة موجهة إلى مديري المدارس.
- استبانة موجهة إلى الاختصاصيين الاجتماعيين.
- استبانة موجهة إلى التلاميذ.

أما العينة فقد اختار الباحث 20مديرا منها 15من الذكور و5من إناث و40اخصائيا اجتماعيا منها (5ذكور+ 35إناث) و140تلميذا وتلميذة منهما (70ذكور+ 70إناث).

ولم يشر الباحث إلى عينة البحث ولا إلى نوع العينة إلي اختارها.

وقد كان الباحث يرمي من خلال دراسته الوصول إلى مجموعة من الأهداف:

-التعرف على تقييم الدور الذي يقوم به الأخصائي الاجتماعي في مجال الخدمة الاجتماعية المدرسية في مدارس مدينة "عدن".

-الكشف عن الصفات الواجب توفرها في الاختصاصي العامل في مجال الخدمة الاجتماعية المدرسية وتحديد الأبعاد التي يمكن أن يتفاعل ويتعامل من خلالها الاختصاصي داخل المدرسة.

-الكشف عن العلاقة القائمة بين الاختصاصي الاجتماعي والإدارة المدرسية وهيئة التدريس والتلاميذ داخل المدرسة ومدى تعاون أولياء الأمور في إمكانية التغلب أو المساعدة في الوقوف أمام المشكلات التي تواجه التلاميذ.

وتوصل الباحث في دراسته إلى نتائج أهمها:

1-هناك ضعف في الدور الذي يقوم به الاختصاصيون الاجتماعيون في مدارس محافظة عدن (الأساسية،والثانوية) وخصوصا في الجوانب التي تتعلق بالمشكلات الموجودة في المدرسة وعلى سبيل المثال عدم توفر الإمكانات المادية اللازمة لتنفيذ مهام الإشراف الاجتماعي.

2-معظم المشتغلين كاختصاصيين اجتماعيين في المدارس هم من خريجي قسم الاجتماع أو علم النفس أو حتى أقسام علمية أخرى وهذا يتطلب تنظيم دورات تأهيلية لهؤلاء بصورة دورية فالخدمة الاجتماعية تخصص وكلها تخصصات وإن كانت هناك علاقة بين الخدمة الاجتماعية وعلم الاجتماع.

- أفادت الدراسة بأن الاختصاص الاجتماعي يتصف بالهدوء والمرونة في حل المشاكل التي تجابه التلاميذ داخل المدرسة وخلق الثقة والاحترام بين التلاميذ والإدارة المدرسية.
- أفادت الدراسة إلى أنه لابد من تركيز الاختصاصي على مراعاة خدمة الفرد في داخل المؤسسة التعليمية وتبني المشكلات التي تجابه التلاميذ عند عرضها على الاختصاصي وتفعيل دوره في جانب خدمة الجماعة وذلك من خلال توسيع النشاطات الجماعية داخل المدرسة.
- هناك نقص في الإعداد والتأهيل للعاملين في حقل الخدمة الاجتماعية المدرسية وعلى ضوء ذلك لابد من أن تولي وزارة التربية والتعليم وقطاع التوجيه ممثلة بتوجيه الخدمة الاجتماعية والنفسية بضرورة تنظيم الدورات التأهيلية للعاملين في حقل الخدمة الاجتماعية المدرسية وتزويدهم بكل المعارف والدراسات و الأبحاث المتعلقة بهذه المهنة وبصورة مستمرة.

وبإضافة إلى اهتمامها بضرورة التعيين المناسب للقائمين بهذا العمل من خلال التخصص العلمي الذي يؤهل صاحبه للعمل في حقل الخدمة الاجتماعية المدرسية.

- أفادت الدراسة بوجود ضعف وعدم استيعاب لأهمية الدور الذي يقوم به الأخصائي الاجتماعي (المشرف الاجتماعي) من قبل الإدارات المدرسية في المدارس ونتيجة لعدم وجود رؤية واضحة لدى تلك الإدارات المدرسية، فهي دائما ما تعمل على تقييد وتعطيل دور وعمل الاختصاصي الاجتماعي داخل المدرسة وذلك من خلال تكليفه بأعمال إدارية وتعليمية، وإضافة إلى عدم استيعاب بعض مديري المدارس إلى عمل ورسالة الاختصاصي الاجتماعي، وعدم تحمسهم لما يقوم به من نشاطات.
- أفادت الدراسة بأن الإدارة المدرسية تتعمد التدخل غير المبرر في عمل الاختصاصي الاجتماعي، ومثل هذا التدخل لا يساعد على تأدية عمل الأخصائي الاجتماعي بالشكل المطلوب.
- أفادت الدراسة أن من واجب وظيفة الاختصاصي الاجتماعي تقديم الخدمات الإرشادية أو الاجتماعية وذلك من خلال إجراء الاختبارات الشخصية للتلاميذ والتشاور معهم في حل مشاكلهم ومساعدة المدرسة على حل مشاكل الضعف الدراسي والمشاركة في حضور مجالس الآباء.
- استنتج من الدراسة ضعف استجابة أولياء الأمور في التعاون والمشاركة مع العاملين في حقل الخدمة الاجتماعية المدرسية، وذلك لأسباب مرتبطة بالواقع الاجتماعي الذي تعيشه الأسرة، إضافة إلى شعور الآباء بالتقصير تجاه أبنائهم نظرا لما يحمله هذا الواقع من مشكلات اجتماعية واقتصادية تجعل الآباء غير قادرين على تحمل مسؤولياتهم كآباء.
- تجربة مهنة الخدمة الاجتماعية المدرسية في مدارس محافظة عدن مازالت في بداية الطريق وتواجه صعوبات جمة قد أدت إلى تعثر الاختصاصي الاجتماعي في ممارسة دوره المهني من خلال عرضنا.

2.6. الدراسات التي عالجت المتغير التابع (التوافق الدراسي والاجتماعي):

ا- دراسة محمود مطر علي حاتم البدراني: (دراسة مقارنة في التكيف الاجتماعي المدرسي بين الممارسين للنشاط الرياضي وغير الممارسين وعلاقته بعدد من المتغيرات البدنية والنفسية لدى طلاب المرحلة المتوسطة) [31] ص1-200.

حاول الباحث أن يعالج من خلال هذا الموضوع التكيف الاجتماعي المدرسي للتلاميذ في المرحلة المتوسطة وربطه بمجموعة من التغيرات البدنية والنفسية. وأجرى الباحث هذه الدراسات في الفترة من 2002/02/25 إلى 2004/04/29.

وقد طرح الباحث من خلال مشكلة بحثه التساؤلين الآتيين:

- هل الطلاب الذين يمارسون الأنشطة الرياضية لديهم تكيف اجتماعي يختلف عن الطلاب غير الممارسين؟

- هل للتكيف الاجتماعي المدرسي علاقة مع التغيرات البدنية والنفسية للطلاب الممارسين للأنشطة الرياضية وغير الممارسين؟

وقد وضع الباحث فرضيات:

1-وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الممارسين وغير الممارسين من طلاب المدارس المتوسطة في التكيف الاجتماعي المدرسي وعدد من التغيرات البدنية والنفسية ولصالح الرياضيين.
2-هناك علاقة ارتباط معنوية بين التكيف الاجتماعي المدرسي وعدد من التغيرات البدنية والنفسية لدى طلاب الدراسة المتوسطة.

وقد استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي، أما العينة فقد اختار الباحث 8,73% من مجتمع البحث والذي يشمل 37 مدرسة منها 19 في الساحل الأيمن و18 في الساحل الأيسر وبلغ عدد طلابها (17500) طالب ولقد اختار الباحث 7 مدارس من كل ساحل مثلوا الممارسين والغير ممارسين للنشاط الرياضي وبلغ عدد الممارسين (576) طالب وغير الممارسين (952) طالب وقد استخدم البحث كذلك عينة التمييز وعينة الثبات وعينات التجارب الاستطلاعية كما أشار إلى ذلك.

وذكر الباحث أن نوع العينة الذي استخدمه هو العينة العشوائية المساحية:

وقد كان الباحث يهدف من خلال دراسته إلى :

-إعداد مقياس للتكيف الاجتماعي المدرسي.
-التعرف إلى المستوى البدني للممارسين للنشاط الرياضي وغير الممارسين من طلاب المدارس المتوسطة في التكيف الاجتماعي المدرسي وعدد من التغيرات البدنية والنفسية.
-التعرف إلى العلاقة بين التكيف الاجتماعي المدرسي وعدد من التغيرات البدنية والنفسية لدى طلاب الدراسة المتوسطة.

وتوصل الباحث في دراسته إلى نتائج أهمها:

- أن ممارسة الأنشطة الرياضية تساعد على التكيف والتآلف الاجتماعي المدرسي.
- أن المواقف والظروف التي يمر بها الطالب خلال ممارسته للأنشطة الرياضية ذات علاقة مباشرة في تنمية ذكاء وقدرة الطالب عقليا.
- هناك علاقة إيجابية بين التكيف الاجتماعي المدرسي ونسبة الذكاء للممارسين للأنشطة الرياضية المدرسية.

ب- دراسة علي أحمد معوض مسفر الزنامي[32] ص 165/1 (التوافق النفسي والاجتماعي لدى معلمي مرحلة التعليم الثانوي وعلاقته بالرضا عن مهنة التعليم في اليمن والسودان دراسة مقارنة.

هدف الباحث من خلال دراسته هذه إلى التعرف على مستوى التوافق النفسي والاجتماعي في اليمن ومعلمي مرحلة التعليم الثانوي في السودان والكشف عن الفروق بين استجابات معلمي مرحلة التعليم الثانوي في اليمن ومعلمي مرحلة التعليم الثانوي في السودان في التوافق النفسي والاجتماعي والرضا عن مهنة التعليم تبعا لمتغيرات (الحالة الاجتماعية، والمؤهل العلمي الذي يحمله المعلم، التخصص الدراسي، مدة الخدمة في التدريس، مكان الدراسة). بالإضافة إلى محاولة معرفة الباحث مدى وجود علاقة ارتباطيه بين استجابات معلمي مرحلة التعليم الثانوي في اليمن ومعلمي مرحلة التعليم الثانوي في السودان في التوافق النفسي والاجتماعي والرضا عن مهنة التعليم العام الذكور في مدارس صنعاء (أمانة العاصمة).

وقد طرح الباحث مجموعة من التساؤلات على النحو التالي:

1-هل هناك توافق نفسي واجتماعي لدى معلمي مرحلة التعليم الثانوي في اليمن ومعلمي مرحلة التعليم الثانوي في السودان بصفة عامة؟ وما نوعه؟
2-هل هناك رضا عن مهنة التعليم لدى معلمي مرحلة الثانوي في اليمن ومعلمي مرحلة التعليم الثانوي في السودان بصفة عامة؟ وما نوعه؟
3-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي مرحلة التعليم الثانوي في اليمن ومعلمي مرحلة التعليم الثانوي في السودان في التوافق النفسي والاجتماعي تبعا للمتغيرات الآتية:

- الحالة الاجتماعية: (متزوج، أعزب).

- المؤهل العلمي الذي يحمله المعلم: (تربوي، غير تربوي).
- التخصص الدراسي (علمي، أدبي).
- مدة الخدمة في التدريس: (أقل من 5سنوات، 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).
- مكان الدراسة (اليمن، السودان).

4-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي مرحلة التعليم الثانوي في اليمن ومعلمي مرحلة التعليم الثانوي في السودان في الرضا عن مهنة التعليم تبعا لمتغيرات الدراسة؟
5-هل توجد علاقة ارتباطيه بين استجابات معلمي مرحلة التعليم الثانوي في اليمن و معلمي مرحلة التعليم الثانوي في السودان في التوافق النفسي والاجتماعي، واستجاباتهم على مقياس الرضا عن مهنة التعليم؟ وما نوعها؟

وعلى ضوء تلك التساؤلات وضع الباحث مجموعة من الفرضيات الأساسية:

1- يتميز معلمو مرحلة التعليم الثانوي في اليمن ومعلمو مرحلة التعليم الثانوي في السودان بتوافق نفسي واجتماعي موجب.
2- يتميز معلمو مرحلة التعليم الثانوي في اليمن ومعلمو مرحلة التعليم الثانوي في السودان برضا موجب.
3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي مرحلة التعليم الثانوي في اليمن و معلمي مرحلة التعليم الثانوي في السودان في التوافق النفسي والاجتماعي تبعا لمجموعة من المتغيرات (قسم الباحث هذه الفرضية إلى أقسام تبعا للمتغيرات المذكورة في السؤال الثالث)
4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي مرحلة التعليم الثانوي في اليمن و معلمي مرحلة التعليم الثانوي في السودان في الرضا عن مهنة التعليم تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية.....(قسم الباحث هذه الفرضية إلى أقسام تبعا للمتغيرات المذكورة في التساؤل الثالث).
5- توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين التوافق النفسي والاجتماعي لدى معلمي مرحلة التعليم الثانوي في اليمن والسودان ورضاهم عن مهنة التعليم.

أما المنهج فقد اختار الباحث المنهج الوصفي،والعينة اختارها الباحث من مجتمع أصلي يتكون من معلمي مرحلة التعليم الثانوي العام الحكومي في اليمن، صنعاء (أمانة العاصمة)، ومعلمي مرحلة التعليم الثانوي الأكاديمي الحكومي في السودان، ولاية الخرطوم، الذكور فقط، والبالغ عددهم (1001) معلما للعام الدراسي (2004/2003) موزعين بواقع (495) معلما في صنعاء (أمانة العاصمة)، و(506) معلما في ولاية الخرطوم (محافظة الخرطوم)، كما استبعدت المدارس الثانوية الفنية والأهلية وذلك لاختلاف أوضاع المعلمين في هذه المدارس عن أوضاع المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية.

أما أدوات البحث فقد استخدم فيها الاستبيان حيث وضع استبانه خاصة بالتوافق النفسي الاجتماعي وأخرى خاصة بالرضا عن مهنة التعليم، كما استخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية هي المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار (t.test)، وتحليل التباين الأحادي، معمل الارتباط (ألفا كرونباخ)، معامل ارتباط بيرسون، معامل سبيرمان براون.

وقد توصل الباحث من خلال دراسته إلى مجموعة من النتائج نلخصها فيما يلي:

1- يتميز معلمو مرحلة التعليم الثانوي في اليمن وفي السودان بتوافق نفسي واجتماعي ورضا عن مهنة التعليم موجب.
2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي مرحلة التعليم الثانوي في اليمن و معلمي مرحلة التعليم الثانوي في السودان في التوافق النفسي والرضا عن مهنة التعليم تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج، عازب).
3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي مرحلة التعليم الثانوي في كل من اليمن والسودان في التوافق النفسي والاجتماعي والرضا عن مهنة التعليم تبعا لمتغير المؤهل الذي يحمله المعلم.
4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي مرحلة التعليم الثانوي في اليمن و معلمي مرحلة التعليم الثانوي في السودان في التوافق النفسي والاجتماعي والرضا عن مهنة التعليم تبعا لمتغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي) لصالح أصحاب التخصصات الأدبية.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي مرحلة التعليم الثانوي في اليمن و معلمي مرحلة التعليم الثانوي في السودان في التوافق النفسي والاجتماعي والرضا عن مهنة التعليم تبعا لمتغير مدة الخبرة.
6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي مرحلة التعليم الثانوي في اليمن و معلمي مرحلة التعليم الثانوي في السودان في التوافق النفسي والاجتماعي والرضا عن مهنة التعليم تبعا لمكان الدراسة (اليمن، السودان) لصالح المعلمين السودانيين.

تقييم الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة ، تبين أن هناك اهتمام واضح من قبل الباحثين بالخدمة الاجتماعية المدرسية وكذا بالتوافق الدراسي والاجتماعي ، إلا أن الدراسات التي تناولت الخدمة الاجتماعية المدرسية كانت قليلة جدا ، إذ لم نحصل إلا على دراسة واحدة لكنها أجابت عن الكثير من الأسئلة ،اذ حاولت تقييم تجربة الخدمة الاجتماعية المدرسية والدور الذي يقوم به الاختصاصيون الاجتماعيون الذين يعملون في مجال الخدمة الاجتماعية المدرسية في مدارس محافظة عدن ، وكذا الكشف عن الصفات الواجب توافرها في الأخصائي الاجتماعي العامل في مجال الخدمة الاجتماعية المدرسية ، وتحديد الأبعاد التي يمكن أن يتعامل ويتفاعل من خلالها الأخصائي الاجتماعي داخل المدرسة ، والكشف عن العلاقة القائمة بين الأخصائي الاجتماعي و الإدارة المدرسية من ناحية وبين الأخصائي الاجتماعي و التلاميذ من ناحية أخرى والمشكلات التي يساهم الأخصائي الاجتماعي في حلها داخل المدرسة أو خارجها .
لقد حاول الباحث من دراسته أن يكشف واقع الخدمة الاجتماعية المدرسية في مدارس محافظة عدن ومدى تحقيق الخدمة الاجتماعية المدرسية لأهدافها أو بعضا منها .

وبحث في مدى مساهمة الخدمة الاجتماعية عبر الأخصائيين الاجتماعيين في مدارس محافظة عدن على فتح مجالات جديدة لخدمة التلاميذ لمقابلة ومواجهة رغباتهم وميولهم وخدمة مجتمعهم.ثم حاول أن يبين كيفية تأثير التغيرات الاجتماعية التي يمر بها مجتمعنا في فرض وجود أخصائيين اجتماعيين في الخدمة الاجتماعية المدرسية في مدارس محافظة عدن.
إن الموضوع الذي درسه هذا الباحث يلتقي مع موضوعنا هذا من حيث تناول الخدمة الاجتماعية كمتغير مستقل لكنه يختلف من حيث تناولنا للمتغير التابع ، فإذا كان هذا الباحث حاول دراسة واقع الخدمة الاجتماعية المدرسية في منطقة محافظة عدن ،فإننا حاولنا أن نرى مدى تأثير الخدمات الاجتماعية المدرسية في مدارسنا على توافقهم الدراسي والاجتماعي ، على اعتبار أن التوافق الدراسي والاجتماعي هو الهدف الأساسي الذي تصبو إليه مختلف المدارس وفي مختلف بلدان العالم، ونريد من خلال دراستنا معرفة هل هناك أثر يمكن أن تتركه الخدمة الاجتماعية المدرسية على التوافق الدراسي والاجتماعي لدى تلاميذ التعليم الثانوي .
أما دراسة محمود مطر البدراني : دراسة التكيف الاجتماعي المدرسي بين الممارسين للنشاط الرياضي وغير الممارسين ، ومدى مساعدة الأنشطة الرياضية على التكيف الاجتماعي المدرسي للتلميذ، وإسهامات الممارسة للأنشطة الرياضية في تنمية ذكاء وقدرة الطالب عقليا ، إن تناول هذه الدراسة للتكيف الاجتماعي المدرسي قد تلتقي مع دراستنا في المتغير التابع الذي يركز على التوافق الدراسي والاجتماعي للتلميذ ، وحتى الأنشطة الرياضية فقد تناولناها كمؤشر من مؤشرات التوافق الاجتماعي كون الأنشطة الرياضية الممارسة في المدرسة أكثرها أنشطة جماعية ونعلم ان الأنشطة الجماعية تهدف في الأساس إلى تحقيق التوافق الاجتماعي.
أما دراسة علي أحمد معوض مسفر الزنامي والتي حاول من خلالها دراسة التوافق النفسي والاجتماعي لدى معلمي مرحلة التعليم الثانوي وعلاقته بالرضا عن مهنة التعليم في اليمن والسودان والتي توصل من خلالها إلى أن هناك علاقة بين التوافق النفسي والاجتماعي والرضا عن مهنة التعليم ، وهذا بالنسبة لمتغير التخصص الدراسي ولصالح التخصصات الأدبية.
كما وجد إن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي مرحلة التعليم الثانوي في اليمن ومعلمي مرحلة التعليم الثانوي في السودان في التوافق النفسي والاجتماعي والرضا عن مهنة التعليم تبعا لمتغير مكان الدراسة (اليمن ، السودان) لصالح المعلمين السودانيين.
إن هذه الدراسة وان تناولت التوافق النفسي والاجتماعي في المرحلة الثانوية إلا أنه كان متعلقا بمعلمي تلك المرحلة ،لكننا استفدنا من هذه الدراسة من حيث تناولها الجاد للتوافق الاجتماعي في المرحلة الثانوية

والمتغيرات المرتبطة بالتوافق الاجتماعي في المرحلة الثانوية ،وهي تختلف عن دراستنا من حيث أن دراستنا تناولت التوافق الدراسي والاجتماعي لفئة التلاميذ وليس لفئة المعلمين.
وعلى العموم فكل الدراسات السابقة التي ذكرناها سواء التي تناولت الخدمة الاجتماعية المدرسية أو التوافق الدراسي والاجتماعي لم يخرج الجانب الميداني فيه عن محيط المدرسة فمنها من أجرى دراسته الميدانية في المدارس الاكمالية ولتلاميذ التعليم الاكمالي ومنها من أجرى دراسته الميدانية في المدارس الثانوية وهذه الأخيرة مرة نجد عينة البحث تشمل التلاميذ ومرة تشمل أساتذة التعليم الثانوي. وهي تتفق مع دراستنا في كون أن مجتمع بحثنا هم من تلاميذ التعليم الثانوي.

7- المقاربة النظـــرية:

لقد اعتمدنا في موضوع دراستنا على البنائية الوظيفية والذي سندرس فيه « أثر الخدمة الاجتماعية المدرسية على التوافق الدراسي والاجتماعي للتلميذ» حيث اعتمدنا البنائية الوظيفية لأنها اتجاه نظري يركز على مبدأ التوازن داخل البناء الاجتماعي ، ونحن بصدد دراسة التلميذ بعلاقته بالفاعلين التربويين الذين يقومون بتقديم خدمات للتلاميذ وخاصة المستشارين وطبيب المدرسة ، وكيف يمكن لهؤلاء أن يساعدوا التلميذ على التوازن والتوافق داخل المؤسسة التربوية (الثانوية).
كما أن النظرية البنائية الوظيفية « تستخدم كإطار لفهم الموضوعات والتأثيرات المستمدة من الأنساق الاجتماعية الأخرى في المجتمع ،..... فالتوتر الذي يحدث على مستوى أي نسق اجتماعي إنما يرجع السبب إلى خلل وجد في البناء أو في الوظيفة» [34] ص 141. .
ويعرفها روبيرت ميرتون Robert Merton ، بأنها تتمثل في تلك النتائج أو الآثار التي يمكن ملاحظتها والتي تؤدي الى تحقيق التكيف والتوافق في نسق معين.
ودراستنا هذه والتي نحاول فيها معرفة الأثر الذي يمكن أن تتركه الخدمة الاجتماعية المدرسية على التلميذ ، وخاصة في توافقه الاجتماعي والدراسي والنظرية البنائية هي أكثر النظريات التي ستساعدنا في دراسة هذا الموضوع من خلال مفاهيمها والتي تتركز على البناء والوظيفة ، البناء الذي يعني التنسيق والترتيب بين الأجزاء التي تدخل في تكوين الكل (البناء) ، والوظيفة التي تركز على مبدأ التوازن داخل البناء الاجتماعي .
كما أن البنائية الوظيفية تسعى للبحث في المؤسسات والممارسات من حيث نتائجها على النظام الاجتماعي ، سواء تستعمل ام لا تستعمل تلك النتائج لتفسير مؤسسة أو ممارسة ، ان الوظائف التي يعترف بها أعضاء النظام في الأقل توصف أحيانا بأنها وظائف واضحة ، وتوصف الوظائف غير المميزة أوغير المقصودة بأنها كامنة ، وتوصف الوظائف التي تساعد على المثابرة أوالتكيف بأنها وظيفية. ولهذا تندرج وظيفة الخدمة الاجتماعية المدرسية ضمن إطار الوظائف المساعدة على التكيف انطلاقا من المعنى الذي استخدمه الأنثروبولوجيون أمثال رادكليف براون R.brown، رالف لينتون R .Linton ؛ و مالينوفسكي Malinowski، وعلى ذكر هذا الأخير فقد أشار الى الحاجات وهي تعطي تفسيرا واضحا لاهتمام الخدمة الاجتماعية المدرسية بتوفير وإشباع حاجات التلاميذ المختلفة ، حيث يرى أن المجتمع يتكون من مجموعة من النظم الأساسية ، والتي تقوم بأداء وظائف اجتماعية وإشباع للحاجات الاجتماعية ، ومن بين النظم التي ذكرها : الأسرة ؛ الزواج ؛ القرابة ، والتي تقوم بوظيفة إشباع حاجة التناسل والإنجاب وتنظيم الحياة الجنسية ،كما تقوم النظم المهنية بوظيفة إشباع حاجة تسهيل حياة الأفراد في المجتمع ، والنظم السياسية والدينية تقوم بوظيفة التكامل بين مختلف الأنظمة الاجتماعية ، ولذلك فان المدرسة ومن خلال الخدمة الاجتماعية المدرسية تقوم بإشباع مجموعة من الحاجات مثل الغذاء ، التداوي ، الإشباع الثقافي من خلال التنشئة ، الإشباع المادي من خلال الإعانات والمساعدات المادية ، يقول مالينوفسكي " ينبغي التسليم بأن الإنسان يحتاج للغذاء والإنجاب والمأوى وغيرها من الحاجات الاجتماعية للإنسان " [35] ص 106/102.

8- صعوبات الدراسة :

لقد واجهتنا في دراستنا هاته مجموعة من الصعوبات كانت أبرزها والتي تستدعي الذكر، ماتعلق بالدراسة الميدانية حيث عمدنا إلى تطبيق الملاحظة العلمية ، وحددنا أبعادا ومواضيع لملاحظتها ، لكن تلك الأبعاد المرتبطة بملاحظة الاستفادة من بعض الخدمات الصحية والمساعدات المادية كانت غير محددة بوقت معين بالنسبة للمؤسسات التعليمية (الثانويات المعنية) ، لهذا فقد ترددنا على المؤسسات المعنية عدة مرات دون جدوى، إلا أننا اصرينا على تطبيق تلك الأداة إلى غاية تحقيقنا لأهدافنا وتسجيل الملاحظات بخصوص الاستفادة من بعض الخدمات الصحية ، وكذلك المساعدات المادية كمنحة 3000 دج ، و كذا الاستفادة من الكتب مجانا.

خلاصة الفصل :

لقد أبرزنا من خلال هذا الفصل الهام الذي حدد أطر الدراسة وأوضح أهميتها والحاجة إليها ، باعتبار الخدمة الاجتماعية المدرسية موضوع خصب يحتم إجراء دراسة عليها وقد أوضحنا في هذا الفصل وبصورة جديدة الأسباب التي دعتنا إلى اختيار الموضوع والتي من أبرزها ضرورة تنظيم الخدمات الاجتماعية المدرسية ومعرفة مدى الحاجة الفعلية إلى اختصاصي اجتماعي في هذا المجال .

كما عرضنا أهم الأهداف التي تسعى هذه الدراسة إلى تحقيقها والتي من أبرزها التعرف على مدى تحقيق الخدمات الاجتماعية المدرسية للتوافق الدراسي الاجتماعي لدى التلاميذ المرحلة الثانوية ، بالإضافة إلى التعرف على مدى توفر الخدمات الصحية المدرسية وخدمات التوجيه والإرشاد المدرسي ومدى استفادة التلاميذ من المساعدات والإعانات المادية ، وقد حددنا مفاهيم المصطلحات البارزة والمهمة في هذه الدراسة كالخدمة الاجتماعية ، الخدمة المدرسية ، الأخصائي الاجتماعي ،الأخصائي الاجتماعي المدرسي، التوافق الدراسي ،التوافق الاجتماعي التوجيهي والإرشاد المدرسي ...الخ ،

وأخيرا قدمنا توضيحا للمقاربة النظرية والتي اقتربنا من رؤيتها في معالجتها لهذا الموضوع .

الفصل2
الخدمة الاجتماعية

تمهيد:

تعتبر الخدمة الاجتماعية مهنة وعلم تساعد الأفراد والجماعات والمجتمعات على مواجهة مشكلاتهم والزيادة في أدائهم وتحاول معالجة تلك المشكلات وفقا للطرق العلمية للخدمة الاجتماعية وحسب طبيعة المشكلة ، وإذا ما تتبعنا تاريخ الخدمة الاجتماعية، نجد أنها كانت موجودة بأشكال مختلفة وحسب طبيعة العصر أو المجتمع إلا أنها لم تكن منظمة على اعتبار أنها لم تكن علما ولا مهنة منظمة وعلى هذا فإننا سنحاول من خلال هذا الفصل أن نعرف أكثر بالخدمة الاجتماعية كعلم وكمهنة وقبل أن تكون علما كانت هناك مظاهر للخدمات الاجتماعية في العصور القديمة والوسطى.

وعلى هذا فإن هذا الفصل سيعالج مايلي:

معنى الخدمة الاجتماعية وهذا حتى نتعرف على الخدمة الاجتماعية كعلم ومهنة ثم نتطرق إلى تاريخ الخدمة الاجتماعية حيث سنتعرض إلى تاريخها في العصور القديمة وقد اخترنا الحضارات القديمة، الفرعونية اليونانية والرومانية ثم الخدمة الاجتماعية في الديانات السماوية اليهودية، المسيحية، الإسلام، وأخيرا الخدمة الاجتماعية في العصر الحديث وبدأ ظهورها كعلم قائم بذاته، أما المبحث الثالث فبيّنا فيه أساسيات الخدمة الاجتماعية (مبادئها، أهدافها، فلسفتها).

1- معنى الخدمة الاجتماعية:

تشير الخدمة الاجتماعية كما يرى عبد المنعم شوقي إلى ذلك النظام الاجتماعي المرن والذي يشترك في طرقه الأساسية، مع بعض النظم الاجتماعية الأخرى. ويقوم بالعمل فيه مهنيون متخصصون، ويهدف إلى مقابلة احتياجات الأفراد والجماعات وإلى النمو والتكيف في المجتمع إذا فشلت النظم على النمو، والامتداد حتى تقابل حاجات الأفراد والجماعات والمجتمعات بطريقة أكثر كفاءة[36] ص25.

ويمكن أن نستخلص من خلال ما سبق أن الخدمة الاجتماعية هي في حد ذاتها نظام اجتماعي وله علاقة كذلك بالأنظمة الاجتماعية الأخرى، بالإضافة إلى أن الخدمة الاجتماعية كعلم ومهنة تقتضي وجود ممارسين مهنيين متخصصين كما أن نظام الخدمة الاجتماعية يقوم من أجل مساعدة الأفراد والجماعات على إشباع حاجياتهم والتكيف مع المجتمع وهذا في حالة عجز بعض النظم الاجتماعية الأخرى عن القيام بدورها، ويتضح هنا الدور الذي تقوم به الخدمة الاجتماعية في مساعدة الأنظمة لمواجهة الحاجات المتزايدة والمتغيرة التي يحتاجها الأفراد والجماعات وهذا بهدف مساعدتهم على التكيف الاجتماعي .

2- التطور التاريخي للخدمة الاجتماعية:

2-1- الخدمة الاجتماعية في الحضارات القديمة:

إن الخدمة الاجتماعية قديمة في محتواها، جديدة كعلم لذلك فإن ما كانت تتضمنه الخدمات الاجتماعية يدخل في مفهوم الرعاية الاجتماعية والتي تمر فترة من تاريخ البشرية ولم تعرف فيه الرعاية بأي شكل من الأشكال، لهذا سنتطرق إلى أهم الحضارات القديمة التي وجدت فيه الخدمة الاجتماعية.

2-1-1- الخدمة الاجتماعية عند الفراعنة:

عاشت مصر الفرعونية معظم فترات تاريخها يحكمها فرعون ينظر إليه على أنه إله ، امتد سلطانه وجبروته ليشمل البلاد طولها وعرضها، وكانت الثورة ضده تعني المروق عن الدين والآلهة المعبودة ، وكانت الديانات المصرية القديمة على اختلاف أنواعها تؤكد مثل هذا الزعم، كما أن سلطان الدين كان عظيما على شعب مصر الذي كانت الغالبية العظمى منه تعمل بالزراعة وكان لرجال الدين مكانة سامية في المجتمع الفرعوني، كما أن الجزء الأكبر من الشعب كان يعيش البؤس والفقر وساعد على ذلك المساحة الشاسعة التي كان سكان مصر يعملون فيها بالزراعة، كما كان فرعون الإله يملك كل أسباب الرزق فكان له حق تملك غالبية الأراضي الزراعية، وكان يهب جنوده وموظفيه بعض الأراضي لاستغلالها دون أن يكون لهم الحق في ملكيتها إذا كان يستطيع أن يطردهم منها في أي وقت يشاء. وقد كان إنتاج الأرض يودع في الصوامع والمخازن الملكية وكان فرعون يهب جزءا من هذا الإنتاج لرجال البلاط ووزراء الدولة وحكام الأقاليم وكذلك الكهنة، ولم يكن الفلاح يحصل إلا على أقل القليل الذي يمكنه من الاستمرار في العمل[36] ص30.

بالإضافة إلى ذلك فقد كان الفلاح يساق لبناء المعابد والمقابر والأهرام وينتزع من أرضه في غير مواسم الزراعة ويعود لأرضه في موسم الزراعة عندما تغمر مياه النيل الأراضي ليعمل لغيره من جديد[37] ص28. أما حال العمال فقد كان أسوأ من سابقه فقد كان العمال يعملون في تكسير الأحجار الصلبة وكانوا يعيشون في فاقة وحرمان وكان بعضهم يعمل في الجبايات الملكية أو الإشراف أو بناء دور العبادة والبعض يصنع ما تحتاج إليه المعابد من أثاث وأدوات[36] ص30.

إن هذه النظرة السريعة للظروف التي سادت الحضارة الفرعونية توحي لنا بأن الطبقات الحاكمة المستغلة ، لم تكن تقدم خدمات للطبقات الكادحة بل أنهم كانوا دائما يشعرون هذه الطبقات الكادحة بأنهم مصدر نعمتهم.

وبالرغم من ذلك نرى وجود أنواع للخدمات الاجتماعية بالإضافة إلى مظاهر الإحسان القائمة، ومما ساعد على بروز ووضوح هذه الخدمات مجموعة من العوامل التي كانت متاحة في تلك الحقبة الزمنية.

أ- العوامل الطبيعية:

خصوبة أرض النيل أتاحت للمصريين الفراعنة فرص لممارسة النشاط الزراعي، ومعروف أن النشاط الزراعي يستوجب الاستقرار الدائم وهذا ساعد بدوره على نشوء الدولة وبالتالي ازدهار الحياة الاقتصادية والاجتماعية.

بالإضافة إلى ذلك نجد أن تكرار القحط الذي كان يتعرض له المجتمع الفرعوني نتيجة لانخفاض منسوب النيل أدى إلى إيجاد نوع من التعاون بين المصريين القدماء لمواجهة آثاره السيئة كما كان هذا بمثابة الحافز للعمل أكثر والإحسان بينهم.

ب- عوامل سياسية:

خوفا من ثورة الفلاحين على الطبقة الحاكمة المستغلة لجأت هذه الطبقة الحاكمة إلى توفير بعض برامج الرعاية كي تعمل على تخفيف الشعور بالألم والظلم والضيق بين طبقة الفلاحين.

ج- عوامل دينية:

كان معظم المصريون الفراعنة يعملون بالزراعة، والمزارع وكانوا شديدوا التمسك بالقيم والمبادئ الدينية لأن اقتصادياته تعتمد في ازدهارها على أسباب خارجة عن إرادته ولا يمكنه التحكم فيها ومن ثم فهو شديد الثقة بالقضاء والقدر. وكانت الديانات المصرية القديمة تحث على البر والإحسان وفعل الخير.

وقد كانت الديانات المصرية القديمة تهتم بما وراء الحياة ، بالموت والبعث بعد الموت، وقد كان لعقيدة البعث أثرها في دفع الناس لفعل الخير والبر بإخوانهم في البشرية.

د- عوامل اجتماعية:باعتبار أن الزراعة من المهن التي لا تتطلب الانتقال المستمر من مكان لآخر لذلك اتسم المجتمع الريفي القديم، بالاستقرار في الإقامة وأدى ذلك إلى استمرار العلاقات الاجتماعية في القرية الواحدة، وساعد ذلك على تماسك المجتمع وقوته، الأمر الذي وفر مزيد من التضامن والتكامل الاجتماعي بين أفراد المجتمع الريفي القديم[36] ص31.

ومن أوجه الخدمات الاجتماعية في مصر الفرعونية:

- **الخدمات الاجتماعية للجنود:** لقد وهبت الدولة في مصر الفرعونية الأراضي الزراعية للمحاربين كما أعفيت هذه الأراضي من الضرائب، واشترط لاستغلالها أن يكون مالكها مستعدا على أكمل وجه ليقوم بواجبه العسكري كلما دعت الضرورة للدفاع عن الوطن وإذا حدث وأن أصبح مالك هذه الأرض غير قادر على حمل السلاح فإن إبنه يرث الأرض من بعده وعليه أيضا حمل السلاح بدلا من أبيه[36] ص31.
- **الخدمات الاجتماعية للمسنين:**أنشأ الفراعنة ملاجئ للشيوخ والعجزة ، وكان الموظفون الذين يبلغون سن الشيخوخة ويصبحون غير قادرين على العمل، يلحقون بأعمال تتناسب مع سنهم أو عجزهم ، أو ينفق عليهم حتى وفاتهم،وكان الموظف الكبير المحال على المعاش يعين مديرا لأملاك فرعون أو مديرا لأملاك سادة البيت المالك، وحاملي مثل هذه المراكز كانت الحكومة تضمن للمتقاعد منهم دخلا يساعده على تحمل الحياة، أما المسنين العاديين فقد كانوا يعيشون في رعاية أسرهم نتيجة لتماسك الأسرة المصرية القديمة مكانة اجتماعية عالية لمالهم من خبرات عديدة في شؤون الحياة[36] ص32.
- **الخدمات الطبية في مصر الفرعونية:** ظهر الطب في بداية الأمر متمشيا مع السحر، لذلك ارتبط بالكهنة في بدايته وأحيط بجو من السرية ثم ما لبث أن انتشر وأخذ يدرس خارج المعابد في مدارس خاصة بإشراف الأطباء المتخصصين الذين داع صيتهم في ذلك العصر، وكان الملوك والعظماء والأمراء في البلاد الأخرى يستدعونهم لعلاجهم لما لهم من خبرة ومهارة. وتؤكد البرديتان التي تم العثور عليهما، حيث ميزتا البرديتان بين الجراح والطبيب المعالج بالسحر والطبيب الباطني الذي يستخدم النبات في العلاج ، كما تشير البرديتان إلى أن هؤلاء الأطباء يعملون إما في الجيش أو لعلاج عامة الشعب ، وكذلك العلاج الأسرة الحاكمة في القصور الملكية، كما أن هناك أطباء متخصصون في الرمد وأمراض الأسنان والتحنيط وأمراض الحيوان[36] ص32 هذا من ناحية الأطباء المتخصصون، ومن ناحية أخرى شرعت بعض القواعد الخاصة بالصحة العامة كتحريم تناول بعض الأطعمة واللحوم لفترة طويلة من الزمن. كما كانت المعابد تتخذ كمكان لعلاج المرضي وأنشأت أماكن أخرى للعلاج شبيهة بالمستشفيات الحالية[36] ص33.
- **الخدمات التعليمية في مصر الفرعونية:** هناك العديد من الإشارات التي تدل على وجود بعض المدارس، وخاصة في الألقاب التي تركتها الدولة الفرعونية القديمة، ففي مقبرة من مقابر تلك الدولة وجد لقب << معلم أولاد الملك>>. ووجدت بعض المدارس في ذلك الوقت كانت تسمى "بيت الحياة" وكانت ملحقة بالمعابد ربما كان التلاميذ يتلقون بها تعليما ابتدائيا، وكان يدرس في أماكن أخرى الهيروغليفية و القانون والفنون[36] ص33، كما أنه كانت توجد مراحل تعليم متعددة، فكان يسمح

للعامة بدخول المرحلة الأولى للتعليم، بينما كانت المراحل التالية مقصورة على أبناء الأشراف وتمارس في معابد المدن الكبرى التي تخرج فئة الكتاب الذين يعملون بعد ذلك في البلاط الملكي، كما كانت لغة الكتابة السائدة في مصر القديمة هي اللغة الهيروغليفية أي الحروف المقدسة وكانت تتكون من علامات وصور مختلفة لحيوانات ونباتات ولكل صورة معنى أو أكثر، كذلك كان الفرعون يربي في قصره الملكي أطفالا من أبناء الشعب يطلق عليهم أطفال بيت فرعون وكانوا يدرسون الرياضة والرماية والقتال ثم عندما يكبرون يصبحون ضباط ميدان كما كانت المعابد في ذلك الوقت تقوم بتقديم الخدمة التعليمية فقد كان يلحق بالمعبد مدرسة يتعلم فيها الشباب الرسم والحفر ونحت التماثيل، كما كانت بالمعبد كلية تحتوي على المخطوطات الدينية والأخلاقية[37] ص16.

من خلال ما سبق نستخلص أن الخدمة الاجتماعية في الحضارة الفرعونية القديمة كانت تشمل مجموعة من المجالات إلا أنها كانت ترتكز على الخدمات التي تقدم للجنود، كون الجندي في ذلك الوقت تحتاج إليه الدولة احتياجا يجعلها تقدم له العديد من الخدمات ، كي تضمن ولاءه وبالتالي الحفاظ على الحكم وإمكانية التوسع والحماية بالإضافة إلى أنهم أولو للتعليم أهمية كبيرة بالمقارنة بالخدمات الأخرى التي كانت تقدمها الدولة الفرعونية آنذاك.

2-1-2- الخدمة الاجتماعية في الحضارة اليونانية:

لقد كان أكثر ما يميز الحضارة اليونانية قوة وسيطرة الفكر الفلسفي في الكثير من المراحل وبصفة عامة تميزت المراحل الأولى من تاريخ اليونان بوجود ظاهرة الفقر، لهذا فقد كانت أفكار الفلاسفة اليونانيين حاضرة بقوة، "فنجد أن آراء أفلاطون الاجتماعية التي جاءت في كتابه - الجمهورية- أهمية كبيرة حول التنظيم الاجتماعي للدولة، وعندما ظهرت المدن أدت إلى تفكك الروابط العائلية وجعلت من الجيران غرباء، وبالتالي اضطرت الدولة إلى التدخل للعناية بأفراد المجتمع، ومن أمثلة ذلك وجود مأوي للفقراء بمدينة أثينا، وكانت هذه المآوي تسمى بالمنازل، كما كانت الدولة تقوم بتعليم أيتام الحرب، رغم أن هذه الخدمة كانت تقدمها الدولة لأهداف سياسية[37] ص33.

ثم إن انتشار المدن اليونانية في مناطق جبلية اشتهرت بقلة الإنتاج مما أدى إلى هجرة كثير من السكان خارج بلادهم واتخاذ الحرب وسيلة لكسب الرزق واحتراف القرصنة وقد حتمت الظروف الطبيعية إلى اليونانيين القدامى الاقتصاد التام في حياتهم اليومية فهو لا يأكل اللحم إلا في الأعياد وكانت وجباتهم تتكون عادة من الخبز وبعض الفاكهة المجففة والسمك[37] ص33.

- وكانت لكل مدينة فلسفة وسياسة خاصة، فقد كان اتجاه السلطة مثلا يؤكد على أنه ينبغي أن يمتلك كل مواطن قطعة من الأرض تسد حاجته ، حتى يستطيع القيام بواجباته كمواطن كما أن لتربية الأطفال منذ ولادتهم إلى أن يصيروا جنودا للدولة نظاما متبعا، فعندما يولد الطفل يتعين أن يخطر ولاة الأمور، فيؤخذ الطفل أمام جماعة من الشيوخ وهؤلاء يقررون مصير الطفل، فإذا كان صحيح البدن أعطى لوالدته لتربيته وتنشئته حتى السابعة، أما إذا كان ضعيف البنية أمر الشيوخ بتعريض الطفل للبرد والجوع حتى الموت وعندما يبلغ الطفل السليم سن السابعة يؤخذ من والديه ، ويوضع في أماكن محددة لأمثاله وهناك يدرب هؤلاء الأطفال على الجري والقفز والمصارعة والحركات العسكرية، ونتيجة هذه التربية ينشأ الأفراد أقوياء الجسم يصبرون على الجوع ويتحملون المشاق والشدائد.

أما طبقات الشعب اليوناني فقد كان أعلاها هي طبقة النبلاء الذين كانوا يملكون الأراضي.

كما كان بيدهم إقامة الشعائر الدينية وإدارة أعمال الدولة ثم طبقة الفلاحين وطبقة العمال[39] ص91.

وكان النبلاء يحكمون في القضايا التي تعرض عليهم وفقا لمجموعة من الأحكام يتناقلونها شفاهة فتظلم العامة من النبلاء الذين يحكمون عليهم وفق أهوائهم الشخصية وفي صالح أفراد طبقتهم دائما وكان أكثر ما يشكونه العامة هو قانون الديون، فقد كان الفلاحون يقترضون من الأغنياء ما يحتاجون إليه من مال بأرباح فاحشة وللحصول على القرض كانوا يرهنون ما يملكون من أرض لضمان السداد وكانت العادة في مثل هذه الحالات أن تقام أعمدة حول قطعة الأرض المرهونة لتكون شاهدا على أن المالك مدين[40] ص115/109 وكانت قيمة الدين واسم الدائن تحفر على تلك الأعمدة ، ولما كانت الأرباح فاحشة، كان مبلغ الدين يزداد جسامة كل سنة الأمر الذي جعل الفلاح يفقد كل الأمل في قدرته على السداد وأصبح مركزه كمركز الفلاح الأجير الذي يقوم بالعمل في قطعة أرض، كان في وقت ما مالكا لها[40] ص1 أو

من ناحية أخرى كان المدين الذي لا يملك أرضا ولم يكن في استطاعته سد ما عليه من ديون في حالة أكثر، سواء لأنه يصبح في الواقع عبدا لدائنه الذي منحه القانون الحق في بيعه وبيع نسائه وأطفاله، ونتيجة لذلك كان الفلاحون الأجراء على وشك الانقراض فبعضهم كان يباع في أسواق النخاسة في الخارج ، والبعض الآخر كان عليه إما العمل في الحقول كالعبيد أو الكفاح ضد الفاقة والعوز، وبالرغم من هذه الحالة السيئة التي كان يعيشها الشعب اليوناني القديم، إلا أنه قد ظهرت بعض أوجه الخدمات الاجتماعية التي كانت تنصب على مساعدة المحرومين ومساعدة أفراد المجتمع خاصة أوقات الطوارئ والكوارث عندما كانوا يصابون بالمجاعات والسيول، كما كان أهل جزيرة "كريت" يقدمون الوجبات العامة للجميع من الخزانة العامة.

وكانت أثينا تحرر الشعب من الأحكام التي توقع عليهم نتيجة للديون، وكانت تعيد توزيع الأرض لتخفيف حدة الفقر، ومع ذلك لم تكن هناك سياسة ثابتة منظمة لتحسين أحوال الشعب، وكان الأمر يقوم دائما على نوع من الكرم والسخاء من قبل خزانة الدولة[37] ص35

أو على إجراء استثنائي للإعانة عندما تتأزم الحالة وتسود روح السخط والثورة بين المنكوبين[39] ص92.

2-1-3- الخدمة الاجتماعية في الحضارة الرومانية:

أدت الظروف المكانية إلى جعل سكان روما ينقسمون إلى قسمين هما جماعة الأشراف وكانوا يسكنون التلال وعامة الشعب وهم أنواع ملحقون بالأشراف لاحقون لهم ولا كيان لهم، الأمر الذي أدى في كثير من الأحيان إلى الخلاف والنزاع بين الأشراف ،وكانت طبقة الأشراف لها الكفة الراجحة وباستطاعتها التحكم في مصائر الأمور، وتستطيع أن تفرض إرادتها على العناصر الأخرى في روما بحكم تملكها معظم الأراضي الخصبة وبفضل المعرفة والخبرة والمهارة الحربية التي توارثوها ، حيث كان الفراغ الطويل يمكنهم من أن ينهلوا من المعرفة والبحث، أما العامة فلا يستطيعون أن ينشغلوا بالعلم لانشغالهم بالسعي وراء الرزق والقوت[37] ص35.

وقد استمر الكفاح بين الأشراف والعامة من أجل المساواة بين الطبقتين وكانت أغلبية الوظائف قاصرة على الأشراف ولا يجوز الأمة أن يحصلوا إليها، وكانت أهم القضايا التي تشغل العامة هي التفرقة في الحياة الاجتماعية والزواج والوظيفة ولما كان العامة يقدمون دماءهم للدولة أثناء الحروب فقد شجعهم هذا على المطالبة بالمساواة وأعلنوا الثورة على قانون الديون، فالدائن يباح له أن يستولي على شخص المدين ويزج به في السجن إلى أن يوخي ما عليه من ديون، كما كافح العامة من أجل تدوين القوانين حتى لا تصدر الأحكام بصورة شفوية ولم تهدأ ثورتهم إلا بعد أن حققوا برنامجا اقتصاديا واجتماعيا أهم ما يميزه عدم التفرقة في الزواج والسماح للأمور أن تجري على طبقتها دون إقامة عراقيل في وجه العامة إذا ما تراءى لهم الزواج من الأشراف كما صدرت القوانين التي تسمح للعامة يتولى الوظائف العديدة واستقر الرأي على أنه يمكن للعامة أن يتقدموا لمناصب القناصل[37] ص28.

رغم ذلك كانت المجاعات القاتلة تصيب روما ويموت الرجال والنساء والأطفال والشيوخ من الجوع بالمئات، ومن يبقى حيا كان يطلب معونة مجلس الشيوخ في وهن وضعف، وكان مجلس الشيوخ يعين مندوبا للأسواق يبذل جهده لإغاثة الشعب ويقوم بشراء كميات ضخمة من الحبوب من البلاد الأخرى وبيعها للناس بأثمان زهيدة، كما كان العبيد يباعون مقابل أي كمية من الطعام يمكن الحصول عليها، ومع ذلك ظل الفقراء يعانون الألم والجوع والحرمان مما أدى إلى أن يلقي كثير من الناس بأنفسهم في نهر "التيبر" تخلصا من الحياة القاسية وعندما كان القحط يبلغ مداه كان الأثرياء من غير النبلاء يوزعون القمح على الشعب دون مقابل وأحيانا يبيعونه بأثمان زهيدة كما كانت الأراضي الزراعية مقسمة إلى مقاطعة كبيرة يملكها الأغنياء وهؤلاء كانوا يستخدمون العبيد في فلاحتها ، وكانت تقدم الخدمات بدوافع سياسية[38] ص16.

ورغم صعوبة الحياة في تلك العصور إلا أن النظرة الإنسانية كانت موجودة في الدولة الرومانية القديمة فقد كانت توزع المساعدات على الفقراء والمعوزين وتساعد الأسر المنكوبة التي يذهب أفرادها ضحية للحروب أو الذين شوهتهم المعارك وأصبحوا عاجزين عن العمل ، كما كانت المساعدات تقدم للرقيق والأسرى، ولم تكن هذه المساعدات تقدم بهدف الشعور بالمسؤولية والرعاية الاجتماعية لفئات الشعب

العاجزة بل لأن الدولة كانت تعتبر هذه الجماعات الفقيرة مصدر خطر على المجتمع الذي يعيشون فيه أي خوفا من شرورهم وتمردهم على السلطة القائمة.

3- الخدمة الاجتماعية في الأديان السماوية:

3-1- الخدمة الاجتماعية في الديانة اليهودية:

عرف اليهود القدامى قي عقيدتهم مبادئ العدل والمساواة بفضل وصايا موسى العشر، وكان شعبا زراعيا، ولذلك كان عدد الفقراء ضئيلا وكانوا يعتقدون أن الأرض ملك الله، ولذلك فإنه من حق الفقراء أن يتمتعوا بما تنتجه، فكان من حق الفقراء أن يلتقطوا ما يتركه الحاصدون[37] ص42 وكان هذا المجتمع الذي يعترف بحكم الله وسيادته على الأرض وبالتالي لا وجود لقانون أو عمل أو سلوك خارج نطاق الدين وأحكامه فكل قانون مقدس وكل سلوك يجب أن يتبع تعاليم الدين، فكانت القوانين التي حمي الفقراء والضعفاء والغرباء مقدسة ويجب أن تتبع، وتدعوا الديانة اليهودية إلى الإيمان بأن الإنسان قبس من الله وعلى الإنسان أن يقوم بفعل الخير حتى يؤكد تلك الحقيقة الإلهية الكامنة فيه، كما كانت الديانة اليهودية تدعوا إلى أن الإنسان في العام الدنيوي دورا مقدسا في تكملة عملية الخلق على الأرض فإنه مستمر في عملية الخلق على الأرض ويقوم الإنسان بدور في ذلك بوحي من الله فأي تقدم إنساني علمي أو اجتماعي ما هو إلا إسهام في تكميل عملية الخلق، فتنظيم العدالة الاجتماعية جزء من عمل مقدس هو الاستمرار في عملية الخلق ويحتوي العهد القديم عند اليهود على عدة نصوص تتعلق بالخدمات الاجتماعية نذكر على سبيل المثال: << افتح يدك لأخيك المسكين والفقير في أرضك>>[37] ص43 مذكورة في سفر التثنية الصحاح 15 آية 10-11

<< أقضوا للذليل واليتيم، أنصفوا المسكين والبائس، نمو المسكين والفقير>> مزامير أصحاح 72 آية 04.

وكذلك ورد في أشعياء أصحاح 58 آية 827 مايلي: << أليس أن تكسر للجائع خبزك، وأن تدخل المساكين التائهين إلى بيتك، إذا رأيت عريانا أن تكسوه، حينئذ ينفجر مثل الصبح نورك>>.

من خلال الأمثلة السابقة نلاحظ أن الديانة اليهودية تشجع على الخير والإحسان داخل المجتمع اليهودي، وكل الأمثلة السابقة توضح أوجه الخدمات والفئة المستهدفة من الخدمات الاجتماعية والرعاية.

3-2- الخدمة الاجتماعية في الديانة المسيحية:

قامت الديانة المسيحية في مجتمع كان منحرفا عن تعاليم الدين، فنجد أن اليهود قد انهمكوا في عمليات تجارية لا أخلاقية جشعة تهدف إلى جمع المال بطرق غير شرعية، فأصبح المجتمع ماديا أنانيا لا يهتم بالضعيف أو المحتاج بل على العكس كان الغني صاحب المال يمتص دم الفقير ويصنع منه ثروته[37] ص43.

وقد تضمنت آيات الإنجيل أوجه الرعاية والخدمات الاجتماعية مثل ما ورد في الإنجيل الإصحاح 19 الآية 21،22 << قال يسوع: إن أردت أن تكون كاملا فاذهب وبع أملاكك وأعط الفقراء فيكون لك كنز في السماء وتعال اتبعني، فلما سمع الشاب الكلمة مضى حزينا لأنه ذا أموال كثيرة>>[41] ص346.

وقد اهتمت الديانة المسيحية أيام عيسى عليه السلام وتلاميذه وحوارييه برعاية الأيتام والأرامل واعترفت ببعض النظم الاجتماعية كالتبني لليتامى والمساكين وإنشاء بيوت لرعاية الغرباء.

وفي مجال حماية الأسرة ورعايتها فإن الدارس لمراسيم الزواج المتأصل للوصايا سوف يجب أنها جميعا تنص على رعاية الأسرة وتماسكها (ما جمعه الرب لا يفرقه أي إنسان)

<< أيها البنون أطيعوا والديكم في كل شيء لأن هذا مرضي الرب>>[39] ص91، كما عمل الرهبان والراهبات على تخفيف آلام الأبدان ومساعدة الأطفال والمرضى.

3-3- الخدمة الاجتماعية في الإسلام:

لقد اشتمل الإسلام على تشريعات تطبيقية تسمح بتوفير الرعاية والخدمة للفرد والجماعة والمجتمع، وقد كانت هذه التشريعات منظمة لحياة المسلمين ومحققة للتكافل الاجتماعي وهذه التشريعات عديدة إلا أننا سنتطرق إلى أهم هذه التشريعات التي تشتمل على خدمات ورعاية اجتماعية لأفراد والمجتمع.

3-1-1- الزكاة: وهي فريضة ملزمة وسميت بهذا الاسم لأنها تزكي المال والنفس
<< خذ من أموالهم صدقة تطهرهم وتزكيهم بها>> الآية 103 من سورة التوبة ، وهي فرض على كل مسلم يملك نصاب الزكاة، ونظرا لأهميتها فإن الله سبحانه وتعالى جعلها أحد أركان الإسلام.

3-2-2- الصدقات: وهي كثيرة منها صدقة الفطر التي توفر للفرد الفقير الإعانة وعدم الشعور بالعوز والحاجة في أيام العيد، وتحول دون نظرة الحسد للأغنياء والقادرين، وبث روح التآخي فيما بينهم بالإضافة إلى الصدقات بصفة عامة التي تؤكد على إحساس الفرد بالمسؤولية في المجتمع دون جبرية الوازع الديني واكتساب المثوبة في الآخرة ثم أن الله تعالى جعل الصدقة طوق نجاة من التهلكة كما أن الصدقة إنماء للمال بطريقة غير مباشرة وتكفير للمعاصي وقد حدد الإسلام الفئات التي لها الأولية في الصدقات << قل ما أنفقتم من خير فللوالدين والأقربين واليتامى والمساكين وابن السبيل>> الآية..... سورة.....
وقال تعالى: << إنما الصدقات للفقراء والمساكين والعاملين عليها والمؤلفة قلوبهم وفي الرقاب والغارمين وفي سبيل الله وابن السبيل فريضة من الله والله عليكم حكيم>> آية 60 من سورة التوبة.
ويقول تعالى أيضا << ياأيها الذين آمنوا أنفقوا من طيبات ما كسبتم ومما أخرجنا لكم من الأرض >> البقرة ، الآية 276 ، فأوجب الانفاق من الأرض مطلقا سواء كانت الأرض خراجية ، أوعشرية ، وأما السنة فيقول عليه الصلاة والسلام : " فيما سقت السماء العشر[42] ص415 ،والمزكي يستثمر هذا العطاء لينال الجزاء في الآخرة ولأنه يخرجه لوجه الله تعالى وهو أحق بأن يقدم له كل طيب وكريم.
ونجد أن الله تعالى يحفظ للفقير كرامته ولذلك يحدد طريقة العطاء بالنسبة للصدقات
<< أن تبدوا الصدقات فنعما هي، وإن تخفوها وتؤتوها الفقراء فهو خير لكم، ويكفر عنكم سيئاتكم>> الآية 271 من سورة البقرة.
أي أن الصدقة إن كانت ظاهرة فلا بد وأن يكون الغرض منها القدوة ليس أكثر، ومن الأفضل أن تكون سرا للحفاظ على كرامة من يحصل عليها، لأن من يتصدق يخرج الصدقة لوجه الله لقوله تعالى << ياأيها الذين آمنوا لا تبطلوا صدقاتكم بالمن والأذى>>.
كما أن التفاخر والتباهي في إخراج الصدقة أو المن بها على الفقير موازيا لانعدام الثواب عليها تماما، ويدخل ضمن الصدقات صدقات مناسك الحج وصدقة الأضحية، وهناك حديث عن أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم << من وجد سعة ولم يضح فلا يقربن مصلانا>> بمعنى البعد عن الرسول وذهاب فضل صلاة الجماعة .

3-3-3- الكفارات والنذور والأوقاف:
والكفارات هي تكفير من الآثام التي ارتكبها الإنسان في حق الله سبحانه وتعالى، كالإفطار في رمضان وعدم القدرة على الوفاء بهذا الالتزام مستقبلا (إذا كان الإفطار عن عجز).
أو من تعمد الإفطار في رمضان، ومن حنث في يمينه وكذلك كفارة عدم اكتمال لأحد أركان الحج.
أما النذور فهي صدقات معلقة بشرط، طمعا في استجابة الله لدعاء في مسألة ما، وهي واجبة الأداء ما تحقق الشرط << وما أنفقتم من نفقة أو نذرتم من نذر فإن الله يعلمه وما للظالمين من أنصار>>.
أي أن النذور واجبة الأداء حتى ولو لم تكن معلنة أمام الآخرين أما الأوقاف فهي صدقة جارية سواء مال أو عقار أو أراضي أو ما شابه ذلك، وهي لإتباع ولا تورث ولا توهب ولكن لا جناح على من يتولى شؤونها أن يأكل منها لمعروف، وفي المجتمعات الحديثة نجد أن وزارة الأوقاف هي الجهة المنوط بها إدارة هذه المشروعات والتأكد من وصول ريعها إلى مستحقيه ص0.
ولكن على الرغم من وجود أصناف الرعاية والخدمة المختلفة التي كفلها الإسلام للأفراد المحتاجين ليكونوا في كنف القادرين والأغنياء، إلا أنه في نفس الوقت يؤكد على مبدأ الإعالة الذاتية، والحث على العمل وعدم الإتكالية، فبقول الله سبحانه وتعالى << إن الله لا يضيع عمل عامل منكم من ذكر أو أنثى>> ويقول تعالى << وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون>> . كما يؤكد رسول الله صلى الله عليه وسلم على ضرورة الاعتماد على النفس والعمل << لأن يحتطب أحدكم بفأسه خير له من أن يسأل الناس أعطوه أو منعوه>>.
وهذه كلها اتجاهات تؤكد أهمية العمل والإعالة الذاتية .

الخدمة الاجتماعية على مستوى الأسرة في الإسلام:
لقد تكلمنا فيما سبق لأن الخدمة الاجتماعية والرعاية على مستوى الفرد والتي تضمنتها الشريعة الإسلامية فكل مما ذكرناها قد ينعكس على الأسرة، على أساس أن قيام كل فرد بمسؤولياته وواجباته سوف ينعكس بالضرورة وفي المقام الأول على الأسرة التي ينتمي إليها لذلك فإنه يمكننا أن نشير إلى مظاهر الخدمة الاجتماعية للأسرة في الإسلام من خلال (النفقة- الميراث) واللذان سنأخذهما كمثال.

3-3-4- النفقة: ويمكن النظر إليها على نوعين:

1- نفقة الأقارب:
وتضمن التكافل داخل الأسرة لقوله تعالى << وأولوا الأرحام أولى ببعض>>
وقوله تعالى << فآت ذي القربى حقه>> وقد حدد علماء المذاهب المقصود بالأقارب، تشترط نفقة القريب حاجته، وعد قدرته على العمل حتى لا تكون مدعاة للاتكالية على الآخرين ولو كانوا أغنياء، ولا يتكفل بالنفقة على أقاربه إلا إذا كان في غير نفقة الأبوين على أبنائهما ونفقة الابن على والديه.

2- نفقة الزوج على زوجه:
تعتبر نفقة الزوجة واجبة في حق الزوج طالما أنها تقوم بواجباتها المنزلية وترعى شؤون الأسرة، وهذا يعتبر نوعا من العدالة وتبادل الحقوق والواجبات وتعتبر نفقة الزوجة المسكن والمأكل والملبس حسب مقدرة الزوج بصرف النظر على مدى ما تتمتع به الزوجة من وفرة في المال أو العقار الخاص بها، والزوج يتكفل بزوجته مادامت في عصمته، هذا بالإضافة إلى التزامه بالنفقة على مطلقته مادامت في فترة العدة>> لأنها فترة مكملة لعلاقة الزواج[42]ص50.
ثم أن المطلقة طلاقا رجعيا لها أن تبقى في بيت زوجها لعل هذا يسهل لها العودة من جديد واستئناف الحياة الزوجية، وإذا لم يوفقهما الله إلى العودة فهي تستحق نفقة لمدة عام بالإضافة إلى النفقة عن الأبناء.

2- الميراث:
ونجد أن الميراث عملية جبرية وليس لصاحب المال سلطان في ماله إلا في حدود وصية يوصي بها بعد وفاته، وبشرط أن لا تزيد عن ثلث التركة، ولقد تولت الشريعة الإسلامية توزيع التركة بطريقة تحول دون خروج التركة عن نطاق الأسرة أو العائلة بدرجات تتفق وقرابة المورث مع المعنيين.
توزيع التركة في الإسلام قائم على حكمة إلهية لأن الله تعالى أدرى بخلقه، وبغض النظر عن الأنصبة المخصصة لكل وارث حسب القرب أو البعد من المورث، فإن الحكمة هي في عدم تكدس التركة في أيدي ورثة بعينهم، لأن نجد الأولاد مثلا وهم أقرب علاقة بالمورث لن يكون نصيبهم أكثر عن نصب التركة بعد توزيع الأنصبة الخاصة بالوالدين والزوجة والأمر الثاني هو أن النصيب في التركة يكون على أساس الحاجة، فمثلا نجد أن نصيب الابن الذكر ضعف نصيب الأنثى على أساس الرجل له واجب رعاية الزوجة[42] ص201.

الخدمة الاجتماعية على مستوى المجتمع:
ويندرج تحت هذا النمط كل ماله علاقة بالأسرة أو الجماعات وتنظيم الحياة الاجتماعية والعلاقات بين الأفراد والجماعات والدولة ومن أمثلة الخدمات الاجتماعية ونظم الرعاية التي تدخل تحت نطاق المجتمع مايلي:
* **التكافل العام:** والتكافل يتمثل في جوانب عديدة مثل الزكاة وجوانب التكافل الأخرى التي نص عليها الإسلام في الكثير من الآيات والأحاديث ولم تكتفي الشريعة بالحث على التكافل ولكنها في نفس الوقت تحول دون التعدي والإيذاء من جانب القادرين على المحتاجين، سواء بالظلم أو التواطؤ على أو الغش أو التملك غير المشروع أو السخرية والاحتقار وتؤكد الشريعة الإسلامية على أداء الأمانة والوفاء بالعهد والتراحم وبغض اكتناز الأموال والبخل والشح.
* **رعاية الأيتام:** لقد حظيت رعاية الأيتام بالاهتمام في التشريع الإسلامي الحنيف ويلاحظ ذلك من خلال العديد من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي تؤكد على الاهتمام باليتيم وإيوائه، والنهي عن أكل ماله والعمل على استثمار أمواله لحين بلوغه من العمر ما يسمح له بالتصرف الرشيد فيها.

*** الجوار والصداقة:**
أكد المولى عز وجل بالإحسان إلى الجار ذوي القربى والجار بالجنب، وفي هذا إحقاقا لحق الجار على جاره وإعطائه مكانة تمني الخير للآخرين على أساس أن الجار سوف يصيبه الخير من وراء ذلك، وسوف ينعكس أثره عليه بطريقة غير مباشرة.
*** المؤاخاة في الإسلام:** [37] ص52
وهي خدمة لمقابلة احتياجات الأخوة في الإسلام دون أن يكون هناك قرابة رحم أو جيرة، وكان أحسن صورة لها عندما آخى رسول الله صلى الله عليه وسلم بين المهاجرين والأنصار عن الهجرة إلى المدينة، وكانت لفترة كبيرة وهذا الإخاء مقدم على حقوق القرابة حتى موقعة بدر ونزول الآية الكريمة << وأولوا الأرحام بعضهم أولى ببعض>>.....
*** مسؤولية الدولة:**
يؤكد الإسلام على مسؤولية الدولة بصفة عامة عن المواطنين فيها، وتنظيم بيت المال في عصر الخلافة إلا لمواجهة المشكلات المجتمعية وقيام الدولة بدورها، على الوجه الأكمل، ولنا في تجربة عمر بن الخطاب العضة والحكمة في رعاية للمسلمين وخاصة الفئات المحتاجة حيث يرى أن حصول الفقير على نصيب من بيت مال المسلمين ليس من باب التبرع أو الإحسان بل هو حق مشروع، وقد كان يضرب به المثل للمسلمين على مر العصور في القيام بالمسؤوليات على الوجه الأكمل في الدولة من الناحية التخطيطية والتنظيمية والتنفيذية[39] ص 108.
وكل ما سبق يؤكد أن الدولة الإسلامية في عصورها الأولى كانت في خدمة الفرد والجماعة والمجتمع بصفة عامة وكانت الخدمات متنوعة ومخصصة لفئات كثيرة ساعدت على تنظيم المجتمع الإسلامي آنذاك.
وإن الأمثلة التي ذكرناها تعتبر متواضعة جدا بالنظر لما قدمه الإسلام من خلال المبادئ التشريعية للمسلمين من رعاية وخدمة ساعدت المسلمين على العيش حياة كريمة وخاصة في العصور الأولى للإسلام.

الخدمة الاجتماعية في العصور الحديثة:

الخدمة الاجتماعية في القرن الثامن عشر:

كان هذا القرن قرن الثورات الفكرية، حيث ظهرت الكثير من الأفكار التي تنتقد النظم القديمة، وعلى غرار ذلك سداد الشعور بالإخاء بين الناس ومبدأ احترام الإنسان.
وكان من نتيجة ذلك أن ظهرت كثير من الأدبيات التي اهتمت بدراسة أسباب الفقر والبحث عن وسائل علاجه.
فانبثق من ذلك وجود نشر التعليم وتشغيل العاطلين عن العمل واتخاذ الوسائل اللازمة لمنع الفقر ومساعدة الفقراء وحماية الأطفال والمرضى والعجزة[39] ص109.
ثم اتخذت فيما بعد بعض الوسائل الكفيلة لمواجهة الكوارث كالتعاون الاستهلاكي ، وصناديق التوفير ولم تكن الدول هي التي تهتم بهذه الوسائل،ولكن الأفراد هم الذين آمنوا بمبادئ الحرية وبأن كل فرد يجب أن يساعد جاره، وفي أواخر القرن الثامن عشر وجد عدد كبير من الجمعيات الخيرية والوطنية ، وكانت عند المساعدة تفرق بين القادرين وغير القادرين عن العمل، ومن ثم أخذت تحول منشآت الفقراء إلى شبه مصانع[39] ص109.
وفي ألمانيا وضع القانون المدني سنة 1794 فحقق قيام الدولة وبمساعدة الفقراء ، وميز بين الفقراء الذين يجب أن تساعدهم الدولة وأنشأت كثير من ملاجئ العميان والمستشفيات ومساكن العمال وفي انجلترا نشأت عن الوحدة السياسية وحدة في أعمال المساعدة وصدر قانون "إليزابيت" وهو يلزم كل إقليم بمساعدة فقرائه ولذلك وضعت قيود على حرية التجول، ومن ثم زاد عدد الفقراء وتعذر عن كل إقليم أن يعين فقراءه[39] ص109.
كما أنشأت في ذلك العهد، منازل لإقامة الفقراء والأطفال والمرضى وكانوا يشتغلون فيها، ثم تطورت الأفكار فصدر قانون سنة 1795، وتمنح بموجبه المساعدات النقدية لتكملة الأجور الضئيلة فسبب ذلك خفض الأجور.
وفي فرنسا ظهرت الفكرة القائلة بأن الشحاذة لا يمكن المعاقبة غليها ما لم تعط الدولة لكل فرد فرص العمل، وتمده بوسائل الرزق، ولكن رغم ذلك لم ينتظم الإحسان.

وأقيمت بعض الورشات للعاطلين القادرين عن العمل، وأنشئ سجل للفقراء يقيدون فيه أسمائهم ويمنحون مبلغا من المال في عيد الجمهورية السنوي ، وزاد الاعتقاد في أن الدولة وحدها هي التي يجب أن تقوم بالمساعدة لذلك قل شأن المنشآت الخاصة والمعاهد الدينية[39] ص110.

الخدمة الاجتماعية في القرن التاسع عشر:

في القرن التاسع عشر أصبحت السلطات المدنية هي التي تنشئ المستشفيات ومآوي المتسولين، فقد شيد "لويس الرابع عشر" المستشفى العام والذي أصبح يسمى فيما بعد لأسالبتريير حيث تجمع فيه كل عجزة باريس، وقد أخذ الناس – في كل مكان- يحتذون بهذا المثال ولكن إيواء الفقراء في ملاجئ يشجع على الكسل.

كما أن مجلس النواب في ذلك العهد، عاد إلى طريقة المساعدة المنزلية ولتجنب تبدد موارد الإحسان، أسست الحكومة لجان المساعدة ومآوي العجزة، ومكاتب الإحسان وحذى حذوها فيما بعد المديريات[39] ص110.

وإذا كان لإيواء المتسولين مساوئ – فإن مساوئ توزيع المساعدة المنزلية ليست بالأقل سوءا، حيث أن الصدقات التي تبذل بتقتير وبطريقة آلية تظل بدون أثر دائم[39] ص110.

ففي سنة 1788 أصدرت مدينة هامبورغ أمرا لتوزيع الصدقات قدمها أفراد محبين للخير، وفي سنة 1852 – قام "فون ورهليث" بتكملة هذا النظام وأسس ما يسمى طريقة البرفلد، وبموجب هذه الطريقة يزود كل حي من أحياء المدينة بزائرين متطوعين – يقوم كل منهم بطريقة مستمرة بمساعدة أربع عائلات أو أكثر، عن طريق زيارتهم بين حين وآخر ويصلون إلى معرفة حاجات من هم في حمايتهم، وليس فقط لتخفيف آلامهم بل يهتمون برفع مستوى العائلة بأكملها ولقد أدخل هذا النظام توزيع المسؤولية الفردية في المساعدة العامة- فلم يعد المعوزون يستمدون المساعدة في جماعات بل كل منهم حسب علاقاته العائلية[39] ص111.

وقد تناول التعديل فيما بعد هذه الإصلاحات في الإحسان العام تحت التقدم السريع الذي قطعته المساعدة الفردية وبناءا على ذلك قامت مدينة ستراسبورغ بتقوية مجهود المتطوعين، بجعله مشتركا مع مجهود المساعدين المحترفين، وفي ذلك الوقت قام "كانون بارنت" ومعه طائفة من الجامعيين المحققين الصادقين، فاستوطنوا أفقر أحياء لندن من طرفها الشرقي وبدؤوا يهذبون الشعب ويشغلونه في أوقات فراغه وذلك لكي يرفعوا مستوى الحي من النواحي الفكرية والصحية والخلقية وبعد ذلك أخذت حركة الخدمة الاجتماعية تخطوا خطوات واسعة فأنشأت لها إدارة خاصة[39] ص112.

ولقد اتسمت انجلترا، في مستهل القرن التاسع عشر- إلى ما للخدمة الاجتماعية من طيب الأثر، فنست قوانين تبيح لفقراء كل حي أن يلجأوا إلى كنيسة ذلك الحي لطلب المعونة والإرشاد ثم ظهرت المصلحة الاجتماعية (فلورانس نيتنجيل)، فحفرتها الشفة على المرضى إلى العناية بأمر إعداد الممرضات وإلى تحسين إدارة المستشفيات وكذلك إلى تنظيم كل عمل يخفف الآلام للمرضى، كانت المؤسسات الاجتماعية تعمل حتى ذلك الوقت دون أن يكون لها برنامج عام ودون أن يكون لها طريقة فعالة، ولكن جمعية تنظيم الإحسان التي أسست بلندن سنة 1869- وضعت مبادئ مهمة- كان كثير منها متبعا في مؤتمرات "سان فنسان دي يول" التي أقيمت بباريس منذ سنة 1833 بمعرفة فردريك أورنام وهذه المبادئ هي :

أ- كل حالة تكون موضوع تحقيق توضع نتائجه في تقرير مكتوب.

ب- يقدم هذا التقرير للجنة تحدد الإجراءات اللازم اتخاذها.

جـ- لا تمنح أية مساعدات وقتية، ولكن يجب أن تمنح مساعدة عادلة ذات أهمية بحيث تضع الأسرة أو الفرد في أحوال جيدة.

د- يعمل العميل المحتاج بنفسه على رفع مستواه، مع محاولة جعل أهله يهتمون بهذا الإصلاح وكذا جيرانه وأصدقائه.

هـ- محاولة الوصول إلى تعاون المؤسسات المختلفة التي يمكن أن تتدخل لصالح الشخص المحتاج.

و- يحصل موظفو الجمعيات على تعليمات عامة كتابية ويدربون عن طريق المحاضرات والتمرين العملي.

ز- تبادل الجمعيات الخيرية قائمة بمن تساعدهم، ومما يؤدي إلى إنشاء مكتب محفوظات مركزية عن المساعدين، وبهذا يمكن ان يكون حاجز ضد مستغلي الإحسان .

ح- وأخيرا عمل سجل بأسماء المؤسسات، بحيث يؤدي إلى إزالة الجمعيات الطفيلية ويوجه نوع التدخل – عن طريق معرفة الأسباب ويكشف عن نواحي النقص والجهود المزدوجة في تنظيم الإحسان ولقد تضاعفت فيما بعد – بسرعة- جمعيات تنظيم الإحسان في ممالك الانجلوسكسون وفي الولايات المتحدة حيث كانت وظيفة المساعدات الفردية دائما واسعة الانتشار، وكان تضامن الجهود أكثر اتساعا، فتعود الجمعيات في كل مدينة أن يجتمعوا في شكل مؤتمرات أسبوعية – ليبحثوا في جميع أحوال المساعدة وكانت الجمعيات الكائنة في مكان واحد تتحد في صورة مجلس لكي تقوم بعمل مجد وأسست الصناديق المشتركة التي فرضت على السكان بأجمعهم نوعا من الضريبة السنوية وتركت المؤسسات لتجمع – بمفردها- الموارد التي تحتاج إليها.

وكذا عقدت المؤتمرات الوطنية منذ سنة 1874 وكانت بمثابة برلمانات حقيقية سنوية لشؤون الإحسان وذلك بناءا على اقتراح "ماري ريشموند"، كما أنشأت جمعية تنظيم الإحسان بنيويورك سنة 1899 تحت اسم مدرسة أول مدرسة للخدمة الاجتماعية[45]ص84.

وعلى العموم فقد أدى التقدم العظيم الذي تحقق في القرن التاسع عشر بفضل التطور العلمي وتأثيره على الحياة، إلى تغيير نظام المجتمع، إذا ساعدت الآلات على إنشاء المصانع الكبيرة- التي لم يكن في الإمكان حتى السنين الأخيرة- نقل قوتها إلى مسافات بعيدة، وكان من أثر ذلك أن تغيرت نظم الجماعات الصناعية، حيث أصبح رب الأسرة بعيدا عن المنزل واتصاله بجماعات أخرى هي جماعة العمل، ثم نشأ نظام اجتماعي جديد أدى إلى إيجاد نظام حديثة تختلف عن تلك التي تتبعها الحكومات واقتضى ذلك أن يقوم في المجتمع الحديث، بجانب المؤسسات الحكومية وأصحاب العمل – عنصر منظم ومنسق ذو طبيعة خاصة، مشابه لحد ما إلى العناصر التي تشاهد في علم الحياة كتلك التي تسير الكيان الحيواني والمعروفة بالأعصاب السمبتاوية[43] ص143.

وعموما فإن الخدمة الاجتماعية في القرن التاسع عشر كانت عبارة عن حركات إحسان أو حركات للمحلات الاجتماعية والفرق بين حركة الإحسان وحركات المحلات الاجتماعية هو أن حركة الإحسان تعتمد على المتطوعين في تقديم خدماتها الاجتماعية، أما حركة المحلات الاجتماعية فتعتمد في خدماتها الاجتماعية على استشارة الجهود الذاتية لأهالي المجتمع المحلي[38] ص23.

<u>الخدمة الاجتماعية في القرن العشرين:</u>

شهدت الخدمة الاجتماعية في القرن العشرين تطورا معتبرا، فعوضا إن كانت تعتمد على مبدأ الإحسان وأنها كانت عموما عبارة عن مساعدات فردية ضيقة، فإن أصبحت تنظمها الدولة وتعتمد على مبدأ العدالة والمساواة بين الأفراد، وأصبح لها مناهج ووسائل ومفاهيم ونظريات، وهكذا أصبحت الخدمة الاجتماعية تعني تلك المعرفة النظرية والعملية لمساعدة من هم بحاجة إلى مساعدة، وفي سنة 1931 أنشئ للمجلس الوطني للخدمة الاجتماعي في أمريكا، ثم عدل إسمه إلى المجلس الوطني للرعاية الاجتماعية بعد إتساع ميدان نشاطه سنة 1945 وتضمنت أهم مهامه مايلي[38] ص23:

أولا: دراسة المشكلات الاجتماعية ورسم السياسة الاجتماعية الفعالة.

ثانيا: تقديم المنشورات الفنية للأجهزة العاملة في ميدان الرعاية الاجتماعية.

ثالثا: تقديم التسهيلات والإمكانيات الممكنة لمنظمات الأعضاء في المجلس.

رابعا: تشجيع الجهود التطوعية في مجال العمل الاجتماعي، كذلك انقسم المجلس إلى مجموعة لجان وصل عددها إلى 16 لجنة متخصصة لممارسة الأعمال النوعية بكفاءة وعمق، مثل لجنة التطوع ولجنة الدراسات ولجنة المطبوعات، ولجنة الاستثمارات، ولجنة التخطيط ولجنة التنسيق ولجنة الإدارة، ولقد اعتمد هذا المجلس في تمويله على الاشتراكات والتبرعات وإصدار المطبوعات[43] ص143.

ولقد كان للخدمة الاجتماعية فرعين هما: خدمة الفرد وخدمة الجماعة ثم أضيف لهما فيما بعد فرع ثالث وهو تنظيم المجتمع أو خدمة المجتمع[43] ص143.

وعليه ومما سبق فإن الخدمة مرت بثلاث مراحل أساسية تمثلت المرحلة الأولى: في مرحلة الشيوع والارتجال، وفيها كانت الخدمات يقدمها الأقارب وذوي النفوذ وكبار السن ورجال الدين، كما لم تكن هناك مؤسسات مستقلة خاصة تقدم فيها هذه الخدمات على النحو الذي هي عليه حاليا.

أما المرحلة الثانية: فتمثلت في صدور قوانين الفقر المتوالية في انجلترا وأمريكا خلال القرن الثامن عشر والتاسع عشر، إذ ظهرت خلال هذه الفترة الحاجة إلى مشرفين على شؤون الفقراء ومراقبين زائرين لتنفيذ ومتابعة قوانين الفقراء، كما ظهرت الحاجة إلى إيجاد وظائف في المستشفيات يتخصص شاغلوها للتحري عن حالة الفقراء وزيارتهم في منازلهم لمتابعة العلاج كوظيفة سيدة الإحسان والممرضة الزائرة والمدرس الزائر، ولا شك أن هذه الوظائف كانت هي النواة الأولى التي مهدت لميلاد مهنة الخدمة الاجتماعية[38] ص24.

وكانت الخطوة الأولى كما ذكرنا سابقا – لميلاد هذه المهنة هندما نادت "ماري ريتشموند" المشرفة على جمعية تنظيم الإحسان "بفيلادلفيا" بأهمية إعداد دراسات للعاملين بالمؤسسات الاجتماعية تزودهم بالأساليب العلمية لدراسة الحالات لتبدأ أول دورة تدريبية لهم سنة 1898، ولتبدأ معها مرحلة التخصص المهني في خدمة الفرد تأول طريقة في الخدمة الاجتماعية[44] ص12.

وأما المرحلة الثالثة: فكانت بداية كمرحلة مهنية بدأت في أوائل القرن العشرين وصاحب ذلك تخرج الدفعة الأولى من الأخصائيين الاجتماعيين من جامعة كولومبيا، لتمارس خدمة الفرد أول مرة بأسلوب جديد قام على أنقاض تاريخ طويل من العشوائية والارتجال، وقد وضعت "ماري ريتشموند" اللبنة الأولى لخدمة الفرد في كتابها: التشخيص الاجتماعي سنة 1917 لتحدد إطارها العام والأهداف والأساليب التي تتبع في ذلك، وكانت هناك عدة عوامل أدت إلى ظهور المرحلة المهنية في الخدمة الاجتماعية أهمها:

أولا: استمرار تعقد الحياة الاجتماعية وظهور مشكلات اجتماعية جديدة.

ثانيا: الإحساس بعدم نجاح الأشخاص الذين أسندت إليهم مسؤولية حل المشكلات مثل: سيد الإحسان والممرض الزائر، والزائر المدرسي في تحقيق مستوى مناسب من إشباع الحاجات.

ثالثا: التطورات الكبيرة التي حدثت في العلوم الإنسانية، وخاصة في العلوم الاجتماعية والنفسية والتربوية، الأمر الذي جعل من السهل إيجاد الأساس العلمي الذي يمكن الاعتماد عليه في بناء طريقة خدمة الفرد كطريقة أولى في الخدمة الاجتماعية.

رابعا: تراكم رصيد متزايد من الخبرات لدى مجموعة من سادة الإحسان والممرضين الزائرين والزائرين المدرسين، جعل من الممكن تحليل هذه الخبرات والتوصل إلى مجموعة من المبادئ والمفاهيم التي يمكن الاعتماد عليها في الممارسة المهنية[45] ص 08 وعليه فلم تعد الخدمة الاجتماعية تعني إحسانا أو تفضيلا، بل أصبحت ضرورة إنسانية تقتضيها الحياة في المجتمع العادل، كما لا تأخذ سمة فردية مهما استندت على جهود الأفراد وإيمانهم بقدرتهم على الإسهام في العمل الجماعي من أجل خير الفرد والجماعة والمجتمع غير في البناء والوقاية والعلاج[37] ص147.

<u>أساسيات الخدمة الاجتماعية:</u>

<u>مبادئ الخدمة الاجتماعية</u>[46] ص243**:** تقوم الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية على مجموعة من المبادئ التي يلتزم بها الأخصائي في عمله مع وحدات العمل المختلفة (فرد، جماعة، مجتمع)، في علاقته بهم وقد تبلورت هذه المبادئ من خلال الخبرات التي مرت بها ممارسة الخدمة الاجتماعية والموقف التي صادفها الأخصائيون الاجتماعيون في عملهم إلى جانب العلوم الاجتماعية والفلسفات والحركات الإنسانية التي تأثرت بها الخدمة الاجتماعية في نشأتها وتطورها. وسنتعرض لأهم مبادئ الخدمة الاجتماعية التي تطبق بالنسبة للطرق الثلاثة، إذ أنه بالرغم من تنوع الطرق إلا أن هناك مبادئ عامة يلتزم بها الأخصائي الاجتماعي حين يتعامل مع أحد الطرق الثلاثة.

1- مبدأ المساعدات الذاتية[46] ص149**:** يعتبر مبدأ المساعدة الذاتية من أهم المبادئ، كما يعبر عن جوهر الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية، وقد انبثق هذا المبدأ عن الفلسفات الدينية والحركات الإنسانية وتجارب الخدمة الاجتماعية نفسها والتي وجدت أن تقديم المساعدة لذوي الحاجة أو تقديم الحلول الجاهزة لمشاكل الناس دون أي جهد منهم للتعاون في إشباع الحاجات أو علاج المشاكل كان في معظم الأحيان من العوامل التي أدت إلى استمرار المشاكل.

وعلى ذلك أصبحت النظرة إلى العميل تتمثل في أنه عنصر أساسي من عناصر التغير مما يتطلب مشاركته مشاركة تتفق مع قدراته واستعداده على توجيه هذه العملية الوجهة التي تخدم صالحه وصالح المجتمع.

والمساعدة الذاتية يقصد بها مساعدة الفرد لنفسه وكذلك مساعدة الجماعة لنفسها ومساعدة المجتمع لنفسه.

والمساعدة الذاتية بالنسبة للفرد تتحقق حين يستطيع الفرد وحده أن يشبع حاجة من حاجاته أو أن يعالج مشكلة من مشاكله معتمدا في ذلك على قدراته الخاصة وإمكانياته الذاتية، وتتأثر قدرة الفرد وإمكانياته بخصائص المجتمع الذي يعيش فيه والجماعة التي ينتمي إليها، كما تتأثر بنوع التعليم الذي يتلقاه الفرد والأساليب التربوية التي يسير عليها المجتمع في تنشئة أفراده بصفة عامة وتتأثر كذلك بالقيم الاجتماعية التي يتلقاها الفرد في مجتمعه ويتخذ منها معايير لسلوكه ولعلاقاته مع غيره من الأفراد، كما تتأثر بمختلف القوى الاجتماعية التي تظهر باستمرار على مسرح الحياة في المجتمع وتترك آثارها على الحياة اليومية للفرد، وإلى جانب تأثر المساعدة الذاتية بعدة عوامل تتصل بالفرد ذاته، ومن هذه العوامل ما يتصل شخصية هذا الفرد ومنها ما يتصل بتاريخ حياته وما مر به من تجارب وما اكتسبه من خبرات[46] ص149.

أما فيما يتعلق بالمساعدة الذاتية للجماعة أو المجتمع فتتحقق هذه المساعدة حين تقوم جماعة من الناس بإشباع حاجة معينة من احتياجاتها كجماعة أو يحل مشكلة تمس أفرادها جميعا عن طريق الجهود المشتركة لأفراد هذه الجماعة كما يلجأ المجتمع مادة إلى عدة وسائل يستخدمها في علاج مشاكله[33] ص39.

والحقيقة أننا لو نظرنا إلى الحياة في المجتمع لوجدنا المساعدة الذاتية والمساعدة التي يتلقاها الفرد أو الجماعة أو المجتمع من الخارج هذان النوعان من المساعدة يكملان بعضهما البعض. ففي بعض الأحيان قد لا تتحقق المساعدة الذاتية إلا إذا توافرت المساعدة من الخارج، ومن ناحية أخرى فإن المساعدة الخارجية قد لا نجدي نفعا في كثير من الأحيان إن لم يصاحبها استعداد من الطرف المستقبل لهذه المساعدة للتعاون ولمساعدة نفسه، وإذا كان الأمر كذلك وكانت المساعدة الذاتية مكملة للمساعدة الخارجية.

مبدأ التقبل: ومعناها أن يتقبل الأخصائي الاجتماعي العميل فردا أو جماعة، أو إذا كان مجتمعا محليا كما هو، وليس على الصورة التي يجب أن يكون عليها وبالتالي لا تتدخل الاعتبارات الشخصية أو الذاتية للأخصائي في الحكم على العميل أو غيره من وحدات العمل ولا ينبغي أن تؤثر اعتبارات الإختلاف في السن أو الجنس أو الطبقة الاجتماعية أو المذهب السياسي بين الطرفين في العلاقة المهنية التي تنشأ بينهما. ويكون تقبل الأخصائي الاجتماعي للعميل الفرد من خلال مواقف معينة ومظاهر سلوكية من جانبه مثل[33] ص40:

- احترام العميل لذاته.
- احترام ما يصدر عنه من قرار.
- عدم التسرع في إصدار الأحكام على سلوك العميل حتى يمنح فرصة كافية للتعبير عن نفسه.

على أن تقبل الأخصائي الاجتماعي للعميل لا يعني الموافقة على تصرفاته وسلوكه بما في ذلك السلوك المنحرف، وإنما القصد من التقبل هو إشعار العميل باستعداد الأخصائي لتقديم خدماته له ومساعدته إياه بغض النظر عن الاختلاف أو التفاوت بين الطرفين، وإذا كان الأخصائي يتقبل بعض المظاهر السلوكية ولا يوافق عليها في مبدأ الأمر فإنه يؤجل توجيه العميل نحو تعديل هذه المظاهر إلى أن تنمو العلاقة المهنية بينهما[37] ص140.

والتقبل لا ينبغي أن يكون من طرف واحد إذ يجب أن يتم قبول العميل للأخصائي وعلى الأخصائي أن يتأكد من ذلك حتى يضمن اطمئنان العميل له واستمرار العلاقة المهنية بطريقة تساعد العميل على علاج مشكلته.

أما فيما يتعلق بالعمل مع الجماعات فإن الأخصائي الاجتماعي يتقبل أفراد الجماعة التي يعمل معها على ماهم عليه من خصائص إيجابية أو سلبية، إذ عليه أن يتقبل التقاليد التي نشأوا عليها والقيم التي يعتقدون فيها. ومعايير السلوك التي يسيرون عليها في حياتهم، وإذا كان الأخصائي لا يقر بعض المظاهر السلوكية غير السوية ويردها إلى أصولها. ويعبر الأخصائي عن تقبله لأفراد الجماعة بطرق مختلفة منها:

* مساعدة الأفراد على التعبير عن مشاعرهم العدائية بطريقة مقبولة اجتماعيا من خلال النشاط الجماعي.
* تقديم المكافآت الرمزية للأفراد الذين يقومون بدور فعال في حياة الجماعة.
* تقدير الأخصائي لمشاعر الأفراد الشخصية وتقاليدهم الاجتماعية حتى ولو اختلفت عن مشاعره وتقاليده[37] ص150.

مبدأ حق تقرير المصير: ويقوم هذا المبدأ على الاعتراف بحق الإنسان في أن يحيا الحياة التي يختارها لنفسه وأن يتجه بحياته الوجهة التي يرغبها بإرادته والتي تنسجم مع قيمه ومعتقداته ولا يعني لجوء العميل للأخصائي الاجتماعي عن طريق إحدى المؤسسات الاجتماعية أنه تنازل عن حقه في تقرير مصيره في اتخاذ القرارات المتعلقة بحياته، وعلى ذلك يجب على الأخصائي أن يتجنب فرض آراء معينة أو حلول خاصة على العميل بشكل يؤدي إلى سلبه هذا الحق[37] ص153.

ليس معنى ذلك أن حق تقرير المصير حقا مطلقا وإنما يخضع هذا الحق لبعض القيود التي يفرضها صالح العميل نفسه أو صالح الأفراد الآخرين المتصلين به، أو صالح المجتمع العام.

مبدأ المشاركة:

من المبادئ المعمول بها في الخدمة الاجتماعية أن الأخصائي الاجتماعي لا يحل مشاكل الأفراد بقدر ما يساعد هؤلاء الأفراد مساعدة تبنى على دراسة علمية ومهارة علمية يساعدهم على تفهم مشاكلهم وعلى رسم خطط العلاج معتمدين في ذلك على إمكانياتهم الذاتية بقدر استطاعتهم مع الاستعانة بالمواد والخدمات الاجتماعية المتاحة في البيئة المحيطة ويتفق هذا المبدأ مع المبادئ الأخرى التي تعتمد عليها الخدمة الاجتماعية، خاصة المساعدة الذاتية وحق تقرير المصير ، فالعميل وحده هو صاحب الحق في توجيه حياته وبالتالي لا بد أن يسهم بدور فعال في الخدمة ويتحمل النصيب الأكبر في المسؤولية ، ولا يلقي العبء على الأخصائي فلابد من النشاط المثمر بين الطرفين ، لأن مشاركة العميل في تشخيص حالته وفي التعرف على النواحي العلاجية، فيما يزيد من حرصه على وضع العلاج المقترح موضع التطبيق كذلك الحال حين يعمل الأخصائي مع الجماعة حيث يحرص على مساعدة أعضائها ومساعدة الجماعة ككل على تنمية قدراتها الذاتية وعلى الاعتماد على مواردها لإشباع احتياجاتها فالجماعة السرية في مجال خدمة الجماعة هي التي تشارك مشاركة فعالة في تسيير شؤونها في اتخاذ القرارات المتعلقة بحياتها وحياة أفرادها[37] ص153.

ويعتبر مبدأ المشاركة كذلك من المبادئ الأساسية والهامة في الممارسة العلمية لطريقة تنظيم المجتمع، بل أن نجاح الطريقة يتوقف على مدى مشاركة المواطنين في إنجاز الخطوات المتعلقة بها ، إذ أن المواطنين في أي مجتمع هم أكثر حساسية من غيرهم لما يصلح لمجتمعهم وما لا يصلح له ، بالإضافة إلى أن اشتراك المواطنين في حل مشاكل مجتمعهم إنما يساهم ككل على تحمل[37] ص154 المسؤوليات تدريجيا وعدم الاعتماد اعتمادا كليا على المصادر الخارجية.

مبدأ السرية:

نظر لأن عمل الأخصائي يتصل في معظم الأحيان بحياة الناس وبالكثير من دقائق حياتهم الخاصة ونظرا لما لهذه الحياة من حرمة ومن قدسية فإن عمل الأخصائي يتسم بحساسية خاصة ويتطلب احتياطات معينة حفاظا على حرمات الناس ويكتسب هذا المبدأ أهمية خاصة في طريقة خدمة الفرد باعتبارها أقرب الطرق إلى التعرض للمشاكل الفردية والأسرية وبالتالي أقربها حياة الناس الخاصة والتزام الأخصائي بمبدأ السرية يتطلب من حفظ ما يحصل عليه من بيانات ومعلومات خاصة بالعميل في طي الكتمان فلا يسمح لنفس بإذاعتها أو لا يسمح لأحد بالاطلاع عليها بأي حال[37] ص154.

ويعد مبدأ السرية من أهم المبادئ التي تمي الشعور بالثقة والاطمئنان في نفس العميل ولهذا يحرص الأخصائي على إبراز هذا المبدأ أو تأكيده أمام العميل وعلى الأخص في المقابلات الأولى حيث العلاقة بينهما لم تتبلور بعد ويراعي الأخصائي الاجتماعي اعتبارات معينة محافظة على مبدأ السرية منها أن يكون العميل بالنسبة له هو المصدر الأساسي للمعلومات والبيانات اللازمة لدراسة الحالة.

عدم الاستعانة بالمصادر الخارجية ولا في حدود ضيقة وبإذن منه يلتزم الأخصائي في الحصول على البيانات اللازمة في حدود المشكلة التي يعاني منها العميل لا يتحدث عن حالات عملائه مع غيره لا يقوم الأخصائي بزيارة العميل إلا باتفاق سابق حفظ كل ما يتعلق بالعملاء من تقارير ومستندات في أماكن خاصة يضمن لها السرية[39] ص150.

تراعي المؤسسة أماكن خاصة بمقابلة الأخصائي مع العميل حفاظ على السرية.

مبدأ العلاقة المهنية:

تنشأ بين الأخصائي الاجتماعي وبين وحدات الخدمة التي يتعامل معها أفراد وجماعات ومجتمعات علاقة تتصل بالعمل سميت في الخدمة الاجتماعية بالعلاقة المهنية وذلك تمييزا لها عن أنواع العلاقات الأخرى وتتكون العلاقة المهنية من مجموعة من المثيرات والاستجابات بين الأخصائي والعميل يحدها إطار معين يتشكل وفقا لطبيعة الموقف وتتميز العلاقة المهنية عن العلاقة الشخصية في:

1- العلاقة المهنية وسيلة لغاية محددة هي مساعدة العميل فرد كان أو جماعة أو مجتمع وذلك لعلاج ما يعترض من مواقف صحية بينما العلاقة الشخصية تعتبر غاية في ذاتها تشيع حاجات اجتماعية لدى الفرد.

2- يتدخل التوقيت في التمييز بين العلاقة المهنية والعلاقة الشخصية فالعلاقة المهنية موقوتة بوقت معين وتنتهي بانتهاء تقديم الخدمة باعتبارها الأصل في قيام هذه العلاقة بينما العلاقة الشخصية بطبيعتها تعارض

فكرة التوقيت إذ ليس لها أن تنتهي بتاريخ معين وقد تدوم العلاقة الشخصية بدوام أطرافها وقد تستمر طوال الحياة على عكس العلاقة الشخصية بدوام أطرافها وقد تستمر طوال الحياة على عكس العلاقة المهنية التي لابد وأن تنتهي في وقت ما.

3- تقوم العلاقة المهنية على أساس من الحقائق العلمية من ناحية وعلى المهارات والخبرات المتصلة بالنشاط المهني من ناحية أخرى ويتم اكتساب هذا المهارات والخبرات عن طريق مرحلة مخططة من التدريب النظري والعلمي ومن هنا تتسم العلاقة بالموضوعية لارتباطها بحقائق ومهارات أكثر من ارتباطها بمشاعر ذاتية هذا بخلاف العلاقة الشخصية التي تكون فيها الاعتبارات الذاتية ركناها.

من أركان العلاقة الشخصية:

4- لا تتأثر العلاقة المهنية ولا ينبغي أن تتأثر بمظاهر السلوك التي تصدر من العميل خلال عملية الاحتكاك والتفاعل بين الأخصائي الاجتماعي والعميل لأن هذه المظاهر السلوكية في كثير من الأحيان تصدر تعبيرا عن الصعاب التي تتعرض العميل أكثر منها موجهة نحو الأخصائي بغرض النيل منه على أي صورة من الصور. وليس الأمر كذلك بالنسبة للعلاقة الشخصية التي كثيرا ما تتأثر بمظاهر السلوك التي يوجهها أحد أطراف هذه العلاقة نحو الطرف الآخر هذه الخصائص العامة للعلاقة المهنية تعبر في الواقع عن طبيعة النشاط الإنساني الذي يمارسه الأخصائي[46] ص249-250.

3-2- أهداف الخدمة الاجتماعية:

تهدف الخدمة الاجتماعية إلى رفاهية الإنسان وخلق المواطن لصالح القادر على العطاء ودفع عجلة الإنتاج، فتقوم بمساعدته على مواجهة مشكلاته التي تعوق أداء دوره الاجتماعي بل تتعدى ذلك إلى دورها الوقائي والتنموي ونستطيع في هذا الإطار أن نعرض أهم أهداف الخدمة الاجتماعية.

3-2-1- مساعدة الأفراد والجماعات على مواجهة مشكلاتهم والتي تعيقهم عن أدائهم لأدوارهم الاجتماعية.

3-2-2- تعمل مهنة الخدمة الاجتماعية على إحداث التغيير في النظم الاجتماعية القديمة التي لم تستطع القيام بدورها في سد الاحتياجات الإنسانية المتغيرة للوصول إلى وقاية الأفراد والجماعات.

3-2-3- تعمل كذلك على غرس القيم الاجتماعية، كالعدل والأمانة، واحترام العمل، والانجاز والدافعية، واحترام الوقت كقيم إيجابية.

3-2-4- منع المشكلات المرتبطة بالجريمة والإدمان وذلك عن طريق تحسين الظروف الاجتماعية، والتوعية الخاصة بهذه المشكلات.

3-2-5- زيادة حجم الطاقة المنتجة في المجتمع، وذلك نتيجة لعودة المتكاسلين والمنحرفين إلى عجلة الإنتاج[47] ص121.

3-2-6- تجنيب المجتمع أعباء اقتصادية واجتماعية مستقبلية، حيث أنه يتحقق برعاية هذه الفئات تجنبا لتحويلها إلى طوائف طفيلية تأخذ ولا تعطي.

3-2-7- تدعيم التكامل والتضامن الاجتماعي، فالخدمة الاجتماعية إحدى مظاهر العدالة والحب والشعور ، وتعطي للمواطن الولاء لكي يتحمل بدوره تبعات وأعباء التنمية[47] ص122.

3-2-8- الاكتشاف المبكر للأمراض الاجتماعية، ومظاهر التفكك فمن خلال دراسة المشكلات وتحليل أسبابها يستطيع المجتمع الوثوق على نقاط الخلل التي كانت سببا في هذه المشكلات.

3- 2-9- المساهمة في تنمية الموارد البشرية، وذلك من خلال مجموعة البرامج المعدة لنمو الأفراد والجماعات والإعداد الاجتماعي والنفسي لهم بطريقة تضمن خلق المواطن الصالح[48] ص59.

3-3- فلسفة الخدمة الاجتماعية:

يشير مصطلح فلسفة إلى البحث في أصول الشيء والتعرف على أسباب وجوده ونشأته، وعلى هذا نرى أن كافة العلوم الإنسانية بدأت أول الأمر آراء ونظريات فلسفية.

وتعتبر فلسفة الخدمة الاجتماعية في مفهومها فلسفة اجتماعية أخلاقية امتدت جذورها إلى الأديان السماوية والنزعة الإنسانية، وتعتمد فلسفة الخدمة الاجتماعية على الركائز التالية:

3-3-1- الإيمان بقيمة الفرد وكرامته.

3-3-2- الإيمان بالفروق الفردية سواء بين الأفراد أو الجماعات أو المجتمعات.

3-3-3- الإيمان بحق الفرد في ممارسة حريته في حدود القيم المجتمعية.
3-3-4- حق الفرد في تقرير مصيره مع عدم الأضرار بحقوق الغير.
3-3-5-الإيمان بأن الفرد أيا كان عمره يملك طاقات إذا ما استمرت كان لها أثر في دفع عجلة الإنتاج.
3-3-6- تؤمن الخدمة الاجتماعية بالعدالة الاجتماعية وعدم التمييز بين جنس وآخر وديانة وأخرى.
3-3-7- تؤمن الخدمة الاجتماعية بالحب والتسامح وعدم الإدانة فهي ترفض المادية و الاجتماعية.
3-3-8- تؤمن الخدمة الاجتماعية بتخفيف الآلام التي يتعرض لها الفرد والتي تؤثر على حياته وينبغي مساعدته على التخلص منها.
3-3-9- تؤمن الخدمة الاجتماعية بأن الإنسان هو الطاقة الفريدة في إحداث التغير الاجتماعي وهو وسيلة وغاية الرفاهية الاجتماعية.
3-3-10- الإيمان المطلق بأن مساعدة الإنسان عند الحاجة هي تعبير عن تعاليم الشرائع السماوية أوردتها تعاليم الإسلام.

خلاصة الفصل:

بينا من خلال هذا الفصل الخدمة الاجتماعية من حيث مفهومها كعلم ، وكعملية مساعدة تقدم للأفراد والجماعات ، فقد عرضنا في البداية التطور التاريخي للخدمة الاجتماعية كعملية مساعدة وليس كعلم، ثم اشرنا في البداية إلى أشكال المساعدات في الحضارات القديمة كالحضارة الفرعونية والحضارة اليونانية والحضارة الرومانية ،و كيف كانت تقدم المساعدات لذوي الحاجة ثم أعطينا صورة المساعدات في الديانات السماوية كاليهودية والمسيحية والإسلام .

أما أساسيات الخدمة الاجتماعية فيبدو واضحا من خلال مبادئها وأهدافها وفلسفتها أنها علم قائم بذاته له رؤية واضحة عن المساعدات والخدمات الاجتماعية التي تقدم للفرد أو الجماعة أو المجتمعات المحلية .

الفصل 3
الأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي

تمهيـــــــد:

تعتمد الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية المدرسية على الأخصائيين الاجتماعيين، وهؤلاء الأخصائيين يقومون بأدوار مختلفة داخل المجتمع المدرسي وأحيانا أخرى قد يعبرون أسوار المدرسة فيما يسمى "بالزيارة المنزلية"، والتي يتطلبها عملهم خاصة إذا كانت هناك حالة تستدعي جمع معلومات من أسرة التلميذ ورغم أن دور الأخصائي الاجتماعي ومهمته قد يقوم بها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في الحالات النادرة في المدارس الجزائرية إلا أنه لا يمتلك المؤهلات اللازمة للقيام بدور الأخصائي الاجتماعي الذي يتطلب تكوينا علميا خاصا، وتدريبا عمليا خاصا كذلك، لذلك سنتناول في هذا الفصل دور الأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي وكذلك الطرق العلمية التي يستخدمها في علاج المشكلات الفردية والجماعية وكذلك مساهمته في تنظيم المجتمع المدرسي.

1- دور الأخصائي الاجتماعي في المدرسة:

1-1- دور الأخصائي الاجتماعي في المرحلة الابتدائية:

ويمكن أن نوضح دور الأخصائي الاجتماعي المدرسي في المهلة الابتدائية في تقديم الخدمات العلاجية والوقائية والإنشائية.

1-1-1- الخدمات العلاجية:

إن طفل المدرسة الابتدائية عند انتقاله من الأسرة إلى المدرسة قد تصادفه العديد من المشكلات التي تعيق توافقه الدراسي والاجتماعي، فقد يواجه مشكلات اقتصادية أو اجتماعية أو جسمية أو نفسية وبالتالي تكون هذه المشكلات سببا في عدم استفادته من الخدمات التعليمية بالمدرسة وعندئذ يحول إلى الأخصائي الاجتماعي الذي يتعاون معه في مواجهة هذه المشكلات ويعمل على دراستها وتشخيصها ثم علاجها وبذلك يصبح في حالة تسمح له بالاستفادة من الخدمات التعليمية بعد علاج تلك المشكلات الفردية[49] ص109.

وكلما تم اكتشاف مثل هذه المشكلات الفردية مبكرا كلما كان هناك سهولة في علاجها، والأخصائي الاجتماعي يتعاون مع المدرسين وكل العاملين في المدرسة على اكتشاف هذه المشكلات قبل تعقدها، وعندما يصنع الخطة العلاجية المناسبة لهذه المشكلات فإنه يستعين بهم في تنفيذها حتى يكون لهم أدوار مؤثرة فيها وأهم المشكلات التي تتم مساعدة الطالب فيها هي[12] ص133:

أ- مواجهة المشكلات الانفعالية التي يمرون بها كالقلق وفقدان الثقة بالنفس، والشعور بالنقص، العدوان، الانطواء إلى غير ذلك.

ب- مواجهة مشكلات التخلف الدراسي التي ترجع إلى أسباب ذاتية أو بيئية أو ما قد تترب عليها من صعوبات أخرى كالهروب وعدم الاستمرار في الدراسة.

ت- مواجهة مشكلاتهم التي ترجع إلى سوء الحالة الاقتصادية أو الصحية أو بسبب المشكلات الأسرية.

1-1-2- الخدمات الوقائية:

بما أن الوقاية خير من العلاج فإن الأخصائي الاجتماعي بالمرحلة الابتدائية يبذل جهودا مضاعفة لحماية أطفال هذه المرحلة من التعرض للمشكلات ويجنبهم الوقوع فيها، وهو يستعين في ذلك بالجهود التي يبذلها مع المدرسين والعاملين بالمدرسة بالإضافة إلى الجهود التي يبذلها مع بعض أفراد المجتمع الخارجي الذين لهم دور مؤثر في شخصيات التلاميذ وبذلك يكتل كل الجهود لحماية التلاميذ ووقايتهم من التعرض لمثل هذه المشكلات[49] ص109-110.

والوقاية هي وقاية التلاميذ من التعرض لصعوبات كذلك تعوق نموهم واستفادتهم من المدرسة ولذلك فلابد من تعاون الأسرة والمدرسة بما يكفل رعاية التلميذ صحيا واجتماعيا ونفسيا وهذا ما يدعم توافقه ويزيد من ثقته في نفسه ويجنبه الانحرافات[12] ص134.

وهناك العديد من الفعاليات التي تستخدم في هذا الجانب مثل المشروعات التربوية وبرامج المحاضرات والندوات والنشرات والاجتماعات وغيرها ويتطلب اكتشاف الحالات المعرضة للمشكلات من خلال تفاعله مع التلاميذ في المدرسة وعن طريق الأنشطة والبرامج المختلفة التي يعدها لهم ويشترك معهم في ممارستها فيتقربون منه ويثقون فيه ويكونون معه العلاقات القوية التي تشجعهم على التحدث معه والتعبير عن مشاعرهم بحرية وانطلاق دون خوف أو خجل وعندئذ يصل الأخصائي لأسباب المشكلات الفردية ويقوم بحمايتهم منها، واكتشاف مثل هذه الحالات ليس بالعملية السهلة ولكنها تتطلب جهدا وإعدادا فنيا للأخصائي الاجتماعي لأن مثل هذه الحالات لن تحول إليه ولن يدله عليها أحد، بل سيقوم هو بنفسه باكتشافها.

الخدمات الإنشائية "الإنمائية":

يعمل الأخصائي الاجتماعي المدرسي على وضع خطة لبعض الأنشطة والبرامج لتلاميذ المرحلة الابتدائية ولهذا ينبغي أن يراعي مدى مناسبتها لأعمارهم وقدراتهم وهذا حتى يتمكن من تنمية شخصياتهم ويرسخ الاتجاهات الصالحة لديهم وهذا بطبيعة الحال ما يساعدهم على التوافق في مجتمعهم المدرسي ومع البيئة الاجتماعية خارج المدرسة[51] ص72.

وينمي كذلك فيهم القيم الأخلاقية والاجتماعية والدينية ويستثمر المهارات التي تؤدي لإنماء الشخصية الذي هو هدف الخدمة الاجتماعية سواء على مستوى الفرد أو الجماعة أو المجتمع، وعن طريق الخدمات الإنمائية يستطيع الأخصائي الاجتماعي تدعيم صلة تلميذ هذه المرحلة بمجتمعه الصغير وهو المدرسة ويدربه على الاشتراك في مواجهة مشاكل هذا المجتمع ويحمله بعض المسؤوليات المتدرجة التي يشعر من خلالها بانتمائه لهذا المجتمع وإخلاصه له تمهيدا لتكوين المواطن الصالح الذي يخلص لمجتمعه الكبير ويشعر بالانتماء إليه، وبذلك يشعر التلميذ بأن له أدوارا يؤديها وينجح فيها فيشعر بالثقة في النفس والاعتزاز بالذات وعندئذ يستثمر الأخصائي الاجتماعي تلك المشاعر في تنمية الوعي الاجتماعي والإحساس بالمواطنة والانتماء إلى جماعة فصله وجماعة النشاط الحر، وجماعة المدرسة وهذا تمهيدا لإعداده للمواطنة الصالحة، ولهذا فإن الأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي يساهم في التنشئة الاجتماعية للتلميذ في هذه المرحلة عن طريق التفاعل الجماعي الموجه، والوقوف على كيفية التعامل مع الأقران ومع الآخرين[51] ص72.

1-2- دور الأخصائي الاجتماعي في مرحلة التعليم المتوسط:

تعتبر المرحلة العمرية التي توافق مرحلة التعليم المتوسط مرحلة ذات أهمية بالغة وهذا لكون هذه المرحلة تتميز بالنمو السريع خاصة في الجانب الجسمي حيث تبدأ تظهر بالنسبة للذكور مظاهر البلوغ ونفس الشيء بالنسبة للإناث حيث تكاد تكتمل مظاهر الأنوثة، ويصحب هذا التغير في الجانب الجسمي تغيرات متعلقة بالجانب العقلي والانفعالي وقد يؤدي هذا النمو المفاجئ إلى اختلال التوازن الانفعالي والاجتماعي مما يؤدي بهؤلاء التلاميذ المراهقين إلى إيجاد صعوبة في التوافق أو التكيف الاجتماعي مما يجعلهم في بعض الأحيان أبعد عن الواقع وأكثر هروبا إلى عالم الخيال وأحلام اليقظة كآلية دفاعية تساعدهم على التعايش مع التغيرات التي حدثت في الجوانب السالفة الذكر وتتميز هذه المرحلة صعوبة التوافق مع عالم الكبار كذلك وخاصة مع الأشخاص الذين يمثلون السلطة الضابطة كالوالدين والمعلمين فيلجأون إلى جماعة الرفاق حيث يشبعون حاجات مفقودة في الأسرة، لهذا فإن المراهق في هذه المرحلة يجد مكانته الاجتماعية داخل جماعة الرفاق وقد يمارس دور القائد[48] ص69.

إن أهم دور يقوم به الأخصائي الاجتماعي في هذه المرحلة هو تنمية شخصية التلميذ وخاصة في مرحلة المراهقة المبكرة وفق ما تتميز به هذه المرحلة من خصائص[12] ص136

1-2-1- الخدمات العلاجية:

إن تلاميذ المرحلة المتوسطة في حاجة شديدة إلى خدمات الأخصائي الاجتماعي العلاجية لما يواجهه تلاميذ هذه المرحلة من مشكلات انفعالية كالقلق وفقدان الثقة بالنفس والشعور بالنقص والعدوان والانطواء ثم المبالغة في المغامرة والمبالغة في لفت الأنظار عن طريق بعض التصرفات التي قد تكون على مستوى اللاشعور أو على مستوى الشعور مثل مشكلات التبول اللاإرادي أو قضم الأضافر أو البصق المستمر أو التمارض، أو الامتناع عن الأكل أو تناول الأكل ببطء مبالغ فيه[100] ص30.

بالإضافة إلى ما سبق فإن هناك مشكلة أخرى تتعلق بالتخلف الدراسي والذي يرجع إلى أسباب تعود إلى بيئة العميل أو أسباب ترجع إلى ذات التلميذ، فقد تعود إلى ضعف مستوى ذكاء الطالب أو لعدم توافق البرامج الدراسية مع قدراته وميوله الخاصة، بالإضافة إلى مشكلات أخرى[12] ص136 نقسمها على النحو التالي:

- مشكلات اقتصادية: تؤثر على صحة الطالب ومظهره وتحصيله الدراسي.
- مشكلات صحية: تؤثر في مواظبة الطالب على الحضور كما تؤثر في تحصيله الدراسي.

ومن أمثلة هذه المشكلات الضعف الجسمي العام وبعض الأمراض العضوية كمرض القلب وأمراض السمع والبصر والنطق.

- مشكلات سلوكية: وتتكون من مجموعة من السلوكات غير المرغوب فيها والتي يمكن تمييزها والتعرف عليها بالمدرسة ومن أمثلتها:

أ- السلوك العدواني النشط.

ب- السلوك الانسحابي.

ج- الكسل وعدم المشاركة في أوجه النشاط الجماعي.

د- عدم المخالطة أو عدم وجود الأصدقاء.

هـ- الوجوم أو الصمت الحزين.

إن المشكلات السابقة وغيرها من المشكلات تجتاح إلى الأخصائي اجتماعي يعمل في مجال الحالات الفردية، وتتطلب من الأخصائي الاجتماعي يعمل في مجال الحالات الفردية، وتتطلب من الأخصائي الاجتماعي اكتشافا مبكرا للحالات ولهذا فعليه أن يهتم بالحالات التي تواجه تلك المشكلات وأن يستخدم الطرق العلاجية الممكنة.

فقد يضع برامج خاصة بالمعاقين وأخرى خاصة بالمتفوقين والموهوبين، ويبحث في الحالات التي تحتاج إلى معونة اقتصادية وتمويلها من الموارد المتاحة داخل المدرسة أو خارجها وتسجيل ومتابعة هذه الحالات بالإضافة إلى بحث الحالات السلوكية والاجتماعية والتعليمية والصحية والنفسية والنفسية والعمل على علاجها باستخدام الوسائل والأساليب المهنية.

بالإضافة إلى:

- تنظيم الخدمات والمشروعات التي تساعد التلاميذ على مواجهة مشكلاتهم.
- استخدام جماعات النشاط المدرسي كعلاج لبعض الحالات الفردية.
- العناية ببرامج شغل أوقات الفراغ.
- إعداد برامج للالتقاء بأولياء التلاميذ لتبصيرهم بأصول التربية السليمة.

وبإمكان الأخصائي الاجتماعي في علاج الحالات الاستعانة بالمدرسين وإدارة المدرسة وبعض المؤسسات الخارجية كالعيادة النفسية أو الوحدات الطبية ومؤسسات الضمان الاجتماعي[9]ص.228

1-2-2- الخدمات الوقائية:

بما أن الوقاية خير من العلاج فإن الأخصائي الاجتماعي يولي الخدمات الوقائية في هذه المرحلة اهتماما خاصا وهذا بدراسة الظروف الاجتماعية ومظاهر المشكلات العامة في المدرسة والتعاون مع أسرة المدرسة ومع الآباء والأمهات على تناولها بالمساعدات المناسبة ويمكن تلخيصها فيما يلي:

أ- الرعاية الصحية: وتتم تنظيم لقاءات وحصص توعية من قبل إدارة المدرسة والأخصائي الاجتماعي المدرسي بهدف حماية صحة التلميذ[9] ص230.

ب- الرعاية الاجتماعية: بحيث تهدف إلى تبصير وتوعية الأولياء بالمشكلات التي يمكن أن تواجه المراهقين، والعمل كذلك على تمكين التلاميذ من الاشتراك في جماعات واتحادات الطلبة التي تمارس الأنشطة الحرة.

والاشتراك في الجماعات يساعد التلاميذ على تكوين علاقات والانضمام إلى جماعات يشعرون بالانتماء إليها ويظهرون ولاءهم وهذا يجعلهم يتحملون المسؤولية الاجتماعية ويصبحون أكثر تعاونا فيما بينهم ومن ثم على مستوى الأسرة والمجتمع المحلي.

جـ- رعاية ميول وقدرات التلاميذ: في هذه المرحلة يستعين الأخصائي بالمرشد أو المستشار من أجل العمل على توجيه التلاميذ توجيها تعليميا ومهنيا بعد أن يكتشف قدراتهم ومهاراتهم ويساعدهم على استثمارها وتنميتها عن طريق المناهج الدراسية من ناحية والنشاط المدرسي بأنواعه المختلفة من ناحية أخرى بحيث تكون المناهج الدراسية والخدمات الاجتماعية وحدة متكاملة ولذلك تهتم الخدمة الاجتماعية بالمدرسة في هذه المرحلة بالذات بتوجيه مزيد من الاهتمام نحو التعرف بها في هذا الشأن بمعنى أن الأخصائي الاجتماعي في المدرسة الإعدادية لا يستطيع أن يؤدي وظيفته على الوجه الأكمل إذ لم يتعرف على المستويات الفكرية والعاطفية والاجتماعية والجسمية لتلاميذ هذه المرحلة الذين يعمل معهم، حتى يتمكن من مساعدتهم وخدمتهم وفق احتياجاتهم الواقعية.

وتعتبر هذه أهم الخدمات الوقائية للتلاميذ في المدرسة المتوسطة ولا شك أن جميع هذه الخدمات تستدعي أن يأخذ القادة في اعتبارهم العناية بشخصية التلميذ وإشباع حاجاتهم بمحبتهم له وثقتهم فيه وتقبلهم له وإتاحة كافة

الفرص التي تمكنه من التعبير عن شخصيته مع الابتعاد عن كل ما من شأنه الإقلال من قدراته كتأنيبه أمام زملائه أو السخرية منه ومن تصرفاته أو عتابه عتابا شديدا مما يعكس آثارا اجتماعية أو جسمية أو اقتصادية أو انفعالية، يترتب عليها نتائج سيئة في غير صالحه في حاضره ومستقبله وتعوقه عن التكيف مع البيئة المدرسية.

1-2-3- الخدمات الإنمائية (الإنشائية) للتلاميذ:

يقوم الأخصائي الاجتماعي في هذه المرحلة بتقديم خدماته الإنمائية للتلاميذ التي تتناسب مع احتياجات المراهقة عن طريق اشتراكهم في الجماعات المدرسية المنظمة والملائمة التي تهيئ لهم التنشئة الاجتماعية الصالحة في المجتمع، مع الاستفادة من أنواع النشاط التي يمارسونها كوسيلة تساعد على اكتشاف ميولهم وقدراتهم الخاصة ثم استثمارها وتنميتها، فضلا عن توفير الخدمات والمشروعات الجماعية التي تقابل احتياجاتهم، كتنظيم واستثمار أوقات فراغهم عن طريق مثلا الخدمة البيئية والأندية والمعسكرات وغيرها من البرامج التي تعاون المراهق على تحقيق نموه الانفعالي والاجتماعي والعقلي والجسمي بجانب المشروعات التي تقابل الاحتياجات الأساسية لهم:

كخدمات المواصلات وتوفير وجبات غذائية إلى غير ذلك مما يحتاجه طلاب هذه المرحلة وفق ظروفهم الاجتماعية، كل ذلك بالإضافة إلى تنمية الاتجاهات الصالحة والقيم الأخلاقية والدينية عن طريق الأنشطة المختلفة التي يصممها الاجتماعي وهذا بهدف تحقيق الخدمات الإنمائية والتي تنمي شخصية التلميذ في هذه المرحلة.

ولهذا فإن الأخصائي الاجتماعي المدرسي هو الذي يساعد على توفير الخدمات العلاجية والوقائية والإنمائية حتى يهيئ تلاميذ هذه المرحلة ويجعلهم في حالة نفسية صالحة للاستفادة بأكبر قدر ممكن من العملية التعليمية وخاصة وأن المدرس مشغول بجدوله ودروسه من الاهتمام بتوجيه التلاميذ وتنمية شخصياتهم وحتى وإن رغب في ذلك فليس لديه الوقت الكافي لخدمتهم اجتماعيا بجانب خدماته التعليمية.

وعليه فإن الأخصائي الاجتماعي المدرسي في هذه المرحلة يعتمد في تقديم الخدمات الإنمائية والوقائية والعلاجية على علاقاته الطيبة مع المدرسين والإدارة والتلاميذ وكل العاملين بالمدرسة حيث أنه يستعين بهم في الدراسة والتشخيص والعلاج في كثير من المشكلات المدرسية.

1-3- دور الأخصائي الاجتماعي في المرحلة الثانوية:

تعتبر المرحلة الثانوية مرحلة هامة جدا بالنسبة للتلميذ وهذا لأن المرحلة الثانوية تقابل في العادة مرحلة المراهقة المتوسطة ولها بعض المميزات والخصائص التي تظهر على التلاميذ فهناك خصائص تتصل بالقدرات الجسمية والقدرات الذهنية والعاطفية.

فمن ناحية القدرات الجسمية فإن سرعة نمو المراهق تقل عن ذي قبل وتزداد القدرة على التحكم في العضلات والأعصاب حتى يكتمل النمو وفي هذه المرحلة يصبح المراهق قادرا على تكوين العادات الصحية السليمة مع استمرار احتياجه إلى كثير من الطعام والنوم، وكثيرا ما يلجأ لأحلام اليقظة وتظهر عليه علامات القلق والتوتر النفسي ويصبح غير قادر على فهم وجهات نظر الآخرين وخاصة الكبار.

أما من ناحية القدرات العقلية فإن الطالب في هذه المرحلة تزداد قدرته على الاستفادة من العملية التعليمية حيث تصب إلى القمة مع زيادة المقدرة على العمليات العقلية مثل التخيل والتفكير ويتصف كذلك بالفضول وحب الاستطلاع والشك وكلها تؤدي إلى مناقشة العقائد القديمة، ويبدأ في تكوين فلسفته الخاصة في الحياة ويزداد إحساسه وإدراكه لذاته[9] ص75- 76.

إلا أن ما يميز هذه المرحلة أن التلاميذ فيها يتصفون بالطموح الكبير الذي قد يكون في كثير من الأحيان فوق طاقاتهم ويظهر لديهم الولاء للمبادئ والمثل العليا مع الرغبة في الاختلاط بالآخرين ويحتاجون إلى إرشاد في هذه المرحلة المهمة لأن يحدث له صراع داخلي نتيجة ميله إلى تكوين علاقات مع الآخرين وخاصة مع الجنس الآخر وتتكون لديه كذلك في هذه المرحلة الآراء المهنية والمعتقدات الدينية ويصبح لديه الإحساس بالترابط الوثيق بعد أن تنمو لديه القدرة على الرقابة الذاتية.

ويهتم الأخصائي الاجتماعي في هذه المرحلة بإعداد الأنشطة والبرامج المناسبة لتلاميذ الثانوي والتي من خلالها تنموا القدرات وتشبع الاحتياجات وتستثمر المهارات حتى تساعد التلاميذ على اجتياز هذه المرحلة بصورة طبيعية.

أما إذا غاب دور الخدمة الاجتماعية المدرسية عن تلاميذ هذه المرحلة فإنها قد تؤدي بهم إلى اختلال توازنهم الاجتماعي والانفعالي والعقلي مما يؤدي إلى صعوبة تكيفهم أو توافقهم مع المجتمع.
وعليه فقد تبين أن مشكلات المرحلة الثانوية والمرحلة التي قبلها كثيرة ومتعددة وقد عبر عنها المراهقون أنفسهم في العديد من الدراسات والبحوث.
ولهذا نجد أن الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي تهتم اهتماما كبيرا بتحقيق التوافق للمراهق ومساعدته في تحقيق توافقه الاجتماعي مع أسرته وبيئته وتوافقه كذلك في المدرسة أو الجماعات التي ينتمي إليها توافقا يمكنه من إكتساب الخبرات الدراسية والمهارات الاجتماعية، وفيمايلي أهم أدوار الأخصائي الاجتماعي في المرحلة الثانوية:

1-3-1- الخدمات الإنمائية:

يسعى الأخصائي الاجتماعي المدرسي من خلال تقديم الخدمات الإنمائية لتلاميذ المرحلة الثانوية إلى تنمية شخصية التلميذ والتي تساعده على التوافق مع المجتمع وذلك بمساعدته على فهم نفسه ومعرفة قدراته وإمكانياته وميوله الحقيقية لأن التلميذ في هذه المرحلة بحاجة ماسة لمعرفة قدراته ومهاراته من أجل اختيار المهنة المناسبة في المستقبل، وتصحيح الاتجاهات الخاطئة للتلاميذ والتي تتجه عادة في اختيار المهن العليا أو الجذابة دون الأخرى وبذلك يتم وضع التلميذ في الوضعية المناسبة للاختيار. مع ضرورة ترك الحرية للتلميذ في الاختيار المناسب خاصة اختيار الشعبة لأنها تحدد المسار المهني للتلميذ إلى حد بعيد، والاختيار السليم في حد ذاته يعتبر خطوة من خطوات النضج كما ينمي الأخصائي للتلميذ الاستقلالية وتحمل المسؤولية وذلك عن طريق المشاركة في أنشطة جماعية يتحملون فيها مسؤوليات تناسب قدراتهم وإمكانياتهم، وهذا ما يساعدهم على التوافق مع متطلبات المجتمع.
ولهذا فإن الأخصائي الاجتماعي عندما يساعد التلميذ في مواجهة مشكلاته الأسرية والمدرسية فإنه يكون قد ساعده في بناء ثقته بنفسه والثقة بالنفس هي ضرورة من ضرورات بناء وتكامل الشخصية.

1-3-2- الخدمات الوقائية:

بما أن الوقاية خير من العلاج فإن الأخصائي الاجتماعي يبذل مجهودات مضاعفة حتى يجنب التلاميذ الوقوع في الكثير من المشكلات عن طريق الأنشطة والبرامج التي تصمم وتخطط لتحقيق هذه الأهداف، فمثلا عندما يعمل على توضيح الشعب وعلاقتها بالمهنة المستقبلية وإعطاء قيمة لكل شعبة وكل مهنة يكون قد ساعدهم على إدراك قيمة جميع أنواع المهن المستقبلية وأهميتها، وهذا ما يساعدهم على اختيار الشعبة وبالتالي المهنة المستقبلية.
وعندما يخطط للوقاية من مشكلات وقت الفراغ فإنه يساعدهم على تنظيم وقت فراغهم ويشترك معهم في وضع البرامج والأنشطة المناسبة لإستغلال وقت الفراغ وبذلك يحميهم من الوقوع في مثل هذا النوع من المشكلات كما يعد لهم البرامج الثقافية المختلفة التي تساعدهم على مواجهة المشكلات السياسية والاقتصادية والدينية التي قد يواجهوها والتغلب عليها قبل وقوعها حيث أن النراهق عندما يمر بمرحلة اليقظة العقلية في هذه الحالة يصبح من السهل التأثير عليه واستهوائه لبعض الاتجاهات المنحرفة التي لا يدرك خطورتها إلا بعد فوات الآوان.
وهناك الكثير من الأنشطة والبرامج التي يستغلها الأخصائي الاجتماعي لتحقيق أهدافه الإنمائية والوقائية والعلاجية وهذا عندما يشترك تلاميذ المرحلة الثانوية في الأنشطة الجماعية ذات الطابع المجتمعي كنظافة البيئة والرحلات والخدمة العامة كحملات غرس الأشجار ...إلخ.
مما يؤدي إلى ارتباط الطالب لمجتمعه من خلال هذه الأنشطة يتقبلهم كأشخاص كبار ويشعرهم بذلك من خلال أساليب المعاملة الطيبة مع البعد عن التقليل من شأنهم أو تأنيبهم أمام الآخرين بالإضافة إلى تشجيعهم على الاستقلال وتقبل رغباتهم في التحرر والسماح لهم بالانضمام لجماعات الرفاق مع إشراك الوالدين في اختيار الأصدقاء دون تسلط أو تدخل ضاغط على حريتهم، ومن خلالها يتعودون على تحمل المسؤولية الاجتماعية بدءا بمشاركة الأسرة في مناقشة المشكلات التي تعترضها، وبذلك يساعدهم على اتخاذ القرارات والقدرة على تقبل مناقشة الآخرين لهذه القرارات على أن يتم توجيههم دون قوة حتى لا يشعرون بالتدخل والسيطرة في أمورهم.

ومن هنا تبدوا أهمية الأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي العامل في الثانوية حيث يساعد على تحقيق أهداف المدرسة من جهة وأهداف الأسرة والمجتمع من جهة ثانية، وخاصة عندما يقوم بأدواره المتكاملة في تقديم الخدمات الإنشائية والوقائية والعلاجية على النحو الذي تم توضيحه في المراحل المختلفة.

2- عمليات خدمة الفرد في المجال المدرسي:

يعمل الأخصائي الاجتماعي بالمدرسة على تنمية شخصية الطالب حسب قدراته وإمكانياته ليتمكن من مساعدة نفسه بنفسه ومواجهة الصعوبات التي تعترض حياته الدراسية، وفي الحالات التي تحتاج إلى رعاية خاصة يقوم الأخصائي الاجتماعي بدراسة الحالة وتشخيص المشكلة ورسم خطط العلاج المناسبة[48] ص301.

وهذه الخطوات الثلاث ليست منفصلة بل متداخلة فيما بينها فعندما يقوم الأخصائي الاجتماعي بجمع المعلومات عن الحالة لدراستها في أول مقابلة يكون قد كون رأيا مبدئيا حول طبيعة المشكلة والعوامل التي سببتها وإمكانيات الطالب، فيشخص المشكلة ويقيم شخصية الطالب وفيمايلي تحليل لهذه الخطوات[52] ص:111

2-1 خطوات علاج الحالات الفردية:

أولا: الدراسة

وهي عملية جمع المعلومات عن التلميذ وظروفه الاجتماعية بالمنزل وعلاقته بأفراد أسرته ومن يتصل بهم خارج المنزل وتحصيله الدراسية وعلاقاته بزملائه ومدرسيه بالمدرسة، وتتوقف المعلومات التي يجمعها الأخصائي على طبيعة المشكلة التي يعاني منها الطالب ففي الحالات الاجتماعية والعلاقات الأسرية يهتم الأخصائي بالحصول على معلومات عن حالة الأسرة الاجتماعية والعلاقات الأسرية ومصادر تمويل الأسرة ومصروفاتها.

ويتطلب دراسة المشكلات النفسية والسلوكية التعمق في جمع المعلومات عن نشأة التلميذ في السنوات الأولى من عمره، وبالتالي فهي عملية مشتركة بين الأخصائي الاجتماعي والتلميذ.

وللدراسة مناطق ومصادر وأساليب نوضحها فيما يلي:

أ- مناطق الدراسة:

وهي مجموعة البيانات النوعية التي تحدد طبقا لطبيعة المشكلة ونمط شخصية العميل وفلسفة المؤسسة، وتتوقف على مهارة الأخصائي الاجتماعي في تحديدها، وتتمثل أهم مناطق الدراسة المشتركة في المجال المدرسي في الجوانب الآتية[52] ص112:

بيانات أولية عن التلميذ: الاسم واللقب، السن بالمستوى الدراسي، اسم ولي الأمر، وظيفته، عدد الأخوة، عنوان الولي، السوابق الصحية (نفسية، جنسية) ...إلخ.

ملخص عن الحالة: من خلال الإحاطة بالمشكلة وجوانبها أي وضع تصور عام عن المشكلة التي تعترض التلميذ.

المشكلة كما يراها الطالب (التلميذ):

أي فكرة التلميذ عن مشكلته كما يتصورها هو، والجهود التي بذلها في سبيل مواجهتها ومدى استعداده للتعاون وما يتوقعه من الأخصائي وهنا يجب التمييز بين المشكلة من وجهة نظر التلميذ والمشكلة كما هي في الواقع[52] ص112.

الجوانب الذاتية للتلميذ (شخصية التلميذ):

وهي توضيح السمات البارزة في شخصية التلميذ ونواحي القوة والضعف فيها، ويتعمق الأخصائي في جوانب ترتبط بالمشكلة فقد يتعمق في الجانب الجسمي والمشكلات الصحية وفي الجانب العقلي والمشكلات المدرسية وفي الجانب النفسي والمشكلات النفسية.

وقد تشمل كذلك طبيعة البناء الأسري ووظائفه وطبيعة العلاقات السائدة في الأسرة والدخل وغيرها من العوامل التي تؤثر على مشكلة الطالب.

العوامل البيئية وتشمل:

1- الحي: وطبيعته وقيمه وعاداته، والخدمات المتوفرة فيه.

2- المدرسة: وطبيعة العلاقات بين الطالب (التلميذ) وزملائه والجو المدرسي العام وأثره على الطالب[48] ص302.

تطور المشكلة:

ونعني به التطور التاريخي لمشكلة التلميذ نفسه و دور أسرته حيال المشكلة والإمكانات المختلفة التي يمكن استثمارها لمواجهتها.

ب- أهم المصادر البشرية في دراسة الحالات المدرسية:

1- الطالب نفسه: دراسة الطالب وقوع مشكلته وتاريخها والمحاولات التي بذلك لعلاج هذه المشكلة والمعاملة التي تلقاها ممن حوله ودرجة شعوره بالمشكلة ورغبته في العلاج ونوع السلوك المصاحب للمشكلة ثم الأمراض والحوادث التي أصابت الطالب وتأثيرها على مواصلته للدراسة[46] ص37.

2- الأسرة: يحتاج الأخصائي الاجتماعي في بعض الحالات إلى الزيارة المنزلية وتتم هذه الزيادة بعد التشاور مع التلميذ من أجل مقابلة الأب أو ولي الأمر، وقد تتم هذه المقابلة في مكتب الأخصائي الاجتماعي إذا أمكن ذلك.

3- الأستاذ (المدرس): ويعتبر الأستاذ وخاصة الأستاذ مسؤول القسم مصدرا أساسيا للمعلومات التي تفيد في دراسة الحالة، فهو أعلم بتصرفات التلميذ وأحواله ومستوى تحصيله الدراسي ورأي زملائه فيه.

4- أصدقاء الطالب: كثيرا ما تستلزم الدراسة مقابلة زملاء الطالب أو أصدقائه ممن يؤثرون عليه أو لهم اتصالا به، وتتم أيضا هذه المقابلات بموافقة التلميذ[46] ص37.

جـــ- أساليب الدراسة:

هناك مجموعة من الأساليب يستخدمها الأخصائي الاجتماعي في دراسة مشكلات التلميذ، نذكر أهمها:

المقابلة: وهي من أهم أساليب خدمة الفرد عامة وفي المدرسة خاصة مع مراعاة تكييفها لتناسب أوضاع المدرسة.

ومن أهم أنواعها:

المقابلة الفردية: وهي من الأساليب الهامة في خدمة الفرد وتتم مع الطالب بمفرده.

المقابلة الجماعية: وهي يمكن استخدامها مع الطالب ذوي المشكلات المتشابهة وتحتاج إلى مهارة الأخصائي الاجتماعي في قيادة التفاعل داخل أفراد الجماعة[48] ص304.

الزيارة المنزلية: وهي ليست ضرورية في حالات كثيرة ولكن قد تكون أكثر من ضرورية في بعض الحالات ولهذا فإن الأخصائي الاجتماعي في حالة اضطراره للزيارة المنزلية للتلميذ صاحب المشكلة فإنه يرتب مع المعني الزيارة.

الاتصالات والمراسلات: قد يعمد الأخصائي الاجتماعي إلى الاتصال بأسرة التلميذ أو بهيئات تساعد الأخصائي الاجتماعي في حل مشكلة الطالب والمقصود بالاتصال هنا الاتصال عن طريق الهاتف أو عن طريق البريد الإلكتروني ويمكن أن يكون عن طريق المراسلات والتي تحمل ختم وتوقيع الأخصائي وخاصة إذا أدرك الأخصائي أن المراسلة تذهب لصاحبها مباشرة.

التشخيص: إن مساعدة التلميذ على التكيف مع المجتمع المدرسي تتطلب من الأخصائي الاجتماعي الوقوف على نوع المشكلة وأسبابها، وإمكانيات التلميذ حتى يمكن وضع خطة لعلاجه وفق حدود إمكانياته[52] ص157.

وعلى الأخصائي الاجتماعي أن يفكر بعد مقابلة التلميذ وأساتذة التلميذ وأوليائه وأصدقائه في معرفة العوامل التي سببت المشكلة وأن يستنتج أثر الظروف المحيطة بالتلميذ من خلال المعلومات التي حصل عليها من مصادر دراسته للتلميذ حتى يتمكن من تشخيص مشكلة التلميذ تشخيصا سليما.

العلاج: وهو مجموعة الجهود المبذولة لاستثمار قدرات التلميذ الذاتية وإمكانياته، وكذلك موارد البيئة المدرسية أو المحلية للتغلب على المشكلة، ويعمل الأخصائي الاجتماعي على تيسير وسائل العلاج للتلميذ مستخدما في ذلك مهارته على استغلال الإمكانيات المتاحة مع التركيز على تنبيه الكامن منها لدى الطالب كعملية مساعدة له الاعتماد له على نفسه، وقد يحول الطالب إلى إحدى المؤسسات المناسبة عندما تتطلب حالته مزيدا من الدراسة أو التشخيص أو العلاج كإرساله إلى مكتب الخدمة الاجتماعية أو العيادات النفسية أو مؤسسات رعاية الأسرة، والمعروف عن العلاج أنه نوعان:

العلاج الذاتي: وهو الذي يوجه مباشرة إلى ذاتية التلميذ بقصد تقويتها حتى يستطيع مواجهته مشاكله بطريقة إيجابية، وتعتبر هنا شخصية التلميذ هي بؤرة الاهتمام في هذا النوع من العلاج ويهدف العلاج النائي إلى

مساعدة الطالب في التعبير عن انفعالاته وما يعانيه من ضغوط نفسية داخلية، وذلك بقصد تعديل اتجاهاته وإعادة تكيفه وتبصيره بأسباب ما يعانيه من اضطراب.
ويكون العلاج الذاتي من خلال أساليب أهمها:
المعونة النفسية: ويستخدم في معظم الحالات المدرسية لمستعدة التلميذ على التخلص من المشاعر السلبية التي تصاحب المشكلة لمساعدة الطالب على الاستقرار والتماسك، ويحتاج الأخصائي الاجتماعي إلى المبادرة كأحد أساليب المعونة النفسية في الحالات التي تحتاجها.
التأثير المباشر: حيث يركز الأخصائي الاجتماعي في بعض الحالات في التشديد والسلطة كما في بعض الحالات السلوكية التي تستدعي ذلك.
العلاج البيئي:
وهو "تعديل أو تغيير في بيئة التلميذ، والتعديل يعني تحسين الظروف البيئية من أجل تخفيف الضغوط الخارجية والتي تؤثر على موقف التلميذ من المشكلة، أو تغيير البيئة التي يعيش فيها التلميذ بنقله إلى بيئة أخرى إذا استدع الأمر ذلك.
ويشمل العلاج البيئي خدمات مباشرة تتمثل في المساعدات المالية أو الفنية التي تمنح للتلميذ، أو توجيهه للاستفادة من خدمات إحدى المؤسسات، كما يشمل أيضا خدمات غير مباشرة تتمثل في الجهود التي تبذل التهيئة الجو المحيط بالتلميذ في المنزل أو المدرسة حتى يتمكن من إعادة توافقه بصورة سليمة[9] ص46.

2-2 عوامل نجاح خدمة الفرد في المجال المدرسي:

إن نجاح الأخصائي الاجتماعي في خدمة الفرد (التلميذ كوحدة مستهدفة) مرتبط بمراعاة مجموعة من العوامل أهمها مايلي:
1- مراعاة أخصائي خدمة الفرد في المجال المدرسي المشكلات الفردية وأخذه بعين الاعتبار أن هذه المشكلات تختلف في نوعياتها ومظهرها باختلاف المراحل الدراسية[54] ص65، كما تختلف من فرد إلى آخر من حيث نوعيتها وشدتها وفي قدرة هذا الفرد على مواجهتها.
2- الأستاذ في المدرسة يعطي اهتماما فرديا بالتلميذ ولكن هذا الاهتمام لا يتعدى حد منح نفس الاهتمام لكل تلميذ في حجرة الدراسة على السواء.
أما أخصائي خدمة الفرد فإن تعامله مع التلميذ الذي يعاني مشكلة فهو يعمل لإزالة المشكلات التي تعترضه باستغلال قدراته واستعداداته ومواهبه في التمتع بجو المدرسة، وفي الاستفادة من الخبرة المدرسية إلى أقصى حد تؤهله له هذه القدرات الشخصية الخاصة، وذلك بتقويم إمكانيات التلميذ التي تعينه في التغلب على المشكلات أو تقليل آثارها السيئة التي يضطرب بسببها موقفه المدرسي، ويستعين أخصائي خدمة الفرد في ذلك بالأساليب العلاجية الذاتية والبيئية التي تناسب كل حالة وتسمح بها موارد المدرسة والمجتمع[52] ص139.
3- جهود أخصائي خدمة الفرد في المجال المدرسي هي جهود مكملة لجهود الأستاذ، وهي ليست الجهود الوحيدة المتممة لجهود الأستاذ فهناك أيضا جهود الطبيب والأخصائي النفسي والمرشد وغيرهم ومن الضروري أن يعرف كل من هؤلاء حقيقة دور كل منهم حتى يتمكن كل واحد الاستعانة بالآخر في المواقف المختلفة، وحتى لا يكرر أحدهم عمل الآخر، وذلك كله موجه لخدمة التلميذ، ولا يمكن تجاهل دور مدير المدرسة أو مستشار التربية وأولياء التلاميذ في الجهود المبذولة لخدمة التلميذ، فهذه كلها تمثل بيئة علاجية في خدمة الفرد.
4- ليس دورا أخصائي خدمة الفرد في هذا المجال مجرد انتظار الطلاب من أصحاب المشكلات بل عليه أن ينزل للحالات ويكتشفها، ويحول صاحب المشكلة إلى فرد يشعر بمشكلته، وهذا بداية طريق العلاج وهو ما يسمى بـــ "أسلوب المبادرة" .
5- المشكلات المدرسية في غالبيتها تحتاج من أخصائي خدمة الفرد في هذا المجال أن يكون معتمدا على العلاج الذي يتحقق في أقصر وقت وبأقل إمكانيات حتى يعود الطالب مرة أخرى متكيفا مع جو المدرسة وبالتالي يمكنه الاستفادة من الوظيفة التعليمية للمدرسة.
6- لابد أن يكون للأخصائي الاجتماعي في هذا المجال مهارة التمييز بين الحالات التي تحتاج لجهود المدرسة والحالات التي تحتاج لتحويلها إلى مؤسسات خارجية.

7- يجب أن يكون أخصائي خدمة الفرد على بينة من أن الخدمة الاجتماعية داخل المدرسة هي خدمة ثانوية وجدت لمساعدة المدرسة على تحقيق وظيفتها التعليمية، وذلك بمساعدة التلاميذ على التغلب على العقبات التي تحول دون تحقيق أفضل تحصيل دراسي لهم والتكيف مع بيئة المدرسة، وعليه أن يضع إستراتيجية وأساليبه في خدمة التلاميذ على أساس ذلك.

8- على أخصائي خدمة الفرد توضيح دوره للأساتذة في مساعدة التلاميذ من خلال:

* تفهمهم لمشكلات التلاميذ بصورة أفضل ومساهمتهم في تنفيذ خطة العلاج.
* تحويل الحالات التي يكشفونها بحكم قربهم المباشر للتلاميذ إلى الأخصائي الاجتماعي.

9- المشكلات الفردية في المجال المدرسي قد يقع جزء كبير من مسبباتها خارج نطاق المدرسة، إلا أن تأثيرها ينعكس على الطالب داخل المدرسة، لذلك لابد من الوقوف على الظروف المحيطة بالتلميذ ودورها في حدوث المشكلة.

10- بطاقة المتابعة والتوجيه (البطاقة التركيبية)، مصدر هام من مصادر الدراسة للحالات الفردية في المجال المدرسي حيث تحوي كثيرا من الحقائق والمعلومات الدراسية، فهي تتضمن معلومات عن حالة التلميذ وأسرته وكذا النواحي الصحيحة والنفسية والدراسية والسلوكية كما تدون بها ملاحظات متعلقة بالاختبارات و النفسية وملاحظات حول استبيان الميول والاهتمامات، ويجب متابعة ما يحدث لكل هذه النواحي من تطور، ويسجل فيها ما يعترض التلميذ من مشاكل ووسائل حلها ودور الأخصائي الاجتماعي في ذلك، ينبغي أن يسجل بالبطاقة كل معلومات جديدة عن التلميذ أول بأول.

11- يمكن للأخصائي الاجتماعي أن يستغل الإمكانيات المتاحة بالمدرسة في علاج بعض الحالات وذلك من خلال الأنشطة المتوفرة بالمدرسة وكذا الملاعب وكذا الجماعات المدرسية، كما يمكن أن تكون هناك مساعدات مالية توفرها المدرسة.

12- بما أن أي حالة في مجال خدمة الفرد تخضع للدراسة والتشخيص والعلاج فعلى الأخصائي أن يركز على إبراز المشكلة التي يعانيها التلميذ ومسبباتها الذائية والبيئية وعل هذا الأساس يتم وضع خطة العلاج.

13- تدخل أخصائي خدمة الفرد في مساعدة التلميذ على مواجهة المشكلات الاقتصادية لا يعني أن المدرسة قد تحولت إلى مؤسسة اجتماعية للمساعدات الاقتصادية، ولكن هذا التدخل يهدف إلى إعانة التلميذ اقتصاديا في حدود معينة ومن ثمة يسمح له بالتوافق الدراسي والاجتماعي من خلال مواكبة زملائه في المظهر والملبس والمشاركة في أوجه النشاط الجماعي.

14- يجب أن يركز العلاج في خدمة الفد على إشراك التلميذ في حل مشكلاته، بأن يجعله يساهم في اقتراح الحلول المناسبة وكيفية تنفيذ كل حالة منها، ويتحقق ذلك عندما ينجح الأخصائي في جعل التلميذ يفهم العوائق التي تحول دون استفادته بالمدرسة استفادة كاملة.

15- الزيارة المنزلية من الأخصائي لأسرة التلميذ غير محببة للتلميذ وخاصة إذا كانت علاقته بوالديه سيئة، لذلك لا يجب على أخصائي خدمة الفرد أن يقوم بها إلا في الوقت الذي يراه التلميذ مناسبا لذلك[52] ص141.

16- على الأخصائي الاجتماعي أن يعمل عل مساعدة الوالدين على تفهم المشكلة التي يعانيها التلميذ ومسؤولية المدرسة نحوه ودورهما في هذه المسؤولية، وقد يرى أخصائي خدمة الفرد أن الوالدين في حاجة لنوع من التوجيه فيما يتعلق بتنشئة أبنائهم وقد يستعين في ذلك بالمناقشة أو مدهم ببعض الكتب والمجلات أو المطبوعات التي تعالج شؤون التربية الصحيحة ويجب على أخصائي خدمة الفرد تشجيع الوالدين ويثني على تعاونهم وما أدى إليه من تقدم أحرزه التلميذ.

17- يحاول الأخصائي الاجتماعي أن يتحلى بالمسؤولية وأن يخص الطالب باهتمامه ويزوده بعبارات التشجيع ويشاركه آرائه ومشاعره مما يزيد ثقته بنفسه وبالأخصائي[52] ص141.

18- في الحالات التي تحتاج إلى دراسة أعمق وخدمات تتطلب الاستعانة بالخبرات الاجتماعية والنفسية فإن أخصائي خدمة الفرد بالمدرسة عليه أن يوجه هذه الحالات إلى عيادات نفسية أو إلى مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية إن كانت موجودة[53] ص36.

3- خدمة الجماعة في المجال المدرسي:

تتطلب خدمة الجماعة في المجال المدرسي اهتماما خاصا بالجماعات المدرسية ويكون التلميذ في الثانوي أكثر ميلا واهتماما للانتماء إلى جماعة ما لهذا كان لابد للمدرسة أن توفر الجماعات المناسبة لتلميذ المرحلة الثانوية، بحيث توفر عددا من الجماعات تقسم حسب نوع الأنشطة الجماعية بحيث يتم إشباع حاجتين أساسيتين للتلميذ هما الحاجة إلى الانتماء إلى جماعة وكذا إشباع ميولاته واهتماماته من خلال النشاط المناسب لتلك الميولات لهذا فعند إنشاء أي جماعة فإن الأخصائي الاجتماعي لابد أن ينتبه إلى الأهداف المتوخاة من كل نشاط ومن الهدف من إنشاء أي جماعة في المدرسة.

ولهذا لكي تصبح الجماعات المدرسية أدوات صالحة لتنشئة الاجتماعية لأفرادها ولكي تحقق هذه الجماعات وظائفها من الأفضل أن تتوفر العناصر التالية: الأعضاء، المشرف على الجماعة، البرامج، تنظيم الجماعة[48] ص173.

وفيما يلي سنحاول توضيح المقومات الأساسية لجماعات النشاط المدرسي التي تتمثل في العناصر السالفة الذكر:

3-1<u>المقومات الأساسية لجماعات النشاط المدرسي</u>:

*** الأعضاء:**

تتكون أي جماعة للنشاط الحرفي المدرسة من مجموعة أفراد وأساس نجاح الجماعة هو أذن يشعر كل فرد من أعضائها يميل في الانضمام إليها[8] ص120 ولتحقيق ذلك يجب مراعاة مايلي:

- أن لا تكون العضوية إجبارية أو تحت ضغط، بل يجب أن يشعر كل عضو بالميل والرغبة في الانضمام إلى هذه الجماعة بالذات وأن يشعر بالانتماء إليها والولاء لها.
- أن توضع لكل جماعة شروط العضوية الخاصة بها والتي تتناسب وأهدافها وبرامجها وأنشطتها، وأن يعلن عن هذه الشروط وكذا أهداف الجماعة.
- يشترط عدم زيادة أعضاء الجماعة عن ثلاثين عضوا وإلا فيجب تقسيمها إلى أكثر من جماعة سواء لنفس الأغراض أو لجزيئاتها[8] ص121.
- يراعي أن تكون عضوية الجماعة لمعظم فصول المدرسة وصفوفها أيضا، وأن تكون كذلك شاملة لكافة المستويات الثقافية أو الاجتماعية للتلاميذ.
- يجب أن يقوم المشرف على الجماعة بدراسة حالات أعضاء الجماعة وظروف معيشتهم ووضعية أسرهم، وما يتمتعون به من مواهب وقدرات ومستواهم الدراسي العام وعلاقاتهم مع زملائهم ومعلميهم.
- يقوم المشرف بتشجيع الأعضاء على أن يتحدثوا إليه بخصوص متاعبهم ومشكلاتهم وأن يجدوا عنده النصيحة[56] ص79-81.

*** المشرف على الجماعة:**

إن للمشرف على الجماعة دورا هاما في عملية توجيه الجماعة والإشراف عليها والتأثير فيها وفي درجة نموها وتقدمها نحو تحقيق أهدافها وإذا كان المشرف في جماعات النشاط الاجتماعي وهو الأخصائي الاجتماعي فهو من المفروض أنه قد أعد إعدادا مهنيا ودرب تدريبا عمليا على العمل مع الجماعات، أي يتوفر لديه قدرا ملائما من التخصص والاستعداد للعمل مع هذه الجماعات بقدرة وكفاءة تتفق وطبيعة الأداء المطلوب[57] ص62.

ولكي يستطيع الأخصائي الاجتماعي بالمدرسة القيام بدوره مع الجماعات المدرسية لابد وأن تتوافر فيه خصائص معينة تساعده على أداء عمله ويمكن تحديدها فيما يلي:

- المعرفة العلمية التي تمكنه من فهم ودراسة السلوك الإنساني ودوافعه والعوامل التي تؤثر فيه بما يعيينه على توجيه التفاعل الجماعي نحو الغايات المستهدفة.
- مجموعة المهارات التي تساعده في العمل مع الجماعات والمقصود بالمهارات التي يحتاج إليها الأخصائي في عمله نوعان:

أ- مهارات ترتبط بعمله كأخصائي جماعات مثل: المهارة في مساعدة الفرد عن طريق الجماعة، والمهارة في اكتشاف المشكلات، المهارة في تأدية وظيفة المدرسة، والمهارة في ربط المدرسة بالبيئة.

ب-مهارات ترتبط بأنواع الأنشطة التي تمارسها الجماعات التي تمارسها الجماعات التي يعمل معها حتى يستطيع أن يعاونها على وضع وتنفيذ برامجها.
ت-مجموعة اتجاهات صالحة للعمل مع التلاميذ كالاهتمام بهم وتقديرهم والإيمان بقدراتهم الذاتية والاشتراك معهم في بعض البرامج وكذلك الثبات في المعاملة مع الجماعة وأعضائها دون تناقض في هذه المعاملة[57] ص182.

*** البرامج:**

وهي مجموعة التجارب والأنشطة التي تضعها الجماعات وتخططها لتكون وسيلة في تنشئة أفرادها، ومن خلالها أيضا تقوم الجماعات بدورها الفعلي في تنمية المجتمعات التي تنتمي إليها.
وتعتبر البرامج شاملة لكل ما يتفاعل داخل الجماعات من أنشطة وعلاقات يعبر عنها أعضاؤها عندما يجتمعون معا ليخططوا أو ينقذوا أو يتابعوا موضوعا أو نشاطا سواء كان هذا النشاط محققا لأغراضهم الخاصة أو محققا لأغراض عامة في خدمة المجتمع[58] ص178.
فالبرامج هي كل ما تقوم به الجماعة من أجل خدمة الفرد في الجماعة وبالتالي خدمة الجماعة ككل[59] ص203.
هذا وقد تتأثر البرامج بحاجات المجتمع أكثر من تأثيرها برغبات أفرادها وميولهم، مما يدفعهم إلى تصميم برامجها على أساس تلبية هذه الحاجات قبل الاهتمام بتحقيق ميول أفرادها ورغباتهم وعمليات تنشئة الفرد وتطبيعه اجتماعيا خلال التجارب الجماعية التي توجهها الجماعات المدرسية لابد أن تستهدف الطالب ليكون قادرا مع غيره على تحقيق الأهداف العامة في المجتمع[60] ص158.

***<u>شروط نجاح البرامج:</u>**

تختلف البرامج من جماعة إلى أخرى إلا أن هناك شروطا عامة يجب مراعاة توافرها لنجاح برامج أي جماعة مدرسية:

1- اشتراك أعضاء الجماعة اشتراكا ايجابيا في تنفيذ البرامج التي يضعونها.
2- اشتراك الأعضاء في تخطيط البرنامج..أي تحديد الأهداف وأساليب تحقيقها وخطوات تنفيذها وبذلك تكون البرامج تابعة من الجماعة معبرة عن رغباتها.
3- عند توزيع مسؤوليات تنفيذ البرامج بين الأعضاء يراعي اشتراك أكبر عدد منهم، ويكون العمل الذي يوكل لكل عضو والدور الذي يقوم به متناسبا مع استعداداته وقدراته.
4- مراعاة التدرج في البرامج فتبدأ الجماعة بالعمليات السهلة التي تظهر نتائجها في وقت قصير ولا تتطلب مجهودا كبيرا، فنجاح الجماعة في تحقيق هذه البرامج يكسبهم الثقة ويدفعهم إلى تحقيق هدف أصعب لأن النجاح يدفع إلى نجاح آخر.
5- مراعاة الإمكانيات التي يمكن توفيرها في البرامج، والمقصود بذلك إمكانيات المدرسة المالية وتوفر الأدوات والأماكن حتى تكون هذه البرامج ممكنة التنفيذ.
6- يجب أن تكون الأساليب التي تضعها الجماعة مرنة حتى تحقق أهدافها وتكون قابلة للتعديل وفقا للظروف التي تطرأ أثناء التنفيذ.

أهمية برامج العمل مع الجماعات:

تعود أهمية البرامج في العمل مع الجماعات لا لكونها أنشطة تمارسها الجماعة بل باعتبارها أسلوب يصاحب ممارسة هذه الأنشطة[60] ص159 فعلى سبيل المثال فقد تقوم جماعة الرحلة بتنفيذ رحلة إلى حديقة ما وقد يكون النشاط في هذه الرحلة بدون تخطيط أو تنظيم ويكون الإشراف ضعيفا، فيسلك التلاميذ سلوكيات غير لائقة مثل قطف الزهور وتحطيم الأشجار الصغيرة وغير ذلك من مظاهر السلوك غير السوي تجاه البيئة، ومن الممكن أيضا أن تكون نفس الرحلة منظمة وعلى قدر كبير من التخطيط والتنسيق فيتعلم فيها التلاميذ ويتدربون على المحافظة على أملاك الغير والحفاظ عل الزهور والأشجار.
وهناك تكمن أهمية الجماعات في تنمية الوعي البيئي، حيث أنهم لا يؤدون نشاطا معينا كهدف في حد ذاته، ولكن هذا النشاط أسلوب لتعويدهم على ممارسة سليمة تجاه البيئة والمحافظة عليها، ولذلك فإن برنامج الجماعة يعتبر أداة تفاعل لإكساب أعضاء الجماعة الخبرات الاجتماعية السليمة، وكذلك تنمية هذه الخبرات، كما أنه إذا كانت البرامج أداة لضبط سلوك أعضاء الجماعة كأفراد والجماعة ككل وكذلك تدريبهم على مواجهة مواقف

واتخاذ القرار المناسب وأسلوب التفكير الجماعي، فإن الجماعات تستطيع عن طريق برامجها أن توجه وتضبط سلوك أعضائها تجاه المجتمع، وكذلك تدريبهم على اتخاذ القرارات السليمة في الموقف المختلفة التي تتطلب ذلك[60] ص160.

هذا وتجدر الإشارة إلى أنه بالرغم من أن البرنامج الجيد هو الذي ينبع من احتياجات الأعضاء، إلا أنه قد لا يشعر الأعضاء بحاجاتهم إلى برامج في مجال ما، إلا بعد إثارة انتباههم إلى المشكلات البيئية التي يعاني منها مجتمعهم أولا ثم العالم ثانيا والأضرار الناجمة عن تلك المشكلات، وهذا الدور هاما ما يمكن أن يقوم به الأخصائي الاجتماعي كمشرف على الجماعة.

كما ينبغي أن يكون البرنامج متنوعا سواء في الأسلوب أو الموضوع الذي يقدم به النشاط، وأن يتيح للأعضاء فرصة المشاركة وأن يتدرج من أبسط الموضوعات إلى أعقدها، وأن تستخدم فيه إمكانيات المدرسة والمجتمع المحلي بقدر الإمكان، وأن يتفق البرنامج مع قدرات الأعضاء ومستواهم العلمي والثقافي[55] ص58.

2-3 <u>مميزات جماعات النشاط المدرسي</u>:

ينضم التلميذ في المدرسة لنوعين من الجماعات، جماعة الفصل وجماعة النشاط، وفي انتقاله من جماعة إلى أخرى يسعى إلى إشباع حاجاته المختلفة وهو في سبيل إشباع حاجاته في الجماعة يقوم بعدة عمليات من التكيف مع الأوضاع السائدة في الجماعة، ومن هنا يبدأ تأثير الجماعة على شخصيته، فالجماعة إذن هي الأداة التي تستخدمها المدرسة في تنشئة التلاميذ.

وعلى هذا فإن تنشئة التلميذ تتوقف على ظروفه الشخصية من جهة، وعلى نوع الجماعات التي ينتمي إليها من جهة أخرى فإذا ما اشترك في جماعات مدرسية صالحة نما واكتسب الخصائص والمميزات ما يجعله مواطنا صالحا[55] ص62.

ويمكن أن نميز بين جماعة الفصل وجماعة النشاط في أن جماعة الفصل هي الجماعة التي ينضم إليها التلميذ في المدرسة دون أن يكون له الحق في اختيار هذا الفصل، ولذلك توصف بأنها جماعة إخبارية لأن التلميذ ينتمي إليها دون أن يكون له الحق في اختيار هذا الفصل، ولذلك توصف بأنها جماعة إجبارية لأن التلميذ ينتمي إليها دون أن يكون له دخل في تقرير هذا الانتماء، ولكنها في نفس الوقت تحتوي مقومات الجماعة التي تجعلها صالحة التنشئة الاجتماعية لأنها جماعة محدودة العدد تتقارب أعمار أعضائها ولها هدف وقيادة وبرنامج ونظام[57] ص235، مما يجعلها أسرع في التحول من جماعة إجبارية إلى جماعة ذات دوافع اجتماعية مشتركة، أما جماعة النشاط فهي تضم مجموعة من التلاميذ لهم ميول مشتركة بحيث يشبعون ميولهم في هذا النشاط المشترك ويكون لدى الجماعة عادة برنامج محدد يقومون بتنفيذه وبذلك تكون جماعات النشاط هي التي ينضم إليها، فهي جماعات اختيارية وتتميز في أن أعضاؤها يرغبون في ممارسة أنواع معينة من النشاط أو الخدمات، كما أن أهدافها واضحة ومحددة ومعروفة لجميع الطلاب[61] ص194.

فإذا كانت المدرسة تشمل عددا من الفصول، وكل فصل به عددا من الطلاب فلابد وأن هؤلاء الطلاب يختلفون فيما بينهم اختلافات واضحة من حيث القدرات أو الميول أو الاستعدادات، وغيرها ولهذا اتجهت المدارس إلى تكوين جماعات النشاط التربوي الحر الذي ينضم إلى عضوية الطلاب بناءا على رغباتهم ووفقا لميولهم واستعداداتهم، وبفرض مزاولة أنواع النشاط المحببة إليهم والتي يصعب تحقيقها عن طريق جماعات الفصل، والمقصود بالأنشطة التربوية الحرة جميع ألوان الفصل والمقصود بالأنشطة التربوية الحرة جميع ألوان الأنشطة الاجتماعية والرياضية والثقافية والعلمية التي تمارس بطريقة حرة ومنظمة سواء للترويج أو لاكتساب المهارات والخبرات خارج نطاق الدراسة الأكاديمية[62] ص307/306.

وتتميز جماعات النشاط المدرسي الحرة بمايلي:

- **التجانس:** حيث أن التجانس بين أعضاء الجماعة أساس الميل المشترك إلى هواية معينة، وهذا الميل قائم على أسس فنية.
- **وضوح الهدف:** حيث يكون الهدف واضحا تماما بالنسبة لجميع الأعضاء في الجماعة، فهم الذين يختارون برنامجهم ويخططون له ويسعون جميعا لتنفيذه.
- **الحرية:** حيث أن الحرية في انضمام الطالب إلى جماعة معينة شرط واجب لابد من توفيره في الجماعة.

- **التلقائية:** وهي تتوفر في نشاط الجماعة المدرسية لأن الأعضاء في الجماعة يعملون ما يميلون إليه وما يشبع رغباتهم، لا ما يفرض عليهم، لذلك فالنشاط في الجماعات لا يتطلب دافعا خارجيا فهو لا يتوقف على الدافع الخارجي.
- **الإيجابية في النشاط:** غالبا ما يكون المدرس أو الأخصائي الاجتماعي في الفصل هو محور النشاط ومرسله، أما الأعضاء في جماعات النشاط الحر فلهم دور إيجابي في وضع البرنامج وخطة التنفيذ.
- **الترويح:** فكل ما سبق ذكره يرتبط بالترويح فالعمل بحرية وبتلقائية مثلا هو نفسه ترويح عن النفس لذلك فإن التلاميذ لا يميلون ولا يتعبون من أي نشاط يمارسونه[104] ص25.

3-3 أهداف الأنشطة الجماعية:

إن الأنشطة الجماعية الحرة لها أهداف على مستوى الفرد وشخصيته وعلى مستوى العلاقات الاجتماعية حيث أنها يمكن أن تساعد التلاميذ في تنمية شخصياتهم وتعديل اتجاهاتهم عن طريق علاقاتهم وتفاعلاتهم وخبراتهم في إطار الجماعات، فالأفراد ينمون فقط في جماعات لأن صلة الفرد (التلميذ) القوية بباقي أفراد جماعة النشاط التي يتوقف عليها مركزه الاجتماعي وقبوله كعضو في الجماعة ذات تأثير قوي في تكوين اتجاهاته واستجاباته وأسلوب معاملته للغير، وبعبارة أخرى يمكن القول أن جماعات النشاط وسيلة لاكتساب السلوك، وهي أيضا وسيلة لتعديل سلوك التلاميذ، وذلك عن طريق مقابلة كل من الحاجة إلى الانتماء والحاجة إلى التقبل، وهما من الحاجات النفسية اللازم توافرها لضمان النمو الإنساني السليم[104] ص25.

وإذا كانت الأنشطة الجماعية تسهم بقدر كبير في اكتساب السلوك وتعديله، فإن ذلك لا يأتي من فراغ، فلكي تتقبل جماعات النشاط التلميذ لابد أن يتماشى سلوكه مع أنماط السلوك التي تتقبلها الجماعة، وإلا فإنه يكون منبوذا ومرفوضا من الجماعة، ولكن التلميذ دائما يحتاج إلى تقبل الجماعة له، وعلى ذلك فهو يغير ويعدل من سلوكه لكي يحظى بذلك التقبل.

كما أن الأنشطة الجماعية تتضمن تنمية الأسلوب الديمقراطي من خلال عملية التفاعل الاجتماعي الذي لا يسيطر فيه فرد على آخر فهو يقوم على احترام الفرد واحترام كرامته، واحترام الفروق الفردية وأن الفرد له صفاته القوية وصفاته الضعيفة التي تميزه عن الأفراد الآخرين، كما أن الفرد يتمتع بحرية الإرادة واختيار ما يريد أن يؤديه بشرط احترام الغير والمجتمع الذي يعيش فيه[56] ص24.

ويمكن حصر أهم أهداف الأنشطة الجماعية فيما يلي:

1- إشباع حاجات التلاميذ الاجتماعية والنفسية.
2- دعم اتجاهات التكيف والتوافق مع الآخرين، والتدريب على أساليب العمل الجماعي والتعاوني، وتوثيق العلاقات الاجتماعي بين التلاميذ بعضهم البعض.
3- الكشف عن ميول التلاميذ وهواياتهم وقدراتهم والعمل على صقلها وتنميتها.
4- التدريب على العمل التطوعي وتنمية روح الولاء والانتماء للمدرسة والمجتمع، وتوجيه طاقات التلاميذ نحو النشاط البناء من خلال مشروعات خدمة البيئة والخدمة العامة[63] ص42-43.
5- تنمية الاتجاهات السلوكية السليمة للتلميذ من خلال الحرية المنظمة التي تتاح لممارستهم الأنشطة المختلفة على نحو ينمي فيهم الاعتماد على النفس، ويكسبهم القدرة على التجديد والابتكار.
6- إكساب الطالب القدرة على الملاحظة والمقارنة والعمل والمثابرة والدقة.
7- تعويد التلاميذ على الانتفاع بوقت فراغهم، وقاية لهم من التعرض للانحرافات وترويحا عن أنفسهم.
8- تدريب التلاميذ على حب العمل واحترام العاملين وتقدير العمل اليدوي.
9- المساهمة في تربية التلاميذ تربية ديمقراطية، وذلك بما يتاح من فرص لممارسة أنشطة من شأنها أن تدرب التلاميذ على القيادة والتبعية واحترام النظم والقوانين.
10-ربط الحياة المدرسية بالحياة الاجتماعية المحيطة[64] ص78.

3-4 وظائف الأنشطة الجماعيـــــة:

إن ممارسة التلميذ للنشاط إنما تكون أفضل ما تكون من خلال جماعة النشاط التي ينتمي إليها، ولذلك فإن للأنشطة الجماعية وظائف مختلفة نذكرها فيما يلي:

1-4-3 الوظيفة الاجتماعية:

حيث أن جماعات النشاط تساعد في تحديد سلوك التلميذ وضبطه اجتماعيا، فالطريقة التي يسلك بها الأفراد تحدد إلى حد كبير بواسطة الجماعات التي ينتمون إليها[59] ص229.

ولهذا فإن جماعة النشاط تتيح التلميذ فرص التدريب العملي، وممارسة الأساليب الديمقراطية، ومعرفة مبادئ الحقوق والواجبات وتحمل المسؤولية، والتعاون، واحترام النظم والقوانين وتقدير قيمة الوقت مما يجعل النشاط قيمة هامة ووسيلة فعالة لمعالجة الكثير من المشكلات الاجتماعية، كما أنه وسيلة فعالة لتشجيع روح المبادرة والتطوع وتدعيم العلاقات الإنسانية بين التلاميذ في النشاط الواحد.

2-4-3 الوظيفة التربوية:

تتمثل الوظيفة التربوية للنشاط في المشاركة البناء للمتعلم في العمل الجماعي، وحب النظام، والحفاظ على الملكية العامة والإيمان بضرورة الاجتهاد والعمل، واستغلال أوقات الفراغ وممارسة الصدق ومساعدة غير القادرين وحرية الرأي، ومعالجة ظاهرة الإنطوائية والخجل والعزلة لدى التلاميذ.

3-4-3 الوظيفة النفسية:

يمكن أن تتمثل في العديد من المظاهر كالتعويض عن النفس في بعض مجالات السلوك حيث يمكن استخدامه في التوجيه السلوكي بإحلال السلوك السوي محل السلوك السيء.

- كذلك استنفاذ الطاقة الزائدة لدى التلميذ في جوانب نافعة بدلا من تبديدها، كما أن عدم إطلاقها يؤدي بالتلميذ إلى الضيق والملل وإثارة الشغب[65] ص263.
- إعادة الاتزان النفسي والاستقرار والتوافق لدى التلميذ.

4-4-3 الوظيفة الفسيولوجية:

وتتمثل الوظيفة الفسيولوجية في كون النشاط المدرسي الترويحي يقلل من حالات الانفعال المصاحبة للضيق والغضب، والتي قد تؤثر على الفرد وعلى سلوكياته وعلاقاته مع الآخرين.

5-4-3 الوظيفة العلمية:

وتتمثل في كونه يتيح للمتعلم الوسط الملائم لتزويده بالمعلومات العلمية، وفهمها على حقيقتها، ومن ثم اكتساب المهارات المطلوبة.

4- <u>خدمة المجتمع في المجال المدرسي</u>:

إن عمل الأخصائي الاجتماعي في مجال خدمة المجتمع في القطاع المدرسي تتطالب مجهودا مضاعفا مقارنة بخدمة الفرد والجماعة، على اعتبار أن المدرسة في هذه الحالة تتعامل مع نسق مفتوح وهي في حد ذاته تشكل نسقا مجتمعيا له خصائصه المميزة، بحيث يمثل مجتمعا صغيرا، يضم غالبا فئة من فئات العمر المتناسبة، وله قيادات ذات معرفة ومهارة، ويرتبط أفراده بعلاقات مهنية في إطار ضوابط ونظم محددة، وتعيش المدرسة في إطار مجتمع كبير يتأثر بالظروف والأحداث التي يمر بها، ولهذا فإن المدرسة ترتبط ارتباطا وثيقا بالمجتمع[65] ص205.

1-4 علاقة المدرسة كمجتمع صغير بالمجتمع الكبير:

إن أغلب بلدان العالم تحاول ربط المدرسة بالمجتمع من خلال المناهج الدراسية ومختلف الأنشطة المدرسية ذات البعد الاجتماعي فأي نظام تعليمي ناجح يقوم على إشباع احتياجات المجتمع الذي ينشأ فيه ولهذا فإن الأخصائي الاجتماعي في مجال خدمة المجتمع عليه أن يأخذ بعين الاعتبار النقاط التالية[66] ص101:

- أن المدرسة مؤسسة من مؤسسات المجتمع في التنشئة الاجتماعية بما يوافق مع قيمه ومعاييره، والتعليم هو عملية تعيير للأفراد والمجتمع كما أن المدرسة تنظيم يعمل على إعداد الدارسين لمواجهة احتياجاتهم من جهة ومتطلبات المجتمع من جهة أخرى ولذلك فالتعليم الذي يفتقد النظرة المجتمعية يعزل المدرسة عن المجتمع.

- أصبح التعليم حديثا حقا لكل مواطن في أغلب المجتمعات فقد انتشر في القرى والمدن على السواء، كما اتسعت تخصصاته لمقابلة احتياجاته المجتمعية، وفي بعض البيئات الصغيرة تعتبر المدرسة التنظيم الوحيد الذي ينشر العلم والثقافة فيها مما يجعل من المدرسة في هذه البيئات مصدرا للإشعاع التعليمي والمعرفي والثقافي لكل المواطنين.
- تضم المدارس الآلاف بل الملايين من الأبناء في أغلب المجتمعات مما يجعل صلتها وثيقة بما يقرب من هذا العدد من الأسر ولذلك تعتبر المدرسة أكثر المؤسسات قدرة على الاتصال بأعداد كبيرة من المواطنين في المجتمع.
- أصبحت مشاكل الدارسين تعبر عن انعكاسات قضايا مجتمعية مما تطلب اتصالا وثيقا بين المدرسة والمجتمع لإمكان مواجهة هذه المشكلات باعتبار أن مصادر هذه المشكلات لم تعد متأثرة بالمدرسة أو الأسرة فقط بل وبالمجتمع[66] ص102.
- هناك مرافق وإمكانيات مادية بالمدرسة يمكن استخدامها في خدمة المجتمع، ففيها المباني والمنشآت والأدوات والأجهزة والملاعب والساحات والقاعات، والمكتبات والمسارح التي يمكن أن تكون في خدمة المواطنين.
- المدرسة شخصية معنوية يمكن أن تنال من خلالها الكثير من الاحترام والتقدير من طرف المواطنين وفي استخدام المدارس لخدمة المجتمع ضمان لتقدير المجتمع، كما أن قبولهم لها عنصر من عناصر الجذب للمواطنين كي يشاركوا في عمليات التنمية وخاصة في المجتمعات التي تواجه تخلفا.
- دخول المدرسة مجالات خدمة المجتمع خطوة هامة في سبيل توفير الاطمئنان النفسي لتلاميذها، حتى يشعروا بأنهم على صلة وثيقة بمجتمعهم، وليسوا في مؤسسة منعزلة عن المجتمع، ومن ناحية أخرى سيشجع ذلك على تكوين علاقات وثيقة مع المدرسة.
- قيام المدرسة بدور في خدمة المجتمع يزيد من مواقف التعليم ومادته بمعان جديدة من واقع الحياة اليومية، ولا يمكن أن تتضح أو تفهم إذا درست بمعزل عن الظروف الواقعية للبيئة واحتياجاتها ومشكلاتها[62] ص341.

2-4 التنظيمات المجتمعية المدرسية:

تعمل المدرسة بتنظيماتها وقياداتها بالتعاون مع التنظيمات المحلية خارج المدرسة على النهوض بخدمات تنظيم المجتمع المدرسي، وعمل الأخصائي الاجتماعي في هذه التنظيمات يعتبر جزءا هاما من مسؤولياته ويتحدد دوره بالنسبة لهذه التنظيمات في ضوء وضعه في المدرسة، فإن كان يعمل من خارجها فهو مطالب بمساعدة المدرسة على إقامة هذه التنظيمات التي تسمح للمدرسة أن تحقق وظائفها الاجتماعية، أما إذا كان يعمل داخل المدرسة فإن مسؤولياته تتحدد في عديد من المجالات أهمها:

- المساعدة في تكوين هذه التنظيمات.
- المساعدة على تطوير برامج هذه التنظيمات وتفعيلها.
- المساعدة على تدريب القادة المسؤولين عن هذه التنظيمات.
- المساعدة في التعرف على الاحتياجات التي تعمل من أجلها هذه التنظيمات وتسجيل خدماتها وتقويمها[62] ص342.

وتتميز المؤسسة التعليمية بوجود ديناميكية متفاعلة تحدث فيها تغيرات حسب ظروف وتطورات المجتمع حتى يتلاءم بناؤها وكيانها مع وظيفتها المتطورة، ووظيفة المدرسة الاجتماعية هي معاونة المجتمع على تكوين المواطنين الصالحين، وكان من الممكن أن يتم ذلك بالنسبة لأبناء المدرسة لو أمكن عزلهم عن مجتمعهم.

ولكن المدة التي يقضيها الأبناء في المجتمع يوميا طويلة، ولذلك اتجهت المدارس أخيرا إلى دعم كيانها وامتداد مسؤولياتها إلى المجتمع في حدود أقصى طاقتها ومواردها الميسرة لها.

وتقوم المدرسة المعاصرة في جل بلدان العالم بالاهتمام بطلابها سواء داخل الفصل، وطبقا لخطط الدراسة ومناهجها أو خارج الفصول وفي أوجه النشاط الاجتماعي والرياضي والفني والترويحي المختلفة، أضيف إلى

ذلك على المدرسة أداء واجب جديد عليها وهو وضع جميع إمكانيات أخرى كالملاعب القاعات الرياضية والمسرح والأثاث وغيرها في خدمة المجتمع الكبير الذي بدوره يقدم خدمات للمدرسة.

والحقيقة أن المدرسة عندما تقدم خدماتها للمجتمع يعود عليها وعلى متمدرسيها بالفائدة وتزويدها باستمرار بموارد بشرية ومادية جديدة تدعم كيانها وتنشر خدماتها، وهكذا تستمر دورة التأثير والتأثر حتى يتم للمجتمع النهوض والتقدم، ولا شك في أن المجتمع المتكامل له أثر الظاهر على جميع التنظيمات الاجتماعية بما فيها المدارس.

ونتناول في هذا الجزء التنظيمات الرئيسية التي يمكن من خلالها للمدرسة أن تؤدي وظيفتها الاجتماعية سواء داخل المدرسة أو خارجها[67] ص302.

أ- الإدارة في المؤسسة التعليمية:

تحتاج المدرسة كمنظمة إلى إدارة وبناء وظيفي يتناسب مع مسؤولياتها، ويسعى إلى تحقيق أهدافها ويدير المدرسة عادة مدير أو من ينوب عنه، ويشارك المدير إداريون يعملون تحت مسؤوليته، وينبغي على مدير المدرسة أن يكون مطلعا على أساليب الإدارة المدرسية مشاركا في تخطيط البرامج المدرسية ومتابعا لتنفيذها ومقوما لها بحيث أن يكون قدوة للرواد من المدرسين في نشاطهم وسلوكهم وكفاياتهم العلمية كذلك يجب أن يلم بالتطورات في مجال التربية، وأن يعمل على تهيئة جو ومناخ اجتماعي سليم وأن يجعل من المدرسة أسرة متماسكة، وأن يسعى إلى مشاركة التلاميذ والآباء في تنظيمات المدرسة وفي بناء برامجها ومشاركة الآباء والمعلمين في تقديم خدمات خاصة للتلاميذ لا تستطيع المدرسة بإمكانياتها ومواردها أن تقدمها لهم[68] ص197، ويتطلب ذلك الاهتمام بتشكيل عدة تنظيمات في المدرسة مثل: جمعية أولياء التلاميذ، مجالس الأساتذة مجالس التوجيه والتسيير، لجنة مشروع المؤسسة، الخ.

ويمكن للأخصائي الاجتماعي أن يساعد مدير المدرسة في عمليتين هامتين[68] ص198:

- تزويد المدير بكل ما هو جديد ونافع في علم الإدارة التعليمية أو الإدارة العامة سواء من كتب ونشرات ومجلات أو دعوات لحضور ندوات أو الالتحاق بدراسات، لأن نجاح المدير يتوقف على مدى علمه بالعلوم الاجتماعية في الإدارة وكيفية تطبيقها.
- المعاونة في تنظيم المدرسة طبقا للاتجاهات العلمية في العلوم الاجتماعية والإدارة العامة.

ب- جمعية أولياء التلاميذ:

تعتبر جمعية أولياء التلاميذ إحدى قنوات الاتصال الرئيسية بين المدرسة والمجتمع المحلي، ذلك أن الآباء يمثلون المجتمع وعن طريقهم تستطيع المدرسة تقديم خدماتها سواء لأبنائها الطلاب أو للبيئة المحلية المحيطة بها، إذ يمكن الإفادة من جهود الآباء في تنفيذ بعض جوانب النشاط المدرسي وخاصة ما يتعلق بالبيئة المحلية وما يقدم لها من خدمات للمدرسة والتي تكون إيجابية.

كما أنها مجال التعارف الآباء مع بعضهم البعض ومع مدرسي وأساتذة المدرسة، حيث يتبادلون إلى آراء فيما بهم أبنائهم ويخدم بيئتهم، إضافة إلى تعرف الآباء على مستويات أبنائهم العلمية ومدى تفوقهم أو قصورهم، ثم مناقشتهم للمدرسين فيما قد يتعرض له أبناؤهم من المشكلات الدراسية أو السلوكية والإسهام في حلها هذا من ناحية[69] ص50، ومن ناحية أخرى فإن جمعية أولياء التلاميذ يمكنها أن تعمل على تنمية الاتجاهات الوالدية نحو مزيد من اهتمام الآباء بالأبناء إلى جانب إشعار الأبناء بأهمية الصلة بين مدارسهم وأسرهم من أجل نفعهم، ومن ثم إحساسهم بالطمأنينة والراحة النفسية مما يساعد كثيرا على نجاح العملية التربوية[70] ص99 وتهدف جمعية أولياء التلاميذ إلى مساعدة المدرسة في تحقيق أهدافها التعليمية والتربوية وكذا رعاية وتقديم الإعانات والمساعدات للتلاميذ المحتاجين، والعمل على توثيق الصلات بين الآباء والأساتذة، وتوجيه جهودهم لرفع مستوى العام للمجتمع المحلي، وكذا تعميق الاتجاهات السلوكية والقيم الأخلاقية في نفسية التلاميذ.

وعليه فإن المدرسة بالتنسيق مع جمعية أولياء التلاميذ تعمل على خدمة المجتمع المدرسي بدرجة أولى ثم خدمة المجتمع المحلي بالدرجة الثانية.

وهناك العديد من التنظيمات التي تساعد المدرسة في القيام بعملها مثل الاتحادات الطلابية، الجمعيات الجوارية، الشركاء الاجتماعيون.

4-3 <u>دور الأخصائي الاجتماعي في العمل مع المجتمع المدرسي:</u>

يمارس الأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي طريقة تنظيم المجتمع سواء مع المجتمع المدرسي أو المجتمع المحلي، وبشكل عام يتحدد دوره ومسؤولياته حول المساعدة في تكوين التنظيمات المدرسية والنهوض ببرامجها وتدريب القادة المسؤولين عنها وتتضمن الممارسة الأدوار التالية[70] ص99:

4-3-1 تقدير موقف المجتمع المدرسي والمجتمع المحلي: - ويتطلب ذلك التعرف على أوضاع المجتمع المدرسي وتنظيماته وعوامل القوة والضعف فيه، والصعوبات والمتغيرات في هيكله البنائي ووظائفه مثل مجلس التوجيه والتسيير والمجالس المنعقدة مع جمعية أولياء التلاميذ أو مجالس الأساتذة وغيرها.

- كما تتطلب الممارسة أيضا التعرف على أوضاع المجتمع المحلي خارج المدرسة والتنظيمات التي يتحرك في نطاقها وإمكانياتها المادية والبشرية ومدى إمكانية تعاونه مع المدرسة.

ويعتمد الأخصائي الاجتماعي في تقدير الموقف مع كل من المجتمع المدرسي والمجتمع المحلي على المقابلات والزيارات والعلاقات العامة والوثائق والتقارير المختلفة والبحوث والدراسات إن وجدت، وكذلك الاتصال المستمر بالقيادات المدرسية من أساتذة وطلاب، وفي ضوء تقدير الموقف يستطيع الأخصائي الاجتماعي أن يضع خطة عمله في المدرسة بالنسبة لاختصاصه داخل وخارج المدرسة.

4-3-2 <u>خطة عمل الأخصائي الاجتماعي في تكوين ومشاركة التنظيمات المدرسية:</u>

4-3-2-1 بالنسبة للتنظيمات الداخلية في المدرسة:

- **مجلس إدارة المدرسة (مجلس التوجيه والتسيير):** ويعتبر عضوا فيه، حيث يعرض عليه خطة عمله والمسؤوليات المنوطة به والتنسيق بين مسؤولياته الاجتماعية ومسؤوليات هيئة التدريس بالمدرسة في نواحي الأنشطة والخدمات المدرسية، قد يتطلب منه المجلس إجراء بعض الدراسات المدرسية حول الاحتياجات والمشكلات المدرسية للإفادة من نتائجها في وضع خطط الخدمات المدرسية.
- **مجلس مسؤولي النشاطات المدرسية:** وينبغي أن ينعقد اجتماع للمشرفين على النشاطات المدرسية، ويشارك الأخصائي الاجتماعي أو من ينوب عنه كعضو في هذه المجالس، ويتحدد دوره في تبادل الخبرات حول العمل مع الجماعات المدرسية والتنسيق بين أنشطتها والتنسيق بين مسؤوليات القيادات لهذه الجماعات وجعل أهدافهم مجتمعية.
- **جمعية أولياء التلاميذ:** وينبغي أن يكون دائم الحضور في مثل هذه الاجتماعات ويطرح المشكلات النفسية والسلوكية والاجتماعية والتعليمية التي تواجه التلاميذ في المدرسة.

4-3-2-2 بالنسبة لتنظيمات المدرسة الخاصة بخدمة وتنمية المجتمع المحلي:

- يقوم الأخصائي الاجتماعي بإدارة التنظيمات الخاصة بخدمة وتنمية المجتمع التي تقوم بها المدرسة كأندية الطلاب ومراكز الشباب والخدمة العامة بما تتطلبه هذه المهمة من عمليات تنظيمية وتنسيقية وإشرافية وبرمجة وتمويل وتقويم.
- الإشراف على مشروعات خدمة البيئة والخدمة العامة المدرسية التي تنفذ في محيط البيئة المدرسية أو خارجها في المجتمع العام[21] ص102.

4-3-2-3 بالنسبة لتنظيمات المجتمع لدعم المدرسة: الاتصال المستمر والمنظم بهذه التنظيمات عن اللجان والمجالس المشتركة بين المدرسة وهذه التنظيمات سواء أكانت في شكل مؤسسات أو هيئات خدمة أو إنتاجية ومن الضروري أن يضع الأخصائي خطط عمل واضحة المعالم تجشع هذه الهيئات على تدعيمها بإمكانياتها المادية والبشرية.

وانطلاقا مما سبق فإن أهم شيء أو هم خدمة تقدمها المدرسة للمجتمع هي تربية وتعليم أبناء المجتمع وأن مسؤولية التعليم والتنشئة الاجتماعية يأتي في المركز الأول من اهتمامات ومهام المدرسة، والتنشئة الاجتماعية هي الرابط الكبير الذي يربط المدرسة بالمجتمع، فالمدرسة مؤسسة اجتماعية تعمل على نقل الموروث الثقافي للمجتمع من خلال برامجها وأنشطتها المختلفة التعليمية والتثقيفية والرياضية.

خلاصة الفصل :

لقد حاولنا من خلال عرضنا لهذا الفصل أ نبرز دور الأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي سواء في المرحلة الابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية ، وقد تبين أن الأخصائي الاجتماعي في المرحلة الابتدائية يقوم بأدوار مختلفة يعتمد ن خلالها على الأسلوب الإنشائي والوقائي والعلاجي.

فالأسلوب الإنشائي يضع من خلاله الأخصائي خطة وبرنامجا سنويا يركز فيه على الأنشطة التي يمكن أن تساهم في تنمية شخصية الطفل وترسيخ القيم المقبولة اجتماعيا والصالحة ، إذ أن ترسيخ القيم الصالحة والمقبولة في المجتمع يساهم في ترافق الطفل المتمدرس اجتماعيا سواء داخل المدرسة أو خارجها، أما الأسلوب الوقائي فيحاول من خلالها الأخصائي حماية التلاميذ في هذه المرحلة الهامة من حياتهم من التعرض للمشكلات ويجنبهم الوقوع في الانحرافات ، وأخيرا يأتي الأسلوب العلاجي في المرحلة الابتدائية كأسلوب وحل للمشكلات التي يكون قد تعرض لها التلميذ وتكون قد أعاقته على التوافق الدراسي والاجتماعي كالمشكلات المالية ، المشكلات الصحية ، المشكلات الدراسية والسلوكية ...الخ

أما في المرحلة المتوسطة فيتبع نفس الأساليب ولكن الاختلاف يكمن في أن حاجات التلاميذ في المرحلة المتوسطة مختلفة عن المرحلة الابتدائية إذ أن الخدمات ينبغي أن تتناسب مع مرحلة المراهقة المبكرة أو الطفولة المتأخرة، في الجانب الإنشائي يعمل الأخصائي على تهيئة التنشئة الاجتماعية وذلك بالاستفادة من أنواع النشاط التي يمارسونها كوسيلة تساعد على اكتشاف ميولهم وقدراتهم الخاصة ثم استثمارها وتنميتها، فضلا على توفير الخدمات والمشروعات الجماعية التي تقابل احتياجاتهم .

وفي الجانب الوقائي لهذه المرحلة يقوم الأخصائي الاجتماعي لمجموعة من المساعدات تتمثل خصوصا خصوصا في دراسة الظروف الاجتماعية ومظاهر المشكلات العامة في المدرسة وتتركز أكثر الوقاية في الجانب الصحي والاجتماعي أما العلاج فيتركز على علاج المشكلات التي يتعرض لها التلميذ عادة والمتمثلة في مشكلات اقتصادية تؤثر على صحة الطالب ومظهره وتحصيله الدراسي ، مشكلات صحية تؤثر على مواظبة الطالب في الحضور وتؤثر كذلك في تحصيله ، مشكلات سلوكية ...

أما في المرحلة الثاوية فيتبع الأخصائي نفس الأساليب مركزا على خصائص مرحلة المراهقة من أجل مساعدة تلاميذ المرحلة الثانوية على التوافق الدراسي والاجتماعي ، بالإضافة إلى كل مما سبق فإن الأساليب المتبعة الوقائية والإنشائية والعلاجية خطوات أوضحناها في هذا الفصل .

الفصل4
نظريات وطرق الخدمة الاجتماعية

تمهيـــد:

لقد تناولت العديد من النظريات الخدمة الاجتماعية المدرسية سواء بصفة مباشرة أو غير مباشرة فهناك نظريات تحسب على الخدمة الاجتماعية لأنها قامت على أساس دراسة الرعاية الاجتماعية والمشكلات الاجتماعية وهناك نظريات يستفاد منها في مجال التوجيه والإرشاد رغم أن أصحاب هذه النظريات لم يربطوها بالتوجيه والإرشاد مباشرة إلا أن الأفكار التي جاءت بها يمكن الاستفادة منها في مجال التوجيه والإرشاد .

وقد حاولنا في هذا الفصل حصر النظريات التي تستفيد منها الخدمة الاجتماعية سواء النظريات التي تعالج المشكلات الفردية ، أو النظريات التي تعالج المشكلات الجماعية ، أو التي تتناول تفسيرات للمجتمع ، لذلك سيقسم هذا الفصل إلى ثلاثة مباحث نعرض فيه كلا من النظريات السيكولوجية والسوسيولوجية وطرق الخدمة الاجتماعية.

1. النظريـــــات السيكولوجية

1.1- النظرية السلوكية:

يطلق على النظرية السلوكية اسم "نظرية المثير و الاستجابة" وتعرف كذلك باسم «نظرية التعلم». والاهتمام الرئيسي للنظرية السلوكية هو السلوك كيف يتعلم وكيف يتغير ، وهذا في نفس الوقت اهتمام رئيسي في عملية التوجيه والإرشاد التي تتضمن عملية تعلم ومحو تعلم واعادة تعلم ، والتعلم هو محور نظريات التعلم التي تدور حولها النظرية السلوكية[71] ص102.

ويرى السلوكيون وعلى رأسهم واطسن (Watson1958-1878) والتي يسميها البعض بالسلوكية الواطسية أن لكل سلوك أو مثير استجابة فإذا كانت العلاقة بين المثير والاستجابة سليمة كان السلوك سلوكا سويا ويحدث العكس عندما تكون العلاقة مضطربة.

غير أن معنى السلوكية قد اتسع أكثر حتى قال واطسن في كتابه السلوكية هي « العلم الطبيعي الذي يدرس كل السلوك والتكيف البشريين ، وذلك بطريقة تجريبية وبقصد ضبط السلوك الإنسان وفقا لمكتشفات العلم[13] ص102 - 103.

1.1.1 مفاهيم النظرية السلوكية:

ترتكز النظرية السلوكية وتقوم على مفاهيم ومسلمات ومبادئ وقوانين تتعلق بالسلوك وبعملية التعلم وحل المشكلات استخلصت من دراسات وبحوث تجريبية معملية قام بها رواد وأصحاب هذه النظرية وفيما يلي أهم المفاهيم وأبرز الرواد[13] ص105:

- معظم سلوك الإنسان متعلم: من المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها النظرية السلوكية أن معظم سلوك الإنسان متعلم ، وأن الفرد يتعلم السلوك السوي ويتعلم السلوك غير السوي ، أي أنه يتعلم السلوك المتوافق والسلوك غير المتوافق ويتضمن ذلك أن السلوك المتعلم يمكن تعديله.
- المثير والاستجابة: تقول هذه النظرية إن كل سلوك (استجابة) له مثير ، وإذا كانت العلاقة بين المثير والاستجابة سليمة كان السلوك سويا غير سوي على ما يرام ، أما إذا كانت العلاقة بينها ولنضرب مثلا ، في محال المدرسة هب أن معلما سأل تلميذا: « ما الجذر التربيعي للعدد 25» إذا أجاب التلميذ 5 فإن الاستجابة صحيحة وتعني أن الأمر على ما يرام ، أما إذا أجاب 7 مثلا فالاستجابة خاطئة وتحتاج إلى البحث سبب ومصدر الخطأ.

فالمعلم يبدأ في البحث عن سبب ومصدر الخطأ ، فربما يكون الخطأ وقد تكون المسافة المثير ، قد يكون صوت المعلم منخفضا أو نطقه غير واضح وقد تكون المسافة بينه وبين التلميذ طويلة فوصل الصوت ضعيفا أو قد يكون هناك مؤثر خارجي كصوت سيارة غلب على صوت المعلم و قد يكون العيب في أذن التلميذ فلا يسمع صوت المعلم جيدا ، وقد يكون هناك نقص معرفي في معلومات التلميذ الحسابية كالجهل أو النسيان ، وقد يكون هناك عيب اجتماعي فالتلميذ يرتبك عند التعبير أمام زملائه وقد يكون العيب إنفعاليا فالتلميذ يخجل أو يخاف إذا تحدث في الفصل ، وهكذا يبحـــث المعلم كل الاحتمالات إلى أن يضع يده على سبب ومصدر الخطأ حتى يساعد في تصحيحه ، وهكذا ففي الإرشاد والتوجيه التربوي ، وبالمثل في غيره من مجالات الإرشاد الأخرى لا بد من دراسة المثير والاستجابة وما بينهما من عوامل الشخصية جسميا وعقليا واجتماعيا وانفعاليا.

- الشخصية: والشخصية حسب النظرية السلوكية هي التنظيمات أو الأساليب السلوكية المتعلمة الثابتة نسبيا التي تميز الفرد عن غيره من الأشخاص .
- ترتكز نظرية التعلم على الدافع والدافعية في عملية التعلم ، فلا تعلم بدون دافع والنافع طاقة قوية يدرجه كافية تدفع الفرد وتحركه إلى السلوك ، والدافع إما أولي (موروث فسيولوجي مثل ....) أو ثانوي تقوم على الدوافع الفيسولوجية الأولية ، وهذه تسمى الحاجات ولها صفة الدافعية وتحدد السلوك ، ووظيفة الدافع في عملية التعلم ثلاثية الأبعاد فهو يحرر الطاقة الانفعالية الكامنة في الفرد وهو يملي على الفرد أن يستجيب ويهتم لموقف معين ويمهل المواقفالأخرى ، وهو يوجه السلوك وجهة معنية ليشبع حاجة معينة عند الفرد.

- التعزيز: التعزيز هو التقوية والتدعيم والتثبيت بالإثابة ، والسلوك يتعلم ويقوي ويدعم ويثبت إذا لم تم تعزيزه ، والتعزيز قد يكون إثابة أولية مثل إشباع دافع فسيولوجي ، أو قد يكون إثابة ثانوية مثل زوال الخوف ويؤدي التعزيز بالإثابة إلى تدعيم السلوك وإلى النزعة لتكرار السلوك المعزز ، ويرتبط مفهوم التعزيز في التعلم باسم كلارك هيل Hull ، ويرتبط التعزيز بالأثر الطيب ، وقد وضع تورنديك (Thorndiek) قانون الأثر كقانون رئيسي مسؤول عن عملية التعلم ، ومؤداه أن الاستجابات التي لها أثر طيب تميل إلى البقاء ، ويرتبط التعزيز بالاقتران الشرطي بين مثير حين يتكرر يؤدي إلى ظهور استجابة معينة ، وقد أسهم إيفان بافلوف (Pavlov) اسهاما واضحا حين بين أهمية الاقتران الشرطي كذلك فإن قانون التعلم الرئيسي عند وجود واطسون (Watson) هو التكرار هذا وقد ركز بوروس سكينر (Skinner) على قيمة التعزيز وقال إن تعلم أي سلوك يجب أن يقسم إلى خطوات صغيرة متتابعة وتعزز كل خطوة تتم بنجاح ، وكل خطوة يجب أن يتم تعلمها بدرجة صحيحة وتعزز قبل الانتقال إلى الخطوة التالية ، وبطبيعة الحال يجب أن ترتب الخطوات الواحدة تلو الأخرى بحيث تؤدي السابقة إلى اللاحقة وتعتبر إعدادا لها ، ويؤكد سكينر أنه من الأفضل والأكثر فعالية تعزيز التعلم الصحيح بإثباته أكثر من العقاب على التعلم غير الصحيح ويلاحظ أن النموذج الذي قدمه سكينر (Skinner) طبق في التعلم البرامج والآت التدريس وفي الإرشاد والعلاج السلوكي خاصة في المخاوف والسلوك القهري ، وقد حدد سكينر أهمية مبدأ الاشراط والتعزيز في عملية الإرشاد النفسي بأنه عند التعزيز استجابة صحيحة لدى عميل (متعلم) فإنه يميل إلى تكرارها والقيام باستجابات مماثلة في المستقبل ، ويتجنب العقاب والإصغاء والتقبل يعزز المرشد محاولات العميل وهو يتكلم عن سلوكه المضطرب في جو حال من التهديد.
- الإنطفاء: وهو ضعف وتضاؤل وخمود واختفاء السلوك المتعلم إذا لم يمارس ويعزز أو إذا ارتبط شرطيا بالعقاب بدل الثواب ويلاحظ أن العقاب يكف السلوك لأن الفرد يحاول دائما أن يتجنبه ويلاحظ أيضا أن الاستجابات التي لها أثر محبط تميل إلى الانطفاء.
- العادة: وهي رابطة تكاد تكون وثيقة بين مثير واستجابة ، والعادات معظمها مكتسب وليس موروثا ، ونحن نعرف أن كل ما هو متعلم له أساس من الاستعداد الوراثيي ، والتعليم هو الذي يظهر عن الاستعداد.

  وتتكون العادة عن طريق التعلم وتكرار الممارسة ووجود رابطة قوية بين مثير واستجابة.

  والتعلم هو الذي يظهر الاستعداد الوراثي ، فمثلا الإنسان يولد ولديه استعداد موروث للكلام فإذا تعلم الكلام تكلم لأن عنده الاستعداد الموروث وإذا لم يتعلم لن يتكلم رغم أن عنده الاستعداد للكلام أما الحيوان الذي ليس لديه استعداد موروث لأن يتكلم فلا يمكن تعليمه الكلام.
- التعميم: إذا تعميم الاستجابة المتعلمة على استجابات أخرى تشبه الاستجابة المتعلمة ، وإذا مر الفرد بخبرات في مواقف محدودة فإنه يميل إلى تعميم حكم يطبقه على المواقف الأخرى بصفة عامة[72] ص57.
- التعلم ومحو التعلم وإعادة التعلم: التعلم هو تغير السلوك نتيجة للخبرة والممارسة ومحو يتم عن طريق الانطفاء ، وإعادة التعلم تحدث بعد الانطفاء بتعلم سلوك جديد ، وهذه السلسلة من عمليات التعلم تحدث في التربية والإرشاد والعلاج النفسي.

2.1.1.تطبيقات النظرية السلوكية في االخدمة الاجتماعية:

تفسر النظرية السلوكية المشكلات السلوكية بأنها أنماط من الاستجابات الخاطئة أو غير السوية المتعلمة بارتباطها بمثيرات منفرة ، ويحتفظ بها الفرد لفاعليتها في تجنب مواقف أو خبرات غير مرغوبة.
ويركز الإرشاد النفسي على ما يأتي:

- تعزيز السلوك السوي المتوافق
- مساعدة العميل في تعلم سلوك جديد مرغوب و التخلص من سلوك غير مرغوب فيه ، ومساعدته في تعلم أن الظروف الأصيلة قد تغيرت أو يمكن تغييرها بحيث تصبح الاستجابات غير المرغوبة غير ضرورية لتجنب المواقف غير السارة التي سبق أن ارتبطت بها . فمثلا يمكن تخليص العميل من أفكار و سواسية أو سلوك قهري كان يقوم به لتجنب أفكار مثيرة للشعور بالذنب.
- تغيير السلوك غير السوي أو غير المتوافق و ذلك بتحديد السلوك المراد تغييره و الظروف و الشروط التي يظهر فيها و العوامل التي تكتنفه و تخطيط مواقف يتم فيها تعلم و محو تعلم لتحقيق التغيير المنشود . و يتضمن ذلك إعادة تنظيم ظروف البيئة بما يؤدي إلى تكوين ارتباطات شرطية جديدة فيما يتعلق بمشكلات العميل و أغراضه. وهذا يتطلب فصل المشكلة و تخطيط مواقف تعلم تؤدي إلى إزالة الأعراض و تعديل السلوك و حل المشكلة.
- الحيلولة بين العميل و بين تعميم قلقه على مثيرات جديدة.
- ضرب المثل الطيب و القدوة الحسنة سلوكيا.

أما العميل علة يتعلم أنماطا مفيدة من السلوك عن طريق محاكاة المرشد خلال الجلسات الإرشادية المتكررة.

ومن أبرز من أسهم في تطبيق النظرية السلوكية في مجال التوجيه والإرشاد والعلاج النفسي "جون دولارد و نيل ميلر" (Dollard et Miller) فهما اللذان زواجا بين النظرية والتطبيق العملي "حيث يؤدي الخوف والدوافع غير المشبعة لدى الفرد إلى ظهور أعراض عصابية في شكل وسواس وقهر وما إلى ذلك كوسيلة للتخلص من الخوف ، وحيث أن الكبت يغفي الفرد من التعبير عن مشاعره فإنه لا يستطيع أن يعترف أو يحدد أسباب الأعراض العصابية في سلوكه"3] ص107.

وهكذا فإن جون دولار و نيل ميلر يميلان إلى استخدام مفاهيم وأساليب التحليل النفسي مثل مفهوم الصراع والعمليات اللاشعورية ولكنهما يصوغانها في مصطلحات نظرية التعلم الشرطي[13] ص107. وهما يعتبران السلوك العصابي سلوكا ناجحا عن صراع انفعالي عنيف مثل يحدث عندما يدفع الخوف الفرد إلى تجنب استجابة الهادفة بسب الخوف يقل الخوف ومن ثم يعزز السلوك التجنبي ، ولكن التوتر الذي يسبق الدافع لا ينخفض ، ويحاول الفرد مرة ثانية سلوكا يقربه من الهدف .

وهذا يثير الخوف مرة أخرى ويسبب إيقاف الاستجابة يقلل الشعور القوي بالخوف فإن الحافز نحو الهدف يكبت وعلى الرغم من أن الحافز للسلوك قد يكبت بهذه الطريقة ، فإن الدوافع غير المشبعة تبقى قوية ويظل الفرد مشغولا ومضطربا بسبب الأفكار التي تصحب ذلك ، ويؤدي الخوف والدوافع غير المشبعة لدى الفرد إلى ظهور أعراض عصابية في شكل خواف ووسواس وقهر وما تشابه ذلك كوسيلة للتخلص من الخوف وإشباع الدافع مؤقتا .

وبمرور الوقت فإن الأعراض تعزز ، وحيث أن الكبت يعفى الفرد من التعبير عن مشاعره فإنه لا يستطيع أن يحدد أو يتعرف على أسباب الأعراض العصابية في سلوكه ، وحتى لا يحدث تعزيز الخوف ولكي ينطفئ بدلا من ذلك ، فإن الإرشاد أو التوجيه يجب أن يهيئ مناخا نفسيا وصحيحا واجتماعيا ملائما ويحاول المرشد أو الموجه تعزيز استجابة العميل ومساعدته على استعادة ذكرياته والتخلص من قلقه وخوفه وإنطفاء الخوف يساعده على أن يصبح أكثر نشاطا وإبتكارا وأن يعي ويستخدم قدراته في تعامله مع العالم المحيط به[73] ص82. بالإضافة إلى ما سبق فإن هذه النظرية تفيد مستشار التوجيه .

سواء في باب التوجيه وخاصة في إطار دراسة الحالات والمقابلات الفردية أو في باب الإعلام حيث يعمد المستشار في التوجيه إلى ملاحظة سلوك التلميذ وكذلك إتاحة الحرية للتلاميذ – في إطار المقابلات- في استعادة ذكرياته وتخليصه من القلق والخوف الذي يعيقه عن الأداء الدراسي وبالتالي التوافق ، لذلك فإن المرشد أو المستشار يعمل على تهيئة الظروف الحسنة للتوافق التلميذ وتكيفه « ويأخذ الشخص طريقا في مواجهة الظرف الطارئ ويتحداه ويسير بتكوين الاستجابات اللازمة في هذا الموقف التكيفي وتأتي الاستجابة

مثمرة في حالات وتكون في حالات غير ذلك ويتكرر الظرف لما هو شبيه به أو قريب منه ومع تكرار هذه الظروف ومع الشعور الفرد بالراحة إلى النتائج التي توصل إليها مستخدما طريقة التكيف تلك وتصبح الطريقة أكثر قوة وأشد رسوخا في السلوك التكيفي ويميل إلى تعميم الطريق الناجح في كل الظروف المشابهة أسلوبا يتعمق أثره .....» [74] ص38 أثره تدريجيا في أشكال سلوكه.

كما أن على الموجه أو المستشار أن يقوم بالمتابعة في مختلف النواحي الدراسية والنفسية والصحية للتلميذ وذلك بتوظيف بطاقة المتابعة والتوجيه والملفات الأخرى التي تحوي معلومات عن حياة التلميذ وماضيه الدراسي يقوم المرشد باستغلال طرق التوجيه في علاج المشكلات النظام المدرسي يتبلور في الاستفادة من أساليب حالة التلميذ ، إذا يتعين على كل من يسعى إلى علاج مشكلة سلوكية خاصة بالنظام المدرسي أن يتعرف على احتياجات المتعلم وميوله وماضيه الأسري ومستوى أدائه التعليمي والتي يمكن الحصول على بياناتها من البطاقة التركيبية للتلميذ بالإضافة إلى اجتماعات دراسة الحالة التي يعقدها المسؤولين خصيصا لذلك» [13] ص108 .

3.1.1.نقد النظرية السلوكية:

رغم أن النظرية السلوكية تعتبر نظرية تجريبية موضوعية وظيفية في تفسير السلوك فإنه يوجه إليها بعض الانتقادات أهمها[13] ص109:

1. يصر أصحاب النظرية السلوكية على أن السلوك الملاحظ الظاهري الموضوعي فقط هو الذي يوضع في الاعتبار من الناحية العلمية .
2. تتغاضى النظرية السلوكية عن النظر للفرد ككل وتهمل العناصر الذاتية في السلوك .
3. المفاهيم الأساسية للنظرية السلوكية لا تتفق كثيرا مع المفاهيم النظرية والتكوينات الفرضية التي توجد في النظريات الأخرى .
4. يتحمس الكثيرون للنظرية السلوكية ويعتبرون أن الإرشاد والتوجيه والعلاج السلوكي في ضوء نظرية التعلم (السلوكية) هو الإرشاد والعلاج العلمي الذي يفضل عن كل ما عداه من الطرق ويطلقون عليه (علاج ، التعلم) وكأن غيره من طرق العلاج الأخرى لا تتضمن تعلما .
5. أغلب الدلائل العلمية والتجريبية الأصلية للنظرية السلوكية مبنية على البحوث على الحيوان أكثر منها على الإنسان وهاته يعتبرها البعض من أكبر عيوب النظرية السلوكية.
6. يركز الإرشاد السلوكي الذي يقوم على أساس النظرية السلوكية على إزالة الأعراض في حد ذاتها بدلا من الحل الجذري للسلوك (المشكل) عن طريق التعرف على أسبابه الدينامية وإزالتها وبذلك يكون وقتيا وعابر.

2.1. نظرية المجال:

ترتبط نظرية المجال باسم كيرت ليفين "K.Levin" الذي يعتبر صاحب هذه النظرية و تؤكد نظرية المجال لكيرت ليفين أن السلوك هو وظيفة المجال الذي يوجد في الوقت الذي يحدث فيه السلوك نتيجة لقوى دينامية محركة ، تبدأ التحليل بالموقف ككل ، ومن الموقف الكلي تتمايز الأجزاء المكونة ، ويؤكد ليفين أهمية قوى المجال الدينامية التي تسهم في تحديد السلوك ، ويعرف المجال بأنه مجموع الوقائع الموجودة معا والتي تدرك على أنها تعتمد على بعضها البعض الآخر

إن نظرية المجال في تفسيرها تشبه نظرية الجشطلت التي ظهرت على يد فيرتا يمر Wertheimer و كوهلر Köhler و كوفكا Koffka ، والفكرة الأساسية فيها أن إدراك موضوع ما يحدده المجال الإدراكي الكلي الذي يوجد فيه ، وأن الكل ليس مجرد مجموع الأجزاء ، وأن الجزء يتحدد بطبيعة الكل ، وأن الأجزاء تتكامل في وحدات كلية.

والفرد يميل إلى إدراك المجال الظاهري للأشياء ككل منظم ويرفض تجزئة المجال " غير أن دعامة السلوك هو الإدراك العقلي أو التفكير الذي يغير سلوك الفرد حسب المجال الذي تحدده قوى التأثير في هذا

السلوك ، فالفرد يستجيب للمجال الظاهري ككل منظم بمعنى أن الفرد يستجيب للمجال بطريقة جشطالتية ، أي يرفض فكرة تجزئة المجال كم يرفض سيكولوجية المثير والاستجابة ويؤكد على أهمية دراسة الاستجابات الكلية (مجموع الخبرة)" [13]ص109.

1.2.1. مفاهيم نظرية المجال:

يضع "ليفين" خريطة عقلية معرفية توضح نظرية المجال ومفاهيمها الأساسية وأهم هذه المفاهيم ما يلي:[75]ص112.

- الشخص: الشخص هو كيان محدد محدودة داخل المجال الخارجي الأكبر منه ، والشخص له خاصيتان هما (الفصل) عن المجال و (الوصل) مع المجال ، وبمعنى آخر وأن الشخص يكون منفصلا عن المجال الكلي الأكبر ، ومندمجا في نفس الوقت داخل هذا المجال الكلي ، وهذا هو واقع الشخص الذي يكون منفصلا عن المجال الخارجي الذي يتحرك فيه والذي يكون في نفس الوقت جزءا منه ويذهب "ليفين" إلى أن أجزاء منفصلة ومتصلة في نفس الوقت.
- المجال النفسي: يوجد الشخص في مجال نفسي أو بيئة نفسية خارج حدوده ، ويحدث تفاعل بين الشخص ومجاله النفسي وهما يعتمد أن على بعضهما البعض داخل (حيز الحياة).
- حيز الحياة: هو المجال النفسي الكلي الذي يحتوي على مجموع الوقائع الممكنة التي تحدد سلوك الشخص في وقت محدد مثل حاجاته وخبراته وإمكانات سلوكه كما يدركه ، أي أن سلوك هو وظيفة حيز الحياة ، "ويسمى ليفين حركة الفرد في مجاله الحيوي حيز الحياة ، فالحيز هو قطاع في حياة الفرد الراهنة وبالتالي فهو يخضع لكل المؤثرات التي تؤثر في بيئة الفرد المتغيرة من ناحية وفي العوامل المؤثرة على الفرد من ناحية أخرى أي أن حيز الحياة يخضع لخبرات الفرد وأمانيه ورغباته وما إلى ذلك من قيم اجتماعية واقتصادية تؤثر فيه"
- المجال الموضوعي: "المجال الموضوعي أو البيئة الموضوعية يضم كل الإمكانات التي تخرج عن المجال السلوكي للشخص والتي ليست في حيز الحياة ، وهذا المجال الموضوعي رغم أنه ليس جزءا من حيز الحياة فإنه يؤثر على الفرد ، ومثال ذلك نظام التعليم في الدولة الذي يخرج من حيز حياة التلميذ ولكنه يؤثر عليه لأنه يحدد نوع التعليم الذي يتلقاه في المدرسة [13]ص114.
- الشخص في المجال: الشخص والمجال الكلي أو البيئة الكلية يعتمدان بعضهما على البعض ، وهما معا يكونان نظاما يتكون من أجزاء رئيسية وأجزاء فرعية تؤثر باستمرار في بعضها البعض وموضع الشخص في مجاله النفسي قد يتفق وقد يختلف عن موضعه في مجاله المادي فقد يكون من الناحية المادية جالسا في حجرة الدراسة في حين يكون من الناحية النفسية في ملعب الكرة وعلى هذا لا تؤثر فيه الوقائع الموجودة في حجرة الدراسة مثل شرح المعلم.
- الحركة والاتصال: من الخواص الهامة للمجال أنه يحدث بداخله حركة واتصال دائما من وإلى وبين المناطق المختلفة وتحدث الحركة والاتصال كنتائج للتفاعل بين واقعتين أو أكثر ، وقد أطلق ليفين على هذا اسم « مبدأ الارتباط».
- المناطق : ينقسم المجال الكلي إلى مناطق ، وتحتوي كل منطقة على وقائع ، والذي يحدد عدد المناطق هو عدد الوقائع النفسية المنفصلة التي توجد في أي وقت معين ، فقد تكون هناك واقعتان فقط هما الشخص والمجال فتكون هناك منطقتان رئيسيتان فقط في حيز الحياة ، وإذا احتوى المجال على واقعتين هما واقعة العمل وواقعة اللعب تنقسم منطقة المجال منطقتين فرعيتين واحدة للعمل وأخرى للعب وإذا كان هناك أنواع مختلفة من وقائع العمل مثل واقعة العمل الحكومي وواقعة العمل الحر تنقسم منطقة العمل إلى منطقتين.

  وبالنسبة للشخص قد يحتوي على واقعتين هما واقعة التوتر وواقعة (الخوف) أو الفزع ، فتنقسم منطقة الشخص الرئيسية إلى منطقتين فرعيتين واحدة للتوتر وواحدة للفزع ، وهكذا يتحدد عدد المناطق في الشخص بعدد الوقائع الشخصية الموجودة فعلا وتسمى الوقائع الأساسية للمنطقة الشخصية الداخلية باسم الحاجات.

- الواقع: تحدث ليفين عن مفهوم الواقعية واللاواقعية ، فالواقعية تتضمن حركة فعلية ، واللاواقعية تتضمن حركة تخيلية أو وهمية فمثلا يستطيع الشخص أن يحل مشكلة حلا واقعيا في إطار الواقع وقد يحلها حلا لا واقعيا في حلم يقظة.
- الزمن: يذكر ليفين أن السلوك الحادث لا يتأثر بالماضي أو الحاضر ، ويقرر أن الوقائع الحاضرة وحدها هي التي تستطيع أن تحدث سلوكا حاضرا ، أما الوقائع الماضية فلا تؤثر في الحاضر فوقائع الطفولة لا تؤثر على سلوك الراشد ما لم يظل وجودها مؤثرا طوال رحلة النمو من الطفولة إلى الرشد وعلى ذلك فإن اتجاهات الشخص ومشاعره وأفكاره الباقية عن الماضي والحاضر وإكمال المستقبل قد يكون لها تأثير على سلوكه الحاضر ، وذلك فإنه يجب تمثيل الحاضر بوصفه محتويا على الماضي النفسي وعلى المستقبل .
- تغيير البناء الدينامي للمجال النفسي: يمكن تغيير أو إعادة بناء ديناميات المجال بإحداث تغيرات في المناطق وخصائصها والحدود بينهما وفي القوى في مجال النفسي ومن الأمثلة في الحياة العملية عند اكتشاف حل جديد لمشكلة أو تذكر حدث منسي أو إدراك شيء جديد في المجال لم يكن مدركا من قبل .
- فقد التوازن: هو انعدام التوازن وهو حالة عدم تساوي التوتر داخل المناطق المختلفة للشخص وارتفاع التوتر في النظام كله وتزايد الضغط الواقع على الحدود الفاصلة بين المنطقة الشخصية –الداخلية- وبين المنطقة الإدراكية الحركية.

  وإذا تكرر هذا مرارا تراكم التوتر الداخلي واشتد لدرجة لا تتحمله حدود المنطقة الشخصية - الداخلية- ، ويحدث اندفاع مفاجئ للطاقة في المنطقة الإدراكية الحركية يؤدي إلى حدوث سلوك هياجي.
- العودة إلى التوازن: إن هدف النهائي لجميع العمليات النفسية هو إعادة الشخص إلى حالة التوازن ، والعودة إلى حالة التوازن عدة طرق يقوم بها الشخص منها:
  - إشباع الحاجة وتحقيق الهدف فالشخص المتوتر لأنه جائع يؤدي حصوله على الطعام إلى إزالة التوتر وإشباع الحاجة والعودة إلى التوازن.
  - تحرك بديل يؤدي إلى خفض التوتر والعودة إلى التوازن ويتحقق هذا في حالة وجود اعتماد متبادل وثيق بين حاجتين بحيث يؤدي إشباع إحداهما إلى إزالة التوتر المصاحب للحاجة الأخرى.
  - تحرك خيالي يؤدي إلى خفض التوتر ، وهذا ما يحدث في أحلام اليقظة[13]ص115.

2.2.1. تطبيقات نظرية المجال في الخدمة الاجتماعية:

لم يكتب كورت ليفين مباشرة عن تطبيق نظرية المجال ولكنه طبق مفاهيم نظريته على دراسة السلوك في الطفولة والمراهقة ، وديناميات الجماعة وحل الصراع الاجتماعي ومشكلات جماعات الأقليات ، وإعادة التعلم[13]ص117. ومن أهم تطبيقات نظرية المجال ما يلي :

- ❖ عند الاستقصاء عن أسباب الاضطراب والمشكلات النفسية يوجه الاهتمام إلى أمور هامة مثل:
  - شخصية العميل وخصائصها المرتبطة بالاضطراب والمسببة له.
  - خصائص حيز الحياة الخاص بالعميل في زمن حدوث الاضطراب .
  - أسباب اضطرابه شخصيا وبيئيا الإحباطات والعوائق المادية والحواجز النفسية والعوائق المادية والحواجز النفسية التي تحول دون تحقيق أهدافه والصراعات وما قد يصاحبها من إقدام وهجوم غاضب أو إحجام وتقهقر خائف.
- ❖ ينظر إلى أعراض الاضطراب والمرض النفسي في مجال له عدة مكونات منها :
  - مجال الفرد عند بدء ردود الفعل للاضطراب أو المرض .
  - مجال البيئة المادي والثقافي والاقتصادي ...الخ.
  - مجال المرشد أو المعالج وتأثيره.
  - مجال طريقة الإرشاد نظريا وعمليا.

❖ في عملية الإرشاد والعلاج تؤكد نظرية المجال ما يلي:

- أهمية تغيير الإدراك : لأن طبيعة ما يدركه الشخص تتقرر بحالة مجاله الإدراكي ولأن سلوكه الشخصي هو وظيفة لحالة الإدراكي أثناء لحظة الإدراك ، والإدراك يتأثر بعامل الوقت إذا يجب أن يكون التعرض للموقف كافيا حتى يسمح للحواس بالقيام بوظيفتها بكفاءة ، وتؤثر قيم الشخص وأهدافه على إدراكه ، وهو يدرك عادة ما يرغب في إدراكه أو ما تدرب على إدراكه ، ويؤثر إدراك التهديد أو الشعور به على مدى الإدراك ويدفع الشخص إلى الاحتفاظ بتكامل تنظيم شخصيته باللجوء إلى حيل الدفاع النفسي المختلفة وهكذا تحتاج عملية الإرشاد إلى تغيير الإدراك.
- أهمية مساعدة العميل لجعل العوائق الموجودة في شخصيته أكثر مرونة ومعنى هذا جعلها أقل جمودا مما هي عليه ومساعدته في وضع أهداف حياة ومستويات طموح واقعية حتى لا يتعرض للإحباط ومساعدته على التقليل من جمود العوائق التي تحول بينه وبين تحقيق أهدافه.
- أهمية تغيير مفاهيم الفرد واتجاهاته : وهذا يتطلب تغييرا في ثقافته وفي قيمه ، وبالتالي يتطلب بدوره – من بين أشياء أخرى- تهيئة جو تتاح فيه حرية الاختيار مما يتيح تحقيق الهدف .
- أهمية التغيير خطوة خطوة في إعادة التعليم ، حيث ينظر إلى هذه الخطوات في إطار تغير تدريجي.
- أهمية الاستبصار في التحكم : وفيه يؤدي البحث عن حل المشكلة إلى إعادة تكوين المجال وإعادة تنظيم المعلومات مما يؤدي إلى حل يبدوا وكأنه يأتي فجأة ، ويتم التوصل إلى الاستبصار في الإرشاد والعلاج ، النفسي بمساعدة المرشد للعميل على استرجاع خبراته الماضية وتنظيم خبراته الحاضرة وتعديل مجاله الإدراكي حتى يتم التوصل إلى الحل ، ويتطلب الوصول إلى حل بالاستبصار (تلقائيا وفجأة إلى فترة تستغرق بعض الوقت).

3.2.1. نقد نظرية المجال:

لقد قدمت نظرية المجال العديد من المفاهيم الهامة والتي أفادت في ميدان علم النفس وعلم النفس الاجتماعي وعلم الاجتماع وعلوم التربية وأفادت بصفة خاصة كذلك التوجيه والإرشاد ونبهت إلى أهمية المجال النفسي للشخص ، وإلى تأثير العوامل الاجتماعية المادية والثقافية والاقتصادية في بروز أعراض الاضطراب والمرض النفسي ، "ونظرية المجال نظرية شاملة متعددة الأبعاد تتناول شبكة من التغيرات المتفاعلة وليس مجرد أزواج من المتغيرات المسرفة في التبسيط كما في نظرية « المثير والاستجابة» [13]ص118. .

ولقد رفعت نظرية المجال الإنسان إلى مرتبة الإنسانية بوصفه مجالا معقدا من الطاقة تحركه قوى نفسية ولديه حاجات نفسية وله أهداف وآمال ومطامح وله القدرة على الاختيار والابتكار ، بعد أن كادث السلوكية تنجح في خفض الإنسان إلى مستوى الآلة التي تستجيب آليا (المثير والاستجابة).

ولا يمكن إنكار كذلك أن نظرية المجال تحظى بمنزله مرموقة في علم النفس المعاصر ، وعلى الرغم من ذلك فإنه يوجه إلى نظرية المجال انتقادات أهمها:

- استخدام تصويرات معقدة لمواقف نفسية بسيطة.
- عدم وضع قوانين محددة تلخص النظرية.
- عدم إمكان التنبؤ بالسلوك في ضوء النظرية.
- إهمال التاريخ الماضي للفرد على أساس أن السلوك يعتمد على الحاضر أكثر من اعتماده على الماضي أو المستقبل ، على الرغم من أن التفسير الكامل للسلوك الراهن والتنبؤ بالسلوك في المستقبل يتطلب إطارا مرجعيا تاريخيا.
- إساءة استخدام المفاهيم الطبيعية والرياضية مثل مفهوم القوة الموجهة ؛ القيمة ؛ التوتر ...إلخ ، وعدم صياغتها صياغة نفسية كاملة.

3.1.نظرية السمات والعوامل [13]ص118.

ترجع أصول نظرية السمات إلى علم النفس الفارق ودراسة وقياس الفروق الفردية ، ومن أهم مميزات نظرية السمات والعوامل تركيزها على العوامل المحددة التي تفسر السلوك البشري والتي تمكن من تحديد سمات الشخصية ، وقد استفادت نظرية السمات والعوامل من حركة القياس النفسي التي ازدهرت بعد الحرب العالمية الأولى والتي أثرت بدورها في نمو الإرشاد النفسي ، وكان من أهم مظاهرها نمو التحليل العاملي كأسلوب إحصائي ارتبطت به نظرية السمات والعوامل ارتباطا صريحا ، وجعلها تعتبر تطبيقا عمليا للتحليل العاملي في ميدان الإرشاد والتوجيه.

1.3.1. مفاهيم نظرية السمات والعوامل:

نحاول إبراز أهم مفاهيم هذه النظرية مع تبيان إسهامات أهم روادها ، وفيما يلي أهم مفاهيمها:

- ❖ **السلوك:** تفترض النظرية أن سلوك الإنسان يمكن أن ينظم بطريق مباشر ، وأنه يمكن قياس السمات والعوامل المحددة لهذا السلوك باستخدام الاختبارات والمقاييس للوقوف على الفروق والسمات المميزة للشخصية وترى النظرية من خلال أن نمو السلوك يتقدم من الطفولة إلى الرشد ومن خلال نضج السمات والعوامل.
- ❖ **الشخصية:** حسب نظرية المجال هي نظام يتكون من مجموعة سمات أو عوامل مستقلة تمثل مجموع أجزائها .
- ❖ **السمات:** السمة هي الصفة الجسمية أو العقلية أو الانفعالية أو الاجتماعية الفطرية أو المكتسبة التي يتميز بها الشخص ، وتعبر عن استعداد ثابت نسبيا لنوع معين من السلوك.

وتقول نظرية السمات والعوامل أن الفرد يمكن أن يفهم في ضوء سمات شخصية التي تعبر عن سلوكه فيمكن أن يوصف بأنه ذكي أو غبي أو منطوي أو منبسط أو عصابي أو ذهاني ...إلخ ، ولقد حاول علماء النفس حصر سمات الشخصية فكان عددها بالآلاف ، وعندما لجأوا إلى التحليل العاملي وحصلوا عن طريقه على السمات العامة ، وتقسم السمات بصفة عامة إلى :

- سمات مشتركة : يتهم بها الأفراد جميعا ، أو على الأقل جميع الأفراد الذين يشتركون في خبرات اجتماعية معينة .
- **سمات فردية:** لا تتوافر إلا لدى فرد معين ، ولا توجد على نفس الصورة بالضبط لدى الآخرين.
- **سمات سطحية:** وهي السمات الواضحة الظاهرة.
- **سمات مصدرية:** وهي السمات الكامنة التي تعتبر أساس السمات السطحية.
- **سمات مكتسبة:** تنتج عن فعل العوامل البيئية وهي سمات متعلمة .
- **سمات وراثية:** وهي سمات تكوينية تنتج عن العوامل الوراثية ولا تحتاج إلى تعليم .
- **سمات دينامية:** تهيئ الفرد وتدفعه نحو الأهداف .
- **سمات قدرة:** تتعلق بمدى قدرة الفرد على تحقيق الأهداف.

- ❖ **العوامل:** العامل مفهوم رياضي إحصائي يوضح المكونات المحتملة للظواهر ، وتفسيره النفسي يسمى القدرة والتحليل العالمي أسلوب إحصائي للتوصل إلى أقل عدد ممكن من العوامل المشتركة اللازمة لتفسير مجموعة من الارتباطات والتي تؤثر في أي عدد من الظواهر المختلفة ، ويهدف التحليل العاملي والتي تؤثر إلى تحديد العوامل الأساسية للسلوك بتحديد القدرات الأولية في النشاط العقلي والعلاقة القائمة بين تلك القدرات ، وقد تم تقديم الأفكار الأساسية للتحليل العاملي على يد سبيرمان "Spearman" صاحب نظرية العاملين (الخاص والعام) ، وثرستون "Thurston" صاحب نظرية العوامل المتعددة ، وسيريل بيرت "Burt" الذي يحدد عوامل عالمية أو عامة خاصة وعوامل الصدفة أو الخطأ Allrort وقد أسهم عدد لا بأس به – من العلماء في المجال منهم البورت وستيفيسون "Stophensom" وجيلفورد "Gulford"[13]ص120-121.

- ومن أبرز من أسهموا في نظرية السمات والعوامل هانز ايزنك "H-Eyseuck" حيث قدم وصفا منظما للشخصية ، وهذه بدورها تتجمع في أبعاد قليلة بناء على تحليل عاملي أدى إلى التوصل إلى الأبعاد الآتية:

الإنبساط (الاجتماعية والمرونة)؛ وعكسه ، الانطواء ، و العصابية (الاستعداد للمرض العصابي) والذهانية (الاستعداد للمرض الدهاني) ويصادف إلى ذلك أبعاد مثل : المحافظة – التطرف ؛ البساطة التعقيد ؛ الصلابة – الليونة ؛ الديمقراطية – التسلطية.

- كما نجد كذلك إسهام ريموند كاتل "Cattel" الذي توصل إلى السمات التالية: الاجتماعية ضد العدوانية الذكاء العام ضد الضعف العقلي الثبات الانفعالي أو قوة الأنا ضد عدم الثبات الانفعالي أو ضعف الأنا ؛ التحرر ضد المحافظة ؛ السيطرة ضد الخضوع ؛ الانبساط ضد الانطواء ؛ قوة الأنا الأعلى ضد الضعف الأنا الأعلى المخاطر والإقدام ضد الحرص والخجل ، الواقعية ضد الرومانسية البساطة ضد نقد الذات ، الثقة الكاملة بالنفس ضد الميل للشعور بالإثم ، الاكتفاء الذاتي ضد الاعتماد على الجماعة ؛ قوة اعتبار الذات ضد ضعف إعتبار الذات ، التبصر ضد السذاجة [13]ص123.

2.3.1. تطبيقات نظرية السمات والعوامل:

لقد أسهمت نظرية السمات والعوامل بقدر كبير في خدمة الفرد والإرشاد الجماعي ومن أهم أفكارها أن الناس يختلفون في سماتهم ، وإذا أمكن فصل وقياس وتقييم السمات فإن الممكن تحديد عوامل تفيد في عملية التوجيه والإرشاد.

وتعتبر نظرية السمات والعوامل هي الأساس النظري الذي تقوم عليه طريقة الإرشاد الموجه أو الإرشاد الممركز حول المرشد وأشهر من طبقوا هذه النظرية في هذا المجال هو وليامسون "Williamson" (1965) رائد طريقة الإرشاد الموجه والإرشاد والتوجيه يتضمن تحليل المعلومات الخاصة بالعميل بحيث تظهر سماته المميزة ، وتشخيص المشكلة بالاستعانة بالاختبارات والمقاييس الموضوعية ، والتنبؤ بالتطور المتوقع في المستقبل ، ومن الافتراضات الأساسية في نظرية السمات والعوامل فيما يتعلق بالإرشاد الموجه ما يلي:

- أن عملية الإرشاد أساسا عملية عقلية معرفية .
- أن سوء التوافق لدى الأشخاص العاديين يترك جزءا كبيرا من العقل يمكن استخدامه في التعلم وإعادة التعلم .
- أن المرشد مسؤول عن تحديد المعلومات المطلوبة وع جمعها وتقديمها إلى العميل.
- أن المرشد لديه معلومات وخبرة أكثر وقدرة على تقديم النصح وحل المشكلات بطريقة الإرشاد الموجه ومن ثم يكاد ينظر إلى المرشد نظرة المعلم الذي يوجه عملية التعلم لدى العميل.
- وتهتم نظرية السمات والعوامل بالتشخيص واستخدام طرق الإرشاد التي تناسب إختلاف الشخصية من فرد لآخر .

وتهتم كذلك بتحليل العميل وتطبيق الإختبارات والمقاييس النفسية التي تعطي تقديرات كمية لسمات العميل تفيد عمليا في اختياره الدراسي والمهني [13]ص122.

3.3.1. نقد نظرية السمات والعوامل :

- رغم الإسهامات الواضحة لنظرية السمات والعوامل في مجال علم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي والخدمة الاجتماعية فإنه يوجد إليها مجموعة من الانتقادات نجملها في النقاط التالية:
- لا يوجد اتفاق عام حول معاني السمات والعوامل.
- التحليل العاملي أسلوب إحصائي كثيرا ما أحسن استخدامه ، وكذلك أسيء استخدامه في بعض الأحيان.

- تركز النظرية السمات والعوامل على تبيان ما هو سلوك العميل ، ولكنها لا تحدد كيف يسلك العميل أو لماذا يسلك سلوكا دون غيره ، ولا توضح توضيحا كاملا دور الدافعية الهام في السلوك.
- لم تتمكن النظرية حتى الآن من تقديم وصف كامل للشخصية على كل أبعادها.
- بالنسبة لوحدة وتكامل الشخصية الإنسانية وضرورة فهمها فهما متكاملا ، يثار بعض الشك في قيمة نظرية السمات والعوامل كنظرية أساسية في ميدان التوجيه والإرشاد[13]ص123.

4.1. نظرية التحليل النفسي :

إن نظرية التحليل النفسي من النظريات التي استفاد منها علم النفس بصورة افضل من العلوم الأخرى ،أما الخدمة الاجتماعية ولكون احدى طرقها تتمحور حول خدمة الفرد فانها استفادت منها في مجال علاج الحالات الفردية فمنهم من يرى أن هذه النظرية تخرج عن إطار الإرشاد النفسي لأنها قامت على أساس بحوث الإرشاد.

وفي ضوء هذا يرى "حامد عبد السلام زهران (2002)" أن هناك ما يبرز وضع نظرية التحليل النفسي ضمن نظريات التوجيه والإرشاد النفسي فهناك من بين المرشدين النفسيين من هو متأثر بهذه النظرية وهناك تعديلات دخلت على نظرية التحليل النفسي الكلاسيكي جعلتها أكثر قابلية للتطبيق في ميدان التوجيه والإرشاد كذلك فإن عملية الإرشاد النفسي تتضمن إجراءات هي أصلا من إجراءات عملية التحليل النفسي مثل التداعي الحر والتنفيس الانفعالي ومن طوارئ عملية التوجيه والإرشاد ما يعتبر من المفاهيم الهامة في التحليل النفسي مثل المقاومة والتحويل[76] ص256.

1.4.1. مفاهيم نظرية التحليل النفسي:

- **الشخصية**: يفترض سيمجوبد فرويد "Freud" (1933) مؤسس هذه النظرية ، أن الجهاز النفسي يتكون من الهو والأنا والأنا الأعلى ، أما الجهاز فهو منبع الطاقة الحيوية والنفسية ومستودع الغرائز والدوافع الفطرية و « الهو كما يشير إليه فرويد هو أكثر أجزاء الشخصية بدائية وغريزية ، وتعمل الهو وفق مبدأ اللذة ويقصد به أن ينشد اللذة ونتجنب الأم بصرف النظر عن معتقدات المجتمع أو قيوده»[76] ص104.

أما الأنا الأعلى فهو مستودع المثاليات والأخلاقيات والضمير والمعايير الاجتماعية والمعتقدات الدينية ويعتبر بمثابة رقيب على النفس.

أما الأنا فهو مركز الشعور والإدراك الحسي الخارجي والداخلي والعمليات العقلية والمشرف على الحركة والإدارة و المتكفل بالدفاع عن الشخصية وتوافقها وحل الصراع بين مطالب الهو وبين مطالب الأنا الأعلى وبين الواقع ، ولذلك فهو محرك منفذ للشخصية ويعمل في ضوء مبدأ الواقع من اجل حفظ وتحقيق الذات والتوافق الاجتماعي وأضاف كارل يونج "junge" أهمية الذات كجهاز مركزي للشخصية يضفي عليها وحدتها وتوازنها وثباتها ، وأنها تحرك وتنظم السلوك.

واهتم "يونغ" بمفهوم الشخصية المقنعة التي هي بمثابة قناع يلبسه الشخص للتوافق مع البيئة الاجتماعية، وتكلم الفريد آدلر "Adler" عن مفهوم الذات ومفهوم الآخرين.

وقدمت كارين هورني "Horney" مفهوم الذات الدينامي وهي تعتقد أن الشخص يناضل في الحياة من اجل تحقيق ذاته ، وتحدثت عن الذات المثالية ، والذات الواقعية ، والذات الحقيقية وترى أن العصاب ينشأ عن بعد الشخص عن ذاته الحقيقية والسعي وراء صورة مثالية غير واقعية.

- **الشعور واللاشعور وما قبل الشعور:** الشعور حسب فرويد هو منطقة الوعي الكامل والاتصال بالعالم الخارجي وهو الجزء السطحي فقط من ، الجهاز النفسي «كما يشير الشعور إلى الخبرات العقلية الداخلية التي يعيها الفرد أو يكون على دراية بها ، وقد يوجد تفاعل بين هذه الخبرات العقلية وبين العمليات الفيزيولوجية للجسم»

واللاشعور كما حدده فرويد معظم الجهاز النفسي وهو يحوي ما هو كامن وليس متاحا ومن الصعب استدعاؤه أي ما هو مكبوت ويقول إن المكبوتات تسعى إلى الخروج من اللاشعور إلى الشعور في الأحلام وفي أعراض الأمراض النفسية.
أما ما قبل الشعور فهو يحتوي على ما هو كامن وليس في الشعور ولكنه متاح ويسهل استدعاؤه إلى الشعور مثل الذكريات.

- **الغرائـــز:** « الغريزة كما عرفنا فرويد عبارة عن قوة نفترض وجودها وراء التوترات المتأصلة في حاجات الكائن الحي وتمثل مطلب الجسم من الحياة النفسية ، وهدفها القضاء على هذا التوتر وموضوعها هو الأداة التي تحقق الإشباع ، والغرائز متعددة منها غريزة الحياة غريزة الموت ، الغريزة ، الجنسية»
- **النواحي الاجتماعية والثقافية والبيئية والدينية** ، معظم العوامل الاجتماعية ترجع في رأي فرويد إلى دوافع غريزية فالحب يرجع إلى الغريزة الجنسية والحرب ترجع إلى غريزة الموت والدين عنصرا أساسي من عناصر الحياة النفسية ويقول "يونغ" إن الدين يؤثر في صفاء الحياة النفسية للإنسان واتزانها وهدايتها وتحقيق هدف الحياة.
- **عقدة النقص**: يقول آدلر إن هذه العقدة تتكون نتيجة لوجود قصور جسمي أو عقلي أو اجتماعي أو اقتصادي مما يؤثر على الحياة الشخص النفسية ويشعره بالنقص والدونية وعدم الأمن وعدم الكفاية ، ويتبع ذلك تعويض أو عدوان لتخفيف الشعور بالنقص .

2.4.1. تطبيقات نظرية التحليل النفسي:

يعتبر التحليل النفسي نظرية نفسية عن ديناميات الطبيعة البشرية وعن بناء الشخصية ، ومنهج بحث لدراسة السلوك البشري وهو أيضا طريقة علاج ، والمرض في ضوء هذه النظرية من أهم أسباب الصراع بين الغرائز والمجتمع حسب فرويد وتقول كارين هورني إن الصراع لا يقتصر تفسيره على الناحية الغريزية ولكنه يرتبط بالحاجة إلى الأمن وينشأ الصراع الأساسي في رأيها بسبب تعارض رغبات الفرد واتجاهاته.
والعصاب في رأي فرويد يرجع إلى عوامل حيوية وليس إلى عوامل ثقافية أو اجتماعية ، والقلق لب العصاب ومحوره ، ويرى أنه لا يوجد عصاب نفسي بدون استعداد عصابي أي بدون عصاب طفلي ويرى "يونغ" أن العصاب محاولة غير ناضجة للتعامل مع واقع ، ويرجع إلى الذكريات المكبوتة في اللاشعور وإلى مشكلات الفرد التي لم تحل ، ويعتقد آدلر أن العصاب ينشأ من خطأ الفرد في إدراك وتفسير بيئته وصعوبة اتخاذ أسلوب حياة مناسب والخوف من الفشل في تحقيق هدف الحياة ، وتقرر كارين هورني أن القلق هو أساس العصاب وأن هناك ثلاثة اتجاهات عصابية الاتجاه الأول يتميز بالتحرك نحو الناس ، والثاني يتميز بالتحرك بعيدا عن الناس ، والثالث يتميز بالتمركز حول الذات.
والذهان حسب فرويد صورة خطيرة لاضطراب السلوك ، تظهر تغيرات مرضية في إدراك الواقع وفي السيطرة على الذات ، ويرجع آدلر الذهان إلى خليط من أسباب نفسية وأسباب جسمية.
أما عن خطوات التحليل النفسي فمن أهمها العلاقة العلاجية الدينامية بين العميل والمرشد والمعالج التي يسودها التقبل والتفاعل الاجتماعي السليم ، ومنها التطهير أو التفريغ الانفعالي للمكبوتات سواء كانت حوادث أو خبرات أو دوافع أو صراعات بما يؤدي إلى اختفاء أعراض العصاب ، ومنها التداعي الحر للكشف عن المكبوتات الموجودة غي اللاشعور عن طريق إطلاق الحرية للأفكار والخواطر والاتجاهات والصراعات والرغبات والاحساسات مع الاستفادة من فلتات اللسان وتفسير ما يكشف عنه التداعي الحر ومن ثمة توجيه العمل وإرشاده وبالإضافة إلى ما سبق فإن نظرية التحليل النفسي الكلاسيكي طرأ عليها بعض التعديلات الحديثة التي تناسب التوجيه والإرشاد النفسي أدخلها زملاءه وتلاميذه ومنهم أنا فرويد "Anna Freud" والفريديون الجدد وقد ركز هؤلاء على إختصار وتقصير مدة التحليل النفسي ومن أهم ملامح تعديلات نظرية التحليل النفسي «التحليل النفسي التوزيعي» وهو يتضمن الفحص والتحليل الموجه لخبرات العميل مع التركيز على إمكاناته واحتمالاته ومساعدته على اتخاذ قرارات عملية خاصة بمستقبله ومن هذه التعديلات أيضا العلاج التدعيمي الذي يتعامل مع الجزء السليم من الشخصية وينميه ويدعمه ويعزز دفاعات العميل السرية.
ومن التعديلات كذلك التي ظهرت ما جاءت به (هورني) التي تتقاضى عن ماضي العميل وتركز على دراسة الاضطراب في وضعه الحاضر.

ومنها أيضا ما جاء به اليكساندر «Alexander» الذي يركز على تهيئة جو آمن مرن يستطيع فيه العميل تعديل عاداته السلوكية المرضية بسرعة.

3.4.1. نقد نظرية التحليل النفسي :

على الرغم من أن نظرية التحليل النفسي تهتم بعلاج أسباب المشكلات والاضطرابات وتحاول تحرير العميل من دوافعه المكبوتة والاهتمام بأثر الوسط الاجتماعي والثقافي للفرد في نموه وسلوكه إلا أنها لاقت نقدا شديدا خاصة في مجال الإرشاد النفسي نوضحها في النقاط التالية:

- أن التحليل النفسي يهتم بالمرضى والمضطربين أكثر من اهتمامه بالأسوياء والعاديين.
- أنه عملية طويلة وشاقة ومكلفة في الوقت والجهد والمال ويحتاج المعالج إلى خبرة واسعة وتدريب عملي طويل قد لا يتوافر إلا لعدد قليل من الأخصائيين [13]ص130.
- أن هناك خلافات نظرية ومنهجية بين طريقة التحليل النفسي الكلاسيكي وبين طرق التحليل النفسي الحديث المعدل والمختصر.
- أن بعض المشتغلين بالإرشاد والعلاج النفسي يرون – في تعصب- أن التحليل النفسي هو الطريقة المثلى وأنها تعلو عن كل الطرق الأخرى.
- أن بعض المشتغلين بالإرشاد والعلاج النفسي يحملون نحو التحليل النفسي اتجاها سالبا ينفعل أحيانا حتى يصل إلى تعصب ضده إلى درجة تجعلهم يسقطون نظرية التحليل النفسي من حسابهم تماما أو يجعلون منها محورا لنقدهم – ليس في الإرشاد والعلاج النفسي فحسب- بل في علم النفس كله ، على أساس أن فرويد يهودي صهيوني مغرض بطرية مبهرجة ذات إتجاه يهودي مادي جنسي تقوم على أساس مخلخل ومنهج غير علمي [13]ص99.

5.1. نظريـــة الــذات:

تتضمن خدمة الفرد دراسة الذات ومفهوم الذات ، والذات هي جوهر الشخصية ، مفهوم الذات ينظم السلوك ويقول جوردون البورت "Allport" إن مفهوم الذات مفهوم أساسي في دراسة الشخصية.

وقد استعرض فيليب فيرنون "Vernon" عددا من نظريات الذات ، ويؤكد أن أهمها نظرية الذات لكارل روجرز "Rogers" وتعتبر نظرية الذات لكارل روجرز هي أحدث وأشمل نظريات الذات وذلك لارتباطها بطريقة من أشهر طرق الإرشاد والعلاج النفسي وهي طريقة الإرشاد والعلاج الممركز حول العميل ، وهذه النظرية بنيت أساسا على دراسات وخبرة روجرز في الإرشاد والعلاج النفسي.

وقد بدأ تاريخ نظرية الذات لكارل روجرز عندما بدأ "روجرز" الإرشاد والعلاج النفسي الممركز حول التعميم ، واتضح أول معالمها في كتابه « الإرشاد والعلاج النفسي "Counseling and of psychot" سنة 1942.

وعندما بلور بعض النقاط الهامة في العلاج النفسي الممركز حول العميل سنة 1946 ، وهناك مكونات رئيسية في النظرية الذات تمثل المفاهيم الأساسية لهذه النظرية.

1.5.1. مفاهيـــم نظريـــة الــذات:

الذات: تمثل الذات قلب نظرية روجرز ، مفهوم الذات قديم قدم الحضارات ، وقد بدأ مفهوم الذات للنمو ديني فلسفي عبر التاريخ ، واقتبسه المفكرون اليونان مثل أفلاطون وسقراط وأرسطو وفلسفوه ، ثم احتضنه المفكرون المسلمون مثل العلامة ابن سينا في القرن العاشر والعالم الفيلسوف أبو حامد الغزالي في القرن الحادي عشر اذ يقول: ولقد علمنا الله ما لم نكن نعلم عن النفس الملهمة ، والنفس اللوامة ، والنفس البصيرة ، والنفس المطمئنة ، والنفس الأمارة بالسوء ، ويقول الغزالي أن الواجهات الأربعة الأولى للنفس البشرية حميدة أما الخيرة فهي غير محمودة ، وقد ذكر ابن سينا (980-1037) مفهوم الذات على أنه الصورة للمعرفية

للنفس البشرية وتكلم من جاء بعد ذلك من المفكرين عن مفهوم الذات منذ بدين بين الروح والذات مثل جون لوك "Locke" (1632-1704) وجورج بيركيلي "Berkeley" وجيمس ميل "Mill" (1829) وكانت (1838) ، وفي العقد الأخير من القرن التاسع عشر بدأ مفهوم الذات يحتل مكانه الصحيح في علم النفس ، ومع بداية القرن العشرين أخذت معظم النظريات النفسية تتبنى مفهوم الذات والأنا كمفهومين هامين في دارسة الشخصية والتوافق ، ولكن النظريات اختلفت حول طبيعة الذات وبنيتها وتركيبها وأبعادها ووظائفها وحتى على تعريفها وقد جاء علماء النفس في النصف الأول من القرن العشرين أنه لا يمكن الكتابة في علم النفس دون الاهتمام بالذات وأصبح الآن مفهوم الذات ذا أهمية بالغة في الإرشاد والعلاج النفسي وكثرت الدراسات والبحوث وظهر ما يسمى بسيكولوجية الذات.

ويمكن تعريف مفهوم الذات بأنه تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات ، يبلوره الفرد ، ويعتبره تعريفا لذاته ، ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية والخارجية ، وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تنعكس إجرائيا في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو ، والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورها والتي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين "مفهوم الذات الاجتماعي".

الخبرة: يمر الفرد في حياته بخبرات كثيرة ، والخبرة هي شيء أو موقف يعيشه الفرد في زمان ومكان معين ويتفاعل الفرد معها وينفعل بها ، يؤثر ويتأثر بها ، والخبرة متغيرة ويحول الفرد خبراته إلى رموز يدركها ويقيمها في ضوء مفهوم الذات وفي ضوء المعايير الاجتماعية أو يتجاهلها (على أنها لا علاقة لها بالنسبة الذات) أو ينكرها أو يشوشها (إذا كانت غير مطابقة مع بنية الذات).

والخبرات التي تتفق وتتطابق مع مفهوم الذات وفي ضوء المعايير الاجتماعية تؤدي إلى الراحة والخلو من التوتر وإلى التوافق النفسي ، وخبرات التي لا تتفق مع الذات ومفهوم الذات والتي تتعارض مع المعايير الاجتماعية يدركها الفرد على أنها تهديد ويضفي عليها قيمة سالبة ، وعندما تدرك الخبرة على هذا النحو تؤدي إلى تهديد وإحباط مركز الذات والتوتر والقلق وسوء التوافق النفسي وتنشيط وسائل الدفاع النفسي التي تعمل على تشويه المدركات والإدراك غير الدقيق للواقع.

الفرد : والفرد قد يرمز أو يتجاهل أو ينكر خبراته المهددة فتصبح شعورية أو لاشعورية .

والفرد لديه دافع أساسي لتأكيد وتحقيق وتعزيز ذاته ويتفاعل الفرد مع «واقعة» في إطار ميله لتحقيق ذاته ، ولديه حاجة أساسية للتقدير الموجب (ويشمل الحب والاحترام والتعاطف والقبول من جانب الآخرين) وهذا التقدير الموجب للذات متبادل مع الآخرين المهمين في حياته ، وتحدد حاجات الفرد ودوافعه كما يدركها أو كما يخبرها جانبا من سلوكه.

السلوك:والسلوك هو نشاط موجه محو هدف من جانب الفرد لتحقيق وإشباع حاجاته كما يخبرها في المجال الظاهري كما يدركه ن ويتفق معظم السلوك مع مفهوم الذات ، ومن المعايير الاجتماعية وبعضه لا يتفق مع بنية الذات والماعيير الاجتماعية وعندما يحدث تعارض هنا يحدث سوء التوافق النفسي.

ويمكن تغيير السلوك وتعديله ، ويصحبه الانفعال ويسهله ، وقد يحدث السلوك نتيجة للخبرات أو الحاجات العضوية التي لم تأخذ صورة رمزية لكونها غير مقبولة .

ومثل هذا السلوك قد يكون غير متطابق مع بنية الذات ، وفي هذه الحالة قد يتنصل الفرد منه ، وهذا يؤدي إلى التوتر وسوء التوافق النفسي ، وأحسن فهم السلوك الفرد يكون من وجهة نظر الفرد نفسه ومن داخل إطاره المرجعي ، أي من داخل مجاله الإدراكي ، ويعبر روجرز عن ثقته في التقارير الذاتية عن السلوك بدرجة أكبر من المعلومات التي تنتجها الاختبارات والمقاييس من إطار مرجعي خارجي.

المجال الظاهري: يوجد الفرد في وسط مجال ظاهري أو مجال شعوري ويسلك الفرد ككل في المجال الظاهري كما يدركه ويخبره ، والمجال الظاهري هو عالم الخبرة المتغير باستمرار ، وهو كل الخبرات أو مجموعها ، وهو عالم شخصي ذاتي يتضمن المدركات الشعورية للفرد في بيئته ويتفاعل الفرد مع المجال الظاهري كما يخبره وكما يدركه .

2.5.1. مظاهر تطبيق نظرية الذات :

قام الدكتور حامد عبد السلام زهران بدراسة عن نظرية الذات والإرشاد والعلاج النفسي الممركز حول العميل ، وأثبتت الدراسة أن مفهوم الذات يعتبرا حجرا أساسيا في بناء الشخصية وأن مفهوم الذات لدى الفرد له أهمية خاصة لفهم ديناميات الشخصية والتوافق النفسي ، وأنه مفهوم الذات مفهوم متعدد الأبعاد ، وتحددت الصفات التي تميز كلا من مفهوم الذات الموجب ومفهوم الذات السالب ، وتأكد أن مفهوم الذات الموجب يعبر عن التوافق النفسي والصحة النفسية ، وأن تقبل الذات يرتبط ارتباطا جوهريا موجبا بتقبل وقبول الآخرين ، وأن تقبل الذات وفهمها يعتبر بعدا رئيسيا في عملية التوافق الشخصي وإعادة التوافق الشخصي وأن تكون مفهوم الذات يتأثر بالعوامل الاجتماعية مثل اتجاهات الفرد نحو الآخرين واتجاهات الآخرين نحو [13]ص101..

ويعتقد معظم الباحثين أن التوجيه والإرشاد النفسي يتضمن موقفا خاصا بين المرشد والعميل يضع فيه العميل مفهومه عن ذاته كموضوع رئيسي للمناقشة ، بحيث تؤدي عملية الإرشاد إلى فهم واقعي للذات وإلى زيادة التطابق بين مفهوم الذات المدرك ومفهوم الذات المثالي الذي يعني تقبل الذات وتقبل الآخرين والتوافق النفسي والصحة النفسية ، وتؤكد معظم الدراسات والبحوث العلاقة والارتباط القوي بينت مفهوم الذات والتوافق النفسي وأن سوء التوافق ينتج عن إدراك تهديد الذات أو إدراك تهديد في المجال الظاهري ، أحدهما أو كلاهما وأن الأفراد ذوي مفهوم الذات الموجب يكونون أحسن توافقا من الأفراد ذوي مفهوم الذات السالب

ففي مجال الإرشاد والتوجيه المهني: يعتقد الباحثون أن الوعي بمفهوم الذات المهني يعتبر عنصرا هاما في الوعي بالذات فالفرد مثلا يجب أن يتصور مهنة مثل التدريس على أنها مناسبة لذاته قبل أن يختارها كمهنة لذاته.

وفي مجال الإرشاد الزواجي : هناك علاقة جوهرية بين مفهوم الذات الموجب وبين التوافق بين الزوجين ومن الأفضل أن يكون الإرشاد الزواجي ممركزا حول الشخص وليس ممركزا حول المشكلة وفي مجال الإرشاد العلاجي تأكدت الأهمية الخاصة لمفهوم الذات العام وخطورة مفهوم الذات الخاص وضرورة البوح والتصرف في محتواة المهدد عن طريق الإرشاد والعلاج الممركز حول العميل[77] ص166.

3.5.1. نقــد نظريـــة الــذات:

يوجه لهذه النظرية مجموعة من الانتقادات نلخصها فيما يلي:

- أن هذه النظرية لم تبلور تصورا كاملا لطبيعة الإنسان ، وذلك لتركيزها الكامل على الذات ومفهوم الذات.
- يرى روجرز أن الفرد له وحده الحق في تحقيق أهدافه وتقرير مصيره .
- يؤكد روجرز أن الفرد يعيش في عالمه الذاتي الخاص ويكون سلوكه تبعا لإدراكه الذاتي ، أي أنه يركز على أهمية الذاتية – وهو يركز عملية الإرشاد حول العميل- وذلك على حساب الموضوعية ويركز على الجوانب الشعورية على حساب الجوانب اللاشعورية ، ونسي أن الإنسان يستطيع أن يصل الحقيقة الموضوعية ، وان الجوانب اللاشعورية لها أهميتها.
- يضع روجرز أهمية قليلة أو ثانوية للاختبارات والمقاييس كوسيلة لجمع المعلومات للإرشاد النفسي و إكتفى بأن أشار "كارل روجرز" إلى أن الاختبارات والمقاييس يمكن أن تستخدم حين يطلبها العميل وأن المعلومات التي يحصل عليها المرشد فيها يمكن الحصول على أفضل منها عن طريق المقابلة ونسي أن على المرشد أن يستخدم جميع الوسائل الممكنة للحصول على أكبر قدر من المعلومات لتحقق أكبر نجاح لعملية الإرشاد النفسي.

وعلى الرغم من هذه الانتقادات ، فإنه نظرية الذات لكارل روجرز تعتبر من أهم وأشهر نظريات العلاج النفسي .

2. النظريـــات السوسيولوجيـــة:

إن النظريات الاجتماعية التربوية تستند في الأساس إلى نظرة اجتماعية حيث تنطلق أن التربية تلعب دورا هاما في إعادة بناء المجتمع ، حيث تعتبر التربية ميدان من الميادين التي تفيد في تغيير المجتمع ، كما أن أغلب المؤلفين يرون أن حياتنا اليومية تحمل بين طياتها مؤشرات جدية تنم عن وجود أزمة ثقافية واجتماعية وبيئية ولذلك يجب على التربية أن تأخذ بعين الاعتبار مكونات ثقافتنا اليومية [78]ص16.

ويتضح من خلال ما سبق أن النظريات الاجتماعية (التربوية) ، تعتبر موضوع الثقافة والتنشئة الاجتماعية أحد مواضيعها الأساسية ونجد أن "بيار بورديو""Pierre bourdieu" قد تناول أثر المستوى الثقافي للأسرة على النجاح الدراسي بصفة دقيقة في كتابه "Les h'eritiers /الورثاء" مع Passeron حيث بحثا في أسباب عدم تكافؤ الفرص في النجاح المدرسي كما أوضحا أن المدرسة تخدم الأفراد الأثرياء وذوي المكانة الاجتماعية المرموقة في حين تبعد المحرومين اجتماعيا .

فأبناء الطبقة المحرومة فإن الثقافة التي تقدم لأبنائهم مختلفة عن ثقافة المدرسة * وبنفس الوقت تتماشى ثقافة المدرسة مع ثقافة الطبقة المحظوظة ، « الطبقة المحظوظة تجد في ايديولوجية الموهبة شرعية لحظوظها الثقافية التي حولتها من إرث اجتماعي إلى قدرات فردية أو إلى أحقية شخصية ، هكذا يقع التمييز الطبقي» [78]ص22.

أما إميل دوركايم فيرى أن التربية هي الفعل المطبق من طرف الأجيال السابقة على اللذين لم يكتمل نضجهم في الحياة الاجتماعية [79]ص15.

1.2 النظريـــة البنائيـــة الوظيفيـــة:

تعتبر النظريات البنائية الوظيفية إحدى النظريات السيوسيولوجية التي استفاد منها علم الإجتماع التربوي والخدمة الاجتماعية وعلوم التربية بصفة عامة وهذا نظرا لأفكارها الهامة في المجال السيوسيولوجي بصفة عامة والتربوي بصفة خاصة ، وتستخدم هذه النظرية لفهم الجماعات كالأسرة أو المدرسة أو أي نسق اجتماعي في المجتمع.

« وقد ميز " أوغست كونت" بين ثلاث مستويات موجودة في المجتمع الفرد والأسرة والاتحادات الاجتماعية وهذه المستويات الثلاث تمثل في البناء ، وأما الوظيفة أي وظيفة البناء قد تشير إلى الإسهام الذي يقدمه الجزء إلى الكل ، وهذه الكل قد يكون متمثلا في المجتمع أو ثقافته»[38] ص128 كما تشير الوظيفة أيضا إلى " النظرة الكلية المجتمع باعتباره نسقا يحتوي على مجموعة من الأجزاء المتكاملة بنائيا والمتساندة وظيفيا لبلوغ النسق لأهدافه»[80] ص296.

وقد ظهرت البنائية كرد فعل نسقي تطوري لحاجات المجتمع وينبغي الإشارة إلى البنائية الوظيفية العضوية عند كل من "كونت" و "سبنسر" و "دوركايم" والتي كانت تعتبر المجتمع نسقيا يتكون من أجزاء مترابطة وظيفيا وتحكمه قوانين طبيعية ، وذلك كانت البنائية العضوية تتصور المجتمع باعتباره التي تستجيب للقوانين الطبيعية والغرائز ونظام تقسيم العمل في المجتمع وعلى ذكر تقسيم العمل فان دوركايم أوضح التكامل والتضامن العضوي في المجتمعات المعاصرة اذ يرى ان ان تقسيم العمل في المجتمعات المعاصرة يكون اكثر تطورا ويميل كل جزء من هذه المجتمعات الى الاعتماد المتزايد على مبادلاته مع الأجزاء الأخرى كي يستمر بقاؤه[81]ص171 ، وإذا كانت استجابة كل من "أوغست كونت" و "سبنسر" لمشكلات عصرهم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية من خلال تعاليم المذهب الطبيعي والنزعة الوضعية فإن كل من "أميل دوركايم" ، و "تونيز" قد استجابا لتلك المشاكل الاجتماعية من منظور مثالي نتج عن النظرة الأخلاقية للمجتمع[80] ص302.

ويأتي الاتجاه البنائي الوظيفي المعاصر عند كل من «تالكوت بارسونز» وبيكلي وغيرهم كرد فعل نسقي تطوري ، واتزاني لاحتياجات المجتمع المعاصر.

وبشكل عام تعتبر موازين البنائية الوظيفية المعاصرة بمثابة رد فعل نسقي تطوري اتزاني لاحتياجات المجتمع المعاصر[80] ص302.

1.1.2 تطبيقــات النظرية البنائية الوظيفية:

تستخدم النظرية البنائية الوظيفية في التربية وفي علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية حيث تساهم في فهم ودراسة مواضيع مختلفة فهي تستخدم مثلا كإطار لفهم الأسرة والتأثيرات المستمدة من الأنساق الاجتماعية الأخرى في المجتمع ، فالتفكك أو التوتر الذي يحدث على مستوى الأسرة أو في أي نسق اجتماعي في المجتمع إنما يرجع السبب إلى خلل وجد في البناء أو الوظيفة»[38] ص128.

ونفس الشيء بالنسبة للمدرسة باعتبارها نسقا اجتماعيا فقد يحدث خلل يتمثل في عدم تكيف التلميذ مع المحيط المدرسي مثل عدم تكيفه مع زملائه في الصف أو عدم تكيفه مع أساتذته أو أحد أساتذته فهذا الخلل وجد في البناء الذي يتمثل في الأفراد (التلميذ ، زملائه ، مدرسين) وقد يتمثل الخلل في صعوبة تكيف بعض التلاميذ أو أغلب التلاميذ مع نظام التعليم فيصبح الخلل هنا هو في الوظيفة أي وظيفة البناء ، ولهذا ينبغي أن يأخذ المختص في هذا المجال إمكانية حدوث هذا الخلل وتأثيره على التلميذ وعلى تمدرسه وبالتالي يعمل على إعادة تكيف هذا التلميذ مع المحيط المدرسي ، وهذا هو الدور المنوط حاليا بمستشار التوجيه في مؤسستنا التربوية في الجزائر هو يعمل على تكييف التلميذ مع النشاط التربوي في المؤسسة ونظامها من خلال نشاطاته الإعلامية والتوجيهية ويعمل على مساعدة الوصاية في تكييف البرامج مع التلاميذ وهذه من خلال نشاطات التقويم التي يقوم بها حيث تعمد الوزارة عادة على إرسال الدراسات والبحوث إلى مراكز التوجيه والتي تقوم عن طريق – مستشاري التوجيه- بتطبيق وإجراء دراسات لها علاقة بالنظام التربوي ومحاولة تقويمه من خلال النتائج التي لم يتوصل إليها وهذا بهدف تكيفيه مع التلاميذ.

ومن خلال هذا فإن مستشار التوجيه يحاول من خلال نشاطاته تعديل الخلل الذي قد يوجد في البناء أو الوظيفة.

فهو يساعد التلاميذ على التكييف مع النظام التربوي ، وفي نفس الوقت يساعد الوصاية على تكييف برامجها وتعديلها وفقا لمتغيرات المجتمع.

2.2 نظرية الدور الاجتماعي:

تساهم نظرية الدور الاجتماعي من خلال مفاهيمها وأفكارها مساهمة فعالة في الخدمة الاجتماعية وهذا لما تعطيه من تفسيرات لمختلف حالات الدور وعلاقته بذاتية الفرد ، واضحا « فالمدرسة بقيامها بدورها التربوي تعمل على توفير بيئة اجتماعية متجانسة ، فمن خلال الأنشطة التي تقدمها المدرسة يتفاعل التلاميذ مع بعضهم البعض أو مع المدرسين ، ويحكم هذا التفاعل مجموعة من المعايير الاجتماعية تحدد أدوار الأفراد في عملية التفاعل فيدرك التلميذ دوره في علاقته بالآخرين و توقعات الآخرين منه في المواقف الاجتماعية المختلفة [82] ص5.

كما أن للمدرسة أدوارا اجتماعية فهي تساعد الأسرة في تكوين ثقافة الإبن لأن الوسط الأسري هو المركز الذي تختلط فيه العلاقات الاجتماعية القديمة والجديدة [83]ص165 ، وتعتبر المدرسة وسيط بين الأسرة والمحيط الاجتماعي[84]ص51.

و في نفس الإطار فإن المجتمع و ما يحمله من نظم أخلاقية و معايير و قوانين يمكننا من تحديد علاقات الدور فنجد بعض المفكرين يرون أن " المجتمع نظام أخلاقي في جوهره ، و ذلك لأن نسق القيمة يمكننا من تحديد علاقات الدور الذي يسمح للفرد بتطوير توقعات مستمرة عن سلوك الآخرين" [85] ص13.

و لهذا فإن الأدوار باعتبارها توقعات تعبر عن الحقوق و الواجبات و ترتبط بسياقات المجتمع الاجتماعية و الثقافة الشخصية فالأدوار ترتبط بالبناء الاجتماعي للمجتمع من حيث كون المجتمع يمثل مجموعة من الأدوار الاجتماعية المترابطة ، فكل فئة في المجتمع لها دور في النسق الاجتماعي للمجتمع ، و الجماعة ترتبط بواحد أو اكثر من فئات الأدوار.

" و بالتالي تكون توقعاتهم من شاغلي الدور مشتركة ، و عليه يكون التنبؤ بالسلوك في مواقف التفاعل أمرا ممكنا "[86] ص183.

و لا يمكن فهم الدور بعيدا فهم المركز و يؤكد علماء الاجتماع في معالجتهم للتفاعل الاجتماعي على أهمية المراكز في تفسير التفاعل[85] ص157.

و يستخدم علماء الاجتماع المركز ليشيروا للوضع الذي يحتله الشخص داخل الجماعة أو المجتمع.
و يحمل كل مركز معه مجموعة من الحقوق و الواجبات الثقافية و الاجتماعية ، و هي ما يسميها علماء الاجتماع بمصطلح الدور ، و تحدد مجموعة الحقوق و الواجبات ذلك ما نسميه بتوقعات الدور ، تلك التوقعات التي تحدد سلوك الناس و تقرر ما إذا كان ملائما أو غير ملائم بالنسبة لشاغل المركز و الدور، أما عن " الاختلاف بينهما فقد حدده "رالف لنتون " في مؤلفه (دراسة الإنسان) عندما ذهب إلى الاختلاف بينهما هو أننا نحتل المركز و نلعب الدور[85] ص158.
كما ينبغي الإشارة إلى أن هناك مراكز أخرى محدودة و لا يمكن لشاغل مركز معين احتلال مراكز أخرى وخاصة في المجتمع الطبقي ، فليس بوسعه أن يغير مركزه المرسوم ضمن نطاق الطبقة أو الفئة المغلقة التي ولد في نطاقها.
أما بالنسبة للمراكز التي يكون بمقدرة الفرد تجاوزها بأفعاله وجهوده فهي تلك المراكز التي ترتبط بالحراك الاجتماعي داخل المجتمع وعلى أساس جهود الفرد وإنجازاته يتحدد مركزه في المجتمع.
فمن الممكن للفرد عن طريق أفعاله الخاصة أن يحدد مركزه في السلم الاجتماعي ، ويوصف هذا المجتمع بأنه مجتمع يتضمن درجة عالية من التنقل الاجتماعي[87] ص243.
حيث يرى روبرت ميرتون أن التمثل الذي يكونه الفرد عن مركزه يساهم في بناء هذا المركز[88]ص98 .

1.2.2تطبيقات نظرية الدور الاجتماعي في الخدمة الاجتماعية:

إن أغلب المفكرين الاجتماعيين والتربويين أكدوا على أهمية الأدوار الاجتماعية في توازن المجتمع كما أن الأدوار لا يقوم بها الأفراد وحدهم بل نجد أن كل مؤسسة اجتماعية أو منظمة إلا ومنوطة بدورأو مجموعة من الأدوار.
فالمدرسة مثلا لها دور جلي في المجتمع ، كونها تضطلع بمجموعة من الأدوار فهي قبل كل شيء تقوم بالاعداد العلمي الفني للطالب الذي يؤهله لشغل دوره في المجتمع ، وما يعزز الاهتمام المتزايد بالتربية النظامية ، فهو ذلك الدور الوظيفي الذي تؤديه المؤسسات التربوية في المجتمع الحديث والتي تتمثل في :
الوظيفة التعليمية ، وظيفة التنشئة الاجتماعية ، الإشراف والضبط الاجتماعي ،منح المؤهلات العلمية الاختيار .
وهي بذلك تقدم للأجيال المعرفة العلمية المرتبطة بالاحتياجات التكنولوجية المتقدمة والتي تعزز وجود الإنسان ودوره في المجتمع الحديث[89] ص149.
وقد ذكر "جون ديوي" أن المدرسة تلعب دورين أساسين في خدمة المجتمع الذي تنشأ فيه: أو لهما نقل التراث بعد تخليصه من الشوائب وثانيها إضافة ما ينبغي لكي يحافظ المجتمع على حياته ، أي تجديد المجتمع أو تغييره بشكل مستمر[90] ص16 .
وعلى ذكر الأدوار التي تقوم بها المدرسة والأدوار التي يقوم بها الأفراد داخلها نشير إلى أن المشكلات والتوترات تحدث نتيجة صراع الأدوار "وهو صراع بين دورين أو أكثر يؤديها فرد واحد"[91] ص92.
إن نظرية الدور الاجتماعي تستخدم من قبل الأخصائيين الاجتماعيين والمرشدين والموجهين بصفة عامة فهي تساعد في فهم مختلف حالات الدور وعلاقته بذاتية الفرد وقد ذكر د.رشيد زرواتي جانبين هامين في نظرية الدور وخدمتها للفرد وفي هذه الحالة نحاول معرفة كيفية تطبيقها مع الحالات الفردية في مؤسسات التربوية كمثال (التلميذ).

1. **المشكلة الفرديـــة:** إن فشل الفرد (التلميذ) في أداء الدور الاجتماعي هو أساس المشكلات التي تواجهه لذلك فمن الضروري أن يركز المختص في التوجيه والإرشاد (مستشار التوجيه) في مواجهة مشكلات عملائه على تحسين الأدوار الاجتماعية من خلال التركيز على نشاطاته وتدخله المهني في الأداء الاجتماعي وتظهر المشكلة الفردية التي تحول دون تحقيق التوازن والتوافق بين أدوار الفرد نتيجة الاعتبارات التالية: [38] ص131.

أولا: فشل الفرد في أداء أحد الأدوار التي يقوم بها مما يؤدي إلى إحداث الاضطرابات في أحد الأنساق الاجتماعية التي يشترك فيها الفرد (المدرسة في حالة التلميذ).
ثانيا: عدم قدرة الفرد على إيجاد الطريق الذي ينظم فيه أدواره المتعددة في نسق منظم مترابط.

ثالثا: تعدد الأدوار التي يؤديها الفرد وعدم تجانسها وتصارعها .
رابعا: اختلاف تصورات الفرد لدوره مع توقعات الآخرين في المجتمع والمشاركين له في أدواره المختلفة.
وعلى هذا يتضح أن المشكلة الفردية ليست فرد بل فرد في تفاعله مع بيئته المحيطية به ، وعلى هذا تظهر المشكلة في شكل خروج عن الحدود المسموح بها للدور الذي تحدده الثقافة ، التي يعيش فيه الفرد ، وإذا خرج عنها يصبح الشخص منحرفا ، وفي هذه الحالة يأتي الفرد أو التلميذ طالبا المساعدة وهو غير دارك أو معترف بأن مشكلته هي عجز غي أداء دوره كما تتطلبه قيم وثقافة المجتمع أو المدرسة التي تدرس بها وذلك تبعا لمتطلبات وواجبات مكانته الاجتماعية[38] ص131.

ومن هنا يبدأ مستشار التوجيه أو الأخصائي الاجتماعي في إيقاظ وعي الفرد بمشكلته وإحساسه بدوره وذلك بما يجب أن يكون عليه هذا الدور ، وما يتوقعه منه الآخرون وإذا لم يتم ذاك فإنها تحدث مقاومة لدى العميل وهو ما يسمى عند علماء الاجتماع بصراع الأدوار ، أي صراع بين دور العميل كطالب مساعدة وبين دور المرشد أو الأخصائي الاجتماعي.

2. **مراحل علاج مشكلة الفرد:** تمر عملية خدمة الفرد في نظرية الدور الاجتماعي بثلاث مراحل هي:

1.2 **مرحلة الدراسة في نظرية الدور الاجتماعي:** يمكن تطبيق عملية الدراسة وفقا لنظرية الدور من خلال تحقيق ما يلي:

- معرفة الأدوار الأخرى التي تتصارع مع دور العميل .
- تحديد أثر الجماعات المرجعية على العميل.
- فهم الأبعاد والمحددات الثقافية للعميل وعلاقتها بثقافة المجتمع .
- معرفة مدى تصور العميل لدوره ولما يتوقعه الآخرون منه.
- معرفة الأوضاع الاجتماعية التي يشغلها العميل والأدوار الاجتماعية المرتبطة بها.
- تحديد أثر عمليات تفاعل في تأدية العميل لدوره.

وهنا فإن معرفة العوامل المؤدية المشكلة من وجهة نظر نظرية الدور تتضمن التطرق إلى فهم مدى قدرة العميل على أداء واجبات دوره ومدى وضوح توقعات هذا الدور ، ومدى القدرة على إحداث التوازن والملاءمة والتوافق مع أوضاعه الاجتماعية كما تتطلب معرفة مدى التفاعل المتزن في إطار من الفهم لثقافة المجتمع ومعاييره من وجهة نظر العميل.

2.2 مرحلة التشخيص في نظرية الدور الاجتماعي:

إن الهدف الأساسي من الحصول على المعلومات في مرحلة الدراسة هو الوصول إلى معرفة مجموعة العوامل الذاتية والبيئية المؤدية إلى موقف العميل ، فتصنيفنا لهذه العوامل هو ما يسمى في خدمة الفرد بتشخيص المشكلة .

وطالما قمنا بتحديد العوامل المسببة للمشكلة ، فإن هذا يساهم في وضع الخطة الفلاجية المناسبة والتي يمكن على ضوئها حل مشكلة العميل وبالتالي الوصول به إلى التكيف الاجتماعي وأداء أدواره الاجتماعية وفق ما يتوقعه منه الآخرون وفي إطار معايير وقيم ثقافة المجتمع[38] ص132.

فالتشخيص إذا هو الرأي المهني للأخصائي الاجتماعي الذي يتوصل إليه عن طريق استعراضه للحقائق والمعلومات وخروجه بالدلالات المختلفة للعوامل التي أدت لحدوث المشكلة بدرجة أو بأخرى ، ويبين التشخيص أيضا جوانب القوة والضعف في الموقف سواء في شخصية العميل أو في محيط بيئته التي يعيش فيها[92] ص80.

وبالتالي يتم إرجاع فشل العميل في أداء دوره الاجتماعي إما إلى عوامل ذاتية أو عوامل بيئية خارجة على نطاق العميل .

وترجع العوامل الذاتية عادة إلى الأسباب التالية: [38] ص133.

- غموض عرض الدور وفيه لا يدرك شاغل الدور متطلبات دوره بالدقة الكافية .
- أن الدور نفسه قد يتطلب صفات شخصية قد لا يحملها شاغل الدور .
- شغل العميل العديد من الأدوار للعديد من الأدوار التي تفوق طاقته الشخصية مما قد يوقعه في صراع الأدوار وعدم قدرته على القيام بالتزامات هذه الأدوار.

- عجز العميل عن إيجاد الطريق الذي ينظم فيه أدواره العديدة في نسق منظم ومتكامل بعيدا عن الصراع.

أما العوامل البيئية فترجع للعلاقة بين العميل والمحيطين به وبالمجتمع لكي يعيش الفرد متكيفا خاليا من الصراع يجب أن يكون هناك اتفاق وتكامل وتوازن بين شاغل الدور والأطراف المشتركة معه في هذا الدور ويعتبر التكيف هدف خدمة الفرد حيث ترى الأساتذة فاطمة الحاروتي أن خدمة الفرد هي طريقة مهنة الخدمة الاجتماعية في مساعدة الأفراد سيئ التكيف الذين يقعون في مجالها باستغلال الطاقات الشخصية والبيئية في تصحيح تكيفهم[93] ص21 كما يجب أن يكون هناك تكامل في توقعات كل منهم للآخر .

وخطوات التشخيص في نطاق نظرية الدور تتمثل فيما يلي: [38] ص133.

- يقوم الأخصائي بتحليل العوامل المتعلقة بالمشكلة أو الموقف وهنا يجب أن يحدد ما هي العوامل الذاتية الراجعة إلى العميل وكذلك العوامل الآتية من المجتمع وبالمحيطين به.
- تحديد الدور أو الأدوار التي فشل فيها العميل كلية أو فشل فقط في جزء منها .
- تحديد نقاط الصراع في أداء العميل لدوره ، أو قد يكون الصراع نتيجة لإختلاف توقعات الآخرين لنفس الدور.
- تحديد هل فشل العميل في أداء الدور راجع إلى عدم معرفة العميل لطبيعة هذا الدور.
- تحديد ما يمكن تغييره لحل المشكلة وما لا يمكن تغييره لإيجاد حلول بديلة له.
- رسم خطة العلاج المناسبة مع طبيعة شخصية العميل ومع ظروف البيئية المجتمعية الملائمة.

3.2 مرحلة العلاج في نظرية الدور الاجتماعي:

يتم العلاج من خلال هذه النظرية كالتالي:

- يتعلم العميل الصورة التي يجب أن يكون عليه دوره ، وفقا لما يتوقعه الآخرون ، وخاصة إذا كان يجهل طبيعة دوره.
- حين يكون عجز الفرد عن أداء دوره راجع إلى نقص مهارة وتدريب ، فمن الممكن للأخصائي أن يوفر للعميل الفرصة التي تساعده على اكتساب هذه المهارة ، كأن يساعده على الانتظام في دوره تدريبية مثل العامل الذي لا يتقن عمله أو التلميذ الذي لا يتوافق مع الشعبة التي تدرس فيها ، وإذا كان القصور راجع إلى إعاقة بدنية أو عاهة فمن الممكن تحويل التلميذ إلى شعبة أخرى تتناسب وحالته الصحية والجسمية.
- مساعدة العميل على إيجاد التوازن والتكامل بين أدواره ، وهذا يأتي عن طريق توضيح الأخصائي للعميل الجوانب الهامة في كل دور ، لأن أي منهما قد يؤدي إلى الصراع والوقوع في المشاكل .
- التوزيع الملائم للأدوار داخل النسق.
- العمل على التوفيق بين توقعات الآخرين.
- من الممكن الاستفادة من مصادر المساعدة في المجتمع لمساعدة فرد ما على القيام بدوره.

3.2 النظرية التفاعلية الرمزية :

لقد استخدم التفاعلية الرمزية هربرت بلومر لأول مرة سنة 1937 وقد شاع تسميتها بمدرسة شيكاغو الثانية خاصة بعد انبعاثها من جديد فطورت طريقة جديدة بالكامل في التفكير بالمجتمع وفي تحليل[94]ص115.

تتخذ التفاعلية الرمزية من التفاعل مدخلها لفهم المجتمع الإنساني ، هذا التفاعل الذي ينشأ بين مختلف العقول ومن المعاني ولهذا يستند التفاعل الاجتماعي من منظور التفاعلية الرمزية لمقولة أساسية تتمثل في « أن الفرد عندما يأخذ ذاته في الاعتبار ، عليه أن يأخذ ذات الآخرين في اعتباره أيضا وأن يتشرب أدوارهم»[85] ص133.

ويعتبر مفهوم التفاعل الاجتماعي أحد المفاهيم الأساسية في النظرية التفاعلية الرمزية فالتفاعل الاجتماعي حسب أنصار التفاعلية الرمزية يعتبر « بمثابة تكوين إيجابية لها أسلوبها الخاص ، وعلى المشاركين في هذه العملية أن يحددوا اتجاهات سلوكهم على أساس تأويلات دائمة للأفعال التي يقوم بها الآخرون وهم خلال هذه العملية يقومون بتعديل وتغيير استجاباتهم لأفعال الآخرين أو إعادة تنظيم مقاصدهم ورغباتهم ومشاعرهم واتجاهاتهم ، والنظر في مدى ملائمة المعايير والقيم التي يعتقدونها لكي يستطيعون التكيف والتوافق مع موقف التفاعل»[95] ص116.

ولهذا فإن التفاعل الاجتماعي الذي يبحث بين الأفراد هو عملية إيجابية وخاصة إذا كانت سلوكات هؤلاء الأفراد محددة على أساس تأويلات للأفعال التي يقوم بها الآخرون ويتم تعديلها وتغييرها استجابة لأفعال الآخرين وهذا حتى يستطيعون التكيف والتوافق مع المواقف التي يتعرضون لها ، ومع الآخرين .

وقد حاول عدد من أنصار التفاعلية الرمزية أمثال (أرنولد روز) و (بلومر) و (مانيزا) و (ملتز) ، وضع مبادئ أساسية للتفاعلية الرمزية والتي تتضمن المبادئ التالية[85] ص134/133:

- الجنس البشري يتمتع دون سائر الكائنات الحية بالقدرة على التفكير .
- وأن قدرة الإنسان على التفكير هذه تتشكل بواسطة التفاعل الاجتماعي ومن خلاله.
- وأن الناس يتعلمون من خلال التفاعل الاجتماعي المعاني والرموز التي تسمح لهم بأن يمارسوا قدراتهم البشرية على التفكير بصورة متمايزة .
- وأن الرموز والمعاني تتيح للناس فرصة القيام بالفعل البشري والتفاعل بصورة متمايزة.
- وأن الناس قادرون على تعديل أو إبدال المعاني والرموز التي يستخدمونها في التفاعل والفعل على أساس تأويلاتهم للموقف.
- وأن الناس يستطيعون عمل تلك التعديلات التي تسمح لهم لاختيار المسار الممكن للفعل ، والتي تسمح لهم أيضا بتقدير ما هو سيئ بصورة نسبية ومن ثم الاختيار فيما بينها.

وبالإضافة إلى ما سبق فإن أنصار التفاعلية الرمزية لا ينظرون إلى العلاقات القائمة بين الفرد والمجتمع على أنها حتمية.

ولهذا فإن التفاعلية الرمزية تؤكد على أن الفرد يتعلم من المجتمع ويأخذ عنه وفي نفس الوقت يغير المجتمع باستخدامه لعقله ، فباندماج الأفراد في المجتمع ، يتحولون إلى كائنات اجتماعية لأنهم يتعلمون ويتشكلون في محيطه ، فضلا عن الأفراد باستخدامهم لعقولهم يصنعون المجتمع ويغيرونه ومن خلال قراءاتنا المختلفة للنظرية التفاعلية الرمزية .

نجد أنها أسهمت من خلال أفكارها ومفاهيمها في الحقل السوسيولوجي عامة والتربوي خاصة فنجد أنهم يرون أن التنشئة الاجتماعية عملية أكثر دينامية ، وبصورة تسمح للناس لأن يطوروا قدراتهم على التفكير وأن تتطور بطرق بشرية متنوعة[85] ص136.

وبالإضافة إلى اهتمام التفاعلية الرمزية بالتفاعل الاجتماعي والرموز والمعاني والتنشئة الاجتماعية فإننا نجد أيضا مفهوم الذات كأحد المفاهيم الرئيسية في هذه النظرية ، حيث نجد "غوفمان" أكثر من تكلم عن الذات وتغيرها وخاصة في مؤلفه عرض الذات في الحياة اليومية حيث ينظر لأعضاء التنظيم الاجتماعي بوصفهم كائنات واعية بذاتها وتساهم بفاعلية في تنظيم أفعالها وأن وجودها ونموها يرتبط بالزمن الذي تتغير من خلاله تلك الذات ، وفي ضوء ذلك جاء "تحليل غوفمان" للعلاقة بين الذات وتنظيم المجتمع[96] ص320 .

ان التيار التفاعلي الآتي من مدرسة شيكاغو الثانية عرف منذ السبعينيات شهرة مازالت تتسع عند علماء الاجتماع الفرنسيين ، فسوسيولوجيا المواجهة (وجها لوجه)والحياة اليومية لارفنغ غوفمان تبدو اليوم عملا عظيما[97]ص174.

ويبدو أن التفاعلية الرمزية عالجت الكثير من المواضيع فجورج زيمل طرح مصطلح الثقافة الموضوعية إذ يقول أن مجمل منتجات الثقافة يتضخم ويدخل في تناقض مع الإمكانيات المحدودة للثقافة ، الذاتية لكل فرد[98]ص123 وهو ماذهب إليه قبله ماكس فيبر تقريبا ، اذ يرى ان نمو المعارف والعلوم وتثقيف العالم يقود إلى تناقض ، لأنه بمقدار ما تزداد معلوماتنا ، نكتشف مدى جهلنا[99]ص87.

1.3.2 تطبيقات التفاعلية الرمزية في التربية والتوجيه والإرشاد:

إن إسهامات النظرية التفاعلية الرمزية واضحة المعالم حيث أن أفكارها يمكن الاستفادة منها بصفة جدية خاصة في مجال التربية والتوجيه والإرشاد .

- فنجد مثلا أن الرموز تساعد على تحسين مقدرة التلاميذ في إدراك البيئة ، وهذا ما يجعلهم أكثر معرفة بالواقع الاجتماعي.
- تزيد الرموز بصورة كبيرة المقدرة على حل معظم المشكلات التي تعاني منها التلاميذ فمن خلال هذا يستطيع المرشد أو مستشار التوجيه أن يعمل على تمكين التلميذ من التفكير في مختلف الأفعال البديلة قبل أن يتخذ من تلك الأفعال كحل لمشكلته وهذا ما يقلل من فرص في الخطأ.

كما تساعد التفاعلية الرمزية مستشار التوجيه في تحديد المسار الدراسي والمهني المستقبلي للتلميذ ، فمن خلال الرموز يستطيعون تصور المستقبل وبذلك يستطيع التلميذ تجاوز شخصيته رمزيا وتخيل وتصور مستقبله إنطلاقا من وجهة نظر مستشار التوجيه وهو ما يعرف بمفهوم التفاعلية الرمزية أخذ دور الآخر»

- تمكن مفاهيم التفاعلية الرمزية مستشار التوجيه من تغيير أو تعديل ميولات ورغبات التلاميذ الذين لا تتناسب مع متطلبات الشعبة الراغبين فيها ، وذلك عن طريق توضيح متطلبات كل شعبة وإعادة تنظيم رغباتهم حتى تتلاءم مع الشروط الإجرائية الخاصة بالتوجيه لكي يستطيعون التكيف والتوافق المحيط الدراسي والاجتماعي .
- تساعده مفاهيمها في تغيير وتعديل اتجاهات الطلبة ومواقفهم السلبية إتجاه المدرسة أو المجتمع وذلك عن طريق الإرشاد الذي يتضمن تعديل تأويلاتهم للموقف اتجاه المدرسة أو المجتمع .
- كما أن الرموز تسمح بتناول العالم الاجتماعي والمادي بالسماح للأفراد بتسميته ، ووصفها وتذكر الموضوعات التي تقابلهم هناك ، وبهذه الطريقة يكون الناس قادرين على تنظيم العالم[85] ص138.

3- طرق الخدمة الاجتماعية:

الخدمة الاجتماعية تقديم المساعدة للأفراد لنوع الصعوبات التي تواجههم أو تقابل الفرد في نشاطه الخاص باعتباره عضوا في جماعة منظمة، ويمكن تصنيف نشاط الخدمة الاجتماعية في أنواع منها خدمة الفرد، خدمة الجماعة، تنظيم المجتمع، الإصلاح الاجتماعي، إدارة المؤسسات الاجتماعية والبحث الاجتماعي.

وكل نوع من هذه الأنواع يحتاج إلى مهارات وقدرات هي بمثابة مطالب أساسية للخدمة الاجتماعية والتي تختلف عن بعضها أثناء التطبيق[70] ص16.

وما يهمنا في هذا الفصل الأفراد والجماعات فمنذ بدأت الخدمة الاجتماعية كمهنة أصبحت تقوم بتزويد المحتاجين والعاجزين بإعانات عينية وخدمات معنوية باعتبارها حق لهم في ضوء أسس ومبادئ جعلت من الإحسان نظاما اجتماعيا تسانده تشريعات لحماية الإنسان من آفات المجتمعات الحديثة.

إن الإنسان مهما اختلفت مكانه أو زمانه لا يعيش منفردا عن غيره بل هو دائما يعيش فيه ويتأثر منه ولا يمكن أن يكون في أي حال من الأحوال منذ ولادته منعزلا، والخدمة الاجتماعية في مختلف ألوان مساعداتها للأفراد إنما تتعامل معهم باعتبارهم أعضاء هذه المساعدات (الأسرة، المدرسة، المصنع، جماعات اللعب، الجماعات المهنية، الجماعات التي ينتمون إليها في مختلف المواقف التي يوجدون فيها).

3-1 طريقة خدمة الفرد: [100] ص129-133

تعتبر طريقة خدمة الفرد من أقدم الطرق وأكثرها انتشارا في الخدمة الاجتماعية وهي تقدم المساعدة للأفراد والأسر على المستوى الفردي وذلك بهدف الوقاية أو العلاج من المشكلات التي تحول دون قيامهم بالأدوار الاجتماعية المنوطة بهم على الوجه الأكمل.

3-1-1 تعريف طريقة خدمة الفرد (مفهوم خدمة الفرد):

- خدمة الفرد هي أحد مناهج مهنة الخدمة الاجتماعية مع الفرد بقصد مساعدته على التكيف مع البيئة التي يعيش فيها وتقتصر هذه المساعدة على الأفراد الذين فقدوا القدرة على حل مشكلاتهم بأنفسهم

لضعف قدرتهم على مواجهة ظروف الحياة التي عجزوا بسببها عن التكيف مع المستويات السائدة في المجتمع سواء كانت هذه الظروف اقتصادية أو صحية أو عقلية أو نفسية أو اجتماعية.

- خدمة الفرد من مساعدة الفرد لتنمية واستخدام طاقاته الشخصية لكي يتكمن من التغلب على المشكلات التي يواجهها في بيئته الاجتماعية.
- فن استخدام المعرفة والمهارة في العلاقات الإنسانية بهدف تعبئة قدرات الفرد والموارد المتاحة في المجتمع لتحقيق التوافق الأمثل بين العميل والبيئة المحيطة. [96] ص9-16.

ومن المتطلبات الأساسية التي تقوم عليها عملية المساعدة في خدمة الفرد

- مواقف تدل على عدم التوافق الشخصي – الاجتماعي (مشكلات اجتماعية).
- توقع المجتمع لمثل هذه المشكلات ووجود مؤسسات اجتماعية لمساعدة الأفراد في مثل هذه المواقف.
- تستخدم في هذه المؤسسات طريقة خدمة الفرد لعلاج هذه المشكلات من خلال العلاقة المهنية بين الأخصائي الاجتماعي والعميل لتحقيق التوافق الذاتي والاجتماعي للعميل.
- امتلاك الأخصائي الاجتماعي للمهارة في فهم دوافع السلوك الإنساني.
- قدرة الأخصائي الاجتماعي على استخدام المبادئ الأساسية في عمليات الدراسة والتشخيص والعلاج.

ومن التعاريف الأكثر إجرائية لطريقة خدمة الفرد:

- تعتبر خدمة الفرد إحدى الطرق العلمية التي تقدم بمعرفة أخصائي اجتماعي (الإعداد العلمي المتميز) لمساعدة الأفراد الذين يحتاجون إلى مهارة خاصة في المساعدة.
- مساعدة العميل في تخطي العقبات أو المشكلات المادية أو النفسية والاجتماعية.
- جهود متخصصة تقوم على المعرفة العلمية بطبيعة الحاجات الأساسية للعميل داخل أسرته أو في علاقته بالبيئة المحيطة.

تعريف ماري ريتشموند: (1915):فن هدفه تحسين أحوال الأفراد وأحوال مجتمعهم في نفس الوقت.

فن يهدف للوصول إلى التكيف بين شخصية الفرد وبين بيئته الاجتماعية بطريقة شعورية مقصودة على أن تتم هذه العملية لكل فرد فردا).

تعريف برتاكابل (1932):عملية توجيه للعميل في مشكلة أساسية تحتوي على بعض الصعوبات في علاقته الاجتماعية.

تعريف جريس ماركوس 1938:الطريقة التي تهتم بالمشاكل الشعورية للعميل بهدف التفاعل الإيجابي معها.

تعريف سوينز 1939:عمليات تشمل خدمات مالية أو شخصية تقدم بواسطة ممثلي مكاتب اجتماعية.

تعريف تاول 1947:إحدى طرق الخدمة الاجتماعية لتقديم خدمات خاصة في النواحي التي يحتاجها العميل.

تعريف هيلين بيرلمان 1957:عملية مؤسسية لمعاونة الأفراد على التخلص من مشاكلهم.

أهداف طريقة خدمة الفرد: [101] ص124- 126 إن الهدف العام لخدمة الفرد هو إيجاد حل لمشكلة فرد تقدم بها لمؤسسة اجتماعية سواء كانت المشكلة اقتصادية أو أسرية أو سلوكية أو نفسية ومن دراسة التعاريف السابقة ومن تحليل الهدف العام يمكن تحديد الأهداف الفرعية لطريقة خدمة الفرد.

1- تعديل سلوك الأفراد واتجاهاتهم وذلك باستخراج العوامل الهدامة في شخصياتهم، أو بتدعيم عوامل القدرة فيها، أو بتزويدهم بقدرات جديدة عن طريق التعليم وإعادة التعليم. (محو وإطفاء، تعزيز، تشكيل)
2- إدخال التعديل بصورة جزئية أو كلية حسبما تقتضيه ظروف الحالة وإمكانيات المؤسسة.
3- تعديل الظروف البيئية المحيطة بالعميل صاحب المشكلة باستثمار ظروف بيئية معطلة أو بتغييرها كليا أو جزئيا حسبما تقتضيه ظروف الحالة وإمكانيات المؤسسة.
4- تجميد الموقف في الحالات التي تقتضي ذلك تجنبا لمزيد من التدهور عندما يتعذر إدخال تعديل إيجابي على صاحب الحالة أو على البيئة.

3-1-2 خطوات (عمليات) العمل مع الأفراد:

لخدمة الفرد أربع خطوات أساسية يتبعها الأخصائي الاجتماعي هي:

1- (الدراسة دراسة الحالة).
2- التشخيص الاجتماعي.
3- وضع خطة العلاج وتنفيذها.
4- المتابعة والتقويم.

أولا: الدراسة (دراسة الحالة) [102] ص77-78 يقصد بها فهم شخصية العميل والتعرف على سمة الحياة التي يعيش فيها والكشف عن الظروف التي ظهرت فيها المشكلة، كما تهدف إلى تفهم مشكلة العميل في ضوء الحقائق الشخصية والموضوعية تمهيدا للعلاج.

ودراسة الحالة عملية نفسية اجتماعية تهتم بدراسة شخصية العميل وفي نفس الوقت لا تهمل دراسة المؤثرات الاجتماعية في حياته.

ويمكن دراسة الحالة عن طريق مجموعة من الوسائل من أهمها المقابلة

تعريف المقابلة: (اجتماع الأخصائي الاجتماعي بالعميل أو غيره وجها لوجه، وهي طريقة يتمكن بها من تحقيق أهداف الدراسة عن طريق تبادل المعلومات الوافية بالغرض الدراسي مع العميل وهي التي تهمه في التشخيص الذي على أساسه توضع الخطة العلاجية وتعتبر إحدى وسائل العلاج أيضا).

ومن طرق المقابلة: مقابلة العميل في المؤسسة أو في المنزل (الزيارة المنزلية) ومقابلة المتصلين بالعميل.

تختلف المقابلة في خدمة الفرد عن المقابلة في المهن والفنون الأخرى فالهدف ليس شخصي أو كسب مادي ولكن وسيلة لفهم الموقف على حقيقته ومساعدة الناس على التخصص من العوامل النفسية السلبية ووسيلة لملاحظة الأخصائي الاجتماعي للعميل.

ولتوضيح أهمية المقابلة في نجاح الأخصائي الاجتماعي في عمله مع الأفراد يمكن أن تبرز الأهمية في النقاط التالية وهي بنفس الوقت إغراض للمقابلة في خدمة الفرد.

1- إعطاء العميل فرصة للاستماع إلى مشكلته ومعرفة حاجاته وعلاقتها بالمشكلة.
2- تكوين علاقة مهنية مع العميل قائمة على الثقة والتفاهم.
3- الحصول على مصادر المعلومات التي تعين الأخصائي الاجتماعي في فهم الموقف ومناقشة الطرق لاثبات مدى حاجة العميل للمساعدة.
4- تبدل المعلومات الصحيحة فيما يختص بأمر ما ومحاولة تغيير وجهات النظر الخاطئة إلى الوضع الصحيح.
5- السعي إلى ذوي الخبرة والرأي والبحث عن نصيحة تتعلق بموقف ما.
6- إعطاء الفرصة للعميل للتنفيس الانفعالي والتعبير عن مشاعره السلبية والإيجابية.
7- البدء في توجيه دوافع العميل لكي يعتمد على نفسه وتشجيعه على المساهمة في بذل ما يمكن بذله من النشاط لعلاج موقفه.

ومن أنواع المقابلة في خدمة الفرد:

1- مقابلات المرحلة الأولى: تهدف إلى البحث في مدى انطباق شروط المؤسسة ووظيفتها على موقف العميل.
2- مقابلات دراسية: موجهة لفهم مشاكل العميل وشخصيته وأثر كل منها في الآخر.
3- مقابلات إثبات الاستحقاق: هدفها إطلاع العميل على مطالب المؤسسة وشروطها ووسائلها في إثبات استحقاق العميل ومناقشته في كيفية القيام بدوره.
4- مقابلات تشخيصية: تحليل الأسباب الشخصية والبيئية المتفاعلة في الموقف وربطها لفهم كيفية حدوث المشكلة.
5- مقابلات علاجية: بهدف تقديم العلاج المناسب والذي يختلف من حالة إلى أخرى.

ومن وسائل دراسة الحالة الزيارة المنزلية:

يقصد بها زيارة منزل العميل أو مدرسته أو مكان عمله التي تعد مصدرا وفيرا للمعلومات، وتكون الزيارة بناء على اتفاق مسبق بين الأخصائي الاجتماعي والعميل.

وللزيارة المنزلية أغراض منها:

1- توضيح ما لم يتم توضيحه في المقابلة المكتبية من أمور تتعلق بحياة العميل.
2- إمكان ملاحظة سلوك العميل وعلاقته بأفراد أسرته وعلاقتهم به. [103] ص133 معرفة الحالة الاقتصادية للعميل.
3- زيادة خبرة الأخصائي الاجتماعي بالموقف وشخصية العميل وتكوين الثقة بينهما.

ومن وسائل دراسة الحالة الوثائق المستندات مثل (شهادة الميلاد، الوفاق، الزواج، الطلاق، الشهادات الدراسة، شهادات الفحص الطبي، عقود الإيجار والملكية والكمبيالات والأوراق المالية ودفاتر التوفير وما إلى ذلك.

ثانيا: التشخيص الاجتماعي Diagnosis

تعتبر مرحلة التشخيص الاجتماعي حلقة الاتصال بين عملتي الدراسة والعلاج. والمقصود بالتشخيص الاجتماعي (فهم طبيعة المشكلة التي يعاني منها العميل وتفسيرها في ضوء العوامل الشخصية والبيئية التي لعبت دورا في ظهورها).

وبمعنى آخر التشخيص هو الرأي المهني الذي يكونه الأخصائي الاجتماعي من مجموعة المعاني التي يستقيها مما تعرض له العميل من حوادث وخبرات ومن تحليل تاريخه وسلوكه وتفاعله مع تيارات الحياة اليومية ومع مشكلته الحالية وتقدير القوى الموجودة في شخصيته وفي المؤسسة.

وعرفت (فلورنس هوليس Florence Hollis) التشخيص الاجتماعي بأنه التحديد الدقيق لطبيعة المشكلة وعواملها المسببة والاتجاهات الشخصية نحوها بقصد عمل خطة العلاج.

ويركز التشخيص على ناحيتين هما:

- الفرد
- المشكلة وكيفية تأثير كل منهما في الآخر.

ويشمل التشخيص عدة نواحي هامة هي:

1- طبيعة المشكلة والأهداف التي يسعى إليها العميل.
2- طبيعة شخصية العميل والقوى المتفاعلة في موقفه والمؤثرة في شخصيته.
3- طبيعة وظروف وغرض المؤسسة ونوع المساعدات أو الخدمات التي يمكن أن تقدمها للعميل.

ويمكن إيجاز خطوات التشخيص فيما يلي:

1- قياس معرفة العميل بمشكلته.
2- استخدام الملاحظة الدقيقة كأداة هامة في عملية التشخيص لمعرفة صفات العميل العامة صحيا واجتماعيا ونفسيا وعقليا ونوع استجابات العميل وطريقة أداؤه لدوره الاجتماعي، والضغوط الداخلية التي يتعرض لها وكذلك الخارجية، والأساليب التي يلجأ إليها عندما يواجه مواقف معينة وطلبات العميل من المؤسسة...إلخ.
3- خروج الأخصائي الاجتماعي بمجموعة من الأفكار (الفرضيات) نتيجة للملاحظة.
4- الاستعانة بتشخيص الآخرين والخبراء والاختبارات الشخصية للوصول إلى تشخيص اجتماعي سليم.
5- تقييم سلوك العميل من موقفه من العاقة المهنية.
6- تبادل الرأي وتكامل البصيرة عند كل من الأخصائي والعميل كهدف تشخيص.

ثالثا: العلاج الاجتماعي:

العلاج الاجتماعي هو إمداد العميل بمجموعة الوسائل والخدمات التي يشير بها التشخيص السليم لتصحيح الأوضاع الاجتماعية غير المرغوب فيها وذلك بواسطة السيطرة البيئية والتأثير في السلوك.

والعلاج الاجتماعي هو مجموعة الجهود والخدمات التي يمكن الأخصائي الاجتماعي بالاشتراك مع العميل أن يجعل منها ذا أثر فعال في شخصية العميل والظروف البيئية المحيطة به حتى يصل إلى درجة من الإشباع السليم والقدرة على الاعتماد على نفسه في تناول أموره.

ويمكن القول أن العلاج الاجتماعي هو مجموعة الخدمات المادية والمعنوية التي ينالها العميل عن طريق علاقته بالمؤسسة لتحدث أثرا مرغوبا في موقفه وتمكنه من استعادة النشاط الاجتماعي المطلوب.

والعلاج الاجتماعي يساهم في تحسين وظيفة الفرد في المجتمع، ويتخذ عادة أربعة أشكال هي:.

أ-تعديل البيئة: يتم هذا التعديل بالتعاون بين الأخصائي والعميل من خلال الفهم العميق للعوامل الذاتية والخارجية المتصلة بحياة العميل حيث يؤدي تغيير الوسط الذي يعيش فيه العميل إلى علاج مشكلته[103] ص79.

ب-المساعدة النفسية: يتم عن طريق العلاقة المهنية المباشرة بين الأخصائي والعميل نتيجة المقابلات ومن خلال تشجيع العميل على الحديث بصراحة والتعبير عن مشاعره، وتقبل الأخصائي للعميل، وتوضيح مدى اهتمامه بالمشكلة، والتعبير عن الثقة في إمكانية الوصول إلى طريقة لتحسين الموقف مما يؤدي إلى تخفيف التوتر وتحقيق التوافق.

ج- التوضيح والإرشاد: يعتمد على الفهم المتعلق بالعميل لنفسه وللبيئة التي يعيش فيها والأفراد الذين يتعامل معهم.

ويهدف إلى زيادة قدرة العميل على فهم الحقائق الخارجية وتفهمه لمشاعره ومظاهر سلوكه أو تزويد العميل بالمعلومات الضرورية عن بيئة والأفراد المحيطين به.

د- الاستبصار النفسي: مساعدة الأخصائي الاجتماعي العميل على الكشف عن مشاعره الحالية في الماضي لكي تظهر المشاعر المكبوتة على سطح الشعور لكي يتخلص منها العميل، لذلك تعتمد على التحليل النفسي.

وينقسم العلاج إلى نوعين رئيسين هما:

العلاج بالبصيرة Insight Therapy ويعتمد على تقوية ثقة الفرد بنفسه وإزالة توتره وقلقه بما يفوق نموه الاجتماعي وتكيفه.

والعلاج التدعيمي Supportive Therapy ويعتمد على تقوية وتدعيم ذات الفرد وعلى السيطرة على البيئة لمصلحته.

وهناك العلاج بالخبرة المهنية وهو وسيط بين النوعين السابقين عندما يستخدم الأخصائي الاجتماعي تأثيره على الفرد وعلى البيئة بما يعين على حل المشكلة.

رابعا: <u>المتابعة والتقويم</u>

تمكن المتابعة والتقويم الأخصائي الاجتماعي من التأكد من نجاح خطة العمل واكتشاف أسباب قوتها أو قصورها، ولهذه الخطوة أثرها في تعديل خطة العمل الحالية أو تحسينها وتعديلها مع العميل، وفي عملية المتبعة والتقويم يتعرف الأخصائي الاجتماعي على جهوده في خدمة الحالة وهذا ما يعطي للأخصائي خبرات نافعة يستخدمها في الحالات الفردية في المستقبل، ومع هذا فإن عملية المتابعة والتقويم لا تعتبر الخطوة النهائية بل هي في كل خطوات دراسة الفرد (الدراسة، التشخيص، العلاج)، وعملية المتابعة بدون تسجيل منظم لكل خطوة وعملية غير ممكنة لأن التسجيل يساعد على معرفة ما تم الوصول إليه وإبراز نقاط القوة والضعف.

دور الأخصائي الاجتماعي في العمل مع الأفراد:

للأخصائي الاجتماعي دور أساسي في العمل مع الأفراد باعتبارهم الهدف الأساسي الذي يسعى الأخصائي إلى تحقيق التكيف المناسب لديهم مع البيئة التي يعيشون فيها.

ويمكن أن يندرج الأفراد الذين يعمل معهم الأخصائي الاجتماعي تحت:

- أصحاب مشاكل فردية.
- أشخاص يحتاجون لتنمية قدراتهم ومهاراتهم.

ويسعى الأخصائي الاجتماعي لتصميم عملية المساعدة على أساس من الثقة المتبادلة بينه وبين العميل لدعم قدرات العميل الذاتية وتعتمد نجاح المساعدة على أساس من الثقة المتبادلة بينه وبين العميل لدعم قدرات العميل الذاتية وتعتمد نجاح المساعدة على تنوع خبرات ومهارات الأخصائي الاجتماعي في التعامل مع المشكلات ويقوم بالأدوار التالية في طريقة خدمة الفرد.

- مساعدة العميل فهم الموقف أو أبعاد المشكلة التي يعمد إلى تخطيها.
- مساعدة العميل على أن يستوعب السبل والوسائل التي يمكن أن تكون بمثابة مواجهة لهذا الموقف وإمكانية استخدامها ومدى توفر النجاح لأي منها.
- مساعدة العميل للتعرف على إمكاناته وقدراته والموارد المتاحة في البيئة المحيطة التي يمكن استغلالها.
- تشجيع العميل لكي يتخذ القرار المناسب وأن يوظف قدراته وأن يختار من الموارد المتاحة في البيئة ما يمكنه من مواجهة الموقف.
- مساعدة العميل على اتخاذ القرار الأمثل وأن يتحمل مسؤولية هذا القرار وما ينتج عنه من آثار.
- تشجيع العميل على تنفيذ القرار الذي اتخذه مع التأكيد على أن إمكانيات المؤسسة يمكن أن تدعم فرص النجاح للخروج من الموقف أو تخطي المشكلة.

3-2 طريقة خدمة الجماعة: [104] ص27-30

خدمة الجماعة تركز اهتمامها على الجماعة باعتبارها وسيلة لتنمية شخصية الفرد، وتؤكد عمليات خدمة الجماعة إمكانيات نمو الفرد وتكيفه الاجتماعي خلال التفاعل الذي يجري في الجماعات واستغلال الارتباط بالأعضاء الآخرين في الجماعة كوسيلة لتحقيق الأهداف الاجتماعية التي يسعى إليها المجتمع.

هذه العمليات تحددها أهداف المؤسسة وقوى التكيف داخل الجماعة ومهارة أخصائي الجماعة واختيار وتطبيق أساليب في خدمة الجماعة مما يؤدي إلى نتائج بناءة.

أن العمل مع الجماعات منهاج يقوم على أساس علمي ويتطلب مهارات لاستخدامه فهو يتطلب مهارات إجرائية في استخدام الطرق العلمية التي تتضمن جمع المعلومات والحقائق وتحليلها والتخطيط بما يناسب المواقف المختلفة ويتوقف ذلك على معرفة بديناميكية الفرد والجماعة وقدرات الأخصائي الاجتماعي وبالتالي تحقق نمو الفرد ونمو الجماعة وخدمة المجتمع.

وتعتمد فلسفة منهاج خدمة الجماعة على:

- أن كل إنسان يعيش في جماعات ويكسب الكثير من الخبرات.
- الجماعات السليمة وسيلة لممارسة السلوك الإنساني التعاوني.
- كل سلوك إنساني هادف، حيث أنه تتاح التفاعل بين الفرد والوسط الذي يعيش فيه .
- قوة الجماعة تؤدي إلى إحداث تغييرات في سلوك أعضائها.
- ضرورة إنشاء جماعات ينتمي إليها الفرد لإشباع حاجاته نتيجة تعقد الحياة الجديدة.

1-2-3 تعريف منهاج خدمة الجماعة:

خدمة الجماعة عملية عن طريقها يؤثر الأخصائي في حياة الجماعة ويوجه بوعي وإدراك عمليات التفاعل التي تؤدي إلى نمو أعضاء الجماعة وتحقق لهم الاتزان الانفعالي والتفكير الحر والشعور بالمسؤولية والصلاحية الجسمية.

* ويعرف منهاج خدمة الجماعة بأنه:

(فن خدمة الجماعة طريقة علمية لمساعدة أفراد الجماعات في المؤسسة الاجتماعية بوساطة أخصائي خدمة الجماعة الذي يوجه تفاعلهم في أنشطة، لغرض تكوين علاقات اجتماعية سليمة بعضهم ببعض وبالآخرين، وتوفير فرص النمو بما يتفق وحاجاتهم وقدراتهم. والجماعة هي الأداة التي تستخدم لنمو الفرد وذلك عن طريق التفاعلات التي تحدث بين أعضائها نتيجة خبراتهم المختلفة) [104] ص30/27.

- ويعرف (بأنه عملية وطريقة بواسطتها يؤثر الأخصائي في حياة الجماعة عن طريق توجيه عملية التفاعل نحو الوصول إلى الأهداف السائدة في المجتمع).

- تعريف جريس كويل: (أن منهاج خدمة الجماعة هو الوسيلة التربوية التي تركز اهتمامها في نمو الفرد داخل جماعات شغل أوقات الفراغ في المؤسسات الاجتماعية تحت إشراف الرائد المعد علميا وفنيا للعمل في هذا المجال، وذلك عن طريق برامج النشاط الموحد الذي يعمل على تنمية شخصية الفرد بما يتفق مع القيم السائدة في المجتمع السليم).
- ويعرف أيضا (خدمة الجماعة هي إحدى طرق الخدمة الاجتماعية التي تساعد الأفراد لتزيد من أدائهم الاجتماعي عن طريق الخبرات الجماعية للعمل على مواجهة مشكلاتهم الشخصية والجماعية والمجتمعية بطريقة أكثر كفاءة وفعالية).
- تعريف محمد شمس عبد الملك: (خدمة الجماعة طريقة يتضمن استخدامها عملية بواسطتها يساعد الأخصائي أفراد الجماعة في مؤسسة تصمم غالبا لا وجه نشاط شغل أوقات الفراغ لينمو كأفراد وكجماعة حتى يصلوا إلى الأهداف الاجتماعية المبتغاة في حدود أهداف المجتمع وثقافته).
- تعريف أنيس عبد الملك: (خدمة الجماعة طريقة وعملية للعمل مع الأفراد في جماعات داخل مؤسسة اجتماعية وتوجيه رائدها عن طريق برنامج يتفق وحاجات وقدرات وميول أعضاء الجماعة).

أما عن العملية في طريقة خدمة الجماعة فهي سلسلة الخطوات المترابطة المتعافية التي تؤدي إلى نتيجة معينة مرغوب فيها، ويقصد بها تنمية شخصية الفرد بما يتفق والقيم السائدة في المجتمع.

3-2-2 وظائف خدمة الجماعة: [93] ص16

يرى روبرت فتتر أن هناك ثلاثة مفاهيم لخدمة الجماعة هي:

أ- الأول يؤكد الأهمية الحاسمة للجماعات الصغيرة في تحقيق المجتمع السليم ويذكر أنه بتأثير كتابات ماري فيوليت وجون ديوي بدأت هذه الوظيفة تتبلور بالمشاركة في اتخاذ القرارات والمتابعة الفعالة للأهداف الجماعية.

ب- الثاني يركز على نمو الفرد ولهذا يرتبط بالنظام التربوي لدرجة أنه أطلق على خدمة الجماعة يوما أنها جزء من التربية فهذه الوظيفة تركز على عملية التنشئة الاجتماعية.

ج- والمفهوم الثالث يركز على التعرف على المشكلات الاجتماعية والشخصية الواضحة لدى الفرد ولهذا فهو يؤكد على العلاج أو الأهداف التأهيلية.

ويرى أن الوظيفة مرتبة ومتأثرة بالمجال أو الميدان الذي تمارس فيه.

وعلى ذلك تهدف خدمة الجماعة إلى نمو الفرد والجماعة في آن واحد وهي في سبيل ذلك تحاول أن تكمن الأفراد من اكتساب مميزات تحقق التكيف الاجتماعي السليم.

1- الإيمان بالأهداف العامة ع طريق زيادة الأداء الاجتماعي.
2- احترام واكتساب المهارات المختلفة التي تزيد من القدرة على الإنتاج.
3- احترام النظم والميل إلى ابتاعها.
4- القدرة على القيادة والتبعية في ظل الممارسة الفعلية.
5- أدوات الحقوق والواجبات وتدير المسؤولية وتحملها.
6- القدرة على التعامل والتعاون مع الغير.
7- اكتساب قدرات ومهارات بدنية.
8- الاستمتاع بأوقات الفراغ.
9- احترام القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع كالأمانة والصدق بطريق الممارسة الفعلية.

3-2-3 تأثير الجماعة على سلوك الفرد:

إن سلوك الفرد يتأثر بالجماعة التي ينتمي إليها ويتضح التأثير السيكلوجي للجماعات في الآتي:

1- الجماعة تؤثر على تعلم الأفراد والسرعة التي يتعلمون بها والطريقة التي يحلون بها مشكلاتهم.
2- الجماعة تؤثر على تكوين اتجاهات الفرد وكذلك على أسلوب اتجاهاته للمواقف الاجتماعية المختلفة.

3- الجماعة تؤثر على درجة طموح الفرد وكفاحه وعلى تحديد أهدافه وتحقيق هذه الأهداف.
4- الجماعة تعمل على تعديل عادات الفرد في أثناء تأدية لعمله وفي أثناء حياته العادية.
5- للجماعة تأثير قوي على إدراك الفرد لنفسه ولدوله ومن ثم إدراكه للآخرين.
6- تزود الجماعة الأفراد بالقوة السيكلوجية التي تساعدهم على التعبير عن مشاعرهم السلبية والإيجابية.
7- تؤثر الجماعة على ما يختاره الأفراد في مواقف المفاضلة والاختيار.
8- تأثيرها مؤكد على سرعة الفرد ودقة انتاجيته في العمل.
9- تأثيرها قوي على شعور الفرد بالخوف والحرمان نتيجة لعدوى السلوك الجماعية وكذلك سرعة التخلص منها.
10- تضع الحدود لدوافع الأفراد إلى السلطة والنفوذ وتساعدهم على حل الصراع بين سلطتهم وحاجاتهم للاعتماد على الغير وهذا التأثير السابق يتأثر بعوامل ستة هي:

أ- الجو الاجتماعي الذي يسود الجماعة والذي تخلقه وتعيش فيه الجماعة، فالجو التعاوني الذي يشعر فيه الأعضاء التقبل والحب يجعل استجابتهم إيجابية ويؤدي إلى قيامهم بالعمل متعاونين متحابين.

ب- درجة التماسك في الجماعة تؤثر للغاية على ضبط سلوك الفرد فيها، فكلما زادت درجة التماسك كلما زادت قوة الجماعة في تغيير وتعديل سلوك أفرادها والعكس صحيح.

ت- القيادة السليمة تؤثر تأثيرا كبيرا على الأفراد والجماعات فلو شجع القادة الأفراد على الاشتراك في وضع البرامج وتنفيذها في جو ودي مليء بالحرية والتلقائية كانت الديمقراطية جزءا مميزا للسلوك العادي (اليومي) لهؤلاء الأفراد.

ث- البناء التكويني والوظيفي للجماعات، فهو يعوق عمليات التفاعل البنائية والإنشائية ويعطل القيام بما تتطلبه الحياة الجماعية إذا ما كان جامدا وغير مرن والعكس صحيح.

ج- درجة اشتراك الأعضاء في تحديد أهدافها يؤثر تأثيرا كبيرا على مقدار ما يبذلونه من مجهود لتحقيق هذه الأهداف.

تأثير الجماعة من وجهة نظر الأخصائيين الاجتماعيين: [93] ص152

1- تساعده على تكوين أصدقاء جدد وبذلك تعوضه عن العلاقات السطحية التي تسببها الحياة الحديثة المعقدة والتي قد تكون سببا في ظهور بعض المشكلات لدى الأفراد ومن هنا فالجماعة تساعد الفرد على مقابلة حاجات ضرورية للنمو السليم.
2- توفر الفرصة للفرد ليعلم الكثير عن نفسه وعن زملائه هي المرآة التي تعكس صورة حقيقية لشخصياتنا.
3- تعطي الفرصة للفرد لأن يقابل حاجاته ويشبع رغباته ويوسع ميوله ويزيد مهاراته.
4- تعطي الفرصة للأفراد لأن يشتركوا في عمل جماعي ناجح حيث يتحملون المسؤولية ويشعرون بإسهامهم في الوصول إلى هدف ما.
5- تتيح الفرصة للفرد لأن يغير عاداته واتجاهاته ومعتقداته وفلسفته في الحياة.
6- تعطيه الفرصة لأن يتعلم أسلوب الحياة السليمة وتزيد من شعور بالمسؤولية الاجتماعية.
7- تعطيه الفرصة لكي ينمي قدرته على القيادة.

4-2-3 خطوات دراسة الجماعة:

نتناول ضمن دراسة الجماعة مجموعة من الموضوعات التي تبين البرامج في خدمة الجماعة والمبادئ التطبيقية فيها وكيفية العمل مع الجماعات[93] ص153.

يمر العمل مع الجماعات بالخطوات التالية:

1- الدراسة:

تتمثل في جمع المعلومات الوافية الصحيحة عن المجتمع بحيث تعكس هذه المعلومات ظروفه وإمكانياته من خلال استخدام الأخصائي الاجتماعي للملاحظة والتعرف على علاقات الفرد بأعضاء الجماعة أو أفراد

أسرته والتعرف على المؤثرات الاقتصادية والاجتماعية في البيئة المحيطة بالفرد عن طريق الزيارات المنزلية.

2- التشخيص وتصميم خطة العمل:

التعرف على ما وراء سلوك الفرد داخل الجماعة وتعيين مدى الاحتياجات وتوفر الإمكانيات والرغبة والاستعداد لدى أهالي المجتمع لمواجهة الاحتياجات وحل المشكلات بما يسهم في إحداث التغير المجتمعي المرغوب.

ويستمد الأخصائي الاجتماعي مكونات التشخيص من خلال المعلومات المتوفرة لديه عن مراحل النمو الخاصة بالجماعة وسلوك الأفراد داخلها، ومن خلال اتصاله بالمجتمع، ثم تتم المواءمة بين الموارد والاحتياجات ووضع الأولويات التي تستلزم المواجهة أو الحل، ثم توضع الأهداف التي يمكن للخطة بلوغها مع اختيار الأساليب المناسبة.

3- العلاج أو تنفيذ خطة العمل:

وضع معطيات طريقة خدمة الجماعة موضع التنفيذ الفعلي واستثارة الرغبة لدى الأهلي لإحداث التغيير ثم إحداث التغيير وتثبيته.

ثم تأتي بعد ذلك خطوة المتابعة والتقييم للتأكد من أن البرامج تنفذ بالطرق المتفق عليها في الخطة ومدى نجاح أو فشل البرنامج في تحقيق الأهداف المحدودة.

3-2-5 أساليب العمل مع الجماعات: [93] ص153

يمكن تصنيف طرق العمل مع الجماعات في الأنواع التالية:

- الأسلوب الديكتاتوري: يقوم القائد بإصدار الأوامر والتعليمات ويرسم لكل عضو دوره في النشاط وعلى الأعضاء تنفيذ ما يطلب منهم.
- أسلوب التقليد: يقوم الأعضاء بمحاكاة أخصائي الجماعة ومحاولة أن يكونوا مشابهين له.
- الأسلوب التعليمي: يقوم الأخصائي بشرح الخطوات والمرافق وتلقين الأعضاء المعلومات المختلفة وهنا لا يعيش الأعضاء الخبرة بأنفسهم وبالتالي لا يكتشفون قدراتهم.
- الأسلوب الإداري: يدخل الأخصائي مع الجماعة في مرحلة تخطيط شكلية واتخاذ قرارات صورية وفي الواقع تتقبل الجماعة برنامجا سبق وأن أعده القائد من قبل فيما اعتقدت الجماعة من أنها وصلت إلى القرارات بنفسها.
- الأسلوب الجماعي: يعاون الأخصائي الأعضاء للمشاركة بمسؤوليتهم الكاملة في حياة الجماعة في التخطيط ووضع البرامج وتنمية أفكارهم واتخاذ قراراتهم التي تتفق وأهداف نشاط الجماعة.

3-2-6 المبادئ التطبيقية في خدمة الجماعة[56] ص96/99:

- مساعدة الأفراد والجماعة لدعم الشعور بالاستقلالية والتكامل والمساعدة الذاتية.
- يجب أن تتم عملية خدمة الجماعة في ضوء العلاقة المتوازنة بين الفرد والجماعة ويجتمع المحيط لتحقيق التكيف الاجتماعي.
- إقامة علاقات اجتماعية مرغوبة بين أعضاء الجماعة.
- استخدام الأخصائي الاجتماعي لنفسه عن طريق العلاقات بينه وبين الجماعات في تحقيق الأهداف مع الاحتفاظ بدوره المهني الذي يؤديه.
- تقبل أعضاء الجماعة مما يمهد لقيام العلاقة المهنية.
- أن تترك للجماعات التحرك من خلال إمكانياتها الحقيقية دون ضغوط.
- استخدام وتوجيه التفاعل داخل الجماعة وتحقيق قدر من التوازن والاستقرار داخل الجماعة.
- الفهم والاستخدام الواعي للبرامج بما يتناسب وتحقيق الأهداف التنموية لأفراد الجماعة.

3-2-7 البرنامج في خدمة الجماعة:

خدمة الجماعة تهدف إلى نمو الفرد والجماعة وهذا يأتي عن طريق البرنامج الشامل الذي تضعه وتنفذه الجماعة بمساعدة الأخصائي.

وهناك بعض المبادئ الواجب مراعاتها عند وضع البرنامج منها:
- أن تكون أهدافه واضحة متكاملة مع أهداف المؤسسة والجماعة وأعضائها.
- أن يوضع طبقا لحاجات ورغبات أعضاء الجماعة.
- مراعاة عدد الأعضاء الذين سيشتركون فيه وكذلك مكان ممارسة النشاط.
- مراعاة المرونة عند وضعه.
- توافر التعاون والاختيار واتخاذ القرارات وتحمل المسؤوليات في البرنامج.

ومن البرامج التي تسهم في خدمة الجماعة:

1- البرامج الاجتماعية: تمنية مهارات اجتماعية لدى أعضاء الجماعة وتدريبهم على الاعتماد على أنفسهم وتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين.

ومن البرامج الاجتماعية ما يهدف إلى أنشطة ترويحية كالموسيقى والغناء، والبعض الآخر يهدف إلى بناء روح الواجب نحو المجتمع كالخدمة العامة والنوعية الصحية والإسعاف ومساعدة رجال المرور ومكافحة الأمية وما إلى ذلك.

2- البرامج الثقافية: إعطاء الفرصة للعضو في أن يحصل على قدر من الثقافة بشؤون الحياة المختلفة.

3- البرامج الرياضية: إيجاد الفرصة المناسبة للعضو للاشتراك في النشاط الرياضي لنمو الجسم نموا متزنا وتشمل هذه البرامج التمرينات الرياضية والمعسكرات والألعاب.... إلخ.

4- البرامج الفنية: تحقيق النجاح للعضو وعدم شعوره بالفشل وإشعاره بإمكانيات إنتاجه وتحصيله في ضوء قدراته ووصوله إلى مكانة مرموقة بين أعضاء الجماعة وإيجاد الميل المهني لديه من خلال الفنون الجميلة والأشغال اليدوية والرسم والنحت وأشغال النجارة وإصلاح الأجهزة وما إلى ذلك.

3-2-8 دور الأخصائي في خدمة الجماعة:

تعتمد طريقة خدمة الجماعة في تحقيق أهدافها إلى حد كبير على الأخصائي الاجتماعي الذي يعمل مع الجماعة والذي هو في نفس الوقت ممثلا للمؤسسة.

وهناك أمور لابد للأخصائي الاجتماعي من مراعاتها وتعتبر ضمن أخلاقيات مهنته.
- أن يكون واضحا في تصرفاته متواضعا في علاقاته.
- أن لا تؤثر مشكلاته الذاتية على أعماله مع المجتمع.
- أن لا يكون عمله لإشباع رغباته الشخصية والدعاية لنفسه.
- أن ينفذ ما وعد به للجماعة.
- أن لا يخرج في علاقاته مع المجتمع عن مبادئ المهنة.
- أن يكون موضع ثقة من زملائه.
- أن يتعامل ضمن عادات المجتمع وتقاليده وقيمه ومعاييره.

وهناك مجموعة من الصفات الأساسية يجب توافرها في أخصائي الجماعة منها:

التجاوب، الاشتراك مع الأعضاء، الاستقرار الانفعالي، الثقة بالنفس، الذكاء، حب الناس، الثبات في المعاملة، الكفاية والخبرة.

ونلاحظ وجود أربعة مستويات مختلفة في خدمة الجماعة يكون فيها للأخصائي دور فعال:
- خدمة الجماعة (الأساسية) وتطبق معا لجماعات الأولية مثل جماعات الأطفال والمراهقين في الأندية والجماعات الرياضية وجماعات الدراسة ومراكز الشباب.
- الإشراف على الأخصائيين العاملين مع جماعات المتطوعين.
- إدارة مؤسسات خدمة الجماعة أو أقسام الهيئات التي تقدم خدمة الجماعة.
- تنظيم المجتمع والتخطيط والتنسيق لنشاط خدمة الجماعة.

أما بالنسبة لدور الأخصائي في العمل مع الجماعة فيتضح بالآتي:

1- مساعدة الجماعة على فهم أغراض وأهداف المؤسسة، ورسم أهداف وأغراض الجماعة في حدود أهداف وأغراض المؤسسة.

2- مساعدة الجماعة على النمو وزيادة تماسكها ومعرفة قدراتها وإمكانياتها.

3- مساعدة الجماعة على تفهم مشكلاتها الداخلية التي تعوق تقدمها.
4- مساعدة الجماعة على تنظيم نفسها كما يساعد أعضائها المنتجين على تأدية واجباتهم.
5- مساعدة الجماعة على تنمية قدراتها والارتفاع بمستوى برامجها.
6- مساعدة الجماعة على فهم وتقدير الجماعات الأخرى وتكوين علاقات إيجابية بينها وبين هذه الجماعات.
7- مساعدة الجماعة على التعرف على الموارد التي يمكن الاستعانة بها سواء داخل المؤسسة أو في المجتمع المحلي أو المجتمع الأكبر.

3-3 طريقة تنظيم المجتمع: [70] ص203.

طريقة تنظيم المجتمع تهتم بالمقام الأول بالجهود التنسيقية والتعاونية المشتركة بين منظمات الرعاية الاجتماعية وتجنب تقديم المساعدات بطرق عشوائية لا تتفق وحاجات الفرد الفعلية وتجنب ازدواج الجهود والابتعاد عن الإسراف والقضاء على الغش ووضع حد للعوز والفاقة.

إن طريقة تنظيم المجتمع تحاول إيجاد تعاون وثيق مع الهيئات المختلفة التي تعمل في الميادين المتصلة بإشباع حاجات المجتمع وهي عملية تؤدي إلى الموائمة بين الحاجات الاجتماعية والموارد القائمة في منطقة جغرافية محددة.

3-3-1 تعريف طريقة تنظيم المجتمع:

تعريف روسRoss:العملية التي يقوم بها المجتمع لتحديد حاجاته وأهدافه، ثم ترتيب هذه الحاجات والأهداف حسب أولويتها وأهميتها والعمل على بعث الثقة وإثارة الحماس لتحقيق هذه الحاجات والأهداف، والسعي وراء المصادر (الداخلية والخارجية) لإشباع هذه الحاجات والأهداف واتخاذ إجراء بشأنها مما يؤدي إلى ازدهار ونمو الاتجاهات التعاونية والزمالة والعمل في حل مشكلات المجتمع.

تعريف ماكميلان: إن الهدف الأول لعملية تنظيم المجتمع مساعدة الناس لكي يعبروا عن رغباتهم في تحسين بيئتهم التي يعيشون فيها.

تعريف ستروب: قد يعرف تنظيم المجتمع (كجهاز) أو (عملية) أما الجهاز فقد يتكون من مؤسسات اجتماعية رسمية أو جماعات غير رسمية، التي تساعد العملية على أن تتشكل وتستمر).

تعريف ارثردانهام: عملية المواءمة المستمرة بين الاحتياجات والموارد الاجتماعية للمجتمعات الجغرافية والوظيفية).

تعريف أدوارد ليندمان: مرحلة من مراحل التنظيم الاجتماعي تتضمن المجهودات الواعية التي يبذلها المجتمع لكي يواجه أموره ديموقراطيا ولكي ينظم العلاقات بين خبراته ومؤسساته وهيئاته بحيث يحصل على أحسن مستوى للخدمات.

تعريف توماس دوفين: التخطيط الجماعي والنشاط المنسق لكل القوى المجتمعية لتحقيق حياة طبيعية للأسر).

تعريف أحمد كمال أحمد: هو منهاج الخدمة الاجتماعية لتنظيم الجهود المشتركة حكومية وشعبية وفي مختلف المستويات لتعبئة الموارد الموجودة في المجتمع أو التي يمكن إيجادها لمواجهة الحاجات الضرورية والمشكلات المجتمعية وفقا لخطط مرسومة وفي حدود السياسة العامة).

من خلال تعريفات تنظيم المجتمع السابقة نجد أنها طريقة من طرق مهنة الخدمة الاجتماعية وتمارس في إطار وفلسفة هذه المهنة وأهدافها، وتؤمن بالتغيير المقصود الذي يساعد على تقدم المجتمع ويمارس هذه الطريقة أخصائيون اجتماعيون متخصصون العاملون على مساعدة سكان المجتمع مع اتخاذ القرارات السليمة لإشباع حاجاتهم وحل مشكلاتهم ومتابعة هذه القرارات وتنفيذ البرامج مع قيام المتطوعين من سكان المجتمع بمعاونة الأخصائيين الاجتماعيين والإشراك في تقويم البرامج كما تشترك الحكومة في هذه الجهود.

وتسير خطط طريقة تنظيم المجتمع على أساس دراسة شاملة ودقيقة لاحتياجات سكان المجتمع وموارده المادية والبشرية والعمل على المؤاءمة بين الاحتياجات والموارد المتاحة والتي يمكن إتاحتها ثم العمل على

تنمية موارد المجتمع وزيادة كمية الطاقة التي يبذلها سكان المجتمع وتوجيهها للعمل على إشباع احتياجاتهم وحل مشاكلهم ومحاولة الاستعانة بموارد وإمكانيات المجتمعات الأخرى إن لزم ذلك.

3-3-2 أهداف طريقة تنظيم المجتمع: [66] ص102

يمكن تحديد الأهداف العامة التي قامت من أجلها طريقة تنظيم المجتمع بمايلي:

- مساعدة المواطنين على إيجاد أفضل الأساليب الملائمة لتوفير الخدمات الصحية والرعاية الاجتماعية لتحسين البيئة، وإشباع احتياجات أهالي المجتمع وحل مشاكلهم.
- تشجيع الجهود التعاونية للسكان في سبيل تحقيق الرعاية الإنسانية العامة.
- إيجاد الطرق والوسائل التي تكفل نوعية الأفراد والجماعات وإيجاد الفهم المتبادل للمشكلات الصحية والاجتماعية وتوفير طرق الاتصال النفسي والاجتماعي الضروري للقيام بالإصلاح الاجتماعي.
- توجيه كافة الموارد المتاحة من خلال نسق الرعاية الاجتماعية والذاتية في المجتمع للاستخدام الأفضل للموارد المتاحة.
- ضمان وصول المساعدات أو الرعاية إلى مستحقيها.
- زيادة فاعلية المؤسسات الاجتماعية في المجتمع عن طريق توفير خدمات الرعاية الكافية للعملاء.
- التخطيط لإيجاد برامج جديدة للخدمة الاجتماعية حسب احتياجات المجتمع المتجددة وترتيب الاحتياجات حسب الأهمية ووضع سياسة عامة للإصلاح في المجتمع.
- توفير المناخ المناسب لممارسة أنشطة العمل المجتمعي وتنمية روح الولاء والانتماء للمجتمع.
- المساعدة في التنسيق بين:
  - الجهود الأهلية في الإصلاح على مختلف المستويات.
  - الجهود الحكومية في الإصلاح على مختلف المستويات.
  - الجهود الأهلية والحكومية في الإصلاح على مختلف المستويات.
  - مختلف المستويات لكي يتم الربط بين الجهود المبذولة بمختلف الاتجاهات.

3-3-3 <u>أهمية طريقة تنظيم المجتمع:</u>

تنظيم المجتمع عملية في الخدمة الاجتماعية تهدف إلى النهوض بالخدمات وتحسين الرعاية الاجتماعية للمجتمع عن طريق مساعدة المجتمع للتعريف على حاجاته ثم حشد الموارد لإشباع هذه الحاجات وتنسيق البرامج والخدمات القائمة في المجتمع.

ويتحقق التكيف بين الحاجات والموارد عن طريق تعاون الهيئات الاجتماعية وغيرها من الجماعات والأفراد المقيمين في المجتمع المحلي يعاونهم الأخصائيون الاجتماعيون.

وتبرز أهمية تنظيم المجتمع كعملية في محيط الخدمة الاجتماعية من خلال تركيزها على المظاهر الآتية:

- الإلمام ببناء الرعاية الاجتماعية القائم في المجتمع وأنواع المؤسسات الاجتماعية ووظائف كل مؤسسة منها.
- تنسيق الخدمات الموجودة في المجتمع في القطاعين الحكومي والأهلي لتوفير أفضل الخدمات لأفراده وتحسين مستوى هذه الخدمات.
- تحديد الحاجات الإنسانية العامة التي لا تتوافر في المجتمع من خلال تطبيق مناهج البحث الاجتماعي وتحليل هذه الحاجات ومقارنتها بالموارد المتاحة.
- ترتيب الحاجات حسب أهميتها ودرجة الحاجة لها.
- إلغاء أو تعديل بعض الخدمات أو توفير خدمات جديدة حسب احتياجات المجتمع، وشرح الأسباب التي أدت إلى هذا الإلغاء أو التعديل.

- كسب التأييد المادي والمعنوي لمشروعات الخدمة الاجتماعية واستغلال وسائل التثقيف وأجهزة الإعلام والحرص على مشاركة، أعضاء المجتمع بشكل إيجابي.

3-3-4 خطوات طريقة تنظيم المجتمع:

تمر عملية المجتمع بمجموعة من الخطوات والمراحل المتتالية والتي تؤدي إلى تحقيق أهداف المجتمع وأهداف طريقة تنظيم المجتمع:

المرحلة الأولى: التمهيدية

تشتمل هذه المرحلة على:

1- التعرف بالمجتمع وليس على المجتمع أي معايشة المجتمع ومعرفة قيمة ومعاييره وجماعاته وحاجاته والموارد البشرية والمادية فيه، وتكوين العلاقة المهنية واكتساب ثقة الأهالي.
2- الاستشارة أو المبادأة وتقريب وجهات النظر.
3- تكوين الجهاز الذي من خلاله سوف تتم عمليات تنظيم المجتمع ويكون على شكل لجنة أو مؤتمر أو مجلس يجمع بين القيادات والمنظم الاجتماعي والخبراء وغيرهم.

المرحلة الثانية: التخطيطية

1- دراسة المجتمع وتحديد المشكلات من خلال المشاركة الحقيقية من قبل القيادات بالمجتمع مع المنظم الاجتماعي.
2- وضع خطة للعمل وتقسيم هذه الخطة إلى مراحل زمنية وتوزيع المسؤوليات وتحديد البدائل بالنسبة لكل خطوة.

المرحلة الثالثة: التنفيذية

1- توظيف الإمكانيات البشرية والمادية لتحقيق الأهداف من خلال تضافر الجهود بين قيادات المجتمع وجماعاته وبين المنظم الاجتماعي والمؤسسة التي يتبعها والمنظمات الأخرى الموجودة في المجتمع.
2- المشاركة الإيجابية من الأهالي في مشروعات تنظيم المجتمع وخلق جو من العلاقات التعاونية الفعالة فيما بينهم.

المرحلة الرابعة: وتتضمن هذه المرحلة

1- وضع محكات التقويم الكمية والنوعية.
2- اشتراك كل من المنظم الاجتماعي وقيادات المجتمع في عملية التقويم.
3- تسجيل النتائج في كل المراحل بحيث تكون عملية التقويم مستمرة ومصاحبة لكل خطوات التنفيذ وفي نهاية كل مرحلة.

3-3-5 دور الأخصائي في تنظيم المجتمع :

يعتبر الأخصائي الاجتماعي الذي يعمل مع المجتمعات ركنا أساسيا في حياة جماعات المجتع المحلي ونشاطها وتفاعلها وتطورها.

ويتوقف نجاح الأخصائي الاجتماعي في استخدام طريقة تنظيم المجتمع على مراعاة ما يلي:

1- ظروف المجتمع وأوضاعه وحاجاته ومدى توافر الإمكانات المادية والبشرية.
2- مدى استجابة سكان المجتمع من حيث إدراكهم لمشكلاتهم واحتياجاتهم ومدى استعدادهم وقدراتهم للرغبة في العمل المشترك لإشباع حاجاتهم.
3- شخصية الأخصائي الاجتماعي من حيث مهاراته وخبراته وتدريبه وقدرته للتعامل مع أهالي المجتمع.
4- مدى توافر أجهزة الخدمة الاجتماعية التي يتحرك من خلالها العاملون بالمهنة لمساعدة المجتمع على حل مشكلاته وإشباع حاجاته.
5- مدى التقدم العلمي والأساليب الفنية التي توفرها المهنة لمؤسساتها والعاملين فيها.

ويجب أن يتصف السلوك المهني للأخصائي الاجتماعي بما يلي:

1- أن يكون متواضعا في علاقاته واضحا في تصرفاته.
2- أن لا تؤثر مشكلاته الذاتية على أعماله مع المجتمع.
3- أن لا يكون عمله وسيلة لإشباع رغباته الشخصية.
4- أن لا يستغل دوره في الدعاية لنفسه.
5- أن يكون موضع ثقة زملائه والآخرين.
6- أن يتعامل مع المجتمع بمنطق عادات المجتمع وقيمه وتقاليده.

أما بالنسبة لدور الأخصائي الاجتماعي الذي يتعامل مع المجتمعات فيتضح بالآتي:

1- الاهتمام بالقوى المختلفة في المجتمع المحلي والإلمام بالأفكار والدوافع والرغبات السائدة، وتقبل المطالب الفعلية حتى يتمكن من تبصير هذه القوى بالمشكلات الاجتماعية التي تحيط بهم واستثارة ميولها للوصول إلى حلول بنائية تؤدي إلى إشباع الحاجات الإنسانية.
2- اشتراك المواطنين في عملية تنظيم المجتمع منذ البداية وفي كل مراحلها.
3- المشاركة مع المواطنين في الكشف عن الحاجات والرعاية الاجتماعية.
4- إثارة المجتمع المحلي للقيام بالبحوث اللازمة والمسح الاجتماعي لجمع الحقائق والمعلومات ورسم خطة لتحسين الحالة الاجتماعية.
5- تفسير الحاجات الاجتماعية لمواطنين والهيئات والجماعات الاجتماعية في المجتمع المحلي.
6- تنظيم العلاقات بين الأفراد أو الجماعات ويمكن ذلك في نطاق المجتمعات المحلية حيث تجري عمليات تبصير الجماعات وتدريبها على تحمل المسؤولية والمشاركة الاجتماعية.

جدول يظهر علاقة طرق الخدمة الاجتماعية بأساليبها.

العميل	الطريقة	الأسلوب		
		علاجي	وقائي	تنموي إنشائي
فرد	خدمة فرد	1	2	3
جماعة	خدمة جماعة	3	1	2
مجتمع	خدمة مجتمع	3	2	1

المصدر من إعداد صاحب البحث

يوضح هذا الجدول العلاقة بين أساليب الخدمة الاجتماعية وطرقها حيث نلاحظ أن طريقة خدمة الفرد تركز أكثر على الأسلوب العلاجي بحيث يأتي في المرتبة الأولى ثم يليه الأسلوب الوقائي ثم الإنشائي أما طريقة خدمة الجماعة فهي تعتمد على ثلاثة أساليب ولكن الأسلوب الإنشائي والوقائي فيها أهم من العلاجي ويأتيان في المرتبة الأولى ، أما طريقة خدمة المجتمع (تنظيم المجتمع) فهي تشبه طريقة خدمة الجماعة إذ يحتل الأسلوب الإنشائي فيها المرتبة الأولى ثم يليه الأسلوب الوقائي فالأسلوب العلاجي.

خلاصة الفصل:

لقد حاولنا من خلال عرض هذه النظريات معرفة مدى صلاحيتها وتطبيقاتها في الخدمة الاجتماعية ومدى إمكانية معالجتها لمشكلات التلاميذ الدراسية والنفسية والاجتماعية والسلوكية ، وعرفنا أن كل نظرية تحاول علاج مشكلات الفرد ، من وجهة نظرها ، وكل هذه النظريات ساهمت في تطور الأساليب العلاجية وساهمت في وضع طريق لعلاج مشكلات الأفراد .

وقد أوضحنا كيف ساهمت هذه النظريات في ميدان الخدمة الاجتماعية وعلم الاجتماع والتربية بصفة عامة ، فقد تبين من خلال هذا الفصل أن بعض النظريات تساهم في طريقة مباشرة في علاج مشكلات الأفراد، فالنظرية السلوكية تساعد في تعليم الفرد -ذو السلوك الغير السوي- سلوك جديد مرغوب فيه اجتماعيا، وتحاول تخليصه من السلوك غير السوي، وتحاول كذلك تغيير السلوك غير المتوافق وذلك بإعادة تنظيم ظروف البيئة وتخطيط مواقف يتم فيها محو تعلم وتعلم سلوك آخر أما نظرية المجال فهي تركز على أهمية تغيير الإدراك، كما أنها تركز على تأثير العوامل الاجتماعية والمادية والثقافية والاقتصادية في ظهور أعراض للاضطراب والمرض النفسي ، حيث أن هذه النظرية ذات نظرة شاملة تتناول شبكة من التغيرات المتفاعلة ، وبالنسبة لنظرية السمات والعوامل فهي نظرية تهتم كثيرا بتطبيق الاختبارات والمقاييس في عملية التوجيه والإرشاد، أي أنه في حالة دراسة حالة فإن العمل يتركز على المرشد وخبرته ، وما يجريه من اختبارات ومقاييس وهذا ما يسمى بالإرشاد الممركز حول المرشد ، ونجد كذلك أن نظرية التحليل النفسي يستفاد منها في مجال التوجيه والإرشاد ، وخاصة في إجراء المقابلات الفردية ، وبالضبط في الحالات المعقدة التي تتجاوز العملية الإرشادية البسيطة ، أما نظرية الذات فهي عكس نظرية السمات والعوامل حيث أن الإرشاد فيها يتركز حول العميل ، وتمثل الذات جوهر هذه النظرية حيث يرى كارل روجرز أن الفرد له الحق في تحقيقه أهدافه وتقرير مصيره ، أي أن المرشد في نظرية الذات يمثل المساعد والموجه فقط للعميل.

أما النظريات السوسيولوجية فإن هناك العديد من النظريات ذات الأهمية في هذا المجال ، فنظرية الدور مثلا تعتبر نظرية واضحة المعالم ، من حيث مساهمتها في ميدان التوجيه والإرشاد المدرسي والأسري ، حيث أنه يمكن أن تستغل في علاج بعض المشكلات ، فعلى سبيل المثال إذا فشل الفرد في أداء أحد الأدوار التي يقوم بها فان مشكلته يمكن علاجها ، بالاستعانة بهذه النظرية ومفاهيمها،وقد وجدنا كذلك أن البنائية الوظيفية تساهم في ميدان الخدمة الاجتماعية ، والتربية بصفة عامة وخاصة في فهم الأنساق الاجتماعية ، فمثلا تستخدم مفاهيم البنائية الوظيفية ، في فهم الأسرة وعلاقتها بالأنساق الاجتماعية الأخرى ، وكذا في علاج التوترات التي تحدث داخل الأسرة مثل التفكك الأسري ،أما التفاعلات الرمزية ، فهي تساهم بمفاهيم في تحسين مقدرة التلاميذ في إدراك البيئة ، وهذا ما يجعلهم أكثر معرفة بالواقع الاجتماعي ، وعلى كل فإن كل هذه النظريات ، التي ذكرناها تساهم في مجال التربية والخدمة الإجتماعية وفي مجالات أخرى.

الفصل 5
التوافق الدراسي والاجتماعي

تمهيد:

سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى مفهم التوافق الدراسي والاجتماعي وهذا على اعتبار أن مفهوم التوافق من المفاهيم الأساسية الآن ، سواء في علم النفس الاجتماعي ؛ أو في علم النفس ؛ أو في علم الاجتماع؛ أو الخدمة الاجتماعية ، وسنبرز من خلال هذا الفصل أهم اتجاهات التوافق ، وكذا العوامل المساعدة في التوافق بصورة عامة ، والعوامل المساعدة على التوافق الدراسي بصورة خاصة ، وبالإضافة إلى ما سبق سنحاول في هذا الفصل أن نبرز العناصر المشكلة لعملية التوافق الدراسي للتلاميذ .

التوافق الدراسي والاجتماعي

1- معنى التوافق:

يعتبر التوافق بمفهومه الحديث من المفاهيم الأساسية في علم النفس وعلم النفس الاجتماعي ففي علم النفس نجد أن "Munn" يعتبر علم النفس هو العلم الذي يهتم بعمليات التوافق العامة للكائن الحي ويدرسها[105].

أما في المجال النفسي الاجتماعي فإنه يستخدم تحت مصطلح (تكيف أو توافق) فالإنسان يتلاءم مع الظروف البيئية كما يتلاءم مع الظروف الاجتماعية والنفسية التي تحيط به ، ويساعده على ذلك ما أوتي من الذكاء والقدرة على التطبع الاجتماعي، ومن الطبيعي أن ينصب اهتمام علماء النفس على البقاء السيكولوجي والاجتماعي للفرد أكثر مما ينصب على البقاء الطبيعي والبيولوجي[106] ص49.

ويعرف "شوين" التوافق فيقول « هو السلوك المتكامل ، ذلك السلوك الذي يحقق للفرد أقصى حد من استغلال للإمكانيات الرمزية والاجتماعية التي ينفرد بها الإنسان يتميز بميزتين ينفرد بهما عن الحيوان وهي القدرة الهائلة على استخدام الرموز واعتماده في مرحلة الطفولة على الغير وهذا يؤدي إلى إبقائه ، وإشباع حاجاته ، وهذا التوافق يتميز بالضبط الذاتي ، والتقدير للمسؤولية الشخصية والاجتماعية[113] ص40.

أما «يونغ» فيعرف التوافق بأنه « المرونة التي يشكل بها الكائن الحي إتجاهاته وسلوكه لمواجهة مواقف جديدة»[108] ص86.

أما أحمد عزت راجح فينظر إلى التوافق على أنه « حالة من التوائم والانسجام بين الفرد وبيئته ، تبدوا في قدرته على إرضاء أغلب حاجاته وتصرفه تصرفا مرضيا إزاء مطالب البيئة المادية والاجتماعية والثقافية ويتضمن التوافق قدرة الفرد على تغيير سلوكه وعاداته عندما يواجه موقفا جديدا أو مشكلة تغيره تغييرا يناسب الظروف الجديدة[109] ص52.

يظهر التوافق في حياتنا في مناسبات عديدة وميادين مختلفة، فهناك توافق الفرد مع البيئة الاجتماعية وتوافق المدرس مع عمله و توافق الطالب مع مدرسته[110] ص37.

وتميل الكائنات الحية إلى تغيير سلوكها استجابة لتغيرات البيئة، فعندما يطرأ تغير على البيئة التي يعيش فيها الكائن، فإنه يعدل سلوكه وفقا لهذا التغيير (مثال ذلك تغيير الإنسان لباسه ليناسب الفصل والمناخ)، ويبحث عن وسائل جديدة لإشباع حاجاته، وإذا لم يجد إشباعا لهذه الحاجات في بيئته، فإما يعمل على تعديلها أو تعديل حاجاته، وهذا السلوك أو الإجراء يسمى التكيف Adjustement.

والتوافق السيئ أو اضطراب التوافق يكون مصحوبا بأعراض اكتئاب، مثل انخفاض المزاج، وفقدان الاهتمام من قبل الشخص للأشياء المحيطة به، واضطراب النوم، والبكاء أحيانا، والشعور بالإحباط (بلا، صعوبة التكيف مع البيئة الجديدة، 2005: 2).

وقد تبين أن توافق الفرد في مراحل نموه المختلفة يتوقف على مدى شعور الفرد بالأمن والطمأنينة في طفولته، فإذا تربى في جو آمن ودافئ سينمو بشكل سوي ويصبح قادرا على تحقيق ما يريد (390: 1997، Coleand Hall) .

وهذا أمر لا يقتصر على الجوانب البيولوجية من الحياة الإنسانية، بل ويتعمم أيضا على الجوانب النفسية، أي على السلوك وردود الفعل (الاستجابات) في التعامل مع متطلبات البيئة وضغوطها المتعددة.

والمواءمة التي استخدمها داروين للتعبير عن وجهة النظر البيولوجية، استخدمها علماء النفس والاجتماع في مجالهم الإنساني تحت مفهوم التلاؤم أو التكيف استنادا إلى حقيقة علمية مفادها:

إذا كان الإنسان قادرا على التلاؤم مع البيئة فإنه قادر أيضا على التلاؤم – أي التكيف – مع المتغيرات والظروف الاجتماعية والنفسية التي تحيط به.

وهذه الحقيقة تحتم قيامه بأنشطة مستمرة تهدف إلى التفاعل بينه وبينها (الظروف والمتغيرات) بهدف الحصول على قدر من الرضا والاتزان تعتمد مستوياته بوجه عام على التداخل والتفاعل الحاصل بين جانبين هما:

أ- ظروف البيئة، ومتطلبات الحياة المحيطة بالإنسان التي تحتم نوعا من التكيف يقتضيه الاستمرار في البقاء.

ب- مقدرة الإنسان على التكيف، من خلال ما يتمتع به من قدرات عقلية كفأة لهذه المهمة النفسية (العبيدي، 2003: 2-3).

وبصيغة أخرى، إن التكيف هو القدرة على تكوين العلاقات المرضية بين الفرد وبيئته، والتي تشمل جميع المؤثرات والإمكانيات والقوى المحيطة به، التي يمكن لها التأثير على جهوده للحصول على الاستقرار النفسي والجسمي في معيشته، وتتمثل هذه البيئة في وجهين:
البيئة الطبيعية (العالم الخارجي المحيط بالفرد)، البيئة الاجتماعية (المجتمع الذي يعيش فيه الفرد)، والتكيف بمعناه الاجتماعي يشير إلى قبول الفرد راضيا أم خاضعا من قبل الجماعات الكبيرة، أما في علم النفس فيمكن النظر إليه من زاويتين:

- دراسة الوظائف النفسية المختلفة مثل (الإحساسات – الدوافع – العواطف – المحاكمات العقلية – الإدراك) التي تظهر لدى الإنسان دراسة تحليلية، للوصول إلى المبادئ والقوانين التي تضبط سلوك الفرد.
- دراسة الإنسان من حيث هو كل في حياته ودراسته وعمله، وتتمثل في دراسة شخصيته ودراسة العناصر التي تتألف منها وعزلها نظريا، بالرغم من التفاعل الكامل فيما بينها في وحدة الشخصية[111] ص79.

وتتمثل عملية التكيف في سعي الفرد الدائم ومحاولاته التوفيق بين متطلباته وحاجاته ومتطلبات البيئة المحيطة وظروفها. فالفرد أحيانا يجد نفسه في بيئة تستجيب لمتطلباته وحاجاته، وأحيانا لا يجد هذا الإشباع من البيئة. وإن الإنسان الذي يسعى ويبذل قصارى جهده لمواجهة صعوبات البيئة ومشاكلها هو الإنسان السوي الذي يهدف إلى التكيف[112] ص161.

- قدرة المرء على التوفيق بين دوافعه وأدواره الاجتماعية المتصارعة مع هذه الدوافع لإرضاء الجميع إرضاء مناسبا في وقت واحد[112] ص66.
- مجموعة من الاستجابات وردود الفعل يعدل بها الفرد سلوكه وتكوينه النفسي أو بيئته الخارجية لكي يحدث الانسجام المطلوب، بحيث يشبع حاجاته ويلبي متطلبات بيئته الاجتماعية والطبيعية.

ونلاحظ من هذه التعارف النقط التالية:

1- إن التكيف إجراء أو سلوك يقوم به الفرد في سعيه لإشباع حاجاته والتلاؤم مع ظروف معينة.
2- إن هذا الإجراء أو السلوك يشمل إحداث تغير في بيئتي الفرد الذاتية والخارجية.
3- المحيط الذي يتكيف الفرد معه يقسم إلى نوعين: المحيط الذاتي والمحيط الخارجي بقسميه: الاجتماعي والطبيعي المادي[110] ص38.

2- اتجاهات التوافق:

يتعرض الإنسان إلى العديد من الموافق قد تسبب له مشكلات فيحاول أن يحقق التلاؤم والانسجام للتعايش بسلام مع مشكلاته .
أي يحاول تحقيق التوافق ، والتوافق كغيره من المفاهيم الأخرى ظهرت عدة اتجاهات لتحليله ودراسته أن الاتجاهات التي حاولت دراسة التوافق فهي على النحو التالي[105] ص64:
1/ الاتجاه الاجتماعي: ويركز أصحاب هذا الاتجاه على مراعاة متطلبات الجماعة ومعايير ثقافتها وعليه فيجب على الفرد التغيير من سلوكه ، وعاداته عندما يواجه موقفا جديدا أو صراعا نفسيا ، بشرط ألا يتعارض هذا التغيير مع الظروف الجديدة[113] ص41 .
ويرى أحمد عزت رابح أن التوافق هو حالة يحاول خلالها الفرد التلاءم مع البيئة تبدوا في قدرته على إرضاء أغلب حاجاته إزاء إرضاء مطالب البيئة الاجتماعية والمادية[114] ص11.
وانطلاقا مما سبق فإن الاتجاه الاجتماعي يربط التوافق بمطالب المجتمع وارضاه مهملا بذلك قيمة الفرد إلى حد ما ، وطموحاته وحاجاته ولهذا فإن أصحاب هذا الاتجاه ينظرون إلى التوافق من خلال مظاهر السلوك الخارجي للفرد والجماعة ويشير هذا الاتجاه إلى أن الفرد عادة ما يلجأ إلى الإنقياد للجماعة وإطالة أوامرها

لمقابلة متطلبات الحياة اليومية وتحقيق التوافق ، فالانقياد للجماعة للمحافظة على تماسكها ووحدتها والدفاع عنها لتحقيق أمنها يعتبر جماعات السوء والإضرار بالجماعة وممتلكاتها وإيذاء أفرادها فيعتبر مظهرا من مظاهر التوافق السلبي[25] ص41.

2/ الاتجاه النفسي: يرى أصحاب هذا الاتجاه أن التوافق هو إشباع الحاجات سواء بتعديل السلوك أو بتعديل الحاجات أو تعديل البيئة التي يعيش فيها الفرد إن أمكن ، ويرى «شافر و شوبن» بأن :

«الكائن الحي يحاول إشباع دوافعه بأيسر الطرق فإذا لم يتيسر له ذلك فإنه يبحث عن أشكال جديدة للإستجابة ، إما لإحداث تعديل في البيئة أو بإحداث تغيير في سلوكاته حتى تعدل دوافعه حسب متطلبات البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها»[113] ص39.

ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن التوافق النفسي للفرد يتحقق بإشباع دوافعه المختلفة سواء كانت بيولوجية أو اجتماعية أو نفسية ، ولكن عادة ما يضع المجتمع المعايير والقيود الاجتماعية ويقيم الموانع التي قد تؤدي إلى حرمان الفرد من بعض حاجاته[105] ص88.

ومن أنصار هذا الإتجاه « هنري سميث "H.Smith" الذي يرى أن العوامل البيئية الخارجية هي المسؤولة عن أي توافق سيئ في حياة الفرد .

إن توافق الفرد مرتبط في أي حال من الأحوال بالبيئة وعلى الفرد الذي يريد إشباع رغباته أن يستعمل الأساليب التي ترضيه وترضي الآخرين ولا تظهر بالغير ، أي تتماشى المعايير المنظم للمجتمع والمتفق عليها.

3/ الإتجاه التكاملي:

يمكن اعتبار هذا الاتجاه اتجاها توافقيا حيث أنه يحاول الربط بين الاتجاهين السابقين ، حيث يرى أتباع هذا الاتجاه أن عملية التوافق عملية مركبة من عنصرين أساسيين يمثلان طرفين متصل أحدهما بالآخر أو الفرد بدوافعه وحاجاته وتطلعاته وثانيهما البيئية الطبيعية والاجتماعية المحيطة بهذا الفرد بمالها من ضوابط ومواصفات وبما تشتمل عليه من عوائق وروادع [105] ص88.

ومن أنصار هذا الاتجاه " لازاروس Lazarus" وممن سار على هذا الاتجاه أمثال حامد زهران ، مصطفى فهمي .....إلخ.

وفي هذا الاتجاه ترى سمية فهمي[115] ص85 أن التكيف يتضمن تفاعلا مستمرا بين الشخصين وبيئته فللشخص حاجات وللبيئة مطالب ، وكل منهما يفرض مطالبه على الآخر ، ويتم التكيف عندما يرضخ الشخص ويتقبل الظروف البيئية التي لا يقوي على تغييرها ، ويتحقق التكيف أحيانا أخرى عندما يعبئ الشخص إمكانياته البناءة في سبيل تحقيق الطرفين ، وينشأ سوء التكيف عندما يفشل الشخص في تحقيق هذا الحل الوسط فتسوء صحته النفسية ، فالصحة النفسية إذا هي قدرة الشخص على التوفيق بين رغباته وأهدافه من جهة وبين الحقائق المادية والاجتماعية التي يعيش في وسطها من جهة أخرى ، ويتفق جابر عبد الحميد جابر مع هذا الرأي حيث يقول " أن التكيف يتضمن تفاعلا متصلا بين الشخص وبيئته ، كلف منهما يؤثر في الآخر ، ويفرض عليه مطالبه ... وفي الحالات يكون التكيف توفيقا بين هذين الموقفين المتقابلين[116] ص347.

أبعاد التوافق :

إن الفرد يمثل وحدة بيولوجية ونفسية واجتماعية ، أي أن هذا البناء يؤثر في شخصيته وبالتالي. في عملية التوافق في جميع نواحيها ، وقد يبدأ الفرد في تحقيق سلسلة من التوافقات كالتوافق الحسي والحركي وتوافق عالم العقل والواقع ، حيث أن كل موقف من مواقف الحياة التي تؤثر في سلوكاتنا يتطلب منا توافقا وتقسم أبعاد التوافق إلى ثلاث مستويات:

1. البعد البيولوجي:وهذا البعد يشترك فيه الإنسان مع الكائنات الحية وهذا نظرا لاستجابتها للظروف المتغيرة في بيئاتها فتغير الظروف يتبعه تغيير في السلوك أو تعديل هذا السلوك ليتوافق مع البيئة حيث يشترك كل من " لورانس وتشوبين" في القول « إن الكائنات الحية تميل إلى أن تغير من أوجه نشاطها في استجاباتها للظروف المتغيرة في بيئاتها ذلك أن تغير الظروف ينبغي أن يقابله تغيير وتعديل في السلوك».

وهذا ما يدل على أن التوافق عملية تتسم بالمرونة والتوافق المستمر مع الظروف المتغيرة[116] ص35.

2. البعد النفسي:يشير عبد الحميد محمد الشاذلي إلى أن التوافق «يشمل السعادة مع النفس والثقة بالنفس والشعور بقيمتها وإشباع الحاجات والسلم الداخلي ، والشعور بالحرية في التخطيط للأهداف ، والسعي لتحقيقها وتوجيه السلوك ومواجهة المشكلات الشخصية وحلها وتغيير الظروف البيئية ، والتوافق لمطالب النمو في مراحله المتتالية وهو ما يحقق الأمن النفسي»[117] ص60.

كما يرى كمال دسوقي أن التوافق النفسي «هو بناء شخصية الفرد في اتفاق مع دوافعها للعيش ، وشحذ لقوى العقل واستعدادات الذكاء بالتعلم والتفكير لإدراك محسوسات العالم الخارجي التي تحيط به والداخلي التي تبعث من باطنه ، ثم الاستجابة لكل ذلك بآليات الجهاز العصبي الذي يديره ويرأسه المخ كجهاز توجيه ورقابة»[118] ص7.

3. البعد الاجتماعي: ويتضمن هذا البعد حسب عبد الحميد محمد الشاذلي« السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ، ومسايرة المعايير الاجتماعية وقواعد الضبط الاجتماعي السليم والعلاقات الناجحة مع الآخرين والتغيير الاجتماعي والأساليب الثقافية السائدة في المجتمع ، والتفاعل الاجتماعي السليم ، وتقبل نقد الآخرين وسهولة الاختلاط معهم والسلوك العادي مع أفراد الجنس الآخر والمشاركة في النشاط الاجتماعي مما يؤدي إلى تحقيق الصحة الاجتماعية»[117] ص60.

لهذا فإن الشخص في تفاعل وانسجام وعلاقة جيدة بينه وبين مجتمعه إذا يرى "روش Rush" أن الشخص المتوافق هو الذي يسلك وفقا للأساليب الثقافية السائدة في مجتمعه ، فالفرد الذي ينتقل من الريف إلى المدينة ، ينبغي عليه أن يساير الحياة في المجتمع الجديد ، وإلا نبذته البيئة الجديدة ، وعليه أن يدرك أن محور العلاقات الاجتماعية في المدينة هو أنا وليس نحن ، وعليه ينبغي أن تكون أساليب الفرد أكثر مرونة مع قابلية شديدة للتشكيل وفقا للمعايير الثقافية السائدة في بيئته ، وهو إذا ما توفرت فيه هذه السمات ، فإنه يكون شخصا متوافقا حسنا[113] ص37 .

كما أن في التوافق الاجتماعي ، الفرد هو الذي يغير المجتمع بنشاطه وفاعليته[118] ص8.

لهذا فإن الشخص المتوافق من الناحية الاجتماعية هو « الشخص الذي يستطيع إيجاد علاقات منسجمة مع البيئة المحيطة به بأشكالها المختلفة مع أفراد الأسرة أو المدرسة أو المجتمع بشكل عام ، وبعبارة أخرى هو الشخص الذي يكون أكثر تقبلا للآخرين[118] ص9.

من هنا فالتوافق الاجتماعي هو المحاولة المستمرة للشخص في تكوين علاقات جيدة ومنسجمة ومتفاعلة مع جميع الأفراد والجماعات ومحاولة تقبلهم بصفة أكثر نضجا.

ويقوم التوافق الاجتماعي على أساس العلاقات بين الذات والآخرين إذ أن تقبل الآخرين مرتبط بتقبل الذات ومما يساعد على ذلك قدرة الفرد على عقد صلات اجتماعية مرضية وعلاقات تتسم بالتعاون والتسامح والإيثار والاعتراف بحاجته للآخرين والعمل على إشباع حاجاتهم المشروعة ويجب ألا يشوب هذه العلاقات العدوان أو الارتياب أو الاتكال أو عدم الاكتراث لمشاعر الآخرين[105] ص52.

، وينظر عطوف محمد يس إلى التوافق الاجتماعي إلى أنه " قدرة الفرد على عقد صلات اجتماعية مرضية ، تتسم بالتعاون والتسامح والإيثار ، لا يشعر بما يعكرها من العدوان أو الرتبة أو الاتكال ، أو عدم الاكتراث لمشاعر الآخرين معا ، وأن يرتبط بعلاقات دافئة مع الآخرين"[113] ص22.

ويرى فؤاد البهي السيد أن «مفهوم التوافق الاجتماعي مقترن بأنماط سلوك الفرد في تغيير أنماط سلوكه حتى يوائم ما يحدث في نفسه من تغيرات مختلفة وبين ظروف البيئة المحيطة به»[119] ص292 .

أما مصطفى فهمي فيرى أن التوافق الاجتماعي هو قدرة الفرد على أن يعقد صلات اجتماعية مرضية مع من يعاشرونه ، أومن يعملون معه من الناس ، دون أن يشعر بحاجة ملحة إلى السيطرة أو العدوان على من يقترب منه أو برغبة ملحة إلى عطفهم وطلب المعونة منهم[106] ص35.

كما أن التوافق الاجتماعي يعني كذلك عند مصطفى فهمي « هو تكيف سلوك الأفراد والجماعات لمواجهة ما يطرأ على المجتمع من تغير ، وتبعا لهذا فيجب عليهم أن يغيروا بعض عاداتهم وتقاليدهم عن طريق تعليم جديد وعملية التوافق الاجتماعي هذه من شأنها أن توحد وجهات النظر والآراء والأفكار في

المجتمع وتحقق حدا أدنى من التفاهم لمشاكل المشترك فيما يتعلق بالأوضاع الاجتماعية الجديدة فتصب السلوك الاجتماعي للأفراد والجماعات في إطار متوافق مع التغير الاجتماعي[106] ص36.

ويرى عبد الله عبد الحي موسى أن تقبل الآخرين هو أساس التوافق الاجتماعي ، فظاهرة التغيير الاجتماعي تتطلب من الأفراد والجماعات أن يكيفوا سلوكهم لمواجهة ما يطرأ على المجتمع من تغير ، وتبعا لذلك يجب عليهم أن يغيروا بعض عاداتهم وتقاليدهم عن طريق تعليم جديد[105] ص75.

جوانب التوافق الاجتماعي:

1. اعتراف الفرد بالمستويات الاجتماعية : أي أنه يدرك حقوق الآخرين وموقفه حيالهم ، وكذلك يدرك إخضاع بعض رغباته لحاجات الجماعة وبعبارة أخرى أنه يعرف ما هو الصواب وما هو الخطأ من وجهة نظر الجماعة ، كما أنه يتقبل أحكامها مما برضا .
2. اكتساب الفرد للمهارات الاجتماعية أي أنه يظهر مودته نحو الآخرين بسهولة كما أنه يبذل من راحته ومن جهده وتفكيره ليساعدهم ويسرهم ويتصف مثل هذا الفرد بأنه لبق في معاملاته مع معارفه ومع الغرباء وأنه ليس أنانيا فهو يرعى الآخرين ويتعاون معهم[120] ص8.
3. التحرر من الميول المضادة للمجتمع: بمعنى أن الفرد لا يميل إلى التشاحن مع الآخرين أو العراك معهم أو عصيان الأوامر أو تدمير ممتلكات الغير ، وهو كذلك لا يرضي رغباته على حساب الآخرين كم أنه عادل في معاملته لغيره[105] ص54.
4. العلاقات الطبية مع الأسرة: أي يكون الفرد على علاقات طيبة مع أسرته ويشعر بأنها تحبه وتقدره وتعامله معاملة حسنة ، كما يشعر بالأمن والاحترام بين أفراد أسرته ، وهذه العلاقات لا تتنافى مع ما للوالدين من سلطة معتدلة على الأبناء وتوجيه سلوكهم[105] ص55 .
5. التكيف بالبيئة المحلية: ويتضمن ذلك أن الفرد يتوافق مع البيئة المحدودة التي يعيش فيها ، ويشعر بالسعادة عندما يكون مع جيرانه ويتعامل معه دون شعور سلبي أو عدواني كما يحترم القواعد التي تحدد العلاقة بينه وبينهم وكذلك يهتم بالوسط الذي يعيش فيه[105] ص55.

4- <u>عوامل التوافق:</u>

أ- العوامل البيولوجية الطبيعية:

وهي ما يرثه الفرد من البنية الوراثية المنفردة من الناحية البيولوجية التي تحدد إمكانات الفرد وقدراته، وتتصل بهذا المحدد الحاجات البيولوجية التي تتمثل في:

- الحاجة إلى الطعام والماء والأوكسجين والنوم والإخراج.
- الحاجة لبقاء النوع.
- الإحساس والحركة.
- تحقيق السلامة.

ذلك ان الحاجات هي التي تولد الدافعية اللازمة للسلوك الإنساني.

ب- العوامل الثقافية والمعرفية:

وهي تلك التي تسمح للفرد بأن يحقق التكيف، وتتمثل في:

- بناء الأسرة.
- التربية المدرسية.
- النظام الاجتماعي.
- الولاء الاجتماعي والشعور بالانتماء.
- الظروف الاقتصادية والاجتماعية.
- الدين والعقيدة.

وترتبط هذه المكونات بعملية التنشئة الاجتماعية التي يخضع لها الفرد وهذه التنشئة هي كذلك عملية تعلم اجتماعي يشارك فيها البيت والمدرسة والمؤسسات المختلفة، بهدف الوصول إلى نمو سوي يتحقق فيه استقرار منظومة القيم التي يعيشها المجتمع داخل نفسية الطفل.

4- أنواع التوافق:

4-1 التوافق النفسي:

يعرف التوافق الشخصي على أنه عملية تفاعلية بين الفرد وبيئته، ويقوم الفرد من خلال هذه العملية إما بتعديل بيئته .

ويقصد به قدرة المرء على التوفيق بين دوافعه وأدواره الاجتماعية المتصارعة مع هذه الدوافع، وذلك لتحقيق السعادة وإزالة القلق والتوتر[112] ص67 ، ولإرضاء الجميع إرضاء مناسبا في وقت واحد حتى يخلو من الصراع الداخلي، كما أن التكيف الذاتي ينسق بين القوى الشخصية والاجتماعية، وبهذا يعتبر أساس تكامل الشخصية واستقرارها.

والعجز عن تحقيق التكيف الذاتي يجعل الفرد في صراعات نفسية مستمرة، لذا نجد مثل هذا الفرد العاجز عن التكيف الذاتي عرضة للتعب الجسمي والنفسي لأقل جهد يبذله ونافذا للصبر سريع الغضب مما يؤدي إلى سوء علاقته الاجتماعية بالآخرين أي إلى سوء تكيفه الاجتماعي. وهذا يوضح العلاقة المتبادلة بين التكيف الذاتي والتكيف الاجتماعي، ويوضح أيضا أن المقصود من التكيف الذاتي هو خلو الفرد من الصراعات الداخلية[121] ص30.

وهناك عوامل تساعد الفرد على حسم مشاكله للتخلص سريعا من صراعاته الداخلية وهي:

1- أن يعتنق الفرد مبادئ وقيما معينة تكون هديا له في حياته وتساعده على حسم المواقف التي تواجهه دون تردد، وقد تستمد هذه المبادئ من مصدر فلسفي أو ديني أو اجتماعي أو أخلاقي.
2- أن يكون هناك توافق وتكامل بين وظائفه النفسية المختلفة.
3- أن يكون قادرا على مواجهة أزماته التفسية العادية اليومية وقادرا على التغلب عليها[122] ص30.

والتكيف الذاتي (الشخصي) يشمل السعادة مع النفس والرضا عنها، وإشباع الدوافع الأولية (الجوع والعطش والجنس والراحة والأمومة) والدوافع الثانوية المكتسبة (الأمن والحب والتقدير والاستقلال) وانسجامها وحل صراعاتها، وتناسب قدرات الفرد وإمكاناته مع مستوى طموحه وأهدافه[110] ص40.

وهو أن يكون الفرد راضيا عن نفسه، غير كاره لها أو نافرا أو ساخطا عليها أو غير واثق فيها، كما تتسم حياته النفسية بالخلو من التوترات والصراعات النفسية التي تقترن بمشاعر الذنب والقلق والضيق والنقص والرثاء للذات[121] ص38.

أ- الاعتماد على النفس: أي القدرة على القيام بعمل ما دون أن يطلب منه القيام به.
ب- الإحساس بالقيمة الذاتية: أي شعور الفرد بتقدير الآخرين له وبأنه قادر على النجاح، وأنه مقبول من الآخرين.
ت- الشعور بالحرية: أي شعوره بأنه قادر على توجيه سلوكه، وبأن له الحرية في تقرير قسط من سلوكه، وأنه يستطيع وضع خطوط لمستقبله، وترك الفرصة له في أن يختار أصدقاءه.
ث- الشعور بالانتماء: أي شعوره بأنه يتمتع بحب أسرته، وبأنه مرغوب فيه من زملائه وبأنهم يتمنون له الخير، وعلى علاقة حسنة بمدرسيه ويفخر بمدرسته.
ج- التحرر من الميل إلى الانفراد:_أي أنه لا يميل إلى الانطواء أو الانعزال، ولا يستبدل بالنجاح الواقعي النجاح التخيلي ولا مستغرقا في نفسه.
ح- الخلو من الأعراض العصبية: أي أن الفرد لا يشكو من الأعراض والمظاهر التي تدل على الانحراف النفسي، كعدم القدرة على النوم بسبب الأحلام المزعجة أو الخوف، أو الشعور بالتعب أو البكاء الكثير وغير ذلك من الأعراض العصابية. [121] ص40.

2-4 التوافق الاجتماعي:

وتعرف عملية التوافق الاجتماعي في مجال علم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي باسم عملية التطبيع الاجتماعي، ويتم هذا التطبيع داخل إطار العلاقات الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد ويتفاعل معها سواء أكانت هذه العلاقات في مجتمع الأسرة أو المدرسة أو الأصدقاء، أو المجتمع الكبير بصفة عامة، والتطبيع الاجتماعي الذي يحدث في هذه الناحية، ذو طبيعة تكوينية، لأن الكيان الشخصي والاجتماعي للفرد يبدأ باكتساب الطابع الاجتماعي السائد في المجتمع، من اكتساب اللغة وتشرب بعض العادات والتقاليد السائدة، وتقبل لبعض المعتقدات ولنواحي الاهتمام التي يؤكدها مجتمعه.

وهذا يعني توافق الفرد مع بيئته الخارجية المادية والاجتماعية، والمقصود بالبيئة المادية هو كل ما يحيط بنا من عوامل مادية كالطقس والجبال والأنهار والأبنية ووسائل المواصلات والأجهزة والآلات... الخ.

أما البيئة الاجتماعية فنعني بها كل ما يسود المجتمع من قيم وعادات وتقاليد ودين وعلاقات اجتماعية ونظم اقتصادية وسياسية وتعليمية وآمال وأهداف...الخ.

ولما كانت هذه البيئة متغيرة، مادية كانت أو اجتماعية، فإن هذا التغير يثير مشكلات تستلزم من الإنسان التفكير والمواجهة، وتعرضه للانفعالات والقلق، وتتطلب منه تعديل بعض سلوكياته، لهذا كان لابد من تعاون الوظائف النفسية المختلفة وتقويتها لمقاومة هذه التغيرات والتكيف معها.

أما إذا كانت هذه التغيرات شديدة وعجز الفرد عن التكيف معها، فسيكون نتيجة ذلك وقوعه فريسة للحالات المرضية، والفرد القادر على أن يتكيف مع هذه البيئة المتغيرة يكون مصدر سعادة لنفسه ولمجتمعه.

وهذا يوضح العلاقة الوثيقة بين الفرد وبيئته، وأن التكيف الذاتي والتكيف الاجتماعي شرطان أساسيان للصحة النفسية ولا يأتي ذلك التكيف إلا إذا سلك الإنسان السبل المشروعة التي تجعله راضيا عن نفسه بعيدا عن مراجعة العقل وتأنيب الضمير، كما تجعل مجتمعه راضيا عنه سعيدا به.

فالسلوك الإيجابي يحقق التوافق الشخصي والاجتماعي للشخص، فيكون لديه القدرة على التكيف مع نفسه والمجتمع الذي يعيش فيه، مما يؤدي به إلى التمتع بحياة خالية من التأزم والاضطراب، مليئة بالحماسة والإيجابية، ويعني هذا أن يرضى الفرد عن نفسه، ويتقبل ذاته كما يتقبل الآخرين، فلا يبدو منه ما يدل على عدم التوافق الاجتماعي، كما لا يسلك سلوكا اجتماعيا شاذا بل يسلك سلوكا معقولا يدل على اتزانه الانفعالي والعاطفي والعقلي في ظل مختلف المجالات تحت تأثير جميع الظروف .

ويقوم بعد التوافق الاجتماعي عند طلبة المدرسة على أساس شعور الفرد بالأمن الاجتماعي، وهو يتضمن النواحي الآتية: [121] ص48.

الاعتراف بالمسؤولية الاجتماعية: أي أن الطالب يدرك حقوق الآخرين وموقفه حيالهم، كذلك يدرك ضرورة إخضاع بعض رغباته لحاجة الجماعة، أي يعرف ما هو صواب وما هو خطأ من وجهة نظر الجماعة، ويتقبل أحكامها برضاء.

اكتساب المهارات الاجتماعية: أي أنه يظهر مودته نحو الآخرين، ويبذل من راحته ومن جهده وتفكيره ليساعدهم ويسرهم، ويتصف باللباقة في معاملاته مع معارفه وغيرهم، ويرعى الآخرين ويعاونهم.

التحرر من الميول المضادة للمجتمع: أي أنه لا يميل إلى التشاحن مع الآخرين، أو عصيان الأوامر، أو تدمير ممتلكات الغير، وهو كذلك لا يرضى رغباته على حساب الآخرين، كما أنه عادل في معاملته للآخرين.

العلاقات في الأسرة: أي أنه على علاقات طيبة مع أسرته، ويشعر بأن الأسرة تحبه وتقدره، وتعامله معاملة حسنة، كما يشعر بالأمن والاحترام من أفراد أسرته له، وهذه العلاقات لا تتنافى مع ما للوالدين من سلطة عادلة على المراهق وتوجيه سلوكه.

العلاقات في المدرسة: أي أن الطالب يشعر بأن مدرسيه يحبونه ويستمتع بزمالة أقرانه، ويجد أن العمل المدرسي يتفق مع مستوى نضجه وميوله، وهذه العلاقات الطيبة تتضمن شعور الطالب بأهميته وقيمته في المدرسة التي ينتمي إليها.

العلاقات في البيئة المحلية: أي أن الطالب يتكيف مع البيئة المحددة التي يعيش فيها، يشعر بالسعادة عندما يكون مع جيرانه، وهو يتعامل معهم دون شعور سلبي أو عدواني، كما يحترم القواعد التي تحدد العلاقات بينه وبينهم، وكذلك يهتم بالوسط الذي يعيش فيه [121] ص42.

4-2 التوافق البيولوجي:

يشير مصطلح التوافق في عالم الأحياء إلى أن الكائن الحي يحاول أن يوائم بين نفسه والعالم الطبيعي أو الظروف البيئية التي يعيش فيها، سببا للاحتفاظ ببقائه باعتباره فردا أو نوعا، وبالتالي هذا يتطلب منه أن يواجه أية تغييرات في البيئة بتغييرات ذاتية أو تغييرات بيئية، وعليه يمكن أن يوصف سلوك الإنسان طبقا لهذا المفهوم كردود أفعال للعديد من المطالب والضغوط البيئية التي يعيش فيها .

وتعرف بريجيت باريت (Brigitte Bayet) التكيف بأنه مفهوم ذو أصل بيولوجي، وفي هذا السياق يقوم الفرد بامتلاك تنظيم للشروط الداخلية والخارجية التي تسمح له بالبقاء والتكاثر.

وفي هذا السياق تقول إن معنى التكيف لا يمكن أن يفهم بدون إدراك لمفهوم التكيف البيولوجي

والتكيف اصطلاح اكتسبه علم النفس من البيولوجيا وفقا لما جاء في نظرية النشوء والارتقاء لدارون التي تؤكد أن الكائن الحي يحاول وبشكل مستمر أن يوائم بين نفسه والعالم الطبيعي الذي يعيش فيه من أجل البقاء[121] ص44.

ويدل التكيف بالنسبة لعالم الأحياء على كمال البنية الجسدية، وتداخل مفهوم التكيف بين الخصوبة والغزارة وعوامل أخرى ساعدت على دوام النوع. ويلعب النظام البيئي دورا في المساعدة على التكيف .

4-3 التوافق الدراسي:

يعتبر التوافق الدراسي من بين المجالات الهامة للتوافق ، وذلك لكون التربية والتعليم أحد نظم المجتمع الأساسية .

والتوافق الدراسي للتلميذ تسعى إليه مختلف النظم التربوية في العالم وذلك عند وضع المناهج الدراسية والبرامج والمواد الدراسية وإختيار المواضيع في كل مادة من المواد الدراسية وفي كل مستوى دراسي أو مراحله تعليميه.

ويمكن أن يتحدد التوافق الدراسي للتلميذ من خلال تعامله مع معلميه وزملائه ، واستعابة للمنهاج الدراسي الذي يحوي المضمون الدراسي وكيفية تنفيذه إذ «يمثل المضمون الدراسي الذي يتلقاه التلاميذ والطلاب في المؤسسات التعليمية ، بمختلف مراحلها أحد الأركان الأساسية في العملية التربوية ويشمل المضمون الدراسي جملة المهارات الذهنية واليدوية والاجتماعية التي تمكن المتعلم من اكتشاف طريق في الحياة وتسلحه بوسائل التلاؤم مع البيئة المادية والمعنوية وتدفعه للتأثر بها والتأثير فيها بواسطة ما تقترحه عليه من مناهج وقيم ومعايير سلوكية»[123] ص11 .

4-4-1 معنى التوافق الدراسي:

يعتبر التوافق الدراسي من المفاهيم الهامة في التربية وهذا لكون التربية تهدف إلى تكوين المواطن الصالح حيث يرى الدكتور تركي رابح أن منهج التربية الوطنية يهدف إلى تحديد مجموعة من العلاقات الإنسانية والاجتماعية وهي العلاقات التالية: [124] ص369.

1/ علاقة الإنسان والاجتماعية.
2/ علاقة الإنسان بأهله وأسرته.
3/ علاقة الإنسان بيئة المحلية (أو قريته).
4/ علاقة الإنسان بوطنه الصغير.
5/ علاقة الإنسان بوطنه الكبير.
6/ علاقة الإنسان كمواطن بالعالم أجمع.

ومما سبق فإن المنظومة التربوية والمتمثلة في المدرسة بصفة خاصة لا تحاول فقط تلقين التلميذ مجموعة من المعارف بل تسعى إلى أبعد من ذلك « ومن أهم أهداف الرسالة التربوية تكوين الشخصية المتكاملة للتلميذ وإعداده ليكون مواطنا صالحا ورعاية نموه البدني والوجداني والاجتماعي في آن واحد»[125] ص65.

إن مشكلات التوافق الدراسي لدى التلميذ قد تبدأ من المرحلة الأولى في حياة التلميذ الدراسية وذلك عندما يحين وقت المدرسة الذي يتلهف عليه ويترقبه ويبدي مخاوف الانفصال عمن يعرفهم إلى من لا يعرفهم ومن ثمة يكون البكاء والعويل والصراخ الذي نعرفه للصغار لدى دخولهم المدرسة[118] ص330...

ومن هنا تبدأ مشكلات التوافق لدى التلميذ وكان من المفترض على المعلم أن يكون بديلا للأب في كل علاقاته وتعاملاته ، وهكذا فإن التلميذ السوي يتوافق مع المواقف التي يتعرض لها ، ويتعثر غير السوي ويظهر في شكل سوء توافق دراسي ، هذا ولا يقتصر توافق التلميذ في المدرسة فقط ، بل في البيت وفي المحيط الاجتماعي .

أما تحديد معنى التوافق الدراسي فإنه يختلف نسبيا من مفكر إلى آخر ، حيث يرى " أركوف Arkoof" 1968« أن التوافق الدراسي هو قدرة التلميذ على تكوين علاقات طيبة ومرضية مع مدرسيه ومع رفاق صفه ، كما أنه يمكن أن يحدث التوافق الدراسي إذا أمكن تطويع البيئة المدرسية بما يتوافق مع حاجات الطلاب»[127] ص62.

أما (جيمس واس وأجوال 1971) فيريان أن التوافق الاجتماعي الدراسي هو " عملية تهدف إلى التكيف مع البيئة المدرسية وإشباع حاجات الطالب" [128] ص200 أي أن التلميذ يتأثر بالبيئة المدرسية ويحاول إشباع حاجاته ، ومن ثمة يتحقق له التوافق الدراسي الجيد مع البيئة .

ويرى عباس محمود عوض أن التوافق الدراسي هو حالة "تبدوا في العملية الديناميكية المستمرة التي يقوم بها الطالب لاستيعاب مواد الدراسة والنجاح فيها ، وتحقيق التلاؤم بينه وبين البيئة الدراسية ومكوناتها الأساسية" [117] ص55 .

أما عاطف عثمان الآغا فقد أعتبر أن التوافق الدراسي يعبر عن العلاقة بين الطالب والمناخ السائد في المؤسسات التعليمية الذي يؤثر في الأداء الأكاديمي للطلاب ، إذ تشمل البيئة أو المناخ السائد في المؤسسة التعليمية [129] ص342 كالأساتذة ، مختلف أوجه النشاط الاجتماعي ، البيئة الإدارية مواد دراسية والوقت .....إلخ.

ويعرفه طارق رؤوف (1974) بأنه " قدرة الطالب على تحقيق حاجاته الاجتماعية من خلال علاقاته مع زملائه ومدرسيه والمدرسة وإدارتها من خلال مساهمته في ألوان النشاط المدرسي بشكل يؤثر على صحته النفسية وفي تكامله الاجتماعي [128] ص200...

ويختصر محمود مطا حسين التوافق الدراسي في النقاط التالية: [130] ص315.

- معرفة اتجاه الطالب نحو التعليم بجوانبه الإدراكية والشعورية والنزوعية .
- التكيف للعمل المدرسي ويتمثل ذلك في قدرة الطالب على تنظيم الوقت وتكوين عادات جيدة للمذاكرة ونشاطه الفصلي وإنتباهه.
- استجابة الطالب للنظام المدرسي فمثلا في موقفه من النظام ومدى تجاوبه.

4-4-2العوامل المساعدة على التوافق الدراسي:

إن الهدف الأساسي الذي تسعى إليه أي مؤسسة تربوية هي تحقيق التكيف والتوافق الاجتماعي بصفة عامة والتوافق الدراسي بصفة خاصة " فالمدرسة مطالبة بأن تعمل على التكيف الاجتماعي والثقافي للنشء" [131] ص85 ويمكن أن نلحظ ذلك على ما ينفقه المدرس في المدرسة الحديثة من وقت وجهد في الوقوف على نفسية تلاميذه ومساعدتهم على أن يحسنوا التوافق مع بيئتهم المادية والاجتماعية ، وكل نوع من أنواع سوء التوافق يصاب به الطفل في مطلع حياته لا بد أن يستفعل أمره ويعظم خطره في مستقبل حياته ، فالهدف الأول للمدرسة الحديثة هو أن تخلق من تلاميذها مواطنين صالحين لا تشوبهم شائبة من سوء التوافق أيا كان نوعه» [132] ص19.

مما سبق فإن التوافق الدراسي للتلميذ هو غاية التربية والتعليم لهذا فإن هناك عوامل تساعد على التوافق الدراسي نجملها فيما يلي:

- تهيئة الفرص اللازمة والمتاحة للاستفادة من التعليم بأكبر قدر ممكن ، إذ أن مبدأ تكافؤ الفرص يراد به أن يتاح لكل مواطن فرص التعليم بحسب ذكائه وقدراته الخاصة وميوله[132] ص19.

وهذا ما تؤكد المناشير والقرارات الوزارية وذلك باهتمامها بالتلميذ ووضع اختبارات و روائز نفسية تكشف عن جوانب شخصيته وكذا متابعة مساره الدراسي ومحاولة توجيهه توجيها تربويا سليما يؤهله إلى مهنة في المستقبل .

- الدافعية: وهي إثارة الدافع نحو الدراسة والتعليم والإقبال عليها والاتجاه الصحيح حوها ، وكل ما تحمله البيئة المدرسية ، كما أن للحوافز الخارجية أثر في توافق التلميذ ، فالتعزيز والثواب يشجعان في التلميذ روح العمل المثمر ، ويحفزانه في الاستمرار في العمل الجاد ، ولا يفكر التلميذ خلال ذلك في الإنقطاع عنه " فالوسائل الإيجابية من تشجيع ومكافأة وشهادات تفوق ولوحة الشرف وميداليات البطولة وجوائز الأولوية ... لتكون الثقة بالنفس والإعتزاز بالذات أساس التوافق التربوي[118] ص335 .

ذلك " أن الهدف التربوي يجب أن يوضع على أساس حاجات التلميذ ، ودوافعه الفطرية وعاداته المكتسبة ، فهذه الحاجات والدوافع هي الأساس الهام في تشكيل المنهاج الدراسي ومحتوياته[133] ص74.

- الموازنة بين المقررات الدراسية والقدرات العقلية ومستوى التحصيل لدى التلاميذ وطموحاتهم ومراعاة فروقهم الفردية ، لذلك إتجهت المدرسة نحو العناية بالتلميذ بحيث تقدم الخدمات التعليمية إليه حسب فرديته " وهذا يدعونا إلى التعرف على نقطة البداية التي تبدأ بها العملية التعليمية مع هذا التلميذ حيى يمكن تقديم الخدمات التعليمية المناسبة له وحتى تتحقق فاعلية هذه الخدمات ويتطلب هذا أيضا دراسة التلميذ دراسة موضوعية دقيقة[132] ص23.

- التنافس مقابل التعاون: فالتنافس وإثارته بين التلاميذ إذا بدونه تفتر عزيمة التلاميذ تدريجيا ، كما أن التسابق (أو المسابقة) يدفع التلميذ للعمل والإستمرارية فيه حتى نهايته ويكون ذلك بالنزاهة والموضوعية التي لا تؤدي إلى زيغها عن هدفها التربوي فتحدث أضرار التنافس المعروفة كيأس الضعفاء وغرور الأقوياء وإرهاق المتوسطين في المحافظة على مستواهم[118] ص336 والمبالغة في المنافسة تقود التلاميذ إلى الخروج عن مقصدها الأصلي ، ويصبح الصراع والعدوان والانحرافات الأخرى بل يكون ذلك بشكل دوري في كل شهر أو في آخر كل سداسي .... حتى يحقق هدفه الذي وضع من أجله .

أما التعاون والعمل الجماعي فيكون التنافس نجاح أو فشل عملهم.... وهذا كي يتعلموا التضحية والإيثار في سبيل الهدف المشترك ، ويتدربوا مبكرين على حياة المجتمع الكبير ، فالمدرسة ولو أنها منظمة تربوية ، هي أيضا موقف حياة ومجال توافق[118] 337.

إلا أن ماتم عرضه من عوامل ليست كافية وحدها لتوافق التلميذ دراسيا واجتماعيا فتلك العوامل مرتبطة بالتلميذ نفسه لكنه يحتاج إلى راحة جسدية ونفسية فالراحة الجسدية تمثلها الرعاية الصحية الجسمية والراحة النفسية تحتاج إلى الرعاية النفسية حيث تترافق العملية التربوية عادة مع قدر كبير من الجهد الجسدي والنفسي، وغالبا ما يكون لذلك عواقب وخيمة على صحة الطالب النفسية والجسدية، ويتعرض الطالب لمشكلات كثيرة في المدرسة، منها المنافسة واختلاف التجاوب الفردي، وعدم التوافق مع المجتمع المدرسي، إضافة إلى صعوبات التعلم ذات السبب الوراثي أو النفسي أو الاجتماعي.

وتشير بعض الدراسات إلى أن معظم الأطفال الذين هم في سن المدرسة يبدون أعراضا ناجم معظمها عن العوامل النفسية الاجتماعية، ومعظم هؤلاء لا يتم فحصهم من قبل أطباء وبدلا من ذلك يتم تدريبهم في المدرسة أو في المنزل.

والصحة النفسية مكون رئيس من مكونات الصحة المدرسية، ويشمل هذا المكون الاكتشاف المبكر للمشكلات النفسية لسن المراهقة من خلال آليات تربوية صحية مبكرة تبدأ في المراحل الأولى من المدرسة، وتقديم خدمات الدعم والإرشاد الفردي والتوجيه الجماعي.

فالصحة النفسية هي الحالة التي تشعر الشخص بالقدرة على استيعاب الضغوط واحتمالها، وبالتالي مواجهتها وبذلك لا يفقد توازنه عندما يصادف المواقف المتأزمة.

والتوافق المدرسي هو نجاح الفرد في المؤسسات التعليمية والنمو السوي معرفيا واجتماعيا، وكذلك التحصيل الجيد[121] ص40.

و التوافق المدرسي يعتبر واحدا من أهم الاتجاهات في التوافق الاجتماعي، فنحن ندرس العوامل المسببة للنجاح أو الفشل في هذا النوع من التوافق.

ومن هذه العوامل:

- تأثير الثقافة على المسارات اللغوية (اللغة الأم، ازدواجية اللغة).

- تأثير الثقافة على السياقات الإدراكية و التدرجات لمفاتيح المراحل في الحياة المدرسية.
- تعبير عرضي لصعوبات التكيف المدرسي (اضطراب بدني، كبت، تقلب المزاج، عقبة أو مانع ما، اضطراب اللغة الشفهية والكتابية) وتوضع هذه الأعراض في علاقة مع الدينامكية النفسية.
- دور المرشد أو الأخصائي الاجتماعي أو مستشار التوجيه في توافق الطفل في المدرسة من أجل تدارك الفشل المدرسي .

ومن أهم عوامل النجاح التركيز على دور المعلم، من خلال برامج التدريب الفعالة قبل الخدمة وفي أثنائها، لتهيئته للتعامل الصحيح مع مشكلات الطلبة النفسية والاجتماعية في مراحلها المبكرة. ويتم ذلك من خلال تعزيز السلوكات الممارسات الإيجابية في المدرسة .

3-4-4 عناصر التوافق المدرسي:

ا- الطالب (التلميذ):

فقدرات الطالب وصفاته الشخصية الخاصة، كالحلة الصحية، والجنس، والسن، ومستوى التعليم، والسمات المزاجية، والعادات الشخصية، ومستوى طموحه، وعوامل التنشئة الاجتماعية والخبرات التي يمر بها من خلال انتمائه إلى جماعات متعددة، كلها عوامل تهدف إلى إيجاد التوافق بين حاجاته الشخصية ومطالب المجتمع، وإلى إيجاد نوع من السلوك يحقق رغبات الأفراد ويرضى عنه الآخرون[134] ص62 ، كما أن حضوره المنتظم في المدرسة، وقدرته على التواصل الإيجابي مع المدرسين، وتحصيله الدراسي الجيد، وحبه للمدرسة، وطموحاته المستقبلية، وثقته بنفسه، والمشاركة في النشاطات المدرسية، وعدم وجود مشكلات أسرية مدرسية،كل ذلك يؤدي إلى توافق مدرسي سليم للتلميذ.

ب- الزملاء أو جماعة الأقران:

تبدأ عملية تحول الطفل من علاقاته الاجتماعية الأسرية إلى العلاقات الاجتماعية الخارجية والارتباط بالقرناء في فترة مبكرة من حياته على شكل زيارات خاطفة للأقارب أو نزهات يومية عابرة يتحرر فيها من قيود الأسرة، إلا أن هذا التحول يأخذ شكلا فعليا عندما يلتحق الطفل بالمدرسة.

ويبدأ هذا التحول بالتطور مع مرور الزمن، حيث يكون أفراد البيئة المدرسية أكبر عددا من أعضاء الأسرة مما يستدعي بذل الكثير من الجهد من قبل الطالب نتيجة المنافسة وبغية تحقيق التوافق مع أكبر عدد من الزملاء، وإثبات الجدارة في تحقيق المكانة الاجتماعية.

يشير قاموس كولينز Collins في علم الاجتماع إلى أن جماعة الأقران هي "جماعة من الأفراد الذي يشغلون مكانة متساوية.

ويرى هنسلين J.M.Henslin أن جماعة الأقران تتكون من مجموعة من الأفراد في المرحلة العمرية نفسها ولديهم اهتمامات مشاركة"[134] ص63.

ويلعب الزملاء دورا مهما في الإنجاز المدرسي خلال فترة المراهقة، ونراهم يميلون إلى اختيار أصدقائهم من البيئة الاجتماعية نفسها حيث التقاليد والقيم الاجتماعية المشتركة. لذلك نرى أن مجموعات صغيرة تتألف داخل الصف، ولكل مجموعة فيمها وتصرفاتها الخاصة بما يتعلق بالإنجاز المدرسي، فمنها ما يعطي أهمية بالغة للدرجات المرتفعة، حيث يتنافس الزملاء بشكل غير مباشر على التفوق، ومن المجموعات من لا يهتم كثيرا لهذه الناحية، بل بالناحية الاجتماعية ،وتشير بعض الدراسات إلى عدد من المؤشرات الخاصة بديناميات الجماعة المدرسية ومنها:

- "التحصيل الدراسي يرتبط إيجابيا بكفاءة ونوع العلاقات بين الأفراد.
- جماعة الصف تحقق وتشبع حاجات الطلبة.
- القلق الناتج عن الصراع بين أفراد الجماعة قد يعمل على إعاقة دفع الطلبة للتعلم والاكتساب.
- يعالج الأسلوب الديمقراطي المتبع في إدارة الصف المدرسي كثيرا من التوتر والقلق والصراع.
- مشاعر وانفعالات جماعة الصف تؤثر في العملية التعليمية، وفي التخطيط لها.
- تستفيد جماعة الصف الصغيرة في العدد أكثر من الجماعة كبيرة العدد"[135] ص196.

وتعتبر علاقة الطالب بزملائه من العلاقات الهامة في المحيط المدرسي، وقد يكون لجماعة الرفاق تأثير في سلوك الطالب أكثر من تأثير الأسرة والمدرسين والمربين وسواهم، ذلك أن الطالب حين ينضم إلى هذه الجماعات فإنه يشترك مع أعضائها في الاهتمامات والأفكار، وتشبع رغبات معينة لديه، وتحقق له مصالح معينة، كما أن الجماعة مجال رحب للصداقة والزمالة يشعر فيها الطلب بكيانه وأهميته ووضعه الاجتماعي، فهو يتعاطف مع الآخرين ويتعاطف الآخرون معه، كما يجد فيها من يقدم له النصح والإرشاد ويوجهه لتفادي أخطائه، كما أن الجماعة مصدر للمعلومات التي يريد أن يعرفها. والجماعة بالإضافة إلى ما سبق تشبع رغبة الطالب في المنافسة أو التعاون وتعطيه الفرصة ليثبت قدراته ويشغل طاقاته ويحصل على احترام الآخرين.

ب- المدرسة:

تواجه المؤسسات التربوية ومنها المدرسة اليوم تحديات عديدة أفرزتها متغيرات متعددة في عالم سريع التغير، وفي الحقيقة فإن دور المدرسة ووظيفتها في التغيير السليم ليس هو في حد ذاته ما يقصد به التغيير الحاصل في المناهج وأساليب التعلم ومؤهلات العاملين والمبنى المدرسي الجديد بقدر ما يكون العمل على إكساب العادات والقيم الفكرية والاجتماعية، ومدى التغيير الذي تنجح في تحقيقه في سلوك الأفراد ومعلوماتهم الثقافية والاجتماعية والعلمية والأخلاقية بما يساعدهم على التكيف الصحيح وتفاعلهم معه بل ويساعدهم على التقدم في هذا المجتمع .

وليست المدرسة مكانا يتجمع فيه الطلبة للتحصيل الدراسي فقط، بل هي مجتمع صغير يتفاعلون فيه "يتأثرون ويؤثرون" حيث يتم اتصال بعضهم بالبعض الآخر، ويشعرون بانتماء بعضهم إلى البعض، ويهتمون بأهداف مشتركة لمدرستهم، كل ذلك يؤدي إلى خلق الروح المدرسية عندهم، والجو المناسب لنموهم الفردي والاجتماعي.

كما أن المدرسة ليست مجتمعا مغلقا يتفاعل الطلبة داخله بمعزل عن المجتمع الذي أنشأ هذا المدرسة، بل هي تعمل على تقوية ارتباط الطلبة بمجتمعهم وبيئتهم، وتنمية الشعور بالمسؤولية تجاه هذا المجتمع وتلك البيئة

وتعتبر العلاقة بين الطلبة والمدرسين من العلاقات الهامة فيما يتعلق بالتكيف المدرسي ومن خلال هذه العلاقة تنجح أو تفشل العملية التعليمية، كما تلعب هذه العلاقة دورا رئيسيا في حل كثير من المشكلات التعليمية والنفسية والاجتماعية، ذلك أن طلبة المرحلة الثانوية، بحكم سنهم، يمرون بكثير من المشكلات الناتجة عن خصائص المرحلة التي يمرون بها، فضلا عما اضعه الدراسة نفسها من ضغوط على الطلبة وما تمارسه الأسرة من ضغوط بشأن توقعاتها منه.

ويرى صالح محمد، أن العديد من البحوث ركزت على أهمية العلاقة بين الطالب والمدرس، فقد ذكر معظم الطلبة أن أهم الصفات التي يحبون أن يتصف بها المدرس هي أن يقوم تجاههم بدور المرشد والأب والإنسان والمعلم، وأن يظهر في علاقته مع الطلبة الود والصداقة والتعاطف، ويهتم بمستقبلهم وحل مشكلاتهم ويشاركهم أنشطتهم"[143] ص73.

- المدرسة ومهارات الحياة:

يجب أن لا تحصر الخدمات النفسية للطلبة في نطاق الحالات المؤثرة في العملية التربوية والتحصيل الدراسي فقط، بل يجب أن تمتد إلى تعليم جميع الطلبة وإكسابهم مهارات اجتماعية ونفسية للتعامل مع الحياة في المدرسة والمجتمع، ومن هذه المهارات:

أ- مهارات الحياة المتعلقة بالتوجهات: احترام الذات، الثقة بالنفس، احترام الآخرين والاهتمام بالصحة.

ب- مهارات الاتصال المتعلقة بالسلوك: التواصل، الاستماع، التعاطف، مقاومة ضغوط الأقران، الوعي بالذات، التكيف مع الضغوط الحياتية.

وللمدرسة بإمكاناتها ونشاطاتها وإدارتها تأثير على الصحة النفسية سلبا أو إيجابا، وذلك إما بتعزيز النمو النفسي لطلبتها وإما بتثبيطه، كما يتم في حالات العقاب البدني. ولعل أهم المشكلات شيوعا بين أطفال المدارس والمراهقين:

- مشكلات نفسية: الخوف، الإحباط، كره المدرسة.
- مشكلات سلوكية: قضم الأظافر، الإنهاك البدني، التدخين، عدم التركيز والحركة الزائدة.
- مشكلات النمو والإدراك: التأخر الدراسي، ضعف القدرة على التعلم لأسباب نفسية

- دور المدرسة في عملية التربية والتعليم:

تعتبر المدرسة المؤسسة التربوية التي يقضي فيها الطلبة معظم أوقاتهم، وهي التي تزودهم بالخبرات المتنوعة، وتهيئهم للدراسة والعمل، وتعدهم لاكتساب مهارات أساسية في ميادين مختلفة من الحياة، وهي توفر الظروف المناسبة لنموهم جسميا وعقليا واجتماعيا وهكذا فالمدرسة تساهم في النمو النفسي للطلبة وتنشئتهم الاجتماعية والانتقال بهم من الاعتماد على الغير إلى الاستقلال وتحقيق الذات.

إلا أن في كثير من الحالات نرى أن المدرسة تنظر إلى الطلبة كما لو كانوا مجموعة متجانسة لا تمايز فيها ولا تفرد. وبذلك فهي تغفل سماتهم العقلية والنفسية والاجتماعية ولا تراعي الفروق في استعداداتهم وقدراتهم وميولهم واتجاهاتهم ورغباتهم وطموحاتهم، فالطالب المثالي النموذجي هو الذي يبدي اهتماما بالدراسة واحتراما لقوانين المدرسة وأنظمتها والعاملين فيها.

ونجد في كثير من الأحيان أن المدرسة لا تفهم حاجات الطالب ومشكلاته الدراسية والمدرسية، ولا تتهيأ لمواجهة متطلبات نموه العقلي والمعرفي والاجتماعي، بل تقف في وجهه وتتهمه بالكسل، ومن ثم يظهر الطالب سلوكات لا تتناسب مع المعايير الاجتماعية السائدة، وتأخذ هذه السلوكات أشكالا مختلفة تظهر في الصف، كالعدوان والسخرية واللهو والتمرد واللامبالاة أو الانطواء والعزلة والتوترات الانفعالية وعدم الرغبة في المدرسة والهروب منها، وكل ذلك يزيد من قلق الطالب واضطرابه وينعكس سلبا على تحصيله الدراسي .

ويؤكد روث (Roth) قائلا: "ينبغي على المدرسة أن تكون المكان الذي يتم فيه تطوير المواهب وتحريضها، وأن علاقة المواهب بالتعليم أكثر أهمية من ارتباطها بالنضج وبالوسط المحيط، وهذا ما يجعل طرائق التعليم تضطلع بدور جديد يتصف بالدلالة والنموذجية[136] ص21 .

إن للمدرسة مهمة أساسية في تسليح الأبناء بسلاح العلم والمعرفة والأفكار الصحيحة، إذ تعتبر المدرسة المؤسسة الثانية بعد البيت، والمكملة لمسيرة الأسرة والمتعاونة معها لتحقيق النمو والتربية للفرد من جميع النواحي لكي يصبح عضوا نافعا في المجتمع .

لقد تغير دور المدرسة في عملية التربية والتعليم بتغير النظرة إلى العملية التربوية وأهدافها، فأصبح الطالب محورها، تهتم بحاجاته، وتعمل على توافقه مع ذاته ومع مجتمعه، ولا تهمل المادة التعليمية لكنها لا تنظر إليها على أنها غاية، بل وسيلة ليصبح المتعلم أكثر نضجا ونموا، وأكثر قوة على التفكير الصحيح، واتخاذ القرارات وحل المشكلات.

لذا فالتربية الحديثة تهتم بكل جوانب الطلبة العقلية، والصحية، وتعمل على تنميتها بطريقة متوازنة، وتهتم بنشاط المتعلم في تحصيل المعلومة كما تهتم بتطبيقها، وأخيرا تهتم التربية الحديثة بالفرد لا على أنه كيان منعزل قائم بذاته، بل على أنه فرد في جماعة له حقوق وعليه واجبات. ولم يعد دور المدرسة في الحاضر مقصورا على تزويد المتعلم بالمعارف والمعلومات في شتى ميادين العلم والمعرفة، بل أصبحت المدرسة تضطلع بدور مهم في تقويم وتهذيب سلوك الطلبة، وتقديم الخدمات التربوية المساعدة على تحقيق أهداف العملية التربوية السلوكية منها والمعرفية الهادفة إلى بناء شخصية الطالب، وتحقيق مبادئ التكيف النفسي والاجتماعي لديه.

4-4-3التوافق الدراسي والمدرسة:

إن دور المدرسة في الوقاية من الصعوبات والمشكلات التي يعاني منها الطلبة هام جدا، لكنها ليست الوسط الوحيد الذي يدخل ضمن هذا المنظور، فالأهل والمربين شركاء في هذا الموضوع .

وعلى المدرسة أن تجد طريقة جديدة في إيجاد الكفاءات اللازمة التي تساعد في حل المشكلات والصعوبات التي يعاني منها الطلبة، فالعلاقة الجيدة بينها وبين الطالب والوسط الاجتماعي المدرسي تساهم في تقليص نسبة الطلبة الذين يتسربون منها وبالتالي تحسين المواظبة عليها والنجاح الدراسي

إذا أردنا أن نحقق للطلبة قدرا من التكيف يجب أن يكون المربون على وعي كامل بالقواعد العامة، للاستعانة بها في تحقيق عملية تكيف الطالب في المدرسة. وسنعرض فيما يلي بعض هذه القواعد العامة التي تؤثر في تربية هؤلاء الأبناء، لتجنيبهم التعرض للأزمات النفسية ولنحقق لهم حياة خالية من الأزمات والصراع والقلق:

- أن تتاح للطالب الفرص لتأكيد ذاته لأنه في نظر نفسه لم يعد الطفل الذي لا يتاح له أن يتكلم أو أن يسمع، وهو يسعى أن يكون له مركز بين جماعته وأن يحصل على اعتراف هذه الجماعة بشخصيته.
- يجب ألا تكون فلسفة المدرسة قائمة على الكبت أو إتباع طائفة من صور القسر والإجبار.
- يجب أن تساعد التربية المدرسية الطالب على أن يستخلص وجهة نظر لنفسه عن معنى الحياة، فكل من الشاب والفتاة في هذه المرحلة يود أن يعرف من يكون وكيف يرتبط بماضيه ومستقبله، وهو يجاهد في سبيل إقامة بناء متماسك من العادات الاجتماعية والآراء التي كونها منذ الطفولة، ويجب ألا أن يكون النظام في المدرسة نظاما تسلطيا.
- يجب أن تكون الفصول مكتظة، فالطالب في مثل هذه الفصول نادرا ما يستطيع أن يتعلم في المدرسة بطريقة سوية.
- يجب أن تسعى التربية إلى تحبيب التعليم إلى نفوس الطلبة، وبقدر ما تنجح المدرسة في القيام بهذه العملية، تستطيع تحقيق التكيف الناجح مع المدرسة، والمقصود بعملية تحبيب التعليم أن تجعل من المناهج الدراسية مواد يحبها الطلبة، وأن تجعل المدرسة مكانا محبوبا بالنسبة إليه يقضي فيه ساعات مشوقة من نهاره[106] ص129/123.

ا- البيئة الفيزيائية للصف وحجمه:

وتعد البيئة الفيزيائية للصف وحجمه من المتغيرات التي لها دور في التوافق، ويرى غالتون أن التوافق يرتبط ارتباطا وثيقا بطريقة ترتيب الصف وينعكس ذلك على التحصيل الدراسي، وقد أقام دراسته على العلاقة بين ترتيب الصف وتجهيزه من جهة واثر ذلك على التحصيل الدراسي من جهة أخرى فكانت الصفة الأكثر انتشارا في الصف التقليدي هي الضجيج الذي يحدثه الطلبة والذي ينعكس سلبا على سير العملية التعليمية، أما الصفوف المفتوحة فكان الطلبة فيها على نوعين: بعضهم متوافق مع بيئته وبعضهم الآخر أقل توافقا .

إن قلة عدد طلبة الصف المدرسي أو كثرتهم يؤثر إيجابا أو سلبا في التحصيل الدراسي إذ أن هذا المتغير له دور هام في تحقيق التكيف داخل الصف، إن الطلبة الذين يتعلمون في مجموعات صغيرة العدد يمكن أن يستثاروا من خلال وضعهم في جماعات تنافسية، ويمكن أن يبنوا علاقات اجتماعية مع الآخرين، كما أن المجموعة الصغيرة من الطلبة تتفاعل تفاعلا أكثر إيجابية وتحقق درجة عالية من التكيف وتستطيع تحسين تحصيلها الدراسي أكثر من المجموعة الكبيرة، أما إذا كان الصف كبير الحجم فإن عملية التكيف تصبح صعبة، كما أن تقليل حجم الصف يزيد فرص نشاط الطلبة ويجعلهم أكثر قابلية للمشاركة الإيجابية فيما يقومون به من أعمال وأنشطة .

ب- التوافق المدرسي ومستوى الصف الدراسي:

يعتبر المستوى الصفي للطالب من العوامل الهامة ذات العلاقة بتوافق الطالب المدرسي، وبعض علماء النفس يؤكدون أن طاقات الطالب العقلية تنمو بانتقاله من صف لآخر، ويصبح أكثر قدرة على التوافق مع المحيط، كما أن احتكاكه مع الراشدين من جهة ومع زملائه في المدرسة من جهة أخرى يلعب دورا هاما في توافقه الاجتماعي المدرسي .

وقد بين كوفمان (Kauffman, 1974) أن هناك ثلاثة عوامل تلعب دورا هاما في السلوك التوافقي المدرسي هي: النضج والتعلم والتوافق النفسي والاجتماعي.

ففي السنوات الأولى من حياة الطفل، يعد الكلام من أهم مظاهر السلوك التوافقي، وبدخول الطفل المدرسة، يعد التحصيل المدرسي من المؤشرات الرئيسة على التوافق الاجتماعي المدرسي للطفل، وبتقدم الطالب من مرحلة إلى أخرى، يسهم نضجه وزيادة خبراته التعليمية في ارتفاع مستوى توافقه وفي سن الرشد تعد قدرة الفرد على تحمل المسؤولية ،واعتماده على نفسه وتحقيقه لمطالبه الشخصية والاجتماعية بشكل سليم أبرز سلوكات التوافق الاجتماعية.

وكما هو الحال في جوانب النمو المختلفة، فإن التوافق الاجتماعي للطفل يتخذ شكلا متدرجا في تقدمه نحو النضج الاجتماعي، الذي يزداد مع تقدم الطالب من صف دراسي إلى آخر، تلك الجوانب التي تصاحب زيادة

خبرات الطالب المدرسية، كما أن أنماط سلوك التوافق الاجتماعي نختلف في كل مرحلة من مراحل حياة الطالب المدرسية مثل بقية جوانب النمو الأخرى .

ج- مدير المدرسة:

الإدارة المدرسية هي مجمل الفعاليات العملية التنظيمية والفنية التي تشمل علاقة الطلبة داخل الصف وعلاقتهم مع المدرس والموجهين والمدير، وتنظيم الأنشطة وربطها بالمواد الدراسية وإجراء التقويم المستمر، أي نحن أمام شبكة معقدة من العلاقات، ومطلوب إدارة هذه الشبكة بالأسلوب الإبداعي في جو من الديمقراطية والشفافية وتشجيع التفوق، ذلك أن الإدارة المدرسية لم تعد مجرد تسيير لشؤون المدرسة تسييرا روتينيا هدفه المحافظة على النظام في المدرسة فقط والإشراف على سير الدراسة، بل أصبح عملها الأساسي يدور حول تحقيق الأهداف التربوية سعيا لبناء شخصية الطالب البناء السليم والمتوازن والمتكامل .

إن من أهم أدوار مدير المدرسة الإبداع والابتكار في العمل المدرسي، ذلك لأن طبيعة العمل الإداري هو التطوير والتغيير في الاستراتيجيات والسياسات والأنظمة والإجراءات والأدوات وغيرها.

فإن أراد مدير المدرسة لمدرسته أن تواكب التطور الحاصل في الفكر وانفتاحه وتهذيبه وتكامل الأساليب أو التغير الحاصل في العلاقات الإنسانية ومنهجية العمل المدرسي، فعليه أن يأخذ بالإبداع الخلاق والتفكير الابتكاري.

وحتى تصبح البيئة المدرسية بيئة إبداعية ينبغي على مدير المدرسة وفريق إدارته أن يقتنعوا بأن المعلمين والإداريين بإمكانهم أن يبتدعوا حلولا لمشاكل العمل المدرسي، فتنمية القدرة على القدرة على الإبداع والابتكار لدى الطلبة تعتمد على اقتناع المعلمين والمدير في المدرسة بأهمية الإبداع والمبدعين وتنمية قدرتهم الإبداعية.

إن على مدير المدرسة أن يعتمد على التغيير المدروس والمخطط له، وإدارة التغيير تعني قدرة الإدارة المدرسية على مواجهة الأوضاع والتحديات الجديدة التي تؤثر على العمل التربوي، بحيث يمكن الاستفادة من عوامل التغيير الإيجابي وتجنب أو تقليل عوامل التغيير السلبي، وهي بهذا المعنى تعبر عن كيفية استخدام أفضل الطرق بصورة أكثر فعالية لإحداث التغيير بهدف تحقيق الأهداف المرسومة.

ومما لا شك فيه أن نجاح مدير المدرسة في تحقيق التغيير الإيجابي المنشود يتوقف بدرجة كبير على نوعية الأسلوب المستخدم وعلى إدارة وحفز العاملين ومتابعة ممارستهم وتطويرها باستمرار .

إن المدير الكفء يكون قدوة في كل شيء، فعله قبل قوله، وهو يجمع خلاصة أفكاره وتجاربه ليقدمها لمدرسيه وطلبته، فهو الأب الروحي لهذه المدرسة، يسأل على أحوال هذا المدرس وذلك الطالب بقلب حنون عطوف، يطبق العلاقات الإنسانية في معاملاته، وتتدفق بين جوانبه الحكمة والحنكة والذكاء والأخلاق العالية الكريمة في كل تصرف من تصرفاته.

ولا شك أن أسلوب المدير المدرسي يقوم بدور هام في نجاح العملية التعليمية ويؤثر على لروح المعنوية للعاملين الآخرين في المدرسة، ويرتكز دور الإداريين في توفير المناخ المناسب لنجاح عملية التعليم وتأمين الخدمات وأنماط الرعاية المناسبة والوسائل المساعدة.

د- المعلم:

تجمع الكتابات العالمية أن المعلمين (هم حملة مفتاح التغيير وهم بابه الموصد)، فيجب أن يكون المعلم في قلب أي جهد لتطوير التربية في مجتمعاتنا.

والمعلم هو القائد، المعلم، المربي، الموجه، المقوم، المكافئ، الأنموذج، ونجاحه في عمله يعتمد على كفايات عدة من أهمها: علمه وخبرته في المادة التي يدرسها، علمه وخبرته في التربية وعلم النفس، حسن تصرفه مع الطلبة، وقدرته على إدارة الصف[137] ص9 .

كما يعتمد نجاح المعلم على أكثر من الشخصية المؤثرة والقدرة التدريسية، فمهما كان تمكنه من الموضوع الذي يدرسه عاليا ومهما اتبع من طرائق تدريسية جيدة، تبقى حقيقة (أن المعلم هو عامل مع الآخرين) ذات تأثير كبير في نجاحه بمقدار ما يمتلكه من فن في إدارة الجماعة، ويجب أن يكون كل معلم ماهرا في هذا الفن الذي يمكن تعلمه وتطبيقه وتحسينه ومتى ما تحقق ذلك فيستمتع المعلم وطلبته بالوقت الذي يقضونه معا.

إن التنظيم الجيد داخل الصف يجنب التناحر ويفسح المجال للمعلم لان يبني علاقات سليمة مع غالبية طلبته، فدور المعلم لا يتوقف على إعطاء الدرس فقط، بل عليه أن يسأل نفسه هل اكتسب المتعلم القدر المناسب من التعلم، وأن لا يهمل الهدف من التعليم في غمرة نشاطه اليومي في إعداد الدروس وفي تعليمها، فالتركيز على الهدف ومراعاة تطبيقه يضمن تعلم قدر معين من الخبرات في زمن محدد .

فعملية التعليم/التعلم لم تعد مجرد عملية تلقين من جانب المعلم، وحفظ من جانب الطالب، وإنما عملية تواصل وتفكير مشترك بين المعلم والطالب .

* صفات المعلم الناجح:

المعلم الجيد هو قبل كل شيء شخص متعاطف إلى أبعد حد مع طلبته، ويتقبلهم كما هم عليه بدلا من أن يسقط عليهم مجموعة من أحكام القيم المسبقة، والتقبل هذا هو محاولة التعلم تبصير الناشئ بذاته لا الإذعان للواقع كما هو، وهذا يتطلب من المعلم قدرا كبيرا من العفوية والثقة بالذات، إضافة إلى أن المعلم الناجح هو شخص متواضع ينصت لطلبته ويعدل مواقفه ويطور معارفه وثقافته [138] ص443.

كما ينبغي على المعلم أن يحب طلبته، ويعاملهم بوجه محب، وأن يتوفر لديه توازن عاطفي واستطاعة على السيطرة على النفس، وأن يتصف بالحميمية والإخلاص، ويكون صديقا وزميلا للطلبة، وبإمكانه إدراكهم، وعدم تجاهل حقوقهم في حالات الغضب .

وينبغي عليه أيضا أن يتصف بالشجاعة الأدبية في قول (لا أعرف)، فكثيرا ما يعطي المعلمون إجابات غير دقيقة وربما غير صحيحة لطلبتهم، بدلا من اعترافهم بأنهم لا يعرفون الجواب الصحيح، فيجب عل المعلم أن يكون صادقا وأمينا مع نفسه ومع طلبته، ولا يعيبه أبدا أن يقول: "لا أعرف الإجابة ! دعونا نبحث عن الإجابة معا"[139] ص431.

يرى (جلكمان) أن صفات المعلم تفهم بشكل أوضح بوصفها نتاجا لخاصيتين:

1- مستوى الولاء للمهنة أو التزامه بها، ويتضح هذا من اهتمامه بزملائه المعلمين ومدى ما يعطيه من وقت لعمله.

2- مستوى التفكير التجريدي، فأصحاب المستوى المنخفض من التفكير التجريدي يصعب عليهم مواجهة ما يقابلهم من مشاكل تربوية، فلا يستطيعون اتخاذ القرارات المناسبة، فلذلك يحتاجون إلى توجيه مباشر من المشرف التربوي بينما المعلمون ذو مستوى التفكير التجريدي المتوسط يحتاجون إلى نوع من المساعدة في عملية تعاونية، والقسم الثالث، وهو ذو التفكير التجريدي العالي تكون لديهم القدرة على تصور المشكلات ووضع حلول لها ،وفي دراسة أجراها أحد العلماء الأمريكان وجد أن المعلم الجيد متسامح في تقدير سلوك الآخرين وحوافزهم، وأنه شديد الاهتمام بالقراءة والأمور الأدبية والعلمية، وأنه مساهم فعال في الأنشطة الاجتماعية وأنه يسعد بعلاقاته مع طلبته، وأنه ذكي يتمتع بقابليات لغوية قوية، وأنه ديمقراطي في صفه، وأنه فوق الوسط فيما يخص تكيفه الانفعالي، وبالمقابل فإن المعلم السيئ محدود الأفق كثير النقد للآخرين، وهو يفضل الفعاليات التي تتطلب صلات وقى بالآخرين ورأيه في الطلبة سيئ، وذكاؤه اللغوي ضعيف وهو سيئ التكيف انفعاليا.

ويعتقد الطلبة أن نجاح المعلم يعتمد على توفر أربع صفات فيه:

أولا: انضباط المعلم (يجعلنا منتظمين ومنضبطين).

ثانيا: العناية والاهتمام بالطلبة.

ثالثا: المقدرة على الإفهام والتوضيح.

رابعا: هي أن المعلم الجيد هو مدير الصف الجيد، وتتضمن هذه الصفة الأخيرة إدارة الجماعة والسيطرة عليها، وحسن استثمار الوقت وتنظيم مواد التعلم، كما يشمل ذلك صوت المعلم وتصرفاته[137] ص10/8.

وإن بعض المعلمين قد يرتكبون بعض الأخطاء الكبيرة في مجال التربية منها:

- عدم احترام شخصية الطالب: يجب على المعلمين أن يأخذوا بيد الطلبة ويشحذوا همهم وإمكاناتهم، ويشجعوهم ماديا ومعنويا، كما يجب أن يعطي الطالب حريته في حدود الأدب في إبداء الرأي والحوار معه حوارا بناء كي يحس بكيانه كإنسان، ثم بشخصيته كطالب له حقوقه المحفوظة له.
- عدم فهم نفسية الطالب وظروفه: ويشترك في هذا الخطأ المعلم والمرشد الطلابي، مع العلم أن الأخير هو الأقرب إلى نفسيات الطلبة وفهم ظروفهم الحياتية.
- عدم استخدام مبدأ الثواب والعقاب بين الطلبة: فقد يتساوى لدى بعض المعلمين الطالب المهمل والمجد، فيصاب الطالب النشيط المجد بالإحباط وخيبة الأمل ويتمادى المهمل في كسله وإهماله.

- عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة: فالطلبة مختلفون في قدراتهم وإمكاناتهم العقلية والاستيعابية، لذا ينبغي للمعلم أن يقدم من التعليم ما يناسب مستوى كل فهم، فلا يخاطب القاصر ذهنيا بما يخاطب به الذكي النبيه.
- عدم إشراك الطلبة في الدرس: بمعنى أن بعض المعلمين يستأثر بالحديث وحده، ولا يدع فرصة للطالب أن يبدي رأيه أو يشارك في طرح بعض المعلومات المختزنة عنده عن موضوع الدرس، وهذا خطأ تربوي كبير، بصرف النظر عما يسببه من ملل وسأم لدى الطلبة.

* التفاعل بين المدرس والطالب:

إننا نعاني قصورا شديدا في معلوماتنا عن التفاعل بين الطالب والمدرس وعن أثر سمات المدرس على البيئة التعليمية للطلبة، إلا أنه بالرغم من المحاولات المتعددة لتصنيف نتائج الدراسات في هذا الموضوع فإنه لا يمكن القول بأنه توجد نتائج محددة وحاسمة.

ومن أشهر تصنيفات سلوك القائد في أندية الشباب وفي الفصل الدراسي ذلك التصنيف الذي وضعه "ليبت وهوايت" فالنظام التسلطي يخلقه المدرس الذي يجعل من نفسه محورا للعمل والنشاط، والذي يصر على التعامل الرسمي وعلى أن يكون محورا لكل الاتصالات وعلى أن يكون مسيطرا وعلى أن توجد المنافسة بين الطلبة وعلى أن يوقع العقاب بنفسه.

أما في النظام الديمقراطي فإن التركيز يدون على دور الطلبة أو المتعلم فهو محور العمل والنشاط وعلى ضرورة مشاركته في اتخاذ القرارات، وعلى أن تتسم العلاقات الإنسانية بالانفتاح وبالتعاون.

أما في النظام الثالث والمسمى بالنظام الحر، فإ الطلبة يتمتعون بحرية مطلقة، ولا يقدم المدرسة فيه إلا النادر من التوجيه والإرشاد، ومن الواضح أن النظام الحر يؤدي إلى المزيد من المشكلات، فالطالب الذي لا يجدله قائدا يوجهه لابد أن يبحث له عن قائد، وعادة ما يكون قائدا غير عادي أو شاذا، كما يضع الطلبة لأنفسهم معايير لأدائهم وسلوكهم مما يؤدي إلى العديد من المشكلات النظامية المزعجة، وقد وجد على العموم أن غالبية الطلبة يفضلون الجو الديمقراطي التغييري داخل الصف[122] ص30 إن توفر بعض خصائص الأبوة في شخصية المعلم تجعله قريبا إلى قلوب طلبته، يحبونه ويطيعونه بطواعية، وإن مثل هذا الحب، إن تمكن من نفوس الطلبة، فإنه يحقق الكثير بالاتجاه التربوي السليم، لأنه يزيد من تعلق الطلبة بمدرستهم، ويزيد من تفاعلهم وتجاوبهم مع معلمهم، فيقبلون على التعلم برغبة واندفاع يكوون من نتائجها تعلم أكثر رسوخا وأشد أثرا في بناء شخصيات المتعلمين، فالتعلم بالحب أفضل طريقة في التدريس.

ومن أهم أسباب النجاح في التعليم ما يلي:

- أن يكون المعلم مرن الطبع.
- شغف المعلم بعمله وثقته بما يلقيه واهتمامه بدقائق العمل وابتعاده عن التردد والشك.
- أن يجعل الطلبة يحسون بفائدة ما يعطي لهم وقيمة ما يتعلمون متدرجا معهم ومراعيا درجة الصعوبة والسهولة التي يتضمنها الدرس.
- أن يكون المعلم على استعداد للانتقال من حالة إلى أخرى مستعينا بالأمثلة وبوسائل الإيضاح المختلفة من طريقة إلى أخرى إذ أن عنصر التغيير هام جدا في التعليم.
- أن يكون الدرس ركنا أساسيا في عملية التدريس.

وهناك من يرى أن مفهوم الذات لدى المعلم يرتبط أكثر من أي عامل آخر بنجاح الطلبة في غرفة الصف، وأن اتجاه المعلم نحو ذاته ونحو الآخرين أكثر أهمية من أساليب التدريس التي يجري عادة التركيز عليها[139] ص432 .

ويجب أن يختار المدرس طرائق تناسب جميع المستويات.

ويقصد بالطريقة هنا طريقة التدريس، وهي عبارة عن مجموعة من الأنشطة المنظمة التي يصممها المعلم ويستخدمها لتسهيل تحقيق أهداف الدرس لدى الطلبة، ويندرج تحت ذلك الألفاظ والتعابير والحركات والأدوات والمواد والتجارب والمشاهدات وغيرها مما يستخدمها المعلم لتحقيق النتائج العلمية، كما يشمل ذلك المبادئ التربوية التي تصمم النشاطات على أساسها وتختار المواد والأدوات في ضوئها .

*التوافق المدرسي والمعلم:
هناك العديد من الطلبة الذين يجدون صعوبات، سواء في التعلم أو التكيف مع الوسط المدرسي، خصوصا عند الانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى، ومن ثم فهم بحاجة إلى حصص تدعيميه وعلاجية .

ه- التوافق المدرسي والنشاط المدرسي:

يعد النشاط المدرسي ظاهرة اجتماعية تؤثر وتتأثر بغيرها، فممارسته بشكل إيجابي له مردود ملحوظ على الفرد من النواحي الاجتماعية والبدنية والنفسية بالإضافة إلى تحقيق الرضا الذاتي.
كما أن استثمار وقت الفراغ يؤثر في العملية التربوية بأكملها، والطلبة الذين يشاركون في الأنشطة المدرسية، سواء داخل أم خارج المدرسة، غالبا ما يتسمون بروح قيادية وثبات انفعالي وتفاعل اجتماعي، ولديهم القدرة على المثابرة عند القيام بأعمالهم.
كما أن الانشطة الطلابية تعد من أهم الوسائل التي يمكن استخدامها لتدعيم الحياة السوية للطلبة ولترفع من إنتاجهم وتحصيلهم الدراسي .

و- المنهاج:

شهد تطورا كبيرا في المفهوم التقليدي للمنهاج تبعا لتنظيمه وطرائق التدريس وأساليبها، وجاء هذا التطور نتيجة للدراسات المنظمة في شتى الميادين، وفي مقدمتها علم النفس النمو وسيكولوجية التعلم والقدرات وعلم الاجتماع التربوي، لتؤكد عملية الفهم والتفكير والربط والاستنتاج في العملية التعليمية. وقد ترتب على ذلك تجرد المنهاج المدرسي من كثير من المواد التعليمية غير الوظيفية للتعلم، وتوالت نتائج البحوث لتؤكد أن التعلم عملية كلية وليست جزئية، كما أشارت إلى أهمية الدوافع في زيادة فاعلية التعلم.
يشير بعض الباحثين إلى وجود عدة مبادئ عامة يستند إليها المنهاج الحديث ومن أهمها: أن يقوم المنهاج على أساس فلسفة الموهوب، وأن يكون واسعا وشاملا، وأن يتسع للفروق الفردية بين الطلبة وأن يعني بتشجيع الموهوب، وأن يهيئ الفرصة للخبرات التعليمية، ليعزز بعضها بعضا، ليتحقق نمو الخبرات واستمرارها، وأن يضع في الحسبان تركيب المواد الدراسية وبناءها، وأن يزود المعلم بوسيلة تمكنه من معرفة دوره في النظام الكلي، وأن يضع في الحسبان شروط التعلم، وأنماط السلوك المراد تنميتها، وأن يكون متركزا حول الحياة، وضرورة التقويم والمراجعة المستمرة .
إن التربية في أساها عملية اجتماعية تعني بالفرد، وتعكس ما في المجتمع من قيم ومثل وعادات وتقاليد وأنماط سلوك، وهي كذلك أداة المجتمع في صنع المستقبل واللحاق بالركب المعاصر من خلال إعداد الفرد وتكوين شخصيته تكوينا سويا، والمنهاج هو: أداة التربية في تحقيق أهدافها، والوسيلة التي عن طريقها يحقق المجتمع أهدافه وطموحاته، والبيئة التي يصنع الأفراد ضمن إطارها بصورة سوية بحيث تتكامل شخصياتهم، ومن هذا المنطلق تأتي أهمية العناية بالمنهاج وبالأخص الأسس النفسية التي يقوم عليها.
ويقوم المنهاج على العديد من الأسس المختلفة مثل الأسس النفسية وغيرها وإن بيان طبيعة المنهاج في المدارس الفلسفية التربوية المختلفة يمكن أن يعتبر بمثابة مقاييس أو معايير يستخدمها واضعو المنهاج التعليمي بهدف إبراز المنهاج بصورة متكاملة شاملة، فيمكن الاستفادة من نظرة هذا المدارس المختلفة للمنهاج
وتعد المناهج عنصرا من عناصر العملية التعليمية الرسمية، وقد حازت المناهج المدرسية على اهتمام كبير من جانب التربويين في معظم أرجاء العالم في العقود الأخيرة التي رافقها الانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي الهائل، ومن أجل التخطيط العلمي للمنهاج المدرسي، فقد أنشأت معظم دول العالم دوائر خاصة بتقويم المناهج من أجل التأكد من صلاحية المنهاج المدرسي، والكشف عن نقاط الضعف فيه، ومحاولة تعديله وتحسينه نحو الأفضل، ويحتل الكتاب المدرسي منزلة خاصة، نتيجة الاعتماد عليه أساسا في تزويد الفرد – في مختلف مراحل تعليمه – بمهارات القراءة والكتابة وتنمية المهارات العقلية المختلفة، مما يساعد المدرسة على تحقيق وظائفها المتعددة، لأن اللغة تعد من أهم الوسائل التي تساعد الفرد على الاتصال ببيئته وفهمه لمعطياتها[134] ص125.

"ويعد الكتاب المدرسي الأداة الرئيسة في عملية التعلم والتعليم، وهو ليس مجرد وسيلة تعليمية مساعدة للطلبة بل ركيزة أساسية في العملية التعليمية لأنه يقدم إطارا عاما للمادة الدراسية ويوجه الطالب إلى ما سيدرسه من معلومات. ويمكن تلخيص أهمية الكتاب المدرسي في الجوانب التالية:

- يقدم خبرة ذات مستوى في المحتوى لا يمتلكها إلا قليل من المعلمين.
- ينظم المحتوى حول بعض الموضوعات تنظيما منطقيا بما يكفل ترتيب المادة للأهداف التعليمية.
- يزود المعلمين والطلبة بنوع من الأمان، من خلال توضيحه للمرحلة التي سيسير فيها كل من المعلمين والطلبة، فيعرفون ماذا سيأتي في المنهاج وماذا سيتبع وأين تنتهي بهم المرحلة.
- يقدم للمعلمين الأسئلة التي يجب أن تسأل للطلبة، ويزودهم بمادة الامتحان الذي سيستخدمونه ويقترح أنشطة ينهمك فيها الطلبة، ويزود المعلمين بالإجابات الصحيحة.

إن تقويم المناهج المدرسية قد حظي بقليل من الدراسات العلمية، لذلك فإن طرائق تقويم البرامج لم تكن بالدرجة المطلوبة، مما أدى إلى تأثير عملية التقويم بذاتية المقوم.

إن عملية التقويم جزء مكمل لعملية تحسين المنهاج، ولذلك فإن التقويم ضروري بصورة مستمرة قبل عمليات تخطيط المنهاج وتنفيذه وتقويمه وأثناءها وبعدها، ، فأصحاب القرار في المناهج المدرسية يهمهم معرفة مواطن القوة والضعف في المنهاج حتى يستطيعوا أن يتخذوا قرارات صحيحة، وكذلك أولياء الأمور والمعلمون يستفيدون من عملية التقويم لمعرفة التأثيرات التي حدثت عند المتعلمين بسبب المنهاج، ويرى فيليب وجيل (Philipe et Gail) أن معظم الكتب المدرسية في البلاد العربية لم توضع بناء على نتائج أبحاث ودراسات ميدانية حقيقية طبقت على الكتب المدرسية لوضعها بشكلها النهائي وإقرارها في التدريس كي تلاءم مستويات الطلبة. [121] ص38.

وقد أشار البعض إلى ضرورة المواءمة بين مضمون الكتب المدرسية وقابلية الطلبة من حيث صعوبة اللغة وطبيعة عرضها، ومن بين المعايير المستخدمة في تقويم الكتب المدرسية معرفة مستوى صعوبة لغة مادتها بالنسبة للطلبة" .

وتركز الفلسفة الواقعية على المادة الدراسية أكثر من تركيزها على شخصية المعلم، وهي تؤكد أن العلم الطبيعي يوفر للإنسان معظم المعرفة الضرورية، والفلسفة الواقعية تنظر إلى المنهاج كالآتي:

- المنهاج التربوي الشامل هو الذي يحتوي على كل أصناف المعرفة المفيدة، وأن المنهاج الواقعي بحق هو الذي ينطوي على عناصر من فنون المعرفة التطبيقية.
- خبرات المنهاج التربوي في المدارس التي تتبنى الفلسفة الواقعية تركز على العلوم والرياضيات والجغرافية الطبيعية أولا، ثم الفنون والدراسات والمواد الاجتماعية ثانيا.
- يهتم المنهاج التربوي بالتركيز على الحقائق والكفايات والمهارات والإجابات الدقيقة وبتنظيم الخبرات وطريقة عرضها، حتى يتمكن الطالب من السيطرة عليها.
- الاهتمام بالتعليم المهني وضرورة تقنين المواد التعليمية والأنشطة، والتركيز على السرعة والكم في تعلم الكفايات والمهارات، وتشجيع الطلبة على طرح الأسئلة التي تتعلق بالشرح والتفسير لغرض الحصول على إجابات دقيقة محددة، قائمة على التركيز والتفكير والإدراك الحسي والتجارب والوسائل التعليمية وما تشمل عليه من رحلات وتطبيقات داخل المدرسة.
- تتصف الإدارة التربوية بالتنظيم والسيطرة على مجالات التعليم، وتسير المدرسة بقوانين وأنظمة وإجراءات في غاية الدقة والصرامة.
- ويمثل المعلم دورا أساسيا في عملية التعليم، ويشترط أن يكون متمكنا من تخصصه، ويملك الأساليب والتقنيات التي تمكنه من إنجاح عملية التعلم، وان تكون للخبرة المباشرة عنده مكانة في عملية التعلم التي ينبغي أن يراعي استعمال العرض المنطقي والسيكولوجي كشرط ضروري لتعلم الطلبة .

*** التوافق المدرسي والمنهاج:**

إن موقف الطالب من المادة الدراسية يؤثر بدرجة كبيرة عل درجة تكيفه المدرسي وغن هذا الموقف يتحدد بموقف الطلبة من المعلم وبالدرجات التي يحصل عليها والمعلومات التي يقدمها المعلم للطلبة ، ويحدد الزبادي بعض المبادئ التي ينبغي مراعاتها عند وضع المناهج حتى يتحقق جو من الصحة النفسية والتكيف للطالب:

- "ألا يكون المنهاج عبارة عن مقتطفات صغيرة من عدد كبير من المواد الدراسية ، فهذا النوع من المناهج يهتم بالجانب المعرفي إلا أنه يكون بعيدا كل البعد عن مواقف الحياة الطبيعية . إن حدوث انتقال أثر التعليم يتطلب وجود أوجه تشابه بين المواقف التعليمية في المدرسة ومواقف الحياة الطبيعية .
- أكثر المناهج التي تحقق انسجاما مع سيكولواجيا الطلبة هو منهاج المحاور فهذا النوع من المنهاج يساعد الطلبة على أن يدركوا الموقف التعليمي بكليته ، فإذا كان هذا صحيحا تكون النتيجة أن الطالب يرتاح إلى مثل هذه التدريبات ، ويتجلى هذا الإرتياح في محافظته على النظام وفي تقبله توجيهات المدرس .
- ينبغي ألا يقتصر المنهاج على الخبرات المدرسية التي يستطيع أن يقوم بها داخل جدران المدرسة ، بل يجب أن يتضمن أمورا أخرى تخرج بالطالب إلى البيئة حيث يوجد ألوان مختلفة من النشاط "

هذا وينبغي أن يكون المنهاج صالحا نفسيا وتربويا (من حيث الإخراج – الطباعة – الوضوح ...) ومتوافقا مع مستوى ذكاء المتعلم ولغته ومتكاملا في بيئته التربوية[140] ص20 .

خلاصة الفصل:

من خلال تعرضنا لهذا الفصل يتضح أن التوافق الاجتماعي والتوافق الدراسي يعتبران أهم مجالات التوافق بالنسبة للفرد ، فالتلميذ المتوافق من الناحية الاجتماعية يكون أكثر قابلية للتعلم ويكون أكثر حرصا على دراسته وأكثر مرونة في التعامل مع زملائه وأساتذته والمحيط الاجتماعي بصفة عامة.

والتلميذ المتوافق دراسيا يحاول النجاح في دراسته ويجتهد ويراجع دروسه من اجل الوصول إلى هدفه وهو النجاح وتحصيل المعرفة ، بالإضافة إلى أن التوافق الدراسي وكما لاحظنا في هذا الفصل يرتبط ارتباطا وثيقا بالتوافق الاجتماعي ، اذ ان العلاقات الجيدة مع الأساتذة ومع المحيط المدرسي تجعل التلميذ أكثر استعدادا لتحصيل المعارف بصورة جيدة ، وعليه فقد لاحظنا أن التلميذ لابد أن تتوفر له مجموعة من العوامل لكي يتوافق دراسيا واجتماعيا ، سواءا كانت هذه العوامل اجتماعية أو مدرسية .

الفصل 6

ماهية التعليم الثانوي

تمهيد

تحتل أهمية التعليم الثانوي في البناء العام للأنظمة التربوية مكانة مرموقة ، كما يعتبر التعليم الثانوي المفتاح الأساسي للأنظمة التربوية وهو الحلقة الأساسية في النظام التربوي ويعتبر نقطة تقاطع بين عدة قطاعات : التعليم والتكوين العالي ، والتكوين وعالم الشغل وعلى هذا المستوى يعتبر خبراء البنك العالمي أن العلاقة بين البعد الأكاديمي والأبعاد المهنية للتعليم الثانوي في كل بلدان العالم جاءت بوصف تفصيلي للأوليات السياسية والأهداف العامة لقطاع التربية بأكمله

وسنحاول في هذا الفصل أن نتطرق إلى مفهوم التعلم الثاني وأهم أهدافه كما نحاول معرفة كيفية تطور التعليم الثانوي في الجزائر ثم التعليم الثانوي في بعض الدول الأجنبية (هيكلته وأهم خصائصه) حيث سنأخذ أمثلة من دول عربية و مغاربية ، وأخيرا نحاول معرفة ما مس التعليم الثانوي في الجزائر من إصلاحات وخاصة إعادة الهيكلة.

1- معنى التعليم الثانوي:

مفهوم التعليم الثانوي العام الثانوي: التعليم الثانوي العام يأتي بعد مرحلة التعليم الأساسي ، حيث ليسقبل تلاميذ السنة التاسعة أساسي المقبولين في السنة الأولى ثانوي ، وتختتم الدراسة به الحصول على شهادة البكالوريا لمزاولة التعليم العالي[141] في الجامعة ويعرف كذلك بأنه المرحلة الوسطى في سلم التعليم العام بحيث يسبقه التعليم الأساسي ويتلوه التعليم العالي وذلك في معظم بلدان العالم المتقدمة والنامية على حد سواء ، وهي تقابل المرحلة العمدية للتلاميذ من (16 إلى 18) سنة[142] ص36.

2- أهداف التعليم الثانوي

إن الهدف العام من التعليم الثانوي هو تحضير الطلبة لمزاولة الدراسات العليا
أما الأهداف الخاصة فهي على النحو التالي :

1. تزويد الطلاب بالمهارات الفكرية ومناهج البحث العلمي [143] .
2. تزويد التلاميذ على الإستقلالية في العمل والحكم على الأشياء [143] ص124.
3. تحسين مهارات الطلاب اللغوية وقدراتهم الأدائية .
4. إكساب التلاميذ المعارف الأساسية المتصلة بالشعب التي يوجهون إليها .
5. تنمية تقدير المسؤولية وإدراك المواقف والأحداث الدولية[144] ص158.

3- تطور التعليم الثانوي في الجزائر:

لقد شهد التعليم الثانوي في الجزائر تطورا وتغييرا منذ الإستقلال إلى الوقت الحاضر رغم أن هذه التغيرات لم تكن على مستوى شامل وفي جميع الجوانب بل كان التغيير كل سنة يشمل جانبا معينا أو شعبة معينة ومن أجل دراسة هذا الموضوع على وجه أفضل فقد تم تقسيمه إلى أربعة مراحل :

1- المرحلة الأولى (من 1962 إلى 1970):

بقي النظام في هذه لفرعية تطبيقا لاختيارات التعريب والديمقراطية والتوجيه العلمي والتقني وذلك طبقا لنصوص الأساسية للأمة[145] ص56.

فغداة الاستقلال بقي التعليم الثانوي يعمل حسب المخطط الموروث حسب طورين :

- الطور الأول للثانويات إلى جانب تعليم تكميلي مستقل تحول إلى التعليم العام فيما بعد وهذا المسلكان يوافقان التعليم المتوسط فيما بعد .
- الطور الثاني للثانويات الذي يوافق التعليم الثانوي الحالي ، وله غايات مختلفة تتمثل فيما يلي[146] ص36:

* غاية مهنية تخص المتوسط وعلى مستوى التعليم الثانوي
* غاية أكاديمية خاصة أساسا بالثانويات مع تعليم تكميلي تحولت إلى إكماليات .

وبداية من 1986 عرف التعليم الثانوي سلسلة من التحولات التي تطورت تدريجيا كما يلي:

في سنة 1968 تم إحداث بكالوريا التقني لتتويج المسار المهني

في سنة 1971 بدأ الزوال يالتدريجي للطور الأول الثانوي من الثانويات وإقامة تعليم متوسط مستقل .

وما يمكن أن يميز هذه المرحلة هو أنه تم فيها تعميم إستعمال اللغة العربية وتعريب بعض المواد ، دون إصلاح شامل ، وبدأت العملية بإدخال اللغة العربية كمادة في برامج التعليم بكل المراحل ، ثم بعد ذلك تعريب المواد ذات الطابع الثقافي والإيدولوجي (تاريخ، تربية مدنية وأخلاقية ودينية، الفلسفة الجغرافيا) تم كذلك إيجاد أفواج معربة إلى جانب الأفواج مزدوجة اللغة[145] ص56.

أما هيكلة التعليم الثانوي في هذه المرحلة فقد كانت مقسمة إلى ثلاثة أنماط من التكوين ، تؤدي كل منها إلى شهادة خاصة وتتمثل في :

أ/ التعليم الثانوي العام: يدوم ثلاث سنوات ويحضر لمختلف الشعب التي تحضر لإمتحان شهادة البكالوريا في الشعب الثلاث: رياضيات ، علوم تجريبية ، وفلسفة وهي شهادات تتيح لحاملها الدخول إلى الجامعة .
ب/ التعليم الصناعي والتجاري: وهو يحضر التلاميذ لإمتحان الأهلية في الدراسات الصناعية والأهلية في الدراسات التجارية ، تدوم الدراسة 5 سنوات وقد تم تعويض هذا النظام قبل نهاية المرحلة الأولى بتنصيب الشعب (التقنية الصناعية) و (التقنية محاسبة) وتتوجهما بشهادة بكالوريا تقني .
ج/ التعليم التقني: يحضر لشهادة التحكم خلال 3 سنوات من التخصص بعد الحصول على شهادة الكفاءة المهنية من أحد مراكز التعليم التقني.
2- المرحلة الثانية (1970-1980):
في سنة 1973 تم إلغاء متوسطات التعليم التقني ومؤسسات التعليم الفلاحي [146] ص6 وتعتبر هذه المرحلة هي المرحلة التي غرقت تغيرات في إطار التعليم التقني حيث أبقي على تحضير بكالوريا تقني رياضي ، وتقني إقتصادي ، وكذا بكالوريا تقني تابع لشعب تقنيات صناعية وتقنيات محاسبة ، داخل الثانويات التقنية بالإضافة إلى ذلك فقد أنشأت متاقن الطور الأول سنة 1970
وهي تستقبل تلاميذ السنة الثانية متوسط بهدف منحهم تكوينا يدوم [145] ص57 سنتين ليصبحوا عمالا مؤهلين مع إمكانية الإنتقال إلى الطور الثاني لتلقي تكوينا يؤهلهم مدة سنتين إضافيتين لكي يصبحوا تقنيين[145] ص57.
وفي سنة 1974م تم إنشاء متقن ذي مستويين لغرض مهني : الأول في المتوسط والثاني في الثانوي [146] ص6.
وبعد ذلك بسنة فقط تم التخلي عن صيغة ، متقن ذي مستويين لصالح متقن ذي مستوى واحد لغرض مهني مدته 3 سنوات نفي التعليم الثانوي [146] ص6.
في سنة 1976 بعد التخلي عن صيغة متقن ذي مستويين سنة 1975 لصالح متقن ذي مستوى واحد تم التخلي كذلك في هذه السنة عن صيغة متقن ذي مستوى واحد وجعل المؤسسات المفتوحة تتبع التنظيم التربوي والإداري للثانويات التقنية .
في 16 أفريل 1976 صدرت أمرية متضمنة تنظيم التعليم والتكوين بالجزائر.
3- المرحلة الثالثة (1980-1989)
في هذه المرحلة لم يعرف التعليم الثانوي تحولات كبيرة رغم إسناده إلى جهاز وزاري مستقل ، وقد اقتصرت الإصلاحات على التحولات التالية:

- إنشاء كتابة الدولة للتعليم الثانوي والتقني وكتابة الدولة للتكوين المهني سنة 1980 .
- تنصيب تعليم ثانوي تقني قصير يتوج بشهادة الكفاءة التقنية سنة 1981 .
- السماح لحاملي شهادة البكالوريا التقني بالدخول إلى الجامعة 1982.
- إلغاء كتابة الدولة للتعليم الثانوي والتقني وإنشاء منصب نائب وزير مكلف بالتعليم الثانوي والتقني 1984.
- في نفس السنة 1984 تم إلغاء التعليم التقني الطور القصير.
- إدراج التربية التكنولوجية سنة 1984 وتلقينها من طرف أساتذة العلوم الطبيعية والفيزياء.
- إعادة هيكلة شاملة للتعليم الثانوي العام والتقني مع مضاعفة الشعب مرتين ليصبح عددها 28 شعبة وإدراج تعليم إجباري اختياري سنة 1984 حيث تم إدراج في التعليم الاختياري مجموعة من المواد (لغات ، إعلام آلي ، تربية بدنية ورياضية ، فن .....)
- فتح شعبة علوم إسلامية .

وبالنسبة للتعليم التقني ففي هذه المرحلة تم فتح شعب التعليم العالي أمام الحائزين على بكالوريا تقني[145] ص58.

- وفي سنة 1989 تم إنشاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية ونظام التكوين بصورة شاملة إلا أن النتائج التي توصلت إليها هذه اللجنة لم يتم استغلالها[145] ص59 .

كما تم تعديل الانتقال والتوجيه إلى التعليم الثانوي ، حيث أخذت نتائج شهادة التعليم الأساسي بعين الاعتبار ، في حساب معدل الانتقال .

المرحلة الرابعة (1990 إلى اليوم)

أهم ميز هذه المرحلة هيكلة التعليم الثانوي العام والتقني من جديد حيث تم تنصيب جذع مشترك ثالث وأصبح هناك ثلاث جذوع مشتركة في السنة الأولى ثانوي هي: (جذع مشترك آداب ، ج م علوم ، جذع مشترك تكنولوجيا) حيث يتم التوجيه إلى نوعين من التعليم (تعليم ثانوي عام تكنولوجي ، تعليم تقني):

أ/ بالنسبة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي يضم:

1. الشعب الأدبية وتتفرع إلى ثلاثة:
   - 1.1 آداب وعلوم إنسانية.
   - 2.1 آداب وعلوم إسلامية.
   - 3.1 آداب ولغات أجنبية[145] ص60.
2. الشعب العلمية وتتمثل في :
   - 1.2 علوم الطبيعة والحياة.
   - 2.2 علوم دقيقة .
3. شعب التكنولوجيا والتسيير والاقتصاد ، وهي:
   - 1.3 هندسة ميكانيكية .
   - 2.3 هندسة كهربائية .
   - 3.3 هندسة مدنية .
   - 4.3 تسيير واقتصاد.

ويتوج الناجح في إحدى هذه الشعب السابقة بشهادة بكالوريا التعليم الثانوي العام والتكنولوجي .

ب/ وبالنسبة للتعليم الثانوي التقني فإنه يشتمل على الاختصاصات التالية:

1. إلكتروتقني.
2. إلكترونيك .
3. صنع ميكانيكي.
4. بناء وأشغال عمومية .
5. كيمياء.
6. تقنيات المحاسبة.

ويتوج صاحبها ببكالوريا التعليم الثانوي التقني ، والتي تتيح لحاملها الدخول إلى بعض الاختصاصات الجامعية.

4- التعليم الثانوي في بعض الدول الأجنبية :

4-1 في أوربا

4-1-1 في بريطانيا:

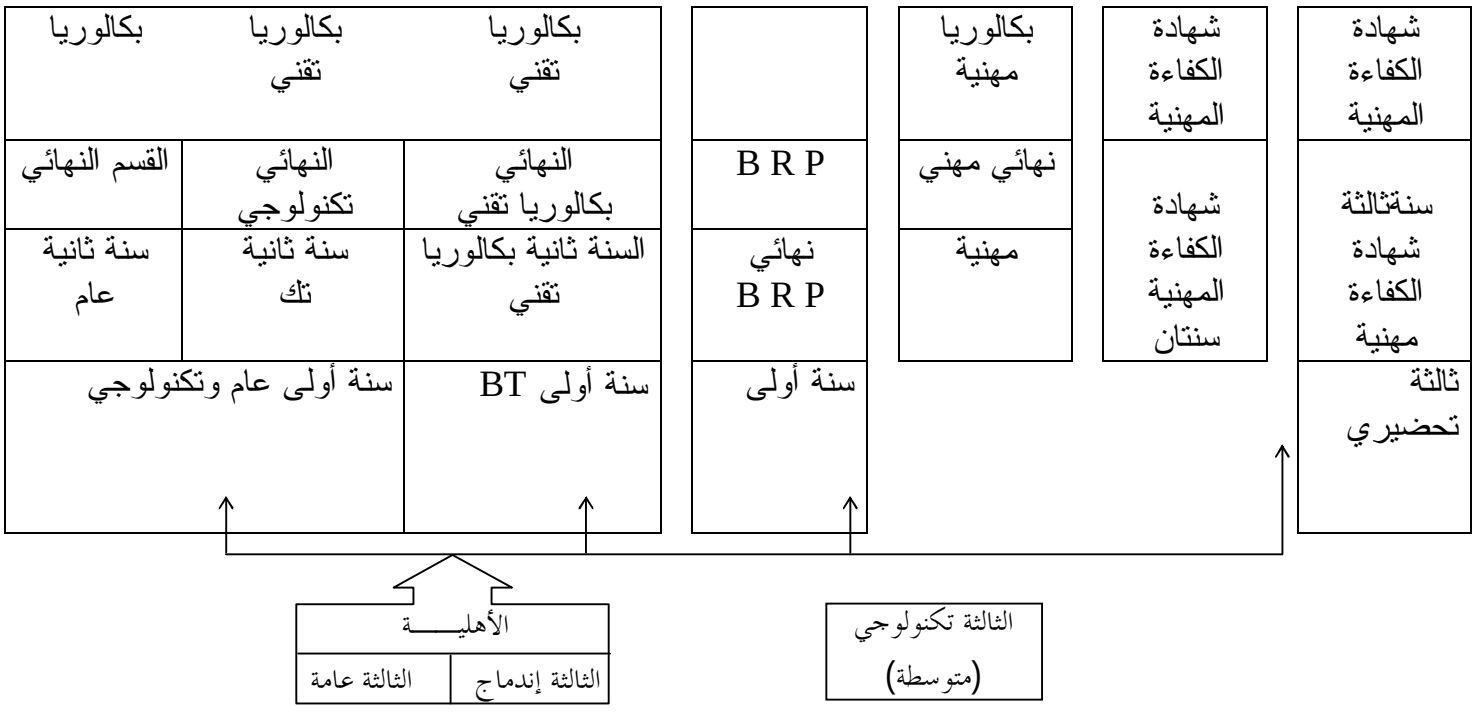
إصلاح التعليم الثانوي: تشترك بريطانيا مع جاراتها من الدول الأوروبية في أن السياسة التعليمية أو الإصلاحات التربوية يجب أن يقرها البرلمان أولا، بعد مناقشة مستفيضة ثم تقوم وزارة التربية بتنفيذ ما أقره البرلمان ، وفي كثير من الحالات تشكل لجان رسمية تقوم بدراسة الموضوع دراسة ميدانية واقعية تعد في صورة تقارير تتضمن بعض التوصيات والمقترحات ، وقد يقبل البرلمان بعض أو كل هذه التوصيات وعندها تصبح ملزمة للحكومة والسلطات التعليمية[147] ص186.

ونشير أن بريطانيا شهدت في العصر الحديث أكبر محاولتين للإصلاح التربوي عرفتها ، المحاولة الأولى سنة 1944 والمحاولة الثانية سنة 1988 عندما صدر قانون الإصلاح التعليمي.

ففي مجال إصلاح بنية التعليم الثانوي فقد شمل إصلاح بنية التعليم الثانوي في الستينيات وإدخال تعديلات جوهرية عليها وإلغاء الأنواع المختلفة للمدارس الثانوية آنذاك التي تقدم أنواعا مختلفة من النوعيات والمستويات التعليمية ومنها مدراس النحو "Grammar Shools" ذات مستوى العالي والمدارس الثانوية الحديثة "Secondry Modern Shools" ذات المستوى المتدني نسبيا ، وحل محل هذه المدارس نوع جديد من المدارس الثانوية يعرف بإسم المدارس الشاملة الموحدة لجميع الأطفال دون تمييز بينهم ، وألغي نظام الإمتحان الذي كان شائعا آنذاك ويعرف بامتحان ما بعد سن الحادية عشرة الذي كان بموجه يوزع التلاميذ حسب قدراتهم على مختلف أنواع المدارس الثانوية وحاليا ينظم التعليم الثانوي في بريطانيا الآن على أساس المدرسة الشاملة الموحدة كما أن هناك دراسات تسخير إلى أن هناك ثلاثة أنواع من التجديدات التربوية أدخلت على نطاق واسع في المدرسة الثانوية البريطانية وهي : الصفوف الدراسية غير المتدرجة ، أو عدم تقسيم

التلاميذ إلى فصول "مجموعات" ومراكز مصادر التعلم ونظام الجدول المدرسي للأقسام وهذه التجديدات تطلبت تغييرا في طرق التدريس والتعلم وإعادة النظر في احتياجات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وطريقة اتخاذ القرار في
المدرسة ، وهذه التجديدات لم تأت نتيجة مشروعات معينة للبحث أو التطوير وإنما جاءت تلقائيا من إستجابة المعلمين للمواقف التعليمية ثم انتشرت بعد ذلك من خلال التفاعل مع المعلمين الآخرين ، وقد تبنتها كثير من المدارس وهو ما يؤكد أن التجديد الفعال ممكن على مستوى المعلمين وتقدم معظم المدارس الثانوية في بريطانيا متبعا أساسيا لمدة سنتين أو ثلاث سنوات يشمل اللغة الإنجليزية والرياضيات ، التاريخ والجغرافيا ، والرسم والأعمال اليدوية (للبنين) والتدبير المنزلي (للبنات) والتربية الرياضية والموسيقى ، والعلم ، والدين . وقد يبدأ بلغة أجنبية أولى – القادرون من التلاميذ- وباللغة اللاتينية لأكثر قدرة في مرحلة متقدمة[124] ص33.

ويمكن توضيح التعليم الثانوي وهيكلته في المخطط التالي:



4-1-2 التعليم الثانوي في فرنسا :

يعتبر إنشاء المدرسة الثانوية الشاملة في فرنسا وفي أوربا إمتدادا لجهود الإصلاح التي أدت إلى قيام المدرسة الإبتدائية العامة أو الموحدة ، وكان إنشاؤها إنتصارا للديمقراطية والعدالة الاجتماعية ، لأن الإصلاح التربوي أعتبر وسيلة لإعادة بناء المجتمع نفسه [148] ص179 .

ويرى أروبرت بك "R.Beck" أن إنشاء نظام موحد للتعليم يقوم على أساس المدرسة الشاملة يعتبر بكل تأكيد أحد المعالم الرئيسية في التربية الأوروبية [146] ص25 ، وهو أعظم التجديدات التربوية الذي اقتبسته شعوب أخرى وطبقته في نظمها التعليمية متفاوتة [146] ص26.

كما أن الإصلاحات التعليمية تتركز على توحيد التعليم الثانوي في مدرسة موحدة على غرار المدرسة الشاملة ، كما شمل الإصلاح توسيع قاعدة التعليم الثانوي بحيث يحصل 80% على شهادة البكالوريا بحلول عام 2000.

تنظيم التعليم الثانوي في الطور الثاني بفرنسا

أهم خصائص التعليم الثانوي الفرنسي:
مدة الدراسة في التعليم الثانوي تدوم ثلاث سنوات
يتوج التعليم الثانوي بشهادة البكالوريا
يقوم التعليم الثانوي الفرنسي على مجالين كبيرين
المجال الأكاديمي
المجال المهني
فبالنسبة للمجال الأكاديمي فإنه يتفرع إلى مسلكين كبيرين بعد السنة الأولى من التعليم العام والتكنولوجي
مسلك عام
مسلك تكنولوجي
يتفرع التعليم العام إلى ثلاث أصناف من البكالوريا :
شهادة البكالوريا علمي وتضم أربع اختيارات
شهادة البكالوريا الاقتصادي و الاجتماعي (ES) وتضم ثلاث اختيارات .
شهادة البكالوريا أدبي وتضم ثلاث اختيارات
أما التعليم التكنولوجي فيتفرع إلى ثمانية أصناف من شهادة البكالوريا تتوج بـــ 23 تخصصا .
أما المجال المهني فيمنح بدوره اختيارات متعددة تتوج بشهادة البكالوريا المهنية .
في المجال التربوي فإن النظام التربوي الفرنسي يهدف إلى :
تفصيل تطور قاعدة في الثقافة العامة تاركا التخصص للجامعة
وضع نظام الدراسات الاختيارية [146] ص26 ، بالإضافة إلى التركيز على التوجيه في الجامعة كعملية ضرورية [149] ص18.

4-2 التعليم الثانوي في بعض الدول الآسيوية

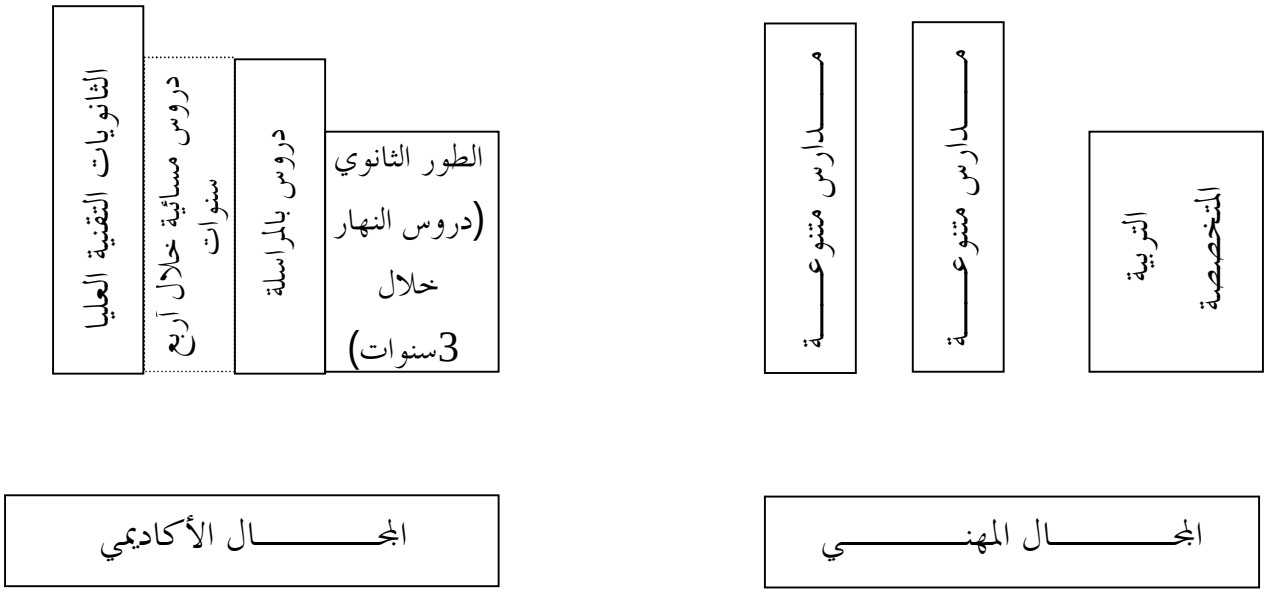
4-2-1 اليابان:

خضعت اليابان على امتدادها تاريخها لتأثير حضارات وثقافات مختلفة من أهمها الحضارة الصينية التي نقلت عنها اليابان كثيرا من مؤسساتها ونظمها الاجتماعية وحروف لغتها مع اختلاف اللغتين ، ومنذ عام 1968 تأثرت التربية في اليابان بأفكار من ألمانا وفرنسا ، وبعد الحرب العالمية الثانية كانت الإصلاحات التربوية ذات طابع أمريكي[147] ص186.

وتعتبر اليابان اليوم من أكبر الدول تقدما في العالم ، وهي أول دولة آسيوية استطاعت أن تحقق مجتمعها الصناعي ، ويعتبر نظامها التعليمي من أحسن النظم في العالم [147] ص202.

كما أنه ما يميز الإصلاح التربوي في اليابان أنه سار جنبا إلى جنب مع النمو الاقتصادي ، ويعتقد الكثير من المصلحين في اليابان أن الاستثمارات الضخمة في التعليم تمثل عاملا صحيا في التنمية القومية .

ويعتبر التعليم الثانوي في اليابان مميزا حيث أنه ذو صبغة مهنية وأكاديمية حيث يتوزع التعليم ما بين المجال المهني والمجال الأكاديمي والشكل التالي يوضح التنظيم والهيكلة في التعليم الثانوي في اليابان[146] ص27.



هيكلة التعليم الثانوي في اليابان

خصائص التعليم الثانوي في اليابان:

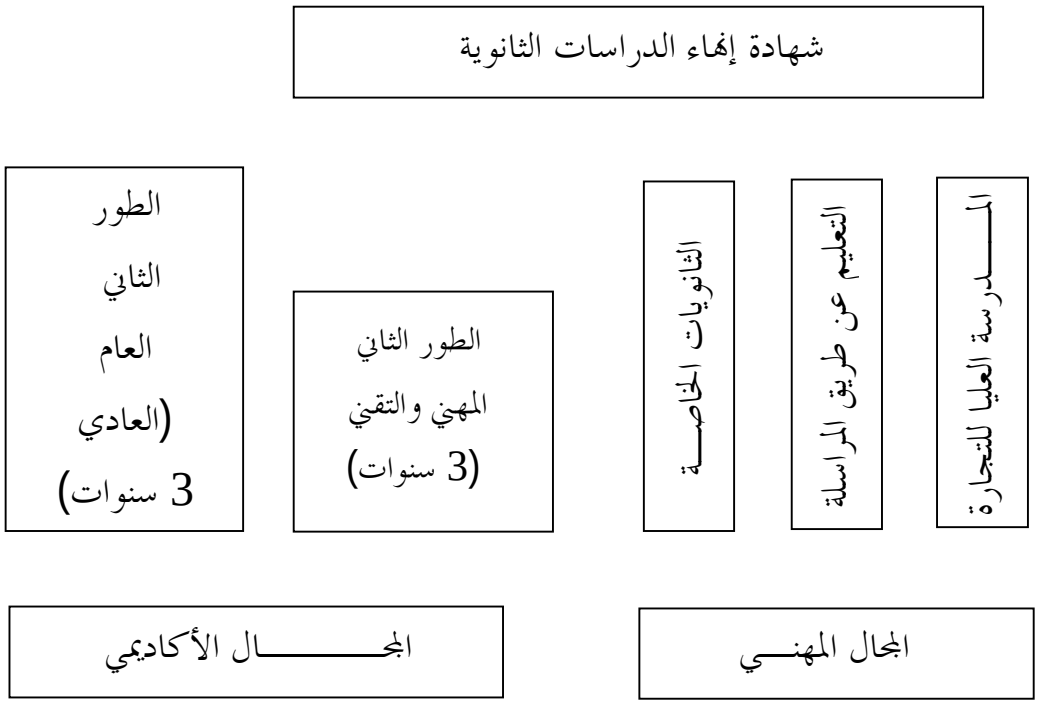
- تدوم الدراسة في مرحلة التعليم الثانوي ثلاث سنوات ، مع أن تقلص أنواع الدراسات يمكن أن تدوم أكثر زمنا (دروس خاصة بالنهار ، دروس مسائية والتعليم عن طريق المراسلة)
- يتوج التعليم الثانوي بشهادة التعليم الثانوي للطور الثاني معادلة بشهادة البكالوريا .
- يتمحور التعليم الثانوي على تعليم شامل يضم مجالين كبيرين :
  * المجال الأكاديمي
  * المجال المهني
- أغلب التلاميذ (96% بالنسبة للذكور و 98% للبنات) يتابعون دراستهم في التعليم الثانوي بحيث يجره انتقاء صارم عند كل مرحلة

وتعرف هذه المرحلة من التعليم تعاونا وثيقا بين الشركات الكبرى والهياكل المكلفة بالتربية في مجال إعداد المسارات والتكفل بالتربصات في الوسط المهني .

4-2-2 **التعليم الثانوي في كوريا الجنوبية**:

تعتبر كوريا الجنوبية من الدول الآسيوية التي عرفت تطزرا وتقدما خاصة في المجال الصناعي وينقسم التعليم الثانوي في كوريا الجنوبية إلى مجالين المجال المهني و المجال الأكاديمي

ويمكن توضيح أهم خصائص التعليم الثانوي في كوريا الجنوبية من خلال الهيكل التنظيمي التالي:



هيكلة التعليم الثانوي في كوريا الجنوبية

خصائص التعليم الثانوي الكوري: [146] ص28.

- تدوم مرحلة التعليم الثانوي ثلاث سنوات.
- كل الأطفال المتمدرسين لفئة عمرية يزاولون وينهون التعليم الثانوي في الطور الثاني.
- يركز التعليم الثانوي الكوري الجنوبي على مجالين كبيرين:
  - مجال ذو طابع عام .
  - مجال ذو طابع مهني يتميز عن التكوين المهني ، لأن الاقتصاد الكوري تجاوز المرحلة التي يعتبر فيها مجرد التحضير لتكوين مهني عادي أمرا كافيا للنجاح في المسار المهني .
- يتميز تنظيم المسارات الدراسية بنوع من المرونة ، كما تقترح عدة اختيارات في برامج المدارس الثانوية.
- إن البرامج الوطنية مهيكلة حول التعليم الإجباري والاختياري وتعطي إمكانية الاختيار جزئيا لكل المدارس.

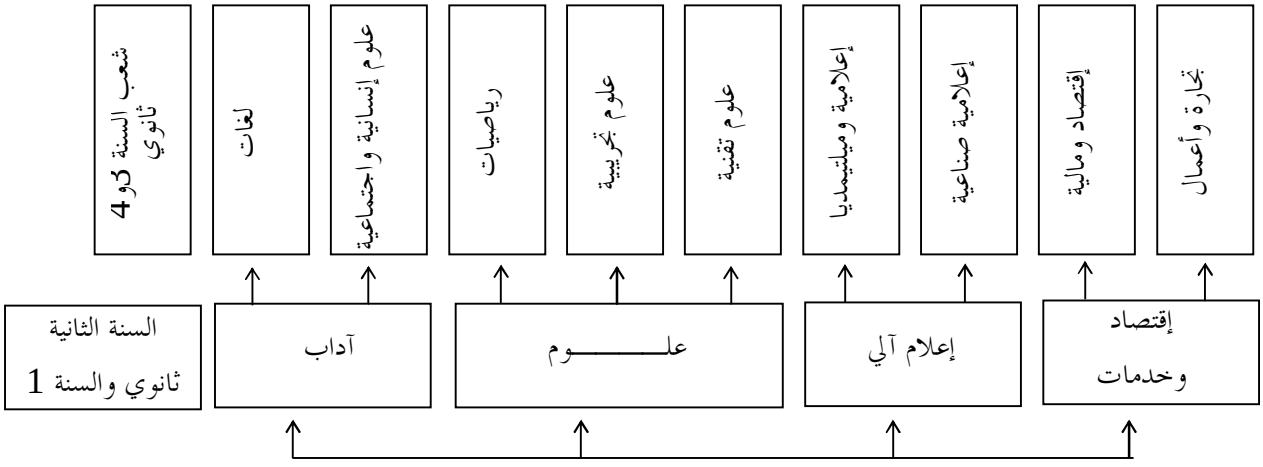
3-4 <u>التعليم الثانوي في بعض الدول العربية</u> :

1-3-4 التعليم الثانوي في تونس :

ينظم التعليم في تونس وفق قانون التعليم الذي وقعه رئيس الجمهورية في 29 جويلية 1991 وقد جاء هذا القانون ليعدل قانون إصلاح التعليم الذي صدر في نوفمبر عام 1988 [148] ص179 ، وقد نص القانون الجديد آنذاك على أن هدف النظام التربوي هو تنمية الوعي بالهوية الوطنية التونسية ، وكان من أهم ما قرره هذا القانون إعادة هيكلة النظام التربوي ، وإرساء التعليم الأساسي القائم وأبقى عليه كما هو ومدته تسع سنوات من سن 6 سنوات إلى 16 سنة ، وهو تعليم إجباري يتكون من مرحلتين : المرحلة الأولى في المدارس الابتدائية ومدتها سنت سنوات والمرحلة الثانية في المدارس الإعدادية ومدتها ثلاث سنوات ، أما التعليم الثانوي فقد أعيد هيكلته في قانون 1991 حيث جعل مدته أربع سنوات بدلا من سبع سنوات وهو ما كان عليه في الماضي [147] ص242.

ونص القانون أيضا على تقسيم التعليم الثانوي إلى مرحلتين مدة كل منهما سنتان ، المرحلة الأولى تعليم عام لكل التلاميذ والمرحلة الثانية تعليم تخصصي يتفرع لشعب الآداب والرياضيات والعلوم التجريبية والتقنية والاقتصاد[150] ص94 ، وبهذا التعليم الثانوي في تونس قد أخذ مساره الصحيح في الاتجاه العام الذي يسير عليه التعليم الثانوي في البلاد العربية بصفة عامة ، ويبدوا أن التعليم الثانوي في تونس أهم ما يميزه هو تأخير الاختصاص إلى السنة الثالثة والرابعة من التعليم الثانوي والرسم التالي يوضح الهيكل التنظيمي للتعليم الثانوي في تونس.

تنظيم التعليم الثانوي في تونس

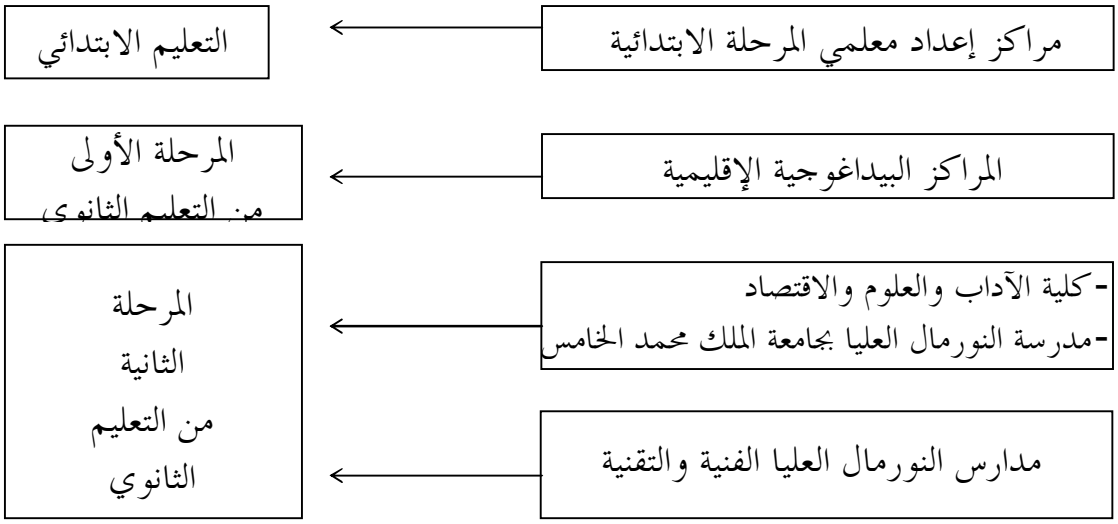


أهم خصائص التعليم الثانوي التونسي: [146] ص23.

- تتكون مرحلة التعليم الثانوي من أربع سنوات
- السنة الأولى ثانوي مشكلة في جذع مشترك وحيد ، يعتبر بمثابة السنة العاشرة لمجموع التلاميذ المنتقلين من التعليم الإجباري إلى المرحلة الثانوية .
- أما بالنسبة الثانية ثانوي فهي مشكلة من أربعة جذوع مشتركة تتفرع إلى تسع شعب في السنة الثالثة والسنة الرابعة ثانوي .
- يتوج التعليم الثانوي بشهادة البكالوريا في المجال التربوي .
- اختارت تونس : المقاربة بالكفاءات في إعداد مسارات التعليم والتكوين .
- تعميم اللجوء إلى تكنولوجيا ت المعلومات والإتصال.
- تحسين تأهيل الأساتذة.

4-3-2 <u>التعليم الثانوي في المغرب الأقصى:</u>

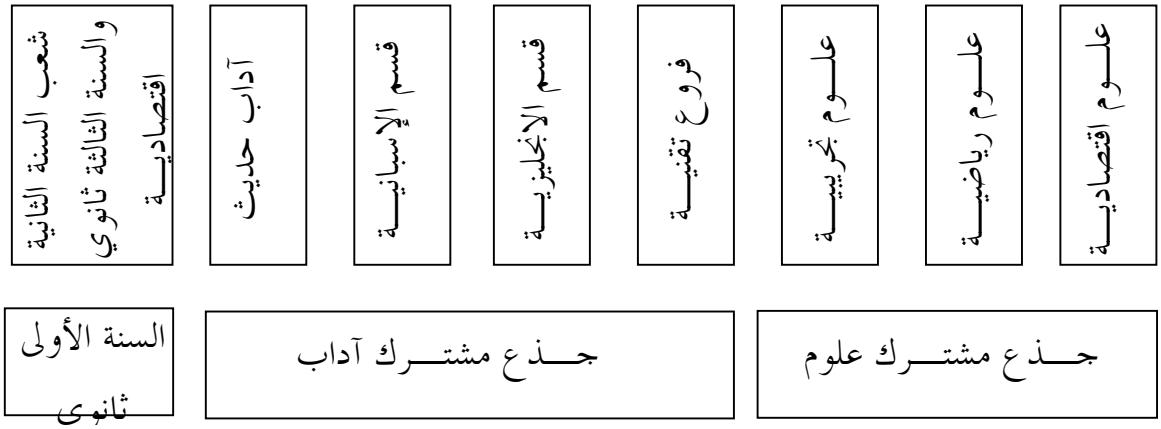
إن أهم ما يميز الإصلاح التربوي في المغرب هو التركيز على جانبين رئيسين ، أو لهما إعداد كوادر إدارية قادرة على تولي زمام الأمور في توجيه الأنشطة والقطاعات المختلفة في المجتمع ، والجانب الثاني هو إعداد وتكوين المعلمين لكل مرحلة من مراحل التعليم ، فنشأت منذ عام 1970مراكز بيداغوجية إقليمية لإعداد معلمي المرحلة الأولى من التعليم الثانوي أما إعداد معلمي المرحلة الثانية من التعليم الثانوي فقد اعتمد على خريجي كليات الآداب والعلوم والاقتصاد ومدرسة (النورمال العليا) [148] ص132، وهي كلية التربية حاليا بجامعة الملك محمد الخامس ، كما اعتمد أيضا على خريجي مدارس النورمال العليا الفنية والتقنية وهكذا كان نمو معاهد إعداد المعلمين بالمغرب بعد الإستقلال موازيا لنمو النظام التعليمي وتحريره من الصبغة الأجنبية والاعتماد على المساعدات الخارجية والشكل الآتي يمثل نظام إعداد المعلمين في علاقته بمراحل التعليم المختلفة [146] ص24.



شكل يوضح نظام تكوين المعلمين

أما الهيكل التنظيمي للتعليم الثانوي في المملكة المغربية فإنه يختلف إلى حد ما عن دول المغرب العربي الأخرى (الجزائر و تونس و ليبيا خاصة) حيث تتكون السنة الأولى ثانوي من جذعين مشتركين :

- جذع مشترك علوم .
- جذع مشترك آداب [146] ص24 ، والشكل التالي يوضح تنظيم التعليم الثانوي في المغرب



تنظيم التعليم الثانوي في المغرب

أهم خصائص التعليم الثانوي في المغرب

تدوم الدراسة في مرحلة التعليم الثانوي بالمملكة المغربية ثلاث سنوات .

تتشكل السنة الأولى ثانوي من جذعين مشتركين :

- جذع مشترك علوم - جذع مشترك آداب

يتفرع الجذعان المشتركان إلى سبع شعب في السنة الثانية والسنة الثالثة ثانوي من ضمنها شعبة الفروع التقنية.

ويتوج التعليم الثانوي بشهادة البكالوريا .

3-3-4 *التعليم الثانوي في الأردن:*

لقد بدأت الإصلاحات في التعليم الثانوي في الأردن منذ 1964 ، حيث كان هناك ما يسمى بالتعليم الثانوي العام والفني[151] ص182.

وكانت تقدم المدرسة الشاملة مقررات أكاديمية وتجارية ومقررات في التمريض ولذلك فإن المدرسة الشاملة في الأردن كانت لا تعتبر مدرسة شاملة بالمفهوم المعروف عن المدرسة الشاملة في الدول الأوروبية الغربية ، ولم تكن تحمل من الشمول إلا إسمها ، لأن المعروف أن المدرسة الشاملة تستمد شمولها من شمول جميع الطلاب في سن التعليم الثانوي ومن شمولها لجميع المقررات الأكاديمية الأدبية والعلمية والفنية والمهنية والعملية[152] ص79، وبهذه المقاييس لا ينطبق مفهوم المدرسة الشاملة على ما هو موجود منها في الأردن ، وهي مجرد تجديد شكلي يفتقر إلى المضمون ، ويؤهل تطويرها في المستقبل لتكون مدرسة شاملة بمعنى الكلمة.

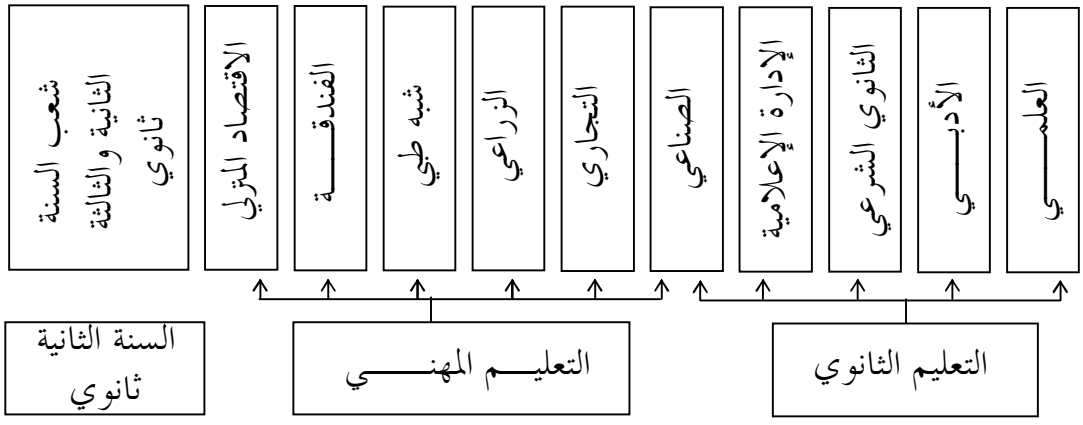
والحقيقة أن قانون التربية والتعليم رقم 28 لسنة 1988 قد خطا خطوة كبيرة نحو هذا التطوير للمدرسة الشاملة ، فنص على أن التعليم الثانوي مدته سنتان ويتألف من مسارين رئيسين [152] ص45.

- مسار التعليم الثانوي الشامل الذي يقوم على قاعدة ثقافية عامة مشتركة وثقافة تخصصية أكاديمية ومهنية.
- مسار التعليم الثانوي التطبيقي الذي يقوم على الإعداد والتدريب المهني وأهم ما تضمن قانون التربية والتعليم لسنة 1988 امتحان الثانوية العامة ولم يتضمن أية إمتحانات أخرى، ونص على أن أسس القبول للتعليم الثانوي تكون على أساس نتائج التلميذ في الصفوف 8 ، 9 ، 10 أي الصفوف الثلاثة الأخيرة من التعليم الأساسي ، وبالنسبة لتعليم اللغة الأجنبية تدرس الإنجليزية إبتداءا من الصف الخامس الإبتدائي على طول مراحل التعليم العام ولا توجد لغة أجنبية ثانية.

وقد خطا قانون التربية والتعليم لسنة 1988 خطوة هامة عندما اشترط تأهيل جميع المعلمين – بما فيهم معلمي رياض الأطفال- تأهيلا أكاديميا وتربويا على المستوى الجامعي ، وأعطى المعلمين العاملين غير المؤهلين إجازة مؤقتة يواصلون خلالها إكمال تأهيلهم التربوي وهي خطوة تقدميه كبيرة قل أن نجد لها مثيلا في نظم تعليمية أخرى معاصرة.

أما فيما يتعلق بالشعب المفتوحة على مستوى التعليم الثانوي فيبلغ (10)عشرة شعب منها ما هو تعليم عام ومنها التعليم المهني.

الشكل التالي يوضح الهيكل التنظيمي للتعليم الثانوي في الأردن



هيكلة للتعليم الثانوي في الأردن

أهم خصائص التعليم الثانوي في الأردن[152] ص26:

- تدوم الدراسة في مرحلة التعليم الثانوي سنتين بالنسبة للتعليم العام، وثلاث سنوات بالنسبة للتعليم المهني.
- يرتكز التعليم الثانوي الأردني على مجالين كبيرين :

المجال الأكاديمي

المجال المهني

يتفرع المجال الأكاديمي إلى أربع مسالك:

المسلك العلمي والمسلك الأدبي

المسلك القانوني والمسلك الإداري المعلوماتي

يتفرع المجال المهني ، إلى عدة مسالك ، صناعي ، زراعي ، تجاري ، شبه طبي ، فندقي واقتصاد منزلي في المجال التربوي ، يرمي إصلاح التعليم الثانوي في الأردن[153] ص82:

- تفضيل تعميم قاعدة ثقافية واسعة لجميع تلاميذ التعليم الثانوي.
- لا يرمي إلى فتح شعب كثيرة في المجال الأكاديمي .
- إعطاء نفس الأهمية للمجال الأكاديمي والمهني .
- يضمن التطور واللجوء إلى التكنولوجيات الحديثة للمعلومات والاتصال.

4- **التعليم الثانوي في الجزائر في ضوء الإصلاح:**

ترتكز إعادة هيكلة التعليم الثانوي على التحولات التي يعرفها المجتمع الجزائري على المستوى الداخلي المتمثل في المجال السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي ؛ وفي الأخير ترتكز على التوجه العالمي الخاص بتنظيم النظم التربوية وعلى تأثيرات العولمة على الاقتصاد الوطني أي حركية المعارف والمعلومات وتداخل الثقافات والحضارات . والمبادئ العامة لإعادة تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي :

1) إن التعليم العام والتكنولوجي لا يندرج ضمن التعليم الإجباري أي أنه لا يستقبل إلا التلاميذ الذين تتوفر فيهم شروط القبول المقررة للالتحاق بالسنة الأولى ثانوي.
2) يحضر التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لامتحان شهادة بكالوريا التعليم الثانوي أي أنه تعليم يحضر بشكل أساسي إلى التكوين في الدراسات العليا.
3) على تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي أن يأخذ بعين الاعتبار من جهة المشروع تنظيم التعليم العالي وأن يهيكل نفسه حتى يكون منسجما معه ، ومن جهة أخرى التنظيم المتبع في المسلك المهني.
4) ينبغي أن يندرج التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في إطار التوجه العالمي الذي يتفادى التخصص المبكر والابتعاد عن مضاعفة المسالك والشعب .
5) ينبغي أن يتجنب تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي فتح شعب موازية تعطي نفس ملمح التخرج.
6) ينبغي على تنظيم التعليم العام والتكنولوجي أن يسير إعادة التوجيهات الممكنة بانسجام مسالكه ومرونة طرقه ، هذه التوجيهات يجب أن تسع متابعة دراسات أخرى أو تكوين في مجالات التعليم ما بعد الإلزامي مع مراعاة تحسين مكتسبات التلاميذ.
7) إن المرحلة التي تشكل التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في المسارات الدراسية للتلاميذ ليست مرحلة تخصص بل هي المرحلة التي يتلقى فيها التلاميذ تكوين **سنتين** أساسي في مجالات الآداب اللغات ، الفنون ، العلوم ، والتكنولوجيات دون إهمال المواد التي تنمي روح المواطنة وروح المسؤولية .
8) ينبغي أن يأخذ تنظيم التعليم الثانوي على عائق المعطيات الناتجة من تطور العلوم والتكنولوجيات أثناء إعداد المناهج.

غايات التعليم الثانوي العام والتكنولوجي: يسعى التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في ظل إعادة تنظيمه إلى تحقيق الغايات التالية[146] ص34.

- المساهمة في تطوير وتحسين المستوى المعرفي والوعي للمواطنين

- المساهمة في تخريج حاملي الشهادات ذوي مستويات معرفية وكفاءات ثقافية معادلة " لمستويات ومقاييس دولية ".
- تحضير التلاميذ إلى الحياة في مجتمع ديمقراطي بحيث يعتمد على أنفسهم مع احترام الآخرين.
- تطوير وتدعيم قيم الثقافة الوطنية والحضارية العالمية.
- المساهمة في تطوير البحث عن الإمتياز لدى التلاميذ.
- تشجيع تطوير المعارف والكفاءات في مجال العلوم والتكنولوجيا والآداب والفنون والاقتصاد.
- البحث عن أنماط التنظيم والتسيير الأكثر نجاعة.

الأهداف العامة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي: لقد تم تصنيف الأهداف العامة من قبل وزارة التربية الوطنية إلى أربع فئات هي :

1-أهداف التربية العامة: وتتضمن [143] ص124 :
- المظهر الاجتماعي : الحياة والضغوطات الاجتماعية ، التعاون والإتصال .
- اكتساب المعارف وخاصة : اكتساب ثقافة عامة.
- اكتساب معارف أساسية مندمجة وقابلة للتجديد.

2- أهداف منهجية:[146] ص34.
- الطرائق العامة للعمل: العمل الفردي (الشخصي) ، الجماعي ، تحقيق ، توثيق .
- طرائق من أجل تشجيع المهارة والفهم.
- الطرائق الخاصة بالمواد وبشكل خاص التفكير العلمي.

3- أهداف التحكم في اللغات:
- التحكم في اللغة الوطنية.
- المعرفة والتحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل .
- العمليات المنطقية .
- اللغة الفنية.
- لغة الإعلامية.
-

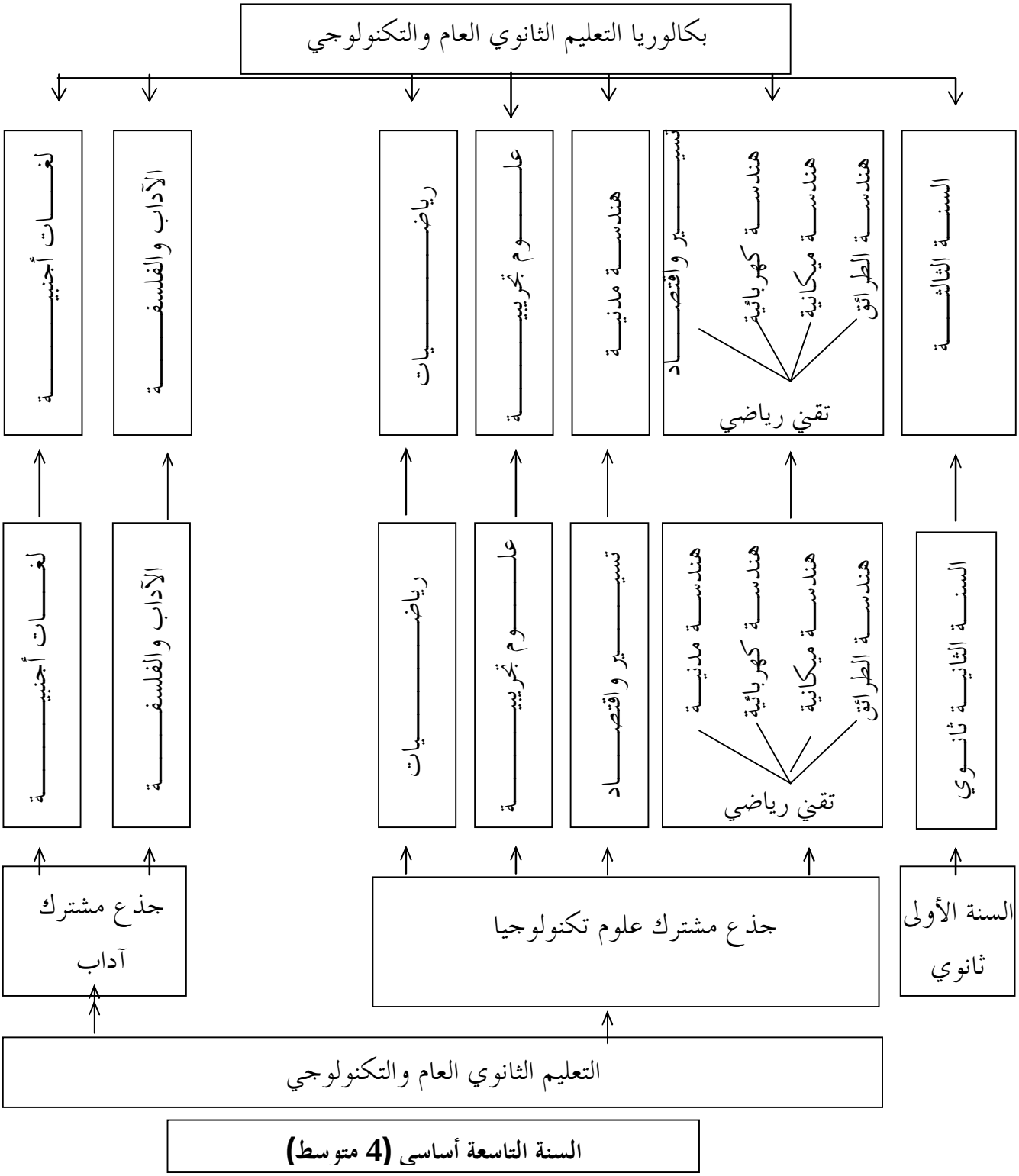
4- أهداف التكوين العلمي والتقني :
- فهم محيط الإنسان وتطبيق جميع المعارف والخبرة الشخصية لمعالجة مشاكل هذا المحيط.
- تنمية الفضول وذوق البحث العلمي والخبال الإبداعي والمبادرة .
- فهم الطرائق العلمية مثل - استغلال المعطيات- التمرن على فكرة منطقية موضوعية تحليلية ونقدية.
- اللجوء إلى مقاربات تجريبية قصد إظهار القدرة على الملاحظة ، نقل المعطيات ، استخلاص النتائج ، صياغة تعميمات والتحقق منها.[146] ص36.
- استعمال لغة بسيطة ووجيزة لشرح وتقييم الأحداث[146] ص36.

التنظيم الجديد لتعليم الثانوي العام والتكنولوجي :

لقد سعت الجزائر إلى إعادة تنظيم التعليم الثانوي هذا التعليم الذي يدوم ثلاث سنوات يتم تحضير التلاميذ فيه لمزاولة دراستهم بالجامعة بعد امتحان شهادة البكالوريا.
ويتم تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي إلى جذعين مشتركين عوضا عن ثلاثة في السنة الأولى ثانوي،" تطبيقا للهيكلة الجديدة لمرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ابتداءا من الدخول المدرسي المقبل 2006/2005 وإعادة تنظيم للسنة الأولى منه التي أصبحت تتشكل من جذعين مشتركين هما جذع مشترك آداب ، وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا"[154] ص1-3. ،هذان الجذعان المشتركان يتفرعان إلى شعب التعليم العام والتعليم التكنولوجي في السنة الثانية ، وهكذا يتفرع الجذع المشترك آداب إلى شعبتين : (شعبة اللغات الأجنبية ، شعبة الآداب والفلسفة.)
ويؤدي الجذع مشترك علوم وتكنولوجيا إلى أربع شعب كبيرة هي:

1. شعبة الرياضيات.
2. شعبة التسيير والاقتصاد.
3. شعبة العلوم التجريبية .
4. شعبة التقني رياضي بأربعة اختيارات:
   - الهندسة الميكانيكية.
   - الهندسة الكهربائية.
   - الهندسة المدنية.هندسة الطرائق.

والمخطط التالي يوضح تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. [154] ص1-3 .وزارة التربية الوطنية: تعديل بطاقة الرغبات وبطاقة المتابعة والتوجيه، منشور وزاري رقم 43. المؤرخ في 27 مارس 2005.



الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي

أهم الإصلاحات المرتبطة بالقبول والتوجيه في التعليم الثانوي:

إن إصلاح 1992 أظهر تغيرات في سياسة القبول والتوجيه إلى التعليم الثانوي، حيث لوحظ عدم نجاعة سياسة التوجيه قبل ذلك وبالتالي تم تقويم الوضع السابق وهذا لعدم الوقوع في الأخطاء ، وتم بذلك إعادة الهيكلة والتغيير في التوجيه وطرقه وتقسيمه إلى توجيهين متتالين واحد في السنة الأولى ثانوي، ونجد كذلك أن إصلاح التعليم الأخير في الجزائر والذي بدأ تطبيقه ابتداء من سنة 2003 في التعليم الابتدائي والمتوسط وابتداء من السنة الدراسية 2006/2005 فيما يخص التعليم الثانوي ، يظهر كذلك سياسة الجزائر في التوجيه حيث تم تغيير الشعب وتغيير طريقة التوجيه إلى الأولى ثانوي وإلى الثانية ثانوي ....الخ

كل هذا يؤكد حرص الوصاية على جعل التعليم الثانوي محور أساسيا في عملية الإصلاح في كل مرحلة من المراحل .

وسوف نتعرض في هذا المبحث إلى إجراءات التوجيه قبل إصلاح 1992 ثم بعد إصلاح 1992 ثم إجراءات التوجيه في ظل الإصلاح الجديد.

1.إجراءات القبول والتوجيه قبل إصلاح 1992:

1.1.إجراءات خاصة بالانتقال إلى التعليم الثانوي:

عندما نلقي نظرة سريعة على النصوص التشريعية فإننا نجد جملة من التغيرات طرأت على التوجيه المدرسي ومصالحه .

وسنركز على النصوص التشريعية لوزارة التربية الوطنية التي توضح كيف كانت تتم عملية التوجيه المدرسي وما هي المقاييس المعتمدة في التوجيه وانتقال التلاميذ إلى التعليم الثانوي.

ففي سنة 1987 كانت المقاييس المعتمدة في توجيه التلاميذ على النحو التالي:[155].

- النتائج الدراسية .
- قدرات التلاميذ الحقيقية.
- أحسن ترتيباته في مجموعات التوجيه.
- الرغبات المقدمة (بالنسبة للتلاميذ النجباء تعطي الأولية لاختيارهم).
- معطيات النظام التربوي لمؤسسات الإستقبال .

أما في سنة 1990 فكان يعتمد في توجيه التلاميذ على النقاط التالية:

- النتائج الدراسية.
- القدرات الحقيقة للتلاميذ.
- اقتراحات الأساتذة.
- النظام التربوي وقدرة استيعاب الثانوية والذي كان يقرر:
- القبول النهائي للجزء المكمل للنسبة المحددة 50% في حدود طاقة استيعاب الثانوية المستقبلة
- التوجيه النهائي للتلاميذ في جذعي السنة الأولى ثانوي.

يتم تطبيق المقاييس السابقة وفق خطوات حيث يتم عقد مجلس الأول على مستوى الإكمالية والذي يرأسه مدير الاكمالية ويقوم بـــ:

- نقل المعدل المحصل عليه في شهادة التعليم الأساسي لكل تلميذ ويحسب معدل الانتقال[156] ص3/1.

يقوم بترتيب التلاميذ بدون اعتبار الجنس ويقرر القبول النهائي لـــ 25% من التلاميذ الأوائل كما يعد قائمة التلاميذ المقبولين في ثلاث نسخ تعود نسخة واحدة لكل من ثانوية الاستقبال ومركز التوجيه والمؤسسة الأصلية .

ترسل إلى ثانوية الاستقبال بطاقات التلاميذ في جزئين الجزء الأول بطاقات التلاميذ المقبولين (25% الأوائل) قصد قرار توجيههم ويحتوي الجزء الثاني بطاقات باقي التلاميذ (75%) قصد قرارات القبول

والتوجيه والتكرار وكذلك الترشيح إلى مسابقة الدخول في مراكز التكوين المهني[156] ص3/1. أما معدل القبول في الأولى ثانوي الذي كان معتمدا قبل إصلاح 1992 فكان على النحو التالي:

بالنسبة للسنة الدراسية 1990/1989 كان معدل القبول يحسب بالطريقة التالية[157] .

$$\text{معدل القبول} = \frac{\text{المعدل العام للسنة 9 + شهادة التعليم الأساسي}}{2}$$

بالنسبة للسنة الدراسية 1991/1990

$$\text{معدل القبول} = \frac{\text{المعدل العام للسنة 8 + المعدل العام للسنة 9 + شهادة التعليم الأساسي}}{3}$$

في السنة الدراسية 1992/1991[1]

$$\text{معدل القبول} = \frac{\text{معدل الطور الثالث + معدل شهادة التعليم الأساسي}}{2}$$

وكانت أعمال مجالس القبول والتوجيه تعتمد في الأساس على ملفات التلاميذ وخاصة بطاقة المتابعة والتوجيه (البطاقة التركيبية) التي تحوي معلومات عامة عن التلميذ وعن تاريخه الدراسي حيث تسجل فيها جميع المعلومات المتعلقة بنتائج التلاميذ خلال الطور ، بالإضافة إلى بطاقة الرغبات .

أما مجلس القبول والتوجيه فيتكون من الأعضاء التاليين حسب المنشور الوزاري رقم 90/97 المؤرخ في 1990/05/09:

- مدير التربية أو ممثله رئيسا.
- مدير ثانوية الاستقبال.
- مديري المدارس الثانوية بالمقاطعة.
- مدير الدراسات بالثانوية المستقبلة.
- مديري المدارس الأساسية بالمقاطعة.
- مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني.
- مستشار التوجيه المدرسي والمهني بالمقاطعة.
- مديري مراكز التكوين المهني بالمقاطعة.
- ممثل عن أساتذة ثانوية الاستقبال.
- ممثل عن أساتذة كل مدرسة أساسية بالمقاطعة.
- ممثل عن جمعية أولياء التلاميذ من كل مدرسة (دور استشاري فقط).

مهام مجلس القبول والتوجيه: [157] ص3/1.

يشرف مجلس القبول والتوجيه على أعمال الفوج المكلف بعملية ترتيب التلاميذ (75% الباقي على مستوى المقاطعة ويتم هذا الترتيب بدون اعتبار الجنس ولا مدرسة الأصل).

يحدد هذا المجلس المعدل الأدنى أي المعدل الذي يمثل الحد الأدنى لقبول التلاميذ ، حتى لا ترهن نوعية المستوى المدرسي المراد حمايته كما ترمي إليه الإجراءات الجديدة .

يقرر هذا المجلس قبول التلاميذ المرتبين حسب الاستحقاق في حدود تحقيق نسبة 50% الإجمالية ويعد لذلك كحضر خاص يستخرج كل مدير مدرسة أساسية قائمة التلاميذ مؤسسته المقبولين في الجزء الثاني هذا.

يقرر هذا المجلس كذلك التوجيه النهائي لجميع التلاميذ المقبولين في مختلف شعب السنة 1 ثانوي (عام وتقني) المتوفرة، وذلك باعتبار نتائج التلاميذ المدرسية وقدراتهم الحقيقية واقتراحات الأساتذة والنظام التربوي للثانوية كما يجب احترام رغبات التلاميذ قدر الإمكان خاصة رغبات التلاميذ النجباء.

كما يسمح لمجلس القبول والتوجيه أن يطلب تغيير النظام التربوي لثانوية الاستقبال لأسباب تربوية مؤكدة خاصة إذا كانت لا تؤثر كثيرا على استعمال الأساتذة المعنيين بالثانوية وفي حالة ضرورة إدخال التغيير يعد الطلب أثناء انعقاد المجلس ويرسله رئيس المجلس إلى المصالح المعنية بقسم استثمار الموارد البشرية بالولاية.

وفي حالة جمع عدة ثانويات في مقاطعة واحدة يكون توزيع التلاميذ المقبولين بين الثانويات باعتبار الانشغالات التالية:

- توزيع نوعي متساوي.
- طاقات استيعاب للمؤسسة.
- نوعية الشعب المتوفرة .
- مقر سكن التلاميذ.

2.إجراءات القبول والتوجيه بعد إصلاح 1992:

1.2.إعادة الهيكلة وسياسة التوجيه:

إن إعادة الهيكلة التي تم من خلالها تغيير بعض الشعب سنة 1991 هي في الواقع سياسية ناتجة عن عدم نجاعة التنظيم التربوي والعملية التوجيهية آنذاك لهذا فإن التغيرات في السياسة التوجيهية فرضتها الساحة التربوية في بداية التسعينيات بهدف تقويم الوضع السابق وتجنب الوقوع في الأخطاء التي عادت على المجتمع المدرسي بالفشل في كثير من الأحيان. ومن هنا كان لا بد من إعادة الهيكلة للحصول على مستجدات جديدة مبنية على أسس وقواعد تسمح بتجاوز النقائص والسلبيات فكان التغيير في التوجيه وطرقه ، بالإضافة إلى تقسيمه إلى توجيهين متتالين توجيه يتم من التاسعة أساسي إلى الأولى ثانوي وآخر يتم من الأولى ثانوي إلى الثانية ثانوي وهذا من أجل التوجيه الدقيق والموضوعي وبهدف تحسين المردود التربوي والرفع من المستوى الدراسي والوصول إلى عدد متجانس من التلاميذ في مختلف الشعب التي تسمح بها إمكانياتهم وميولاتهم والوصول في الأخير إلى التوجيه السليم.

ونرى أن التغيير في سياسة التوجيه المدرسي آنذاك كانت محل اهتمام من قبل التربويين وهو ما جعله يتغير باستمرار سواء إيجابيا أو سلبيا وذلك لأنه يرجع للمتعلم نفسه وإلى طريقة التعليم المتبعة ومحتويات البرامج لكل مادة والمجال الدراسي إذا ما توافقت مع الإمكانيات الحقيقية والملامح السيكولوجية للمتعلمين والعكس ، وقد جاء التعديل في سياسة التوجيه المدرسي كنتيجة لعدم نجاعة البرنامج التربوي وعدم توافق لمختلف أطوار التعليم حيث جاء في المادة (63) من باب التوجيه تساهم مؤسسات التوجيه المدرسي والمهني والتقييم في نجاعة الطرق التربوية واستعمال وسائل التعليم وملاءمة البرنامج وطرق الاختيار [158]ص97.

وعندما نحاول استعراض مختلف النصوص القانونية المتعلقة بالتوجيه المدرسي وخاصة إجراءات الانتقال والقبول والتوجيه نحو الشعب المختلفة فإننا نجد عدة إجراءات وتغييرات فنجد مثلا المنشور الوزاري رقم 96/28 الذي كان يتعلق بتوجيه تلاميذ السنة التاسعة أساسي والسنة الأولى ثانوي يؤكد على أن " عملية توجيه التلاميذ تعد من العمليات السيكوبيداغوجية الحساسة التي لها تأثير كبير على مسارهم الدراسي الموالي والعملية هذه تصعب وتتعقد أكثر عندما يكون المعيار الأساسي المعتمد عليه ، على الأقل إلى حد الآن ، هو العلامة الدراسية وإذا كنا على علم بأن هذه العلامة تأثر بعوامل عدة ومختلفة أثبتها تجريبيا المختصون في علم التباري أو علم دراسة الإمتحانات وسلوك الممتحَنين الممتحِنين أصبح من الضروري إعادة النظر في كل الترتيبات المعمول بها لتوجيه تلاميذ السنة التاسعة أساسي إلى مختلف الجذوع المشتركة في السنة الأولى ثانوي وكذا توجيه تلاميذ السنة الأولى ثانوي إلى مختلف شعب السنة الثانية ثانوي[159] ص4/1.

لهذا فقد كان الهدف من وراء إجراء هذه الترتيبات هو إيجاد الصيغ الكفيلة بحصر مختلف الجوانب التي من شأنها أن تسمح بتوجيه التلميذ توجيها يتناسب مع قدراته وكفاءاته الفعلية للحفاظ على حظوظه في النجاح في هذا الطور وفي الامتحان الذي يتوجه ، وذلك بوضعه في إطار تعليمي يمكنه من الاستفادة من كل المعلومات التي تقدم له هذه المرحلة.

ولقد تم في هذا الإطار إدخال تعديلات على مضامين كل من :

1. بطاقة القبول و التوجيه الخاصة بتلاميذ السنة التاسعة أساسي.
2. بطاقة المتابعة و التوجيه الخاصة بتلاميذ الأولى ثانوي.
3. بطاقة الرغبات.
4. وصف البطاقة.

1. بطاقة القبول و التوجيه: وهي البطاقة التي يتم تداولها في نهاية كل سنة دراسية , لذا أعيدت هيكلتها و أدخلت عليها التعديلات التالية لجعلها وظيفية و سهلة التداول[159]ص2.

1.1. إضافة عمود خاص يظهر نتائج التلميذ في شهادة التعليم الأساسي في مختلف المواد التاسعة للتأكد من ملمحة الدراسي ، ويسمح بمقارنتها بتلك التي تحصل عليها في التقويم المستمر طوال السنة.

2.1 تعديل مجموعات التوجيه ومعاملاتها وإدراجها ضمن هذه البطاقة بحيث أصبحت تتكون من:

1.2.1 بالنسبة لمجموعة التوجيه الخاصة بالآداب:

لغة عربية	معامل 4
لغة أجنبية[1]	معامل 2
تاريخ وجغرافيا	معامل2

2.2.1 بالنسبة لمجموعة التوجيه الخاصة بالعلوم:

رياضيات	معامل 4
علوم طبيعية	معامل 2
لغة عربية	معامل2

3.2.1 بالنسبة لمجموعة التوجيه الخاصة بالتكنولوجيا:

رياضيات	معامل 4
تربية تكنولوجية	معامل 2
لغة عربية	معامل 1

ويعد هذا العمل كمرحلة من المراحل التي تهدف إلى التأكد من مدى صدق هذا المعيار في توجيه التلاميذ.

3.1 إضافة ركن خاص بالملاحظات التي يمكن أن يبديها مستشار التوجيه المدرسي من خلال متابعته لبعض التلاميذ إذا اقتضى الأمر ذلك: مقابلات ، الرواكز السيكوتقنية استبيان الإهتمامات [159]ص3.

2. بطاقة المتابعة والتوجيه الى الثانية ثانوي:

لقد تم مراجعة و تبسيط هذه البطاقة التي تسهل تداولها واستغلالها والتعامل مع المحيطات الخاصة بالتلميذ التي تتضمنها وذلك بتخصيص بطاقة ولكل جذع مشترك:

- بطاقة المتابعة والتوجيه الخاصة بفرع التكنولوجيا لونها أخضر .
- بطاقة المتابعة والتوجيه الخاصة بفرع الآداب لونها أزرق.
- بطاقة المتابعة التوجيه الخاصة بالعلوم لونها برتقالي.

كما تم تعديل مجموعات التوجيه المدرجة ضمن هذه البطاقة وفقا لمتطلبات كل شعبة.

3. بطاقـــة الرغبات:

إن الرغبة تلعب دورا هاما في النجاح ن وخاصة إذا ما كانت تتوافق مع النتائج المدرسية التلميذ ومع مقتضيات الشعبة المرغوب فيها ، لذلك واعتبارا لهذه الأهمية تقرر توحيد هذه البطاقة بالنسبة لكل مستوى وإعطاء فرصة الاختيار للتلاميذ بعد التشاور مع أولياتهم للتعبير عن الشعبة التي يرغبون فيها لمتابعة دراستهم في مرحلة التعليم الثانوي.

إلا أن فعالية هذه البطاقة تبقى مرهونة بتنظيم حملات إعلامية لفائدة التلاميذ وأوليائهم قبل تسليم هذه البطاقات لتقديم كل المعلومات الخاصة بالشعب المتوفرة و بمتطلباتها و مستلزماتها و بالمسارات الناجمة عنها و ما تقتضيه هي الأخرى من أجل الوصول بالتلميذ إلى اختيار يتماشى و نتائجه الدراسية و قدراته الفعلية التي يجب أن تكون هي المعيار الوحيد في التوجيه إلى مختلف شعب التعليم الثانوي.

ونشير إلى أن التعديلات التي طرأت هذه السنة (1996) على كل من إجراءات القبول في السنة الأولى ثانوي وكذا معايير التوجيه تهدف في الأساس إلى إيجاد الصيغة التي من شأنها أن تتضمن تدريجيا الإنصاف وتكافؤ فرص النجاح انطلاقا من قدرات التلاميذ وكفاءتهم الفعلية.

كما أنها " تساهم في تحسين مردودية التعليم والرفع من نوعيته ، لا تحافظ على حظوظ التلاميذ في النجاح وتنتقل لها مؤدية بذلك إلى ارتفاع نسبة التسرب وكلفة التعليم[159]ص4.

وفي سنة 1997 تم تعديل بطاقة المتابعة والتوجيه تعديلا طفيفا وتم التأكيد من خلال المنشور الوزاري رقم 97/80 أن توجيه التلاميذ لا يمكن أن يكون عملية "سيكوبيداغوجية" ناجعة إلا إذا تمكنت من إيجاد صيغة توافق بين رغبات المتمدرسين من جهة ، ونتائجهم المدرسية ومستلزمات الدراسات والتكوين المرغوب فيه من جهة أخرى [160]ص1-4.

4. وصف البطاقة: تتمثل هذه البطاقة في شكل ورقة مزدوجة تتضمن إحدى عشر بابا موزعة على أربع صفحات:

الصفحة الأولى:

تتضمن الباب الذي يحتوي كل المعلومات العامة الخاصة بالتلميذ ، وكذا الباب المتعلق بالجانب الصحي.

الصفحة الثانية:

وتتضمن بابا يذكر بنتائج التلميذ في السنة السادسة وبابا مخصصا لنتائجه في السنتين السابعة والثامنة ، وقد أخذ بعين الاعتبار حصول إعادة لإحدى هاتين السنتين السابعة والثامنة ، وقد أخذ بعين الاعتبار حصول إعادة لإحدى هاتين السنتين.

الصفحة الثالثة: وتتضمن هي الأخرى بابين ، أولهما يبين نتائج التلميذ في السنة التاسعة وثانيهما تبرز ما آلت إليه نتائج مجموعات التوجيه.

الصفحة الرابعة:

تظهر رغبة التلميذ وحصيلة نتائجه في السنة التاسعة ، واقتراح مجلس أساتذة المؤسسة: ثم حصيلة أعمال المتابعة التي قام بها المستشار .

وفي الأخير الباب المخصص للقرار النهائي لمجلس القبول والتوجيه وقد تم تنصيب بطاقة المتابعة والتوجيه إبتداءا من مطلع السنة الدراسية 1998/1997 ، وتم استعمال البطاقة بصفة تدريجية حسب البرمجة الآتية:

- السنة الدراسية 1997-1998 بالنسبة للسنوات السابعة أساسي.
- السنة الدراسية 1999-2000 بالنسبة للسنوات التاسعة أساسي.

حيث تعوض البطاقة هذه ببطاقة القبول والتوجيه المستعملة

وإذا كان الاختيار الذي يعلن عنه التلاميذ عند ملء بطاقة الرغبات هو التعبير المباشر عن رغبة كثيرا ما تتناقض مع النتائج الدراسية للتلاميذ ، ومستلزمات ما يرغبون فيه ، فإن هذا يعود بالدرجة الأولى إلى طرق ووسائل التدخل التي انتهجناها إلى يومنا هذا في مجال إعلام التلاميذ وتهذيب ميولهم ، إضافة إلى اقتصارنا على اعتماد النتائج الدراسية لآخر سنة من الطور الثالث من التعليم الأساسي في عملية "توزيع" التلاميذ على الجذوع المشتركة للسنة الأولى من التعليم الثانوي وتتعقد العملية أكثر بعدم توفر مستلزمات صريحة لكل جذع مشترك"[160]ص1-4.

وما الشكاوي والطعون التي تتعرض لها قرارات مجالس القبول والتوجيه إلا مثال حي عن كل هذه القضايا التي يعاني منها توجيه التلاميذ.

وانطلاقا مما سبق فإن مديرية التقويم والتوجيه بوزارة التربية انتهجت سلكا يحبذ الطرح الشامل الذي يستلزم التدخل في العديد من المستويات والتأثير على كل العوامل التي من شأنها أن تقودنا إلى إيجاد الصيغة الملائمة للقيام بتوجيه موضوعي للتلاميذ ومن بين هذه الإجراءات إقامة وتنصيب بطاقة لمتابعة التلاميذ خلال الطور الثالث من التعليم الأساسي والغاية من تنصيب هذه البطاقة هو التوصل إلى إقامة آليات (ميكانيزمات) للملاحظة المستمرة لسلوكات التلميذ خلال طور يعرف بأنه طور التوجيه بهدف تمكين كل أعضاء مجالس القبول والتوجيه من اتخاذ قرار ملائم ومناسب في توجيه التلاميذ.

وتعتبر بطاقة المتابعة و التوجيه من الوسائل الأساسية في عمل مستشار التوجيه ، حيث تسمح له بالتعرف على التلميذ بصفة شاملة ، فنجد معلومات عن التلميذ وأسرته وحالته الاجتماعية والصحية وكذلك ماضيه الدراسي ابتداء من السنة السادسة أساسي إلى التاسعة أساسي.

ويعتبر الجزء الخاص بمجموعات التوجيه أهم الأجزاء في هذا البطاقة خاصة من الجانب التقني في توجيه التلميذ حيث تشمل المواد الأساسية المعتمدة في كل شعبة من الشعب ومعاملاتها التي تختلف عن المعاملات الرسمية أثناء الامتحانات التحصيلية ويتم حساب معدل كل مادة من المواد المعتمدة في التوجيه خلال الطور وبالطريقة التالية :

معدل الطور للمادة = **المعدل السنوي للمادة س7أ+المعدل السنوي س8أ+معدل ف1س9أ+معدل ف2س9أ**

4

وبهذا يتم حساب معدل الطور لكل المواد المعتمدة في التوجيه وفي كل شعبة من الشعب والمعدل الأفضل في هذه الشعب والمعدل الأفضل في هذه الشعب هو الذي يبين مدى قدرة التلميذ على النجاح في هذه الشعبة أو تلك.

2.2.إجراءات القبول في التعليم الثانوي

إن التعديلات التي أدخلت على إجراءات القبول في السنة الأولى ثانوي "تدخل في إطار تثمين المجهود الفردي والجماعي للتلاميذ والأساتذة والفريق البيداغوجي والإداري للمؤسسة التعليمية ، مع إتاحة فرصة الارتقاء لأكبر عدد ممكن من التلاميذ المؤهلين فعلا لمتابعة التعليم الثانوي ، شريطة أن تثبت نتائجهم الدراسية حظوظ نجاحهم في هذه المرحلة "[161]ص3.

وإذا كان المنشور الوزاري رقم 96/6.0.0/76 المؤرخ في 4 ماي 1996 قد ألح على التطبيق التدريجي للإجراءات الجديدة ، والتعامل بمرونة مع الواقع ، فإنه قد حدد كذلك الإطار الذي يجب أن يندرج فيه تطبيق هذه الإجراءات ، مذكرا بأن هذه المرونة لا يجب أن تستغل كوسيلة للتساهل المفرط في قبول تلاميذ في التعليم الثانوي.

"إلا أن استغلال حصيلة أعمال مجالس القبول والتوجيه في السنة الأولى ثانوي ، المجتمعة في جوان وجويلية 1996" أثبت أن هذه التعليمات لم تحترم في العديد من الولايات التي مازالت تعرف أعداد كبيرة من التلاميذ في السنة الأولى ثانوي ، المعدلات منخفضة جدا: من 06.03 إلى أقل من 8 ، وهذه الوضعية لا يمكن

في أي حال من الأحوال أن تخدم الأهداف المحددة لتعديل إجراءات القبول خاصة إذا علمنا أن هذه الولايات قد وصلت بها المعدلات إلى نسب قبول تتراوح ما بين 59.05% إلى 68.49% من التلاميذ بمعدلات تنزل إلى 20/6.24 وتشددها في مقاطعة أخرى (قبول 29.51% من التلاميذ بمعدلات تنزل إلى 20/07) "[161]ص2. وتفاديا لتكرار مثل هذه الإنحرافات في مجالس القبول والتوجيه المقبلة ، فإن القبول في السنة الأولى ثانوي، وإن يبقى خاضعا للإجراءات التي تضمنها المنشور الوزاري رقم 2069 المؤرخ في 28 نوفمبر 1995، وللتوجيهات التي يتضمنها المنشور رقم 76 المؤرخ في 04 ماي 1996 فقد تم تنظيم القبول بالشكل التالي:

بعد حساب معدل القبول تقر المجالس قبول التلاميذ الذين تحصلوا على معدل 10 فما فوق وبعد ذلك تدرس وضعية التلاميذ الذين لم يتحصلوا على هذا المعدل ، وفقا لمستلزمات التي تتطلبها فروع التعليم الثانوي، وعدد البقع البيداغوجية الشاغرة في الأولى ثانوي.

وقد تم التنبيه من خلال المنشور الوزاري رقم 405 المؤرخ في 03 ماي 1997 إلى أنه لا ينبغي إطلاقا اللجوء إلى الملء التلقائي لكل هذه البقع الشاغرة مهما كانت نتائج التلاميذ ، وعلى هذا الأساس فإنه لن يقبل في التعليم الثانوي مستقبلا أي تلميذ تحصل على معدل قبول دون 08 من 20 ، إذ ينبغي العمل على رفع معدل القبول تدريجيا إلى أن يصل إلى ما يجب أن يكون عليه ، ذلك يتبع ظروف تمدرس التلاميذ وتفقد ظروف عمل كل مؤسسة والحرص على دراسة وتحليل كل الوضعيات الشاذة ومعالجتها في الوقت المناسب إلا أنه يسمح عند ضرورة للسيد مفتش أكاديمية الجزائر والسادة مديري التربية باتخاذ قرار استثنائي يرخص بموجبه انتقال تلاميذ لم يصلوا إلى الحد الأدنى المقرر وذلك بعد دراسة وضعية المقاطعة.

إلا أن كل الإجراءات المتخذة والتي أكدها المنشور الوزاري رقم 405 المؤرخ في 1997/05/03 لم تحد من بعض الممارسات حيث استغلت الرخص الاستثنائية الممنوحة للمسؤولين للبث في وضعية بعض المقاطعات وهذا في السنة الموالية فقط لهذا جاء منشور وزاري آخر يوضح الحد الأدنى لمعدل القبول في السنة الأولى ثانوي فقد بينت دراسة وتحليل حصيلة مجالس القبول والتوجيه لشهر جوان 1997 ما سبق حتى وإن أثبتت ارتفاع نسبي في الحد الأدنى لمعدل القبول بصفة إجمالية ، فإنها أكدت كذلك ممارسات لازالت تتعارض أحيانا والهدف الأساسي المقصود من تعديل إجراءات القبول في السنة الأولى ثانوي من التعليم الثانوي والقاضي بانتقاء التلاميذ المؤهلين فعلا للتعليم الثانوي. "[162]ص1.

ففي الوقت الذي كان بإمكان بعض الولايات رفع الحد الأدنى لمعدل القبول إلى 10 من 20 ، تراها لجأت إلى قبول نسب مرتفعة بمعدلات أقل من 10 من 20 بينما لجأت بعضها إلى قبول كل التلاميذ الذين عادل معدلهم أو فاق الحد الأدنى الذي أشار إليه المنشور الوزاري رقم 405 المؤرخ في 03 ماي 1997 بصفة آلية ونظامية "[162]ص1.

"كما استغلت الرخصة الاستثنائية التي منحت للمسؤولين الولائيين للتربية في قبول نسب مرتفعة جدا من التلاميذ بمعدلات تقل عن 08 من 20 وكل هذه الوضعيات لا يمكنها أن تتكرر مستقبلا "[162]ص1-2"

و قد تم تأكيد من خلال هذا المنشور أن المعدل العادي لقبول التلاميذ في السنة الأولى ثانوي هو 10 من 20 " ومن ثمة فإنني ألفت انتباهكم إلى أن المعدل الطبيعي و العادي لقبول التلاميذ في السنة الأولى ثانوي هو 10 من 20 و بإمكان مجالس القبول و التوجيه إن تدرس و بصفة استثنائية في جوان1998 حالات التلاميذ الذين تحصلوا على معدل قبول لا يقل عن 09 من 20 في حالة توفر الأماكن الشاغرة بالمؤسسات المستقبلية ، علما أنه لا يجب تعميم القبول بصفة آلية و نظامية إلى كل التلاميذ الذين تحصلوا على هذا المعدل" "[162]ص2

وبالرغم من إلغاء العمل بالنسب فإن الوزارة نبهت إلى أنه لا يجب أن تتجاوز النسبة التقليدية التي كانت تحدد للانتقال إلى السنة الأولى ثانوي ، إلا في الحالات التي يتحصل فيها التلاميذ على معدل يعادل أو يفوق 10 من 20.

كما أكد على ذلك المنشور الوزاري رقم 99/27 حيث جاء فيه " إلا أنني أذكر وأؤكد مرة أخرى إن كانت الحاجة لذلك ضرورية بالنسبة لبعض الإدارات الولائية للتربية بأن النسبة التقليدية المحددة للإنتقال إلى السنة الأولى ثانوي والتي كانت مقدرة بـــ 50% لا يجب تجاوزها في أي حال من الأحوال وفي أي

مقاطعة كانت ، علما بأن هذا الاستثناء لا يعني التلاميذ الذين تحصلوا على معدل قبول يعادل أو يفوق 10 من 20 " "[163]ص1-3.

3.2.إجراءات القبول والتوجيه إلى السنة الثانية ثانوي:

لقد تم اعتماد المخطط العام لإعادة هيكلة التعليم الثانوي بمساراته المختلفة المحددة تحت المنشور رقم 1533 المؤرخ في 11/مارس/1992 المتعلق بالإجراءات الخاصة بقبول و توجيه التلاميذ في السنة الثانية ثانوي ، فلقد أصبح تقويم التلاميذ خلال الجذع المشترك .في توجيههم الثاني لمختلف تخصصات التعليم الثانوي من طرف مستشار التوجيه المدرسي في الجانب التحصيلي والسيكولوجي من خلال اللقاءات و الاستبيانات و كذا الاختبارات المسجلة لنتائجهم في بطاقة التقويم و المتابعة ، من أهم الإجراءات التي اتخذت بعد فترة الإصلاح ، كان هذا بناءا على التعليمة رقم 124/101 المؤرخة في 1992/04/08 .

يرتب تلاميذ الجذع المشترك حسب النتائج المحصل عليها وفق المعدل السنوي العام و يرشح للقبول كل التلاميذ الذين تسمح لهم نتائجهم من الاستفادة من التعليم في السنة الثانية ثانوي في حدود لا تتجاوز إمكانيات الاستيعاب المتوفرة في الشعب المفتوحة في المؤسسة أو في القطاعات التربوية للولاية و نظرا للتساهل و عدم احترام العديد من ولايات الوطن لمعايير القبول التي وصلت من 06/20 إلى 68/20 . إلا أن هذه العملية بقيت خاضعة لإجراءات المنشور الوزاري رقم 2069 المؤرخ في 1995/11/28 فقد أصبح ينظم بالشكل التالي :

1/ بعد حساب معدلات القبول تقرر المجالس قبول التلاميذ الذين تحصلوا على معدل 10 فما فوق ، بعد ذلك تدرس وضعية التلاميذ الذين لم يتحصلوا على هذا المعدل وفقا للمستلزمات التي تتطلبها فروع التعليم الثانوي و عدد المقاعد البيداغوجية الشاغرة ، كما أنه لا ينبغي إطلاقا اللجوء إلى الملء التلقائي لكل هذه المقاعد الشاغرة. مهما كانت نتائج التلاميذ ، و على هذا الأساس لن يقبل في التعليم الثانوي مستقبلا أي تلميذ تحصل على معدل قبول دون 10./20

2/ ينبغي رفع معدل القبول تدريجيا إلى أن يصل إلى ما يجب أن يكون عليه ، وذلك بتتبع ظروف تمدرس التلاميذ وتفقد ظروف عمل كل مؤسسة ، والحرص على دراسة وتحليل كل الوضعيات الشاذة ومعالجتها في الوقت المناسب.

وتتكون السنة الثانية من نوعين من التعليم : "[164]ص1-3

أ- التعليم الثانوي والتكنولوجي: وهو يستقبل التلاميذ الذين تؤهلهم نتائجهم المدرسية وقدراتهم لمواصلة تعليمهم العالي ويتكون التعليم الثانوي العام والتكنولوجي من :

1. **امتداد الجذع مشترك علوم إنسانية :**
   1.1 شعبة الآداب والعلوم الإنسانية.
   2.1 شعبة الآداب والعلوم الشرعية.
   3.1 شعبة الآداب واللغات الأجنبية.
2. **امتداد الجذع مشترك علوم وتكنولوجيا:**
   1.1 شعبة التكنولوجيا.
   2.1 شعبة العلوم الدقيقة.
   3.1 شعبة علوم الطبيعة والحياة.
3. **امتداد مشترك بين الجذعين المذكورين :**

– شعبة التسيير والاقتصاد كما هو مبين في الشكل التالي:

إن عملية توجيه التلاميذ ليست بالسهلة حيث أنها عملية أكثر تعقيدا حيث يحاول من خلالها التوفيق بين النتائج المدرسية وملاحظات الأساتذة ونتائج الاختبارات السيكولوجية واهتمامات ورغبات التلاميذ والأولياء والإمكانات الفعلية للتلاميذ قبل توجيههم إلى الشعب أو الفروع التي تسمح لهم بتنمية طاقاتهم وقدراتهم.

إن توجيه المتعلمين في مختلف الشعب يعتمد على تقدير الملمح التربوي للمتعلم باعتبار مستلزمات كل شعبة من خلال موادها الأساسية ، ومن خلال الوزن النسبي لكل وحدة تعليمية ، فيستعمل أحسن ملمح يظهر به التلميذ في الاحتمالات المحسوبة بالنسبة لمجموعة التوجيه المعتبرة ، كما يشرع في التحضير لذلك قبل

انعقاد مجلس القبول والتوجيه من خلال استغلال بطاقة المتابعة والتوجيه ، إضافة إلى تقدير الملمح التربوي والسيكولوجي للمتعلم .

4.2. أهداف إعادة هيكلة التعليم الثانوي(1992):

إن التعليم الثانوي يعد المحور الأساسي الذي يدور حوله النظام التربوي وذلك لكونه الجسر الرابط بين التعليم الأساسي والعالي ومن ثمة فهو يعد العنصر المنظم للمنظومة التربوية والمزول لها بجملة من العناصر التي تشتغل بها وحتى نقول أن هناك هيكلة حقيقة ، لابد في اعتقادنا من تفادي التخصص المبكر الدقيق للممتحنين وللتوزيع العشوائي الميكانيكي لهم طبقا للمعدل المحصل عليه نتيجة التقويم، والذي يعد ترتيبا أكثر منه تقويما بالمفهوم العلمي للكلمة.

" لقد جاءت الوصاية بمنشور وزاري (1991) تؤكد فيه عزمها و إصرارها على العناية بالتوجيه المدرسي آخذة بعين الاعتبار مختلف الخصائص السيكولوجية أثناء عملية التوجيه و فيه جاء ليست عملية التوجيه المدرسي مجرد توزيع التلاميذ على مختلف الشعب للتعليم الثانوي العام أو التقني ، بل هو دراسة ممتحنة في رغبات التلاميذ على مختلف و قدراتهم بالاستناد إلى نتائجهم من خلال الملمح الدراسي المستخلص منها و في اقتراحات الأساتذة و الإمكانيات التي يوفرها التنظيم التربوي" "[165]ص1

بالاعتماد على التوجيه المرفق في نهاية السنة الأولى ثانوي نظام الجذوع المشتركة جاء عن الوصاية الأهداف التالية:

- دعم مكتسبات التعليم الأساسي لا سيما في التعابير الأساسية.
- ضمان تجانس أحسن بين مستويات التلاميذ.
- العناية بالتقويم التربوي باعتباره بعد تربويا وضروريا.
- وضع نظام لتوجيه يكون فعالا مبينا على مقاييس بيداغوجية وموضوعية وبكل شفافية.
- ضمان الانسجام الداخلي الحسن التعليم الثانوي والتناسق الأفضل بينه وبين التعليم الأساسي من جهة والتعليم الجامعي والتكوين المهني والشغل من جهة ثانية .
- التمييز ابتداء من نهاية الجذوع المشتركة بين نمطين من التعليم الثانوي.
  أ- المحضر للتكوين العالي.
  ب- المؤهل لعالم الشغل.
- تحسين المناهج التعليمية من حيث تطورها ومحتوياتها وطريقة عرضها ثم اعتماد الطرق التربوية الملائمة. "[166]ص6.

لقد كانت الجذوع المشتركة في التعليم الثانوي ترمي إلى مسارين مختلفين من التعليم هما:

التعليم الثانوي العام والتكنولوجي " تلاميذ الجذعين المشتركين الذين تتوفر لديهم القدرات والكفاءات الضرورية لمواصلة التعليم الجامعي ويحضرون لذلك ، وتختتم الدراسة في التعليم الثانوي والتكنولوجي بامتحان البكالوريا، كما يستقبل التعليم التأهيلي تلاميذ الجذع المشترك الذين تظهر لديهم استعدادات يمكن تنميتها بكيفية أفضل في هذا النمط من التعليم ذي الطابع العملي تحضيرا لإحدى المهن ، تختم الدراسة في التعليم الثانوي التأهيلي بامتحان خاص يتوج بشهادة نهاية التعليم الثانوي التأهيلي "[167]ص4.

وبعد تطبيق هذا المشروع لمدة سنة تم إلغاء التعليم التأهيلي وتعويضه بالتعليم التقني ، وهذا لعدة أسباب حيث وجد المسؤولين في المنظومة أن الثانويات أصبحت بمثابة مراكز للتكوين المهني في حين أن المراكز الخاصة بالتكوين المهني موجودة إلا أنها تمنح المتخرج منها شهادات مهنية في الاختصاص المتابع وبهذا تم اصطدام التعليم التأهيلي بالتكوين المهني ، وقد استمر الحال على هذه الوتيرة رغم بعض المحاولات الإصلاحية التي وضعتها الوصاية بهدف تكييف التعليم مع الطلب الاجتماعي لمختلف الشرائح ، ولكن رغم ذلك فقد جاء في المشروع المؤرخ في (1991) أن التعليم الثانوي ورغم المحاولات العديدة بقي تقريبا على نفس الوضعية التي كان عليها في بداية السبعينيات .

«إن إصلاح التعليم الثانوي إكتفى باجراء تعديلات طفيفة وخاصة المتمثلة في توسيع التعليم التقني ومضاعفة عدد الشعب حتى يتماشى والتوجيهات الاقتصادية للجزائر في تلك الفترة» "[168]ص18.

لقد أسفرت كل المحاولات الإصلاحية عن عيوب تنظيمية وأخرى تربوية ترى منها عنصرا هاما وهو عدم وجود تقويم موضوعي تسبب في توجيه آلي للتلاميذ ، وهذا ما يؤدي إلى القول بوجود إهدار تربوي نتيجة هذا التوجيه ، وما يثبت هذا الإصدار عدد الطعون والشكاوي المقدمة لمصالح التوجيه المدرسي والمهني ، نظرا لهذا التوجيه الذي لا يتناسب ولا يتفق مع الخصائص السيكولوجية للمتعلمين في كثير من الحالات.

3.إجراءات القبول والتوجيه في ظل الإصلاح الجديد:

عند اطلاعنا على المناشير والقرارات الوزارية التي توضح إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر ومن خلال معاينتنا لفترة الإصلاح هذه ، نجد أن هناك نوعا من الإسراع في تطبيق الإصلاح حيث أن بعض المناشير الوزارية تأتي قبل الشروع في إجراء ما بفترة قصيرة جدا ، وخاصة ما يتعلق منها بالقبول والتوجيه حيث أن عمل مستشار التوجيه يقتضي إعلام التلاميذ بطريقة القبول والتوجيه ، وفي بعض الحالات يضطر إلى إعادة الحصص الإعلامية بعد وصول المناشير الوزارية التي تحدد كيفية القبول والتوجيه ، وهذا ما يؤثر على مصداقية مستشار التوجيه مع التلاميذ.

وعند استعراضنا للنصوص القانونية التي تحدد تطور عملية الإصلاح أجد أنه بدأ بتنصيب السنتين الأولى ابتدائي والأولى متوسط وهذا طبقا للمنشورين الوزارتين رقم 509 المؤرخ في 2003/05/04 ورقم 245 المؤرخ في 2003/06/04.

حيث تم تنصيب السنتين الأولى إبتدائي والأولى متوسط ابتداءا من السنة الدراسية 2004/2003 وأهم ما ميز هذا الإصلاح هو استعمال الترميز العالمي والمصطلحات العلمية وهذا " تنفيذا لقرارات مجلس الوزراء المنعقد بتاريخ 30 أفريل 2002 حول الشروع في التطبيق التدريجي لإصلاح المنظومة التربوية" "[169]ص1/5.

وقد تضمن المنشور رقم 881 المؤرخ في 2003/09/10 التدابير العملية لتطبيق استعمال الترميز العالمي والمصطلحات العلمية.

وقبل التطرق إلى إجراءات الانتقال والقبول وإجراءات التوجيه تتعرض إلى إصلاح نظام التقويم التربوي كونه الركيزة الأساسية لعملية تحسين نوعية التعليم.

1.3.إصلاح نظام التقويم التربوي:

يعتبر التقويم أداة مساعدة في تنمية مردود المنظومة التربوية " فالتقويم لا ينحصر في كونه أداة مساعدة واتخاذ قرار ووسيلة تسيير وظيفي فحسب ، بل هو أكثر من ذلك ، ثقافة يجب تنميتها لدى كل المتدخلين في المسار التربوي ، إدراجها ضمن ديناميكية شاملة لإحداث تغيير نوعي ، إذا التقويم التربوي كواحد من أهم المحاور الأساسية للنظام الشامل للتقويم يدعو إلى تطوير فعلي للمارسات التقويمية السائدة حاليا في الميدان ، بحيث تنسجم مع أهداف الإصلاح وروح البرامج التعليمية الجديدة " "[170]ص1.

ونظرا لوجود سلبيات في التقويم الحالي الذي لا يزال يمارس في بعض المستويات التي لم يمسها الإصلاح بعد وخاصة ما يتعلق منها باستخدام التقويم لأغراض إدارية أساسا (إجازات ، ارتقاء ، إعادة ، توجيه .....) والذي يرتكز على التنقيط العددي للإنتاجيات المكتوبة للتلاميذ.

ونظرا للصلة الوثيقة القائمة بين ممارسات التقويم وعملية التعلم ، فإنه من المهام جدا أن تكون هذه الممارسات متجانسة مع خصوصيات البرامج الجديدة المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات ، هذه المقاربة التي لا تركز بالدرجة الأولى على المعارف وحدها بقدر ما تركز على التنمية الشاملة للمتعلم.

وفعلا فإن هذه المقاربة تقترح نموذجا تعليميا غير تراكمي ، وإنما اندماجي بالدرجة الأولى ، وتمنح أهمية خاصة للبعد المتعلق بدلالة ومعنى ما تم تعلمه[170]ص2/1

إن هذه التوجيه الجديد ، يحاول أن يتميز بتفاعل قوي بين فعل التعليم وفعل التقويم ، وإبراز التغيير لضمان تربية ذات نوعية ، وعليه يرد التقويم إلى وظيفتين كبيرتين أساسيتين [170]ص3/1

- المساعدة على تعديل مسار التعليم والتعلم.

- إقرار كفاءات التلميذ.

وتتخذ الوظيفتين المذكورتين عند التطبيق ، الأشكال التالية:

تقويم تكويني يمارس أثناء النشاط ، ويهدف إلى ضبط التحسن المحقق من طرف التلميذ ، وإدراك طبيعة الصعوبات التي تعترضه أثناء التعلم ، ويهدف هذا الشكل من التقويم إلى ضبط التحسن المحقق من طرف التلميذ ، وإدراك طبيعة الصعوبات التي تعترضه أثناء التعلم ، كما يهدف إلى تحسين ، تصحيح أو تعديل المسار التعليمي للتلميذ.

تقويم تحصيلي يمارس عند نهاية وحدة تعليمية ، سنة دراسية أو طور يهدف إلى التعرف على مستوى تنمية الكفاءات.

المبادئ المنهجية التي يرتكز عليها إصلاح نظام التقويم:

ترتكز النظرة الجديدة لتقويم التعلمات حسب المنشور رقم 2005/2039 على المبادئ المنهجية التالية:

– في منظور تنمية الكفاءات ، لا يتناول التقويم أساسا المعارف في شكلها الانعزالي ، بل إنه معالجة تهدف إلى الحكم على الكل وهو في طور البناء ، مدرجا مختلف الموارد المشكلة للكفاءة.

إن إعداد التلاميذ إلى هذا النمط من التقويم ، يستدعي اختيارهم في وضعيات معقدة ، تتطلب تجنيد مجموعة مكتسبات أساسية لعلها [170]ص1..

* يجب أن تدمج الممارسات التقويمية في المسار التعليمي ، كمؤشر لإظهار التحسينات المحصلة والثغرات المعرقلة لتقدم التعلمات وبالتالي بحدة العمليات الملائمة عملية التعلم والعلاج.

في هذا السياق وطالما أن عملية التعلم لم تنته لا يجب أن يشكل الخطاء علامة عجز إنما هو مجرد مؤشر صعوبات ظرفية ضمن مسار بناء الكفاءات لذا يجب أن يكون موضوع عملية تشخيص آنية لمعرفة أسبابه وتنفيذ عملية علاجية هادف لتفادي تعطيل التعلمات اللاحقة.

* إن نتائج المدرسية في التطور التقليدي للتقويم يعبر عنها في شكل تنقيط عددي وقصد تدعيم قرائتها يجب أن ترفق هذه العلامات بملاحظات ذات مدلول نوعي تشكل دعما له لمجهود التعلم ووسيلة تضمن ربط علاقات تكاملية بين التلميذ ، المعلم والولي.

يجب أن ينطوي التقويم على وضعيات تحمل التلميذ على وعي واستراتيجيات في التعلم وتبني موقفا ذاتيا لتقييم مدى ملاءمتها وفعاليتها .

الإجراءات القاعدية [170]ص1،إن الإجراءات التي يتضمنها هذا المنشور تترجم في مجملها المبادئ المنهجية للرؤية الجديدة للتقويم البيداغوجي:

1. في مطلع السنة الدراسية بتولي مجلس التعليم إعداد مخطط سنوي للتقويم ، يحدد مواعيد وتيرة وأشكال التقويم لكل مادة وكل مستوى دراسي يجب أن يتضمن هذا المخطط مواعد تقويمية بأدوارها الاندماجي التحصيلي ، التشخيصي والعلاج بالتوافق أهداف المناهج التعليمية وبنيتها كما يجب تبليغ هذا المخطط للتلاميذ والأولياء ومفتش المادة أو المقاطعة .

* تخصص الأيام الأولى للدخول المدرسي وبصفة إلزامية لتنظيم فحوص تشخيصية تتناول اللغات الأساسية (اللغة العربية ، الرياضيات ، واللغات الأجنبية) للتأكد من المكتسبات القبلية وتنظيم أنشطة دعم وعلاج قبل الشروع في تناول البرامج الجديدة.

* يجب أن تتخلل عملية التعلم مواعيد للتقويم التكويني في أشكاله المتنوعة « أسئلة شفوية استجوابات كتابية فحوص، تمارين.....الخ »

* يجب أن لا تنصب مواضيع الفروض والاختبار والامتحانات على الاسترجاع أو لتطبيق الآلي للمعارف بقدر ما يجب أن تطرح وضعيات تتطلب من التلميذ تجنيد مكتسباته وإدماجها قصد إقرار مستوى معين من التحكم في كفاءتها تكون الاختبارات الشهرية في التعليم الثانوي مسبوقة بفترة تخصص فقط لأنشطة إدماج تمكن من إدماج مختلف مكتسبات التلاميذ.

* يضمن رؤساء المؤسسات التعليمية ومفتشو مختلف الأطوار متابعة دائمة لتقدم التعلمات المحددة بالنظر إلى أهداف ومضامين البرامج الرسمية وذلك على ضوء التقارير الوصفية للنتائج المدرسية التي تنجز بصفة منتظمة من طرف معلمي وأساتذة مختلف المواد التعليمية .

يكون النتائج المحصلة من طرف التلاميذ في الفروض والاختبارات و امتحانات نهاية السنة موضوع تحليل نوعي من طرف مدير المؤسسات بالتنسيق مع مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني ، وذلك من أجل

استخلاص الإجراءات الواجب اتخاذها لتحسين أداء التلاميذ وعلى وجه الخصوص تنظيم أنشطة العلاج التي تشكل المحور الرئيسي لعملية تنفيذ مشروع المؤسسة إن أي اختلال في بناء تحصيل التعلمات الآساسية يمكن أن يرهن متابعة المسار الدراسي ولتفادي ذلك بتطلب من المؤسسة التعليمية وضع استراتيجيات العلاج الأكثر نجاعة.

* يتم الارتقاء من سنة إلى أخرى على أساس اعتبارات بيداغوجية وقرار مجلس المعلمين ومجالس الأساتذة إن هذا الانتقال مرهون في كل المستويات بضرورة الحصول على معدل أدنى يساوي أو يفوق 10/5 أو 20/10 .

- يتوج التعليم الابتدائي بامتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي يتناول اللغات الأساسية: (اللغة العربية الرياضيات واللغة الأجنبية الأولى).
- تكون إجراءات الانتقال إلى السنة الأولى من التعليم المتوسط وكذا الانتقال إلى السنة الأولى ثانوي موضوع مناشير تطبيقية.
- يجب أن تشكل نتائج الامتحانات المدرسية الرسمية موضوع استغلال تلقائي في المجالين الاحصائي والنوعي سواء على مستوى المؤسسة أو الولاية ستسمح هذه العملية فضلا عن أهداف أخرى بقياس مدى تحقيق الأهداف المسطرة وتقييم مردود التلاميذ ومنه الأساتذة ، وبالتعرف على المواد التعليمية موضوع الصعوبات والثغرات وكشف الفوارق بينهما وبين النتائج المحصل عليها في القسم وبالتالي إظهار طوبوغرافيا النجاح والفشل.

ويمكن الاستغلال السليم لهذه النتائج من توفير معطيات ذات دلالة كافية لترشيد وتوجيه قرارات مختلف المتدخلين في الفعل التربوي وفي هذا المنظور ، فإن الحفظ الآلي لنتائج التقويم المستمر لكل تلميذ في مختلف المواد والأقسام والمستويات وإعلام المؤسسات التعليمية بالنتائج المفصلة المحصل عليها من طرف تلاميذها في الامتحانات الرسمية « امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بشهادة التعليم المتوسط بكالوريا التعليم الثانوي » سيسهل استغلال نتائج التلاميذ بكل أشكاله وسيمكن كذلك انطلاقا من هذه المعطيات الموضوعية من القيام بالعمليات التصحيحية الناجحة.

* بهدف تثمين الجهد والأداء ، فإن المدارس الابتدائية ، ومؤسسات التعليم المتوسط والثانوي مدعوة إلى:

- استعمال مختلف الوسائل لتبليغ النتائج الشهرية ، الفصلية ، نتائج نهاية السنة ونتائج الامتحانات الرسمية إلى كل أعضاء الجماعة التربوية - اتخاذ إجراءات تشجيعية ، من خلال أعمال رمزية تثمن النجاح الدراسي « توزيع الجوائز إجازات مختلفة» - خلق وتشجيع جو المنافسة المسالمة داخل المؤسسات التعليمية وفيما بينما « تعليق النتائج المسابقات ، المنافسات بين الأقسام ، بين المؤسسات .....الخ»

2.3.إجراءات القبول في التعليم الثانوي:

لقد نتج عن الإصلاحات التي تم إدراجها على مختلف هياكل التعليم ومناهجه بصفة عامة وعلى نظام تقويم أعمال التلاميذ بصفة خاصة إعادة النظر في الإجراءات المعتمدة لإقرار انتقال التلاميذ من السنة التاسعة أساسي إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

" وهكذا وتأكيدا لمبدأ الإنصاف بين التلاميذ بإخضاعهم إلى معيار يكون بمثابة القاسم المشترك بينهم بعد أن تم إقرار دورة وطنية واحدة لامتحان شهادة التعليم الأساسي ، فإنه تقرر تثمين هذا الامتحان في اتخاذ قرار الانتقال إلى مرحلة التعليم الموالية دون التقليل من أهمية التقويم المستمر الذي يبقى له هو الآخر دور أساسي في تحديد مصير التلاميذ"[171]ص4/1.

وبناء على كل هذا تم تعديل الإجراءات المعمول بها للانتقال إلى السنة الأولى ثانوي من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي وفقا لما يلي:

- يقبل تلقائيا في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي كل تلميذ تحصل على شهادة التعليم الأساسي.
- أما بالنسبة للتلاميذ الذين لم يستوفوا هذا الشرط ، فيضاف المعدل السنوي لنتائج التقويم المستمر المحصل عليها خلال السنة التاسعة أساسي إلى معدل امتحان شهادة التعليم الأساسي في حساب معدل القبول الذي يتم على النحو التالي:

$$\text{معدل القبول} = \frac{\text{المعدل السنوي للسنة 9} + \text{معدل شهادة التعليم الأساسي} \times 3}{4}$$

ويقرر انتقال كل تلميذ تحصل على معدل قبول يساوي أو يفوق 10 من 20 إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بعد تحديد القائمة الإجمالية للتلاميذ الذين تم إقرار انتقالهم إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي ، يدرس مجلس الأساتذة حالات التلاميذ المتبقين وفقا للترتيبات البيداغوجية السارية المفعول والإجراء المرحلي الخاص بالإعادة في السنة التاسعة أساسي.

وقد ذكر المنشور الوزاري رقم 2005/40 أن هذه الإجراءات انتقالية تخص آخر دفعات تلاميذ التعليم الأساسي فقط ، أي التلاميذ المتمدرسين في السنتين الدراسيتين 2005/2004 و 2006/2005 ، ذلك انه سيتم اتخاذ تدابير خاصة بشأن تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط إلى السنة الأولى من التعليم ما بعد الإلزامي.

كما أوضح نفس المنشور أن هذه الإجراءات لا تهدف إلى إقصاء التلاميذ إطلاقا بقدر ما تهدف أساسا إلى ضمان تكافؤ فرص النجاح ، وعليه ونظرا لأهمية العملية وانعكاساتها على المسار الدراسي للتلاميذ فإن المنشور أكد على ضرورة تكثيف عملية الإعلام للتلاميذ "أطلب من الجميع كل في مستوى مسئوليته وبخاصة مستشاري التوجيه المدرسي والمهني تكثيف عمليات الإعلام الموجهة للتلاميذ لشرحها وتوضيح أغراضها في التعليم الثانوي ، مع تثمين قيمة امتحان شهادة التعليم الأساسي ونتائج التلاميذ فيه ، دون التقليل من مفعول التقويم المستمر في إصدار قرار الانتقال إلى مرحلة التعليم الموالية " [171]ص4/1.

3.3.إجراءات التوجيه إلى الجذوع المشتركة للسنة الأولى ثانوي

تعتبر عملية التوجيه المدرسي من أهم العمليات التربوية لما لها من آثار على مستقبل التلميذ ، لذا يجب أن يتم فعل التوجيه بالتوفيق بين رغبات التلميذ وملمحه ومتطلبات مختلف فروع التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

" ونظرا للمستجدات التي أدرجت في هيكلة التعليم ما بعد الإلزامي والغايات والأهداف التي ترمي إليها مختلف فروع التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، وكذا مستلزماتها البيداغوجية ، فإن هذا المنشور يحدد الترتيبات التي يجب اعتمادها لتوجيه التلاميذ المقبولين في التعليم الثانوي إلى الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي" [171]ص4/1.

وتتمثل هذه الترتيبات في إدخال تعديلات على كل من بطاقة الرغبات ومجموعات التوجيه إلى الجذعين المشتركين (جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا) والمعاملات المسندة للمواد المشكلة لهذه المجموعات.

1.1. **بطاقة الرغبات:** يعبره التلميذ في هذه البطاقة ، عن الجذع المشترك الذي يرغب فيه لمواصلة دراسته في مرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

2.1 مجموعات التوجيه:

تتكون مجموعات التوجيه إلى الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي من المواد الآتية:

بالنسبة لجذع مشترك آداب:

- اللغة العربية معامل 5.
- اللغة الفرنسية معامل3.
- اللغة الإنجليزية معامل2.

بالنسبة لجذع مشترك علوم وتكنولوجيا:

- الرياضيات معامل5.

- العلوم الطبيعية معامل2.
- التربية التكنولوجية معامل2
- اللغة العربية معامل1

ويتم حساب معدل كل مادة من المواد المشكلة لمجموعتي التوجيه باعتماد نتائج السنتين السابعة والثامنة أساسي ونتائج الفصلين الأول والثاني للسنة التاسعة من التعليم الأساسي.

أما حساب معدل التلميذ في كل مجموعة من مجموعتي التوجيه فيتم معدل المعاملات المسندة المواد المشكلة لكل مجموعة كما هو مبين أعلاه.

إجراءات عملية التوجيه:

يعتمد في توجيه التلاميذ إلى الجذوع المشتركة للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بالتوفيق بين: [171]ص4/1.

- الملمح التربوي للتلميذ (نتائج مجموعات التوجيه).
- رغبات التلميذ.
- ملاحظات الأساتذة.
- ملاحظات مستشار التوجيه المدرسي والمهني.
- المستلزمات البيداغوجية للجذوع المشتركة.

يتم توجيه 10% الأوائل من ضمن التلاميذ الحاصلين على شهادة التعليم الأساسي ، حسب رغباتهم الأولى وذلك على مستوى كل مقاطعة الاستقبال .

أما بالنسبة لباقي التلاميذ المقبولين في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي فإنه يتم توجيههم وفق ترتيبهم في مجموعات التوجيه مع تلبية – بقدر الإمكان – رغبتهم الأولى

وانطلاقا من مما سبق فإنه تم تعديل بطاقة الرغبات وببطاقة المتابعة والتوجيه في المنشور رقم 2005/43 " تطبيقا للهيكلة الجديدة لمرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ابتداءا من الدخول المدرسي المقبل 2006/2005 ، وإعادة تنظيم للسنة الأولى منه التي أصبحت تتشكل من جذعين مشتركين هما جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا" [154]ص4.

- فالنسبة لبطاقة الرغبات الخاصة بتلاميذ السنة التاسعة أساسي حيث يتم الاختيار بين الجذعين المشتركين المذكورين أعلاه.
- بطاقة المتابعة والتوجيه للطور الثالث من التعليم الأساسي في جانبها المتعلق بمجموعات التوجيه ، المراد المشكلة لها والمعامل الممنوح لكل منها حيث تصبح التعديلات مدخلة على الصفحتين 3 و 4 من بطاقة المتابعة والتوجيه.

وقد تم تطبيق هذا التعديل في السنة الدراسية 2006/2005 ثم حدث تغيير طفيف في بطاقة الرغبات حيث أضيف إلى الجذعين المشتركين المسلك المهني وأصبح بطاقة الرغبات تشمل 04 اختيارات وهذا ما يطبق في السنة الدراسية المقبلة 2007/2006

أ- التعليم الثانوي:

1. جذع مشترك علوم وتكنولوجيا
2. جذع مشترك آداب

ب- المسلك المهني:

1. التعليم المهني.
2. التكوين المهني.

والتوجيه إلى التعليم ما بعد الإلزامي حسب المنشور الإطار لتحضير الموسم الدراسي 2007/2006 يتم حسب معايير وآليات التوجيه المتضمنة في المنشور رقم 2005/41 المؤرخ في 27 مارس 2005 وهو توجيه تلاميذ السنة الأولى ثانوي بجذعيه المشتركين.

ويتم توجيه التلاميذ إلى التعليم المهني وفق أحكام القرار الوزاري المشترك رقم 54 المؤرخ في 04 جوان 2005 وكذا المنشور الوزاري المشترك رقم 02 المؤرخ في 01 جوان 2005 ، علما أن التوجيه إلى هذا

المسلك اختياري ويعني التلاميذ المقبولين في مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي أما غير المقبلوين منهم فيوجهون إلى التكوين المهني [172]ص4/1.

4.3.القبول والتوجيه في السنة الثانية ثانوي:

يتم القبول في السنة الثانية ثانوي وفق أحكام النصوص المنظمة للعملية السارية المفعول بحصول التلميذ على معدل سنوي عام يساوي أو يفوق 10 من 20 ، ويتم التوجيه إلى مختلف الشعب المنبثقة عن الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي وهي على النحو التالي:

بالنسبة للجذع مشترك آداب وتتفرع إلى:

- آداب وفلسفة
- لغات أجنبية

بالنسبة للجذع مشترك علوم وتكنولوجيا وتتفرع إلى:

- رياضيات
- علوم تجريبية
- تسيير واقتصاد

- **تقني رياضي باختياراته الأربعة** :
- هندسة ميكانيكية .
- هندسة كهربائية.
- هندسة مدنية.
- هندسة الطرائق.

خلاصة الفصل:

لقد اتضح من خلال ما سبق جميع الدول سواء العربية أو الغربية تهتم بالتعليم الثانوي ويظهر ذلك من خلال الإصلاحات التي تقوم بها من أجل تطويره وجعله يساير عصره.

والجزائر كغيرها من الدول تحاول من خلال الإصلاحات الجديدة أن تنهض بقطاع التربية والتعليم بصفة عامة وذلك من خلال فتح الشعب والتخصصات وتغيير بعضها وتغيير نمط التعليم الأساسي وإبداله بالتعليم المتوسط وهذا على مستوى الطور الثالث ونفس الشيء بالنسبة للتعليم والتكوين المهنيين وكذلك التعليم العالي فكلها معينة بالإصلاح نظرا لارتباط القطاعات الثلاث ببعضها البعض.

الباب 2
الفصل1
المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية

تمهيد:

سنحاول من خلال عرضنا للمنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية أن نوضح بصورة دقيقة مجموعة من الإجراءات المنهجية التي اتبعناها في الدراسة الميدانية بدءا من تحديد المجال المكاني المتمثل في كل ثانويات مدينة الجلفة، والمجال الزماني الذي أجرينا فيه الدراسة الاستطلاعية والميدانية ، ثم توضيح العينة التي اعتمدنا في دراستنا وذكر مواصفاتها ، بالإضافة إلى توضيح المناهج المستخدمة في هذه الدراسة ، وأخيرا أهم التقنيات والأدوات المستعملة .

1- مجـــال الدراســـــة:المجال المكاني:

تمثل المجال المكاني للدراسة في ثانويات مدينة الجلفة، حيث تم اختيار جميع ثانويات التعليم العام والثانوية المتعددة الاختصاصات (المتشعبة) المتواجدة بمدينة الجلفة وهي على النحو التالي:

- ثانوية النعيم النعيمي
- ثانوية طاهيري عبد الرحمان
- ثانوية ابن خلدون
- ثانوية أول نوفمبر
- ثانوية النجاح
- ثانوية ابن الأحرش
- ثانوية عبد الحق بن حمودة
- ثانوية مسعودي عطية
- الثانوية المتعددة الاختصاصات
- ثانوية الفصحى
- ثانوية عين اسرار
- ثانوية النوراني
- ثانوية علي الياقوت

المجال الزمني:

وقد بدأت الدراسة الاستطلاعية إبتداءا من 03 أكتوبر إلى غاية 21 أكتوبر 2010 حيث تم ملاحظة مدى استجابة التلاميذ لأسئلة الاستبيان وتم إعادة صياغة الأسئلة غير المفهومة من قبل التلاميذ وشملت الدراسة الاستطلاعية نسبة 15% من عينة البحث أما الدراسة الميدانية فقد أجريت إبتداءا من 14 نوفمبر 2010 وتم استرجاع جميع الاستمارات من كل الثانويات محل الدراسة يوم 25 نوفمبر 2010.

2 العينـــــة:

تعرف العينة بأنها جزء من مجتمع الدراسة الذي تجمع منه البيانات الميدانية.

وهي تعتبر جزء من الكل ، بمعنى أنه تؤخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة للمجتمع لتجرى عليها الدراسة ، فالعينة إذن هي جزء معين أو نسبة معينة من أفراد المجتمع الأصلي ، ثم تعمم نتائج الدراسة على المجتمع كله [173]ص191.

وقد عمدنا إلى استخدام العينة نظرا لما لها من أهمية خصوصا في الدراسات الميدانية، لأن جل البحوث الميدانية المعاصرة لا تعتمد على طريقة المسح الشامل لمجتمع البحث، بل تعتمد على دراسة العينة المختارة أو المسحوبة من مجتمع البحث[01]ص49.

ويمكن تلخيص أهمية استخدام أسلوب البحث بالعينة على النحو التالي:

تساعد في دراسة مجتمع عدد أفراده كبير، وهذا عند استحالة دراسة المجتمع كله [173] ص191.

حصر الدراسة في عدد قليل نسبيا يمكن الباحث من جمع عدد أكبر من البيانات وأكثر تفصيلا [173] ص192.

أما نوع العينة التي إختارناها والتي رأينا أنها تناسب موضوع دراستنا فهي العينة العشوائية المنتظمة والتي يتم اختيار وحداتها اعتمادا على مبدأ مسافة الاختيار بين وحدات العينة ، على أن تختار الوحدة الأولى اختيارا عشوائيا ، ونظرا لتساوي مسافة الاختيار بين أفراد العينة المنتظمة فإن هذا النوع من العينات تدعى بالعينات ذات المسافات المتساوية ، ولاختيار المسافة نعمل بالمعادلة الإحصائية التالية:

لدينا المجتمع الأصلي 2116 تلميذ في جميع شعب السنة الثانية ثانوي وفي جميع ثانويات مدينة الجلفة ولحساب مسافة الاختيار قمنا باجراء المعادلة التالية:

م أ = ـــــ حيث : م أ = مسافة الاختيار

ن مج م = حجم مجتمع البحث

ن ع ع = حجم العينة المختارة

وقد ارتأينا أن نختار العينة العشوائية المنتظمة ، نظرا لأن مجتمع البحث المراد دراسته والمتمثل في تلاميذ المؤسسات الثانوية موجودة أسماءهم في قوائم خاصة ومرقمة ، وبالتالي فإننا لا نجد صعوبة في تطبيق هذا النوع من العينات ، كما أنه يجنب الباحث التحيز في اختيار مفردات العينة.

وقد حددنا حجم العينة بـــ 300 تلميذ لذلك فإن مسافة الاختيار تحسب على النحو التالي :

م أ = ـــــــ = 7.05 = 7

2116
300

أي أن مسافة الاختيار = 7 وبمعنى أن الفرق بين رقم كل وحدة ورقم الوحدة التي تليها = 7.

ونختار الرقم الأول عشوائيا وليكن الرقم 5 ، فيصبح هذا الرقم الوحدة الأولى (أي التلميذ الذي يحمل رقـــم 05) ثم نختار الرقم الذي يليه أي 05 + 07 وهكذا إلى أن نصل إلى العدد المطلوب .

3. المناهج المستخدمة:

المنهج الوصفي:

يعتبر المنهج المتبع في البحث من الأساسيات التي يعتمد عليها الباحث، ويتم اختيار منهج الدراسة في جل البحوث والدراسات الأكاديمية وفقا لطبيعة الموضوع المراد دراسته.

ويقوم المنهج الوصفي على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة ، أو عدة فترات ، من أجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى أو المضمون والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره[174]ص74.

وقد ارتأينا أن نستخدم في دراستنا هذه المنهج الوصفي (المونوغرافي) لأنه يناسب دراستنا هذه أكثر من أي منهج آخر.

والمنهج الوصفي يعتمد على جمع وتحليل وتفسير المعلومات والبيانات من أجل الوصول إلى الحقائق .

ونعتقد أن المنهج الوصفي هو المناسب لموضوع دراستنا « أثر الخدمة الاجتماعية المدرسية على التوافق الدراسي والاجتماعي للتلميذ»

حيث سنعتمد على وصف وتحليل البيانات والمعلومات المجمعة ومن ثمة تفسيرها من أجل الوصول إلى حقائق عملية موضوعية وذات قيمة علمية على مستوى البحوث الأكاديمية العليا.

منهج تحليل المحتوى: لقد قامت جدة تحليل المضمون على إحلال أساليب أكثر تقنينا ، تهدف أحيانا إلى التكميم ، وفي كل حال إلى تحويل المواد الخام إلى معطيات يمكن معالجتها علميا ، محل الانطباعية التي تتعلق بخصائص الملاحظ الشخصية ، ومن أجل ذلك سيكون النص مقسما أي مدروسا تبعا للأفكار أو الكلمات التي يحويها ، ما دامت هذه الأفكار والكلمات مختارة أو محصاة بما يخدم الهدف المقصود ،فمثلا كم مرة يستعمل هذا الحزب عبارة "العدالة الاجتماعية

في حملة انتخابية ؟ ومالفرق بين خطاب ستالين وخطاب خروتشوف بخصوص نوع المآخذ على الولايات المتحدة الأمريكية ؟ [175]ص145.

ويعرف برلسون Berelson تحليل المحتوى على أنه " تقنية بحث للوصف الموضوعي والمنهجي والكمي لمحتوى الاتصالات الظاهر ، تهدف إلى تفسيرها "

وقد استخدمنا هذا المنهج في تحليل المقابلات التي تم إجراؤها مع مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي، ونظرا لخصوصية تطبيق منهج تحليل المحتوى فقد توخينا الحذر فيما يتعلق بتطبيق مراحله التقنية ففي

المرحلة الأولى المتمثلة في اختيار الفئات اخترنا فئة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي كون هذه الفئة تمثل المفتاح والدلالة التي سيرتب ويكمم على ضوئها المضمون ، وهذه الفئة نرى أنها تشكل الصلة بين غرض البحث والنتائج حيث من خلالها نتحقق من الفرضية الثالثة خاصة ،والتي تركز حول علاقة خدمات التوجيه والإرشاد بالتوافق الدراسي والاجتماعي لدى تلاميذ الثانية ثانوي .ويمكن كذلك أن تساعد هذه الفئة في التشخيص والتنبؤ، ولهذا فخصائص الفئة في منهج تحليل المحتوى يمثل الخطوة الأساسية لتحليل المضمون ، وهي مهمة جدا وذات فائدة، اذ يقول برلسون " إن لتحليل المضمون من القيمة مالفئاته " .

أما في المرحلة الثانية وهي الأصعب فيتم فيها تكميم المضمون حيث راعينا فيه مشكلة العينة أي اختيار مفردات يتم التحكم في تحليل المعلومات المجمعة من خلالهم مع ضمان تحقيق الهدف العلمي ، وأخذنا بعين الاعتبار أيضا وحدات التكميم المختلفة كوحدة التسجيل ؛ وحدة السياق ؛ وحدة القياس.

4 أدوات جمع البيانات :

لقد أملى علينا موضوعنا استخدام مجموعة من الأدوات لجمع المادة العملية وهي الملاحظة العلمية؛ والمقابلة ؛ واستمارة الاستبيان ؛ وتعتبر هذه الأدوات الأكثر شيوعا وأهمية وملاءمة لموضوع بحثنا سواء من حيث مساعدتنا على التحكم في ظروف إجراء الدراسة أو في اختزال الوقت.

الملاحظة:

تعتبر الملاحظة وسيلة هامة لمشاهدة موضوع معين على نحو هادف فهي تمنح الملاحظ حرية كاملة في مراقبة الحدث أو الموقف ثم صياغة الأفكار والنتائج في وقت لاحق[176]ص23.

والملاحظة هي "ملاحظة الظواهر من خلال الصورة التي تبدوا عليها في الطبيعة، وفي نطاق تخصص العلم الذي تستخدم في إطاره الملاحظة،فبالنسبة لعلم الاجتماع فان موضوع الملاحظة هو المجتمع ،بكل ما يضمه ذلك المجتمع من أفراد وجماعات ومجتمعات ،وعلاقات ونظم وظواهر ومشكلات" [177]ص206-207

ا- الملاحظة البسيطة:والملاحظة البسيطة هي ملاحظة عرضية لا تهدف إلى الكشف عن حقائق محددة ، وهي تأتي دون ضبط علمي ، لكنها مفيدة في الدراسات الاستطلاعية وفي التنبيه لدراسة مواضيع معينة[178]ص104.

حيث أفادتنا الملاحظة البسيطة وهذا طيلة السنوات الدراسية 2002/2001 و2003/2002و2004/2003و2005/2004 وفي جميع الثانويات التي عملنا بها، ولاحظنا أن الكثير من التلاميذ لا يستفيدون من الخدمات الصحية والنفسية والإرشادية ,وأن الكثير منهم يحتاج إلى إعانات مادية ومالية والكثير منهم يتعرضون لمشكلات اجتماعية أو دراسية أو سلوكية أو نفسية ، حيث مهدت لنا هذه الملاحظة الطريق لدراسة هذا الموضوع على نحو أفضل وبشكل جاد.

ب- الملاحظة المنظمة(العلمية) : و تخضع هذه الملاحظة لدرجة عالية من الضبط العلمي بالنسبة للملاحظ (الباحث)، ومادة الملاحظة ، حيث يحدد فيها الباحث الحوادث والمشاهدات و السلوكات التي يريد أن يجمع عنها المعلومات. [178] ص104.

وبما أن الملاحظة العلمية تتطلب ضبطا علميا ، وتحديدا دقيقا للموضوع الملاحظ فقد تم تصميم شبكة للملاحظة ، حددنا فيها مؤشرات بعينها ليتم ملاحظتها ، استخلصناها من الفرضية الأولى والثانية وهما يتحدثان على الخدمات الصحية المدرسية ؛ والمساعدات والإعانات المادية.

استمارة الاستبيان

كما استخدمنا استمارة الاستبيان لأنها تحتوي على مجموعة أسئلة تفيدنا في التحقيق من فرضيات الدراسة سواء كانت هذه الأسئلة مغلقة أو مفتوحة ، لأن استمارة الاستبيان عادة « ما تحتوي على مجموعة أسئلة بعضها مفتوحة وبعضها مغلقة ، وبعضها عام وبعضها متخصص»[01]ص65.

والإجابة عن هذه الأسئلة يعني الكشف عن الجوانب المختلفة للمشكلة موضوع الدراسة.

ويعرف فاخر عاقل (1982) الاستبيان بأنه « تقنية يستعملها الباحث للاتصال بالمبحوث بغرض جمع المعلومات الأساسية التي تتعلق بموضوع البحث ، أو مجموعة أسئلة لها اتصال مباشر بفرضيات الدراسة»[179]ص220.

واستخدمنا في دراستنا هذه استبيان وجه لتلاميذ السنة الثانية ثانوي بالإضافة إلى ما سبق ونظرا لنوعية الموضوع المراد دراسته فإننا استعنا بالمناشير والقرارات الوزارية المتعلقة بموضوع بحثنا ، وهذا حتى تدعم دراستنا وتكون أكثر واقعية وموضوعية.

المقابلة:

تعتبر المقابلة من الأدوات أكثر استعمالا في البحوث فهي مصدر غني يعتمد على بناء علاقة شخصية تتجسد في حوار شفوي منظم وهادف[178]ص122.

وتعرف كذلك بأنها محادثة موجهة يقوم بها فرد لاستثارة أنواع معينة من المعلومات لاستغلالها في بحث علمي، أو للاستعانة بها في التوجيه والتشخيص والعلاج[178]ص122.

والمقابلة كذلك وسيلة لجمع المعلومات تبنى أساسا على الحوار عن طريق إجراء لقاءات مع المبحوثين [180]ص191.

وقد استخدمنا في دراستنا هذه المقابلة المقننة وذات الأسئلة المفتوحة ، وقد اخترنا إجراء المقابلات مع المستشارين ، وهذا لكون هذه الفئة تساعد أكثر من غيرها في معرفة نقاط قد تبدوا غامضة أو لايستطيع عينة التلاميذ الإجابة عليها بصورة دقيقة ، لهذا فقد اخترنا 5 مستشارين لإجراء مقابلة معهم وهذا حتى ندعم معطيات الفرضية الثالثة القائلة: توجد علاقة بين خدمات التوجيه والإرشاد والتوافق الدراسي والاجتماعي لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

من بين الأساليب الإحصائية التي استخدمناها ، النسب المئوية وكاف تربيع كا^2 ، وقد ساعدتنا هذه الأساليب في تبسيط البيانات المجمعة وفي تصنيفها وتبويبها وتحليلها .

أما كا2 فقد كان له دور قوي في تقديم قراءة واضحة للبيانات المحصل عليها ، ويحسب بالطريقة التالية :

1- حساب التكرار النظري مجموع الصف * مجموع العمود

2- حساب الفروق بين التكرار النظري والتكرار التجريبي

3- تربيع الفروق(ك- ك)^2

4- قسمة مربعات الفروق على التكرارات النظرية لكل خلية. $\frac{(ك - ك)^2}{ك}$

5- مجموع العمليات السابقة هو قيمة كا ^{2}

6- حساب درجة الحرية .

7- الكشف عن قيمة كا^2 في الجدول الخاص بها .

خلاصة الفصل الأول :

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى مجموعة من الإجراءات المنهجية أبرزها اختيار العينة حيث اعتمدنا في دراستنا هذه على العينة العشوائية المنتظمة ، أما المناهج فقد استخدمنا المنهج الوصفي الذي ساعدتنا خطواته في تحليل وتفسير نتائج المعطيات عينة التلاميذ ، ومنهج تحليل المحتوى الذي استخدمناه في تحليل محتوى إجابات المبحوثين الذين أجرينا معهم المقابلات ، بالإضافة إلى استخدامنا لمجموعة من الأدوات البحثية كالاستبيان والذي وجه للتلاميذ السنة الثانية ثانوي ، والمقابلة التي أجريناها مع بعض مستشاري التوجيه والإرشاد الدراسي وكانت أسئلة المقابلة تهدف في الأساس إلى تدعيم الفرضية الثالثة والقائلة توجد علاقة بين خدمات التوجيه الإرشاد الدراسي والتوافق الدراسي والاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ، بالإضافة إلى استخدامنا للملاحظة العلمية (المنظمة) والتي صممناها من أجل التأكد من أبعاد معنية متعلقة بالفرضية الأولى والثانية (الخدمات الصحية) (المساعدات والإعانات المادية) ، كما استخدمنا في هذه الدراسة مجموعة من الأساليب الإحصائية أهمها كاف تربيع (كا^2) واستخدمنا المعالجة الإحصائية الآلية مجموعة الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (spss).

الفصل2
البيانات العامة وبيانات الفرضية الأولى

تمهيد :

نحاول في هذا الفصل تحليل البيانات العامة لعينة التلاميذ وكذا تحليل بيانات الفرضية الأولى القائلة تساعد الخدمة الصحية المدرسية تلاميذ الثانوي على التوافق الدراسي والاجتماعي حيث أنه من خلال مجموعة من الخدمات الصحية كالفحص المجاني والتداوي المجاني والتوعية الصحية ، وغيرها من الخدمات الصحية يمكن أن نحقق من توفرها أو عدمه ومدى علاقته بالتوافق الدراسي الاجتماعي للتلاميذ .

1-1 تحليل البيانات العامة للدراسة

جدول رقم 01 يبين توزيع أفراد العينة
حسب الجنس والمعدل السنوي المحصل عليه

المعدل المحصل عليه	ك	النسبة
ذكر	114	38
أنثى	186	62
المجموع	300	100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن نسبة الإناث أعلى من نسبة الذكور حيث نجد أن نسبة الإناث تساوي 62 % من مجموع أفراد العينة بينما نسبة الذكور تساوي 38 %من مجموع أفراد العينة و هذه النسب تبين بصورة واضحة الفروق بين نسبة الذكور و الإناث في مؤسساتنا التربوية و خاصة في المرحلة الثانوية ، إن هذا الفارق بين نسبة الذكور و نسبة الإناث مرده إلى عوامل عديدة ديمغرافية و تربوية و اجتماعية و اقتصادية فبالنسبة للعامل الديمغرافي نجد أن آخر الإحصائيات تؤكد على أن نسبة الإناث في المجتمع الجزائري أكثر من نسبة الذكور.

أما على المستوى التربوي و التعليمي فنجد أن الإناث أكثر تفوقا من الذكور كما تؤكده بعض الدراسات و هذا التفوق في حد ذاته يرجع إلى عوامل متعددة .

أما من الناحية الاقتصادية و الاجتماعية فنجد أن الذكور يسربون من المدرسة مبكرا و هذا إما لإعانة الأسرة أو لتحمل مسؤولية الأسرة أو من أجل الاستقلالية المالية المبكرة كون الذكور يرون في الاستقلالية المالية و الحصول على المال من مجهود خاص إحدى مظاهر الرجولة و خاصة في مراحل المراهقة و مرحلة الطفولة المتأخرة.

كما أنه في طلاق الوالدين أو موت الأب أو أي تفكك اسري يحدث نجد الطفل الذكر هو من يتحمل المسؤولية

جدول رقم 02 يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس والسن

السن	الجنس					
	ذكر		أنثى		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
15- 16	45	39.5	63	33.9	108	36.0
17- 18	59	51.8	89	47.8	148	49.3
أكبر من 18	10	8.8	34	18.3	44	14.7
المجموع	114	100	186	100	300	100

نلاحظ من خلال الجدول أن اغلب التلاميذ يتمركزون في سن ما بين 17-18 سنة حيث بلغت نسبة هذه الفئة 49.3%من مجموع أفراد العينة تليها فئة من 15-16 بـــ 36% ثم أكبر من 18 سنة بـــ 14.7%. ففي الحالة الأولى يرجع سبب تمركز التلاميذ في سن بين 17 و 18 سنة إلى كون هذه السن تعادل السن الطبيعية المتوافقة مع السنة الثانية ثانوي و خاصة بالنسبة لـــ 17 سنة بالإضافة إلى أن التلميذ اذ لم يكن في سن 17 فهو في سن 18 و في هذه الحالة يكون قد أعاد سنة واحدة خلال مختلف مراحله التعليمية و حالة الإعادة الواحدة هي الأكثر تكرارا في عدد الاعادات و سنعرف ذلك لاحقا في الجدول رقم 3 أما الحالة الثانية و المتمثلة في فئة 15- و 16 سنة و البالغة نسبتها 36 % فهي نسبة معقولة كون الكثير من التلاميذ يلتحقون بالمدرسة في سن مبكرة أي في سن الخمس سنوات أو على الأقل دون الست سنوات ببضع أشهر و هذه الحالة موجودة قبل المنشور الوزاري المتعلق بتحديد السن القانونية في الالتحاق بالنسبة للأولى ابتدائي بـــ 6 سنوات و 5 سنوات بالنسبة للتحضيري و أ خيرا نجد فئة أكبر من 18 سنة و التي تعادل نسبة 14.7 % من مجموع أفراد العينة هؤلاء هم من فئة التلاميذ الذين أعادوا السنة مرتين على الأقل و هي نسبة معقولة إذا ما نظرنا الى نسبة النجاح و الرسوب في مؤسساتنا التربوية.

يبقى لنا إلا أن نقارن بين تلك الفئات العمومية و جنس التلميذ فكما ذكرنا سابقا أن أفراد العينة ذكورا و إناثا يتمركزون في الفئة بين 17 – 18 سنة منها 51.8 % من الذكور و 47.8 % من الإناث تليها 39.5 % بين سن 15 و 16 سنة بالنسبة للذكور ثم 8.8 % في فئة أكبر من 18 ستة بالنسبة للذكور أيضا أي أن الترتيب جاء مطابقا للنسب العامة .

أم بالنسبة للإناث فبعد 48.8 % للفئة من 17 – 18 سنة تأتي فئة 15 – 16 سنة بنسبة تقدر بـــ 33.9 % ثم تليها فئة أكبر من 18 سنة بـــ 18.3 % .

وعليه يتضح أن النسب موزعة بصورة متوازنة بين الذكور و الإناث فيما يتعلق بالإناث العمرية و هذا يدل على انه ليست هناك أولوية أيضا فيما يتعلق بالإعادة بين الذكور و الإناث و ليست هناك أولوية أيضا فيما يتعلق بالالتحاق بالمدرسة في سن مبكرة بالنسبة طبعا للذكور و الإناث.

إن هذه الخصائص المميزة لأفراد عينة بحثنا و التي تتفق مع خصائص مجتمع البحث تجعلنا أكثر إرتياحا فيما يتعلق بالمتغيرات الدخيلة و التي قد تسوق البحث إلى نتائج غير دقيقة و غير موضوعية.

جدول رقم 03 يبين توزيع أفراد العينة حسب الشعبة وإعادة السنة الأولى

الشعبة	إعادة السنة الأولى					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
آداب وفلسفة	54	40.3	47	28.3	101	33.7
علوم تجريبية	48	35.8	64	38.6	112	37.7
تسيير واقتصاد	9	6.7	5	3.0	14	4.7
هندسة	4	3.0	26	15.7	30	10.0
لغات	15	11.2	15	9.0	30	10.0
رياضيات	4	3.0	9	5.4	13	4.3
المجموع	**134**	**100**	**166**	**134**	**300**	**100**

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن شعبة العلوم التجريبية و شعبة الآداب و الفلسفة هي الأكثر من حيث عدد التلاميذ المسجلين بها في شعبة العلوم التجريبية بها 37.3 % من مجموع أفراد العينة و شعبة الآداب و الفلسفة بها 33.7 % من مجموع أفراد العينة و هي نسب تماثل ما هو موجود فعلا في مدارسنا ، حيث أن عدد الأفواج الأكثر في كل ثانويات مدين الجلفة هو لشعبتي العلوم التجريبية و الآداب و الفلسفة ثم تليه شعبة تقني رياضي بمختلف فروعه و شعبة اللغات الأجنبية أ خيرا شعبة التسيير و الاقتصاد و الرياضيات.

و يمكن أن نجري مقارنة بين إعادة السنة الولى و الشعبة لمعرفة نسب الإعادة في كل شعبة و خلفياتها.نجد أن أعلى نسبة إعادة هي في شعبة الآداب والفلسفة بـــ 40.3 % تليها شعبة العلوم التجريبية بـــ 35.8 % ثم شعبة اللغات بـــ 11.3 % ثم التسيير و الاقتصاد بـــ 6.7 % تليهم الهندسة و الرياضيات بـــ 3% .

يجب التأكيد قبل تحليل هذه البيانات أن أفراد العينة أجابوا عن سؤال يتعلق بإعادة السنة الأولى بمعنى أن في السنة الأولى أن هناك شعبتان فقط هما الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا و الجذع المشترك آداب فالأول يضم كلا من شعبة العلوم التجريبية ، التقني رياضي ، التسيير و الاقتصاد ،
الرياضيات و الثاني يضم كلا من الآداب و الفلسفة ، و اللغات وعليه تصبح نسبة الإعادة في شعبة الجذع المشترك آداب 51.5 % مقابل 48.5 % بالنسبة للجذع المشترك علوم و تكنولوجيا
و بمقارنة هذه النسب بالجدول رقم 4 نجد أن هناك نجاحا في توجيه التلاميذ نحو الشعب النادرة أو الشعب التي تتوفر في بعض الثانويات أو تتوفر بفوج أو بعدد محدود من التلاميذ و هنا يسهل تطبيق العملية العلمية في التوجيه % من المعدين في شعبة اللغات في السنة الثانية و % من المعيدين في شعبة التسيير و الاقتصاد في السنة الثانية و على العموم فهذه النتائج تؤكد بصوره صادقة أن أفراد العينة البحث يمثلون المجتمع الأصلي تمثيلا حقيقيا ، وهذا يرجع في الأساس إلى العينة العشوائية المنتظمة التي اخترنا من خلالها عينة بحثنا.

جدول رقم 04 يبين توزيع أفراد العينة حسب الشعبة وإعادة السنة الثانية

الشعبة	إعادة السنة الثانية					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
آداب وفلسفة	4	28.6	97	33.9	101	33.7
علوم تجريبية	7	50.0	105	36.7	112	37.3
تسيير واقتصاد	00	00	14	4.9	14	4.7
هندسة	2	14.3	28	9.8	30	10.0
لغات	00	00	30	10.5	30	10.0
رياضيات	1	7.1	12	4.2	13	4.3
المجموع	**14**	**100**	**286**	**100**	**300**	**100**

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أفراد عينة بحثنا يتمركزون أكثر في شعبتي العلوم التجريبية و شعبة الآداب و الفلسفة ، حيث نجد 37.3% من مجموع أفراد العينة يدرسون بشعبة العلوم التجريبية مقابل 33.7 % في شعبة الآداب و الفلسفة ثم تليها شعبتي اللغات و الهندسة بنفس النسبة 10 % و أخيرا شعبتي التسيير و الاقتصاد و الرياضيات بـــ 4.7 و 4.3 على التوالي.

إن هذه النسب المئوية الموزعة تبين بوضوح و بكل موضوعية آلية التوجيه المدرسي و توزيع الأفواج وفق الشعبة أي أن هذه النسب يمكن أن نجدها في كل ثانويات القطر الجزائري ، لأن الرغبة في شعبة ما بالنسبة للتلميذ ليست هي من توصله لها ، بل هناك آليات أخرى تؤخذ بعين الاعتبار كعدد الأفواج المفتوح في كل شعبة و كذلك التأطير الفعلي في كل شعبة.

و لكن في المقابل نرى أن شعبة العلوم التجريبية هي الأكثر طلبا و رغبة من قبل التلاميذ و الأولياء بالنسبة للجذع المشترك علوم و تكنولوجيا و التي تتضمن شعبة الرياضيات و تقني رياضي (هندسة) و تسيير و اقتصاد.

و أيضا شعبة الآداب و الفلسفة هي الأكثر طلبا من قبل التلاميذ و الأولياء على الأقل في مجتمع بحثنا.

أما فيما يتعلق بالشعبة و إعادة السنة الثانية ثانوي نجد أن أكبر نسبة في شعبة العلوم التجريبية بـــ 50% و هذا طبيعي كما ذكرنا سابقا كون هذه الشعبة يوجه إليها التلاميذ دون مراعاة الآليات و الشروط العلمية أو الملمح الحقيقي للتلميذ بالإضافة إلى العدد الكبير من التلاميذ الذين يرغبون في التوجه لها.

ثم تليها نسبة 28.6 % في شعبة الآداب و الفلسفة و نفس الأسباب التي ذكرناها في شعبة العلوم التجريبية، تأتي بعدها شعبة الهندسة أو تقني رياضي بـــ 14.3 % ثم الرياضيات بـــ 7.1 % و هذه النسب مقبولة كون هذه الشعبة تحتاج إلى تركيز أكبر من التلميذ و مثابرة و اجتهاد فهذه النسب قليلة مقترنة بصعوبة هاتين الشعبتين ، و أخيرا نجد نسبة % في كل من شعبتي التسيير ة الاقتصاد و اللغات ففي ما يتعلق بشعبة اللغات فإن التلميذ لا يختار هذه الشعبة إلا إذا كان يملك قدرات في هذه الشعبة و كون الإدارة لديها عدد محدود من الأفواج فإنها تأخذ بعين الاعتبار القدرات الحقيقية للتلميذ في هذه الشعبة و رغبته.

2-1 تحليل البيانات الخاصة بالفرضية الأولى

جدول رقم 05 : يبين علاقة الاستفادة من الخدمات الصحية بالالتزام بلوائح وقوانين المؤسسة

الالتزام بلوائح وقوانين المؤسسة	الاستفادة من الخدمات الصحية					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	تك	النسبة	ك	النسبة
نعم	36	100	221	85.7	257	87.4
لا	00	00	37	14.3	37	12.6
المجموع	36	100	258	100	300	100
قيمة كا^2						**5.906**
قيمة sig						**0.015**

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن التلاميذ الذين استفادوا من الخدمات الصحية في المدرسة عددهم قليل و هو ما يعادل 36 من مجموع 300تلميذ أي 12 % و هي نسبة قليلة جدا باعتبار أن أغلب المؤسسات التربوية أو الثانويات تتوفر على وحدة طبية للكشف و المتابعة إلا أ هذه الوحدة لا تقوم بالرعاية الصحية المنظمة و الدائمة إلا في الفحوص الموسمية أو في حالات التلقيح الشامل لكن رغم ذلك نرى من خلال هذا الجدول أن الالتزام بلوائح و قوانين المؤسسة مرتبط باستفادة التلاميذ من الخدمات الصحية و هو مؤشر هام على التوافق الدراسي و الاجتماعي في المؤسسات التعليمية فنسبة 87.4% من مجموع أفراد العينة ملتزمون بلوائح و قوانين المؤسسة مقابل 12.6 % غبر ملتزمين و عندما مقارنة علاقة الاستفادة من الخدمات الصحية بالالتزام بلوائح و قوانين المؤسسة يظهر لنا أن هناك 100% من التلاميذ الذين استفادوا من الخدمات الصحية يلتزمون بلوائح و قوانين المؤسسة و 14.3 % غير ملتزمين بقوانين المؤسسة و من أجل القراءة التحليلية الصحيحة قيمة sig هي 0.015 و هي أقل من القيمة المعنوية التي اعتمدتاه في بداية دراستنا و هي 0.05 أي نسبة الوقوف في هذه النتائج عالية و بالتالي فهناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاستفادة من الخدمات الصحية و الالتزام بلوائح و قوانين المؤسسة ، كون تقديم الخدمات الصحية المدرسية للتلميذ يجعله أكثر ولاءا و يحس أيضا بانتماء صادق للمجتمع المدرسي المتواجد فيه و هو بهذا يعزف عن التصرفات و السلوكات المنافية للوائح و قوانين المؤسسة أو القانون الداخلي للمؤسسة التربوية ، و تجعله يتصرف تصرفات إيجابية . و هذا يؤكد أن أي خدمة اجتماعية تقدم للتلميذ يمكن أن تساعد على التوافق الدراسي و الاجتماعي حتى و لو كانت خدمات صحية قبل الخدمات الاجتماعية في المجال المدرسي يمكن أن يكون لها نفس التأثير في توافق التلميذ الدراسي و الاجتماعي.

جدول رقم 06 علاقة الاستفادة من الخدمات بمتابعة الدرس داخل القسم

متابعة الدرس داخل القسم	الاستفادة من الخدمات الصحية					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
جيدة	34	94.4	185	71.7	219	74.5
متوسطة	2	5.6	73	28.3	75	25.5
المجموع	36	100	258	100	294	100
قيمة كاف تربيع **(كا²)**					8.596	
قيمة المعنوية sig					0.003	

تبين من خلال هذا الجدول أن أفراد عينة البحث كانت متابعتهم للدروس داخل القسم بين الجيدة و المتوسطة فالذين رأوا أن متابعتهم للدرس داخل القسم كانت جيدة نسبتهم 74.5% من مجموع أفراد العينة مقابل 25.5% كانت متابعتهم للدرس متوسطة و هذه النسب معقولة إذا ما علمنا أن المتابعة المتوسطة لا تعكس مستوى التلميذ الدراسي فالمتابعة المتوسطة تعني حضور حاسة الرؤية وحدها أو حاسة السمع وحدها دون الحضور الذهني أن سوء استخدام العمليات العقلية في المتابعة و الفهم.

إلا أن ما يهم هنا مدى ارتباط الاستفادة من الخدمات الصحية بالمتابعة داخل القسم فقد سجلنا 94.4% من التلاميذ الذين استفادوا من الخدمات الصحية كانت متابعتهم للدرس داخل القسم جيدة مقابل 5.6 % كانت متابعتهم متوسطة و نسبة 94.4% نسبة عالية جدا و خاصة إذا ما قرناها مع نسبة غير المستفيدين من الخدمات الصحية حيث سجلنا 71.7 % من التلاميذ غير المستفيدين من الخدمات الصحية حيث سجلنا 71.7 % من التلاميذ غير المستفيدين من الخدمات الصحية يتابعون دروسهم بصورة متوسطة .

إن هذا الأرقام و العلاقة بين استفادة التلميذ من الخدمات الصحية في المجال المدرسي و متابعة الدرس داخل القسم تؤكدها النتائج الإحصائية المحصل عليها من خلال اعتماد (spss) و حساب بالضبط قيمة .

حيث حصلنا على قيمة و علاقة قوية جدا تساوي 0.003 و هي أقل بكثير من مستوى المعنوية الذي اعتمدناه في دراستنا و هو (0.05=) أي أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاستفادة من الخدمات الصحية و متابعة الدرس داخل القسم.

و باعتبار أن متابعة الدروس داخل القسم بصورة جيدة كانت في صالح التلاميذ و باعتبار أن متابعة الدروس داخل القسم بصورة جيدة كانت في صالح التلاميذ الذين استفادوا من الخدمات الصحية و بنسبة 94.4% و قيمة sig 0.003 يتأكد فعليا أن الاستفادة من الخدمات الصحية في المدرسة يؤثر في متابعة التلميذ للدروس في القسم على اعتبار أن أي مرض أو أي ألم قد يسبب توترا للتلميذ و يفقده تركيزه و يشتت انتباهه و يعتبر الانتباه و التركيز داخل القسم من أهم شروط التحصيل الدراسي الجيد حسب علماء التربية بالإضافة طبعا إلى الدافعية.

- الدافعية.
- التكرار.
- التوجيه و الإرشاد .
- الطريقة الكلية في التدريس.

و عليه و مما سبق فإن العلاقة بين استفادة التلميذ من الخدمات الصحية في المدرسة و متابعة الدرس داخل القسم بصورة جيدة تؤكد العلاقة بين الخدمات الصحية و التوافق الدراسي على اعتبار أن متابعة الدرس

داخل القسم من قبل التلميذ مظهر من مظاهر التوافق الدراسي و الذي لا يمكن فصله عن التوافق الاجتماعي إلا بهدف الدراسة فقط.

جدول رقم 07 علاقة توفر وحدة الكشف والمتابعة بإلزامية الفحص.

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن 69 % من التلاميذ أفراد العينة أقروا بأنه لا توجد إلزامية للفحص عند

إلزامية الفحص في الأولى ثانوي	توفر وحدة الكشف والمتابعة							
	نعم		لا		لا أدري		المجموع	
	ك	النسبة	تك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	17	20.7	16	11.9	60	72.3	93	31.0
لا	65	79.3	119	88.1	23	27.7	207	69.0
المجموع	82	100	135	100	83	100	300	100
قيمة كاف تربيع كا^2							93.334	
قيمة المعنوية sig							0.000	

دخول الثانوية لأول مرة أي في السنة الأولى ثانوي مقابل 31 % يرون عكس ذلك أي أنه تم إجراء فحوصات لهم في بداية السنة الأولى ثانوي.

أما الذين يرون أن الثانوية تتوفر على وحدة الكشف و المتابعة فإن منهم 20.7% يرون أن هناك إلزامية للفحص عند دخولهم لأول مرة مقابل 79.3 %لا يرون عكس ذلك.

و سجلنا 28.1 % يرون أن المؤسسة التعليمية (الثانوية) لا تتوفر على وحدة طبية للكشف و المتابعة و في نفس الوقت يرون أنه لا توجد إلزامية للفحص في السنة الأولى ثانوي يقابلها 11.9 % يرون بإلزامية الفحص في السنة الأولى و لكن يقرون بعدم وجود و حدة للكشف و المتابعة، أم الذين لا يدرون بوجود وحدة للكشف والمتابعة ويقرون بإلزامية الفحص فإن نسبتهم 72.3 % يقابلها 27.7 % لا يدرون بوجود وحدة للكشف و المتابعة بمدرستهم و لا يرون أن هناك إلزامية للفحص عند دخول التلاميذ للثانوية لأول مرة.

و يتضح من النتائج السابقة أن 69 % من التلاميذ الذين أقروا بأنه لا توجد إلزامية عند دخول التلاميذ الثانوية لأول مرة يعكس نقص الخدمات الاجتماعية الصحية في المجال المدرسي إذ من غير المعقول أن لا يكون هناك رعاية صحية مجانية في المدرسة فأدنى الخدمات المتمثلة في الفحص الروتيني غير متوفرة فنسبة 31 % التي استفادت من الفحص غير كافية على الإطلاق و لا تعكس المجهودات المبذولة في إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية إذ أن الخدمات الصحية المدرسية مهمة جدا في أي منظومة إصلاحية سواء على مستوى المجتمع ككل أو على المستوى المدرسي .

كما نلاحظ من خلال مقارنة توفر وحدة الكشف و المتابعة بالمدرسة مع إلزامية الفحص عند دخول التلميذ للثانوية لأل مرة وجود العديد من القراءات فهناك 79.3 % من التلاميذ الذين يرون أن المدرسة تتوفر على وحدة الكشف و المتابعة و في نفس الوقت لا يرون أن هناك إلزامية للفحص في بداية السنة الأولى ثانوي و هذا يستدعي القول أن وحدة الكشف و المتابعة حتى وإن وجدت فإنها لا تقدم أدنى و أبسط الخدمات الصحية للتلاميذ و هو أمر يستدعي كذلك ضرورة وجود برنامج وطني خاص بالفحوصات و التوعية الصحية و المرافقة العلاجية و إلا تصبح هذه الوحدات الصحية في المدرسة بدون جدوى وبلا فائدة تظهر على صحة التلاميذ و بالتالي على حسن تمدرسهم .

أما بالنسبة للتلاميذ الذين يرون أن المدرسة لا تتوفر على وحدة طبية للكشف و المتابعة فإن منهم 88.1 % لا يرون أن هناك إلزامية للفحص عند دخول التلميذ لأول مرة للثانوية و في نفس الوقت لا توجد وحدة للكشف و المتابعة بالمدرسة و هذا يؤكد على أمرين عدم توفر المدارس كلها على وحدات للكشف و المتابعة و كذا عدم إلتزام المدارس بفحص التلاميذ ضف إلى ذلك عدم معرفة التلاميذ بوجود أو عدم وجود وحدات

للكشف و المتابعة إذا سجلنا 72.3 % لا يدرون بوجود وحدة الكشف و المتابعة بمدرستهم و لكنهم استفادوا من فحوصات مقابل 27.7 % لا يدرون بوجود وحدة الكشف والمتابعة و لا يرون أن هناك فحوصات تجري في بداية السنة الأولى ثانوي إن هذا الغموض الذي يكشف وحدة الكشف و المتابعة و الفحوصات يجعل التلميذ يعاني من سوء توافق صحي و قد يؤثر ذلك على توافقه الدراسي و الاجتماعي .

جدول رقم 08 علاقة توفر وحدة الكشف والمتابعة بالفترة الزمنية للفحص

فترة الفحص	توفر وحدة الكشف والمتابعة							
	نعم		لا		لا أدري		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
فصليا	00	00	6	4.4	00	00	6	2.0
سنويا	82	100	125	92.6	83	100	290	96.7
شهريا	00	00	4	3.0	00	00	4	1.3
المجموع	82	100	135	100	83	100	300	100
قيمة كا^2	12.644							
قيمة sig	0.013							

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 96.7 % من التلاميذ يرون أن الفحص يكون كل ينة مقابل 2 % يرون أنه فصلي و 1.3 % يرون أنه شهري و على العموم فإن هناك إجماع شبه كلي على أن الفحص سنوي و هذه النسب بكل تأكيد حقيقية و تعكس مدى تردي و نقص الخدمات الصحية في مدارسنا . كما نلاحظ كذلك أن هناك 100 % من التلاميذ الذين يقرون بوجود وحدة للكشف و المتابعة بالمدرسة يؤكدون على أن الفحص يتم سنويا فقط و هذا يؤكد نقص و سوء توزيع و تنظيم الخدمات الصحية المدرسية بمدارسنا .

أما الذين يرون أن وحدة الكشف و المتابعة غير موجودة بمدارسهم فإن نسبة 92.6 % منهم يؤكدون أيضا على أن الفحص يتم سنويا مقابل 4.4 % فصليا و 3% شهريا و 100 % أيضا من الذين لا يدرون بوجود وحدة للكشف و المتابعة يؤكدون على أن الفحص يتم سنويا .

إن ما يمكن استخلاصه من هذه النتائج اتفاق جل التلاميذ على أن الفحص يتم سنويا و هذا طبعا و كما ذكرنا آنفا يفسر بضعف الخدمات الصحية المقيدة بوحدات الكشف و المتابعة في حالة توفرها وكذا عدم معرفة التلاميذ أحيانا بوجود أو عدم وجود وحدات للكشف و المتابعة و هو أيضا يؤكد نقص النوعية في المجال الصحي كنقطة هامة و حساسة للتلاميذ في مرحلة هامة من مراحل حياتهم .

إن هذه النتائج المحصل عليها من نتائج ذات دلالة إحصائية قوية حيث أن قيمة sig = 0.013 وهي قيمة أقل من القيمة التي اعتمدتاها في الدراسة و التي تساوي 0.05 % أي نسبة الخطأ في النتائج هو 1 % .

وعلى كل فإن الهدف من هذه المقارنة كان معرفة مدى توفر وحدات الكشف و المتابعة بمدارسنا و مدى معرفة التلاميذ بوجود هذه الوحدات بالمؤسسات التي يتمدرسون بها ثم ربطناها بفترة الفحص الفعلية حتى نعرف نسبة استفادة التلاميذ من الفحوص في حال وجود هذه الوحدات و

كنا قد أشرنا إلى أن هناك سوء تنظيم و برمجة للخدمات الصحية بمؤسساتنا التعليمية ، فحتى وحدات الكشف والمتابعة الموزعة على مستوى الثانويات من المفروض أن تقدم خدمات لتلاميذ الاكماليات التابعة لنفس مقاطعة الثانوية و أيضا بعض الابتدائيات و لكن النتائج التي تحصلنا عليها تظهر بوضوح أن تلاميذ الثانوية أنفسهم لا يستفيدون من خدمات هذه الوحدات استفادة كاملة بل ناقصة من كل النواحي.

جدول رقم 09 :علاقة الاستفادة من الخدمات الصحية التخصصية بمحاولة تحقيق نتائج أفضل

تحقيق نتائج دراسية أفضل	الاستفادة من الخدمات الصحية التخصصية					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	17	100	273	96.5	290	96.7
لا	00	00	10	3.5	10	3.3
المجموع	17	100	283	100	300	100
قيمة **كا²**						0.621
قيمة sig						0.431

يبدوا من خلال الجدول رقم 09 أن هناك 96.7 % من التلاميذ يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل مقابل 3.3% من التلاميذ أفراد العينة لا يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل ، لكن ما يهم في هذا الجدول هو معرفة العلاقة بين استفادة التلاميذ من الخدمات الصحية التخصصية و المتمثلة في صحة الفم و الأسنان أمراض السمع أمراض النظر هذه الخدمات الصحية مهمة جدا للتلميذ لأن عدم الاهتمام بما قد يعين تحصيله الدراسي . فمن خلال الجدول سجلنا 100 % من التلاميذ الذين استفادوا من خدمات صحية تخصصية يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل كذلك أي أن هذا المظهر من مظاهر التوافق يكاد يتساوى فيه المستفيد و غير المستفيد من الخدمات الصحية التخصصية و بالتالي فإن قيمة sig جاءت 0.431 و هي أكبر من 0.05 المعتمدة .

بمعنى الدلالة الإحصائية لهذه النتائج ليست في صالح العلاقة بين المتغيرين السابقين الذكر ، و لكن يجب أن نكون ثاقبي النظر في تحليلنا لهذه النتائج فإذا قلنا أن هناك 100 % من المستفيدين من الخدمات الصحية التخصصية يحاولون تحقيق دراسية أفضل فهذا يؤكد بدون شك العلاقة بين الخدمات الصحية التخصصية و محاولة التلميذ لتحقيق نتائج دراسية أفضل. و لكننا نجد أيضا نسبة مقاربة لـــ 100 % و هي 96.5 % لغير المستفيدان أيضا يظهرون توافقا دراسيا.

إلا أن هذه النسبة الأخيرة لا نعرف إن كانت استفادت من خدمات صحية تخصصية خارج المدرسة أم لا . لأنه من غير المعقول أن ينتظر ولي التلميذ من المدرسة منح التلميذ نظارة طبية أو سماعة خاصة الصم ، بل سيعمل على شرائها و أخذ كل الإجراءات الطبية المناسبة لمعالجة ابنه أو من يتولى مسؤوليته .

فالنتيجة أن الاستفادة من الخدمات الصحية التخصصية مهما كانت خارج المدرسة أو داخلها ستؤدي إلى توافق دراسي و اجتماعي لأن نقص هذه الخدمات سيؤدي بالتلميذ إلى سوء تواصله مع رفاقه و زملائه في المدرسة و أساتذته ، و هذه كلها تؤدي إلى سوء توافقه الاجتماعي ، ضف إلى ذلك أن نقص النظر أو السمع أو أي مرض اخر أو عاهة صحية ستؤدي بالتلميذ إلى عدم متابعة الدروس بصورة صحيحة و سنتحقق من ذلك في الجداول اللاحقة.

جدول رقم 10 علاقة الاستفادة من الخدمات الصحية التخصصية بالقيام بالواجبات المدرسية

الواجبات المدرسية	الاستفادة من الخدمات الصحية التخصصية					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	11	64.7	272	96.1	283	94.3
لا	6	35.3	11	3.9	17	5.7
المجموع	17	100	283	100	300	100
قيمة **كا²**						29.592
قيمة sig						0.000

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن 94.3 % من أفراد العينة يقومون بواجباتهم المدرسية مقابل 5.7 % لا يقومون بواجباتهم المدرسية .

و عند ملاحظة العلاقة بين استفادة التلاميذ من الخدمات الصحية التخصصية و قيامهم بواجباتهم المدرسية 96.1% من التلاميذ غبر المستفيدين من الخدمات الصحية التخصصية يقومون بواجباتهم المدرسية مقابل 3.9% لا يقومون بواجباتهم المدرسية و في الجهة الأخرى نجد 64.7 % من التلاميذ المستفيدين من الخدمات الصحية التخصصية يقومون بواجباتهم المدرسية و يقابلها 35.3 % يستفيدون و لكنهم لا يقومون بواجباتهم المدرسية ، و على الرغم من أن عدد المستفيدين من الخدمات الصحية التخصصية قليل 17 فردا من أفراد العينة إلا أن العلاقة بين المتغيرين ظهرت بوضوح في هذا الجدول من خلال قيمة sig و التي تساوي 0.000 وهي علاقة قوية جدا . أي أن عدم الاستفادة من الخدمات قد تؤدي إلى قيام التلميذ بواجباته المدرسية .

و لكن القراءة التحليلية التي نقرأها من الجانب الآخر هو أن عدد التلاميذ الذين يعانون من ضعف صحي هم أقل توافقا دراسيا و اجتماعيا من التلاميذ الأصحاء و هذا الحكم لا يحتاج إلى برهان من أحد.

و هذه النتيجة التي توصلنا إليها إنما تقودنا إلى أمر أكثر أهمية و هو ضرورة الاهتمام أكثر بالتلاميذ الذين يعانون من ضعف صحي و لا يجب الاعتناء بالحالات الظاهرة بل ينبغي اكتشاف الحالات الخفية عن طريق الفحوصات الشاملة و الدورية لكل تلاميذ المدارس.

جدول رقم 11 علاقة الاستفادة من الخدمات الصحية التخصصية بالرغبة في النجاح

الرغبة في النجاح	الاستفادة من الخدمات الصحية التخصصية					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	11	64.7	283	100	294	98.0
لا	6	35.3	00	00	6	2.0
المجموع	17	100	283	100	300	100
قيمة **كا²**						101.921
قيمة sig						0.000

يظهر من خلال هذا الجدول أن هناك 98 % من التلاميذ أفراد العينة يرغبون في النجاح مقابل 2 % لا يرغبون في ذلك إن هذه النسبة العالية من التلاميذ الذين يرغبون دوما في النجاح تجعل منا نتساءل عن كيفية معرفة العلاقة بين الاستفادة من الخدمات الصحية التخصصية و رغبة التلميذ في النجاح .

فالجدول يوضح أن 100 % من التلاميذ لا يستفيدون من الخدمات الصحية التخصصية يرغبون في النجاح و64.7 % الذين يستفيدون من الخدمات التخصصية يرغبون في النجاح أيضا مقابل 35.3 % يستفيدون من تلك الخدمات و لكنهم لا يرغبون في النجاح .

إن وجود النسبة الأكبر من التلاميذ لا يستفيدون من الخدمات الصحية التخصصية و النسبة أخرى عالية أيضا من التلاميذ يرغبون في النجاح جعل النتائج تصب في صالح عدم وجود علاقة موجبة بين المتغيرين أي أن الاستفادة من الخدمات التخصصية لا يؤثر على رغبة التلميذ في النجاح و هذا أو صحته قيمة sig=0.000 و هي قيمة ذات دلالة إحصائية قوية جدا .

تبرز بوضوح ارتباط الاستفادة من الخدمات الصحية التخصصية بالرغبة في النجاح و لكن هذا الارتباط كان بصورة مغايرة .
التي كنا بصدد التحقق منها و هذه النتائج تجعلنا نكرر ما قلناه في الجدول رقم 10 حيث أن سوء توافق التلاميذ الذين استفادوا من خدمات صحية تخصصية مرده إلى عوامل نلخصها فيما يلي :

- **عوامل نفسية :** الشعور بالنقص جراء المرض أو المرض المزمن خاصة أن حددنا الخدمات الصحية التخصصية في أمراض النظر و السمع و غيرها من الأمراض ذات الـــتـــأثير في حياة الفرد
- **عوامل اجتماعية :** إن نقص كلا من النظر و السمع قد يؤدي إلى ضعف التواصل الاجتماعي و قد يؤدي ضعفها إلى السخرية من الزملاء و هو ما يؤدي بالتلميذ إلى الانعزال الاجتماعي وبالتالي إلى سوء التوافق الاجتماعي .
- **عوامل تعليمية :** إن الضعف الصحي و خاصة في ما ذكرناه سابقا يؤدي بالتلميذ إلى عدم متابعة الأستاذ أثناء إلقائه الدرس و هذا يشعره بالتوتر و القلق و ضعف التحصيل الدراسي و هذه العوامل كلها تؤدي إلى التوافق الدراسي .

جدول رقم 12 علاقة إجراء حصص توعية صحية وقائية لتفادي الأمراض بالاحتياط الفعلي من الأمراض

الاحتياط الفعلي من المرض	إجراء حصص توعية صحية و وقائية لتفادي الأمراض					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	92	95.8	29	14.2	121	40.3
لا	4	4.2	175	85.8	179	59.7
المجموع	96	100	204	100	300	100
قيمة **كا²**	180.698					
قيمة sig	0.000					

نلاحظ من خلال الجدول إن 59.7% من أفراد العينة لا يحتاطون من الأمراض بفعل النوعية الصحية مقابل 40.3 % يحتاطون من الأمراض بفعل التوعية الصحية . ويمكن أن أهمية حصص التوعية الحصية و الوقائية التي تهدف إلى تفادي مختلف الأمراض التي يمكن أن تصيب التلميذ من خلال النتائج المحصل عليها في هذا الجدول . فقد سجلنا 95.8 % من التلاميذ الذين استفادوا من حصص التوعية الصحية قد احتاطوا فعليا من الأمراض مقابل 4.2 % لم يحتاطوا .

إن هذه النسبة العالية تؤكد على أهمية حصص التوعية الصحية في المدارس و التي تجعل من التلاميذ أكثر احتياطا من الأمراض التي يمكن أن تنتقل عن طريق العدوى و المخالطة خاصة وأن المدارس تضم العديد من التلاميذ من فئات عمرية و اجتماعية مختلفة .

إن ما يؤكد النتائج السابقة هو العلاقة الإحصائية كا حيث قيمة sig =0.000 ، هو وجود كذلك 85.5 % من التلاميذ الذين لم يستفيدوا من الحصص الإعلامية الصحية لا يحتاطون من الأمراض و لا يعرفون كيفية الاحتياط من الكثير من الأمراض . فعدم تقديم التوعية الصحية لتلاميذ المدارس يجعلهم أكثر عرضة للأمراض المتنقلة ، و هذا ما يجعلهم يتغيبون فترات أطول من أجل العلاج أو يجعلهم أقل تركيزا في دراساتهم ، وهنا تكمن أهمية التوعية الصحية فهي تجعل التلميذ يتفادى المرض قبل وقوعه و هو بهذا يربح عدم تضييع ساعات و أيام دراسية قد تكون سببا في رسوبه المدرسي ، إن التوعية الصحية مرتبطة بالنجاح المدرسي فهي تعتبر من العوامل الرئيسية التي تؤدي إلى تحصيل دراسي جيد حتى وإن كان تأثيرها لا يبدوا لنا مباشرا . و في الأخير و انطلاقا من النتائج السابقة يتأكد أن التوعية الصحية في المدرسة تساعد التلميذ على الاحتياط الفعلي من الأمراض و تأكدنا كذلك و بصورة عكسية أن عدم إجراء حصص توعية صحية للتلاميذ ينجز عنه عدم تفادي الأمراض و عدم الاحتياط منها أو بصورة أوضح عدم معرفة التلميذ بكيفية الاحتياط من الأمراض.

وعليه فإن الاحتياط من الأمراض و الوقاية منها مؤشر على التوافق الصحي و الاجتماعي للتلميذ و هذا بدوره يؤدي إلى التوافق الدراسي .

جدول رقم 13 علاقة تلقي الرعاية الصحية خارج المدرسة
بمحاولة تحقيق نتائج أفضل.

محاولة تحقيق نتائج دراسية أفضل	تلقي الرعاية الصحية خارج المدرسة					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	207	100	83	89.2	290	96.7
لا	00	00	10	10.8	10	3.3
المجموع	207	100	93	100	300	100
قيمة **كا²**					23.026	
قيمة sig					0.000	

يظهر من خلال هذا الجدول الذي يوضح علاقة تلقي الرعاية الصحية خارج المدرسة بمحاولة تحقيق نتائج دراسية أفضل . وجود نسبة كبيرة من التلاميذ يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل حيث سجلنا 96.7 % من مجموع أفراد العينة مقابل 3.3 % منهم لا يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل .

أما نسبة التلاميذ الذين تلقوا الرعاية الصحية خارج المدرسة و في نفس الوقت يحاولون بصورة دائمة تحقيق نتائج دراسية أفضل فقد سجلنا 100 % أي أن كل الذين تلقوا الرعاية الصحية يتسمون بمظهر من مظاهر التوافق و هو مصدر تحقيق النتائج الدراسية الأفضل و في المقابل هناك 89.2 % من الذين لم يتلقوا الرعاية الصحية يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل مع 10.8 % لم يتلقوا الرعاية الصحية خارج المدرسة و لا يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل.

و عليه وتأكيدا على هذه النتائج فإن العلاقة واضحة بين تلقي الرعاية الصحية خارج المدرسة و محاولة التلميذ تحقيق نتائج دراسية أفضل و هذا ما يظهر من خلال قيمة sig حيث = 0.000 وهي قيمة تعني أن العلاقة قوية جدا ،إن وجود 100 % من التلاميذ الذين تلقوا الرعاية الصحية خارج المدرسة يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل

يعني أن الرعاية الصحية مرتبطة بالتوافق الدراسي في أبسط صورة فالرعاية الصحية حتى و إن كانت خارج المدرسة تجعل التلميذ في صحة جيدة و الصحة الجيدة بدون شك ستجعل التلميذ حاضرا جسديا و عقليا و هذه الحقيقة تلخص في المقولة العقل السليم في الجسم السليم،إن تأكيدنا على أن الرعاية الصحية مرتبطة بالتوافق الدراسي تحتم علينا القول بأنه من الضروري الاهتمام بالصحة المدرسية . و أن استفادة قلة قليلة من التلاميذ بالخدمات الصحية في المدرسة لهو مؤشر يدعوا إلى الحيرة و التأسف و التساؤل في آن معا .

و عطفا عما سبق فإن استفادة التلاميذ من الرعاية الصحية خارج المدرسة ينبغي أن تسقط – و بصورة أفضل – إلى رعاية صحية في المدرسة ، حتى يصبح التوافق الدراسي و الاجتماعي مهيأ له من جانب الخدمات الصحية المدرسية .

جدول رقم 14 علاقة تلقي الرعاية الصحية خارج المدرسة بمراجعة الدروس

مراجعة الدروس	تلقي الرعاية الصحية خارج المدرسة					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
دائما	165	79.7	28	30.1	193	64.3
أحيانا	42	20.3	55	59.1	97	32.3
لا أراجع	00	00	10	10.8	10	3.3
المجموع	207	100	93	100	300	100
قيمة كا^2					76.754	
قيمة sig					0.000	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 64.3 % من مجموع أفراد العينة يراجعون دروسهم دائما و 32.3 % منهم يراجعون دروسهم أحيانا بينما هناك 3.3 % لا يراجعون دروسهم إطلاقا.

أما فيما يتعلق بالرعاية الصحية خارج المدرسة بمراجعة الدروس فقد سجلنا 79.7 % من الذين تلقوا رعاية صحية خارج المدرسة يراجعون دروسهم بصورة دائمة و 20.30 % من الذين تلقوا الرعاية الصحية خارج المدرسة يراجعون دروسهم أحيانا و 00 % من الذين تلقوا الرعاية الصحية لا يراجعون دروسهم أما الذين لم تلقوا الرعاية الصحية خارج المدرسة فإن بينهم 59.1 % يراجعون دروسهم أحيانا و 30.1 % يراجعون دروسهم دائما و 10.8 % منهم لا يراجعون دروسهم إطلاقا .

إن هذه النتائج تؤكد بما لا يدع للشك أن هناك علاقة واضحة بين الرعاية الصحية التي يستفيد منها التلميذ و مراجعته للدروس .

فقد سجلنا أيضا قيمة sig=0.000 وهي قيمة تعني أن هناك علاقة قوية جدا بين المتغيرين.

و بالرجوع إلى النتائج فإن وجود 79.7 %من التلاميذ الذين تلقوا الرعاية الصحية خارج المدرسة . و في نفس الوقت يراجعون دروسهم بصورة دائمة يؤكد أن الرعاية الصحية حتى و إ كانت خارج المدرسة تعمل على تحقيق التوافق الدراسي للتلميذ ، فالخدمات الصحية مهما كان نوعها تساعد التلميذ على تحقيق التوافق الدراسي ثم إن علماء النفس و التربية و التوجيه و الإرشاد النفسي يؤكدون على العلاقة بين التوافق و الصحة النفسية و الجسمية فمراجعة الدروس بصورة دائمة تتطلب من التلميذ قوة جسمية و ذهنية كبيرة تجعله يلتزم بهذه الاستمرارية ، ولا يمكنه ذلك إلا من خلال صحة بنسبة و خلوه من الأمراض التي تعرقل مساره في المراجعة .

فيمكن للتلميذ أن يتعرض لوعكة صحية خفيفة تجعله لا يستمر في المراجعة و بطبيعة الحال فإن عدم استمراريته في المراجعة قد يضع حدا لتفوقه أو حتى لنجاحها الدراسي وكلا من تدني المستوى الدراسي و الفشل الدراسي يعتبران مظهران من مظاهر سوء التوافق الدراسي و التي تكون كما أوضحنا سابقا بسبب انعدام أو قلة الخدمات الصحية للتلميذ.

إن علاقة الرعاية الصحية بمراجعة الدروس واضحة جدا في هذا الجدول حيث أننا سجلنا بالمقابل 00 % من الذين تلقوا الرعاية الصحية لا يراجع دروسه و هذا ما يؤكد ما سبق .

أما الذين لم يتلقوا الرعاية الصحية خارج المدرسة فإن فيهم نسبة قليلة جدا يراجعون دروسهم بصورة دائمة (30.1) و هذا يؤكد ما سبق و هو أن الرعاية الصحية حتى و إن كانت خارج المدرسة تساعد على توافق التلميذ من الناحية الدراسية و خاصة في أحد أهم مظاهر التوافق الدراسي
و هو مراجعة الدروس بصورة دائمة و عليه و انطلاقا مما سبق فإن الرعاية الصحية المقدمة للتلميذ تساعد التلميذ على التوافق الدراسي مما يعني أن الخدمة الاجتماعية في المجال الصحي تساعد على توافق التلميذ دراسي.

جدول رقم 15 علاقة تلقي الرعاية الصحية خارج المدرسة بالالتزام بقوانين المؤسسة

الالتزام بلوائح وقوانين المؤسسة	تلقي الرعاية الصحية خارج المدرسة					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	189	91.3	74	79.6	263	87.7
لا	18	8.7	19	20.4	37	12.3
المجموع	207	100	93	100	300	100
قيمة **كا²**					8.172	
قيمة sig					0.004	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 87.7 % من مجموع التلاميذ أفراد العينة يلتزمون بلوائح و قوانين المؤسسة مقابل 12.3 % لا يلتزمون بلوائح و قوانين المؤسسة .
وعند قراءتنا لبيانات هذا الجدول نلاحظ 91.3 % من التلاميذ الذين تلقوا الرعاية الصحية يلتزمون بلوائح و قوانين المدرسة مقابل 8.7 % لا يلتزمون بتلك اللوائح و القوانين. بينما الذين لم يتلقوا الرعاية الصحية فإن منهم 79.6 % يلتزمون بلوائح و القوانين الداخلية للمدرسة مقابل 20.4 لا يلتزمون بلوائح و قوانين المؤسسة .
بالإضافة إلى ذلك فقد سجلنا قيمة sig المعنوية = 0.004 وهي نتيجة تعني أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية قوية جدا بين تلقي الرعاية الصحية خارج المدرسة و الالتزام بلوائح و قوانين المؤسسة .
إن وجود 91.3 % من التلاميذ الذين تلقوا الرعاية الصحية خارج المؤسسة ملتزمون للوائح و قوانين المؤسسة التربوية (المدرسة) فهو مؤشر هام و واضح على مدى تأثير الرعاية الصحية على توافق التلميذ الاجتماعي .
إذ أن الالتزام بلوائح و قوانين المدرسة من قبل التلميذ يدل من الانضباط و السيطرة الايجابية التي تجعلها الرعاية الصحية فسلامة الجسم من سلامة العقل و الفكر و بالتالي سلامة الحكم على الأشياء و عدم إثارة الفوضى و المشاكل داخل المؤسسة لأنه لو افترضنا أن التلميذ يعاني من نقص في الرعاية الصحية أو انعدامها أو سوء توزيعها .لكان أول من ينتقم منه التلميذ في المجتمع(المدرسة) لأن المدرسة تمثل بالنسبة للتلميذ المجتمع الصغير أو نموذج للمجتمع الكبير .

لقد حاولنا التأكد من علاقة الرعاية الصحية داخل و خارج المدرسة بالتوافق الدراسي و الاجتماعي حتى نتأكد بما لا يدع للشك أهمية الرعاية الصحية و حتى نقدم حلولا فيما بعد و نعطي تصورا و خطة لما ينبغي أن تكون عليه الرعاية الصحية داخل مؤسساتنا التربوية لأن النتائج السابقة و من خلال الجداول المتعلقة بالرعاية الصحية أكدت لنا ما كنا نفترضه و هو أن الرعاية الصحية أهمية بالغة في تحصيل الطالب و في توافقه الدراسي بصورة عامة.

كما لها أهمية في توجيه نظرة الطالب للآخرين في المحيط المدرسي وغيره ، و بالتالي فهي ميكانيزم هام من ميكانيزمات التفاعل الاجتماعي الايجابي للتلميذ حتى و إن لم نلاحظ في بعض الأحيان التأثير غير المباشر على التوافق الدراسي إلا أن تأثيرها إن لم يبدوا مباشرا فإنه يظهر جليا من خلال تحليلنا للرعاية الصحية و تأثيراتنا على التوافق الدراسي و الاجتماعي من خلال مظاهرها و مؤشراتها .

جدول رقم 16 علاقة تلقي الرعاية الصحية خارج المدرسة بسلوك التلميذ في الأسرة

علاقته بالأسرة	تلقي الرعاية الصحية خارج المدرسة					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
حسنة	187	90.3	87	93.5	274	91.3
متوسطة	20	9.7	00	00	20	6.7
سيئة	00	00	6	6.5	6	2.0
المجموع	207	100	93	100	300	100
قيمة كا^2					22.413	
قيمة sig					0.000	

يظهر من خلال هذا الجدول أن هناك 91.3 % من أفراد عينة البحث علاقتهم بأسرهم حسنة مقابل 6.7 % علاقتهم بأسرهم متوسطة و 2 % منهم علاقتهم بأسره سيئة .

و نلاحظ كذلك أن هناك 90.3 % من مجموع الذين تلقوا الرعاية الصحية خارج المدرسة علاقتهم بأسرهم حسنة مقابل 9.7 % منهم علاقتهم متوسطة و 00 % علاقتهم سيئة ، و في الجانب الآخر سجلنا 93.5 % من الذين لم يتلقوا الرعاية الصحية خارج المدرسة علاقتهم بأسرهم حسنة مقابل 0 % علاقتهم متوسطة و 6.5 % منهم علاقتهم بأسرهم سيئة .

ومنه ومن خلال النتائج التي سجلنا فإن وجود 91.3 % من مجموع أفراد العينة علاقتهم بأسرهم حسنة ، يقودنا إلى القول أن التلميذ في هذه المرحلة أي مرحلة المراهقة المبكرة و المتوسطة يكون أكثر تمسكا بالأسرة و تربطه بها علاقة طيبة لها ارتباط بحاجته إليها من الناحية النفسية و المادية ، الاجتماعية .

فعلى المستوى النفسي فإن التلميذ انتقل من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة و هي مرحلة حساسة و الطفل الذي انتقل إلى مرحلة أخرى مختلفة لا يستطيع في بعض الأحيان تفسير أو فهم بعض السلوكات التي تصدر منه ، و بالتالي فهو في حاجة إلى معارفه و مساعدة الأسرة لحل بعض المشكلات الانفعالية و العاطفية غير المتزنة أو غير الواضحة لديه .

و هو في هذا بحاجة إلى عاطفة من نوع خاص و تفاعل اجتماعي من نوع خاص ينفق و المرحلة التي انتقل إليها . بالإضافة إلى أن نوع التواصل معه لابد أن يكون مختلفا سواء اللغوي أو الرمزي ، فاللغوي لا نعني تغيير لغة الخطاب بل تغيير استعمال بعض الكلمات معه أو بعض المفردات أو الإنقاص من فعل الأمر ، فعلى سبيل المثال لا نقل له عند ارتكاب الخطأ أنت غبي أو بصورة مباشرة بل يتم التركيز على أسباب الخطأ ثم لا ينبغي أن نقول له دائما افعل كذا و لا تفعل كذا.....الخ بالإضافة إلى عدم استعمال الإشارات التي تجعله يشعر بأنه مازال طفلا صغيرا .

إن المعاملة الخاصة التي يحظى به التلميذ في مرحلة المراهقة من قبل الأسرة هي التي تجعل علاقته به حسنة .

أما فيما يتعلق بعلاقة الرعاية الصحية خارج المدرسة بسلوك التلميذ في الأسرة فإن القيمة المعنوية التي حسبناها ذات علاقة قوية ، حيث وجدنا كا = 22.413 يقابلها قيمة sig = 0.000 و هي قيمة ذات دلالة إحصائية قوية جدا ، نؤكدها من خلال النتائج التالية :

90.3 % من الذين تلقوا الرعاية الصحية خارج المدرسة علاقتهم حسنة و 9.7 % علاقتهم متوسطة و لم نسجل أية حالة من الذين تلقوا الرعاية الصحية علاقتهم بأسرهم سيئة . و هذا ما يفسر بأن تلقي الرعاية الصحية خارج المدرسة يرتبط بالأسرة من حيث دورها في منح التلميذ المصاريف المتعلقة بالصحة وهذا ما ينعكس على علاقته بأسرته و بالتالي على توافقه الاجتماعي.

جدول رقم 17 علاقة تلقي الرعاية الصحية داخل المدرسة بمحاولة تحقيق نتائج دراسية أفضل

محاولة تحقيق نتائج دراسية أفضل	تلقي الرعاية الصحية داخل المدرسة					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	113	100	177	94.7	290	96.7
لا	00	00	10	5.3	10	3.3
المجموع	113	100	187	100	300	100
قيمة **كا²**	6.251					
قيمة sig	0.012					

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 96.7 % من التلاميذ يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل مقابل 3.3 % منهم لا يحاولون ذلك .

كما نلاحظ أن 100 % من الذين تلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل وفي المقابل هناك 94.7 % من الذين لم يتلقوا الرعاية الصحية داخل المؤسسة يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل مقابل5.3 % لا يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل .

أما القيمة المعنوية sig فإنها تساوي 0.012 و هي قيمة أقل من 0.05 و هذا ما يعني أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرعاية الصحية داخل المدرسة و محاولة التلميذ تحقيق نتائج دراسية أفضل إن وجود 100 % من التلاميذ الذين لم يتلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل من التي حققوها ، يؤكد و بكل وضوح أن الرعاية الصحي داخل المؤسسة لها أهمية بالغة و على الرغم أن الرعاية الصحية داخل المدرسة عادة ما تقدم للتلميذ دون متابعة دائمة ودون أن تكون كاملة فإن أثرها ظهر على التلميذ .

لهذا فإن بذل التلميذ لمجهودات من أجل تحقيق نتائج دراسية أفضل و سعيه لذلك يرتبط بصحته فالتلميذ عندما يعالج المرض الذي يعرقله دراسته و مراجعته يجعله يستأنف الدراسة بروح معنوية عالية و هذا الروح المعنوية العالية تجعله يحقق الأهداف المتمثلة في انجاز الواجبات و مراجعة الدروس و فهمها .

و عليه نرى أن الخدمات الصحية داخل المدرسة باعتبارها تساعد التلميذ في بذل مجهودات من أجل تحقيق نتائج دراسية أفضل فإنه ينبغي أن تتوفر فيها الشروط التالية :

- أن تكون كاملة و غير ناقصة من حيث نوعية و كمية الخدمات الصحية.
- حسن تسيير الخدمات الصحية .
- حسن توزيعها على التلاميذ .

و منه فإن الرعاية الصحية داخل المدرسة تحقق للتلميذ التوافق الدراسي مما يجعل الاهتمام بها ضرورة من ضرورات العملية التعليمية المتكاملة و بمعنى آخر وضع أطر سليمة و تنظيم صحيح للخدمات الاجتماعية المدرسية و خاصة في المجال الصحي لتحقيق أهداف العلمية و العملية .

جدول رقم 18 علاقة تلقي الرعاية الصحية داخل المدرسة بالقيام بالواجبات المدرسية

القيام بالواجبات المدرسية	تلقي الرعاية الصحية داخل المدرسة					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	113	100	170	90.9	283	94.3
لا	00	00	17	9.1	17	5.7
المجموع	113	100	187	100	300	100
قيمة **كا²**					10.890	
قيمة sig					0.001	

يظهر من خلال هذا الجدول أن هناك 94.3 % من أفراد عينة البحث يقومون بواجباتهم المدرسية مقابل 5.7 % لا يقومون بذلك .

أما فيما يتعلق بعلاقة تلقي الرعاية الصحية داخل المدرسة بقيام التلميذ بواجباته المدرسية فإننا سجلنا 100 % من التلاميذ الذين تلقوا الرعاية الصحية داخل المؤسسة يقومون بواجباتهم المدرسية .

و في الجانب الآخر 90.9 % من الذين لم يتلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة يقومون بواجباتهم المدرسية يقابلها 9.1 % لا يقومون بواجباتهم المدرسية .

إن هذه النتائج تبدوا ذات دلالة خاصة و أن قيمة sig =0.001 أي أن العلاقة ذات دلالة إحصائية قوية جدا .

إن من أسباب قيام كل الذين تلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة بواجباتهم المدرسية هو أن الرعاية الصحية تهدف في الأساس إلى تخليص التلميذ من المر ض الذي يعاني منه ، هذا المرض في حالة عدم علاجه بصورة سريعة فإنه :

- يعرقل مسار التلميذ الدراسي .
- يؤدي إلى سوء توافق اجتماعي .
- يؤدي إلى شبه انقطاع عن الدراسة .

فمن ناحية عرقلة المستر الدراسي فإنه يشمل عدة جوانب هي كلها تجتمع فيما بينها لتكون مشكلة تؤثر على تحصيل الطالب و تتمثل هذه الجوانب في :

- الغياب عن الدراسة سواء ليوم أو لعدة أيام أو لعدة أشهر .
- عدم مراجعة الدروس .
- عدم فهم الدروس التي تغيب عنها التلميذ بعد رجوعه.

أما فيما يتعلق بالتوافق الاجتماعي فإنه مرتبط بالتوافق الدراسي فانعدام الرعاية الصحية ينجم عن سوء تعامل مع الآخرين و تفاعل سلبي نتيجة المؤثرات التي ذكرناها سابقا ، فالغياب عن الدراسة و عدم انجاز

الدروس و الواجبات تنتج قلقا و توترا يؤديان إلى خلل في التفاعل بين التلميذ و أسرته و التلميذ و زملائه و أيضا مع أساتذته .

وعليه ومن خلال ما سبق ف'ن الرعاية الصحية المدرسية مهمة جدا لعلاج و الوقاية من المشكلات الدراسية و الاجتماعية السابقة ، و هي تجعل من التلميذ أكثر توافقا من الناحية الدراسية و من الناحية الاجتماعية .

إذن فالخدمة الاجتماعية المدرسية من خلال الرعاية الصحية داخلها تعمل على تحقيق التوافق الدراسي و التوافق الاجتماعي.

جدول رقم 19 علاقة تلقي الرعاية الصحية
داخل المدرسة بمراجعة الدروس

مراجعة الدروس	تلقي الرعاية الصحية داخل المدرسة					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
دائما	113	100	80	42.8	196	64.3
أحيانا	00	00	97	51.9	97	32.3
لاأراجع	00	00	10	5.3	10	3.3
المجموع	113	100	187	100	300	100
قيمة كا^2	100.504					
قيمة sig	0.000					

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 67.3 % يراجعون دروسهم بصفة دائمة مقابل 32.3 % يراجعون دروسهم أحيانا 3.3 % لا يراجعون دروسهم .

كما لاحظنا أن هناك 100 % من التلاميذ الذين تلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة يراجعون دروسهم بصفة دائمة .

أما الذين لم يتلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة فإن منهم 42.8 % يراجعون دروسهم دائما و 51.9 % يراجعون دروسهم أحيانا و 5.3 % لا يراجعون دروسهم تماما .

إن هذه النتائج تؤكد بما لا يدع مجالا للشك أن هناك علاقة ذات دلالة بين تلقي الرعية الصحية داخل المدرسة و مراجعة الدروس ، و تدعمها القيمة الإحصائية في الجدول التي من خلالها حساب قيمة و استخلاص الدلالة الإحصائية بالحاسوب حيث أن قيمة sig = 0.000 أي أن العلاقة ذات دلالة إحصائية قوية جدا بين الرعاية الصحية داخل المدرس و مراجعة التلميذ لدروسه.

و عليه فوجود 100 % من التلاميذ الذين تلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة يراجعون دروسهم دائما ، يؤكد أن للرعاية الصحية داخل المدرسة دورا في جعل التلميذ يراجع دروسه بصورة دائمة .

فالرعاية الصحية و الخلو من الأمراض والمشكلات الصحية تجعل من التلميذ القدرة الجسدية و العقلية الكافية فالقدرة الجسدية تجعل التلميذ يتحمل المشقة التي تنسجم عن المراجعة

وعليه فانه بات واضحا أن الخدمة الاجتماعية المدرسية بتحقيقها للرعاية الصحية للتلميذ داخل المدرسة تجعله يراجع دروسه بصورة دائمة وهو مؤشر هام على التوافق الدراسي والذي بدوره يؤثر بشكل مباشر وغير مباشر على التوافق الاجتماعي .

جدول رقم 20 علاقة تلقي الرعاية الصحية داخل المدرسة بمتابعة الدرس داخل القسم

متابعة الدرس داخل القسم	الاستفادة من الخدمات الصحية					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
جيدة	103	91.2	122	65.2	225	75.0
متوسطة	10	8.8	65	34.8	75	25.0
المجموع	113	100	187	100	300	100
قيمة **كا²**					25.219	
قيمة sig					0.000	

تتبين من خلال هذا الجدول أن هناك 75 % من التلاميذ أفراد العينة يتابعون دروسهم داخل القسم بصورة جيدة مقابل 25 % يتابعون دروسهم بصورة متوسطة أما الذين يتابعون بصورة سيئة فلم ترد في هذا الجدول نتيجة عدم وجود أي فرد يتابع الدرس بصورة سيئة ، لم يوردها نظام (spss) في الجدول .

نعود إلى العلاقة بين الاستفادة من الخدمات الصحية طفل المدرسة و متابعة الدرس داخل القسم ، حيث سجلنا 91.2 % من الذين استفادوا من الرعاية الصحية داخل المدرسة يتابعون دروسهم بصورة جيدة دخل القسم و88 % منهم يتابعون دروسهم بصورة متوسطة .

أما الذين لم يستفيدوا من الرعاية المدرسية داخل المدرسة فإن منهم 65.2 % يتابعون دروسهم بصورة جيدة مقابل 34.8 % يتابعون دروسهم بصورة متوسطة إن هذه النتائج تثبت وجود العلاقة بين تلقي الرعاية الصحية داخل المدرسة و المتابعة الجيدة للدرس داخل القسم ، حيث بعد مقارنة كا المحسوبة مع كا المجدولة (النظرية) آليا من خلال برنامج (spss) تبين أن العلاقة ذات دلالة إحصائية قوية جيدة حيث قيمة sig=0.000 و هي أقل بكثير من 0.05 و عليه فما دام أن العلاقة واضحة إحصائيا يتحتم معرفة الأسباب و تحليل هذه النتائج .

و عليه فإن وجود 91.2 % من التلاميذ الذين استفادوا من الخدمات الصحية يتابعون الدرس داخل القسم ، يقودنا إلى القول إلى أن الاهتمام بصحة التلميذ الجسدية و توفير العلاج الأدوية المجانية و الفحوصات الطبية المجانية كذلك وغيرها من الخدمات الصحية تساعد بطريقة مباشرة أو غير مباشرة على التوازن الصحي للتلميذ.

إن عدم تقديم الأدوية للتلميذ إذا كان يعاني من مرض ما ، يجعله يستمر في معاناته و ألامه إذا كان داخ المدرسة و بالتالي يفقد تركيزه أو يضعف مما يؤدي إلى ضعف متابعة للدرس أو أن تكون هذه المتابعة متوسطة و غير كافية و هذا ما لاحظناه في الجدول السابق حيث سجلنا 34.8 % من الذين لم يتلقوا الرعاية الصحية كانت متابعتهم للدرس داخل القسم متوسطة .

كما أن عدم تقديم الفحوصات الطبية المجانية داخل المؤسسة التربوية للتلميذ وخاصة و هو في المدرسة ففي ما إذا كان مريضا فإنه لا بد أن يتم الكشف عن حالته و إلا سيتطور المرض و بطبيعة الحال يعيق التلميذ عن أدائه الدراسي الجيد .

إننا مهما حاولنا تبرير و تفسير العلاقة بين الرعاية الصحية و متابعة التلاميذ للدرس داخل القسم بصورة جيدة سواء من خلال التأثير المباشر للصحة الجسمية للتلميذ أو غير المباشر فإننا لن نجد تفسيرا أفضل و أعمق من تعبير النتائج السابقة عن نفسها .

فالرعاية الصحية داخل المدرسة تساعد التلميذ على التوافق الدراسي و هذا ما تأكدنا منه من خلال المؤشرات السابقة .

جدول رقم 21 علاقة تلقي الرعاية الصحية داخل المدرسة بالسلوك مع الإدارة

علاقته بالإدارة	تلقي الرعاية الصحية داخل المدرسة					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
حسنة	113	100	120	64.2	233	77.7
متوسطة	00	00	35	18.7	35	11.7
سيئة	00	00	32	17.1	32	10.7
المجموع	113	100	187	100	300	100
قيمة كا^2					52.129	
قيمة sig					0.000	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن التلاميذ الذين علاقتهم حسنة مع الإدارة بلغت 77.7 % من مجموع أفراد العينة أما الذين علاقتهم متوسطة مع الإدارة فبلغت 11.7 % من مجموع أفرا العينة و 10.7 % منهم علاقتهم سيئة مع الإدارة في المؤسسة التربوية التي يدرسون بها .

و سجلنا 100 % من التلاميذ الذين تلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة علاقتهم حسنة أي كل التلاميذ الذين تلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة لهم علاقة حسنة مع إدارة المؤسسة .

و في المقابل سجلنا 64.2 % التلاميذ الذين لم يتلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة لهم علاقة حسنة مع إدارة المؤسسة التي يدرسون بها مع وجود 18.7 %علاقتهم متوسطة و 17.1 % علاقتهم سيئة .

إن كل هذه النتائج و كذا المقارنة الآلية لقيمة كا المحسوبة و المدولة و التي أوضحتها قيمة sig= 0.000 ، تؤكد قطعا وجود علاقة ذات دلالة إحصائية قوية جدا .

فوجود 100 % من التلاميذ الذين تلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة علاقتهم مع إدارة المدرسة التي يدرسون بها . حسنة يؤكد أن للرعاية الصحية داخل المدرسة دورا و تأثيرا هاما على العلاقات الايجابية للتلميذ داخل مجال المدرسة و خاصة العلاقات مع إدارة المدرسة كون الإدارة في المدرسة قد تتيح للتلميذ الاندماج و التوافق الاجتماعي إذا كانت علاقته بها حسنة .

و على العكس من ذلك فإن العلاقة السيئة أو المتوسطة تجعل التلميذ يكره جزءا هاما من نسق المدرسة و المتمثل في الإدارة . و هذا الكره يولد عدم الرغبة في الحضور إلى المدرسة و يؤثر في علاقاته مع الفاعلين التربويين الآخرين كالأساتذة و مستشاري التوجيه المدرسي و مستشاري التربية

إن العلاقة الايجابية و الحسنة مع إدارة المدرسة تعتبر مؤشرا هاما من مؤشرات التوافق الاجتماعي للتلميذ .

و على الجانب الأخر فإن وجود 18.7 % و 17.7 % أي 25.8 % من التلاميذ الذين لم يتلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة لهم علاقات متوسطة و سيئة على التوالي يؤكد ما قلناه سابقا .

أي أنه بالعكس فعدم تلقي الرعاية الصحية داخل المدرسة قد ينجم عنه علاقات متوسطة و سيئة ، وقد يرجع سبب ذلك إلى محاولة انتقام التلميذ من الإدارة و التي في رأيه لم توفر له الدعاية الصحية اللازمة في المدرسة و عليه و مما سبق فإن الرعاية الصحية داخل المؤسسة و بالتالي فالخدمة المدرسية الصحية تساعد التلميذ على التوافق الدراسي .

جدول رقم 22 علاقة تلقي الرعاية الصحية داخل المدرسة بالسلوك مع الأساتذة

علاقته بالأساتذة	تلقي الرعاية الصحية داخل المدرسة					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
حسنة	113	100	134	71.7	247	82.3
متوسطة	00	00	51	27.3	51	17.0
سيئة	00	00	2	1.1	2	0.7
المجموع	113	100	187	100	300	100
قيمة كا^2					38.899	
قيمة sig					0.000	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 82.3 % من التلاميذ أفراد العينة علاقتهم بالأساتذة حسنة مقابل 17 % علاقتهم متوسطة و 0.7 % علاقتهم سيئة كما نلاحظ أن هناك 100% من التلاميذ الذين تلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة علاقتهم بالأساتذة حسنة و هذا يعني أن كل التلاميذ الذين تلقو الرعاية الصحية داخل المدرسة علاقتهم حسنة مع أساتذتهم .

كما نلاحظ أن هناك 71.7 % من التلاميذ الذين لم يتلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة علاقتهم حسنة مع أساتذتهم مقابل 27.2 % منهم علاقتهم متوسطة مع أساتذتهم و 1.1% منهم علاقتهم سيئة .

و إنطلاقا من هذه النتائج المسجلة يتضح أن 100 %من التلاميذ الذين تلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة علاقتهم حسن مع أساتذتهم و هذه النتيجة ذان الدلالة تؤكدها قيمة sig = 0.000 و التي تم حسابها آليا من خلال برنامج (spss) بعد حساب العلاقة بين كا المحسوبة و كا المجدولة (النظرية)

إن هذه النتائج تؤكد بكل وضوح وجود علاقة بين تلقي التلميذ للرعاية الصحية داخل المدرسة و علاقته بأساتذته .

فوجود النسب السابقة ترجع إلى مدى تأثير الخدمات الصحية التي تقدمها المدرسة أحيانا ، فعندما يتخلص التلميذ من مشاكله الصحية فإن هذا يؤثر على علاقاته مع الأشخاص الذين يتفاعل معهم داخل المؤسسة التربوية و على رأسهم الأستاذ .

إن علاقة التلميذ بالأستاذ لا[د أن تكون علاقة حسنة لأن هذه العلاقة هي مفتاح نجاح التلميذ ، فالعلاقة الحسنة بالأستاذ تجعل التلميذ على :

- ثقة في المعلومات المقدمة من الأستاذ .
- الالتزام بنصائح و توجيهات الأستاذ .
- متابعة الأستاذ متابعة مركزة .
- إمكانية المشاركة و الحوار في الدروس المقدمة .
- محاولة الإجابة و المناقشة الصحيحة خاصة في حالة بدأ المشاركة بمعلومات و بأفكار متوسطة حتى يعطي صورة جيدة نحوه .

إن كل هذه المؤشرات و غيرها تدعم بصورة مباشرة التحصيل الدراسي الجيد للتلميذ و هي كلها مجتمعة مؤشرات و مظاهر للتوافق الدراسي كانت في البداية بسبب التوافق الاجتماعي المتمثل في العلاقة الحسنة مع الأستاذ .

إن كل هذا يؤكد العلاقة بين التوافق الدراسي و الاجتماعي و ضرورة الربط بينهما و أن الفصل بينهما لا يؤدي إلا لأهداف أكاديمية .

إن وجود كذلك 28.4 % من التلاميذ الذين لم يتلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة علاقتهم متوسطة و سيئة معا يؤكد ما قلناه سابقا .

فانعدام الرعاية الصحية يؤثر على علاقات التلميذ مع الأساتذة نتيجة عدم توافقه مع كل الفاعلين التربويين و الذين من بينهم التلميذ و عليه و مما سبق يتضح أن الخدمة الاجتماعية المدرسية ، خاصية في مجال الرعاية الصحية تؤثر على توافق التلميذ الاجتماعي و الذي يؤثر على التوافق الدراسي.

جدول رقم 23 علاقة تلقي الرعاية الصحية داخل المدرسة بالسلوك مع الزملاء

علاقته بالزملاء	تلقي الرعاية الصحية د المدرسة					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
حسنة	113	100	162	86.6	275	91.7
متوسطة	00	00	25	13.4	25	8.3
سيئة	00	00	00	00	00	00
المجموع	113	100	187	100	300	100
قيمة كا^2	16.480					
قيمة sig	0.000					

نلاحظ من خلال الجدول رقم 23 أن هناك 91.7 % من أفراد عينة البحث علاقتهم حسنة بزملائهم مقابل 8.3% علاقتهم متوسطة ولا يوجد أي تلميذ من أفراد عينة البحث له علاقة سيئة مع زملائه .

كما نلاحظ أن هناك 100 % من التلاميذ الذين تلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة علاقتهم حسنة مع زملائهم ، أي أن كل التلاميذ الذين تلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة علاقتهم حسنة مع زملائهم .

أيضا سجلنا 86.6 % من التلاميذ الذين تلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة علاقتهم حسنة مع زملائهم ة 13.4 % علاقتهم متوسطة مع زملائهم .

كما سجلنا من خلال كا قيمة sig = 0.000 و هي قيمة ذات دلالة إحصائية قوية جدا .

إن علاقة التلميذ بزملائه مؤشر هام على التوافق الاجتماعي هذا التوافق الاجتماعي يؤثر بدوره على التوافق الدراسي في علاقة متبادلة .

فالعلاقة الحسنة مع الزملاء تجعل التلميذ في حركة تفاعلية ايجابية داخل الصف المدرسي و خارجه و هذه الحركة التفاعلية الايجابية تؤثر في التلميذ دراسيا من خلال الاستعداد الذهني و النشاط المتواصل لكل العمليات العقلية و التي تؤدي بدورها إلى توافق دراسي و اجتماعي معا .

إن العلاقة الواضحة بين تلقي الرعاية الصحية داخل المدرسة وعلاقة التلميذ بزملائه تجعلنا نؤكد أن هناك علاقة بين الخدمة الاجتماعية المدرسية في المجال الصحي و التوافق الدراسي و الاجتماعي.

جدول رقم 24 علاقة تلقي الرعاية الصحية داخل المدرسة بالسلوك مع الإدارة

علاقته بالإدارة	تلقي الرعاية الصحية د المدرسة					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
حسنة	113	100	120	64.2	233	77.7
متوسطة	00	00	35	18.7	35	11.7
سيئة	00	00	32	17.1	32	10.6
المجموع	113	100	187	100	300	100
قيمة كا^2					52.129	
قيمة sig					0.000	

نلاحظ من خلال الجدول أن هناك 77.7 % من أفراد العينة علاقتهم حسنة بالإدارة مقابل 11.7 % علاقتهم متوسطة و 10.6 % علاقتهم سيئة .

كما نلاحظ أن 100 % من التلاميذ الذين تلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة علاقتهم بالإدارة حسنة أي أن كل التلاميذ الذين تلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة علاقتهم بالإدارة حسنة .

كما أن هناك 64.2 % من التلاميذ الذين تلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة علاقتهم حسنة مع الإدارة مقابل 18.7 % علاقتهم متوسطة و 17.1 % علاقتهم متوسطة و سجلنا بعد مقارنة قيمة كا المحسوبة بقيمة كا المجدولة (النظرية) بالحاسوب (الكمبيوتر) حيث وجدنا قيمة sig = 0.000. مما يعني أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية و قوية جدا .

إن وجود 100 % من التلاميذ الذين تلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة علاقتهم حسنة بالإدارة يعود إلى كون الخدمات الصحية المقدمة ذات تأثير على صحة التلميذ فالصحة الجسدية و الخلو من الأمراض و الاستفادة من خدمات صحية مختلفة من المدرسة كلها عوامل تؤدي إلى تكوين مواقف إيجابية اتجاه الإدارة المدرسية .

إن العلاقة الايجابية مع الإدارة المدرسية فهي مؤشر إيجابي على التوافق الاجتماعي هذا التوافق الاجتماعي الذي كان نتيجة للرعاية الصحية المدرسية إذن الرعاية الصحية داخل المدرسة تعمل على توافق التلميذ من الناحية الاجتماعية .

جدول رقم 25 علاقة تلقي الرعاية الصحية داخل المدرسة بالالتزام بقوانين المؤسسة

الالتزام بلوائح وقوانين المؤسسة	تلقي الرعاية الصحية داخل المدرسة					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	113	100	150	80.2	263	87.7
لا	00	00	37	19.8	37	12.3
المجموع	113	100	187	100	300	100
قيمة **كا²**					25.504	
قيمة sig					0.000	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 87.7 % من التلاميذ أفراد العينة يلتزمون بلوائح و قوانين المؤسسة .

كما نلاحظ أن هناك 100 % من التلاميذ الذين تلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة ملتزمون بلوائح و قوانين المؤسسة .

و 80.2 % من التلاميذ الذين لم يتلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة ملتزمون بلوائح و قوانين المؤسسة مقابل 19.8 % غير ملتزمين بلوائح و قوانين المؤسسة . كما أنه عند مقارنة قيمة كا المجدولة و كا المحسوبة و ظهور قيمة sig = 0.000 وهي قيمة تدل على أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية قوية جدا .

أي أن وجود 100 % من التلاميذ الذين تلقوا الرعاية الصحية ملتزمون بلوائح و قوانين المؤسسة يعني أن الرعاية الصحية داخل المؤسسة تعمل على تحقيق نوع من الضبط الاجتماعي فالالتزام بلوائح وقوانين المؤسسة الداخلية كلها مؤشرات على التوافق الاجتماعي داخل المنظومة المدرسية باعتبار أن المدرسة تمثل مجتمعا مصغرا و هو بمثابة تربص و تجربة ميدانية للحياة في المجتمع الكبير إذن فالرعاية الصحية و كا يثبت النتائج ذات علاقة بالتوافق الاجتماعي و الذي بدوره يرتبط بالتوافق الدراسي و هذا ما بيناه سابقا .

جدول رقم 26 علاقة تلقي الرعاية الصحية داخل المدرسة بسلوك التلميذ في الأسرة

علاقته بالأسرة	تلقي الرعاية الصحية داخل المدرسة					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
حسنة	113	100	161	86.1	274	91.3
متوسطة	00	00	20	10.7	20	6.7
سيئة	00	00	6	3.2	6	2.0
المجموع	113	100	187	113	300	100
قيمة كا^2					17.202	
قيمة sig					0.000	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 91.3 % من التلاميذ أفراد العينة علاقتهم حسنة بالأسرة مقابل 6.7 % علاقتهم متوسطة و 2 % علاقتهم سيئة ، كما نلاحظ أن هناك 100 % من التلاميذ الذين تلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة علاقتهم حسنة بالأسرة أي كل الذين تلقوا الرعاية الصحية علاقتهم بأسرتهم حسنة.

نلاحظ كذالك وجود 86.1 % من الذين لم يتلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة علاقتهم حسنة و 10.7% منهم علاقتهم متوسطة و 3.2 % منهم علاقتهم سيئة .

كما سجلنا قيمة sig وهي قيمة ذات دلالة إحصائية قوية جدا إن وجود 100 % من التلاميذ الذين تلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة ذوو علاقة حسنة بالأسرة يمكن أن يكون له علاقة سببية غير مباشرة فالرعاية الصحية داخل المدرسة تجلب للتلميذ السعادة و الاطمئنان داخل المدرسة و خارجها و يظهر جليا في سلوكات و أفعال و تفاعلات مع أفراد أسرة التلميذ ، حيث يكون أكثر قناعة و قبولا للآخرين من حوله بدءا بالإدارة و المدرسين و الزملاء ثم الأسرة .

و عليه فالرعاية الصحية داخل المؤسسة التربوية تجعل التلميذ متوافقا اجتماعيا هذا التوافق الاجتماعي الذي لا يمكن فصله عن التوافق الدراسي للتلميذ في المؤسسة التربوية.

جدول رقم 27 علاقة التغيب بسبب المرض بالقيام بالواجبات المدرسية

القيام بالواجبات المدرسية	التغيب بسبب المرض									
	مرة		مرتين		ثلاثة فأكثر		لم أتغيب		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	56	83.6	40	100	100	100	60	90.9	256	93.8
لا	11	16.4	00	00	00	00	6	9.1	17	6.2
المجموع	67	100	40	100	100	100	66	100	273	100
قيمة كا^2	22.14									
قيمة sig	0.000									

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 93.8 % من التلاميذ أفراد العينة يقومون بواجباتهم المنزلية المدرسية مقابل 6.2 % لا يقومون بذلك كما نلاحظ أن هناك 83.6 % من التلاميذ الذين تغيبوا مرة واحدة بسبب المرض يقومون بواجباتهم المدرسية مقابل 16.4 % لا يقومون بذلك ، أما الذين تغيبوا مرتين بسبب المرض فإنهم كلهم يقومون بواجباتهم المدرسية أي 100 % ، و الذين تغيبوا ثلاث مرات فأكثر كذلك 100 % يقومون بواجباتهم المدرسية أما الذين لم يتغيبوا فإن منهم 90.9 % يقومون بواجباتهم المدرسية و 9.1 % لا يقومون بذلك.

رغم أن العلاقة ذات دلالة إحصائية قوية حيث قيمة sig = 0.000 إلا أنه تفسر شيئا آخر و هو أن هناك علاقة بالتغيب و القيام بالواجبات المدرسية ، و كأن التلميذ الذي يتغيب أكثر هو الذي يقوم بالواجبات المدرسية.

إن هذه النتائج ليست لها تفسيرات منطقية إلا من جانب واحد و هو أن التلميذ عندما يتغيب مرة أو مرتين أو ثلاث يكون أكثر التزاما و اهتماما بدروسه و هذا حتى لا تفوته الدروس و بالتالي يلجأ إلى تعويض الغيابات بالقيام بالواجبات المدرسية المنزلية أو نقل الدروس التي تغيب عنها و عليه فالتغيب قد يكون سببا لزيادة الدافعية للإنجاز .

جدول رقم 28 علاقة التغيب بسبب المرض
بتحقيق نتائج دراسية أفضل

تحقيق نتائج دراسية أفضل	التغيب بسبب المرض									
	مرة		مرتين		ثلاثة فأكثر		لم أتغيب		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	67	100	40	100	90	90.0	66	100	263	96.3
لا	00	00	00	00	10	10.0	00	00	10	3.7
المجموع	67	100	40	100	100	100	66	100	273	100
قيمة كا^2	17.958									
قيمة sig	0.000									

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 96.3 % من التلاميذ أفراد العينة يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل 3.7 % لا يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل.

كما سجلنا 100% من التلاميذ الذين تغيبوا مرة يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل .

و 100 % من التلاميذ الذين تغيبوا مرتين يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل .

و 90 % من التلاميذ الذين تغيبوا ثلاث مرات فأكثر يحاولون تحقيق نتائج دراسية مقابل 10 % لا يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل أما الذين لم يتغيبوا فإنهم كلهم يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل أي 100 % .

إن ثبوت العلاقة بين التغيب بسبب المرض و محاولة التلميذ تحقيق نتائج دراسية أفضل تؤكده العلاقة بين كا المحسوبة و كا المجدولة (النظرية) و الممثلة من خلال قيمة sig = 0.000 و هي علاقة ذات دلالة إحصائية قوية جدا .

و لكن ينبغي الانتباه في تحليل هذا الجدول فوجود 100 % من التلاميذ الذين لم يتغيبوا بسبب المرض يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل يدل على أن الصحة مرتبطة بالتوافق الدراسي ولكن وجود 100 % من التلاميذ الذين يتغيبوا مرة و الذين يتغيبوا مرتين و يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل لا يفسره إلا كون الغياب بسبب المرض جعل التلاميذ أكثر خوفا من مستقبلهم الدراسي و بالتالي بذل مجهودات من أقل تحقيق نتائج دراسية أفضل .

جدول رقم 29 علاقة تغيب بسبب المرض بالرغبة الحضور إلى المدرسة دوما

أرغب في الحضور إلى المدرسة دوما	التغيب بسبب المرض									
	مرة		مرتين		ثلاثة فأكثر		لم أتغيب		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	65	97.0	40	100	100	100	66	100	271	99.3
لا	2	3.0	00	00	00	00	00	00	2	0.7
المجموع	67	100	40	100	100	100	66	100	273	100
قيمة كا^2									6.195	
قيمة sig									0.103	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 99.3 % من التلاميذ أفراد العينة يرغبون في الحضور إلى المدرسة دوما ، مقابل 0.7 % لا يرغبون في ذلك .

كما نلاحظ أن هناك 97 % من التلاميذ الذين تغيبوا مرة بسبب المرض يرغبون في الحضور إلى المدرسة دوما ، مقابل 3 % لايرغبون في الحضور إلى المدرسة .

كذلك وجدنا 100 % من التلاميذ الذين تغيبوا مرتين يرغبون في الحضور إلى المدرسة و 100 % من التلاميذ الذين تغيبوا ثلاث مرات فأكثر يرغبون في الحضور إلى المدرسة دوما .

أما الذين لم يتغيبوا فوجدنا 100 % منهم يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل .

إن هذه النتائج لم تعط أي صورة واضحة عن العلاقة بين التغيب بسبب المرض أو عدمه و الحضور إلى المدرسة حيث قيمة sig كانت 0.0103 و هي أكبر من 0.05 المعتمدة أي أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التغيب بسبب المرض و محاولة تحقيق نتائج دراسية أفضل .

فالأمر سواء الذي تعلق بالتغيب بسبب المرض أو الذي لم يتغيب .

و عليه فلا توجد علاقة بينها واضحة.

خلاصة:

استطعنا من خلال هذا الفصل ومن خلال تحليل البيانات العامة و بيانات الفرضية الأولى أن نتحقق ونفسر مجموعة من المتغيرات حيث حللنا كل الجداول التي تبين العلاقة بين الصحية والتوافق الدراسي والاجتماعي للتلاميذ ، وهذا من خلال علاقة الاستفادة من مجموعة من الخدمات لتوافق التلميذ الدراسي والاجتماعي ومن ضمن هذه الخدمات التي تحققنا منها ، الاستفادة من الفحص الطبي المجاني بوحدة الكشف والمتابعة ، الاستفادة من الخدمات الصحية التخصصية ، حصص التوعية الصحية والوقائية بالإضافة إلى مجموعة من الخدمات الصحية الأخرى والتي حاولنا ربطها بالمتغير التابع (التوافق الدراسي والاجتماعي).

الفصل3
تحليل بيانات الفرضية الثانية

تمهيد :

سنحاول في هذا الفصل تحليل وتفسير بيانات الفرضية الثانية القائلة تساهم الإعانات والمساعدات المادية في التوافق الدراسي والاجتماعي لتلميذ السنة الثانية ثانوي ،وقد ضم هذا الفصل مجموعة من الجداول كلها تحاول أن تقيس العلاقة بين الإعانات المادية و التوافق الدراسي و الاجتماعي للتلاميذ.

تحليل بيانات الفرضية الثانية القائلة: تساهم الإعانات المادية التلميذ على التوافق الدراسي والاجتماعي

جدول رقم 30 يوضح علاقة الاستفادة من منحة 3000 بمحاولة تحقيق نتائج دراسية أفضل

محاولة تحقيق نتائج دراسية أفضل	الاستفادة من منحة 3000					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	147	100	143	93.5	290	96.7
لا	00	00	10	6.5	10	3.3
المجموع	147	100	153	100	300	100
قيمة **كا²**					9.939	
قيمة sig					0.002	

نلاحظ من خلال أن هناك 96.7 % من التلاميذ يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل مقابل 3.3 % لا يحاولون ذلك .

و سجلنا 100 % من التلاميذ الذين استفادوا من منحة 3000 دج يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل ، و 93.5 % من الذين لم يستفيدوا من منحة 3000دج يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل و 6.5 % منهم لا يحاولون ذلك .

كما تم تأكيد العلاقة بين الاستفادة من منحة 300 دج و محاولة تحقيق نتائج دراسية أفضل من خلال مقارنة كا المجدولة بـــ كا المحسوبة حيث تم توضيح العلاقة من خلال قيمة sig = 0.002 ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية قوية .

و عليه فإن إعطاء منحة 3000 دج للتلميذ تجعله يوفر مستلزمات الدراسة من أدوات أو محفظة و هي كلها أساسية من أجل تمدرس جيد .

إن منحة 3000 و رغم قيمتها القليلة إلا أنها يمكن أن تساهم في سد حاجة من حاجات التلميذ إما الأدوات المدرسية أو الكتب أو شراء مئزر أو غيرها . و لهذا فالتلميذ المحتاج الذي استفاد من هذه المنحة و هم 147 تلميذا كلهم يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل ، و ينبغي الإشارة إلى أن محاولة تحقيق نتائج دراسية أفضل تعتبر أحد مؤشرات التوافق الدراسي أو هي بداية التوافق دراسي جيد .

جدول رقم 31 يوضح علاقة الاستفادة من منحة 3000 بالقيام بالواجبات المدرسية

القيام بالواجبات المدرسية	الاستفادة من منحة 3000					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	141	95.9	142	92.8	283	94.3
لا	6	4.1	11	7.2	17	5.7
المجموع	147	100	153	100	300	100
قيمة كا^2					1.355	
قيمة sig					0.244	

من خلال هذا الجدول يتضح أن هناك 94.3 % من التلاميذ أفراد العينة يقومون بواجباتهم المدرسية مقابل 5.7% لا يقومون بذلك .

سجلنا كذلك أن هناك 95.9 % من التلاميذ الذين استفادوا من منحة 3000دج يقومون بواجباتهم المدرسية و المنزلية مقابل 4.1 % لا يقومون بواجباتهم المدرسية المنزلية أو في المدرسة و 7.2 % لا يقومون بواجباتهم المدرسية ، إن النتائج المتقاربة و المتعادلة التي سجلناها فيما بين الاستفادة من منحة 3000 دج و القيام بالواجبات المدرسية .

فمقارنة كا المجدولة (النظرية) و كا المحسوبة من خلال الكمبيوتر نتج عنه قيمة sig = 0.244 يبين بوضوح أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاستفادة من منحة 3000 دج و القيام بالواجبات المنزلية حيث 0.05<0.244 .

إن قيام التلميذ بواجباته المدرسية لا يرتبط بالاستفادة من منحة 3000 دج و هذا لأن القيام بالواجبات المدرسية أمر قد يتعلق بالحالة النفسية و المناخ الدراسي المتوفر في المؤسسة التربوية من إدارة و أساتذة و هيئة تربوية و بيداغوجية .

وعليه يمكن القول أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استفادة التلميذ من منحة 3000 دج و القيام بواجباته المدرسية .

جدول رقم 32 يوضح علاقة الاستفادة من منحة 3000 الرغبة في الحضور إلى المدرسة

الرغبة في الحضور إلى المدرسة	الاستفادة من منحة 3000					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	147	100	151	98.7	298	99.3
لا	00	00	2	1.3	2	0.7
المجموع	147	100	153	100	300	100
قيمة **كا²**					1.934	
قيمة sig					0.164	

من خلال هذا الجدول يظهر أن هناك 99.3 % من التلاميذ أفراد العينة يرغبون في الحضور إلى المدرسة مقابل 0.7 % لا يرغبون في الحضور إلى المدرسة .

كما سجلنا 100 % من التلاميذ الذين استفادوا من منحة 300 دج يرغبون في الحضور إلى المدرسة بصورة دائمة ، و هناك أيضا 98.7 % من التلاميذ الذين لم يستفيدوا من منحة 3000 دج يرغبون في الحضور إلى المدرسة و 1.3 % لا يرغبون في الحضور .

إن وجود نسب تكاد تكون معادلة بين الاستفادة من المنحة و الحضور إلى المدرسة تؤكدها قيمة sig = 0.164 و التي أكبر من 0.05 تؤكد و دون محاولة تبرير أي نتائج أن الاستفادة من منحة 3000 دج رغبة التلميذ في الحضور إلى المدرسة ليست لهما أية علاقة ذات دلالة إحصائية .

فالرغبة في الحضور إلى المدرسة قد تكون لها عوامل أخرى قد تتمثل في توفر الوسائل و الخدمات الضرورية و المتعلقة أساسا بالجانب الدراسي و الظروف الملائمة للدراسة بصورة جيدة مثل :

- توفير أساتذة في التخصص (الشعبة) .
- توفير وسائل التدريس الملائمة .
- المعاملة الحسنة من قبل هيئة الإشراف و التدريس .
- خدمات صحية متكاملة .
- خدمات ترفيهية .
- رحلات علمية و استكشافية .
- نشاطات ثقافية و فنية تراعي رغبات التلاميذ.

إذن مهما يكن فإن النتيجة التي توصلنا إليها من خلال هذا الجدول أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استفادة التلميذ من منحة 3000 دج و رغبة التلميذ في الحضور إلى المدرسة .

جدول رقم33 يوضح علاقة الاستفادة من منحة 3000 بمراجعة الدروس

مراجعة الدروس	الاستفادة من منحة 3000					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
دائما	125	85.0	68	44.4	193	64.3
أحيانا	22	15.0	75	49.0	97	32.3
لا أراجع	00	00	10	6.5	10	3.3
المجموع	147	100	153	100	300	100
قيمة كا^2					55.695	
قيمة sig					0.000	

يبدوا من خلال هذا الجدول أن هناك 64.3 % من التلاميذ أفراد العينة يراجعون دروسهم بصورة دائمة و 32.3 % منهم يراجعون دروسهم أحيانا فقط و 3.3 % لا يراجعون دروسهم .

أما فيما يتعلق بالتلاميذ الذين استفادوا من منحة 3000 دج فإن منهم 85 % يراجعون دروسهم بصورة دائمة و 15 % يراجعونها أحيانا . ولم نسجل أي حالة منهم لا يراجعون دروسهم .

أيضا هناك 44.4 % من التلاميذ الذين استفادوا من منحة 3000 دج ، يراجعون دروسهم بصورة دائمة مقابل 49 % يراجعون دروسهم أحيانا و6.5 % لا يراجعون دروسهم إطلاقا .

إن النتائج المسجلة في هذا الجدول تثبت أن هناك علاقة بين استفادة التلميذ من منحة 3000 دج و مراجعة الدروس .

فعند تسجيل قيمةsig = 0.000 و التي تؤكد قطعا أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاستفادة من منحة 3000 دج و مراجعة التلميذ للدروس ، فوجود 85 % يراجعون دروسهم دائما يجعلنا نفسرها بتوفر الأدوات المدرسية أو الكتب أو اللباس و توفر إحداها يؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على التوافق الدراسي أو التوافق الاجتماعي .

و يؤكد ما قلناه سابقا وجود 49 % يراجعون دروسهم أحيانا 6.5 % لا يراجعون دروسهم أطلاقا أي أن عدم الاستفادة من منحة 3000 دج يمكن أن يكون له نتيجة عكسية لا يهم بقدر ما تهم حالة المستفيدين من منحة 3000دج من التوافق الدراسي و الاجتماعي .

و عليه و انطلاقا مما سبق يمكن القول أن الاستفادة المالية للتلميذ من هذه المنحة يمكن أن يؤثر على مراجعته لدروسه .

جدول رقم 34 يوضح علاقة الاستفادة من منحة 3000 بمتابعة الدروس داخل القسم

متابعة الدرس	الاستفادة من منحة 3000					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
جيدة	133	90.5	92	60.1	225	75.0
متوسطة	14	9.5	61	39.9	75	25.0
ضعيفة	00	00	00	00	00	00
المجموع	147	100	153	100	300	100
قيمة كا^2					36.819	
قيمة sig					0.000	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 75 % من التلاميذ أفراد العينة يتابعون دروسهم بصورة جيدة و 25 % يتابعون دروسهم بصورة متوسطة و لا يوجد أي تلميذ يتابع بصورة ضعيفة .

كما سجلنا 90.5 % من التلاميذ الذين استفادوا من منحة 3000 دج يتابعون الدرس داخل القسم بصورة جيدة و 9.5 % يتابعونه بصورة متوسطة .

كذلك هناك 60.1 % من التلاميذ الذين لم يستفيدوا من منحة 3000دج يتابعون الدروس داخل القسم بصورة جيدة و 39.9 % يتابعون الدروس داخل القسم بصورة متوسطة .

أما عند مقارنة كا المحسوبة بـــ كا المجدولة آليا من خلال جهاز الكمبيوتر باستخدام نظام (spss) فإن اتضحت العلاقة من قيمة sig = 0.000. وهي ذات دلالة إحصائية قوية جدا .

إن وجود 90.5 % من التلاميذ الذين استفادوا من منحة 3000 دج يتابعون الدرس داخل القسم بصورة جيدة يؤكد أن الاستفادة من منحة 3000دج قد تغطي بعض الحاجات الضرورية للتلميذ في دراسته شراء كتب ناقصة أو أدوات أو غيرها و بالتالي لا تتيح لذهنه التفكير في أي مشكلته دراسية مما يجعل ذهنه خاليا من المشكلات المتعلقة بكيفية الحصول على بعض الحاجات و توفيرها فهو بهذا يجد أن ذهنه قادرا على التركيز و تزداد كذلك شدة الانتباه .

وعليه يمكن القول أن استفادة التلميذ من منحة 3000 دج ذات علاقة و تؤثر على متابعة التلميذ للدرس داخل القسم .

جدول رقم 35 الاستفادة من منحة 3000 وعلاقة التلميذ بالأستاذ.

علاقة التلميذ الأستاذ	الاستفادة من منحة 3000					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
جيدة	135	91.8	112	73.2	247	82.3
متوسطة	12	8.2	39	25.5	51	17.0
سيئة	00	00	2	1.3	2	0.7
المجموع	147	100	153	100	300	100
قيمة كا^2					18.323	
قيمة sig					0.000	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 82.3 % من التلاميذ أفراد العينة علاقتهم بأساتذتهم جيدة مقابل 17 % علاقتهم متوسطة و 0.7 % علاقتهم سيئة .

كما سجلنا 91.8 % من التلاميذ الذين استفادوا من منحة 3000 دج علاقتهم بأساتذتهم جيدة و 8.2 % منهم علاقتهم بأساتذتهم متوسطة ، و لم نسجل أي تلميذ من التلاميذ الذين استفادوا من منحة 3000دج له علاقة سيئة مع أساتذته .

أما الذين لم يستفيدوا من منحة 3000دج فإن منهم 73.2 % لهم علاقة جيدة مع الأساتذة و 25.5 % لهم علاقة متوسطة و 1.3 % علاقتهم سيئة بأساتذتهم .

و بمقارنة كا المحسوبة بـــ كا المجدولة و تحصيل قيمة sig = 0.000.

تبيين أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية قوية جدا بين الاستفادة من منحة 300 دج و علاقة التلميذ بأساتذته.

إن العلاقة الجيدة بين التلميذ و أساتذته ضرورة من ضرورات العملية التعليمية و هي مؤشر هام على التوافق الاجتماعي للتلميذ هذا التوافق يؤدي مباشرة إلى التوافق الدراسي ، فالعلاقة الجيدة مع الأستاذ تجعل التلميذ يحاول الاجتهاد في الدراسة و القيام بالواجبات المدرسية على أكمل وجه و هذا بهدف إرضاء الأستاذ و رد الفعل الإيجابي المماثل أي أن لكل رد فعل ايجابي رد عليه يقابله مساويا له أو أفضل منه و هذا ما يحكم العلاقات الاجتماعية على كل المستويات و بين جميع الفئات المجتمعية

و عليه يمكن القول أن الاستفادة من منحة 3000دج قد يكون لها أثر و نتيجة على علاقة الأستاذ بالتلميذ .

جدول رقم 36 الاستفادة من منحة 3000
وعلاقة التلميذ بالإدارة

علاقة التلميذ بالإدارة	الاستفادة من منحة 3000					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
جيدة	139	94.6	94	61.4	233	77.7
متوسطة	8	5.4	27	17.6	35	11.7
سيئة	00	00	32	20.9	32	10.6
المجموع	147	100	153	100	300	100
قيمة كا^2					50.906	
قيمة sig					0.000	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 77.7 % من التلاميذ أفراد العينة علاقتهم بأساتذتهم جيدة مقابل 11.7% علاقتهم بأساتذتهم متوسطة و 10.6 % علاقتهم سيئة .

كما نلاحظ أن هناك 94.6 % من التلاميذ الذين استفادوا من منحة 3000دج علاقتهم بأساتذتهم جيدة و 5.4% متوسطة و لا يوجد أي تلميذ من المستفيدين علاقتهم سيئة مع أساتذتهم .

و في الجانب المقابل هناك 61.4 % من التلاميذ الذين لم يستفيدوا من منحة 3000دج علاقتهم بأساتذتهم جيدة و 17.6 % منهم علاقتهم بأساتذتهم متوسطة و 20.9 % علاقتهم بأساتذتهم سيئة .

و عندما قارنا من خلال الكمبيوتر كا المحسوبة وكا المجدولة تبين أن قيمة sig = 0.000 و هي قيمة تعني أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية قوية جدا بين الاستفادة من منحة 3000دج و المعاملة و العلاقة مع إدارة الثانوية .

إن هذا يؤكد أن أي تصرف أو سلوك تتبناه المؤسسة التعليمية (المدرسة) مع إدارتها أو من ينتمي إلى تنظيمها يمكن أن يكون له رد فعل إيجابي أو سلبي حسب طبيعة و نوع السلوك أو الموقف أو الإجراء الصادر عن المؤسسة التربوية ، لأن لكل فعل رد فعل يقابله في القوة و السرعة ، فقد يقابل منح التلميذ حرية ممارسة الألعاب الرياضية المحببة مقاطعه حصص التربية المدنية أو حتى تكسير و تخريب ممتلكات المؤسسة .

إن منحة 3000 دج بالنسبة للتلاميذ الذين استفادوا منها قد تكون بالنسبة لهم إحدى الحلول التي ساهمت في سد بعض ثغرات العوز المالي و خاصة المتعلق بالجانب المدرسي و بالتالي فالاستفادة منها فقد يبدوا لهم أن الإدارة هي من تستحق التقدير في منحهم هذه الإعانة .

وعليه فإن الاستفادة من منحة 3000 دج قد ساهمت بقدر كبير في جعل أغلب التلاميذ الذين استفادوا منهم يبدوا احتراما و تقديرا للإدارة و بدت علاقتهم بها جيدة و هي مؤشر هام على التوافق الاجتماعي داخل المحيط المدرسي و الذي بدون شك سيؤثر على التوافق الدراسي .

جدول رقم 37 الاستفادة من منحة 3000
وعلاقتها الالتزام بقوانين المؤسسة

الالتزام بلوائح وقوانين المؤسسة	الاستفادة من منحة 3000					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	141	95.9	122	79.7	263	87.7
لا	6	4.1	31	20.3	37	12.3
المجموع	147	100	153	100	300	100
قيمة **كا²**					18.152	
قيمة sig					0.000	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 87.7 % من التلاميذ يلتزمون بلوائح و قوانين المؤسسة التربوية و 12.3 % لا يلتزمون بتلك اللوائح و القوانين .

كما سجلنا 95.9 % من التلاميذ الذين استفادوا من منحة 3000 دج ملتزمون بلوائح و قوانين المؤسسة مقابل 4.1 % غير ملتزمين بلوائح و قوانين المؤسسة و في المقابل هناك 79.7 % من التلاميذ الذين لم يستفيدوا من منحة 3000دج يلتزمون بلوائح و قوانين المؤسسة يقابلها 20.3 % غير ملتزمين بلوائح و قوانين المؤسسة .

و تبدوا العلاقة واضحة بين الاستفادة من منحة 3000 دج و الالتزام بلوائح و قوانين المؤسسة حيث أن قيمة sig = 0.000 . وهي قيمة ذات دلالة إحصائية تبين أن هذه العلاقة قوية جدا .

إن وجود 95.9 % من التلاميذ الذين استفادوا من منحة 3000 دج ملتزمون تجعل التلميذ أكثر اندماجا في مؤسسته التعليمية (التلاميذ المستفيدين) و هو بهذا يكون أكثر التزاما و انضباطا و تقبلا للسيطرة المقصودة المدرسية و هو في التزامه بقوانينه الداخلية يعطي روحا و قوة للنظام في المدرسة

إن الالتزام بلوائح و قوانين المؤسسة هو مؤشر هام على توافق التلاميذ دراسيا و اجتماعيا لأن تعلم الانضباط داخل المدرسة هو التجارب على الانضباط في المجتمع ككل و يعتبر الانضباط نت أهداف التربية في الأنظمة التعليمية العالمية .

جدول رقم38 الاستفادة من أدوات مدرسية مجانا و القيام بالواجبات المدرسية

القيام بالواجبات المدرسية	الاستفادة من أدوات مدرسية مجانا					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	25	59.5	258	100	283	94.3
لا	17	40.5	00	00	17	5.7
المجموع	42	100	258	100	300	100
قيمة كا^2					110.702	
قيمة sig					0.000	

تتبين من خلال هذا الجدول أن القيام بالواجبات المدرسية مس نسبة 94.3 % من أفراد التلاميذ عينة البحث مقابل 5.7 % لا يقومون بواجباتهم المدرسية كما نلاحظ أن هناك 59.5 % من التلاميذ الذين استفادوا من الأدوات المدرسية مجانا يقومون بواجباتهم المدرسية 40.5 % لا يقومون بواجباتهم المدرسية ونلاحظ أيضا أن كل التلاميذ الذين لم يستفيدوا من أدوات مدرسية مجانا يقومون بواجباتهم المدرسية هناك 100 % .

و نلاحظ عند مقارنة كا الحاسوب بـــ كا المجدولة آليا وجدنا قيمة sig=0.000 و هي ذات دلالة إحصائية قوية .

لكن الواضح أن هذه العلاقة بين استفادة التلميذ من أدوات مدرسية مجانية و القيام بالواجبات المدرسية هي علاقة سالبة و ليست موجبة حيث أن هناك 59.5 % من المستفيدين من الأدوات المجانية يقومون بواجباتهم المدرسية مقابل 100 % من غير المستفيدين يقومون بواجباتهم المدرسية و 40.5 % من المستفيدين من الأدوات المجانية لا يقومون بواجباتهم المدرسية و 00% من غير المستفيدين من الأدوات المجانية لا يقومون بواجباتهم المدرسية .

إن هذه العلاقة لا يمكن أن نفسرها أن التلميذ عندما يستفيد من الأدوات المدرسية مجانا لا يقوم بواجباته المدرسية بل أن هناك تفسيرات أخرى و منها أن الفئة المستفيدة من الأدوات المدرسية مجانا هم فئة معوزة و قد تنتظر مدة زمنية طويلة حتى يتم منحها الأدوات و بالتالي فإن هذه الفئة لا تقوم بواجباتها المدرسية حتى يتم منحها الأدوات المدرسية .

إن القيام بالواجبات المدرسية أمر يتطلب توفر مجموعة من الشروط من بينها توفر الأدوات المدرسية و الكتب و هي من الشروط التي لا يمكن الاستغناء عليها و عليه فإن وجود نسبة قليلة من التلاميذ الذين استفادوا من الأدوات المدرسية مجانا و يقومون بواجباتهم المدرسية سيبرر يعدم حصول هؤلاء على الأدوات في الوقت المناسب إذا لا يمكن أن نفسر أن منح التلاميذ الأدوات مجانا يؤدي إلى عدم قيامهم بالواجبات المدرسية المنزلية.

جدول رقم 39 الاستفادة من أدوات مدرسية مجانا و الرغبة في النجاح

الرغبة في النجاح	الاستفادة من أدوات مدرسية مجانا					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	36	85.7	258	100	294	98.0
لا	6	14.3	00	00	6	2.0
المجموع	42	100	258	100	300	100
قيمة كا^2					37.609	
قيمة sig					0.000	

يبدوا من خلال هذا الجدول أن هناك 98 % من أفراد العينة يرغبون بالنجاح في دراستهم و 2 %لا يرغبون في ذلك .

يظهر كذلك أن 85.7 % من التلاميذ المستفيدين من الأدوات المدرسية مجانا يرغبون في النجاح دائما ، و 14.3 % منهم لا يرغبون في ذلك كما أن هناك 100 % من التلاميذ الذين لم يستفيدوا من الأدوات المدرسية مجانا يرغبون في النجاح أما العلاقة بين الاستفادة من الأدوات المدرسية و الرغبة في النجاح فإن مقارنة كا المحسوبة بـــ كا المجدولة (النظرية) حيث أن قيمة sig=0.000 و هي علاقة ذات دلالة إحصائية قوية .

إن الرغبة في النجاح أمر ضروري للتلميذ لذا أنها علاقة و مؤشر هام على توافق التلميذ من الناحية الدراسية و هذا فإن تحقيق هذا التوافق يتطلب من بين ما يتطلب توفر خدمات و مساعدات اجتماعية تتيح للتلميذ مواصلة دراسته في ظروف جيدة لهذا فإن توفير الأدوات المدرسية للتلميذ و خاصة للتلاميذ المعوزين أو اليتامى أو الأكثر من ضروري .

كما أن الرغبة في النجاح لا يمكن ربطها بالأدوات المدرسية وحدها بل هناك العديد من الخدمات الأخرى التي ينبغي توفيرها للتلميذ حتى يمكن من التوافق الدراسي و الاجتماعي .

جدول رقم 40 علاقة الاستفادة من أدوات مدرسية مجانا بالالتزام بلوائح وقوانين المدرسة

الالتزام بلوائح وقوانين المدرسة	الاستفادة من أدوات مدرسية مجانا					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	25	59.5	238	92.2	263	87.7
لا	17	40.5	20	7.8	37	12.3
المجموع	42	100	258	100	300	100
قيمة **كا²**					35.774	
قيمة sig					0.000	

يظهر من خلال هذا الجدول أن هناك 87.7 %من التلاميذ الملتزمون بلوائح أفراد العينة و قوانين المؤسسة 12.3 % لا يلتزمون بلوائح و قوانين المؤسسة .

نلاحظ أن هناك 59.5 % من التلاميذ الذين استفادوا من أدوات مدرسية مجانا ، ملتزمون بلوائح و قوانين المؤسسة و 40.5 % غير ملتزمون و 92.2 % من التلاميذ الذين لم يستفيدوا من أدوات مدرسية مجانا ملتزمون بلوائح و قوانين المدرسة و 7.8 غير ملتزمين بلوائح وقوانين المدرسة .

أما العلاقة بين الاستفادة من الأدوات المدرسية مجانا و الالتزام باللوائح و قوانين المؤسسة فتبدوا ذات دلالة إحصائية حيث أن قيمة sig = 0.000 .

إن الالتزام بلوائح و قوانين المؤسسة التربوية و كما ذكرنا سابقا يعتبر مؤشر من مؤشرات الانضباط داخل المجتمع المدرسي لذا أن الالتزام يقضي تدعيم السير الحسن لتنظيم السائر في المؤسسة التعليمية و التعاون مع الفاعلين فيها للمحافظة على ممتلكات الاجتماعية التي يستفيد منها كل التلاميذ.

و رغم أن هناك 40.5 من تلاميذ الذين استفادوا من الأدوات المدرسية غير ملزمين بلوائح و القوانين المؤسسة إلا أنه يدعوا للتساؤل عن السبب الحقيقي وراء ذلك فوجود هذه النسبة معناه إلى حد ما من الاستفادة من الأدوات المدرسية مجانا مرتبطة بعدم الالتزام بلوائح و قوانين المؤسسة .

جدول رقم 41 علاقة الاستفادة من الكتب مجانا بالرغبة في الحضور إلى المدرسة دوما

الرغبة في الحضور إلى المدرسة	الاستفادة من الكتب مجانا					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	261	100	33	94.3	294	99.3
لا	00	00	2	5.7	2	0.7
المجموع	261	100	35	100	296	100
قيمة **كا²**					15.016	
قيمة sig					0.000	

يظهر من خلال هذا الجدول أن هناك 99% من أفراد عينة البحث يرغبون في الحضور إلى المدرسة دوما مقابل 0.07 % لا يرغبون كما نلاحظ أن هناك 100 % من التلاميذ المستفيدين من الكتب مجانا يرغبون في الحضور إلى المدرسة دوما أيضا 94.3% من تلاميذ الذين لم يستفيدوا من الكتب مجان يرغبون في الحضور إلى المدرسة دوما مقابل 5.7 % لا يرغبون في الحضور إلى المدرسة.

و أن تصبح بعد مقارنة كا المحسوبة بـــ كا المجدولة أن قيمة sig = 0.000 و هي قيمة ذات دلالة إحصائية قوية .

حيث أن 100 % من التلاميذ الذين استفادوا من الكتب مجانا يرغبون في الحضور إلى المدرسة مجانا و لهذا فإن استفادة من الكتب مجانا تغير إحدى المساعدات الاجتماعية العامة في المجال الدراسي لذا أن الكتاب أو الكتاب المدرسي يرتبط بالعديد من النشاطات المدرسية للتلميذ فالمتابعة أكيدة للتلميذ تدعم من خلال الكتاب و كذلك حل تمارين داخل الصف و في المنزل كلها تحتاج إلى كتاب بالإضافة إلى طبعة إلى المراجعة و الاستدراك .

إذن إن الاستفادة من الكتب المدرسية مهمة جدا لتوافق التلميذ دراسيا و اجتماعيا و لهذا فقد لاحظنا العلاقة كانت ذات دلالة إحصائية جدا.

جدول رقم 42 علاقة الاستفادة من الكتب مجانا بمراجعة الدروس

مراجعة الدروس	الاستفادة من الكتب مجانا					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
دائما	174	66.7	15	42.9	189	63.9
أحيانا	77	29.5	20	57.1	97	32.8
لا أراجع	10	3.8	00	00	10	3.4
المجموع	261	100	35	100	296	100
قيمة كا^2					11.276	
قيمة sig					0.004	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 63 % من التلاميذ أفراد العينة يراجعون دروسهم بصورة دائمة و 32.8 % يراجعون دروسهم أحيانا و 3.4 % لا يراجعون دروسهم إطلاقا كما نلاحظ أن هناك 66.7 % من تلاميذ المستفيدين من الكتب مجان يراجعوا دروسهم بصورة دائمة مقابل 29.5 % يراجعون دروسهم أحيان و 3.8 % منهم لا يراجعون دروسهم إطلاقا .

أما التلاميذ الذين لم يستفيدوا من الكتب مجانا فإن منهم 42.9 % يراجعون دروسهم دائما و 57.1 % منهم يراجعون دروسهم أحيانا و لا أحد ممن لا يراجعون دروسهم .

و تبين بعد مقارنة كا المحسوبة بـــ كا المجدولة عن طريق الحاسوب أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية حيث ظهرت قيمة sig = 0.004 و هي قيمة ذات دلالة إحصائية قوية جدا إن وجود 66.7 % من تلاميذ الذين استفادوا من الكتب مجانا يراجعون دروسهم دائما مقابل 42.9% من غير المستفيدين يظهر هذا الفارق بين أنه كلما استفاد التلميذ من الكتب مجانا كلما كانت مراجعة للدروس بصورة دائمة .

إن الاستفادة من الكتب كلما سبق و أن أشرنا تساعد التلميذ على مراجعة الدروس و هو أمر ينصح أكثر عندما نلاحظ (الجدول السابق) مراجعة الدروس بصورة جيدة لا تمكن أن تتم بدون وجود الكتاب لهذا فإن الاستفادة من المساعدات الاجتماعية (الكتاب مجانا) يساعد التلميذ على مراجعة دورهم بصورة دائمة و هو مؤشر من مؤشرات التوافق الدراسي .

جدول رقم 43 علاقة الاستفادة من الكتب مجانا بمتابعة الدرس داخل القسم

متابعة الدرس داخل القسم	الاستفادة من الكتب مجانا					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
جيدة	208	79.7	13	37.1	221	74.7
متوسطة	53	20.3	22	62.9	75	25.3
المجموع	261	100	35	100	296	100
قيمة كا^2					29.536	
قيمة sig					0.000	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 74 % من تلاميذ أفراد العينة يتابعون دروسهم بصورة جيدة و 25.3 % يتابعون دروسهم بصورة متوسطة كما أن هناك 79.7 % من التلاميذ الذين استفادوا من الكتب مجانا يتابعون دروسهم بصورة جيدة مقابل 20.5 % منهم يتابعونها بصورة متوسطة و هناك أيضا 37.1 % من التلاميذ الذين يستفيد الكتب مجانا يتابعون دروسهم بصورة جيدة مقابل 62.9 %يتابعون دروسهم متوسط و تظهر العلاقة بصحة هنا بين الاستفادة من الكتب مجانا و متابعة الدورين داخل القسم بصورة جيدة حيث عند مقارنة كا المحسوبة بـــ كا المجدولة اليا وجدنا قيمة sig = 0.000 و هي قيمة ذات دلالة إحصائية قوية جدا .
و تظهر العلاقة واضحة عندما نقارن نسبة المستفيدين من الكتب مع غير المستفيدين إذن أن هناك 79.7 % من التلاميذ المستفيدين من دروسهم مقابل 37.1 % من غير المستفيدين يراجعون دروسهم بصورة جيدة إذن أن الاستفادة من الكتب مجانا تساهم في متابعة التلميذ داخل القسم و تعتبر المتابعة جيدة للدروس داخل القسم أحد مفاتيح النجاح المدرسي و هي مؤشر هام من مؤشرات التوافق الدراسي .
إن الاستفادة من الكتب مجانا تساعد التلاميذ على مساعدة التلاميذ على متابعة دروسهم بشكل جيد حيث أن الكتاب يجعل التلميذ من خلاله يحرص بهذا التمهيد و التصويب تكون متابعة للدروس غير مبشورة و ذات فعالية قوية .
و عليه أمكن القول أن الاستفادة من الكتب تساعد التلميذ على التوافق الدراسي باعتبار أن متابعة الدروس داخل القسم بصورة جيدة مؤشر من مؤشرات التوافق الدراسي .

جدول رقم 44 علاقة الاستفادة من الكتب مجانا بسلوك التلميذ مع الإدارة

علاقة التلميذ بالإدارة	الاستفادة من الكتب مجانا					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
جيدة	214	82.0	15	42.9	229	77.4
متوسطة	19	7.3	16	45.7	35	11.8
سيئة	28	10.7	4	11.4	32	10.8
المجموع	261	100	35	100	296	100
قيمة كا^2					44.679	
قيمة sig					0.000	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 77.4 % من التلاميذ أفراد العينة علاقتهم بالإدارة جيدة مقابل 11.8 % منهم علاقاتهم متوسطة و 10.8 % منهم علاقتهم نسبية .

و نلاحظ كذلك 82 % من التلاميذ المستفيدين من الكتب مجانا علاقاتهم بالإدارة جيدة و 7.3 % علاقاتهم متوسطة و10.7 % من الكتب علاقاتهم من الإدارة جيدة و 45.7 % علاقاتهم من الإدارة متوسطة و 11.4 % علاقاتهم سيئة .

أما العلاقة فإنها واضحة أن قيمة sig = 0.000 و هي علاقة ذات دلالة إحصائية قوية جدا .

إن استفاد التلاميذ من الكتب مجانا تبين أن حل المستفيدين علاقاتهم بالإدارة جيدة هو وجود 82 % من المستفيدين علاقاتهم جيدة مقابل 42.9 % من غير المستفيدين تبين بوضوح كيف أمكن للاستفادة من الكتب أن تؤثر على علاقة التلاميذ بالإدارة إن استفادة التلاميذ من الكتب مجانا تجعل التلاميذ يبن ملاحظات و يتصرف وفق للفعل (تقديم المساعدة للتلاميذ) فهو يقابل تقديم المستعدة بالاستفادة من الكتب مجانا بعلاقة طيبة و جيدة مع إدارة المدرية التي ينتمي إليها و عليه أمكن القول أن الاستفادة من الكتب مجانا تساعد التلميذ على التوافق الاجتماعي الجيد من خلال مؤشر العلاقة الجيدة مع الإدارة.

جدول رقم 45 علاقة الاستفادة من الكتب مجانا بسلوك التلميذ مع الأساتذة

علاقة التلميذ بالأساتذة	الاستفادة من الكتب مجانا					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
جيدة	212	81.2	31	88.6	243	82.1
متوسطة	49	18.8	2	5.7	51	17.2
سيئة	00	00	2	5.7	2	0.7
المجموع	261	100	35	100	296	100
قيمة كا^2					18.172	
قيمة sig					0.000	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 82.1 % من التلاميذ علاقاتهم جيدة مع الأساتذة و 17.2 % علاقاتهم متوسطة و 0.7 % علاقاتهم سيئة و نلاحظ أن هناك 81.2 % من التلاميذ الذين استفادوا من الكتب مجانا علاقاتهم مع الأساتذة جيدة و 18.8 % منهم علاقاتهم متوسطة كما نلاحظ أن هناك 88.6 % من التلاميذ غير المستفيدين من الكتب علاقاتهم جيدة مقابل 5.7 % علاقاتهم جيدة و 5.7 % منهم علاقاتهم سيئة .

لقد أظهر الجدول أن قيمة sig = 0.000 و هي قيمة ذات دلالة إحصائية قوية جدا لكن عند تحليلنا لنتائج هذا الجدول يتضح أن العلاقة تظهر من خلال أن التلاميذ غير المستفيدين منهم 5.7 % علاقاتهم سيئة مع الأساتذة و لم نسجل أي حالة بالنسبة للمستفيدين و عليه فإن الاستفادة من الكتب مجانا يمكن أن تؤثر على علاقة التلاميذ بالأساتذة إلا أن هذا التأثير لا يبدوا كبير فيما يتعلق بالتلاميذ الذين تربطهم علاقة جيدة مع أساتذتهم .

جدول رقم 46 علاقة الاستفادة من الألبسة مجانا بالرغبة في الحضور إلى المدرسة

الرغبة في الحضور إلى المدرسة	الاستفادة من الألبسة مجانا					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	8	100	290	99.3	298	99.3
لا	00	00	2	0.7	2	0.7
المجموع	8	100	292	100	300	100
قيمة كا^2					0.055	
قيمة sig					0.814	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 99.3 % من أفراد العينة يرغبون في الحضور إلى المدرسة مقابل 0.7 % لايرغبون في ذلك.

أما فيما يتعلق بعلاقة الاستفادة مع الألبسة مجانا بالرغبة من الحضور إلى المدرسة فقد سجلنا 100 % من التلاميذ الذين استفادوا من الألبسة مجانا يرغبون في الحضور إلى المدرسة و هناك 99.3 % من التلاميذ الذين لم يستفيدوا من الألبسة مجانا يرغبون في الحضور إلى المدرسة مقابل 0.7 % لا يرغبون في ذلك و عند مقارنة كا المحسوبة بـــ كا المجدولة و حيث أن قيمة sig = 0.814 و هي قيمة أكبر من قيمة 0.05 و بالتالي فإن العلاقة ليست ذات دلالة إحصائية.

أي أن الاستفادة من الألبسة مجانا ليس لها علاقة في الحضور إلى المدرسة و هذا يعني أن التلاميذ في هذه الحالة إما أن الألبسة لا تمثل بالنسبة له أهمية أو أنها ليست لها أولية أو أن الألبسة التي يستفيد منها هي فقط مآزر وهي لا تساعد التلميذ بالظهور المظهر اللائق.

جدول رقم 47 علاقة الاستفادة من الألبسة مجانا بالمشاركة في الأنشطة الجماعية

المشاركة في الأنشطة الجماعية	الاستفادة من الألبسة مجانا					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نشاط واحد	00	00	153	58.6	153	56.9
أكثر من نشاط	00	00	13	5.0	13	4.8
لم أشارك	08	100	95	36.4	103	38.3
المجموع	08	100	261	100	269	100
قيمة كا^2					13.288	
قيمة sig					0.001	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 56.9 % من أفراد العينة يشاركون في نشاط و احد و 4.8 % منهم يشاركون في أكثر من نشاط و 38.3 % لم يشاركون في أي نشاط يذكر .

كما نلاحظ أن كل التلاميذ الذين استفادوا من الألبسة مجانا لم يشاركوا في أي نشاط يذكر أي 100%.

أما الذين لم يستفيدوا من الألبسة مجانا فإن منهم 58.6 % شاركوا في نشاط جماعي واحد و 5% شاركوا في أكثر من نشاط و 36.4 % لم يشاركوا في أي نشاط جماعي .

و الظاهر أن هناك علاقة بين الاستفادة من الألبسة مجانا و المشاركة في الأنشطة الجماعية حيث أن قيمة sig = 0.001.

إن وجود 56.9 % من التلاميذ أفراد العينة يشاركون في نشاط جماعي واحد و 7.8 % يشاركون في أكثر من نشاط تبين بوضوح أن هذه النسبة قليلة رغم أنها تجاوزت 50 % و هذا باعتبار أن مشاركة التلميذ في الأنشطة ذات أهمية و خاصة إذا اعتبرنا أن هذه الأنشطة جماعية فالأنشطة الجماعية لها أهداف تربوية و أهداف جماعية و أهداف نفسية و أخرى صحية فالأهداف التربوية : يتعلم من خلال التلميذ المعايير و السلوكات الأخلاقية الايجابية في المجتمع بحيث ينمي الجانب التربوي و الأخلاقي لسلوكه من خلال اندماجه مع جماعة النشاط .

أما الأهداف الاجتماعية: يتعلم من خلالها قيم اجتماعية و أسلوب العينة القيادية و إحصائية التي تتضمن الأسماء للجماعة أو الولاء لها .

أما الأهداف النفسية : فإن الاندماج في جماعة نشاط قد يكون وقائيا و أحيانا علاجيا لبعض المشكلات و الاضطرابات النفسية كالقلق و الاكتئاب و الانزواء ... الخ .

أما الصحية : فإن الناشطات الرياضية كممارسة رياضة كرة القدم وكرة السلة أو اليد أو أية رياضة جماعية تعتبر نشاط جماعي ذو فائدة صحية أما ما يتعلق بعلاقة المشاركة في الأنشطة الجماعية بالاستفادة من الألبسة مجانا فقد بدت أن هذه العلاقة عكسية أي أن الذين يستفيدون هم من لا يشاركون في الأنشطة الجماعية و قد يكون السبب في كون أن التلاميذ الذين استفادوا من الألبسة مجانا هم تلاميذ من فئة المعوزين و أن نوع الألبسة التي توزع عليه هي في الأصل مآزر و أكثر الأنشطة ممارسة في المدرسة هي الأنشطة الرياضية و نعلم أن الأنشطة الرياضية تتطلب لباسا رياضيا خاصا بدلة رياضية و حذاء رياضي و هذه اللباس الرياضية

ليس في مقدور هذه الفئة توفيره فتلجأ إلى أبسط الحلول بالنسبة لها و هو عدم المشاركة في الأنشطة الجماعية إطلاقا.

و هذا ما لاحظناه حيث وجدنا 100 % من المستفيدين من الألبسة المجانية لا يشاركون في الأنشطة الجماعية وعليه و مما سبق يمكن القول أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاستفادة من الألبسة مجانا و المشاركة في الأنشطة الجماعية و لكنها علاقة سالبة (عكسية)

جدول رقم 48 يوضح مدى تأثير غلاء الكتب على عرقلة الدراسة

غلاء الكتب وعرقلة الدراسة	التكرارات	
	التكرارات	النسبة
نعم	185	61.7
لا	115	38.3
المجموع	300	100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 61.7 % من التلاميذ أفراد العينة يرون أن غلاء الكتب يؤثر على عرقلة دروسهم و 38.8 % منهم يرون أن غلاء الكتب لا يؤثر أو لا يعرقل دراستهم .

إن الواضح من خلال هذا الجدول أن الأغلبية من التلاميذ يرون أن غلاء الكتب يؤثر على دراستهم و هذا لأن غلاء الكتب يعني عدم إمكانية الحصول عليه أو في حالة الحصول علية من طرف البحث فإن الآخرين يلجئون إلى الإعارة من زملائهم و الإعارة قد تؤثر على الطرفين فالتلاميذ عادة ما تعطى لهم واجبات مدرسية منزلية في آن معا و في وقت واحد و هو ما يربك التلاميذ فيجعل صاحب الكتب يعاني تضييع الوقت و التلميذ الآخر يعاني من مشكلة الإعارة و الوقت المحدود لإعارته لزميله .

و عليه و بدون شك فإن غلاء الكتب سيؤثر على عرقلة السير الحسن لدروس التلميذ و متابعته و مراجعته الجيدة لدروسه .

جدول رقم 49 يوضح مدى تأثير امتلاك الكتب والأدوات على تحسين المستوى الدراسي للتلميذ

امتلاك الكتب وتحسين المستوى الدراسي.	التكرارات	
	التكرارات	النسبة
نعم	297	99.0
لا	3	1.0
المجموع	300	100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 99 % من تلاميذ أفراد العينة يرون أن امتلاكهم للكتاب يساعدهم على تحسين مستواهم الدراسي وهناك 1 % فقط يرون أن امتلاكهم للكتب و الأدوات لا يساعدهم على تحسين المستوى الدراسي .

إن وجود هذه النسبة الكبيرة بين امتلاك الكتاب و الأدوات من قبل التلاميذ ذات أهمية بالفئة لذا لا يتمكن للتلميذ أن يستغني عن الكتاب أو الأدوات المدرسية في الكتاب يساعد التلميذ على :

- تحضير الدروس القادمة و تهيئة مسبقة لفهم الدرس اللاحق .
- حل التمارين في الفئة أو في المنزل .
- فهم بعض الدروس غير الواضح في الشرح من قبل الأساتذة .
- المراجعة و التذكير.

أما الأدوات فهي ضرورية و بدون شك فاسمها يدل عليها إذ لا يتمكن التلميذ أن يواصل دروسه دون الأدوات المدرسية .

إن امتلاك التلميذ للكتاب و الأدوات المدرسية يساعده على تحسين مستواه الدراسي و نعلم تحسين المستوى الدراسي للتلميذ يعتبر مؤشر هام من مؤشرات الدراسي و الاجتماعي للتلميذ.

جدول رقم 50 علاقة المشاركة في الأنشطة الرياضية بمحاولة التلميذ تحقيق نتائج دراسية أفضل

محاولة تحقيق نتائج دراسية أفضل	المشاركة في الأنشطة الرياضية					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	223	100	67	87.0	290	96.7
لا	00	00	10	13.0	10	3.3
المجموع	223	100	77	100	300	100
قيمة **كا²**					29.960	
قيمة sig					0.000	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 96.7 % من التلاميذ أفراد العينة يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل مقابل 3.3 % لا يحاولون نتائج دراسية أفضل كما نلاحظ أن هناك 100 % من التلاميذ الذين يشاركوا في الأنشطة الرياضية يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل و 87 % من التلاميذ الذين لم يشاركوا في الأنشطة الرياضية يحاولون نتائج دراسية أفضل .

فيظهر من خلال مقارنة كا المحسوبة بـــ كا المجدولة آليا أن قيمة sig = 0.000 و هي قيمة ذات دلالة إحصائية قوية جدا إن وجود 100 % من التلاميذ الذين يشاركون في الأنشطة الرياضية يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل ليدل دلالة قاطعة أن الأنشطة الرياضية تساهم في رفع مستوى الطموح و التفاؤل و تجعل أكثر إرادة و رغبة في النجاح حيث أن مجرد محاولته لتحقيق نتائج دراسية أفضل يعتبر مؤشر من مؤشرات التوافق الدراسي و الاجتماعي .

وعليه ومن خلال ما سبق أمكن القول أن مشاركة التلميذ في الأنشطة الرياضية تجعله يرغب أكثر في تحقيق نتائج دراسية أفضل .

جدول رقم 51 علاقة المشاركة في الأنشطة الرياضية برغبة التلميذ في النجاح دائما

أرغب في النجاح دائما	المشاركة في الأنشطة الرياضية					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	223	100	71	92.2	294	98.0
لا	00	00	6	7.8	6	2.0
المجموع	223	100	77	100	300	100
قيمة **كا²**					17.731	
قيمة sig					0.000	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 98 % من التلاميذ أفراد العينة يرغبون في النجاح دائما مقابل 2 % لا يرغبون في ذلك .

كما نلاحظ أن هناك 100 % من التلاميذ الذين يشاركوا في الأنشطة الرياضية يرغبون في النجاح دوما و 92.2 % من غير المشاركين في الأنشطة الرياضية يرغبون في النجاح كذلك مقابل 7.8 % منهم لا يرغبون في النجاح .

كما بينت الحالات الآلية من خلال برنامج spss أن هناك قيمة ذات دلالة إحصائية بين المشاركة في الأنشطة الرياضية و الرغبة في النجاح حيث قيمة sig = 0.000 و هي قيمة ذات دلالة إحصائية قوية جدا.

إن وجود 100 % من التلاميذ الذين يشاركوا في الأنشطة الرياضية يرغبون في النجاح يؤدي بنا القول أن مشاركة التلميذ في الأنشطة الرياضية مهمة للغاية فهي تجعل التلميذ من الناحية الصحية الجسمية أفضل و صحة الجسمية الجيدة بدون شكل مرتبطة بالصحة العقلية .

و على اعتبار أن الرغبة في النجاح من قيل التلميذ مرتبطة بمشاركة هذا الرياضية يساعد على التوافق الدراسي و الاجتماعي كون الرغبة في النجاح أحد مؤشرات التوفيق.

جدول رقم 52 علاقة المشاركة في الأنشطة الرياضية بمتابعة الدرس داخل القسم

متابعة الدرس داخل القسم	المشاركة في الأنشطة الرياضية					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
جيدة	184	82.5	41	53.2	225	75.0
متوسطة	39	17.5	36	46.8	75	25.0
سيئة	00	00	00	00	00	00
المجموع	223	100	77	100	300	100
قيمة كا^2					26.143	
قيمة sig					0.000	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 75 % من التلاميذ أفراد العينة متابعتهم لدروسهم داخل القسم جيدة مقابل 25 % منهم متابعتهم متوسطة و لا وجود للمتابعة الضعيفة أو السيئة .

أما علاقة مشاركة الأنشطة الرياضية بمتابعة الدرس داخل القسم فقد سجلنا 82.5 % من التلاميذ الذين يشاركون في الأنشطة الرياضية متابعتهم للدرس داخل القسم جيدة و 17.5 % منهم متابعتهم متوسطة و في المقابل سجلنا 53.2 % من التلاميذ الذين لم يشاركوا في الأنشطة الرياضية متابعتهم للدرس داخل القسم جيدة و 46.8 % متابعتهم متوسطة و عند مقارنة كا المحسوبة بـــ كا المجدولة

(استخدام الكمبيوتر) وجدنا قيمة sig = 0.000 و هي قيمة ذات دلالة إحصائية قوية جدا حيث أن مشاركة التلميذ في الأنشطة الرياضية تجعله يتابع دروسه داخل القسم بصورة جيدة (هناك 82.5 %) من التلاميذ المشاركين في الأنشطة الرياضية يتابعون دروسهم بصورة جيدة) و ما يؤكد هذه النتائج هو النتائج و المقابلة في نفس الجدول فوجود 46 % من غير المشاركين في الأنشطة الرياضية لا يتابعون الدروس داخل القسم بصورة جيدة و 53.2 % يتابعون بصورة جيدة

أي أن العلاقة في صالح التلاميذ الذين يشاركوا في الأنشطة الرياضية و عليه يمكن القول أن المشاركة في الأنشطة الرياضية يساعد التلميذ على التوافق الدراسي باعتبار أن متابعة الدرس داخل القسم مؤشر من مؤشرات توافق الدرس .

جدول رقم 53 علاقة المشاركة في الأنشطة الرياضية بمراجعة الدروس

مراجعة الدروس	المشاركة في الأنشطة الرياضية					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
دائما	156	70.0	37	48.1	193	64.3
أحيانا	67	30.0	30	39.0	97	32.3
لا أراجع	00	00	10	13.0	10	3.3
المجموع	223	100	77	100	300	100
قيمة كا^2					34.637	
قيمة sig					0.000	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 64.3 % من التلاميذ يراجعون دروسهم بصورة دائمة و 32.3 % يراجعون دروسهم أحيانا و 3.3 % لا يراجعون دروسهم إطلاقا .

أما علاقة المشاركة في الأنشطة الرياضية بمراجعة الدروس فقد سجلنا 70 % من التلاميذ الذين شاركوا في الأنشطة الرياضية يراجعون دروسهم بصورة دائمة مقابل 30 % يراجعون دروسهم أحيانا .

و 48 % من التلاميذ الذين لم يشاركوا بالأنشطة الرياضية يراجعون دروسهم دائما و 39 % يراجعون دروسهم أحيانا و 13 % لا يراجعون دروسهم إطلاقا .

و عند مقارنة كا المحسوبة بـــ كا المجدولة من خلال جهاز الكمبيوتر أظهر لنا أن قيمةsig = 0.000 و هي قيمة ذات دلالة إحصائية قوية .

إن وجود 70 % من التلاميذ الذين يشاركوا في الأنشطة الرياضية يراجعون دروسهم بصورة دائمة مقابل 48 % من غير المشركين في الأنشطة الرياضية يدل دلالة قوية على أن مشاركة التلميذ في الأنشطة الرياضية تساعد على الرفع من معنوياته و تجعله في وضع أفضل لمراجعة دروسه .

إن الأنشطة الرياضية و مشاركة التلميذ فيها لا يمكن حصر فائدتها في الجانب الصحي للتلميذ فقط بل أن مراجعة الدروس يتم التهيئة لها من خلال الاستعداد الجسمي و كما ذكرنا سابقا فاضحة الجسمية مرتبطة بالصحة العقلية و على اعتبار أن مراجعة الدروس من قبل التلميذ و بصورة دائمة أحد مؤشرات التوافق الدراسي فإن المشاركة في الأنشطة الرياضية تساعد التلميذ على التوافق الدراسي .

جدول رقم 54 المشاركة في الأنشطة الرياضية وعلاقة التلميذ بالأساتذة

علاقة التلميذ بالأستاذ	المشاركة في الأنشطة الرياضية					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
جيدة	195	87.4	52	67.5	247	82.3
متوسطة	26	11.7	25	32.5	51	17.0
سيئة	2	0.9	00	00	2	0.7
المجموع	223	100	77	100	300	100
قيمة كا^2					18.025	
قيمة sig					0.000	

نلاحظ من خلال الجدول أن 82.3% من التلاميذ أفراد العينة علاقتهم جيدة بأساتذتهم و 17% منهم علاقتهم متوسطة و 0.7 % منهم علاقتهم سيئة و عندما نقارن مشاركة التلميذ في الأنشطة الرياضية بعلاقة الأساتذة نلاحظ أن هناك 87.4 % من التلاميذ الذين شاركوا في الأنشطة الرياضية علاقتهم جيدو بالأساتذة و 11.7 % منهم علاقتهم متوسطة و 0.9 % علاقتهم سيئة كما نلاحظ أن 67.5 % من غير المشاركين في الأنشطة الرياضية علاقاتهم جيدة و 32.5 % علاقتهم متوسطة .

و نلاحظ أن العلاقة بين المشاركة في الأنشطة الرياضية و علاقة التلميذ بالأساتذة ذات دلالة إحصائية قوية حيث قيمة sig = 0.000 .

إن وجود 87.4 % من المشاركين في الأنشطة الرياضية علاقاتهم جيدة مع الأساتذة مقابل 67.5 % بغير المشاركين يؤكد العلاقة بين المشاركة في الأنشطة الرياضية و التوافق الاجتماعي فكل ما كان التلميذ أكثر مشاركة في الأنشطة الجماعية و منها طبعا الرياضية كلما زادت قدراته على التوافق و التواصل بإيجابية مع الآخرين فالمشاركة في الأنشطة الرياضية تعلم التلميذ احترام الآخرين و تقبل الخسارة و عدم الاستهزاء و الاستهانة بالآخرين عند خسارتهم عندما يتعلمها التلميذ من خلال مشاركته في الأنشطة الرياضية يساعده على الاندماج بمرونة مع العديد من فئات المجتمع . و في الأخر يمكن القول أن مشاركة التلميذ في الأنشطة الرياضية تساعد على التوافق الاجتماعي على اعتبار أن العلاقة الجيدة للتلميذ مع الأساتذة هي أحد مؤشرات التوافق الاجتماعي .

جدول رقم 55 المشاركة في الأنشطة الرياضية وعلاقة التلميذ برفاقه في الحي

علاقة التلميذ برفاقه	المشاركة في الأنشطة الرياضية					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
جيدة	207	92.8	59	76.6	266	88.7
متوسطة	14	6.3	12	15.6	26	8.7
سيئة	2	0.9	6	7.8	8	2.7
المجموع	223	100	77	100	300	100
قيمة كا^2					17.619	
قيمة sig					0.000	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 88.7 % من التلاميذ أفراد العينة علاقاتهم برفاقهم جيدة مقابل 8.7 % منهم علاقتهم متوسطة و 2.7 % منهم علاقتهم سيئة و عندما نقارن المشاركة في الأنشطة الرياضية بعلاقة التلميذ برفاقه يظهر أن هناك 92.8 % من التلاميذ الذين يشاركون في الأنشطة الرياضية علاقتهم برفاقهم في الحي جيدة و 6.3 % منهم علاقاتهم متوسطة و 0.9 % منهم علاقتهم سيئة كما سجلنا 76.6 % من التلاميذ غير المشاركين في الأنشطة الرياضية علاقتهم برفاقهم في الحي جيدة و 15.6 % علاقتهم متوسطة و 7.8 علاقتهم سيئة .

و إذا ما قارنا كا المحسوبة بـــ كا المجدولة (اليا) وجدنا أن قيمة sig = 0.000 و هذا يعني أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية قوية جدا.

إن مشاركة التلميذ في الأنشطة الرياضية و كما أوضحنا سابقا يتعلم من خلالها التلميذ العديد من معايير و سلوك التي تساعد في الاندماج في المجتمع فكرة الاحتكاك في الآخرين و خاصة في إطار تنظيم يكتسب من خلالها التلميذ بسلوكات ايجابية تجعله يحسن التواصل مع الآخرين و هذا التحسن في التواصل يتيح القدرة على تكوين علاقات جيدة مع الآخرين و من بين هؤلاء رفاق الحي الذين هم خارج الوسط المدرسي و عليه يمكن القول أن الأنشطة الرياضية تساعد التلميذ على التوافق الاجتماعي الذي من بين مؤشراته العلاقة الجيدة مع رفاق الحي .

خلاصة :

لقد اتضح من خلال هذا الفصل الذي حللنا و فسرنا فيه كل الجداول أن هناك علاقة بين الإعانات المادية و توافق التلاميذ دراسيا و اجتماعيا .

إذ شملت بعض الجداول العلاقة بين الاستفادة من منحة **3000 دج** و التوافق التلاميذ دراسيا و اجتماعيا و البعض الأخر اشتمل على العلاقة بين الاستفادة من الكتب مجانا و التوافق الدراسي هذان الأخيران اللذان يضمان القيام بالواجبات المدرسية و، الراجعة العلاقة الجيدة مع الأساتذة و الإدارة و الزملاء و هكذا فاننا استطعنا من خلال هذا الفصل أن نبرز العلاقة بين الإعانات المادية و التوافق الدراسي و الاجتماعي للتلاميذ، و أن تحقق من الفرضية الثانية القائلة تساهم الإعانات المادية على التوافق تلاميذ السنة ثانية دراسيا و اجتماعيا.

الفصل4
تحليل بيانات الفرضية الثالثة

تمهيد:

من خلال هذا الفصل سنتحقق من الفرضية الثالثة و القائلة "توجد علاقة بين خدمات التوجيه و الإرشاد المدرسي و التوافق الدراسي و الاجتماعي"، حيث سنقوم بتحليل و تفسير الجداول و التي سنلاحظ من خلالها العلاقة بين الموجودة بين المتغيرين انطلاقا من مجموعة من المؤشرات.

تحليل بيانات الفرضية الثالثة القائلة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والتوافق الدراسي والاجتماعي.

جدول رقم 56 علاقة إجراء مقابلات فردية للتلميذ بمراجعة الدروس

مراجعة الدروس	إجراء مقابلات فردية					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
دائما	11	26.2	182	70.5	193	64.3
أحيانا	31	73.8	66	25.6	97	32.3
لا أراجع	00	00	10	3.9	10	3.3
المجموع	42	100	258	100	300	100
قيمة كا^2					38.656	
قيمة sig					0.000	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 64.3 % من التلاميذ أفراد العينة يراجعون دروسهم بصورة دائمة و 32.3 % منهم يراجعون دروسهم أحيانا . و 3.3 % منهم لا يراجعون دروسهم إطلاقا .

أما علاقة إجراء المقابلات الفردية من قبل مستشار التوجيه بمراجعة الدروس فقد سجلنا 26.2 % من التلاميذ الذين أجروا معهم مستشار التوجيه يراجعون دروسهم دائما و 73.8 % منهم يراجعون دروسهم أحيانا و هناك 70.5 % من التلاميذ الذين لم يجروا معهم مستشار التوجيه مقابلات فردية يراجعون دروسهم بصورة دائمة و 25.6 % يراجعون دروسهم أحيانا و 3.9 % لا يراجعون دروسهم إطلاقا و تأكدنا من خلال مقارنة كا المجدولة و كا المحسوبة و وجدنا أن قيمة sig = 0.000 و هي قيمة ذات دلالة إحصائية قوية جدا .

لكن عند تفحص الجدول بدقة يظهر أن التلاميذ الذين أجروا معمه مستشار التوجيه مقابلة فردية منهم 26.2 % فقط يراجعون دروسهم بصورة دائمة مقابل 70.5 % من الذين لم يجروا معهم مقابلات فردية يراجعون دروسهم بصورة دائمة .

إن تفسيرنا لهذه النتائج ينطلق من نقطة هامة ينبغي التنبيه لها و هو أن مستشار التوجيه لا يجري مقابلات فردية إلا مع التلاميذ الذين يعانون من مشكلات دراسية أو سلوكية أو اجتماعية أو نفسية و إن علاج هذه المشكلة تتطلب مدة زمنية طويلة أحيانا . ثم إن توزيعنا للاستبيان كان في بداية السنة تقريبا

وعليه قد يكون هذا السبب الرئيسي ويؤكده أيضا أن باقي من أجرى معهم مقابلات فردية 73.8% يراجعون دروسهم في بعض الأحيان ولا يوجد أي تلميذ منهم لا يراجع دروسه.

ومهما يكن فإن النتائج في الجدول تؤكد أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين إجراء المقابلات الفردية من قبل المستشار و مراجعة الدروس دائمة من قبل التلميذ .

أي أن التلاميذ الذين لم يجر معهم مقابلات فردية أكثر مراجعة للدروس بصورة دائمة من التلاميذ الذين أجرى معهم مقابلات فردية .

جدول رقم 57 علاقة إجراء مقابلات فردية للتلميذ بمتابعة الدرس داخل القسم

متابعة الدرس داخل القسم	إجراء مقابلات فردية					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
جيدة	19	45.2	206	79.8	225	75.0
متوسطة	23	54.8	52	20.2	75	25.0
المجموع	42	100	258	100	300	100
قيمة كا^2					23.071	
قيمة sig					0.000	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 75 % من أفراد العينة يتابعون الدروس داخل القسم بصورة جيدة مقابل 25 % منهم يتابعون دروسهم بصورة متوسطة .

كما نلاحظ أن هناك 45.2 % من التلاميذ الذين أجري معهم مستشار التوجيه مقابلات فردية يتابعون دروسهم بصورة جيدة مقابل 54.8 % منهم يتابعون دروسهم بصورة متوسطة ، و 79.8 % من التلاميذ الذين لم يجرى معهم مقابلات فردية يتابعون دروسهم بصورة جيدة مقابل 20.2 % يتابعون دروسهم بصورة متوسطة .

و عند مقارنة كا المحسوبة بـــ كا المجدولة باستخدام الكمبيوتر برنامج (spss) نجد أن قيمة sig = 0.000 و هي قيمة ذات دلالة إحصائية قوية جدا .

فوجود 45.2 % من التلاميذ الذين أجرى معهم مستشار التوجيه مقابلات فردية يتابعون دروسهم بصورة جيدة مقابل 79.8 % من الذين لم يجرى معهم مقابلات فردية يبين بوضوح هذه العلاقات و لكن علاقات عكسية أي أن الذين لم يجرى معهم المقابلات الفردية هم من يتابعون دروسهم بصورة جيدة و التفسير الوحيد لهذه العلاقة ذكرناها في الجدول السابق رقم (56) حيث أن كل من يجرى معهم مستشار التوجيه مقابلات فردية هم من فئة التلاميذ الذين يعانون من مشكلات و بالتالي فمتابعة الدروس داخل القسم بصورة متوسطة أو سيئة هو أحد المشكلات التي يعاني منها التلاميذ .

إن هذه النتائج تجعل بالتأكد أكثر من صدق إجابات عينة البحث لهذا أمر معروف أن التلاميذ الذين يجري معهم مستشار التوجيه مقابلات فردية هم التلاميذ الذين يعانون من مشكلات دراسية كضعف متابعة الدرس داخل القسم أو صعوبات في مراجعة الدروس و هو أمر يقودونا إلى القول أن الفئة التي يجري معها مستشار التوجيه مقابلات فردية هم فئة خاصة .

إذن هناك علاقة بين إجراء المقابلات الفردية للتلاميذ و متابعة الدروس داخل القسم .

جدول رقم 58 علاقة إجراء مقابلات فردية للتلميذ بسلوكه مع الأساتذة

علاقة التلميذ بالأساتذة	إجراء مقابلات فردية					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
حسنة	35	83.3	212	82.2	247	82.3
متوسطة	7	16.7	44	17.1	51	17.0
سيئة	00	00	2	0.8	2	0.7
المجموع	42	100	258	100	300	100
قيمة كا^2					0.335	
قيمة sig					0.846	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 84.3% من التلاميذ أفراد العينة علاقاتهم مع أساتذتهم حسنة و 17% علاقاتهم متوسطة و 0.7% علاقاتهم سيئة .

كما نلاحظ أن هناك 83.3% من التلاميذ اللذين أجر معهم مستشار التوجيه مقابلات فردية علاقتهم مع الأساتذة حسنة .و 16.7% فهم علاقتهم بالأساتذة متوسطة وسجلنا كذالك 82.2% من التلاميذ اللذين لم يجري معهم مستشار التوجيه مقابلات فردية علاقتهم مع الأساتذة حسنة و 17.1% علاقتهم متوسطة و 0.8% علاقتهم سيئة.

وعند مقارنة كا المجدولة بـــ كا المحسوبة تبين أنه لا توجد أية علاقة ذات دلالة إحصائية بين إجراء المقابلات الفردية وعلاقة التلميذ بالأساتذة حيث أن قيمة sig = 0.846 وهي قيمة تدل أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين السابقين .

وعليه يمكن القول أنه سواء أجرى مستشار التوجيه مقابلات فردية مع التلاميذ أمر لم يجر فهذا الأمر لا يرتبط إطلاقا بعلاقة التلميذ بالأستاذ وهذا لأن مستشار التوجيه في المقابلات الفردية يركز اهتمامه على حل المشكلة في حد ذاته وليس إعطاء النصائح فإعطاء النصائح عامة عادة ما يكون في الجلسات الجماعية أو الحصص الإعلامية .

جدول رقم 59 علاقة إجراء الجلسات الجماعية للتلميذ بمحاولته تحقيق نتائج دراسية أفضل

محاولة تحقيق نتائج دراسية أفضل	الجلسات الجماعية					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	242	100	48	82.8	290	96.7
لا	00	00	10	17.2	10	3.3
المجموع	242	100	58	100	300	100
قيمة **كا²**					43.163	
قيمة sig					0.000	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 96.7 % من التلاميذ أفراد العينة يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل و 33 % لا يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل.

كما نلاحظ أن هناك 100 % من التلاميذ الذين اجري معهم مستشار التوجيه جلسة جماعية يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل .

و 82.8 % من التلاميذ الذين لم يجرى معهم جلسات جماعية يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل و 17.2 % منهم لا يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل و عند مقارنة كا المحسوبة بـــ المجدولة يظهر هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الجلسات الجماعية و محاولة التلميذ تحقيق نتائج دراسية أفضل حيث أن قيمة sig = 0.000 ، و هي قيمة ذات دلالة إحصائية قوية جدا.

إلا أن 100 % من التلاميذ الذين اجرى معهم مستشار التوجيه جلسات جماعية يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل و هذا يؤكد العلاقة بدون شك فمن بين أهداف الجلسات الجماعية هي رفع مستوى الدافعيى للإنجاز لدى التلميذ و هذه الدافعية من أجل رفعها تحتاج إلى العديد من الجلسات الجماعية و عليه يبدوا أن مستشاري التوجيه قد نجحوا في هذه الحالة مع التلاميذ فيما تتعلق برفع مستوى الطموح لديهم .

و عليه يمكن القول أن الجلسات الجماعية التي يقوم بها مستشار التوجيه تساعد التلاميذ على تحقيق نتائج دراسية .

إذن فخدمات التوجيه و الإرشاد المدرسي تساعد التلميذ على التوافق الدراسي هذا الأخير الذي من بين مؤشراته سعي التلميذ و اجتهاد من أجل تحقيق نتائج دراسية أفضل .

جدول رقم 60 علاقة إجراء الجلسات الجماعية للتلميذ بقيامه بواجباته المدرسية

القيام بالواجبات المدرسية	الجلسات الجماعية					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	225	93.0	58	100	283	94.3
لا	17	7.0	00	00	17	5.7
المجموع	242	100	58	100	300	100
قيمة كا^2					4.319	
قيمة sig					0.038	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 94.3% من التلاميذ أفراد العينة يقومون بواجباتهم المدرسية مقابل 5.7% لا يقومون بواجباتهم المدرسية .

أما عن علاقة الجلسات الجماعية التي يقوم بها مستشار التوجيه بقيام التلميذ بواجباته المدرسية فيتضح أن هناك 93 % من التلاميذ الذين تم إجراء جلسات جماعية لهم يقومون بواجباتهم المدرسية و 7 % لا يقومون بواجباتهم المدرسية . و من جهة أخرى هناك 100 % من التلاميذ الذين لم تجرى معهم مستشار التوجيه جلسات جماعية يقومون بواجباتهم المدرسية .

و عند مقارنة كا المحسوبة بـــ كا المجدولة (آليا) تحصلنا على قيمة sig = 0.038 و هي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 ، لكنها ليست ذات دلالة إحصائية قوية ، وهي في صالح التلاميذ الذين لم يجرى معهم مستشار التوجيه جلسات جماعية .

و لهذا فإن الجلسات الجماعية التي يقوم بها مستشار التوجيه غير مرتبطة في كل الأحوال بقيام التلميذ بواجباته المدرسية .

بأن القيام بالواجبات المنزلية و كما ذكرنا سابقا من خلال تحليلنا للجداول السابقة مرتبطة أكثر بتوفير الأدوات و الكتب بالدرجة الأولى بالإضافة إلى العوامل الأخرى التي ذكرناها من خلال تحليلنا للجداول السابقة.

جدول رقم 61 علاقة إجراء الجلسات الجماعية للتلميذ بمراجعة الدروس

مراجعة الدروس	الجلسات الجماعية					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
دائما	165	68.2	28	48.3	193	64.3
أحيانا	77	31.8	20	34.5	97	32.3
لا أراجع	00	00	10	17.2	10	3.3
المجموع	242	100	58	100	300	100
قيمة كا^2					44.709	
قيمة sig					0.000	

نلا حظ من خلال هذا الجدول أن هناك 64.3 % من تلاميذ أفراد العينة يراجعون دروسهم بصورة دائمة و 34.3 % يراجعون دروسهم أحيانا و 3.3 % لا يراجعون دروسهم إطلاقا ، وعند مقارنة الجلسات الجماعية و دورها مع مراجعة التلميذ لدروسه نجد أن هناك 68.2 % من التلاميذ الذين تم إجراء جلسات جماعية لهم يراجعون دروسهم بصورة دائمة . و 31.8 % يراجعون دروسهم أحيانا و لا يوجد أي منهم من لا يراجع دروسه.

كما أن هناك 48.3% من تلاميذ الذين لم يجرى معهم مستشار التوجيه جلسات جماعية يراجعون دروسهم بصفو دائمة و 34.6 % منهم يراجعون دروسهم أحيانا و 17.2 % لا يراجعون دروسهم إطلاقا .و عند مقارنة كا المجدولة بـــ كا المحسوبة يظهر أن قيمة sig = 0.000 و هي قيمة ذات دلالة إحصائية قوية جدا .

أي أن الجلسات الجماعية التي يقوم بإجراء مستشار التوجيه للتلاميذ تساعدهم على مراجعة دروسهم ، حيث أن هناك 68.2 % من الذين تجرى معهم جلسات جماعية يراجعون دروسهم بصورة دائمة مقابل 48.3 % من الذين لم يجرى معهم جلسات جماعية يراجعون دروسهم بصورة دائمة .وكذلك وجود 17.2% من الذين لم يجر معهم جلسات جماعية لا يراجعون دروسهم إطلاقا يقابل 00% من الذين أجرى معهم مستشار التوجيه جلسات جماعية .

إن السبب في ذلك راجع لكون موضوع مراجعة الدروس هو أحد المواضيع التي يتناولها مستشار التوجيه في الجلسات الجماعية التي يقوم بها وهي بالتالي تكون قد أتت بثمارها وغلى هذا يمكن القول أن الجلسات التي يقوم مستشار التوجيه تساعد التلاميذ على التوافق الدراسي باعتبار أن مراجعة الدروس بصورة دائمة هو مؤشر من مؤشرات التوافق الدراسي .

جدول رقم 62 علاقة إجراء الجلسات الجماعية للتلميذ بسلوكه مع الأساتذة

علاقة التلميذ بالأساتذة	الجلسات الجماعية					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
حسنة	217	89.7	30	51.7	247	82.3
متوسطة	25	10.3	26	44.8	51	17.0
سيئة	00	00	2	3.4	2	0.7
المجموع	242	100	58	100	300	100
قيمة كا^2					49.279	
قيمة sig					0.000	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 82.3 % من التلاميذ أفراد العينة علاقتهم بالأساتذة جيدة مقابل 17.0 % منهم علاقتهم متوسطة و 0.7 % علاقتهم بالأساتذة سيئة .

أما علاقة الجلسات الجماعية بالسلوك مع الأساتذة فإن الجدول يظهر أن هناك 89.7 % من التلاميذ الذين أجرى معهم مستشار التوجيه جلسات جماعية علاقتهم بالأساتذة حسنة و 10.3 % منهم علاقتهم متوسطة كما نلاحظ أن هناك 51.7 % من التلاميذ الذين لم يجر معهم مستشار التوجيه جلسات جماعية علاقتهم حسنة مع الأساتذة و 44.8 % منهم علاقتهم بالأساتذة متوسطة و 3.4 % علاقتهم بهم سيئة .

و عند مقارنة كا المحسوبة بـــ كا المجدولة (آليا) نجد أن قيمة sig = 0.000 و هي قيمة ذات دلالة إحصائية قوية .

إذا فالجلسات الجماعية التي يجريها مستشار التوجيه للتلاميذ يساعد على تكوين العلاقات الجيدة مع الأساتذة فوجود نسبة 89.7 % يدل دلالة واضحة على أن الجلسات مهمة و تؤدي دورا في توافق التلميذ اجتماعيا و يرجع هذا إلى كون مستشار التوجيه من بين المواضيع التي يؤكد عليها هي ضرورة حسن التصرف مع الأساتذة لأن العلاقة الجيدة مع الأساتذة تتيح للتلميذ تطوير مهاراته و زيادة كفاءته التعليمية .

و بالتالي تحقيق هدف أساسي من أهداف التحصيل الدراسي الجيد إن تنويع المواضيع في الجلسة الواحدة و برمجة جلسات جماعية مسبقة و أخرى وفقا بظهور مشكلات معينة جماعية كلها تساعد في توافق التلميذ اجتماعيا و كذا توافقه دراسيا .

جدول رقم 63 علاقة إجراء الجلسات الجماعية للتلميذ بسلوكه مع الإدارة

علاقة التلميذ بالإدارة	الجلسات الجماعية					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
حسنة	205	84.7	28	48.3	233	77.7
متوسطة	35	14.5	00	00	35	11.7
سيئة	2	0.8	30	51.7	32	10.6
المجموع	242	100	58	100	300	100
قيمة كا^2					130.014	
قيمة sig					0.000	

نلاحظ من خلال هذا الجدول وجود 77.7 % من التلاميذ أفراد العينة علاقتهم بالإدارة حسنة و 11.7 % منهم علاقتهم متوسطة و 10.6 % منهم علاقتهم سيئة كما نلاحظ أن هناك 84.7 % من التلاميذ الذين أجرى معهم مستشار التوجيه جلسات جماعية علاقتهم بالإدارة حسنة و 14.5 % منهم علاقتهم متوسطة و 0.8 % منهم علاقتهم سيئة و في المقابل هناك 48.3 % من التلاميذ الذين لم يجر معهم مستشار التوجيه جلسات جماعية علاقتهم بالإدارة حسنة و 00 % علاقتهم متوسطة و 51.7 % منهم علاقتهم سيئة مع الإدارة .

و عند مقارنة كا المحسوبة بـــ كا المجدولة يتبين أن قيمة sig = 0.000 و هي قيمة ذات دلالة إحصائية قوية جدا .

إن وجود 84.7 % من التلاميذ الذين أجرى معهم مستشار التوجيه جليات جماعية علاقتهم حسنة مع الإدارة مقابل 48.3 % من التلاميذ الذين لم يجر معهم جلسات جماعية ليؤكد بكل وضوح أن أهمية الجلسات الجماعية في تكوين العلاقات الإيجابية و الحسنة مع إدارة الثانوية إذ أن الجلسات الجماعية التي يقو بها مستشار التوجيه تهدف في الأساس إلى تحقيق الضبط الاجتماعي داخل مؤسسة تربوية

و كذلك تحقيق التوافق النفسي و الدراسي للتلميذ إن ما يؤكد ما قلناه أيضا وجود 51.7 % من التلاميذ الذين لم يجر معهم مستشار التوجيه مقابل 0.8 % من الذين أجرى معهم جلسات جماعية و هي تؤدي أيضا أن الجلسات الجماعية تعمل على أيضا السلوك الايجابي مع الإدارة و العكس أن انعدام الجلسات الجماعية أو عدم استفادة التلاميذ منها تجعلون لا يحسنون التصرف مع الإدارة لأن ما يميز هذه المرحلة العمرية بالنسبة للتلاميذ مرحلة عصيان وعدم تقبل القوانين و المعايير التي لا تتيح لهم التصرف بحرية و هم بهذا يرون أن سعي الإدارة لتطبيق قوانين المؤسسة الداخلية هو نوع من السيطرة المقصودة و المجحفة .

و لكن تدخل مستشار التوجيه من خلال الجلسات الجماعية يتيح للتلاميذ معرفة الكثير من الأمور منها :
- حسن التصرف مع الآخرين بصفة عامة.
- ضرورة معرفة الحقوق و الواجبات داخل المؤسسة.
- معرفة أن الواجبات ليست أوامر أو إملاءات مجحفة بل هي من صميم العلاقات الإنسانية السامية.
- معرفة أن حقوق التلميذ محفوظة من قبل الإدارة و الأساتذة و الفاعلين في المؤسسة التربوية و أن التلميذ نفسه يساعد الإدارة مع أخذ حقوقه .

- إيضاح أنه كلما كانت علاقته مع الآخرين حسنة كلما أتيح له النجاح في الدراسة و في كل المجالات في المستقبل .
- العلاقة الجيدة مع الإدارة تتيح له فرصة الاندماج بسرعة مع المحيط المدرسي .
- أن الأخلاق أهم مطلب ينبغي الوصول في طلب العلم و أن الغاية من طلب العلم هو السمو بالأخلاق والتواضع مع الآخرين.....الخ.

إن هذه بعض النقاط التي يتطرف إليها مستشار التوجيه في الجلسات الجماعية بهدف تحسين علاقاته مع آخرين وتعديل سلوك .

وعليه الجلسات الجماعية ومن خلال النتائج السابقة تساعد التلميذ على توافق الاجتماعي من خلال العلاقات الحسنة مع الإدارة .

جدول رقم 64 علاقة إجراء الجلسات الجماعية بالالتزام بلوائح وقوانين المدرسة

الالتزام بلوائح وقوانين المدرسة	الجلسات الجماعية					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	225	93.0	38	65.5	263	87.7
لا	17	7.0	20	34.5	37	12.3
المجموع	242	100	58	100	300	100
قيمة **كا²**					32.624	
قيمة sig					0.000	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 87.7% من التلاميذ أفراد العينة يلتزمون بلوائح و قوانين المؤسسة مقابل 12.3% منهم لا يلتزمون بلوائح و قوانين المؤسسة و نلاحظ كذلك أن هناك 93% من التلاميذ الذين أجرى معهم مستشار التوجيه جلسات جماعية ملتزمون بلوائح و قوانين المؤسسة و7% غير ملتزمين كذلك سجلنا 65.5% من التلاميذ الذين لم يجر معهم مستشار التوجيه جلسات جماعية ملتزمون بلوائح و قوانين المؤسسة و34.5% منهم غير ملتزمين بلوائح و قوانين المؤسسة .

وعند مقارنة كا المحسوبة بـــ كا المجدولة من خلال جهاز الكمبيوتر (نظام Spss) نجد أن قيمة sig 0.000= وهي قيمة ذات دلالة إحصائية قوية جدا .

فوجود 93% من التلاميذ الذين أجرى معهم مستشار التوجيه جلسات جماعية ملتزمون بلوائح و قوانين المؤسسة ويقابلها 65.5% من اللذين لم يجر معهم جلسات جماعية وعليه فإن الجلسات الجماعية وكما أكد سابقا تتضمن مواضيع تهدف إلى الضبط الاجتماعي و بالدرجة الأولى داخل المؤسسة التعليمية كما أن عدم استفادة التلاميذ من الجلسات يؤثر نوعا ما على التزامهم بلوائح و قوانين المؤسسة حيث هناك 34.5% من غير المستفيدين من الجلسات الجماعية لا يلتزمون بلوائح و قوانين المؤسسة مقابل 7% من المستفيدين من الجلسات الجماعية .

وهذا ما يدعون إلى القول أن الجلسات الجماعية التي يقوم بها مستشار التوجيه تساعد التلميذ على التوافق الاجتماعي والدراسي على اعتبار أن الالتزام بلوائح و قوانين المؤسسة مؤشر هام من مؤشرات التوافق الاجتماعي .

جدول رقم 65 علاقة مساعدة مستشار التوجيه للتلميذ على تخطي مشكلة دراسية بمراجعة الدروس

مراجعة الدروس	المساعدة على تخطي مشكلة دراسية					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
دائما	145	75.1	48	44.9	193	64.3
أحيانا	48	24.9	49	45.8	97	32.3
لا أراجع	00	00	10	9.3	10	3.3
المجموع	193	100	107	100	300	100
قيمة كا²						**37.162**
قيمة sig						**0.000**

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 64.3 % من التلاميذ أفراد العينة يراجعون دروسهم دائما مقابل 32.3 % يراجعونها أحيانا و 3.3 % لا يراجعونها إطلاقا ، كما نلاحظ أن هناك 75.1 % من التلاميذ الذين ساعدهم مستشار التوجيه على تخطي مشكلة دراسية يراجعون دروسهم دائما و 24.9 % منهم يراجعون دروسهم أحيانا و لم نسجل أية حالة من الذين لا يراجعون دروسهم و قدم لهم مستشار التوجيه مساعدة .

نلاحظ كذلك وجود 44.9 % من التلاميذ الذين يرون أن مستشار التوجيه لم يساعدهم على تخطي مشكلة دراسية يراجعون دروسهم بصورة دائمة و 45.8 % منهم يراجعون دروسهم أحيانا و 9.3 % لا يراجعون دروسهم إطلاقا و عند مقارنة كا المحسوبة بـــ كا المجدولة نجد أن قيمة sig = 0.000 و هي قيمة ذات دلالة إحصائية قوية جدا .

إن مساعدة التلميذ على تخطي المشكلات الدراسية هي من المهام التي تتيح للتلميذ التخلص من المشكلات الدراسية و التي تعيق عن التحصل الدراسي الجيد و تعتبر تلك المساعدة من مهام مستشار التوجيه و هي خدمة من الخدمات الاجتماعية التعليمية فهي تمنح التلميذ طرقا و أساليب في مراجعة الدروس حيث أن برنامج المراجعة و التي تتضمن رزنامة أسبوعية زمنية محددة وفقا لظروف كل تلميذ فالرزنامة التي يضعها مستشار التوجيه للتلميذ من أجل مراجعة دروسهم تتضمن بالضرورة مراعاة ما يلي :

- الشعبة .
- عدد الساعات التي يدرسها في الأسبوع في كل مادة (الساعات الفعلية التي يدرسها بالمدرسة) .
- أوقات الفراغ .
- أيام العطل الأسبوعية (أحيانا يكون نصف اليوم) .
- النشاطات الجماعية أو الفردية التي يمارسها داخل المدرسة أو خارجها .
- كذلك معرفة هل يساعد الوالدين في عملهما أم لا سواء بالنسبة للذكور أو الإناث .
- معرفة بعد المدرسة عن السكن .....الخ.

كل هذه العوامل و غيرها تؤخذ بعين الاعتبار أثناء وضع برنامج للمراجعة للتلميذ و بالتالي فالمستشار يبذل مجهودا من أجل مساعدة التلميذ على تخطي مشكلاته الدراسية و التي قد يكون من بينها الجهل بطرق المراجعة و عدم المعرفة بكيفية تنظيم وقت المراجعة ..... الخ .

و على العموم فإن مساعدة التلميذ على تخطي مشكلة دراسية مرتبط بمراجعة التلميذ لدروسه .
أي أن هناك علاقة بين خدمات التوجيه و الإرشاد المدرسي و التوافق الدراسي للتلميذ .

جدول رقم 66 علاقة مساعدة التلميذ على تخطي مشكلة دراسية بالمعدل المحصل عليه.

المعدل المحصل عليه	المساعدة على تخطي مشكلة دراسية					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
أقل 10	13	6.7	2	1.9	15	5.0
12.00-10	86	44.6	32	29.9	118	39.3
14-12.01	45	23.3	47	43.9	92	30.7
16-14.01	39	20.2	20	18.7	59	19.7
18-16.01	10	5.2	6	5.6	16	5.3
المجموع	193	100	107	100	300	100
قيمة كا^2					16.656	
قيمة sig					0.002	

نلاحظ من خلال هذا الجدول ــن هنتك 5% من التلاميذ أفراد العينة معدلاتهم اقل من 10و 39.3% منهم معدلاتهم بين 10 و 12 , و 30.7% منهك معدلاتهم بين 12.01 و 14 و 19.7% منهم معدلاتهم بين 14.01 و 16 و 5.3 % منهم معدلاتهم بين 16.1 و18.

ونلاحظ أيضا من خلال هذا الجدول أن 6.7% من التلاميذ الذين ساعدهم مستشار التوجيه على تخطي مشكلة دراسية معدلاتهم أقل من 10 , و 44.6% منهم معدلاتهم بين 10 و 12 و 23.3% منهم معدلاتهم بين 12.01 و 14 و 20.2% منهم معدلاتهم بين 14.01-16 و 2,4 ,5 منهم معدلاتهم بين 16.01و 18.

وفي المقابل نلاحظ أن هناك 1.9% من التلاميذ لم يساعدهم مستشار التوجيه على تخطي مشكلة دراسة معدلاتهم أقل من 10 , و 29.9% منهم معدلاتهم بين 10 و 12 و 43.9% منهم معدلاتهم بين 12.01 و 14 و 18.7% منهم معدلاتهم بين 14.01 و 16 و 5.65 بينهم معدلاتهم بين 16.01-18.
قد نلاحظ في بداية الأمر أن معدلات التلاميذ متمركزة في الفئتين من 10-12 و من 12.01-14 حيث سجلنا على التوالي 39.3% و 30.7 وهي أن مستوى التلاميذ يتمركز فيما بين المتوسط وقريب من الحسن وهناك نسبة قليلة في فئة الضعيف أقل من 10.
أو الجيد و الممتاز حيث هناك 19.7%و 5.3% فقط.

وتستطيع القول أن سبب تمركز التلاميذ في تلك الفئتين هو أن البرنامج و المنهاج عادتا ما يبني على أساس قدرات تقديرية متوسطة للتلاميذ بحيث يتح للأغلبية من التلاميذ أن تستوعبه استباقا متوسطا دون أن تتجاهل العوامل الأخرى التي يمكن أن تؤثر على تحصيل التلميذ (أنظر الجدول رقم 06).

و ننتقل الآن إلى مقارنة مساعدة على تخطي مشكلة دراسية بالمعدل المحصل عليه من قبل التلميذ حيث يتضح أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مساعدة المستشار للتلميذ على تخطي مشكلة دراسية و بين

المعدل المحصل عليه من قبل التلميذ حيث بعد مقارنة كا المحسوبة بـــ كا المجدولة وجدنا أن قيمة sig = 0.002 و هي قيمة ذات دلالة إحصائية قوية .

فأغلب التلاميذ الذين ساعدهم مستشار التوجيه على تخطي المشاكل الدراسية معدلاتهم تجاوزت 10 وهي مؤشر يمكن الحكم من خلاله على أن المساعدة في تخطي المشكلات الدراسية من قبل المستشار تساعد التلاميذ على التحصيل الدراسي الجيد و بالتالي على التوافق الدراسي.

جدول رقم 67 يبين العلاقة بين مساعدة المستشار للتلميذ على تخطي مشكلة دراسية

الشخص الذي يلجأ إليه التلميذ	المساعدة على تخطي مشكلة دراسية					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
مستشار التوجيه	42	21.8	6	5.6	48	16.0
الأستاذ	00	00	00	00	00	00
الإدارة	00	00	00	00	00	00
الأصدقاء	141	73.1	69	64.5	210	70.0
الأقارب	00	00	14	13.1	14	4.7
أحد الأولياء	10	5.2	14	13.1	24	8.0
شخص آخر	00	00	4	3.7	4	1.3
المجموع	193	100	107	100	300	100
قيمة كا^2					49.791	
قيمة sig					0.000	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 16 % أفراد العينة في حالة وقوعهم في مشكلة و يلجئون إلى مستشار التوجيه ، و70 % منهم يلجئون إلى الأصدقاء و 4.7 % منهم يلجئون إلى الأقارب و 8 % منهم يلجئون إلى الأولياء و 1.3 % يلجئون إلى شخص آخر من غير المذكورين .

و نلاحظ أن هناك 73.1 % من التلميذ الذين ساعدهم على تخطي مشكلة دراسية يلجئون إلى الأصدقاء و 21.8 % منهم يلجئون إلى مستشار التوجيه و 5.2 % منهم يلجئون إلى أحد أولياء و في المقابل هناك 5.6 %من التلاميذ الذين لم يساعدهم مستشار التوجيه على تخطي مشكلات دراسية يلجئون إلى مستشار التوجيه في حال وقوعهم في مشكلة و 64.5 % منهم يلجئون إلى الأصدقاء و 13.1 منهم يلجئون إلى الأقارب و 13.1 % أيضا يلجئون إلى أحد الأولياء و 3.7 % منهم يلجئون إلى شخص آخر غير المذكورين .

و عند مقارنة كا المجدولة ومع كا المحسوبة تبين أن قيمة sig = 0.000 و قيمة دلالة إحصائية قوية .

إذن أن الذين ساعدهم مستشار التوجيه على تخطي مشكلة دراسية و يلجئون إلى مستشار التوجيه في نفس الوقت نسبتهم 21.8 % مقابل 5.6 % من الذين لم يساعدهم مستشار التوجيه على تخطي مشكلة دراسية .

و عليه أمكن القول أن التلاميذ الذين يساعدهم مستشار التوجيه على تخطي مشكلة دراسية قد يلجأون إليه مرة أخرى في حال وقوعه في مشكلة دراسية.

جدول رقم 68 يبين العلاقة بين مساعدة المستشار للتلميذ على تخطي مشكلة أسرية

الشخص الذي يلجأ إليه التلميذ	المساعدة على تخطي مشكلة أسرية					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
مستشار التوجيه	35	18.1	00	00	35	11.7
الأستاذ	00	00	00	00	00	00
الإدارة	00	00	00	00	00	00
الأصدقاء	8	4.1	22	20.6	30	10.0
الأقارب	21	10.9	47	43.9	68	22.7
أحد الأولياء	26	13.5	32	29.9	58	19.3
شخص آخر	103	53.4	6	5.6	109	36.3
المجموع	193	100	107	100	300	100
قيمة كا^2					123.949	
قيمة sig					0.000	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 11.7 % من التلاميذ أفراد العينة يلجئون إلى مستشار التوجيه في حالة وقوعهم في مشكلة أسرية و 10 % يلجئون إلى الأصدقاء في حال وقوعهم في مشكلة أسرية و 22.7% يلجئون إلى الأقارب و 19.3 % يلجئون إلى أحد الأولياء و 36.3 % يلجئون إلى شخص آخر من غير المذكورين .

و نلاحظ كذلك أن هناك 18.1 % من التلاميذ الذين ستعدهم مستشار التوجيه على تخطي مشكلة أسرية يلجئون إليه في حال وقوعه في مشكلة أسرية و 10.9 % منهم يلجئون إلى الأقارب و 13.5 % منهم يلجئون إلى أحد الأولياء و 53.4 % منهم يلجئون إلى شخص آخر من غير المذكورين

كما نلاحظ أن هناك 20.6 % من غير المستفيدين يلجئون إلى الأصدقاء في حال وقوعهم في مشكلة أسرية و 43.9 % يلجئون إلى الأقارب و 29.9 % يلجئون و اتضح أيضا من خلال قيمة sig = 0.000 أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية قوية .

و لكن يظهر أنها علاقة عكسية حيث أن التلاميذ مساعدهم مستشار التوجيه على تخطي متشكلة أسرية منهم فقط 18.1% اقروا أنهم سيلجئون إليه في حالي وقوعهم في مشكلة أسرية وهذا إما يدل على أن مستشار التوجيه لم يقدم الحلول الملائمة لهم في المرة الأولى أو أنهمة لا يلجئون في الحالات التي تكون مشاكل أسرية لا تتطلب اليوم لمستشار التوجيه.

وعلى كل فإن هناك علاقة بين مساعدة المستشار للتلاميذ على تخطي مشكلة دراسية واللجوء إلى مستشار التوجيه في حالة الوقوع في مشكلة من هذا النوع وهي علاقة عكسية.

جدول رقم 69 علاقة المساعدة في اختيارا لشعبة للتلميذ بقيامه بواجباته

القيام بالواجبات المدرسية	اختيار الشعبة					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	171	91.0	104	100	275	94.1
لا	17	9.0	00	00	17	5.8
المجموع	188	100	104	100	292	100
قيمة كا^2					9.986	
قيمة sig					0.002	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 94.1% من التلاميذ أفراد العينة يقومون بواجباتهم المدرسية مقابل 5.8% لا يقومون بواجباتهم المدرسية ونلاحظ أيضا أن هناك 91% من التلاميذ اللذين ساعدهم مستشار التوجيه على اختيار الشعبة ويقومون بواجباتهم المدرسية و 9% منهم لا يقومون بواجباتهم المدرسية وفي المقابل هناك 100% من التلاميذ الذين لم يساعدهم مستشار التوجيه على اختيار الشعبة ويقومون بواجباتهم المدرسية.

وعند مقارنة كا المحسوبة بكاف المجدولة (من خلال استخدام الكمبيوتر تطبيق نظام spss)تبين أن قيمة sig=0.002 وهي قيمة ذات دلالة إحصائية.

حيث أن القيام بالواجبات المدرسية مرتبط بالكثير من العوامل ة التي ذكرنا بعضا منها في تحليلنا لجداول سابقة و قلنا أن من بين الشروط و الخدمات التي ينبغي توفيرها للتلميذ من أجل أن يقوم التلميذ بواجباته المدرسية هي توفير الأدوات المدرسية و الكتب بالإضافة إلى عوامل أخرى كالاختيار السليم للشعبة لأن اختيار الشعبة بصورة ملائمة لا يعرقل فهمه للدروس و بالتالي يتيح له فرصة مراجعة دروسه و إنجاز واجباته المدرسية المنزلية و بالتالي السير نحو تحقيق نتائج دراسية جيدة.

جدول رقم 70 علاقة المساعدة في اختيار الشعبة بمراجعة الدروس

مراجعة الدروس	اختيار الشعبة					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
دائما	133	70.7	60	57.7	193	66.1
أحيانا	55	29.3	34	32.7	89	30.5
لا أراجع	00	00	10	9.6	10	3.4
المجموع	188	100	104	188	292	100
قيمة كا^2					20.062	
قيمة sig					0.000	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 66.1 % من التلاميذ أفراد العينة يراجعون دروسهم بصورة دائمة و 30.5 % منهم يراجعون دروسهم أحيانا و 3.4 % لا يراجعون دروسهم إطلاقا .

و سجلنا 70.7 % من التلاميذ الذين ساعدهم مستشار التوجيه على اختيار الشعبة يراجعون دروسهم بصورة دائمة و 29.3 % يراجعون دروسهم أحيانا و لا أحد ممن لا يراجعون دروسهم من التلاميذ الذين ساعدهم مستشار التوجيه على اختيار الشعبة .

و سجلنا أيضا 57.7% من التلاميذ الذين لم يساعدهم مستشار التوجيه على اختيار الشعبة يراجعون دروسهم دائما و 32.7 % يراجعون دروسهم أحيانا و 9.6 % لا يراجعون دروسهم إطلاقا

و عند مقارنة كا المحسوبة بـــ كا المجدولة (اليا) تظهر sig = 0.000 و هي قيمة ذات دلالة إحصائية قوية جدا .

إذ أن اختيار الشعبة المناسبة و من خلال مساعدة مستشار التوجيه يساعد التلميذ على مراجعة الدروس بصورة دائمة في الغالب و كما ذكرنا في تحليلنا لبعض الجداول السابقة فإن مراجعة الدروس لا يتأتى للتلميذ إلا إذا وفرنا له شروطا وجوا مناسبين و من بينها طبعا إختيار شعبة تناسب قدراته و استعداداته .

فالاختيار السليم للشعبة يساعد التلميذ على التوافق الدراسي و يظهر هذا التوافق من خلال قيام التلميذ بواجباته المدرسية و مراجعة دروسه ..... الخ .

جدول رقم 71 علاقة إجراء الحصص الإعلامية للتلميذ بمحاولة تحقيق نتائج دراسية أفضل

محاولة تحقيق نتائج دراسية أفضل	الاستفادة من الحصص الإعلامية									
	المراجعة		النصائح		القبول والتوجيه		المعلومات		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	95	100	106	100	81	89.0	2	100	284	96.6
لا	00	00	00	00	10	11.0	00	00	10	3.4
المجموع	95	100	106	100	91	100	2	100	294	100
قيمة كا^2									23.09	
قيمة sig									0.000	

يظهر من خلال هذا الجدول أن هناك 96.6% من التلاميذ أفراد العينة يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل مقابل 3.4 % لا يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل .

كما نلاحظ أن هناك 100 % من التلاميذ الذين استفادوا من حصص إعلامية حول موضوع المراجعة يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل و 89 % من الذين استفادوا من مواضيع حول كيفية القبول و التوجيه يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل و 11 % لا يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل كذلك هناك 100 % من التلاميذ الذين استفادوا من الحصص الإعلامية حول معلومات عن الشعب المفتوحة في السنة الثانية ثانوي يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل.

و عند مقارنة كا المحسوبة بـــ كا المجدولة تبدوا قيمة sig ذات دلالة إحصائية قوية جدا حيث أن sig = 0.000 .

و هي قيمة ذات دلالة إحصائية قوية جدا ، تؤكد أن استفادة التلاميذ من الحصص الإعلامية سواء تعلق الأمر بكيفية مراجعة الدروس أو النصائح العامة أو كيفية القبول و التوجيه في السنة الثانية ثانوي أو المعلومات المتعلقة بالشعب المفتوحة في السنة الثانية .

إن كل المواضيع السابقة يقوم ببرمجتها – مستشار التوجيه – في بداية الموسم الدراسي ، و قد ظهرت أهمية تلك الحصص الإعلامية من خلال علاقتها و تأثيرها على التوافق الدراسي للتلميذ .

جدول رقم 72 علاقة إجراء الحصص الإعلامية للتلميذ بمتابعة الدرس داخل القسم

متابعة الدرس داخل القسم	الاستفادة من الحصص الإعلامية									
	المراجعة		النصائح		القبول والتوجيه		المعلومات		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	57	60.0	104	98.1	58	63.7	00	00	219	74.5
لا	38	40.0	2	1.9	33	36.3	2	100	75	25.5
المجموع	95	100	106	100	91	100	2	100	294	100
قيمة كا^2									53.004	
قيمة sig									0.000	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 74.5 % من التلاميذ أفراد العينة يتابعون دروسهم داخل القسم و 25.5 % منهم لا يتابعون دروسهم داخل القسم .

نلاحظ كذلك وجود 60 % من التلاميذ الذين استفادوا من حصص إعلامية متعلقة لموضوع المراجعة يتابعون دروسهم داخل القسم مقابل 40 % لا يتابعون دروسهم و 98.1 % من التلاميذ الذين استفادوا من حصص إعلامية حول موضوع النصائح يتابعون دروسهم داخل القسم بصورة جيدة و 1.9 % يتابعون دروسهم بصورة متوسطة و سجلنا 63.7 % من التلاميذ الذين استفادوا من حصص إعلامية حول القبول و التوجيه و كيفيته في السنة الثانية يتابعون دروسهم بصورة جيدة و 36.3 % يتابعون بصورة متوسطة سجلنا كذلك 100 % من التلاميذ الذين أعطاهم معلومات عن الشعب المفتوحة في السنة الثانية ثانوي يتابعون دروسهم بصورة متوسطة .

و بعد مقارنة كا المحسوبة بـــ كا المجدولة تبين أن قيمة sig = 0000 و هي قيمة ذات دلالة إحصائية قوية جدا .

فالحصص الإعلامية المتعلقة بموضوع المراجعة و طرقها و وضع البرنامج المناسب لها و المعلومات عن الشعب المفتوحة في السنة الثانية ثانوي و كيفية القبول و التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي يكلها مجتمعة قد تجعل التلميذ أكثر تركيز و أشد انتباه للدروس داخل القسم فالنصائح التي يعطيها مستشار التوجيه وحدها أحيانا تتضمن معلومات عن ضرورة المتابعة و التركيز في الدروس .

و عليه و مما سبق يمكن القول أن هناك تأثير و علاقة بين استفادة التلميذ من الحصص الإعلامية و التوافق الدراسي .

جدول رقم 73 علاقة إجراء الحصص الإعلامية للتلميذ بالقيام بالواجبات المدرسية

القيام بالواجبات المدرسية	الاستفادة من الحصص الإعلامية									
	المراجعة		النصائح		القبول والتوجيه		المعلومات		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	95	100	106	100	74	81.3	2	100	277	94.2
لا	00	00	00	00	17	18.7	00	00	17	5.8
المجموع	95	100	106	100	91	100	2	100	294	100
قيمة كا^2									40.250	
قيمة sig									0.000	

يظهر من خلال هذا الجدول أن هناك 96.6% من التلاميذ أفراد العينة يقومون بواجباتهم المدرسية مقابل 5.8 % لا يقومون بواجباتهم المدرسية .

يظهر كذلك أن هناك 100 % من الذين استفادوا من حصص إعلامية الذين استفادوا من النصائح يقومون بواجباتهم المدرسية .

و أيضا هناك 81.3 % من التلاميذ الذين استفادوا من الحصص الإعلامية حول كيفية القبول و التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي و يقومون بواجباتهم المدرسية مقابل 18.7 % منهم لا يقومون بواجباتهم المدرسية .

أيضا هناك 100 من التلاميذ الذين استفادوا من الحصص الإعلامية حول معلومات عن الشعب المفتوحة في السنة الثانية ثانوي يقومون بواجباتهم المدرسية .

و تبدوا العلاقة واضحة جدا بين الاستفادة من الحصص الإعلامية و قيام التلميذ بواجباته المدرسية حيث أن قيمة sig = 0.000 و هي قيمة ذات دلالة إحصائية قوية جدا .

فوجود نسبة 100 % بالنسبة للمراجعة و نفس النسبة في النصائح و في نفس النسبة فيما يتعلق بالمعلومات كلها تؤكد قطعا أن استفادة التلميذ من الحصص الإعلامية حول المواضيع السابقة تساعد في القيام بواجباته المدرسية وهذا راجع طبعا إلى كون المعلومات التي يقدمها المستشار تهدف أساسا إلى توافق التلميذ دراسيا .

و كما ذكرنا سابقا فإن قيام التلميذ بواجباته المدرسية هو مؤشر من مؤشرات التوافق الدراسي .

جدول رقم 74 علاقة إجراء الحصص الإعلامية للتلميذ بالرغبة في النجاح

الرغبة في النجاح	الاستفادة من الحصص الإعلامية									
	المراجعة		النصائح		القبول والتوجيه		المعلومات		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	95	100	106	100	85	93.4	2	100	288	98.0
لا	00	00	00	00	6	6.6	00	00	6	2.0
المجموع	95	100	106	100	91	100	2	100	294	100
قيمة كا^2									13.663	
قيمة sig									0.003	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 98 % من التلاميذ أفراد العينة يرغبون في النجاح و 2 % لا يرغبون في ذلك .

و نلاحظ أيضا أن هناك 100% من التلاميذ الذين استفادوا من حصص إعلامية حول المراجعة يرغبون في النجاح و 100 % من التلاميذ الذين استفادوا من حصص إعلامية حول النصائح يرغبون في النجاح و 100 % من التلاميذ الذين استفادوا من حصص إعلامية حول المعلومات يرغبون في النجاح و 93.4 % من التلاميذ الذين استفادوا من حصص إعلامية حول القبول و التوجيه يرغبون في النجاح .

و تبدوا العلاقة واضحة بين الاستفادة من الحصص الإعلامية و الرغبة في النجاح حيث أن قيمة sig = 0.003 و هي قيمة ذات دلالة إحصائية قوية جدا .إذ أن الاستفادة من الحصص الإعلامية مرتبطة برغبة التلميذ في النجاح و تعتبر رغبة في النجاح كأحد مؤشرات التوافق الدراسي للتلميذ رغم قد لا تكفي وحدها لتوافق التلميذ من الناحية الدراسية .

و في الأخير يمكن القول أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاستفادة من الحصص الإعلامية و الرغبة في النجاح .

جدول رقم 75 علاقة إجراء الحصص الإعلامية للتلميذ بمراجعة الدروس

مراجعة الدروس	الاستفادة من الحصص الإعلامية									
	المراجعة		النصائح		القبول والتوجيه		المعلومات		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
دائما	59	62.1	104	98.1	30	33.0	00	00	193	65.6
أحيانا	36	37.9	2	1.9	51	56.0	2	100	91	31.0
لا راجع	00	00	00	00	10	11.0	00	00	10	3.4
المجموع	95	100	106	100	91	100	2	100	294	100
قيمة كا^2									107.628	
قيمة sig									0.000	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 98 % من التلاميذ أفراد العينة يراجعون دروسهم دائما و 31 % يراجعون دروسهم أحيانا و 3.4 % لا يراجعون دروسهم دروسهم إطلاقا و نلاحظ كذلك أن 62.1 % من التلاميذ الذين استفادوا من حصص إعلامية حول المراجعة يراجعون دروسهم دائما و 37.9 % منهم يراجعون دروسهم أحيانا و هناك 98.1 % من التلاميذ الذين استفادوا من حصص إعلامية حول قبول و توجبه يراجعون دروسهم دائما و 56 %من الذين استفادوا من حصص اعلامية حول القبول والتوجيه يراجعون دروسهم أحيانا و 11 % منهم لا يراجعون دروسهم إطلاقا .

و 100 % من التلاميذ الذين استفادوا من حصص إعلامية حول المعلومات عن الشعب المفتوحة في السنة الثانية ثانوي يراجعون دروسهم أحيانا .

و عند مقارنة كأ المحسوبة مع كا المجدولة من خلال جهاز الكمبيوتر وجدنا قيمة sig = 0.000 و هي قيمة ذات دلالة إحصائية قوية و معنى هذا أن الاستفادة من الحصص الإعلامية تساعد التلميذ على مراجعة دروسه بسبب أن مستشار التوجيه يحث في كل الحصص الإعلامية على ضرورة مراجعة الدروس و أيضا هناك حصة خاصة لكيفية المراجعة و طرقها .

و عليه فإن الحصص الإعلامية التي يقوم بها مستشار التوجيه تساعد على التوافق الدراسي باعتبار أن مراجعة الدروس مؤشر من مؤشرات التوافق الدراسي.

جدول رقم 76 مدى مساهمة الحصص الإعلامية في اختيار الشعبة وعلاقته بالمعدل المحصل عليه

المعدل المحصل عليه	المساعدة على تخطي مشكلة دراسية					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
أقل 10	10	4.8	5	5.8	15	5.1
12.00-10	81	38.9	37	43.0	118	40.1
14-12.01	59	28.4	33	38.4	92	31.3
16-14.01	48	23.1	11	12.8	59	20.1
18-16.01	10	4.8	00	00	10	3.4
المجموع	208	100	86	294	300	100
قيمة كا^2					9.663	
قيمة sig					0.047	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 5.1 % من التلاميذ أفراد العينة معدلاتهم أقل من 10 و 40.1 % منهم معدلاتهم بين 10 و12 ، و 31.3 % منهم معدلاتهم بين 12.01 – 14 ، و20.1 % معدلاتهم بين 14.01 و 16 ، و 3.4 % منهم معدلاتهم بين 16.01 - 18 .

أما فيما يتعلق بعلاقة مستعدة المستشار للتلميذ على تخطي مشكلة دراسية بنتائج التلميذ فقط سجلنا 38.9 % من التلاميذ الذين ساعدهم مستشار التوجيه على تخطي المشكلة الدراسية معدلاتهم بين 10 و 12 ، و 28.4 % معدلاتهم بين 12 و 14 و 23.1 % معدلاتهم بين 14.01 و16 و 4.8 % معدلاتهم أقل من 10 و نفس النسبة لمن معدلاتهم بين 16.01 – 18 .

و في المقابل سجلنا 43 % من التلاميذ الذين لم يساعدهم مستشار التوجيه على تخطي مشكلة دراسية معدلاتهم بين 10 و 12 ، و38.4 % منهم معدلاتهم بين 12.04 و 14 ، و 12.8 %منهم معدلاتهم بين 14.01 و 16 ، و 5.8 % منهم معدلاتهم أقل من 10 .
إذا يمكن القول أن التلاميذ الذين ساعدهم مستشار التوجيه على تخطي مشكلات دراسية يتمركزون في الفئتين التي التلاميذ الذين لم يساعدهم مستشار التوجيه على تخطي مشكلة دراسية بين 10 و12 ، و 12.01 و 14 .
حيث بلغت نسبتهم على التوالي 38.9 % و 28.4 % .

أما الذين لم يساعدهم على تخطي مشكلات دراسية فإنه يتركز في نفس الفئة أي بين 10 و 12 ، و 12.01 و 14 . و بلغت نسبتهم على التوالي 43 % و 38.4 % .
إذا تكاد تكون نفس النتائج المسجلة و لهذا فإن العلاقة لم تظهر قوية جدا ، حيث بعد مقارنة كا المحسوبة بـــ كا المجدولة تبين أن قيمة SIG= 0.047 و هي قيمة تكاد تساوي درجة المعنويات التي اعتمدتاها فهي بداية الدراسة الميدانية و هي 0.05 .
إذن يمكن القول أن العلاقة غير واضحة بين مساعدة التلميذ على تخطي المشكلة الدراسية و المعدل المحصل عليه .

جدول رقم 77 علاقة نصائح حسن السلوك مع العلاقة الفعلية بالأستاذ

العلاقة مع الأستاذ	نصائح حسن السلوك مع									
	الأستاذ		الإدارة		الزملاء		لا شيء مما سبق		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
حسنة	196	82.0	13	68.4	22	84.6	12	100	243	82.1
متوسطة	43	18.0	6	31.6	2	7.7	00	00	51	17.2
سيئة	00	00	00	00	2	7.7	00	00	2	0.7
المجموع	239	100	19	100	26	100	12	100	296	100
قيمة كا^2									27.482	
قيمة sig									0.000	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 82.1 % من التلاميذ أفراد العينة علاقتهم مع الأساتذة حسنة و 17.2 %منهم علاقتهم متوسطة و 0.7 % علاقتهم سيئة ، كما نلاحظ أن هناك 82 % من التلاميذ الذين استفادوا من نصائح حول حسنة السلوك مع الأساتذة علاقتهم فعلا مع الأساتذة حسنة و 18 % منهم علاقتهم متوسطة .

و هناك 68.4 % من التلاميذ الذين استفادوا نصائح حول حسن السلوك مع الإدارة علاقتهم بالأساتذة حسنة و84.6 % بالنسبة حسن السلوك مع الزملاء علاقتهم بالأساتذة حسنة .

إن ما يهمنا هنا هو علاقة نصائح حسن السلوك مع الأستاذ مع العلاقة الفعلية للأستاذ ، حيث أن 82 % من التلاميذ علاقتهم حسنة بالأساتذة الباقي علاقتهم متوسطة و هو سفودنا إلى القول أن النصائح التي كانت تستهدف ضرورة حسن السلوك و التصرف مع الأساتذة قد حققت أهدافا و هو السلوك الحسن مع الأساتذة فعليا و قد بدت العلاقة واضحة من خلال قيمة Sig = 0.000 و التي تعبر على أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية قوية جدا بين نصائح حسن السلوك مع الأساتذة و السلوك الفعلي مع الأستاذ.

جدول رقم 78 علاقة نصائح حسن السلوك مع الزملاء مع العلاقة الفعلية بالزميل

العلاقة بالزميل	نصائح حسن السلوك مع									
	الأستاذ		الإدارة		الزملاء		لا شيء مما سبق		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
حسنة	214	89.5	19	100	26	100	12	100	271	91.6
متوسطة	25	10.5	00	00	00	00	00	00	25	8.4
سيئة	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
المجموع	239	100	19	100	26	100	12	100	296	100
قيمة كا^2									6.512	
قيمة sig									0.089	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 91.6% من التلاميذ أفراد العينة علاقتهم بزملائهم حسنة و 8.4% علاقتهم متوسطة.

أما الذين تلقوا نصائح حول ضرورة حسن التصرف مع الأساتذة فإن منهم 59.5 % علاقتهم حسنة بالزملاء و الذين تلقوا نصائح حول ضرورة حسن التصرف مع الإدارة فإن منهم 100 % علاقتهم حسنة مع الزملاء.

أما الذين تلقوا نصائح حول ضرورة حسن التصرف مع الزملاء فإن منهم 100 % علاقتهم حسنة مع الزملاء و هذا الأخير هو المهم أي أن كل التلاميذ الذين تلقوا النصائح حول ضرورة حسن التصرف مع الزملاء قد كانوا فعليا على علاقة جيدة مع زملائهم و تعتبر العلاقة الحسنة مع الزملاء مؤشر هاما من مؤشرات التوافق الاجتماعي بالإضافة طبعا إلى العلاقة الحسنة مع الإدارة و الأساتذة ..... الخ .

و تبدوا أن العلاقة ليست ذات دلالة إحصائية حيث أن قيمة sig = 0.089 و السبب في ذلك 100 % لم يتلقوا نصائح حول ضرورة حسنة و لكن علاقتهم لزملائهم حسنة .

جدول رقم 79 علاقة نصائح حسن السلوك مع الإدارة
مع العلاقة الفعلية بالإدارة

العلاقة بالإدارة	نصائح حسن السلوك مع									
	الأستاذ		الإدارة		الزملاء		لا شيء مما سبق		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
حسنة	196	82.0	13	68.4	8	30.8	12	100	229	77.4
متوسطة	15	6.3	6	31.6	14	53.8	00	00	35	11.8
سيئة	28	11.7	00	00	4	15.4	00	00	32	10.8
المجموع	239	100	19	100	26	100	12	100	296	100
قيمة كا^2									65.729	
قيمة sig									0.000	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 77.4% من التلاميذ أفراد العينة علاقتهم بالإدارة حسنة و 11.8% علاقتهم متوسطة و 11.8 % علاقاتهم سيئة .

و نلاحظ كذلك أن هناك 82 % من التلاميذ الذين استفادوا من نصائح حول حسن السلوك مع الأدارة علاقتهم بالإدارة حسنة و 6.3 % متوسطة و 11.7 % سيئة و 68.4 % من الذين استفادوا من نصائح حول حسن السلوك مع الإدارة علاقتهم فعليا بالإدارة حسنة و 31.6 % منهم علاقتهم حسنة .

أما الذين استفادوا من نصائح حول حسن السلوك مع الزملاء فإن منهم 30.8 % علاقتهم حسنة و 53.8 % علاقتهم بها متوسطة و 15.4 % علاقتهم سيئة .

و يتضح من خلال الجدول أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين نصائح حول حسن السلوك الإدارة و السلوك مع الإدارة حيث أن قيمة sig = 0.000 و هي قيمة ذات دلالة إحصائية قوية جدا و هذا لأن السلوك مع الإدارة كما أوضحنا يعتبر مؤشرا من مؤشرات التوافق الدراسي للتلميذ .

جدول رقم 80 علاقة نصائح التكيف مع المحيط بالتكيف الفعلي مع المدرسة من خلال الالتزام بالقوانين

الالتزام بلوائح وقوانين المدرسة	نصائح التكيف مع المحيط					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	206	92.4	57	74.0	263	87.7
لا	17	7.6	20	26.0	37	12.3
المجموع	223	100	77	100	300	100
قيمة كا^2					17.826	
قيمة sig					0.000	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 87.8 % من التلاميذ أفراد العينة ملتزمون بلوائح و قوانين المؤسسة أما عن العلاقة نصائح التكيف مع المحيط بالالتزام بلوائح و قوانين المؤسسة فظهر أن هناك 92.4 % من التلاميذ الذين استفادوا من نصائح حول التكيف مع المحيط ملتزمون بلوائح و قوانين المؤسسة مقابل 7.6 % منهم غير ملتزمين بلوائح و قوانين المؤسسة .

كما أن هناك 74 % من الذين ليستفيدوا من نصائح التكيف مع المحيط ملتزمون بلوائح و قوانين المؤسسة التربوية و 26 % من غير الملتزمون بلوائح و قوانين المؤسسة .

و يبدوا أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية حيث أن قيمة sig = 0.000 و هي قيمة ذات دلالة إحصائية قوية جدا .

إن الالتزام بلوائح و قوانين المؤسسة (المدرسة) و التكيف مع المحيط المدرسي و جهات العمل واحدة فالالتزام بلوائح و قوانين مؤسسة هو النتيجة الحتمية لإحدى آليات الضبط الاجتماعي و التكيف مع المحيط المدرسي هو أحد أهداف الضبط الاجتماعي .

و عليه يمكن القول أن استفادة التلميذ من نصائح حول التكيف مع المحيط مرتبط بالالتزام بلوائح و قوانين المؤسسة والتزام بلوائح و قوانين هو مؤشر من مؤشرات التوافق الاجتماعي للتلميذ .

جدول رقم 81 : علاقة نصائح التكيف مع المحيط بالعلاقة الفعلية مع الأسرة

علاقة التلميذ بالأسرة	نصائح التكيف مع المحيط					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
حسنة	215	96.4	59	76.6	274	91.3
متوسطة	2	0.9	18	23.4	20	6.7
سيئة	6	2.7	00	00	6	2.0
المجموع	223	100	77	100	300	100
قيمة كا^2					47.912	
قيمة sig					0.000	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 91.3% من التلاميذ أفراد العينة علاقتهم بأسرتهم حسنة و 6.7% منهم علاقتهم بأسرتهم متوسطة و 2 % منهم علاقتهم بها سيئة ، كما نلاحظ أن هناك 96.4 % من التلاميذ الذين استفادوا من نصائح حول التكيف مع المحيط علاقتهم بأسرتهم حسنة و 0.9 % منهم علاقتهم متوسطة و 2.7 % منهم علاقتهم سيئة .

أيضا هناك 76.6 % من التلاميذ الذين لم يستفيدوا من نصائح التكيف مع المحيط علاقتهم بأسرتهم حسنة و 23.4 % منهم علاقتهم بأسرتهم متوسطة و عند مقارن كا المحسوبة بـــ كا المجدولة (باستخدام نظام spss) نجد أن قيمة sig = 0.000 و هي قيمة ذات دلالة إحصائية قوية جدا إذن فالنصائح التي يوجهها مستشار التوجيه حول التكيف مع المحيط كان أثرها واضحا من خلال التلميذ بأسرته حيث أن 96.4 % من المستفيدين من النصائح علاقتهم بأسرتهم حسنة و مما لا شك فيه هو أن العلاقة بين التلميذ و أسرته من الشروط الأساسية للتوافق الاجتماعي كما أن علاقة التلميذ بأسرته إذا كانت تعتبر من المظاهر و مؤشرات على التوافق الدراسي .

و في الأخير يمكن القول أن نصائح التكيف مع المحيط تساعد التلميذ على التوافق الاجتماعي .

جدول رقم 82 علاقة نصائح التكيف مع المحيط بالعلاقة الفعلية داخل الحي الذي يقطنه التلميذ

علاقة التلميذ بحي السكن	نصائح التكيف مع المحيط					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
حسنة	215	96.4	64	83.1	279	93.0
متوسطة	8	3.6	11	14.3	19	6.3
سيئة	00	00	2	2.6	2	0.7
المجموع	223	100	77	100	300	100
قيمة كا^2					17.224	
قيمة sig					0.000	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 93% من التلاميذ أفراد العينة علاقتهم برفاق الحي الذي يسكنونه حسنة وهناك 6.3% علاقتهم متوسطة ونلاحظ أيضا أن هناك 96.4% من التلاميذ اللذين استفادوا من النصائح التكيف مع المحيط علاقتهم بالحي الذي يسكنونه حسنة و 3.6%منهم علاقاتهم متوسطة وأيضا هناك 83.1% من التلاميذ اللذين لم يستفيدوا من النصائح التكيف مع المحيط علاقاتهم سيئة.

وعند مقارنة كا المحسوبة ب كا المجدولة نجد أن قيمة sig=0.000 وهي قيمة ذات دلالة إحصائية قوية.

أي أن هناك علاقة بين نصائح التكيف مع المحيط و علاقة التلميذ بالحي الذي يسكنه .

و تعتبر نصائح التكيف مع المحيط ذات تأثير على علاقات التلميذ و خاصة العلاقة خارج المحيط المدرسي ، فالتلميذ يستفيد من تلك النصائح و يظهر أثرها مع سكان الحي و أيضا مع الأسرة مثل ما لاحظنا في الجدول رقم (81).

إذ يمكن القول الآن أن نصائح التكيف مع المحيط كخدمة من خدمات التوجيه و الإرشاد تساعد التلميذ على التوافق الاجتماعي .

جدول رقم 83 علاقة نصائح التكيف مع المحيط بالعلاقة الفعلية مع رفاق الحي

علاقة التلميذ برفاق الحي	نصائح التكيف مع المحيط					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
حسنة	207	92.8	59	76.6	266	88.7
متوسطة	8	3.6	18	23.4	26	8.7
سيئة	8	3.6	00	00	8	2.7
المجموع	223	100	77	100	300	100
قيمة كا^2					30.320	
قيمة sig					0.000	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 88.7% من التلاميذ أفراد العينة علاقتهم برفاق الحي حسنة و 8.7 % علاقتهم متوسطة و 2.7 % علاقتهم سيئة ، كما نلاحظ أيضا أن هناك 92.8 % من التلاميذ الذين استفادوا من نصائح علاقتهم برفاق الحي حسنة و 3.6 % منهم علاقتهم متوسطة و 3.6 % كذلك علاقتهم سيئة كما نلاحظ أن هناك 76.6 % من التلاميذ الذين لم يستفيدوا من نصائح التكيف مع المحيط علاقتهم حسنة برفاق الحي و 23.4 % منهم علاقتهم متوسطة .

و تبدوا العلاقة واضحة من خلال الجدول بين المستفيدين من نصائح التكيف مع المحيط و العلاقة برفاق الحي حيث أن قيمة sig = 0.000 و هي قيمة ذات دلالة إحصائية قوية جدا .

فمثلما أشرنا سابقا فإن النصائح التي يقدمها مستشار التوجيه للتلميذ من أجل التكيف مع المحيط تظهر من خلال علاقته بأسرته و الحي الذي يقطنه و علاقات كذلك برفاقه في الحي و كما يبدوا فإن علاقة التلاميذ الذين استفادوا من النصائح لهم علاقة حسنة مع رفاقهم في الحي (92.8 %) .

و عليه يمكننا أن القول أن النصائح التي يقدمها مستشار التوجيه للتلاميذ من أجل مساعدتهم على التكيف مع المحيط تظهر قيمتها من خلال العلاقات الحسنة مع رفاق الحي و هكذا نصل إلى نتيجة أن خدمات التوجيه و الإرشاد المدرسي تساعد على التوافق الاجتماعي .

جدول رقم 84 علاقة نصائح الاعتماد على النفس
بمحاولة تحقيق نتائج دراسية أفضل

تحقيق نتائج دراسية أفضل	نصائح الاعتماد على النفس					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	214	100	69	80.2	283	94.3
لا	00	00	17	19.8	17	5.7
المجموع	214	100	86	100	300	100
قيمة كا^2					44.843	
قيمة sig					0.000	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 96.7% من التلاميذ أفراد العينة يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل مقابل 3.3 % لا يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل .

كما نلاحظ أن هناك 100 % من التلاميذ الذين استفادوا من نصائح حول الاعتماد على النفس يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل و 88.4 % من التلاميذ الذين لم يستفيدوا من نصائح حول ضرورة الاعتماد على النفس يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل و 11.6 % منهم لا يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل .

و بمقارنة كا المحسوبة بـــ كا المجدولة يتبين أن قيمة sig = 0.000 و هي قيمة ذات دلالة إحصائية قوية جدا .

فوجود 100 % من التلاميذ الذين استفادوا من نصائح حول ضرورة الاعتماد على النفس يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل يعني أن النصائح التي يعطيها مستشار التوجيه للتلاميذ يظهر تأثيرها على مستوى التوافق الدراسي فالمجهود الذي يبذله التلميذ من أجل تحقيق نتائج دراسية أفضل هو مؤشر على توافق التلميذ من الناحية الدراسية لأن بذل مجهودات من قبل التلميذ ستأتي نتائجها تدريجيا و تظهر في الأخير من خلال نتائج دراسية .

و لهذا يمكن القول أن الخدمات التي يقدمها مستشار التوجيه من خلال التوجيه و الإرشاد ستساعد التلميذ على التوافق الدراسي و هذه الخدمات من بينها الإعلام و التوجيه ة النصائح .

و في الأخير نستطيع القول أن هناك علاقة ذات تأثير بين خدمات التوجيه و الإرشاد و التوافق الدراسي.

جدول رقم 85 علاقة نصائح الاعتماد على النفس بالقيام بالواجبات المدرسية

بالقيام بالواجبات المدرسية	نصائح الاعتماد على النفس					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	214	100	76	88.4	290	96.7
لا	00	00	10	11.6	10	3.3
المجموع	214	100	86	100	300	100
قيمة **كا²**					25.742	
قيمة sig					0.000	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 94.3% من التلاميذ أفراد العينة يقومون بواجباتهم المدرسية مقابل 5.7 % لا يقومون بواجباتهم المدرسية .

كما نلاحظ أن هناك 100 % من التلاميذ الذين استفادوا من نصائح حول ضرورة الاعتماد على النفس و 80.2 % من التلاميذ الذين لم يستفيدوا من نصائح حول ضرورة الاعتماد على النفس يقومون بواجباتهم المدرسية و 19.8 % منهم لا يقومون بواجباتهم المدرسية .

و عند مقارنة كا المحسوبة بـــ كا المجدولة (النظرية) – تحسب عن طريق استخدام spss - و جدنا أن قيمة sig = 0.000 و هي قيمة ذات دلالة إحصائية أي أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية قوية جدا بين استفادة التلميذ من نصائح حول ضرورة الاعتماد على النفس و القيام بواجباته المدرسية

و عليه فإن النصائح التي يقدمها مستشار التوجيه المتعلقة بضرورة الاعتماد على النفس تعمل على شحذ التلميذ من أجل عمل أكثر و بذل مجهودات دراسية و التصرف أحيانا دون مساعدة أحد و حتى و إن طلب التلميذ المساعدة فيما يتعلق بالمراجعة و فهم الدروس فإن النتيجة و الهدف من ذلك هو أن يصل التلميذ إلى حل التمارين و الواجبات المدرسية بنفسه و بالتالي يكون قد حصل على وقاية الغش في الامتحان.

يمكن القول في الأخير أن خدمات التوجيه و الإرشاد (النصائح) تساعد التلميذ على التوافق الدراسي باعتبار أن قيام التلميذ بواجباته المدرسية هو مظهر ومؤشر من مؤشرات التوافق المدرسي.

جدول رقم 86 علاقة نصائح الاعتماد على النفس بالرغبة في النجاح دوما

الرغبة في النجاح دوما	نصائح الاعتماد على النفس					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	214	100	80	93.0	294	98.0
لا	00	00	6	7.0	6	2.0
المجموع	214	100	86	100	300	100
قيمة كا^2					15.235	
قيمة sig					0.000	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 98% من التلاميذ أفراد العينة يرغبون في النجاح دوما و 2 % منهم لا يرغبون في ذلك .

كما نلاحظ أن هناك 100 % من التلاميذ الذين استفادوا من نصائح حول ضرورة الاعتماد على النفس يرغبون في النجاح دوما و 93 % من الذين لم يستفيدوا من النصائح حول الاعتماد على النفس يرغبون في النجاح دوما و 7% لا يرغبون في النجاح و بمقارنة كا المحسوبة بـــ كا المجدولة نجد أن قيمة sig = 0.000 و هي قيمة ذات دلالة إحصائية بمعنى أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية قوية بين الاستفادة من نصائح الاعتماد على النفس و الرغبة في النجاح بالنسبة للتلميذ .

إن وجود 100 % من التلاميذ الذين استفادوا من نصائح حول ضرورة الاعتماد على النفس ظهر أثرها من خلال وجود الرغبة القوية للتلميذ من أجل النجاح و نعلم أن الرغبة القوية هي شكل من أشكال الدافعية و هي ضرورية من أجل التحصيل الدراسي الجيد .

و الرغبة في النجاح أيضا هي أحد مؤشرات التوافق فقبل نجاح التلميذ في دراسته ينبغي أن تكون له رغبة فعلية في النجاح.

و لهذا فإن النصائح التي تقدم للتلميذ هي نصائح هادفة في الأساس إلى تحقيق التوافق الدراسي و الاجتماعي .

إذن هناك علاقة ذات تأثير بين نصائح الاعتماد على النفس رغبة في النجاح بالنسبة للتلميذ .

جدول رقم 87 علاقة نصائح الاعتماد على النفس بمراجعة الدروس

مراجعة الدروس	نصائح الاعتماد على النفس					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
دائما	156	72.9	37	43.0	193	64.3
أحيانا	58	27.1	39	45.3	97	32.3
لا أراجع	00	00	10	11.6	10	3.3
المجموع	214	100	86	100	300	100
قيمة كا^2					39.710	
قيمة sig					0.000	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 64.3% من التلاميذ أفراد العينة يراجعون دروسهم دائما و 32.3 % يراجعون دروسهم أحيانا و 3.3 % لا يراجعون دروسهم إطلاقا ، هناك كذلك 72.9 % من التلاميذ الذين استفادوا من نصائح حول ضرورة الاعتماد على النفس و 27.1 % يراجعون دروسهم أحيانا .

و في المقابل هناك 43 % من التلاميذ الذين لم يستفيدوا من نصائح حول ضرورة الاعتماد على النفس يراجعون دروسهم دائما و45.3 منهم يراجعون دروسهم أحيان و 11.6 % منهم لا يراجعون دروسهم إطلاقا.

عند مقارنة كا المحسوبة بـــ كا المجدولة نجد أن قيمة sig = 0.000 و هي قيمة ذات دلالة إحصائية أي أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية قوية جدا بين استفادة التلاميذ من نصائح الاعتماد على النفس و مراجعة الدروس فتأثير النصائح المقدمة للتلاميذ يظهر تأثيرها من خلال عدة نقاط مراجعة الدروس، القيام بالواجبات المدرسية ، الرغبة في النجاح ، اجتهاد و العمل على أكثر المستوى الفردي

و تعتبر مراجعة الدروس من بين هذه النقاط و هي الأهم باعتبارها مفتاح نجاح التلميذ في دراسته لأن مراجعة الدروس بصورة جيدة تقتضي تحصيل دراسي جيد و لا يصل التلميذ إلى هذا إلا من خلال أخذ النصائح بعين الاعتبار إن وجود 72.9 % من التلاميذ الذين استفادوا من النصائح مقابل 43 % من غير المستفيدين يراجعون دروسهم بصورة دائمة يدل بكل وضوح أن نصائح مستشار التوجيه تأثير على مراجعة التلاميذ بدروسهم و بالتالي على التوافق الدراسي.

جدول رقم 88 علاقة نصائح الاعتماد على النفس بمتابعة الدرس داخل القسم

متابعة الدرس داخل القسم	نصائح الاعتماد على النفس					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
جيدة	172	80.4	53	61.6	225	75.0
متوسطة	42	19.6	33	38.4	75	25.0
المجموع	214	100	86	100	300	100
قيمة **كا²**						11.498
قيمة sig						0.001

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك75% من التلاميذ أفراد العينة يتابعون دروسهم بصورة جيدة مقابل 25% منهم لا يتابعون دروسهم إطلاقا.

كما نلاحظ أن هناك 80.4% من التلاميذ الذين استفادوا من نصائح حول ضرورة الاعتماد على النفس يتابعون دروسهم بصورة جيدة و19.6% منهم يتابعون دروسهم بصورة متوسطة وهناك 61.6% التلاميذ الذين لم يستفيدوا من نصائح حول ضرورة الاعتماد على النفس يراجعون دروسهم بصورة جيدة و38.4% منهم لا يراجعون دروسهم بصورة جيدة بل بصورة متوسطة.

و عند مقارنة كا المحسوبة بـــ كا المجدولة نجد أن قيمة sig = 0.001 و هي قيمة ذات دلالة إحصائية أي أن هناك علاقة بين استفادة التلميذ من نصائح حول ضرورة الاعتماد على النفس ومتابعة الدرس داخل القسم فوجود

80.4% من التلاميذ الذين استفادوا من نصائح حول ضرورة الاعتماد على النفس يتابعون دروسهم بصورة جيدة داخل القسم.

ان المتابعة الجيدة للدروس داخل القسم هي مظهر من مظاهر التوافق الدراسي والذي تحقق من خلال المساعدة التي قدمها مستشار التوجيه ولا ننكر أن هناك عوامل أخرى ولكن العلاقة الإحصائية واضحة هنا وهي ما تجعلنا نقول أن هناك علاقة ذات تأثير يبن نصائح الاعتماد على النفس المقدمة للتلميذ وتوافقه الدراسي.

جدول رقم 89 علاقة نصائح المشاركة في الأنشطة الجماعية بالمشاركة الفعلية في الأنشطة الجماعية(الموسيقى)

المشاركة في الموسيقى	نصائح المشاركة في الأنشطة الجماعية					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	23	31.9	164	71.9	187	62.3
لا	49	68.1	64	28.1	113	37.7
المجموع	72	100	228	100	300	100
قيمة **كا²**					37.262	
قيمة sig					0.000	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك62.3% من التلاميذ أفراد العينة يشاركون في نشاط الموسيقي مقابل 53.7% لا يشاركون في الأنشطة الموسيقية .

كما نلاحظ 31.9 % من التلاميذ الذين قدمت لهم نصائح حول ضرورة المشاركة في الأنشطة الجماعية (الموسيقى) يشاركون فعليا في نشاط الموسيقى و 68.1 % منهم لا يشاركون في نشاط الموسيقي في المقابل هناك 71.9 % من تلاميذ الذين لم تقدم لهم نصائح حول ضرورة المشاركة في الأنشطة الجماعية يشاركون فعليا في نشاطات الموسيقى و 28.1 % منهم لا يشاركون في نشاطات الموسيقى عند مقارنة كا المحسوبة بـــ كا المجدولة نجد أن قيمة sig = 0.000 و هي قيمة ذات دلالة إحصائية قوية جدا أي أن هناك علاقة بين نصائح المشاركة في الأنشطة الجماعية و المشاركة في نشاط الموسيقى .

لكن يبدوا أن هذه العلاقة في صالح التلاميذ الذين لم تقدم لهم النصائح حيث سجلنا 71.9 % من التلاميذ الذين لم تقدم لهم النصائح حول المشاركة في الأنشطة الجماعية يشاركون فعليا في الموسيقى مقابل فقط 31.9 % من الذين قدمت لهم نصائح إن هذه النتائج لا يمكن تفسيرها بكون نصائح التي تقدم للتلاميذ تجعلهم لا يشاركون فعليا في النشاطات بل هناك تفسير آخر و هو أنه قد تكون النصائح وجهت فقط لغير المشاركين فتم اندماج بعضهم بعد ما تم نصحهم وهم (31.9 %) و بقيت نسبة 68.1 % منهم لم تشارك بعد و قد تكون المشاركة تدريجية أو أن هناك عوامل أخرى يمكن أن تؤثر على مشاركة أو عدم مشاركة التلميذ في الأنشطة الجماعية .

جدول رقم 90 علاقة نصائح المشاركة في الأنشطة الجماعية بالمشاركة الفعلية في الأنشطة الجماعية(رياضية)

المشاركة في أنشطة رياضية	نصائح المشاركة في الأنشطة الجماعية					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	138	61.9	49	63.6	187	62.3
لا	85	38.1	28	36.4	113	37.7
المجموع	223	100	77	100	300	100
قيمة **كا²**					0.075	
قيمة sig					0.784	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك62.3% من التلاميذ أفراد العينة يشاركون في الأنشطة الرياضية 37.7% منهم لا يشاركون في الأنشطة الرياضية.

ويظهر كذلك أن 61.9% من التلاميذ الذين قدمت لهم نصائح حول ضرورة المشاركة في الأنشطة الجماعية يشاركون في الأنشطة الرياضية مقابل 38.1% منهم لا يشاركون في الأنشطة الرياضية.

في المقابل هناك 63.6% من التلاميذ الذين لم تقدم لهم نصائح حول ضرورة المشاركة في الأنشطة الجماعية يشاركون فعليا في النشاطات الرياضية و 36.4% منهم لا يشاركون في الأنشطة الرياضية.

و عند مقارنة كا المحسوبة بـــ كا المجدولة نجد أن قيمة sig = 0.784 و هي قيمة ذات دلالة إحصائية على اعتبار أن a=0.05 وهي اقل من 0.784 وب التالي فإن العلاقة ليست ذات دلالة إحصائية .

إذ أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استفادة التلاميذ من نصائح المشاركة في الأنشطة الجماعية والمشاركة الفعلية في النشاطات الرياضية والسبب يعود إلى أن الأنشطة الرياضية تخضع لشروط و قوانين معينة حيث تتطلب : الصحة البدنية الجيدة ، وقد تكون مادة يمتحن فيها التلاميذ ..... إلخ.

والنتيجة أنه لا توجد علاقة بين نصائح المشاركة في الأنشطة الجماعية والمشاركة الفعلية في النشاط الرياضي.

خلاصة :

انطلاقا من هذا الفصل و نتائجه و التي تأكدنا من خلالها وجود علاقة بين خدمات التوجيه و الإرشاد المدرسي و التوافق التلاميذ دراسيا و اجتماعيا .

تأكدنا أن خدمات التوجيه و الإرشاد المدرسي أهمية كبيرة بالنسبة للتلميذ وأن التوجيه و الإرشاد المدرسي المبني على أسس علمية يمكن أن يساهم في نجاح الطالب و تفوقه، خاصة اذا كان من يقوم بعملية التوجيه و الإرشاد أشخاص مؤهلون علميا و مدربون عمليا.

الفصل5

تحليل محتوى المقابلات وشبكة الملاحظة

جدول رقم 91: تحليل محتوى المقابلات مع مستشاري التوجيه(عدد الحالات 05)

وحدة التسجيل / الموضوع	الحالة 1			الحالة 2			الحالة 3			الحالة4			الحالة 5			المجموع العام بالسنتيمتر مربع
	وحدة التسجيل ووحدة السياق			وحدة التسجيل ووحدة السياق			وحدة التسجيل ووحدة السياق			وحدة التسجيل ووحدة السياق			وحدة التسجيل ووحدة السياق			
	الكلمة	الجملة	مج سم2	الكلمة	الجمل	مج سم2	الكلمة	الجملة	مج سم2	الكلمة	الجملة	مج سم2	الكلمة	الجملة	مج سم2	
نوع المشاكل																
*ضعف النتائج	5	3	80	1	2	22	3	2	64	1	1	12	2	1	20	198
*سوء التفاهم مع الأساتذة	3	2	30	2	1	14	2	1	10	00	00	00	1	1	16	70
* أسرية.	1	1	10	1	1	18	9	4	73	4	2	36	6	2	27	164
*اليتم	0	0	0	0	0	0	1	1	4	0	0	0	0	0	0	04
* الفقر	1	0	3	1	0	3	1	0	4	0	0	0	0	0	0	10
*صعوبات في بعض المواد	4	2	38	8	3	45	1	1	8	2	1	11	1	1	6	108
*الخوف من الامتحان.	0	0	0	0	0	0	1	1	12	0	0	0	1	1	10	22
*طرق المراجعة	7	3	50	0	0	0	4	2	33	1	1	9	2	1	9	101
*الغيابات	0	0	0	1	0	4	1	1	4	1	1	4	1	1	4	16
*مشاكل صحية	1	1	12	0	0	0	2	1	12	0	0	0	0	0	0	24

تابع الجدول رقم91تحليل محتوى المقابلات مع مستشاري التوجيه(عدد الحالات 05)

الأهداف من الاعلام																	
*القبول و التوجيه	1	1	22	1	1	23	1	1	23	1	1	23	1	1	23	1	1	114
*كيفية المراجعة	1	1	16	1	1	9	1	1	22	1	1	28	1	1	16	1	1	91
*معلومات جديدة	1	1	11	2	1	17	2	2	28	2	1	8	1	1	14	1	1	78
*تصحيح معلومات	1	1	7	1	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	14
*معرفة مشاكل	0	0	0	5	3	35	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	35
اقتراحات المستشار																		
*زيادة عدد المستشارين	1	1	10	1	1	9	1	1	10	1	1	10	1	1	10	1	1	39
*خلق آليات جديدة	2	2	17	1	2	32	2	2	27	2	0	0	0	0	0	0	0	76
*توفير الوسائل	0	0	0	2	2	24	0	0	0	1	1	8	6	3	52	0	1	84
*تحسين وضعية	0	0	0	0	0	0	1	1	25	0	0	0	0	0	0	0	1	25

لقد حاولنا من خلال تحليل محتوى المقابلات التي أجريناها مع المستشارين أن نعتمد على تقنية تبدوا صعبة نوعا ما وخاصة ما تعلق بتكميم الإجابات المفتوحة للمبحوثين اذ غالبا ما تكون الإجابات متنوعة جدا وأحيانا غريبة عن السؤال نفسه، وعليه سنركز في تحليلنا على البنية المعرفية وما وراء المادة اللغوية، حيث سنعمد إلى استخدام وحدة التسجيل: وهي الجزء المحدد من المضمون، والذي نميزه من خلال الكلمة،وهي الوحدة الأصغروذلك بحساب عدد المرات التي استعملت فيها الكلمات المصنفة والمرتبطة بموضوع البحث.
الموضوع وهو الجزء الدال المطابق للفكرة التي يعطيها موضوع البحث ووحدة السياق هي الجزء الأوسع من المحتوى وهي التي نرجع إليها في فهم وحدة التسجيل.
وأخيرا وحدة التعداد ولابد أن تكون قابلة للقياس بموضوعية ، وقابلة للتحقق وأن تكون قابلة للمعالجة الرياضية، لذلك فقد اخترنا الوحدة الأكثر استعمالا في هذا المنهج وهي السنتمتر مربع.

إذا ومن خلال هذا الجدول نلاحظ في موضوع نوع المشاكل أن الإجابات فيها كانت مختلفة بين المبحوثين من ناحية نوعية الإجابة وقوتها، مع اتفاقهم طبعا في مجمل الإجابات بالصورة العامة ولذلك فمن خلال تحليل محتوى تلك الإجابات يتبين الاختلاف ولكن سنركز أكثر على مجموع كل إجابة من الإجابات بالسنتمتر المربع فأول نوع من المشاكل الذي طرحه المبحوثين الذين اجرينا معهم مقابلات، كان مشكلة ضعف النتائج لدى التلاميذ، فقد تكررت عبارة ضعف النتائج أو ما يرادفها 5 مرات بالنسبة للحالة الأولى، ومرة واحدة بالنسبة لباقي الحالات الأربعة، أما عدد الجمل التي تضمنت مشكلة ضعف النتائج فكانت 03 جمل بالنسبة للحالة الأولى، وجملتين بالنسبة للحالة الثانية والثالثة ،وجملة واحدة بالنسبة للحالتين الرابعة والخامسة، إن كل ما ذكرناه من تكرارات للعبارة المتعلقة بضعف نتائج التلاميذ تلخصه مجموع ما ذكره المبحوثين عن ضعف النتائج ، والتي قدرت بـــ 198 سم^2 وهي قد تعادل 13 سطرا بالخط المتوسط.

إن ضعف النتائج بالنسبة للتلميذ قد يكون عائقا من عوائق التوافق الدراسي ومن ثم التوافق الاجتماعي ولهذا ظهرت أهميته لدى المبحوثين.

أما سوء التفاهم مع الأساتذة (المساعدين التربويين) فقد سجلنا 3 كلمات عند الحالة الأولى و 2 كلمتين عند الحالة الثانية والثالثة وكلمة عند الحالة الخامسة ولم نسجل أي كلمة عند الحالة الثانية والثالثة والخامسة ولا شيء عند الحالة الرابعة.

أما المجموع العام للإجابة عن هذا السؤال فقد وصل إلى 70 سم^2 وهي قيمة تعطي مدلولا أن هناك مشكلة متعلقة بسوء التفاهم بين التلاميذ والأساتذة وكذا بين التلاميذ والمساعدين التربويين ولكن لم تأخذ حيزا كبيرا من الاهتمام، فكما لاحظنا حتى تكرارات الكلمة كانت محدودة جدا.

إن ما نستخلصه من هذا الأرقام يدل على أن هناك مشكل متعلق بسوء علاقات التلميذ مع الفاعلين التربويين وهي مشكلة تؤدي بدون شك إلى سوء التوافق الاجتماعي مع المحيط المدرسي، والأكيد أيضا أنها تؤدي إلى سوء التوافق الدراسي للتلميذ.

أما في المشكلات الاجتماعية والتي قسمت إلى مشكلات أسرية ومشكلات متعلقة بالفقر وأخرى متعلقة باليتم.

نجد أن هناك كلمة واحدة تضمنت الأسرة في الحالة رقم 01 والحالة رقم 02 و 09 كلمات تضمنت الأسرة في الحالة رقم 03 و 04 كلمات في الحالة رقم 04 و06 كلمات في الحالة رقم 05 أما الجمل فكانت على التوالي 1، 1، 4، 2، 2.

إن هذه التكرارات يوضحها المجموع العام الذي وصل إلى 164 سم^2 وهي قيمة تبين مدى اهتمام المستشارين بالمشكلات الأسرية التي يتعرض لها التلاميذ والتي قد تعيقهم عن أدائهم الدراسي الجيد وبالتالي على توافقهم الدراسي والاجتماعي.

إن المشكلات الأسرية تتطلب وجود أخصائي اجتماعي لمعالجتها لأن الأخصائي الاجتماعي بإمكانه زيارة أسر التلاميذ ويساعد في تهيئة الجو المناسب للتلميذ ليزاول دراسته بصورة طبيعية وبدون مشاكل.

أما مشكلة اليتم والتي رأى بعض المبحوثين أنها مشكلة اجتماعية تندرج ضمن نوع المشاكل المطروحة فقد سجلنا فيها تكرارا واحدا في الجملة والكلمة وهذا في الحالة المبحوثة رقم 03 وعليه فإن مجموع ما كتب عن مشكلة اليتيم، لم يتجاوز 4 سم^2 ، وهي قيمة ليست بالعالية فانطلاقا من النتائج المسجلة فإن اليتيم لا يعتبر مشكلة مهمة إذ لم يحظ باهتمام كل المبحوثين (حالة واحدة) فقط ، وهذه الحالة لم تعطي اهتماما كبيرا بالمشكلة التي تم طرحها إذ لم تتجاوز الكتابة عليه 4سم^2 وهي تعادل كلمة واحدة فقط.

والمشكلة الاجتماعية الأخرى هي الفقر والتي سجلنا فيها كلمة واحدة في الحالة الأولى والثانية والثالثة فقط، أي ما مجموعة 10 سم^2، وهذه المشكلة رغم التنبيه لها من قبل المبحوثين ، إلا أن اهتمامهم بها لم يكن كبيرا، على اعتبار أن الحالة الأولى ذكرتها في كلمة واحدة لم يتجاوز 3 سم^2 ، ونفس الشيء بالنسبة لبقية المبحوثين.

إن الفقر ورغم أنه ذكر من قبل 03 مبحوثين ، إلا أن الاهتمام به كمشكلة لم يكن كبيرا،رغم أنه قد يعرقل الدراسة الجيدة للتلاميذ ويصبح مشكلة تساهم في سوء التوافق الدراسي والاجتماعي للتلاميذ.

مشكلة وجود صعوبات في بعض المواد: نلاحظ من خلال هذا الجدول وجود 04 كلمات في الحالة الأولى، و03 كلمات في الحالة 02 ،وكلمة واحدة في الحالة الثالثة والخامسة، وكلمتين في الحالة الرابعة وجملتين في الحالة الأولى والرابعة ، وجملة واحدة في باقي الحالات.

أما مجموع ما كتب حول مشكلة الصعوبات في المواد الدراسية، فقد وصل إلى 108 سم^2 ، وهي قيمة توضح أهمية هذا المشكل بالنسبة للمبحوثين وتأثيره على عقولهم، إن اتفاق جميع المبحوثين وتأثيره على عقولهم، إن اتفاق جميع المبحوثين على وجود هذه المشكلة يفرضه عملهم اليومي مع الطلبة ،واتصالهم بهم من خلال المقابلات الفردية والجلسات الجماعية، أو في أثناء الحصص الإعلامية ،إذا غالبا ما يطرح التلاميذ مشكلة وجود صعوبة في مادة معينة أو في بعض المواد، إن وجود صعوبة في إحدى المواد قد يكون سببا في فشل التلميذ وبالتالي في توافقه الدراسي وهذا الأخير سيؤثر بدون شك على التوافق الاجتماعي للتلميذ.

مشكلة الخوف من الامتحان:

لقد أظهرت حالتين فقط أن الخوف من الامتحان يعتبر مشكلة من المشكلات التي تعترض التلاميذ، إذ سجلناها في الحالة الثالثة والخامسة والتي عبروا فيها عن هذه المشكلة في كلمة واحدة ،وجملة واحدة أي ما مجموعه 22 سم^2.

رغم أن الخوف من الامتحان ذكر في أنواع المشاكل التي تعترض التلاميذ ، إلا أنه لا يبدوا مشكلة كبيرة بالنسبة للمبحوثين الذين طرحوه كمشكلة ، إذ لم يتجاوز حجم اهتمامهم معا 22 سم^2.

مشكلة طريقة المراجعة:

لقد كان اهتمام المبحوثين بمشكلة طريقة المراجعة كبيرا حيث سجلنا 04 حالات تكلمت عن نفس المشكلة فالحالة الأولى وردت لديها كلمة المراجعة أو ما يراد بها 07 مرات والحالة الثالثة 4 مرات والحالة الرابعة والخامسة مرتين وكان مجموع قيل عن هذه المشكلة 101سم^2 وهي توضح حجم الاهتمام بهذه المشكلة بالنظر إلى أن طريقة المراجعة قد تكون سببا من أسباب وانخفاض التحصيل الدراسي.

مشكلة الغيابات:

نلاحظ أن هناك أربعة حالات أشارت إلى مشكلة غياب التلاميذ وبلغ مجموع ما ذكر عن مشكلة الغيابات 16سم^2 وهذا لأن مشكلة الغيابات تبدوا ظاهرة معروفة لدى المستشارين ولا تحتاج إلى تفسير أو توضيح من طرفهم.

ولكن الإشارة إليها كنوع من أنواع المشكلات التي تعترض التلاميذ يؤكد أهمية المشكلة في حياة التلميذ وتأثيراتها على تحصيله الدراسي وبالتالي على توافقه الدراسي.

المشاكل الصحية:

رغم ارتباط المشاكل الصحية بتحصيل الطالب إلا أن هذه المشكلة لم تكن ذات أهمية مقارنة بباقي المشكلات إذ أن هناك حالتين فقط ذكرتا المشاكل الصحية كنوع من انواع المشاكل التي تعترض التلميذ اذ ذكرت الحالة والثانية المشاكل الصحية ،في جملة واحدة، أما مجموع ما كتب حول هذه المشكلة فبلغ 24 سم^2.

<u>السؤال الثاني: الأهداف من الحصص الإعلامية</u>

لقد حاولنا من خلال هذا السؤال أن نعرف الأهداف التي يصبوا إليها المستشارون عند إجرائهم للحصص الإعلامية وهل تحقيق هذه الأهداف يساعد التلميذ على التوافق الدراسي والاجتماعي أم لا، فكانت إجابات المبحوثين مركزة على النقاط التالية:

القبول والتوجيه:

ذكر المبحوثين هذه العبارة عدة مرات إذ بلغ مجموع ما كتب عنها 114سم^2 وهي قيمة عالية تبين أن من الأهداف الأساسية من الحصص الإعلامية هي شرح كيفية القبول والتوجيه إلى السنة الثانية وكذا إلى السنة الأولى ثانوي.

كيفية المراجعة:

بالنسبة لكيفية المراجعة فمجموع ما كتب عنها بلغ 91 سم^2 وتراوح تكرار كلمة المراجعة أو ما يرادفها بين الكلمة والكلمتين.

إن توضيح كيفية المراجعة للتلاميذ يساعد بدرجة كبيرة التلاميذ على التوافق الدراسي، فالمراجعة بالطريقة السليمة تعتبر مؤشرا هاما للنجاح وهذا الأخير يقود حتما إلى التوافق الدراسي.

اعطاء معلومات جديدة للتلاميذ:

نلاحظ من الجدول أن كل المبحوثين اتفقوا على هذه النقطة ،والمتمثلة في إعطاء معلومات جديدة للتلاميذ، واعتباره أحد الأهداف من الحصص الإعلامية، إذ أن مجموع ما كتب بلغ 78 سم^2 ، وهو مجموع يبرز مكانة المعلومات الجديدة كهدف من أهداف الحصص الإعلامية بالنسبة للمبحوثين.

تصحيح المعلومات:

إن تصحيح المعلومات للتلاميذ لم يكن ذا أهمية تذكر بالنسبة للمبحوثين إذ سجلنا حالة واحدة ذكرت هذا الهدف في كلمة واحدة وجملة واحدة لم تتجاوز 14 سم^2.

ولكن رغم ذلك يبقى تصحيح المعلومات للتلاميذ هدفا من أهداف الحصص الإعلامية قد يساهم في التوافق الدراسي والاجتماعي للتلميذ.

معرفة بعض المشاكل:

إن معرفة المشاكل التي تحدث للتلاميذ من خلال الحصص الإعلامية قد يبدوا هدفا هاما، لكن سجلنا فقط حالة واحدة ذكرت هذا الهدف في 5 كلمات و3 جمل بمجموع 35 سم^2، وهذا يدل على حجم الاهتمام من قبل المبحوثين بهذا الموضوع.

فإذا كان يضع معرفة مشاكل التلاميذ من خلال الحصص الإعلامية كهدف ، فلا شك أنه يقوم بالكثير من المقابلات الفردية والجلسات الجماعية مع التلاميذ ، وهذا لعلاج تلك المشكلات التي يكتشفها في الحصص الإعلامية.

السؤال الثالث: اقتراحات مستشاري التوجيه

- **زيادة عدد المستشارين أو الأخصائيين الاجتماعيين:**

نلاحظ أن كل المبحوثين الذي أجرينا معهم مقابلات كتبوا في هذا الأمر في جملة واحدة وكلمة واحدة ما مجموعة 39سم^2 فرغم اختصارهم في هذا المسألة إلا أن إجماعهم يؤكد حاجاتهم الفعلية لأخصائي اجتماعي أو مستشار توجيه آخر يساعدهم في الإشراف على المقاطعة التي يعملون بها.

- **خلق آليات جديدة لتنظيم خدمات التوجيه والإرشاد:**

لم يذكر هذا الاقتراح إلا مبحوثين اثنين، لكن ذكرهما لهذا الاقتراح كان يبدوا عليه الإصرار والحماس، والعبارات المستعملة والأسلوب الذي جاء به هذا الاقتراح بين مدى حاجة المستشارين لآليات قانونية وفنية لتنظيم التوجيه والإرشاد المدرسي باعتباره أحد الخدمات التي تقدم للتلاميذ في المؤسسات التربوية.

فرغم وجود مبحوثين اقترحا هذا الاقتراح إلا أن مجموع ما كتب حوله وصل إلى 76 سم^2.

- **توفير الوسائل:**

إن توفير الوسائل ضروري لعمل مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي وهو أمر لا يحتاج منا إلى تبرير.

فمن بين 5 حالات المبحوثة ذكر 3 منهم هذا الاقتراح ولاحظنا أن هناك فروقا في الحالات الثلاثة إذ أن الحالة الثانية ذكرت العبارة المرتبطة بالوسائل في جملتين وكررت العبارة في كلمتين والحالة الرابعة في كلمة واحدة وجملة واحدة أما الحالة الخامسة فقد كررت الكلمة المرتبطة بالوسائل 6 مرات وذكرتها في 3 جمل أما مجموع ما كتب عن توفير الوسائل فبلغ 84 سم^2 إن ما كتب عن توفير الوسائل والتي تمثلت أساسا في وسائل النقل وهذا لكون المؤسسات التي يشرف عليها المستشارون بعيدة عن بعضها البعض.

بالإضافة الاقتراح المتعلق بتوفير مكتب في كل مؤسسة يشرف عليها المستشار.

- **تحسين وضعية المستشارين:**

سجلنا في هذا الموضوع حالة واحدة وهي الحالة الثالثة أشارت إلى ضرورة تحسين وضعية المستشارين وإعادة ترتيبهم في السلم الإداري للموظفين.

إذ سجلنا 25 سم^2 من مجموع ما قيل عن هذا الاقتراح وهو يبين أن هناك نسبة من مستشاري التوجيه غير راضين على التصنيف الساري المفعول.

إن ما ورد من ملاحظات وتفسيرات سواء المتعلقة بنوع المشاكل التي تعترض التلاميذ عادة والتي وكما لاحظنا أنها ذات أهمية وتشغل بال المستشارين وهي ما ذكرنا بعضها في تحليلنا لنتائج عينة التلاميذ. تؤكد كلها على أن تلك المشاكل قد تساهم في سوء التوافق الدراسي والاجتماعي للتلميذ، وأنه بالقضاء عليها ومعالجتها نساهم في توافق التلميذ دراسيا واجتماعيا.

أما الأهداف من الحصص الإعلامية فهي أهداف مرتبطة أغلبها بعمل مستشار التوجيه الأساسي وتساهم في توافق التلميذ الدراسي والاجتماعي مثل كيفية القبول والتوجيه في السنة الأولى ثانوي أو كيفية القبول والتوجيه في السنة الثانية.

كيفية المراجعة مرتبطة بالتوافق الدراسي معرفة مشاكل التلاميذ مرتبطة بالتوافق الاجتماعي وكذا بالتوافق الدراسي.

أما في السؤال المفتوح الأخير والمتعلق باقتراحات المستشارين لتحسين خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي فقد اتفق المبحوثين على جمل من النقاط:

- كزيادة عدد المستشارين أو تدعيم المستشار بأخصائي اجتماعي.
- خلق آليات جديدة لتنظيم خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي.
- توفير الوسائل وتحسين وضعية المستشار.

إن كل ما ذكر سواء من مشاكل أو أهداف أو اقتراحات تلتقي معا لتعطينا تصورا على التوافق الدراسي والاجتماعي للتلميذ.

فالمشاكل والتنبه لها يجعلنا نفكر في علاجها والوقاية منها ، وهذا من أجل توافق التلميذ دراسيا واجتماعيا ، و تحقيق الأهداف المبرمجة يدعم توافق التلميذ ويساهم في الرفع من مستواه الدراسي ، أما الاقتراحات المذكورة فإنها تساهم في فعالية عمل مستشار التوجيه ، وهذه الفعالية تمكن المستشار من تحقيق أهدافه بالصورة الأفضل وفي الوقت المحدد.

شبكة ملاحظة رقم 01 الاستفادة من الخدمات الصحية في المدرسة.

مكان الملاحظة	تاريخ الملاحظة	موضوع الملاحظة	ماذا لاحظت ؟ السلوكات وردود الفعل الملاحظة
ثانوية علي الياقوت	2010/10/26	الاستفادة من الفحوص الطبية في وحدة الكشف والمتابعة.	دخول مجموعة من الطلبة إلى مكتب طبيب وحدة الكشف والمتابعة من اجل إجراء فحوصات طبية ثم بعد خروج الواحد تلو الآخر، لاحظنا أن تصرفاتهم كانت ايجابية ، وقد عبرت تعابير وجوههم عن رضاهم ، بالإضافة إلى شكرهم للطبيب ومستشار التوجيه على تقديم المساعدة، حيث استفادت تلك المجموعة والمقرة ب 06 طلبة من فحص مجاني.
ثانوية بلحرش	2010/10/28	الاستفادة من الأدوية مجانا	لاحظنا أنه تم إعطاء مجموعة من الطلبة أدوية مجانا تتمثل في : - دواء الأضراس -دواء أمراض العيون - دواء تخفيف آلام الرأس...

ثانوية النجاح	2011/01/20	الاستفادة من أدوية وإسعافات أولية	لقد انتظرنا أن يستفيد الطلبة من هذا النوع من الإسعافات الأولية لمدة طويلة، حيث لم يستفد من الإسعافات الأولية أي طالب منذ الدخول المدرسي وكنا أسبوعيا نلتحق بهذه المؤسسة في ثلاث أسابيع متتالية وفي الفترات الخاصة بحصة التربية البدنية لتلاميذ السنة الثانية ثانوي، وقد لاحظنا في نفس اليوم المذكور من تاريخ الملاحظة ، أن أن طالبا أصيب أثناء مقابلة في كرة القدم في حصة التربية البدنية وتم تقديم له الإسعافات الأولية من أدوية وضمادات وغيرها ، فبملاحظتنا لسلوكه قبل تقديم الإسعافات الأولية كان يبدوا عليه القلق والرغبة في الذهاب إلى المستشفى وهذا من خلال كلامه مع أستاذ التربية البدنية ، لكن عند تلقيه للإسعافات الأولية ومعالجة جروحه بدا راضيا عن الخدمات التي قدمت له ، وقدم شكره للطبيب والأستاذ.

لقد تبين من خلال ملاحظتنا للتلاميذ ، أنهم يستفيدون من بعض الخدمات الصحية التي توفرها المدرسة ، ففيما يتعلق بالفحوصات الطبية ، نجد أن عددا لا بأس به من التلاميذ يترددون على وحدة الكشف والمتابعة المتواجدة بالمؤسسة التربوية ، وباعتبار أن هذه الفحوصات مجانية فان الكثير من التلاميذ ، يلجأون الى وحدة الشف والمتابعة عوضا المستشفى أو العيادة الخاصة ، وقد وجدنا في التاريخ المذكور أعلاه ، وفي فترة الراحة الصباحية مجموعة من التلاميذ متجهين نحو وحدة الكشف والمتابعة .

وقد سجلنا ردود فعل التلاميذ قبل دخولهم الى مكتب الطبيب فرديا ، ونظرا لخصوصية الفحص فقد انتظرنا خارج مكتب الطبيب مرفقين بمستشلر التوجيه، وانتظرنا حتى يكمل التلاميذ فحوصات الواحد تلو الآخر لنسجل ملاحاظاتنا ، وكانت مجملها عبارة عن ردود فعل تضمنت في البعض من الحالات الشعور بالارتياح من خلال مايبدوا من ابتسامات .

ان الفحوص الطبية المجانية يعتبر من أكثر الخدمات الاجتماعية الصحية التي يستفيد منها التلاميذ ولهذا فاننا لم نجد اشكالا في ضبط موعد خاص بملاحظة هذا الموضوع ،فأول زيارة للثانوية قررنا فيها ملاحظة مدى استفادة التلاميذ من الفحوص الطبية وجدنا مجموعة من الطلبة عند طبيب الوحدة. أما فيما يتعلق بالاستفادة من الأدوية مجانا فقد حددنا موعدا مع الطبيب ليتم بعدها استدعاءنا متى قرر توزيع أدوية على التلاميذ ، وقد كان ذلك في التاريخ المذكور أعلاه ، حيث لاحظنا استفادة مجموعة من التلاميذ من ادوية مجانا.

اما الاستفادة من الاسعافات الأولية فقد انتظرنا مدة طويلة ليستفيد التلاميذ من هذا النوع من الخدمات ، ان ماتم ملاحظته يؤكد كله أن هناك حد أدنى من الخدمات يستفيد منها بعض التلاميذ ، لذلك فالخدمات الصحية في المدرسة تعتبر ناقصة ، من حيث حجم المستفيدين وليس من حيث توفرها أوعدمه كما أن هناك مشكلة لاحظناها من خلال دراستنا لهذا الموضوع وهي نقص التوعية وعدم معرفة بعض التلاميذ بوجود طبيب في المدرسة.

شبكة ملاحظة رقم 02 الاستفادة من الخدمات المادية(الكتب ، المنحة).

مكان الملاحظة	تاريخ الملاحظة	موضوع الملاحظة	ماذا لاحظت ؟ السلوكات وردود الفعل الملاحظة
ثانوية ابن خلدون	أكتوبر 2010	الاستفادة من الكتب مجانا .	لقد لاحظنا في ذلك اليوم توزيع الإدارة للكتب على عدد لاباس به من التلاميذ تجاوز 30 تلميذا في ذلك اليوم وفي تلك الفترة وهم كلهم من تلاميذ السنة الثانية ثانوي .
ثانوية ابن خلدون.	**اكتوبر2010**	الاستفادة من منحة 3000 دج.	لاحظنا في ذلك اليوم حضور عدد كبير من التلاميذ ومن أولياء التلاميذ، لأخذ منحة 3000 دج وقد ركزنا ملاحظتنا على تلاميذ السنة الثانية ثانوي ونحن مرفقين بمستشار التوجيه. ولاحظنا أن التلاميذ الذين استفادوا في ذلك اليوم ظهروا أكثر سعادة وتقبلا لاستفادتهم من تلك المنحة.
ثانوية أول نوفمبر.	اكتوبر 2010	الاستفادة من الكتب مجانا .	حضرنا عند استفادة 08 من تلاميذ السنة الثانية ثانوي ، ولاحظنا ردود فعل ايجابية من قبل التلاميذ .

يبدوا واضحا من خلال الشبكة رقم 02 والتي تبين استفادة التلاميذ من الخدمات المادية، والمتمثلة في الكتب ومنحة 3000دج ، أن الاستفادة التي يستفيد منها التلاميذ مهما كانت نوعيتها أو ثمنها المادي، فهي من الناحية المعنوية يبدوا ثمنها غاليا بالنسبة للتلميذ المستفيد ، فكل التلاميذ الذين لاحظنا استفادتهم من الكتب مجانا كانت ردود فعلهم ايجابية، وقد بدت عليهم السعادة ،وقد لاحظنا بعضهم يقلب تلك الكتب باعجاب والبعض الآخر يترقب دوره من أجل الحصول الكتب وينتظر دوره بفارغ الصبر، وقد لاحظنا أهمية الكتب من خلال ردود أفعال التلاميذ المستفيدين ، فالكتاب يعتبر أساسيا من أجل تحصيل دراسي جيد للتلميذ لأن للكتاب أدوار مهمة

في حياة التلميذ الدراسية اذ يعتبر المعلم الثاني بعد الأستاذ اما منحة 3000 دج فانها قد تساهم في شراء الأدوات أو مئزر او مرجع او أي شئ آخر يساعد في سد عجز مادي للتلميذ.

استخلاص نتائج الدراسة

نتائج الفرضية الأولى:

تساعد الخدمات الصحية المدرسية التلميذ على التوافق الدراسي والاجتماعي.

- عند مقارنة علاقة الاستفادة من الخدمات الصحية بالالتزام بلوائح و قوانين المؤسسة يظهر لنا أن هناك 100% من التلاميذ الذين استفادوا من الخدمات الصحية يلتزمون بلوائح و قوانين المؤسسة و 14.3 % غير ملتزمين بقوانين المؤسسة وبالتالي فهناك علاقة بين الاستفادة من الخدمات الصحية و الالتزام بلوائح و قوانين المؤسسة .
- 94.4% من التلاميذ الذين استفادوا من الخدمات الصحية كانت متابعتهم للدرس داخل القسم جيدة مقابل 5.6 % كانت متابعتهم متوسطة .
- سجلنا 28.1 % يرون أن المؤسسة التعليمية (الثانوية) لا تتوفر على وحدة طبية للكشف و المتابعة و في نفس الوقت يرون أنه لا توجد إلزامية للفحص في السنة الأولى ثانوي يقابلها 11.9 % يرون بإلزامية الفحص في السنة الأولى و لكن يقرون بعدم وجود و حدة للكشف و المتابعة، أم الذين لا يدرون بوجود وحدة للكشف والمتابعة ويقرون بإلزامية الفحص فإن نسبتهم 72.3 % يقابلها 27.7 % لا يدرون بوجود وحدة للكشف و المتابعة بمدرستهم و لا يرون أن هناك إلزامية للفحص عند دخول التلاميذ للثانوية لأول مرة.

و يتضح من النتائج السابقة أن 69 % من التلاميذ الذين أقروا بأنه لا توجد إلزامية عند دخول التلاميذ الثانوية لأول مرة يعكس نقص الخدمات الاجتماعية الصحية في المجال المدرسي إذ من غير المعقول أن لا يكون هناك رعاية صحية مجانية في المدرسة فأدنى الخدمات المتمثلة في الفحص الروتيني غير متوفرة فنسبة 31 % التي استفادت من الفحص غير كافية على الإطلاق و لا تعكس المجهودات المبذولة في إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية إذ أن الخدمات الصحية المدرسية مهمة جدا في أي منظومة إصلاحية سواء على مستوى المجتمع ككل أو على المستوى المدرسي .

- هناك 100 % من التلاميذ الذين يقرون بوجود وحدة للكشف و المتابعة بالمدرسة يؤكدون على أن الفحص يتم سنويا فقط و هذا يؤكد نقص و سوء توزيع و تنظيم الخدمات الصحية المدرسية بمدارسنا .

أما الذين يرون أن وحدة الكشف و المتابعة غير موجودة بمدارسهم فإن نسبة 92.6 % منهم يؤكدون أيضا على أن الفحص يتم سنويا مقابل 4.4 % فصليا و 3% شهريا و 100 % أيضا من الذين لا يدرون بوجود وحدة للكشف و المتابعة يؤكدون على أن الفحص يتم سنويا .

- 96.1% من التلاميذ غبر المستفيدين من الخدمات الصحية التخصصية يقومون بواجباتهم المدرسية مقابل 3.9% لا يقومون بواجباتهم المدرسية و في الجهة الأخرى نجد 64.7 % من التلاميذ المستفيدين من الخدمات الصحية التخصصية يقومون بواجباتهم المدرسية و يقابلها 35.3 % يستفيدون و لكنهم لا يقومون بواجباتهم المدرسية

- 100 % من التلاميذ لا يستفيدون من الخدمات الصحية التخصصية يرغبون في النجاح و64.7 % الذين يستفيدون من الخدمات التخصصية يرغبون في النجاح أيضا مقابل 35.3 % يستفيدون من تلك الخدمات و لكنهم لا يرغبون في النجاح .
- سجلنا 95.8 % من التلاميذ الذين استفادوا من حصص التوعية الصحية قد احتاطوا فعليا من الأمراض مقابل 4.2 % لم يحتاطوا .
- سجلنا 100 % أي أن كل الذين تلقوا الرعاية الصحية يتسمون بمظهر من مظاهر التوافق و هو مصدر تحقيق النتائج الدراسية الأفضل و في المقابل هناك 89.2 % من الذين لم يتلقوا الرعاية

الصحية يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل مع 10.8 % لم يتلقوا الرعاية الصحية خارج المدرسة و لا يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل

- 79.7 % من الذين تلقوا رعاية صحية خارج المدرسة يراجعون دروسهم بصورة دائمة و 20.30 % من الذين تلقوا الرعاية الصحية خارج المدرسة يراجعون دروسهم أحيانا و 00 % من الذين تلقوا الرعاية الصحية لا يراجعون دروسهم أما الذين لم تلقوا الرعاية الصحية خارج المدرسة فإن بينهم 59.1 % يراجعون دروسهم أحيانا و 30.1 % يراجعون دروسهم دائما و 10.8 % منهم لا يراجعون دروسهم إطلاقا .

- 91.3 % من التلاميذ الذين تلقوا الرعاية الصحية يلتزمون بلوائح و قوانين المدرسة مقابل 8.7 % لا يلتزمون بتلك اللوائح و القوانين. بينما الذين لم يتلقوا الرعاية الصحية فإن منهم 79.6 % يلتزمون بلوائح و القوانين الداخلية للمدرسة مقابل 20.4 لا يلتزمون بلوائح و قوانين المؤسسة

- 90.3 % من مجموع الذين تلقوا الرعاية الصحية خارج المدرسة علاقتهم بأسرهم حسنة مقابل 9.7 % منهم علاقتهم متوسطة و 00 % علاقتهم سيئة ، و في الجانب الآخر سجلنا 93.5 % من الذين لم يتلقوا الرعاية الصحية خارج المدرسة علاقتهم بأسرهم حسنة مقابل 00 % علاقتهم متوسطة و 6.5 % منهم علاقتهم بأسرهم سيئة .
- 100 % من الذين تلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل وفي المقابل هناك 94.7 % من الذين لم يتلقوا الرعاية الصحية داخل المؤسسة يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل مقابل5.3 % لا يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل .
- هناك 100 % من التلاميذ الذين تلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة يراجعون دروسهم بصفة دائمة .

أما الذين لم يتلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة فإن منهم 42.8 % يراجعون دروسهم دائما و 51.9 % يراجعون دروسهم أحيانا و 5.3 % لا يراجعون دروسهم تماما .

- سجلنا 91.2 % من الذين استفادوا من الرعاية الصحية داخل المدرسة يتابعون دروسهم بصورة جيدة دخل القسم و88 % منهم يتابعون دروسهم بصورة متوسطة.

أما الذين لم يستفيدوا من الرعاية المدرسية داخل المدرسة فإن منهم 65.2 % يتابعون دروسهم بصورة جيدة، مقابل 34.8 % يتابعون دروسهم بصورة متوسطة

- 100 % من التلاميذ الذين تلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة علاقتهم حسنة أي كل التلاميذ الذين تلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة لهم علاقة حسنة مع إدارة المؤسسة.

و في المقابل سجلنا 64.2 % من التلاميذ الذين لم يتلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة لهم علاقة حسنة مع إدارة المؤسسة التي يدرسون بها مع وجود 18.7 %علاقتهم متوسطة و 17.1 % علاقتهم سيئة .

- 71.7 % من التلاميذ الذين لم يتلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة علاقتهم حسنة مع أساتذتهم مقابل 27.2 % منهم علاقتهم متوسطة مع أساتذتهم و 1.1% منهم علاقتهم سيئة .

و إطلاقا من هذه النتائج المسجلة يتضح أن 100 %من التلاميذ الذين تلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة علاقتهم حسن مع أساتذتهم.

- 100 % من التلاميذ الذين تلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة علاقتهم حسنة مع زملائهم ، أي أن كل التلاميذ الذين تلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة علاقتهم حسنة مع زملائهم

أيضا سجلنا 86.6 % من التلاميذ الذين تلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة علاقتهم حسنة مع زملائهم ة 13.4 % علاقتهم متوسطة مع زملائهم .

- 100 % من التلاميذ الذين تلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة علاقتهم بالإدارة حسنة أي أن كل التلاميذ الذين تلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة علاقتهم بالإدارة حسنة .

كما أن هناك 64.2 % من التلاميذ الذين تلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة علاقتهم حسنة مع الإدارة مقابل 18.7 % علاقتهم متوسطة و 17.1 % علاقتهم متوسطة

- 100 % من التلاميذ الذين تلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة ملتزمون بلوائح و قوانين المؤسسة .

و 80.2 % من التلاميذ الذين لم يتلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة ملتزمون بلوائح و قوانين المؤسسة مقابل 19.8 % غير ملتزمين بلوائح و قوانين المؤسسة .

- 91.3 % من التلاميذ أفراد العينة علاقتهم حسنة بالأسرة مقابل 6.7 % علاقتهم متوسطة و 2 % علاقتهم سيئة ، كما نلاحظ أن هناك 100 % من التلاميذ الذين تلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة علاقتهم حسنة بالأسرة أي كل الذين تلقوا الرعاية الصحية علاقتهم بأسرتهم حسنة.

نلاحظ كذالك وجود 86.1 % من الذين لم يتلقوا الرعاية الصحية داخل المدرسة علاقتهم حسنة و 10.7% منهم علاقتهم متوسطة و 3.2 % منهم علاقتهم سيئة .

- 83.6 % من التلاميذ الذين تغيبوا مرة واحدة بسبب المرض يقومون بواجباتهم المدرسية مقابل 16.4 % لا يقومون بذلك ، أما الذين تغيبوا مرتين بسبب المرض فإنهم كلهم يقومون بواجباتهم المدرسية أي 100 % ، و الذين تغيبوا ثلاث مرات فأكثر كذلك 100 % يقومون بواجباتهم المدرسية أما الذين لم يتغيبوا فإن منهم 90.9 % يقومون بواجباتهم المدرسية و 9.1 % لا يقومون بذلك.

- 100% من التلاميذ الذين تغيبوا مرة يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل .

و 100 % من التلاميذ الذين تغيبوا مرتين يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل .

و 90 % من التلاميذ الذين تغيبوا ثلاث مرات فأكثر يحاولون تحقيق نتائج دراسية مقابل 10 % لا يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل أما الذين لم يتغيبوا فإنهم كلهم يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل أي 100 % .

يمكن القول من خلال هذا العرض للنتائج أن الخدمات الصحية المدرسية تساعد التلميذ على التوافق الدراسي والاجتماعي. وبالتالي فالفرضية الأولى قد تحققت.

نتائج الفرضية الثانية:

تساهم المساعدات المادية للتلميذ في توافقه الدراسي والاجتماعي

- 100 % من التلاميذ الذين استفادوا من منحة 3000 دج يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل ، و 93.5 % من الذين لم يستفيدوا من منحة 3000دج يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل و 6.5 % منهم لا يحاولون ذلك .
- 95.9 % من التلاميذ الذين استفادوا من منحة 3000دج يقومون بواجباتهم المدرسية و المنزلية مقابل 4.1 % لا يقومون بواجباتهم المدرسية المنزلية أو في المدرسة و 7.2 % لا يقومون بواجباتهم المدرسية ، إن النتائج المتقاربة و المتعادلة التي سجلناها فيما بين الاستفادة من منحة 3000 دج و القيام بالواجبات المدرسية .
- 100 % من التلاميذ الذين استفادوا من منحة 300 دج يرغبون في الحضور إلى المدرسة بصورة دائمة ، و هناك أيضا 98.7 % من التلاميذ الذين لم يستفيدوا من منحة 3000 دج يرغبون في الحضور إلى المدرسة و 1.3 % لا يرغبون في الحضور .
- التلاميذ الذين استفادوا من منحة 3000 دج منهم 85 % يراجعون دروسهم بصورة دائمة و 15 % يراجعونها أحيانا . ولم نسجل أي حالة منهم لا يراجعون دروسهم .

أيضا هناك 44.4 % من التلاميذ الذين استفادوا من منحة 3000 دج ، يراجعون دروسهم بصورة دائمة مقابل 49 % يراجعون دروسهم أحيانا و6.5 % لا يراجعون دروسهم إطلاقا .

- 90.5 % من التلاميذ الذين استفادوا من منحة 3000 دج يتابعون الدرس داخل القسم بصورة جيدة و 9.5 % يتابعونه بصورة متوسطة .

كذلك هناك 60.1 % من التلاميذ الذين لم يستفيدوا من منحة 3000دج يتابعون الدروس داخل القسم بصورة جيدة و 39.9 % يتابعون الدروس داخل القسم بصورة متوسطة .

- 91.8 % من التلاميذ الذين استفادوا من منحة 3000 دج علاقتهم بأساتذتهم جيدة و 8.2 % منهم علاقتهم بأساتذتهم متوسطة ، و لم نسجل أي تلميذ من التلاميذ الذين استفادوا من منحة 3000دج له علاقة سيئة مع أساتذته .

أما الذين لم يستفيدوا من منحة 3000دج فإن منهم 73.2 % لهم علاقة جيدة مع الأساتذة و 25.5 % لهم علاقة متوسطة و 1.3 % علاقتهم سيئة بأساتذتهم .

- 94.6 % من التلاميذ الذين استفادوا من منحة 3000دج علاقتهم بأساتذتهم جيدة و 5.4% متوسطة و لا يوجد أي تلميذ من المستفيدين علاقتهم سيئة مع أساتذتهم .

و في الجانب المقابل هناك 61.4 % من التلاميذ الذين لم يستفيدوا من منحة 3000دج علاقتهم بأساتذتهم جيدة و 17.6 % منهم علاقتهم بأساتذتهم متوسطة و 20.9 % علاقتهم بأساتذتهم سيئة

- 95.9 % من التلاميذ الذين استفادوا من منحة 3000 دج ملتزمون بلوائح و قوانين المؤسسة مقابل 4.1 % غير ملتزمين بلوائح و قوانين المؤسسة و في المقابل هناك 79.7 % من التلاميذ الذين لم يستفيدوا من منحة 3000دج يلتزمون بلوائح و قوانين المؤسسة يقابلها 20.3 % غير ملتزمين بلوائح و قوانين المؤسسة .
- 85.7 % من التلاميذ المستفيدين من الأدوات المدرسية مجانا يرغبون في النجاح دائما ، و 14.3 % منهم لا يرغبون في ذلك كما أن هناك 100 % من التلاميذ الذين لم يستفيدوا من الأدوات المدرسية مجانا يرغبون في النجاح أما العلاقة بين الاستفادة من الأدوات المدرسية و الرغبة في النجاح
- 59.5 % من التلاميذ الذين استفادوا من أدوات مدرسية مجانا، ملتزمون بلوائح و قوانين المؤسسة و 40.5 % غير ملتزمون و 92.2 % من التلاميذ الذين لم يستفيدوا من أدوات مدرسية مجانا ملتزمون بلوائح و قوانين المدرسة و 7.8 غير ملتزمين بلوائح وقوانين المدرسة .

- 100 % من التلاميذ المستفيدين من الكتب مجانا يرغبون في الحضور إلى المدرسة دوما أيضا 94.3% من تلاميذ الذين لم يستفيدوا من الكتب مجان يرغبون في الحضور إلى المدرسة دوما مقابل 5.7 % لا يرغبون في الحضور إلى المدرسة.
- 66.7 % من تلاميذ المستفيدين من الكتب مجانا يراجعون دروسهم بصورة دائمة مقابل 29.5 % يراجعون دروسهم أحيان و 3.8 % منهم لا يراجعون دروسهم إطلاقا .

أما التلاميذ الذين لم يستفيدوا من الكتب مجانا فإن منهم 42.9 % يراجعون دروسهم دائما و 57.1 % منهم يراجعون دروسهم أحيانا و لا أحد ممن لا يراجعون دروسهم .

- 79.7 % من التلاميذ الذين استفادوا من الكتب مجانا يتابعون دروسهم بصورة جيدة مقابل 20.5 % منهم يتابعونها بصورة متوسطة و هناك أيضا 37.1 % من التلاميذ الذين يستفيد الكتب مجانا يتابعون دروسهم بصورة جيدة مقابل 62.9 %يتابعون دروسهم بصورة متوسطة.
- 81.2 % من التلاميذ الذين استفادوا من الكتب مجانا علاقاتهم مع الأساتذة جيدة و 18.8 % منهم علاقاتهم متوسطة كما نلاحظ أن هناك 88.6 % من التلاميذ غير المستفيدين من الكتب علاقاتهم جيدة مقابل 5.7 % علاقاتهم جيدة و 5.7 % منهم علاقاتهم سيئة .
- 100 % من التلاميذ الذين استفادوا من الألبسة مجانا يرغبون في الحضور إلى المدرسة و هناك 99.3 % من التلاميذ الذين يستفيدوا من الألبسة مجانا يرغبون في الحضور إلى المدرسة مقابل 0.7 % لا يرغبون في ذلك
- كل التلاميذ الذين استفادوا من الألبسة مجانا لم يشاركوا في أي نشاط يذكر أي100%.

أما الذين لم يستفيدوا من الألبسة مجانا فإن منهم 58.6 % شاركوا في نشاط جماعي واحد و 5% شاركوا في أكثر من نشاط و 36.4 % لم يشاركوا في أي نشاط جماعي .

- 99 % من تلاميذ أفراد العينة يرون أن امتلاكهم للكتاب يساعدهم على تحسين مستواهم الدراسي وهناك 1 % فقط يرون أن امتلاكهم للكتب و الأدوات لا يساعدهم على تحسين المستوى الدراسي .
- 100 % من التلاميذ الذين يشاركوا في الأنشطة الرياضية يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل و 87 % من التلاميذ الذين لم يشاركوا في الأنشطة الرياضية يحاولون نتائج دراسية أفضل .
- 100 % من التلاميذ الذين يشاركوا في الأنشطة الرياضية يرغبون في النجاح دوما و 92.2 % من غير المشاركين في الأنشطة الرياضية يرغبون في النجاح كذلك مقابل 7.8 % منهم لا يرغبون في النجاح .
- 82.5 % من التلاميذ الذين يشاركون في الأنشطة الرياضية متابعتهم للدرس داخل القسم جيدة و 17.5 % منهم متابعتهم متوسطة و في المقابل سجلنا 53.2 % من التلاميذ الذين لم يشاركوا في الأنشطة الرياضية متابعتهم للدرس داخل القسم جيدة و 46.8 % متابعتهم متوسطة
- 70 % من التلاميذ الذين شاركوا في الأنشطة الرياضية يراجعون دروسهم بصورة دائمة مقابل 30 % يراجعون دروسهم أحيانا .

و 48 % من التلاميذ الذين لم يشاركوا بالأنشطة الرياضية يراجعون دروسهم دائما و 39 % يراجعون دروسهم أحيانا و 13 % لا يراجعون دروسهم إطلاقا .

- 87.4 % من التلاميذ الذين شاركوا في الأنشطة الرياضية علاقتهم جيدو بالأساتذة و 11.7 % منهم علاقتهم متوسطة و 0.9 % علاقتهم سيئة كما نلاحظ أن 67.5 % من غير المشاركين في الأنشطة الرياضية علاقاتهم جيدة و 32.5 % علاقتهم متوسطة .
- 92.8 % من التلاميذ الذين يشاركون في الأنشطة الرياضية علاقتهم برفاقهم في الحي جيدة و 6.3 % منهم علاقاتهم متوسطة و 0.9 % منهم علاقتهم سيئة كما سجلنا 76.6 % من التلاميذ غير المشاركين في الأنشطة الرياضية علاقتهم برفاقهم في الحي جيدة و 15.6 % علاقتهم متوسطة و 7.8 علاقتهم سيئة .

انطلاقا مما سبق من نتائج يمكن القول أن الفرضية الثانية قد تحققت والقائلة: تساهم الإعانات المالية والمساعدات المادية التلميذ على التوافق الدراسي والاجتماعي.

نتائج الفرضية الثالثة :

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والتوافق الدراسي والاجتماعي.

- 26.2 % من التلاميذ الذين أجروا معهم مستشار التوجيه يراجعون دروسهم دائما و 73.8 % منهم يراجعون دروسهم أحيانا و هناك 70.5 % من التلاميذ الذين لم يجروا معهم مستشار التوجيه مقابلات فردية يراجعون دروسهم بصورة دائمة و 25.6 % يراجعون دروسهم أحيانا و 3.9 % لا يراجعون دروسهم إطلاقا
- 45.2 % من التلاميذ الذين أجري معهم مستشار التوجيه مقابلات فردية يتابعون دروسهم بصورة جيدة مقابل 54.8 % منهم يتابعون دروسهم بصورة متوسطة ، و 79.8 % من التلاميذ الذين لم يجرى معهم مقابلات فردية يتابعون دروسهم بصورة جيدة مقابل 20.2 % يتابعون دروسهم بصورة متوسطة .
- 83.3% من التلاميذ اللذين أجر معهم مستشار التوجيه مقابلات فردية علاقتهم مع الأساتذة حسنة .و 16.7% فهم علاقتهم بالأساتذة متوسطة وسجلنا كذالك 82.2% من التلاميذ اللذين لم يجري معهم مستشار التوجيه مقابلات فردية علاقتهم مع الأساتذة حسنة و 17.1% علاقتهم متوسطة و 0.8% علاقتهم سيئة.
- 100 % من التلاميذ الذين اجري معهم مستشار التوجيه جلسة جماعية يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل .
- 93 % من التلاميذ الذين تم إجراء جلسات جماعية لهم يقومون بواجباتهم المدرسية و 7 % لا يقومون بواجباتهم المدرسية . و من جهة أخرى هناك 100 % من التلاميذ الذين لم تجرى معهم مستشار التوجيه جلسات جماعية يقومون بواجباتهم المدرسية .
- 68.2 % من التلاميذ الذين تم إجراء جلسات جماعية لهم يراجعون دروسهم بصورة دائمة . و 31.8 % يراجعون دروسهم أحيانا و لا يوجد أي منهم من لا يراجع دروسه.
- 89.7 % من التلاميذ الذين أجرى معهم مستشار التوجيه جلسات جماعية علاقتهم بالأساتذة حسنة و 10.3 % منهم علاقتهم متوسطة كما نلاحظ أن هناك 51.7 % من التلاميذ الذين لم يجر معهم مستشار التوجيه جلسات جماعية علاقتهم حسنة مع الأساتذة و 44.8 % منهم علاقتهم بالأساتذة متوسطة و 3.4 % علاقتهم بهم سيئة .
- 84.7 % من التلاميذ الذين أجرى معهم مستشار التوجيه جلسات جماعية علاقتهم بالإدارة حسنة و 14.5 % منهم علاقتهم متوسطة و 0.8 % منهم علاقتهم سيئة و في المقابل هناك 48.3 % من التلاميذ الذين لم يجر معهم مستشار التوجيه جلسات جماعية علاقتهم بالإدارة حسنة و 00 % علاقتهم متوسطة و 51.7 % منهم علاقتهم سيئة مع الإدارة .
- 93% من التلاميذ الذين أجرى معهم مستشار التوجيه جلسات جماعية ملتزمون بلوائح و قوانين المؤسسة و7% غير ملتزمين.
- 75.1 % من التلاميذ الذين ساعدهم مستشار التوجيه على تخطي مشكلة دراسية يراجعون دروسهم دائما و 24.9 % منهم يراجعون دروسهم أحيانا و لم نسجل أية حالة من الذين لا يراجعون دروسهم و قدم لهم مستشار التوجيه مساعدة .
- 70.7 % من التلاميذ الذين ساعدهم مستشار التوجيه على اختيار الشعبة يراجعون دروسهم بصورة دائمة و 29.3 % يراجعون دروسهم أحيانا و لا أحد ممن لا يراجعون دروسهم من التلاميذ الذين ساعدهم مستشار التوجيه على اختيار الشعبة .

- 100 % من التلاميذ الذين استفادوا من حصص إعلامية حول موضوع المراجعة يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل

و 89 % من الذين استفادوا من مواضيع حول كيفية القبول و التوجيه يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل و 11 % لا يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل كذلك هناك 100 % من التلاميذ الذين استفادوا من الحصص الإعلامية حول معلومات عن الشعب المفتوحة في السنة الثانية ثانوي يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل.

- 60 % من التلاميذ الذين استفادوا من حصص إعلامية متعلقة لموضوع المراجعة يتابعون دروسهم داخل القسم مقابل 40 % لا يتابعون دروسهم و 98.1 % من التلاميذ الذين استفادوا من حصص إعلامية حول موضوع النصائح يتابعون دروسهم داخل القسم بصورة جيدة و 1.9 % يتابعون دروسهم بصورة متوسطة و سجلنا 63.7 % من التلاميذ الذين استفادوا من حصص إعلامية حول القبول و التوجيه و كيفيته في السنة الثانية يتابعون دروسهم بصورة جيدة و 36.3 % يتابعون بصورة متوسطة سجلنا كذلك 100 % من التلاميذ الذين أعطاهم معلومات عن الشعب.
- 100 % من الذين استفادوا من حصص إعلامية الذين استفادوا من النصائح يقومون بواجباتهم المدرسية .

و أيضا هناك 81.3 % من التلاميذ الذين استفادوا من الحصص الإعلامية حول كيفية القبول و التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي و يقومون بواجباتهم المدرسية مقابل 18.7 % منهم لا يقومون بواجباتهم المدرسية .

أيضا هناك 100 من التلاميذ الذين استفادوا من الحصص الإعلامية حول معلومات عن الشعب المفتوحة في السنة الثانية ثانوي يقومون بواجباتهم المدرسية .

- 100% من التلاميذ الذين استفادوا من حصص إعلامية حول المراجعة يرغبون في النجاح و 100 % من التلاميذ الذين استفادوا من حصص إعلامية حول النصائح يرغبون في النجاح و 100 % من التلاميذ الذين استفادوا من حصص إعلامية حول المعلومات يرغبون في النجاح و 93.4 % من التلاميذ الذين استفادوا من حصص إعلامية حول القبول و التوجيه يرغبون في النجاح.
- 98.1 % من التلاميذ الذين استفادوا من حصص إعلامية حول قبول و توجبه يراجعون دروسهم دائما و 56 %من الذين استفادوا من حصص اعلامية حول القبول والتوجيه يراجعون دروسهم أحيانا و 11 % منهم لا يراجعون دروسهم إطلاقا .

و 100 % من التلاميذ الذين استفادوا من حصص إعلامية حول المعلومات عن الشعب المفتوحة في السنة الثانية ثانوي يراجعون دروسهم أحيانا .

- 82 % من التلاميذ الذين استفادوا من نصائح حول حسنة السلوك مع الأساتذة علاقتهم فعلا مع الأساتذة حسنة و 18 % منهم علاقتهم متوسطة .
- 82 % من التلاميذ الذين استفادوا من نصائح حول حسن السلوك مع الأدارة علاقتهم بالإدارة حسنة و 6.3 % متوسطة و 11.7 % سيئة و 68.4 % من الذين استفادوا من نصائح حول حسن السلوك مع الإدارة علاقتهم فعليا بالإدارة حسنة و 31.6 % منهم علاقتهم حسن
- 92.4 % من التلاميذ الذين استفادوا من نصائح حول التكيف مع المحيط ملتزمون بلوائح و قوانين المؤسسة مقابل 7.6 % منهم غير ملتزمين بلوائح و قوانين المؤسسة .

كما أن هناك 74 % من الذين ليستفيدوا من نصائح التكيف مع المحيط ملتزمون بلوائح و قوانين المؤسسة التربوية و 26 % من غير الملتزمون بلوائح و قوانين المؤسسة .

- 96.4 % من التلاميذ الذين استفادوا من نصائح حول التكيف مع المحيط علاقتهم بأسرتهم حسنة و 0.9 % منهم علاقتهم متوسطة و 2.7 % منهم علاقتهم سيئة .

أيضا هناك 76.6 % من التلاميذ الذين لم يستفيدوا من نصائح التكيف مع المحيط علاقتهم بأسرتهم حسنة و 23.4 % منهم علاقتهم بأسرتهم متوسطة.

- 96.4%من التلاميذ اللذين استفادوا من النصائح التكيف مع المحيط علاقتهم بالحي الذي يسكنونه حسنة و 3.6%منهم علاقاتهم متوسطة وأيضا هناك 83.1% من التلاميذ اللذين لم يستفيدوا من النصائح التكيف مع المحيط علاقاتهم سيئة.
- 92.8 % من التلاميذ الذين استفادوا من نصائح علاقتهم برفاق الحي حسنة و 3.6 % منهم علاقتهم متوسطة و 3.6 % كذلك علاقتهم سيئة كما نلاحظ أن هناك 76.6 % من التلاميذ الذين لم يستفيدوا من نصائح التكيف مع المحيط علاقتهم حسنة برفاق الحي و 23.4 % منهم علاقتهم متوسطة .
- 100 % من التلاميذ الذين استفادوا من نصائح حول الاعتماد على النفس يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل و 88.4 % من التلاميذ الذين لم يستفيدوا من نصائح حول ضرورة الاعتماد على النفس يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل و 11.6 % منهم لا يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل .
- 100 % من التلاميذ الذين استفادوا من نصائح حول ضرورة الاعتماد على النفس و 80.2 % من التلاميذ الذين لم يستفيدوا من نصائح حول ضرورة الاعتماد على النفس يقومون بواجباتهم المدرسية و 19.8 % منهم لا يقومون بواجباتهم المدرسية .
- 100 % من التلاميذ الذين استفادوا من نصائح حول ضرورة الاعتماد على النفس يرغبون في النجاح دوما و 93 % من الذين ليستفيدوا من النصائح حول الاعتماد على النفس يرغبون في النجاح دوما و 7% لا يرغبون في النجاح

وعليه وانطلاقا من النتائج السابقة التي توصلنا اليها من خلال هذه الدراسة نقول أن الفرضية الثالثة قد تحققت أي أن :

هناك علاقة تأثير بين خدمات التوجيه والإرشاد والتوافق الدراسي والاجتماعي للتلميذ.

• الاستنتـــــــاج العـــــــام للدراســـــــة :

لقد حاولنا من خلال هذه الدراسة معرفة مدى تأثير الخدمة الإجتماعية المدرسية على توافق التلميذ من الناحية الدراسية والاجتماعية وهذا من خلال الدراسة الميدانية التي طبقناها في جميع ثانويات مدينة الجلفة .

أما الجانب النظري فقد بذلنا مجهودا للإلمام بكل الجوانب المرتبطة بالخدمة المدرسية كعلم وفن ومهنة وهذا من خلال إبراز مبادئها وفلسفتها ودور الاختصاصي الاجتماعي في المدارس .

وتوصلنا من خلال الدراسة الميدانية الى أن الخدمة الاجتماعية المدرسية لها دور فعال في التوافق الدراسي والاجتماعي للتلميذ ، وأيضا توصلنا الى حقيقة جد خطيرة وهي أن الخدمات الاجتماعية المدرسية في مدارسنا وخاصة في جانبها الصحي وكذا المساعدات الأخرى كالإعانات المالية وتوفير الكتب مجانا ، لا يستفيد منها كل التلاميذ .

إن عدم توفر كل المؤسسات التربوية على وحدة للكشف والمتابعة أمر يدعوا للحسرة ويحتم علينا ضرورة التفكير بهذا الأمر وبكل جدية ، فمن غير المقبول أن لا تتوفر ثانوية على أطباء أو على الأقل طبيب ومن غير المعقول عدم توفر المؤسسة على الأدوية وخاصة الأدوية الضرورية ، والخاصة بالإسعافات الأولية

بالإضافة كذلك إلى عدم وجود خدمات تخصصية في بعض المؤسسات التربوية .

إن الجانب الصحي في مؤسساتنا التربوية ورغم تأثيره على التوافق الدراسي و الإجتماعي للتلميذ ، إلا أنه لا يحظى بالإهتمام اللازم والكافي .

وعليه فإن الخدمات الصحية في مؤسساتنا تعاني من نقص ولكن رغم ذلك تبين ومن خلال التلاميذ الذين إستفادوا من تلك الخدمات الصحية أنها ساعدتهم على التوافق الدراسي الإجتماعي .

أما المساعدات والإعانات المالية والمادية فإنها أيضا هي الأخرى تعاني من نقص في محتواها ، وكذلك قلة التلميذ الذين يستفيدون منها ووجود شروط لا تراعي الجوانب الإجتماعية والسيكولوجية للأسر الجزائرية فالتلميذ الذي يتقاضى والده أجرا ويمنعه من الإستفادة من المساعدات ، لا يعني بالضرورة أن هذا التلميذ لن يتلقى مشكلات تعلق بالكتب والأدوات و...الخ ، لأن هناك من الآباء من يقصر في حق أبنائه وهذه حقيقة لا ينبغي تجاهلها .

إن مثل هذه الأمور تحتم علينا التفكير في وجود أخصائي إجتماعي يقوم بالتحقيقات الإجتماعية للتلاميذ وبالتالي يعطي من خلال تحقيقه صورة واضحة للإدارة عن التلاميذ مما يمكن الإدارة من وضع الظروف الإجتماعية التي يعيشها التلاميذ بعين الإعتبار ، وليس الحالة المادية للوالدين .

إن الأخصائي الإجتماعي في مدارسنا الجزائرية أكثر من ضروري فمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي لا يمكن أن يقوم مقام الأخصائي الإجتماعي مهما بذل من مجهودات .

فعمل مستشار التوجيه والإرشاد يقتصر فقط على خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي وهي خدمات مكملة للخدمات الإجتماعية في المجال المدرسي .

وقد لاحظنا من خلال هذه الدراسة أن الخدمة الأكثر توفرا هي خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي وهي ذات تأثير كبير على توافق التلميذ الدراسي والإجتماعي .

- **<u>الاقتراحات والتوصيـــــــــات :</u>**

لقد تبين وانطلاقا من النتائج المتوصل اليها في هذه الدراسة وكذلك بعض الملاحظات التي سجلناها على هامش هذه الدراسة .

إن الخدمة الإجتماعية المدرسية في مدارسنا تعاني من نقص ومن سوء توزيع هذه الخدمات ، والأمر يعود حسب قراءاتنا التحليلية لعدم وجود إختصاصي في هذا المجال ، وعليه فإنا نقدم مجموعة من التوصيات والإقتراحات :

***** فعلى مستوى التوصيات فإنا نقدم جملة من الملاحظات لمسؤولي قطاع التربية :

1. الاهتمام أكثر بالخدمات الصحية وتوفير في كل مدرسة وحدة للكشف والمتابعة .

2 . ضرورة أن توفر وحدات الكشف والمتابعة على أطباء متخصصين في مجالات معينة كطب العيون، والسمع ، طب الأسنان ...الخ .

3 . توفير الأجهزة الخاصة بالإسعافات الأولية ووضع نشاط خاص للتلاميذ للتدريب على تلك الأجهزة

4 . ضرورة وجود أخصائي في المدارس يقوم بتنظيم الخدمات الإجتماعية في المدرسة وكذا القيام بالتحقيقات الإجتماعية للتلاميذ .

أما ما يتعلق بتكوين الأخصائي الإجتماعي فالأفضل أن توكل المهمة لأساتذة التعليم العالي المتخصصين في مجال علم الإجتماع و الإستعانة ببرامج تكوين الأخصائيين الإجتماعيين في بعض الدول العربية والغربية وهذا من أجل وضع تصور دقيق لبرنامج تكوين الأخصائي الإجتماعي في الجزائر

5 . الإهتمام أكثر بالمساعدات المادية كتوفير الكتب والأدوات مجانا وتوسيع مجال الإستفادة بين التلاميذ وأن لا يقتصر الأمر على ذوي الدخل الضعيف والبطالين من أولياء التلاميذ .

6 . رفع منحة 3000 دج وتوسيع مجال الإستفادة منها .

7 . ضبط نشاط مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي وأن لا يتجاوز خدمات التوجيه والإرشاد ، وهذا طبعا مرتبط بخلق منصب أخصائي إجتماعي .

أما الاقتراحات التي أوجههـــــــا للباحثين ومسؤولـــــي الجـــــامعة فهي على النـــحو التـــــالي **:**

1- فتح تخصص الخدمة الإجتماعية وهذا على غرار معظم الدول العربية والغـــــربية .

2- القيام بدراسات تتناول موضوع الخدمة الإجتماعية وفي مجالاتها المتعددة .

3- القيام بدراسات تتناول موضوع الخدمة الإجتماعية المدرسية وربطه بمتغيرات أخرى

خـــــــــــــاتمة :

إن الخدمة الإجتماعية المدرسية بإعتبارها علما ومهنة وفنا في آن معا هي التي جعلت مكانتها في أغلب بلدان العالم مرموقة ، وذات تأثير ونستشف تلك المكانة من خلال دور الأخصائى الإجتماعي خاصة في البلدان الأوروبية .

إن الخدمة الإجتماعية المدرسية فرضت وجودها بفضل قوة منهجها وواقعية أساليبها واعتماد نظرياتها على جملة من العلوم كعلم النفس وعلم الإجتماع والقانون ، وقد نجحت وذاع صيتها في كل البلدان التي طبقتها ، إلا أنه في الجزائر لا تزال الخدمة الإجتماعية كعلم ومهنة لم تحظى بفرصتها المناسبة .

فعلى الرغم من وجود خدمات إجتماعية في مدارسنا تقدم للتلاميذ إلا أن هذه الخدمات تعاني من نقص أو سوء توزيع أو سوء تسيير وفي بعض الأحيان في بعض المدارس تنعدم هذه الخدمات

إن توفير الخدمات الإجتماعية في مدارسنا وحسن توزيعها وتسيرها تتطلب بدون شك شخصا مؤهلا علميا ومدربا ميدانيا في هذا المجال بالذات (الخدمة الإجتماعية).

وهذا التأهيل العلمي والتدريب الميداني لا يكون إلا بجامعاتنا ومؤسساتنا التربوية .

إن ما توصلنا اليه من نتائج التي تؤكد كلها أن للخدمة الإجتماعية المدرسية دورا في توافق التلميذ الدراسي و الإجتماعي ، بدليل على أهمية الخدمة الإجتماعية المدرسية وضرورتها للتلاميذ

ومن خلال دراستنا في جانبها النظري والميداني إستطعنا أن نجيب على جميع التساؤلات المطروحة في الإشكالية والتي ثم على أساسها بناء فرضيات دراستنا .

لكننا لا نقول أننا أحطنا بموضوع الخدمة الإجتماعية المدرسية بكل جوانبه بل حاولنا معالجة جانب مهم من الخدمة الإجتماعية المدرسية وذلك لمحاولة إبراز أهم الخدمات الإجتماعية في المجال المدرسي ومدى تأثيرها على توافق التلميذ من الناحية الدراسية والإجتماعية .

لقد توصلنا من خلال دراستنا الى مجموعة من النتائج تؤكد كلها أن للخدمة الإجتماعية المدرسية أثر واضح على توافق التلميذ الدراسي و الإجتماعي ، فقد توصلنا الى النتائج التالية :

1 - قبول الفرضية الأولى القائلة أن الخدمات الإجتماعية الصحية تساعد التلميذ على التوافق الدراسي والإجتماعي .

2 - تم إثبات صحة الفرضية الثانية القائلة أن المساعدات والإعانات المالية والمادية تؤثلر في توافق التلاميذ الدراسي والإجتماعي .

3 – تم إثبات كذلك صحة الفرضية الثالثة القائلة أن خدمات التوجيه والإرشاد تساعد التلميذ على التوافق الدراسي والاجتماعي ، كما لا ينبغي حصر الخدمة الإجتماعية في المجال المدرسي فقط ، بل يمكنها التواجد في مجالات أخرى .

وعلى كل فإننا نرى من الأهمية أن يكون موضوع الخدمة الإجتماعية المدرسية محل دراسات أخرى تبدأ من حيث انتهينا .

قائمة المراجع

1 إحسان محمد الحسن:الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي،ط1،دار الطليعة للطباعة والنشر،بيروت ، لبنان ،1982.

2 جما ل معتوق ، منهجية العلوم الاجتماعية والبحث الاجتماعي ، ط1،مطبعة بن مرابط ،الجزائر ،2009.

3 امحمد شمس الدين أحمد، العمل مع الجماعات في محيط الخدمة الإجتماعية، مطبعة يوم المستشفيات، مصر، 1980.

4 السيد رمضان وآخرون، مدخل غي الرعاية الاجتماعية والخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، مصر، 1987.

5 ماجدة علام، السيد عبد الحميد عطية، الرعاية الاجتماعية والخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، مصر، 1985.

6 جمال معتوق، الفضيل رتيمي ،المبسط في علم الاجتماع ، ط1 ، مطبعة بن مرابط ، الجزائر ،2008.

7 حمد عبد الحارس البخشوانجي، سيد سلامة إبراهيم، ممارسة الخدمة الاجتماعية في المدرسة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.

8 عصام توفيق قمر، سحر فتحي مبروك، الخدمة الاجتماعية المدرسية في إطار العملية التربوية، ط1، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية بمصر، 2004.

9 سحر فتحي مبروك، الخدمة الاجتماعية في المجال الدراسي، المكتبة الجامعية، الاسكندرية، مصر، 2000.

10 محمد سلامة غباري، الخدمة الاجتماعية في المؤسسات التعليمية، المكتب الجامعي الحديث الاسكندرية، مصر، 2006.

11 سلوى عثمان عباس الصد يقي، سمير حسن، الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في المجتمع المدرسي، دار المعرفة الجامعية، مصر 2005.

12 عبد الخالق محمد عفيفي، الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي، ط1، المكتبة العصرية، مصر، 2007.

13حامد عبد السلام زهران: التوجيه والإرشاد النفسي ، ط1 ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر ، 1980.

14 رسمية علي خليل: الإرشاد النفسي ، مكتبة الأنجلو مصرية ، القاهرة ، مصر ، 1968 .

15 مواهب ابراهيم عياد: إرشاد الطفل وتوجيهه في الأسرة ودور الحضانة: دار المعارف ، 1995.

16 أحمد أحمد عواد: قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم ، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع ، 1998 .

17محمد مصطفى زيدان: السلوك الاجتماعي للفرد وأصول الإرشاد النفسي ، مكتبة النهضة المصرية ، 1965.

18 عبد العزيز البسام: المدرسة الثانوية الشاملة ، دار المعارف ، 1972 .

19 عبد الكريم غريب وآخرون: مصطلحات البيداغوجية والديالكتيك ، معجم علوم التربية ، ط1 ، 1998 .

20 محمود عبد الحليم منسي وآخرون: مدخل في علم النفس التعليمي ، مركز الإسكندرية للكتاب ، 2000 .

21 حامد عبد السلام زهران: التوجيه والإرشاد النفسي ،ط2 مرجع سابق ، ص.377

22 مرسي سيد عبد الحميد: الإرشاد والتوجيه التربوي والمهني ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، 1975.

23 وزارة التربية الوطنية : مشروع إصلاح التعليم الثانوي ، ديسمبر 1984 .

24 محمد عاطف غيث: قاموس علم الاجتماع ، دار المعرفة الجامعية ،مصر ، .1995

25 رفعة فيحان الدعجاني: التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات الإعدادية بالمملكة العربية السعودية ، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية ، جامعة الجزائر ، 2000 .

26 علي بن هادية وآخرون: القاموس الجديد للطالب ، معجم عربي ألماني ، المؤسسة التربوية للكتاب ، الجزائر ، 1991 .

27 محمد الطيب العلوي: التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية ، الجزء الأول ، ط1 ، 1982 ، ص165.

28 سعد جلال : التوجيه النفسي والتربوي والمهني، دار الفكر العربي ، ط2 ، القاهرة ، 1992 .
29 رشيد زرواتي: مدخل إلى الخدمة الاجتماعية ، مؤسسة ابن سينا للطباعة والنشر ومنشورات جيطلي ، الجزائر ، 2000 .
30 وزارة التربية الوطنية ، شروط تدخل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في مؤسسات التعليم الثانوي ، القرار الوزاري رقم 994 المؤرخ في 15 سبتمبر1983
31 محمود مطر البدراني، دراسة مقارنة في التكيف الاجتماعي المدرسي بين الممارسين للنشاط الرياضي وغير الممارسين وعلاقته بعدد من المتغيرات البدنية والنفسية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، رسالة لنيل شهادة الماجستير في التربية الرياضية، كلية التربية الرياضية، جامعة الموصل، العراق، 2004.
32 علي أحمد الزنامي، التوافق النفسي والاجتماعي لدى معلمي مرحلة التعليم الثانوي وعلاقته بالرضا عن مهنة التعليم في اليمن والسودان، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في التربية، كلية التربية، جامعة النيلين، السودان.
33 عبد الحي محمود صالح، الخدمة الاجتماعية ومجالات الممارسة المهنية، دار المعرفة الجامعية، مصر 1998.
34 وهيب قاسم فارع الشرجبي : الخدمة الاجتماعية المدرسية دراسة ميدانية لتقييم تجربة الخدمة الاجتماعية المدرسية ودور الاختصاصي الاجتماعي في مدارس عدن ، ، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الاجتماع ،كلية الآداب ، جامعة عدن ، اليمن .
35 مصباح عامر : علم الاجتماع الرواد والنظريات ، ط1 ،دار الأمة للطباعة والنشر، الجزائر ، 2005 .
36 سليم حسن، الأدب المصري القديم وأدب الفراعنة، ط1، الثقافة المصرية، مصر، 1945.
37 أحمد خاطر، الخدمة الاجتماعية (نظرة تاريخية، مناهج الممارسة، المجالات)، ط2، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1995.

38 زرواتي رشيد: مدخل للخدمة الاجتماعية، دار هومة، الجزائر، 2000.
39 زكي بدوي، أصول الخدمة الاجتماعية، دار الفكر العربي، مصر، 1956.
40 سيد أبو بكر حسين وآخرون، الخدمة الاجتماعية في النظام الاشتراكي، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 1960.
41 السيد محمد بدوي، نظريات ومذاهب اجتماعية، دار المعارف، مصر، 1969.
42 السيد سابق ، فقه السنة ، ط2 ، المجلد 1 ، دار الفتح للأعلام العربي ، القاهرة ، مصر.
Delille Armand: Traite de Service Social, paris, 1929, p 84.45
43 نبيل السمالوطي، علم اجتماع التنمية، الهيئة المصرية للكتاب، ط1، مصر، 1978.
44 علاء الدين وآخرون، مقدمة في خدمة الفرد، دون ذكر دار النشر ولا البلد، 1985.
45 محمد طلعت عيسى، الخدمة الاجتماعية كأداة للتنمية (الأصول النظرية)، مكتبة القاهرة الحديثة، مصر، 1965.
46 أحمد كمال أحمد وآخرون، مقدمة الرعاية الاجتماعية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة،
47 محمد كامل البطريق، مدخل الخدمة الاجتماعية، مكتبة القاهرة الحديثة، مصر، 1969.
48 محمد سلامة. محمد غباري: الخدمة الاجتماعية المدرسية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية مصر، 1989.
49 د.سلوى عثمان الصديقي، سمير حسن منصور: الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في المجتمع المدرسي، دار المعرفة الجامعية، مصر .2005
50 سلوى عثمان الصديقي، سمير حسن منصور: الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في المجتمع المدرسي.

51 حمدي عبد الحارس البخشوانجي، سيد سلامة إبراهيم: ممارسة الخدمة الاجتماعية في المدرسة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2001.
52عبد الكريم عفيفي معوض: الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي، مكتب عين شمس، القاهرة، مصر، 1994.
53 أحمد كمال أحمد، عدلي سليمان: الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي، مكتبة عين شمس ، القاهرة، مصر، بدون تاريخ.
54 حسن درويش، محمد عبد الله إبراهيم: الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي، بدون ذكر بلد النشر، 1981.
55 أحمد كمال أحمد، عداي سليمان: المدرسة والمجتمع، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1985.
56 محمد عبد العال حمادة وآخرون: جماعات النشاط المدرسي والدور التربوي، الإدارة العامة للتربية الاجتماعية، القاهرة، مصر.
57 عبد المنعم هاشم، عدلي سليمان: : أسس العمل مع الجماعات، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة، د ت .
58 عبد الحميد عبد المحسن: خدمة الجماعة والممارسة المهنية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1990.
59 أحمد كمال أحمد: مناهج الخدمة الاجتماعية في خدمة الجماعة، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1979.
60 عدلي سليمان: العمل مع الجماعات بين النظرية والتطبيق، مكتبة عين شمس، القاهرة، 1992.
61 إبراهيم بسيوني، فتحي الديب: تدريس العلوم والتربية العملية، دار المعارف، القاهرة، 1987.
62 محمد نجيب توفيق: الخدمة الاجتماعية المدرسية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1982.
63 جلال عبد الوهاب: النشاط المدرسي – مفاهيمه ومجالاته وبحوثه، مكتبة الفلاح الكويت، 1981.
64 محمد محمود مصطفى: ممارسة خدمة الجماعة، مكتبة عين شمس، القاهرة، 1993.
65 عدلي سليمان: المدرسة والمجتمع من منظور اجتماعي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1994،.
66 رسمي عبد الملك رستم: دور التنظيمات المدرسية في التربية الديمقراطية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، 1999.
67 محمد مصطفى أحمد: التكيف والمشكلات المدرسية من منظور الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، بدون تاريخ.
68 عريفات عبد العزيز سليمان: الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري الإسلامي المعاصر، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1988.
69 سمعان، محمد منير مرسي: الإدارة المدرسية، الحديثة، عالم الكتب القاهرة، 1975.
70 عدلي سليمان: الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999.
71 أحمد شعبان وآخرون: مدخل في علم النفس التعليمي ، مركز الإسكندرية للكتاب ، 2000 .
72 صبحي عبد اللطيف المعروف : التوجيه التربوي والارشاد النفسي في الأقطار العربية ، دار النشر ، العراق ، 1980 .
73 نعيم الرفاعي: الصحة النفسية دراسة في سيكولوجية التكيف، المطبعة الجديدة ، دمشق ، سوريا 1972 .
74 ميرل م أولسن : التوجيه ، فلسفته ، أسسه ، وسائله ، ترجمة د/عثمان لبيب فراح ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، مصر .
75 أحمد زكي صالح : نظريات التعلم .
76 أرنوف وتيح: مقدمة في علم النفس ، ترجمة د.عادل عز الدين الأشول وآخرون. مراجعة د.عبد السلام عبد القادر عبد الغفار ، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر ، 1994.
77 إيف برتران : النظريات التربوية المعاصرة ، ترجمة محمد بوعلاق ، قصر الكتاب ، الجزائر 2001.
* 78 Bourdieu (pierre) et Passeron (j.c): les héritiers: Les étudiants et la culture , Édition de Minuit, paris 1964.
Emile Durkheim, Education et Sociologie, Edition El Bourhane, Alger,1991,p1579
80 السيد علي شتا: نظرية علم الاجتماع ، المكتبة المصرية ، مصر ، 2004 .

Emile Durkheim, de la division du travail , puf,1977,.
82 سميرة أحمد السيد : علم إجتماع التربية ،ط1،دار الفكر العربي ، مصر ، 1993 .
83 Sabrair : Famille et école , encyclopédie de sociologie, Edition Larousse, Paris 1975.
84 Alain (Baudoit), sociologie de l'école, Edition E.G.B.N, Paris , 1981, p 51.
85 السيد علي شتا : التفاعل الإجتماعي و المنظور الظاهري ، المكتبة المصرية : مصر ،2004.
86 السيد علي شتا : نظرية الاغتراب ، المكتبة المصرية : مصر،1993 .
87 محمد عاطف غيث ، علم الإجتماع (النظرية والمنهج والموضوع) ، دار المعرفة الجامعية ، مصر ، 1987 .
88 R. Merton , Eléments de théorie de méthode sociologique, reed Armand ,colin .1997, p98,
89 السيد علي شتا ، فادية عمر الجولاني: علم الاجتماع التربوي ، المكتبة المصرية مصر ، 2003 .
90 جون ديوي: المدرسة والمجتمع ، ترجمة د.أحمد حسن الرحيم ، دار مكتبة الحياة. للطباعة والنشر ، بيروت، لبنان ، بدون تاريخ .
91 محمد فؤاد حجازي: البناء الاجتماعي ، ط1 ، دار غريب للطباعة ، مصر ، 1979 ، ص 92.
92 محمد سيد فهمي: مقدمة في الخدمة الاجتماعية،دار المعرفة الجامعية ، مصر ، 1997 ، ص 80
93 فاطمة مصطفى الحاروتي: خدمة الفرد في محيط الخدمة الاجتماعية : مطبعة السعادة .القاهرة ،مصر،.1975
94 Philipe cabin, jean François , la sociologie : Histoire et idees, Edition science .humaines , paris , 2000
95 د . محمد عاطف غيث: الموقف النظري في علم الاجتماع ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر ، 1980 .
96 د. السيد علي شتا: المدرسة الظاهرية والمدارس الاجتماعية المعاصرة ، المكتبة المصرية ، الإسكندرية ، مصر ، 2004 .
97 Joseph , le parler d erving Goffman ,édition de minuit , 1989.p174 .
98 G, SIMMEL , la tragédie de la culture , Rivages,1986 ,p 123
99 P million ; max wiber et le destin des sociétés moderne, université p. mendés- Grenoble, France,1995 ,p87
100 عبد الفتاح عثمان: خدمة الفرد في المجتمع المعاصر، مرجع سابق، ص ص29- 33.
101 عبد الفتاح عثمان:خدمة الفرد في المجالات النوعية،مكتبة الأنجلو المصرية،القاهرة ،مصر ،1980.
102 بن العربي امحمد ،زوامبية عبد النور:دور التوجيه والإرشاد المدرسي في مكافحة تعاطي المخدرات في الوسط المدرسي، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية ، العدد الثاني، جوان 2009، جامعة الجلفة .
103 محمد بهجت كشك ، اميرة منصور يوسف ، الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في المجال التعليمي ، المكتب الجامعي الحديث،الأسكندرية ،مصر ،1998.
104 محمد شمس الدين احمد:العمل مع الجماعات في محيط الخدمة الاجتماعية،مطبعة يوم المستشفيات ،القاهرة ن مصر،1989 .
105 عبد الحميد محمد شاذلي: الواجبات المدرسية والتوافق النفسي: المكتبة الجامعة ، اسكندرية ، مصر ، 2001.
106 مصطفى فهمي ، التكيف النفسي ، مكتبة القاهرة ، مصر ، 1978 .
107 سهير كامل أحمد ، الصحة النفسية والتوافق : مركز الاسكندرية للكتاب ، مصر .1999
108 مدحت عبد اللطيف: الصحة النفسية والتفوق الدراسي ، دار النهضة العربية ، بيروت لبنان ، 1990 .

109 عمار زغنية ، أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي ، رسالة ماجستير في التربية وعلم النفس ، جامعة الجزائر 1994 .
110 عبد الله محمد قاسم : مدخل إلى الصحة النفسية ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن ،2001،.
111 احمد حمدي كركة: المراهقة والتكيف في المرحلة الثانوية، مجلة المعلم العربي، المجلد 52، العدد3، 1999.
112 جبل فوزي محمد ، الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية،ط1 ،المكتبة الجامعية ن الأسكندرية ، مصر ، 2000.
113 سهير كامل أحمد ، الصحة النفسية والتوافق الاسكندرية للكتاب ، مصر 1999.
114 أحمد عزت رابح ، أصول علم النفس ، دار المعارف ، القاهرة ، مصر ، 1985 .
115 عبد الله لبوز: التنشئة الأسرية وعلاقتها بالتوافق المدرسي ، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي والتوجيه الاجتماعي ، جامعة ورقلة 2002 ، ص 85.
116 جابر عبد الحميد جابر، وسليمان الخضري الشيخ ، دراسات نفسية في الشخصية العربية ، ط1 عالم الكتب ، القاهرة ، مصر 1978 .
117 عبد الحميد محمد الشاذلي ، الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية .
118 كمال دسوقي ، علم النفس ودراسة التوافق .
119 فؤاد البهي السيد ، علم النفس الاجتماعي ط1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر ، 1993 .
120 عطية محمود هنا ، اختبار الشخصية للأطفال ، النهضة المصرية ، القاهرة ، 1965 .
121 حامد ديب ، فلسفة التكيف النفسي والاجتماعي في المدارس الرياضية ، ط1 ، دار الكتاب اللبناني ،بيروت ، لبنان ،2000 .
122 محمد السيد الهابط ، التكيف والصحة النفسية ، ط1 ،المكتب الجامعي الحديث ،الإسكندرية ، مصر.
123 ولد خليفة محمد العربي ، المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية ، ديون المطبوعات الجامعية الجزائر ، 1989 ،ص.11
124 تركي رابح عمامرة ، أصول التربية والتعليم ، ط2 ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1989 .
125 صموئيل ميغاريوس ، الصحة النفسية والعمل المدرسي ، ط1 ، مكتبة النهضة العربية ، القاهرة ، مصر ، 1974 .
126 كمال دسوقي ، علم النفس ودراسة التوافق ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، مصر ، 1974 .
127 سناء محمد سليمان : « الإنضباط لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية» مجلة علم النفس ، مجلة فصيلة تصدر عن الهيئة المصرية العامة ، العدد6 ، مصر ، 1988 .
.
128 محمد محمود غندور: « الفروق الثقافية والجنسية في التوافق الدراسي» و مجلة العلوم الاجتماعية ، العدد 17 ، جامعة قطر ، 1992.
129 رشاد علي عبد العزيز موسى ، سيكولوجية الفروق بين الجنسين ، مؤسسة مختار للنشر والتوزيع ، القاهرة، مصر، بدون تاريخ.
130 محمد عطا حسين ، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ، ط1 ، دار المريخ ، الرياض ، السعودية 1981 .
131 إبراهيم ناصر ، علم الإجتماع التربوي ، دار الجيل ، بيروت لبنان ، 1996 ص 85.
132 محمد مصطفى زيدان ، دراسة سيكولوجية تربوية ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1985.
133 منير المرسي سرحان، في اجتماعيات التربية ، ط1 مكتبة الأنجلو المصرية ، مصر ، 1973 ص 74.
134 صالح محمد طه حنفي ،تنفيذ المنهج الدراسي ، شركة سفير ، القاهرة ،مصر ،1996 ،ص62
135 درويش زين العابدين وآخرون ، علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته ، مركز النشر الجامعي ن القاهرة ، مصر ،1994، ص 196.

136 حبش زينب ، التفكير الإبداعي ، منشورات التعليم العالي ، فلسطين ،2005، 21.
137 الشبلي إبراهيم مهدي ،التعليم الفعال والتعلم الفعال .
138 مالك مخول ، علم نفس الطفولة والمراهقة ،ط1 ، منشورات جامعة دمشق ، سورية ،.2003
139 محمد الحيلة ن توفيق مرعي ،المناهج التربوية الحديثة ،دار المسيرة ، عمان ن الأردن ،2000، .
571الزبادي احمد ، الصحة النفسية للطفل ، دار الأهلية ، عمان ، الأردن ، .1990
140 حمدان محمد زياد ، التحصيل الدراسي ،ط1 ، دار التربية الحديثة ، عمان ، الأردن ،.1996
141 وزارة التربية الوطنية مديرية التعليم الثانوي ، إعادة هيكلة التعليم الثانوي / فيفري .1991
142 أحمد لو عزيت ، التعليم الثانوي ومبررات إصلاحه ، رسالة ماجستير معهد ، علم النفس وعلوم التربوية ، جامعة الجزائر ، .1995
143 محمد الفالوقي ، رمضان القذافي ، التعليم الثانوي في البلاد العربية ،ط2 ، المكتب الجامعي الحديث ، مصر .1996
144 الطاهر زرهوني ، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية الجزائر ، 1994.
145 بوفلجة غياث : التربية والتكوين بالجزائر ، الطبعة الأولى ، دار الغرب للنشر والتوزيع ، وهران ، الجزائر 2002 .
146 وزارة التربية الوطنية : مشروع إعادة تنظيم التعليم والتكوين ما بعد الإلزامي ، فبراير 2005،ص.06
147 محمد منير . الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر ، 1996.
148 محمد منير مرسي ، تاريخ التربية في الشرق والغرب، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر ، 1992 ، ص.179
Anne vague, L’orientation Scolaire, Libraie Armond Colin 1 , Paris, 1973 p-18149
150 إبراهيم الوسلاتي: الإصلاح التربوي، شركة أوريس للطباع والنشر ، تونس 1992 ص ص.94
151 مرسي منير: التعليم العام في البلاد العربية ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر ، 1972 ، ص.182
152 وزارة التربية والتعليم الأردنية (مديرية التطوير والبحث التربوي) : التعليم في الأردن / المديرية العامة للتخطيط والتطوير والبحث التربوي، عمان، الأردن،1988 .
153 وزارة التربية والتعليم الأردنية ، التعليم في الأردن ، المديرية العامة للتخطيط والتطزير والبحث التربوي، عمان الأردن 1988 .
154 وزارة التربية الوطنية: تعديل بطاقة الرغبات وبطاقة المتابعة والتوجيه، منشور وزاري رقم 43. المؤرخ في 27 مارس .2005
155 وزارة التربية الوطنية: طريقة التوجيه في السنة 1 ثانوي ، منشور وزاري رقم 557 مؤرخ في 1987./01/13
156 وزارة التربية الوطنية: إجراءات متعلقة بقبول وتوجيه تلاميذ السنة 9 أساسي، منشور وزاري رقم 97 مؤرخ في 1990./05/09
157 وزارة التربية الوطنية: إجراءات القبول في الطور ما بعد الأساسي، منشور وزاري رقم 927 مؤرخ في 1989./08/05
158 محمد الطيب العلوي ، التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية،الجزء الأول،ط1،دار البحث للنشر والطباعة،الجزائر،.1982
159 وزارة التربية الوطنية: بخصوص الترتيبات المتعلقة بتوجيه تلاميذ السنة التاسعة أساسي والسنة الأولى ثانوي ، منشور وزاري رقم 28 مؤرخ في 1996./02/26
160 وزارة التربية الوطنية: تنصيب بطاقة المتابعة والتوجيه في الطور الثالث من التعليم الأساسي ، منشور وزاري رقم 80 مؤرخ في 1997/10/14.

161 وزارة التربية الوطنية: القبول في السنة الأولى ثانوي ، منشور وزاري رقم 405 مؤرخ في 1997./05/03
162 وزارة التربية الوطنية: الحد الأدنى لمعدل القبول في السنة الأولى ثانوي ، منشور وزاري رقم 216 مؤرخ في 1998./03/21
163 وزارة التربية الوطنية ، منشور وزاري رقم 27 مؤرخ في 1999./03/31
164 وزارة التربية الوطنية: منشور وزاري رقم 76 مؤرخ في 1996./05/04
165 وزارة التربية الوطنية: منشور وزاري رقم 001 مؤرخ في 1991./01/05
166 وزارة التربية الوطنية: وثيقة مشروع إعادة هيكلة التعليم الثانوي ، 1992.
167 وزارة التربية الوطينة: كيفية تنظيم وتسيير المدرسة الأساسية: قرار وزاري رقم 38 مؤرخ في 1976 .
168 الطيب بلعربي ، محمود بوسنة: تحديث برامج التعليم الثانوي العام برامج التعليم الثانوي المهني والفني بهدف تكاملها وربطهم باحتياجات سوق العمل (بدون ذكر دار النشر)،الجزائر، 1997 ، ص18.
169 وزارة التربية الوطنية: استعمال الترميز العالمي والمصطلحات العلمية في المناهج التعليمية الجديدة، منشور وزاري رقم 881 مؤرخ في 2003./09/10
170 وزارة التربية الوطنية: إصلاح نظام التقويم التربوي ، منشور وزاري رقم 2039 مؤرخ في 2005/03/13.
171 وزارة التربية الوطنية: إجراءات انتقالية خاصة بالقبول في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، منشور وزاري رقم 40 مؤرخ في 2005./03/27
172 وزارة التربية الوطنية: منشور إطار لتحضير الموسم الدراسي 2006-2007 ؛ منشور وزاري رقم 3057 مؤرخ في 2005./12/22
173 رشيد زرواتي : تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية ، ط1 ، مطبعة دار هومة ، باتنة ، الجزائر ، 2002 .
174 حسان هشام : منهجية البحث العلمي ،ط2 ، بدون ذكر دار النشر ولا بلد النشر ، 2007 ، ص 74.
175 مادلين غرافيتز : مناهج العلوم الاجتماعية التقنيات في خدمة العلوم الاجتماعية ، ط1 ، ترجمة سام عمار ، دار مشرق مغرب للخدمات الثقافية والطباعة والنشر، دمشق ، سوريا ، 1996 .
176 قسم التدريب الميداني للمعهد المتوسط للخدمة الاجتماعية: دليل الزيارات الميدانية لبعض مجالات الممارسة المهنية للخدمة الإجتماعية ، تقديم عبد الهادي الجوهري ، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع ، أسوان ، مصر ، 1998.
177 صلاح مصطفى الفوال : علم الاجتماع بين النظرية والتطبيق ، دار الفكر العربي،القاهرة، مصر،.1996
178 محمد داودي ، محمد بوفاتح :منهجية كتابة البحوث العلمية والرسائل الجامعية ، ط1،دار ومكتبة الأوراسية ، الجلفة ، الجزائر، 2007،ص 104.
179 فاخر عاقل: أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية ، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان ، 1982.
180 فضيل دليو واخرون ، اسس المنهجية في العلوم الاجتماعية ، منشورات جامعة منتوري ، قسنطينة ، الجزائر ، 1999ص 191.