الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد خيضر –بسكرة-
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم: العلوم الاجتماعية

الرقم التسلسلي:.....
رقم التسجيل:.....

عنوان المذكرة

أساليب الدعم التربوي و التأخر الدراسي

دراسة ميدانية بثانوية عمر إدريس - القطارة –بسكرة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع
تخصص: علم اجتماع التربية

إعداد الطالبة:
- ياسمينة زروق

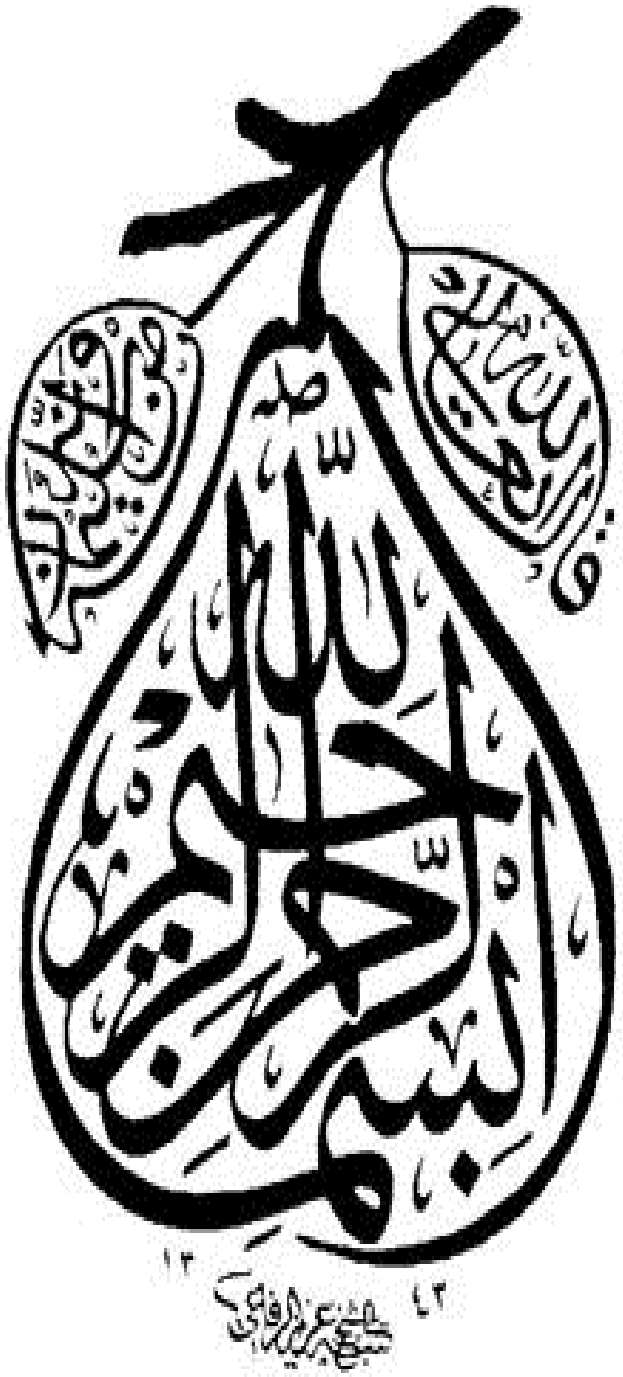
إشراف الأستاذ:
- عبد العالي دبلة

أعضاء لجنة المناقشة:

تاريخ المناقشة:.....

الاسم و اللقب	الرتبة العلمية	الصفة	الجامعة
نصر الدين جابر	أستاذ	رئيسا	جامعة بسكرة
عبد العالي دبلة	أستاذ	مشرفا ومقررا	جامعة بسكرة
نور الدين زمام	أستاذ	عضوا مناقشا	جامعة بسكرة
نور الدين تاوريريت	أستاذ محاضر ا	عضوا مناقشا	جامعة بسكرة

السنة الجامعية : 2012/2011م


بسم الله الرحمن الرحيم
١٢
١٢
شبح عزيز الراوي

التشـكر

الحمد لله سبحانه و تعالى الذي وفقني إلى إتمام هذا العمل المتواضع، و بعد أتقدم بالشكر الجزيل و خالص التقدير للأستاذ المشرف: دبلة عبد العالي الذي رافقني بعطائه العلمي و عمله الجاد ، و الذي بذل كل مجهوداته و قدم كل النصائح و التوجيهات لي نحو تحقيق أفضل النتائج .

كما أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذة : حفيظي سليمة التي كانت منارة دربي العلمي طيلة انجازي لهذه المذكرة المتواضعة.

كما أتقدم بفائق الاحترام و التقدير إلى كافة أساتذة قسم العلوم الاجتماعية الذين رافقوني بنصائحهم و توجيهاتهم و اخص بالذكر : الأستاذ جابر نصر الدين الذي أولى اهتماما يستحق التقدير بموضوع مذكرتي و مساهمته فيه بتوجيهاته و ملاحظاته البناءة.

كما نتقدم بالشكر الجزيل للسيد: واله عبد الحميد، و كافة موظفي و أساتذة ثانوية عمر إدريس بالقنطرة.

فهـرس البحـث:

المحتويات	رقم الصفحة
* التشكر	
* فهرس البحث	
* فهرس الجداول	
* مقدمة	أ – ب
الفصل الاول: الفصل التمهيدي	
أولا: إشكالية الدراسة	02
ثانيا: فرضيات الدراسة	05
ثالثا: أسباب اختيار الموضوع	06
رابعا: أهمية و أهداف الدراسة	07
سادسا: الدراسات السابقة	08-15
سابعا: المقاربة النظرية للدراسة	16-20
الفصل الثاني: الدعم التربوي و أساليبه	
أولا: تعريف الدعم التربوي	24-27
ثانيا: علاقة الدعم التربوي بالمفاهيم الأخرى	28-31
ثالثا: وظائف الدعم التربوي	32
رابعا: مراحل ومجالات الدعم التربوي	33-34
خامسا: أشكال الدعم التربوي	35-36
سادسا: أساليب الدعم التربوي	37-58
أ- الاستدراك	37-44
ب- الدروس الخصوصية	45-52
ج- الدروس المحروسة	53-55
د- المراجعة ضمن أفواج	56-58
سابعا: التنظيم التربوي لحصص الدعم في التعليم الثانوي	59
ثامنا: أهداف الدعم التربوي	60-62

الفصل الثالث: التأخر الدراسي	
أولا: تعريف التأخر الدراسي	70
ثانيا: علاقة التأخر الدراسي بالمفاهيم الأخرى	72-74
ثالثا: أهمية التقويم التربوي في اكتشاف التأخر الدراسي	75
رابعا: خصائص المتأخرين دراسيا	76-79
خامسا: أنواع التأخر الدراسي	80
سادسا: أسباب التأخر الدراسي	80-81
سابعا: عوامل التأخر الدراسي	82-87
ثامنا: مظاهر التأخر الدراسي	88-91
تاسعا: آثار التأخر الدراسي	92-93
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية و عرض وتحليل بيانات الدراسة	
أولا: الإجراءات المنهجية للدراسة	100-110
ثانيا: عرض و تحليل بيانات الدراسة	111-153
ثالثا: نتائج الدراسة	154-158
* خلاصة الدراسة	159-161
* التوصيات و الاقتراحات	162-163
* الخاتمة	165
* قائمة المراجع	167-177
* الملاحق	

فهـرس الجـداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
01	يوضح توزع أفراد العينة حسب الجنس.	113
02	يوضح توزيع أفراد العينة حسب السن.	114
03	وضح توزيع أفراد العينة حسب الشعبة .	114
04	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الصفة النظامية.	115
05	يوضح توزيع أفراد العينة حسب إعادة السنة.	116
06	يوضح توزيع أفراد العينة حسب عدد مرات إعادة السنة.	116
07	استجابات المبحوثين حول مدى استيعابهم للمواد الأساسية في كل شعبة.	117
08	استجابات المبحوثين حول استعمال الأستاذ وسائل الإيضاح عند إلقاء الدرس أثناء الاستدراك .	118
09	استجابات المبحوثين حول أسباب استعمال الأستاذ وسائل الإيضاح عند إلقاء الدرس أثناء الاستدراك.	119
10	استجابات المبحوثين حول تغيير الأستاذ طريقة التدريس في الحصص الاستدراكية.	120
11	استجابات المبحوثين حسب أسباب تغيير الأستاذ طريقة التدريس في الحصص الاستدراكية.	121
12	استجابات المبحوثين حسب التوزيع المتناسب للحصص الاستدراكية للمواد على أيام الأسبوع.	122
13	استجابات المبحوثين حول مواظبتهم على حضور الحصص الاستدراكية .	123
14	استجابات المبحوثين حسب تأثير الحصة الاستدراكية على وقت المراجعة.	124
15	استجابات المبحوثين حول الوسائل المستخدمة من طرف الأستاذ في الحصة الاستدراكية .	125
16	استجابات المبحوثين حول استعانة الأستاذ بالحصة الاستدراكية في تقديم ما تأخر في تقديمه في الحصة الدراسية الرسمية.	126
17	استجابات المبحوثين حول صعوبة فهم المواد المدرسة لهم.	128

18	استجابات المبحوثين للمواد التي يجدون صعوبة في فهمها.	129
19	استجابات المبحوثين حسب تأثير كثافة المواد على استيعابهم.	130
20	استجابات المبحوثين حول لجوءهم للدرس الخصوصي بحثا عن فهم واستيعاب للمواد.	131
21	استجابات المبحوثين حول تسجيلهم في الدرس الخصوصي كبديل عن القسم الدراسي.	132
22	استجابات المبحوثين حسب تأثير الكثافة العددية للتلاميذ داخل القس الواحد على استيعابهم .	133
23	استجابات المبحوثين حول لجوءهم للدرس الخصوصي بسبب الكثافة العددية للتلاميذ داخل القسم الواحد.	134
24	استجابات المبحوثين حسب تناسبهم وطريقة أستاذهم الرسمي في إلقاء الدرس.	135
25	استجابات المبحوثين حسب طريقة أستاذهم الرسمي التدريسية .	136
26	استجابات المبحوثين حول مشاركتهم لأستاذهم في بناء الدرس الخصوصي .	137
27	استجابات المبحوثين حول اختيار الدرس الخصوصي لقدرتهم على المشاركة في القسم.	138
28	استجابات المبحوثين حسب من يقدم لهم الدرس المحروس.	139
29	استجابات المبحوثين حسب شكل تدريس حصص الدروس المحروسة.	140
30	استجابات المبحوثين حسب انطلاق تدريس حصص الدروس المحروسة .	141
31	استجابات المبحوثين حسب الوسائل البيداغوجية التي يستعملها الأستاذ في توضيح حصص الدروس المحروسة.	142
32	استجابات المبحوثين حول اقتراحهم على الأستاذ لمجموعة من التمارين التطبيقية و طلبهم منه حلها.	143
33	استجابات المبحوثين حول استجابة الأستاذ المساعد لإعادة الدرس المقرر في حصة الدرس المحروس إذا ما طلب منه ذلك .	144
34	استجابات المبحوثين حول عدد الساعات المنظمة للدرس المحروس .	145
35	استجابات المبحوثين حول تقييم الأستاذ لحصص الدروس المحروسة .	146
36	استجابات المبحوثين حول كيفية تقديم الأستاذ للحصة التدعيمية.	147
37	استجابات المبحوثين حول الاستفادة من حصص المراجعة ضمن أفواج في فهم ما صعب فهمه في الحصة الدراسية العادية.	148

38	استجابات المبحوثين حول وقت افتتاح المؤسسة أبوابها للتلاميذ للمراجعة ضمن أفواج.	149
39	استجابات المبحوثين حول مواظبتهم على حضور حصص المراجعة ضمتن أفواج.	150
40	استجابات المبحوثين حسب استيعابهم للمواد المدروسة من خلال حصص المراجعة ضمن أفواج.	151
41	استجابات المبحوثين حول كيفية المراجعة ضمن أفواج.	152
42	استجابات المبحوثين حسب نوع قدرتهم على الاستيعاب.	153
43	استجابات المبحوثين حول المواد المراجعة ضمن أفواج.	154

مقدمة:

تعتبر التربية من المواضيع التي أثارت اهتمام المربين و علماء الاجتماع على مر العصور، فهي عملية دينامية متطورة هدفها تكوين الفرد من جميع جوانب شخصيته، وهي المنشأ الذي لا بديل لشحذ الفرد وتكوين المواطن الصالح ونقطة الانطلاق لكل حياته الفكرية و الاجتماعية و ذلك من خلال عدة مؤسسات، بدءا بالأسرة باعتبارها الركيزة الأساسية التي تعتمد عليها بقية المؤسسات الأخرى بما فيها المدرسة ، هذه الأخيرة التي تعتبر العامل الثاني من عوامل التربية المقصودة ، فهي تعمل على تكوين الفرد و إعداده للحياة الاجتماعية، فهي بيئة تعليمية و تربوية لا تقتصر فقط على تلقين المعلومات و تكوين عادات من اجل مستقبل بعيد، و إنما هي صورة مصغرة عن الحياة الاجتماعية ، حيث تعمل على تكوين الاتجاهات الضرورية لحسن تكيف الفرد مع البيئة الخارجية التي يعيش فيها، و هذا بإتباعها للأساليب الصحيحة و القواعد الأساسية التي تعتمد على المربين و الأساتذة و الوسائل البيداغوجية اللازمة و الضرورية .

إلا انه في السنوات الأخيرة و نتيجة للإصلاحات التي شهدتها المنظومة التربوية على جميع المستويات التي مست المناهج و الكتب المدرسية و طرائق التدريس،ومن أهم ما ميز ذلك أيضا إدخال إصلاحات جذرية على نظام التقويم التربوي ، هذا الاخير الذي يشكل اهتمامات الفكر التربوي البيداغوجي، فهو يسمح بقياس العمليات التكوينية ، ويسمح بالتالي بأخذ التدابير اللازمة لتحسين المردود التربوي ، وهذا ما تؤكد عليه اليوم حصص الدعم التربوي و أساليبه المتنوعة المتمثلة في : الاستدراك ، الدروس الخصوصية ، الدروس المحروسة، المراجعة ضمن أفواج، التي تهدف لتحسين النتائج الدراسية للتلاميذ و تعمل على دعم خاصة المتأخرين دراسيا منهم و تزودهم بالأدوات المنهجية التي تسهل لهم الاستقلالية في التعليم و تسمح لهم بتحسين اداءاتهم المدرسية في الامتحانات الرسمية .إضافة إلى دورها في تذويب الفروقات بين المتعلمين عن طريق جعل الضعاف منهم يلتحقون بركب المجدين، و احترام إمكانات كل متعلم و وتيرته في التعلم ، فقد لوحظ تدني في المردود التربوي لدى التلاميذ لا سيما تفاقم

ظاهرة التأخر الدراسي في المؤسسات التربوية ، هذه الظاهرة السلبية التي تشهدها الفصول الدراسية خلال سيرورات التعليم و التعلم ،و التي تؤثر تأثيرا سلبيا على المجالات الأخرى، فالتلميذ المتأخر دراسيا تقل ثقته بنفسه فيشعر بالإحباط و الملل وبالتالي تتطور حالته وتظهر مشكلات تربوية اخرى منها: الرسوب و التسرب المدرسي و العنف المدرسين وغيرها من المشكلات التربوية التي تمتد وتنتشر في المجتمع الذي يعيش فيه، و في بحثنا هذا سنحاول الكشف عن العلاقة بين أساليب الدعم التربوي و التأخر الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي في مؤسساتنا التربوية من خلال خطة بحث متضمنة لأربعة فصول موزعة كما يلي:

الفصل الاول : وعنوانه تموضع الدراسة، حيث تضمن إشكالية الدراسة، أسباب اختيار الموضوع، أهمية وأهداف الدراسة، الدراسات السابقة و المشابهة، و أخيرا المقاربة النظرية للدراسة.

الفصل الثاني: خصصناه **للدعم التربوي و أساليبه** ويتضمن: تعريفه، علاقة الدعم التربوي بالمفاهيم الأخرى، وظائفه، مراحله و مجالاته، أشكاله، أساليب الدعم التربوي: الاستدراك، الدروس الخصوصية، الدروس المحروسة، المراجعة ضمن أفواج، التنظيم التربوي لحصص الدعم في التعليم الثانوي،

و أخيرا أهدافه.

الفصل الثالث: وكان حول **التأخر الدراسي** ويتضمن: تعريفه، علاقة التأخر الدراسي بالمفاهيم الأخرى، أهمية التقويم التربوي في اكتشاف التأخر الدراسي، خصائصه، أنواعه، عوامله، و أسبابه، مظاهره و أثاره.

أما الفصل الرابع: عرضنا فيه الإجراءات المنهجية التي اشتملت على مجال الدراسة من المجال المكاني و البشري و الزماني، و المنهج المستخدم في الدراسة، العينة و خصائصها، أدوات جمع البيانات و تضمنت استمارة البحث و دليل المقابلة و دليل الملاحظة، ثم عرضنا بيانات الدراسة مع تحليلها وفقا لفرضيات الدراسة وصولا إلى النتائج العامة و خلاصة الدراسة ثم خاتمة الدراسة و التوصيات و الاقتراحات وفي الاخير قائمة المراجع و الملاحق.

الفصل الأول

الفصل التمهيدي

الفصل الاول :الفصل التمهيدي

أولا: إشكالية الدراسة

ثانيا : فرضيات الدراسة

ثالثا: أسباب اختيار الموضوع

رابعا : أهمية وأهداف الدراسة

خامسا :الدراسات السابقة

سادسا: المقاربة النظرية للدراسة

أولا: إشكالية الدراسة:

تعتبر المدرسة من أهم الوسائط التربوية و المؤسسات الاجتماعية التي تحتكر الدور في عملية تنشئة الأفراد ، و إعدادهم للحياة الاجتماعية من خلال عملية التطبيع الاجتماعي وفق معايير و ثقافة و أخلاقيات يتسم بها المجتمع الكلي حتى يكتسبوا من العادات الفكرية و الاجتماعية التي تساعدهم فحسب على التكيف الصالح، النافع في المجتمع، بل كذلك التقدم به.

لكن ما يلاحظ خلال السنوات الأخيرة أن المنظومة التربوية الجزائرية تشهد تحولات عميقة سواء على مستوى المصطلحات و المفاهيم المستعملة أو على مستوى المحتويات و الممارسة البيداغوجية، فالإصلاحات التي انطلقت منذ 2003 مست المناهج و الكتب المدرسية و طرائق التدريس، حيث اعتمدت بيداغوجية المقاربة بالكفاءات بدل بيداغوجية الأهداف ، ومن أهم ما ميز ذلك أيضا إدخال إصلاحات جذرية على نظام التقويم التربوي و الذي تمثل في إصدار القرارات و المناشير الوزارية من بينها المنشور الوزاري 2039 المؤرخ في 2005/03/13 المتضمن إصلاح نظام التقويم التربوي ، و المنشور الوزاري رقم 26 المؤرخ في 2005/03/15 المتضمن إجراءات تقويم أعمال التلاميذ و تنظيمه، و المنشور الوزاري رقم 128 المؤرخ في 2006/09/02 المتضمن تعديلات خاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ. و يشكل التقويم البيداغوجي محور اهتمامات الفكر التربوي البيداغوجي ،فهو يسمح بقياس العمليات التكوينية ، ويسمح بالتالي بأخذ التدابير اللازمة لتحسين المردود التربوي[1]، وهذا ماتؤكد عليه اليوم بيداغوجية الدعم أو حصص الدعم التربوي الذي يعد مكونا أساسيا من مكونات عمليات التعليم و التعلم ، إذ يشغل في سياق المناهج الدراسية وظيفة التشخيص و ضبط و تصحيح و ترشيد تلك العمليات، من اجل تقليص الفارق بين مستوى تعلم التلاميذ الفعلي و الأهداف و الكفايات المنشودة على مستوى بعيد أو قريب المدى،وتتحقق هذه الوظيفة بواسطة إجراءات و أنشطة ووسائل وأدوات و أساليب تمكن من تشخيص مواطن النقص أو التأخر و أهمها: أولا : الاستدراك" و المقصود به العمل على

التخفيف من حدة النقائص أو الأخطاء أو تصحيح فارق قد يحصل بين تلميذ و آخر"،ثانيا: الدروس الخصوصية"وهي عملية تربوية الهدف منها ضمان استيعاب أكثر للدرس أو الدروس التي يعتقد أنها الوسيلة الأمضى لاستحصال درجة نجاح للتلاميذ إلى مرحلة دراسية أعلى ، ثالثا: الدروس المحروسة " وهي موجهة للتلاميذ خاصة تلاميذ أقسام البكالوريا قصد تمكينهم من فنيات العمل المستقل في مراجعة الدروس، وانجاز الواجبات المدرسية و التدريب على تناول مواضيع البكالوريا"، رابعا: المراجعة ضمن أفواج " وهي موجهة للتلاميذ قصد التعاون و التكامل بين أعضاء الفوج لحل المسائل و التمارين و المواضيع و بعض المفاهيم العلمية و الأدبية".[2] كل هاته الأساليب تهدف أساسا لتحسين مستوى التلميذ المتأخر دراسيا ودعمه هذا التلميذ الذي يكون مستوى تحصيله دون مستوى نظائره من هم في سنه، أو يكون مستوى تحصيله اقل من مستوى ذكائه العام ، وكذا التقليص من ظاهرة التأخر الدراسي التي انتشرت بصورة خطيرة داخل الوسط المدرسي و خاصة المرحلة الثانوية كونها مرحلة تتسم بالحساسية و الانتقالية في حياة التلاميذ ، هذه الظاهرة التي احتلت مكانا بارزا في تفكير المشتغلين بالتربية و التعليم وذلك أن كل دولة تحرص على أن تفيد إلى أقصى حد ممكن من جميع إمكانياتها المادية و البشرية، وتضع أهمية معالجة هذه المشكلة إذا ماعرفنا أن من بين مائة تلميذ مايقرب من عشرين منهم متأخرين دراسيا . و لذلك أولت اللجنة الوزارية اهتماما خاصا لمتابعة التكفل بهؤلاء التلاميذ من خلال دروس الدعم التربوي لاسيما تلاميذ السنة الثالثة ثانوي أو تلاميذ الأقسام النهائية و تعطى فيها المبادرة للتلاميذ المتفوقين كل بمجموعته ، ليدعموا رفاقهم المتأخرين دراسيا ، كما أنها تمنح الأستاذ حق الاجتهاد في بناء و تنفيذ إستراتيجية التقويم و الدعم، وتشخيص الثغرات الحاصلة في اكتساب الكفاءات و معالجتها عن طريق الدعم و المساعدة التعليمية المتكيفة مع كل حالة فردية ، فضلا عن تعزيز التفوق المعرفي لدى المتقدمين تحقيقا للجودة التربوية .[3]

كما ركزت وزارة التربية الوطنية اهتماماتها على مايسمى بمشروع المؤسسة، وهو عبارة عن خطة تفرض نفسها بدافع الحاجة إلى الانتقال من وضع قائم إلى وضع مرغوب فيه. و تتميز هذه الخطة

بكونها متكاملة العناصر متناسقة ، تسعى إلى تحقيق الأهداف التي حددتها المؤسسة لنفسها، و ذلك بعد تشخيص محكم، وضبط دقيق للإمكانيات المادية و البشرية ، وترتيب الأولويات مع مراعاة الوسط المدرسي و المحيط الخارجي [4]. و عمدت كل المؤسسات التعليمية بمختلف مستوياتها إلى تسطير برنامج يهدف إلى الرقي بالتحصيل الدراسي لتلاميذها، و كان الاعتناء بحصص الدعم التربوي و أساليبه من أهم الوسائل المعتمدة.

ومنه كان الوقوف الجدي و البحث المعمق حول أساليب الدعم التربوي و التأخر الدراسي متلخصا في جملة من التساؤلات (الرئيسية و الفرعية) التي يستطيع الباحث أن يعتمد عليها ، إلى أن يتقدم في بحثه و تنكشف أمامه الجوانب الغامضة.

و بما أن موضوع الدراسة هو أساليب الدعم التربوي و التأخر الدراسي، فان التساؤل الرئيسي هو :

" **ماهو دور أساليب الدعم التربوي في تقليص نسبة التأخر الدراسي لتلاميذ السنة ثالثة ثانوي**"؟

و تندرج تحته جملة من التساؤلات الفرعية ستكون بمثابة مسالك موجهة لسير الدراسة، حتى نبتعد عن العمومية و البحث في مواضيع كثيرة لا الوقت و لا الإمكانيات تسمح بدراستها، بمعنى أن هذه الدراسة ستركز على جوانب محددة من موضوع واسع و حساس يخص التأخر الدراسي بالمدرسة الجزائرية، وعليه فان هناك أربع تساؤلات فرعية تستدعي الإجابة عنها في نهاية الدراسة الراهنة وهي:

1- كيف يساهم الاستدراك في تقليص نسبة التأخر الدراسي؟

2- كيف تساهم الدروس الخصوصية في تقليص نسبة التأخر الدراسي؟

3- كيف تساهم الدروس المحروسة في تقليص نسبة التأخر الدراسي؟

4- كيف تساهم المراجعة ضمن أفواج في تقليص نسبة التأخر الدراسي؟

ثانيا: فروض الدراسة:

تحاول الدراسة الوصول إلى استنتاجات مبنية على حقائق علمية وموضوعية مستقاة من الواقع الاجتماعي و الميداني، لتبين صحة أو خطا الفروض المطروحة وهذا يساعد على استمرار عملية البحث و التطرق إلى جوانب أخرى للظاهرة بعد أن يثبت أن الفرضية هي مجموعة من الأفكار و الآراء و المفاهيم و الحقائق غير المبرهنة، وغير المعززة بالأرقام و البيانات و الحجج الإحصائية و الرياضية، التي تثبت صحتها وواقعيتها وموضوعيتها وقدرتها على تفسير جانب من جوانب الواقع الاجتماعي ، أو الحياة العقلية و السلوكية التي تميز الأفراد و الجماعات في المجتمع، ولهذا يمكن أن نضع افتراضا عاما و افتراضات فرعية أخرى نابعة عن هذا الأخير.

الفرضية الرئيسية:

" لأساليب الدعم التربوي دور في تقليص نسبة التأخر الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي"

الفرضيات الفرعية:

1- " يساهم الاستدراك في تقليص نسبة التأخر الدراسي "

2-" تساهم الدروس الخصوصية في تقليص نسبة التأخر الدراسي"

3-" تساهم الدروس المحروسة في تقليص نسبة التأخر الدراسي"

4-" تساهم المراجعة ضمن أفواج في تقليص نسبة التأخر الدراسي"

وللتحقق من هذه الفرضيات كان تبنينا لمنهج علمي بما فيه الأدوات و التقنيات التي توافقه، وهو ما سنفصل فيه في الإجراءات المنهجية في الفصل الرابع.

ثالثا : أسباب اختيار الموضوع :

من المعروف بان لكل باحث أسبابا و دوافعا تدفعه إلى اختيار أي مشكلة، من اجل دراستها و الوصول إلى إجابات عن التساؤلات التي تطرحها ومن الأسباب التي أدت إلى اختيارنا لهذه المشكلة كموضوع للدراسة:

- **أسباب علمية و عملية :**

1- دراسة العلاقة بين أساليب الدعم التربوي و كيفية مساهمتها في تقليص التأخر الدراسي.

2- تشخيص ظاهرتي أساليب الدعم التربوي و التأخر الدراسي ميدانيا في مؤسساتنا التعليمية و التي حددناها في الطور الثانوي.

3- قلة الدراسات التي تهتم بهذا الموضوع في المدرسة الجزائرية، و خاصة في مرحلة التعليم الثانوي التي تعتبر من أهم المراحل التعليمية.

4- تذمر المربين و القائمين على التربية من ظاهرة التأخر الدراسي من جوانب مختلفة في محاولة لإيجاد الحلول الكفيلة لها،لكن لم يتم التطرق لأساليب الدعم التربوي ودورها في التقليص من انتشار هذه الظاهرة.

5- مبادرة منا إلى لفت انتباه قطاع التربية و التعليم نحو دور أساليب الدعم التربوي و تشخيص ظاهرة التأخر الدراسي ثم كيفية استخدام أساليب الدعم التربوي في التقليل و الحد منها.

- **أسباب شخصية:**

1- الرغبة الشخصية في مواصلة الدراسات العليا و الحصول على شهادة الماجستير في تخصص علم اجتماع التربية محاولة لترجمة هذه الرغبة إلى حقيقة ملموسة ولن يتأتى ذلك إلا بتقديم مذكرة و دراسة جادة متبعين فيها خطوات البحث العلمي في بحثنا الموسوم " أساليب الدعم التربوي و التأخر الدراسي".

2- الرغبة في دراسة الموضوع الذي أثار اهتمامنا منذ وقت، من خلال الممارسة الميدانية نتيجة عملي كمستشارة التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني، وذلك من خلال المشاكل التي تطرح من طرف التلاميذ حول هذا الموضوع حتى سمحت لنا الفرصة بذلك.

رابعا : أهمية و أهداف الدراسة:

تنبع أهمية موضوعنا من أهمية أساليب الدعم التربوي التي تساهم في تقليص نسبة التأخر الدراسي لدى التلاميذ ، فنظرا للانتشار الواسع لظاهرة التأخر الدراسي في المؤسسات التربوية ، وسبب العديد من المشكلات في المجال التربوي ، كظهور مشكلة الرسوب المدرسي، التسرب المدرسي، العنف المدرسي و توترت بذلك العلاقات داخل المدرسة.

و للمساهمة في حل هذه المشكلة عملت وزارة التربية الوطنية على استخدام أساليب الدعم التربوي التي يتوقع أن تساهم في تطوير العملية التعليمية في بلادنا ، ذلك أن القضاء على التأخر الدراسي داخل المدرسة سيؤدي إلى تجويد العملية التعليمية وسيعطي مجالا لازدهار التربية و التعلم، وفي مجالات المجتمع. فالهدف الأساسي للتربية هو تحقيق النمو و التكامل و الازدهار.

و يكتسب هذا الموضوع أهمية بالغة بحكم أن ظاهرة التأخر الدراسي انتشرت في جميع المراحل التعليمية و لاسيما في المدارس الجزائرية و العربية، حيث أكد الأساتذة على الدور الايجابي و الفعال الذي تلعبه أساليب الدعم التربوي في تقليص نسبة التأخر الدراسي و الزيادة في رفع مستوى التحصيل الدراسي. لذا تتجه هذه الدراسة إلى بلوغ الأهداف التالية:

1- ربط الدراسة النظرية بالجانب التطبيقي أملا في معرفة أساليب الدعم التربوي التي تساهم في التقليص من التأخر الدراسي .

2- البحث في العلاقة بين أساليب الدعم التربوي و التأخر الدراسي.

3- الكشف عن أساليب الدعم التربوي ومدى مساهمتها ونجاحها في رفع مستوى التحصيل الدراسي و التقليص من التأخر الدراسي.

4- يتمثل في الوقوف عند مشكلة من اخطر المشكلات الاجتماعية التي استفحلت في مؤسساتنا التربوية و التي غدت هاجسا يهدد المجتمع المدرسي بشكل خاص و المنظومة التربوية بشكل عام ألا وهي التأخر الدراسي داخل المدارس و محاولة تقديم الحلول الناجعة لها و ذلك من خلال أساليب الدعم التربوي، و ذلك بتطبيق مناهج العلوم الاجتماعية و التربوية ميدانيا و محاولة الاستفادة من نتائجها في حل المشكلات التربوية و التعليمية.

5- التطلع على بعض الظروف التي يعيشها التلاميذ خلال عامهم الدراسي و المؤثرات المباشرة على تحصيلهم الدراسي.

6- يتمثل في إعطاء بعض التوصيات و المقترحات للتخفيف ما أمكن من حدة المشاكل التي يعاني منها قطاع التربية و التعليم، خاصة منه قطاع التعليم الثانوي باعتبار أن التلاميذ في هذه الفترة يمرون بمرحلة المراهقة و التي تعد من أهم المراحل الحرجة التي يمر بها الفرد في حياته ، فهي تتميز بظهور عدة تغيرات نفسية، اجتماعية، فكرية، انفعالية....ومن الممكن أن تظهر سلوكات عدوانية مدعمة لعنف المراهق داخل المدرسة وغيرها من المشكلات الاجتماعية الأخرى.

خامسا : الدراسات السابقة:

تستمد الدراسات السابقة أهميتها من كونها الموجه للباحث الذي يحدد من خلالها تموضع دراسته بالنسبة لهذه الدراسات ، و الجوانب التي سيركز عليها حتى لا يكون بحثه إعادة لأعمال غيره من الباحثين ، كما أنه يستعين بها نظريا و ميدانيا من حيث الإجراءات المنهجية و الأدوات التي استخدمها في دراسته الميدانية ، و في حدود اطلاعنا على الدراسات التي تناولت أساليب الدعم التربوي و التأخر

الدراسي، فإننا وجدنا شحا في تناول هذا الموضوع ، باستثناء بعض المعالجات المنفردة لمتغير واحد من متغيري الدراسة إما الدعم التربوي وإما التأخر الدراسي و هي دراسات ممزوجة مابين الدراسات السابقة و الدراسات المشابهة.

01- الدراسة المطلقة :

لزمام نور الدين و بن عامر وسيلة و طاع الله حسينة (تقنية دروس الدعم بين قانون الرسميات و الواقع العملي)، وهي عبارة عن بحث مقدم في الملتقى الثالث لمخبر المسالة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة بجامعة محمد خيضر بسكرة ، بالجزائر 2009.

حيث تمحورت الدراسة حول التساؤل الرئيس التالي:

ما هي وجهة نظر مديري و تلاميذ المؤسسات التعليمية في تطبيق حصص الدعم البيداغوجي ؟

متفرعا عنه تساؤلات فرعية هي:

1- هل تختلف وجهة نظر المدير في تطبيق حصص الدعم البيداغوجي باختلاف المؤسسة التعليمية؟

2- هل تختلف وجهة نظر التلاميذ في تطبيق حصص الدعم البيداغوجي باختلاف المؤسسات التعليمية؟

و للإجابة عن هذه الأسئلة وضع الباحثون الفروض التالية :

1- تختلف وجهة نظر المدير في تطبيق حصص الدعم البيداغوجي باختلاف المؤسسة التعليمية.

2- تختلف وجهة نظر التلاميذ في تطبيق حصص الدعم البيداغوجي باختلاف المؤسسات التعليمية.

أما منهجيا فقد اعتمد الباحثون على المنهج الوصفي التحليلي الذين حاولوا من خلاله جمع المعلومات و البيانات اللازمة للإجابة عن تساؤلات الدراسة ، و تفسيرها و الوصول الى تحقيق أهدافها .

و تمثلت أداة الدراسة في المقابلة نصف الموجهة ، وقد أجريت الدراسة في سنة 2009 ، وشملت خمس ثانويات بمدينة بسكرة ، وشملت عينة من 5 مديرين، أما فيما يخص التلاميذ فقد أجريت المقابلة الجماعية مع تلاميذ العلوم التجريبية، واختير التلاميذ بطريقة العينة العشوائية المنتظمة، و بلغ عدد الوحدات من مجموع 5 أقسام 50 وحدة (تلميذ) ، حيث تم اختيار 10 تلاميذ من كل مؤسسة تعليمية.

و خلصت الدراسة إلى النتائج التالية ، أن الدعم هو درس متكامل العناصر و المكونات،كأي درس آخر، متضمنا لكل مكونات العملية التعليمية التعلمية، من أهداف و محتويات وطرائق و أنشطة ووسائل و تقويم وهو ليس عبارة عن مراجعة للدروس، و إنما هو بناء نسقي و خطة محكمة لتصحيح المسار الديداكتيكي البيداغوجي الذي اعتراه التأخر، فحال دون تحقيق أهدافه. وقد ارتبط بالمدرس في حين تشترك فيه كل الجهات المعنية بمساعدة التلميذ لتحسين مستواه و المساهمة في إنجاحه، و الدعم المنظم في حصص مدونة في البرنامج الدراسي اليومي للتلميذ و الخارجة عن التوقيت الرسمي للدراسة، لا يشترط أن يأخذ شكل مدرس يشرح و تلاميذ يستمعون، فقد يتخذ أشكالا أخرى كالمراجعة المحروسة،و تدعيم التلميذ بالطرق المناسبة في منهجية المراجعة، أو توجيه التلميذ إلى نوعية الكتب التي سيشتريها أو يستعيرها لتدعيم المراجعة، و تكفل المؤسسة بمنحها الوقت الإضافي لمتابعة التلميذ و السماح له بالدراسة في القسم، كذلك حرص الولي و اشتراكه في هذه العملية و التعاون مع المؤسسة شكلا آخر من أشكال الدعم.

تلتقي الدراسة الحالية مع هذه الدراسة في محاولة الكشف عن دور ومساهمة أساليب الدعم التربوي في تقليص نسبة التأخر الدراسي لتلاميذ السنة ثالثة ثانوي،فهذه الدراسة تتشابه مع الدراسة الحالية فيما يخص حصص الدعم التربوي وأساليبه المتنوعة لتحسين مستوى التلميذ و إنجاحه.

02- الدراسات المشابهة:

- الدراسة الأولى:

لعبير محمد كافو ، بعنوان (التأخر الدراسي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوي التخصصية و علاقته ببعض الاضطرابات السلوكية داخل مدينة طرابلس) ، تحت إشراف الدكتورة: آسيا الصادق عبد العال،و هي عبارة عن رسالة ماجستير بقسم التربية وعلم النفس جامعة الفاتح كلية الآداب ،طرابلس، 2008/2007.

حيث تمحورت الدراسة حول التساؤل الرئيس التالي :

- ما مستوى الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا بالثانويات التخصصية بمدينة طرابلس؟

متفرعا عنه تساؤلات فرعية هي :

1- ما مستوى الاضطرابات السلوكية المتمثلة في السلوك العدواني ، الكذب ، السرقة لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا و العاديين دراسيا بالسنة الأولى و الثالثة ثانوية معا بالثانويات التخصصية من خلال آراء المعلمين و آراء التلاميذ؟

2- ما مستوى الاضطرابات السلوكية المتمثلة في السلوك العدواني، الكذب، السرقة لدى التلاميذ بالسنة الأولى الثانوي و التلاميذ المتأخرين دراسيا بالسنة الثالثة ثانوي بالثانويات التخصصية من خلال آراء المعلمين و آراء التلاميذ؟

3- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المتأخرين دراسيا و التلاميذ العاديين دراسيا بالسنة الأولى و الثالثة ثانوي معا بالثانويات التخصصية في الاضطرابات السلوكية المتمثلة في السلوك العدواني ، الكذب ، السرقة من خلال آراء المعلمين و آراء التلاميذ؟

4- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المتأخرين دراسيا بالسنة الأولى ثانوي و التلاميذ العاديين دراسيا بالسنة الأولى ثانوي بالثانويات المتخصصة المتمثلة في السلوك العدواني ،الكذب ،السرقة من خلال آراء المعلمين و آراء التلاميذ؟

5- هل هناك فروق بين متوسطات درجات التلاميذ المتأخرين دراسيا بالسنة الثالثة ثانوي و التلاميذ العاديين بالسنة ثالثة ثانوي بالثانويات التخصصية في الاضطرابات السلوكية المتمثلة في السلوك العدواني ،الكذب، السرقة من خلال آراء المعلمين و آراء التلاميذ؟

و للإجابة عن هذه الأسئلة وضعت الباحثة الفروض التالية :

1- مستوى الاضطرابات السلوكية المتمثلة في السلوك العدواني، الكذب، السرقة لدى التلاميذ بالسنة الأولى الثانوي و التلاميذ المتأخرين دراسيا بالسنة الثالثة ثانوي بالثانويات التخصصية من خلال آراء المعلمين و آراء التلاميذ.

2- مستوى الاضطرابات السلوكية المتمثلة في السلوك العدواني، الكذب، السرقة لدى التلاميذ بالسنة الأولى الثانوي و التلاميذ المتأخرين دراسيا بالسنة الثالثة ثانوي بالثانويات التخصصية من خلال آراء المعلمين و آراء التلاميذ.

3- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المتأخرين دراسيا و التلاميذ العاديين دراسيا بالسنة الأولى و الثالثة ثانوي معا بالثانويات التخصصية في الاضطرابات السلوكية المتمثلة في السلوك العدواني ، الكذب ، السرقة من خلال آراء المعلمين و آراء التلاميذ.

4- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المتأخرين دراسيا بالسنة الأولى ثانوي و التلاميذ العاديين دراسيا بالسنة الأولى ثانوي بالثانويات المتخصصة المتمثلة في السلوك العدواني ،الكذب ،السرقة من خلال آراء المعلمين و آراء التلاميذ.

5- هناك فروق بين متوسطات درجات التلاميذ المتأخرين دراسيا بالسنة الثالثة ثانوي و التلاميذ العاديين بالسنة ثالثة ثانوي بالثانويات التخصصية في الاضطرابات السلوكية المتمثلة في السلوك العدواني ،الكذب، السرقة من خلال آراء المعلمين و آراء التلاميذ.

أما منهجيا فقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الذي حاولت من خلاله جمع المعلومات و البيانات اللازمة للإجابة عن تساؤلات الدراسة ، و تفسيرها و الوصول إلى تحقيق أهدافها .

و تمثلت أداة الدراسة في استمارة الاستبيان لقياس الاضطرابات السلوكية المتمثلة في السلوك العدواني ، الكذب ، السرقة لتلاميذ المرحلة الثانوية .

طبقت هذه الأداة على عينة عشوائية من تلاميذ المرحلة الثانوية بالثانويات التخصصية بمدينة طرابلس، و المعلمين الفعليين الذين يقومون بتدريسهم، وبلغت العينة الكلية 400 مبحوث منهم 200 معلم و 200 تلميذ. كما اعتمدت الباحثة على أساليب إحصائية متنوعة كالمتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الاختبار(ت) بهدف التعرف على دلالة الفرق بين المتوسطين و اختبار (مربع كاي) للاستقلالية .

و خلصت الدراسة إلى النتائج التالية ، أن مستوى الاضطرابات السلوكية المتمثلة في السلوك العدواني ، الكذب ، السرقة لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا و العاديين دراسيا بالسنة الأولى و الثالثة ثانوية معا بالثانويات التخصصية من خلال آراء المعلمين مرتفع بينما حسب آراء التلاميذ فالمستوى منخفض ، ودرجات التلاميذ المتأخرين دراسيا بالسنة الثالثة ثانوي أعلى من متوسط درجات التلاميذ المتأخرين دراسيا بالسنة الأولى ثانوي في الاضطرابات السلوكية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ المتأخرين دراسيا بالسنة الأولى و الثالثة ثانوي معا و بين متوسط درجات التلاميذ العاديين دراسيا بالسنة الأولى و الثالثة ثانوي مع في الاضطرابات السلوكية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المتأخرين دراسيا بالسنة الأولى ثانوي ومتوسط درجات التلاميذ العاديين دراسيا بالسنة الأولى ثانوي في الاضطرابات السلوكية،ووجود فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات التلاميذ

المتأخرين دراسيا بالسنة الثالثة ثانوي ومتوسط درجات التلاميذ العاديين دراسيا بالسنة الثالثة ثانوي في الاضطرابات السلوكية.

تلتقي الدراسة الحالية مع هذه الدراسة في محاولة الكشف عن مستوى التأخر الدراسي وما يصاحبه لتلاميذ السنة ثالثة ثانوي ، غير أن الاختلاف هنا يكمن في أن الدراسة الحالية تشمل أساليب الدعم التربوي المساهمة في تقليص التأخر الدراسي الذي يعاني منه تلاميذ السنة ثالثة ثانوي ، أما الدراسة المشابهة هذه مقتصرة على التأخر الدراسي و علاقته بالاضطرابات السلوكية.

- الدراسة الثانية:

لفلوسي سمية ، بعنوان (حاجات المتأخرين دراسيا في مادة الرياضيات في ضوء متغير المستوى الدراسي و الجنس)،و هي عبارة عن رسالة ماجستير بقسم التربية وعلم النفس جامعة البحرين ، 2006.

حيث تمحورت الدراسة حول التساؤل الرئيس التالي:

ما هي المشكلات و الاحتياجات لدى المتأخرين دراسيا في مادة الرياضيات في ضوء متغير المستوى الدراسي و الجنس ؟

متفرعا عنه تساؤلات فرعية هي :

1- ماهي المشكلات الدراسية لدى المتأخرين دراسيا في مادة الرياضيات في ضوء متغير المستوى الدراسي و الجنس ؟

2- ماهي الحاجات النفسية الاجتماعية لدى المتأخرين دراسيا في مادة الرياضيات في ضوء متغير المستوى الدراسي و الجنس ؟

و للإجابة عن هذه الأسئلة وضعت الباحثة الفروض التالية :

1- التعرف على المشكلات الدراسية لدى المتأخرين دراسيا في مادة الرياضيات في ضوء متغير المستوى الدراسي و الجنس.

2- التعرف على النفسية الاجتماعية لدى المتأخرين دراسيا في مادة الرياضيات في ضوء متغير المستوى الدراسي و الجنس.

أما منهجيا فقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الذي حاولت من خلاله جمع المعلومات و البيانات اللازمة للإجابة عن تساؤلات الدراسة ، و تفسيرها و الوصول إلى تحقيق أهدافها .

و تمثلت أداة الدراسة في استخدام الباحثة استبانتين.

طبقت هذه الأداة على عينة عشوائية متمثلة في 233 تلميذ و تلميذة عن طريق ترقيم أسماء التلاميذ المتأخرين دراسيا في مادة الرياضيات، ثم اخذ أسماء التلاميذ الذين يحملون أرقام فردية.كما اعتمدت الباحثة على أساليب إحصائية متنوعة كالمتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الاختبار(ت) و اختبار (مربع كاي) للاستقلالية .

و خلصت الدراسة إلى النتائج التالية ، فيما يتعلق بالمشكلات الدراسية : قدرت المشكلات المتعلقة بمادة الرياضيات بنسبة 79 % ثم تليها المشكلات المتعلقة بأستاذ المادة وقدرت بنسبة 71.94 % ثم تليها المشكلات النفسية للتلميذ وقدرت بنسبة 70.07 %.

أما فيما يتعلق بالحاجات فقدرت الحاجات التربوية بنسبة 75.53% ثم تليها الحاجات النفسية الاجتماعية بنسبة 66.29 % .

- عدم وجود فروق بين التلاميذ السنة الأولى و تلاميذ السنة ثانية المتأخرين دراسيا في مادة الرياضيات في المشكلات الدراسية.

- عدم وجود فروق بين تلاميذ السنة الأولى و السنة الثانية في الحاجات التربوية و الحاجات النفسية الاجتماعية.

- عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث في المشكلات الدراسية .

- عدم وجود فروق بين الذكور في الحاجات التربوية و الحاجات النفسية الاجتماعية.

تلتقي الدراسة الحالية مع هذه الدراسة في محاولة الكشف عن ظاهرة التأخر الدراسي و أسبابه منها المشكلات الدراسية المتعلقة بالمادة و أستاذ المادة ، وكذا الحاجات النفسية الاجتماعية للتلميذ ، أما الدراسة المشابهة هذه مقتصرة على المشكلات الدراسية و الاحتياجات لدى المتأخرين دراسيا في مادة الرياضيات في ضوء متغير الجنس و المستوى الدراسي.

سادسا:المقاربة النظرية لموضوع الدراسة :

إذا كنا نتفق على أن الواقع الاجتماعي متداخل و متشابك الأبعاد، فان الباحث الاجتماعي فيه بمثابة قائد السفينة في محيط واسع، هو بحاجة إلى (بوصلة) توجهه في إبحاره، و تهديه في تنظيم مسيرته للوصول إلى مبتغاه، وما البوصلة بالنسبة للملاح إلا النظرية بالنسبة للباحث في علم الاجتماع.[5]

فالنظرية السوسيولوجية هي الموجه الأساسي لكل الدارسين في علم الاجتماع حيث تستمد هذه الأهمية من مكانتها و قيمتها بصورة أساسية ولا غنى عنها على الإطلاق في مجال البحث الاجتماعي على المستوى النظري و الميداني [6]

من هنا كان الوقوف على أهم النظريات السوسيولوجية التي تناولت ا لمشكلات التربوية في بحثنا الراهن لبنية أساسية فيه كون هذه النظريات بمثابة المداخل التي تحدد تموضع البحث من الوجهة النظرية و تمنحه المصداقية في طرح المعالجة لما هو لاحق من عناصر.

وعلى الرغم من عدم وجود نظريات سوسيولوجية تتطرق للمشكلات التربوية أهمها مشكلة التأخر الدراسي بصورة مباشرة نجد دوما أنها قد عالجت هذا الموضوع من خلال الإطار العام الذي يتمثل في النظام التعليمي بمختلف مؤسساته وعليه سنحاول قدر الإمكان الإلمام بأهم آراء وأفكار الرواد و المفكرين في تناول النظام التعليمي و تحديدا "المدرسة" وستكون البداية من الإسهامات المبكرة المتمثلة في الاتجاه الوظيفي الذي يسعى إلى فهم قضايا التعليم و العلاقة الوظيفية بين التعليم و المجتمع.

1)- الاتجاه الوظيفي :

يعتبر النظام التعليمي احد الأنظمة الفرعية للنسق الاجتماعي أي المجتمع لذا لا يمكن تحليله إلا من خلال وظيفته في تحقيق التكامل الداخلي بين مكونات هذا المجتمع كما يعد أيضا نظاما أساسيا في البناء الاجتماعي ككل يؤثر في جميع النظم الاجتماعية الأخرى الاقتصادية و السياسية و الاجتماعية و يحافظ على بقاء النسق و استمراره ومنه كان اهتمام الرواد الأوائل لهذا الاتجاه بالنظام التعليمي بصفة عامة و المدرسة بصفة خاصة محاولين إبراز وظيفتها الرئيسية في المجتمع و أهميتها وكان ذلك تعبيرا عن خبرتهم التعليمية والعلمية وذلك دائما ضمن أطرهم الفكرية و النظرية المحافظة وهنا نجد تالكوت بارسونز الذي يعتبر رائد المدرسة البنائية الوظيفية الأمريكية في علم الاجتماع ، وتجيء أهمية كتاباته في أنها تركز على مناقشة قضايا التربية و النظام التعليمي في المجتمع الأمريكي من خلال تصوراته العامة و خبرته الأكاديمية و معايشته للواقع و المؤسسات التعليمية و التربوية الأمريكية . و جاءت تصورات بارسونز في علم اجتماع التربية في إطار نظرية النسق الاجتماعي التي يسعى فيها لان يبلور أفكاره الرئيسية التي تقوم على تصورات المدرسة البنائية الوظيفية و التي تنادي بأهمية التكامل ، و التضامن، و الانسجام، و التعاون، و التماثل، وتوظيف الصراع ايجابيا و غير ذلك من ميكانيزمات هامة تؤدي إلى استمرار النسق (المجتمع) و بقائه بصورة عامة.

ومن أهم القضايا التي أثارها بارسونز في إطار اهتماماته بعلم اجتماع التربية هي: قضية التنشئة الاجتماعية و علاقتها المتبادلة مع العملية التربوية، و قضية طبقة المدرسة كنسق اجتماعي ، وكذا قضية المدرسة أو الثقافة المدرسية وقضية التعليم العالي، ومن اهتماماته أيضا في علم اجتماع التربية تحليلاته المتعلقة بمشكلات النظام التعليمي أو التربوي في المجتمع الأمريكي خاصة ، و المجتمع الأوروبي بصفة عامة ومن بين ابرز هاته المشكلات مشكلة التأخر الدراسي التي يعاني منها التلميذ وضعف مستواه التحصيلي ، هاته المشكلة التي انتشرت بصورة كبيرة في المجتمعات ونتجت عنها

مشكلات تربوية واجتماعية اخرى منها: الرسوب والتسرب المدرسي و العنف المدرسي ... وأثارت جدلا كبيرا بين المهتمين بالشأن التربوي وعلى رأسهم " تالكوت بارسونز" بضرورة إيجاد طرق لعلاجها.

إن إسهامات بارسونز متنوعة ومتعددة، و لقد اشرنا إلى عدد من القضايا السابقة في إطار إسهاماته في مجال علم اجتماع التربية لنعطي صورة موجزة عن أهم الخطوط العريضة التي تنطلق منها أفكاره في إطار تحليلنا لإسهامات المدرسة البنائية الوظيفية ككل.

2)- مدخل الأنساق و البناءات الاجتماعية:

يطلق عدد كبير من النظريين لعلم اجتماع التربية في الوقت الراهن بان كثير من إسهامات و تحليلات رواد البنائية الوظيفية التقليدية تتضمن عدد من التصنيفات أو التقسيمات التي تجملها هذه النظرية، و ذلك في ضوء اهتمامات هؤلاء الرواد أنفسهم، و هذا ما يظهر بوضوح من خلال وضع عدد من المداخل أو المنظورات السوسيولوجية التي تندرج تحتها إسهامات المدرسة البنائية الوظيفية التقليدية و التي أسهمت بالفعل في وضع الأسس النظرية الأولى لعلم اجتماع التربية، وتجيء اهتمامات كل من جون ديوي ، وإميل دور كايم و غيرهم تحت إطار التحليلات السوسيولوجية التي ربطت قضية التربية كنسق اجتماعي وغيرها من الأنساق أو البناءات الاجتماعية الأخرى التي توجد في المجتمع، علاوة على ذلك تتسم تحليلات هذه المجموعة من العلماء بأنها تبنت المداخل السوسيولوجية أو مايسمى بالوحدات الماكروسكوبية التحليلية، ذلك المدخل الذي تصور قضية التربية و تحليلها من خلال النظرة الشمولية و العامة للمجتمع ككل. وان كان ذلك لا ينفي على الإطلاق أن هناك الكثير من التحليلات لهؤلاء العلماء ركزت تصوراتهم أيضا على تناول قضايا جزئية ترتبط بعملية التربية و النظام التعليمي ومؤسساته في نفس الوقت، وهذا ما سنوضحه تباعا من خلال عرضنا لإسهامات هؤلاء العلماء بصورة مركزة، و التي تندرج معظمها في إطار التحليلات الكلاسيكية للنظرية البنائية الوظيفية لعلم اجتماع التربية.

وتجيء أكثر المؤلفات التربوية " جون ديوي" أهمية في كتابه الأول عن " المدرسة و المجتمع" الذي نشر عام 1898، وكتابه الثاني " الديمقراطية و التعليم" الذي نشر عام 1916، ليعبر بوضوح عن المشكلات الواقعية التربوية التي ظهرت في المجتمع الأمريكي خاصة وانه سعي لربط أفكاره بنوعية مشكلة التربية و النظام التعليمي و محاولا أولا أن يقدم سياسة تربوية إصلاحية للنظام التعليمي في المجتمع الأمريكي خاصة وانه وجد نوع من المشكلات الواقعية التربوية .[7]

وفي الواقع نجد أن أفكار " ديوي" البرجماتية لدور رموز المعرفة بما فيها المدرسة كمؤسسة تربوية ، وتحليلاته للعلاقة بين كل من التعليم الرسمي و غير الرسمي لها أهمية لاكتساب خبرة الحياة للتلاميذ، نجده في نفس الوقت، يستطرد أفكاره بصورة مؤكدة على دور المدرسة الوظيفي في المجتمع الحديث ، و الأسباب التي تؤدي بالتلاميذ أو المتخصصين بهذه المؤسسة و حرصهم على تحصيل جميع المعلومات و المعارف من اجل الحصول على الشهادات لاكتساب المهن و الوظائف بعد التخرج. و لكنه يؤكد على ضرورة بلورة هذا الدور الوظيفي للمدرسة لأهمية توجيه معارفها و معلوماتها نحو اكتساب الخبرة ، وهذا لا يمكن أن يتم إلا عن طريق أيضا معرفة الميول و الاتجاهات و الهوايات و التخصصات في المراحل الأولية من مراحل التعليم، و توجيه التلاميذ أنفسهم نحو هذه الاتجاهات المعرفية و المهنية، و جعل المدرسة لها دورا ايجابيا في تشكيل هذه الاتجاهات نحو التخصص المهني و المعرفي و الثقافي المستقبلي للتلاميذ. و هذا ما أدى عموما إلى أهمية وجود نوع من المدارس المتخصصة ثقافيا و مهنيا التي انتشرت بعد ذلك وفقا لآراء "ديوي" البرجماتية نحو الخبرة العملية و دور المؤسسات التربوية و خاصة المدرسة في بلورة التخصصات المهنية لدى التلاميذ.

ومن الملاحظ على تحليلات "ديوي" أيضا أنها تتسم في عرضها للقضايا و المشكلات التربوية التي يعتبر التأخر الدراسي احدها و التي يعاني التلميذ منها أثناء تحصيله الدراسي التي في إطارها و ربطها بالمجتمع الخارجي ككل.[8]

كما اهتم "إميل دور كايم" بالعديد من القضايا التربوية ومن أهمها دراسة مشكلات التربية و التعليم في فرنسا و لاسيما قضية المنهج، ونوعية المقررات الدراسية التي تعطى للتلاميذ و الطلاب سواء في المدارس أو الجامعات، و ذلك أن كثافة المناهج و المقررات الدراسية تعتبر من الأسباب الرئيسية في التأخر الدراسي و الصعوبات الدراسية انخفاض مستوى التحصيل التي تواجه التلاميذ في جميع المستويات الدراسية.

و عالج "إميل دور كايم" من خلال اهتماماته بتحليل نوعية العلاقة المتبادلة بين المدرسة و المجتمع و المقررات و التلاميذ، ونوعية المكاسب الفردية التي يحصل عليها التلاميذ من خلال دراسة التلاميذ أو الطلاب لمقررات معينة.(9)

و في إطار اهتماماته بدراسة قضية سوسيولوجيا المناهج و المقررات الدراسية، فتعتبر قضية العلاقة بين المدرس و التلميذ ، و الطريقة التدريسية التي يعتمدها المدرس من القضايا التربوية الهامة التي تناولها بوضوح مستخدما مدخله السوسيولوجي التربوي المتميز. كما ركز بصورة خاصة على أهمية المدرس و دوره باعتباره الوكيل أو العميل الأخلاقي الأعظم في تفعيل و زيادة التحصيل الدراسي الذي أعطى له المجتمع الصلاحيات اللازمة لعمليات التنشئة الاجتماعية و رفع التحصيل الدراسي و التقليل من الظاهرة التربوية المنتشرة ألا وهي التأخر الدراسي الذي يعاني منه فئة كبيرة من التلاميذ و تعتبر أمانة مهنية، و لذا يجب أن يقوم بها على أكمل وجه. في نفس الوقت ركز "إميل دور كايم" على دور التلميذ و يجب أن لا ينقاد دائما إلى سلطات المدرس ولكن طبقا لتصوراته الذاتية و قدراته العقلية و الفردية، وهذا ما يفسر عموما تصورات "دور كايم" حول الصراع التسلطي بين التلاميذ و المدرسين وخاصة عند مناقشة قضية المناهج و مضمون المقررات الدراسية وغيرها من المشكلات التربوية أولها التأخر الدراسي.

هوامش الفصل الأول:

1- بن عيسى احسينات، **إستراتيجية التقويم و الدعم في المجال التربوي التعليمي**،2006 ،صحيفة ثقافية سياسية، ورد في الموقع الالكتروني:

www.almothaqaf.com

2- **متابعة التكفل بتلاميذ السنة الثالثة ثانوي(2009/2008)**،المنشور الوزاري رقم:526/و.ت.و/ا.ع المؤرخ بتاريخ:2006/11/20.

3- **المنهاج (المقومات البيداغوجية و الديداكتيكية)**،2005،مجلة الحوار المتمدن، العدد:1147، ورد في الموقع الالكتروني:

http://melmahdi.free.fr

4- **مشروع المؤسسة**، القرار الوزاري **2006/17**، وثيقة تتضمن تأسيس مشروع المؤسسة و المصلحة و تنظيم العمل بهما.

5- نيكولا تيماشيف، **النظرية المعاصرة في معالم الفكر السوسيولوجي المعاصر**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1982،ص141.

6-محمد إسماعيل قباري، **أسس البناء الاجتماعي**، الإسكندرية،منشات المعارف، 1989، ص 113.

7- عبد الله محمد عبدالرحمان، **علم اجتماع التربية الحديث**، دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية،مصر،1999، ص157-158.

8- نفس المرجع السابق، ص 163.

9- نفس المرجع السابق،ص،173.

الفصل الثاني

الدعم التربوي
و أساليبه

الفصل الثاني :الدعم التربوي وأساليبه

أولا: تعريف الدعم التربوي

ثانيا : علاقة الدعم التربوي بالمفاهيم الأخرى

ثالثا: وظائف الدعم التربوي

رابعا : مراحل ومجالات الدعم التربوي

خامسا :أشكال الدعم التربوي

سادسا: أساليب الدعم التربوي

سابعا: التنظيم التربوي لحصص الدعم في التعليم الثانوي

ثامنا: أهداف الدعم التربوي

أولا: تعريف الدعم التربوي:

- **الدعم لغة:** أقول دعمت الشيء (بتضعيف العين) دعما إذ ساندته و أعنته، و الدعامة من عماد البيت ، وادعم : اتكا على الدعامة و استند، و الدعامة جمع الدعائم و دعم فلان فلانا أي أعانه و قواه.[1]
- **و الدعم التربوي اصطلاحا** [2]: "فانه إستراتيجية من العمليات و الإجراءات التي تتم في حقول ووضعيات محددة و تستهدف الكشف عن التعثر الدراسي لتشخيص أسبابه و تصحيحه من اجل تقليص الفارق بين الهدف المنشود و النتيجة المحققة، و تضم هذه الإستراتيجية حقول الدعم و عملياته التي تشمل:

*- عملية التقويم، وتتم في حقل معرفي أو وجداني أو حس حركي.

*- عملية تشخيص التعثر، ويتم في حقول تتصل بمواصفات التلميذ و محيطه أو في العملية التربوية ذاتها.

*- عملية تصحيح التعثر و علاجه، وقد يكون تصحيحا بيداغوجيا أو تصحيحا يدخل في إطار الدعم شبه المدرسي.

وقد عرف الدعم التربوي في التراث السوسيولوجي بعدة تعريفات أهمها :

"انه عبارة عن حصص تدعيمية توجه أساسا إلى التلاميذ الذين هم في حاجة إلى مساعدة دائمة بسبب صعوبات شتى في التعلم حتى يتمكنوا من مزاولة نشاطاتهم التعليمية و التعلمية شانهم في ذلك شان أقرانهم في السن و المستوى.وإذا كانت مهنة المدرس عموما هي القيام بعملية التعليم، فان خصوصية هذه العملية البيداغوجية العلاجية (أي الدعم) تتطلب مدرسين أكفاء و مختصين.

أما بالنسبة للعون أو المساعدة ، فهي عملية تربوية أيضا توجه إلى من هم في حاجة إلى عون، ويمكن ان تكون هذه المساعدة من طرف مدرس أو أخ أو صديق، على ان يكون هؤلاء أعلى مستوى من المعني بعملية العون".[3]

كما انه :" مجموعة من الوسائل و التقنيات التربوية التي يمكن إتباعها داخل الفصل أو خارجه لتلافي بعض الصعوبات التي قد تعترض التعلم، وهو مرتبط بعملية التقويم التربوي المستمر الذي تسبقه حيث من خلالها يسجل الأستاذ مختلف النواقص و التعثرات". [4]

كما يعرف بأنه "مجموعة من الوسائل و التقنيات التي يمكن إتباعها داخل القسم لتلافي ما قد يعترض بعض التلاميذ من صعوبات تعليمية وتحول دون إبراز الكفاءات الحقيقية لدعمهم والتعبير عن الإمكانيات الفعلية".[5]

فالدعم التربوي هو نفسه الدعم البيداغوجي الذي يعرف بأنه نشاط تربوي موجه لكل تلميذ راغب في تحسين نتائجه المدرسية ، ويشمل أنشطة المعالجة البيداغوجية و أنشطة دعم التعلمات وتعزيزها وإثراء مكتسبات التلاميذ.

وبهذا المعنى فالدعم البيداغوجي: ليس مجرد اعادة للدروس،ولا استدراكا للتأخر في تنفيذ البرامج،ولا حلا آليا لتمارين متكررة .

ويتميز الدعم البيداغوجي عن التعليم الممنوح في القسم بصيغ تنظيمه وطبيعة أنشطته ومساعي التعليم و التعلم التي ينتهجها.[6]

"ان حصص الدعم باعتبارها عملية بيداغوجية تهدف إلى تقوية وتعزيز المكتسبات، و امتلاك قدرات ومهارات تساعد على استيعاب البرنامج المقرر، تشمل كل تلاميذ القسم و أحيانا يجمع لها تلاميذ المستوى الواحد لتمكينهم من تقنيات معينة أو معلومات مكملة تقدم لهم من طرف أساتذتهم أو أساتذة جامعيين أو من قبل مختصين، بعكس حصص الاستدراك التي تعتبر ضرورية لمعالجة النقائص عند بعض التلاميذ وتمكينهم من الالتحاق بمستوى زملائهم.

ولذلك فان حصص الدعم تنظم على مدى السنة الدراسية و تقدم في شكل مراجعات و تمارين تطبيقية و مذاكرة محروسة و محاضرات و ليس على شكل دروس عادية فهي تقدم على شكل أنشطة مختلفة تثير اهتمامات التلميذ و تؤدي به إلى المشاركة الفعالة و تستعمل فيها تقنيات ديناميكية الجماعة التي يصبح فيها التلميذ عنصرا فعالا".[7]

لذلك، فان تنظيم حصص الدعم تخضع للإمكانيات المتوفرة لدى كل مؤسسة من ساعات فائضة في كل مادة و أساتذة فائضين و على هذا الأساس تختلف في حجمها من مؤسسة إلى أخرى و من مادة إلى أخرى و في هذا الإطار ينبغي مراعاة ما يلي: [8]

- إسناد التوقيت الأسبوعي المنخفض للأساتذة الأكفاء الذين يعتمد عليهم في تاطير حصص الدعم التي يخطط لها عند توزيع عدد الساعات للمادة على المناصب المالية المفتوحة في الخريطة التربوية قصد استغلال الساعات الفائضة استغلالا ناجعا بدلا من توزيعه على الأساتذة بكيفية متساوية، كما جرت العادة. و بذلك تجمع الساعات الفائضة عند أستاذ أو أستاذين حسب كل مادة، مع إبرازها بوضوح في التقرير العام لتسيير المؤسسات كحصص للدعم في خدمات الأساتذة، بعكس ساعات الاستدراك التي لا تظهر فيه.
- وينبغي ان يعلم الأساتذة المعنيون بها مسبقا بأنها ساعات عمل،لها أهدافها التربوية و البيداغوجية و ليست ساعات لإكمال النصاب الأسبوعي للأستاذ كما كان ينظر إليها سابقا.
- ويمكن أيضا استغلال اعتمادات الساعات الإضافية المخصومة للأساتذة الغائبين خلال الأسبوع و كذا الاعتمادات المالية المخصومة للأساتذة من مرتباتهم، بسبب غياباتهم، في تنظيم حصص الدعم أو دروس تعويضية للأقسام المتضررة بهذا الغياب و اعتبارها كساعات استخلاف يعوض عليها الأساتذة الذين يكلفون بها.كما يمكن ان تنظم حصص الدعم بناء على ما يتطوع به المربون المؤهلون من أساتذة و مساعدين تربويين و إداريين بالمؤسسة أو المثقفون و المختصون من المحيط الثقافي و الاجتماعي و الاقتصادي.

- **التاطير التربوي:** يستحسن إسناد حصص الدعم إلى الأساتذة ذوي الخبرة و التجربة دون التقيد بالأقسام التي يدرسونها لكونها حصص تقوية.
- **المعنيون بحصص الدعم :** توجه حصص الدعم إلى كل التلاميذ بمختلف مستوياتهم مع إعطاء الأولوية لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي لتحضيرهم لامتحان شهادة البكالوريا من اجل توسيع معارفهم وتعزيز ثقتهم بنفسهم.و ينبغي ان يحرص رئيس المؤسسة على التوزيع العادل لهذه الحصص على مختلف الأقسام النهائية دون ان يكون توقيت هذه الحصص مثقلا أو مرهقا أو معرقلا للسير العادي للدروس أو موازيا لها ويستعين في ذلك بالمجلس التنسيقي للمواد و الأساتذة الرئيسيين.
- **برنامج الدعم:** يشمل برنامج الدعم كل محتويات البرامج الرسمية في مختلف المواد مع التركيز على المحاور الأساسية في كل مادة أو على الدروس التي تتطلب مجهودات اكبر أو أنشطة تربوية مكملة. مع الاهتمام بالجانب المنهجي وتعويد التلاميذ و الأساتذة على العمل الجماعي و تشجيع التلاميذ على المشاركة الفعالة بما في ذلك تنشيط بعض الأعمال.
- **التقييم السنوي لعملية الدعم:** يقوم مدير المؤسسة في نهاية كل سنة دراسية بإعداد تقرير تقييمي لعملية الدعم يتضمن الجوانب التنظيمية و التربوية و البيداغوجية و المالية و يشفع بخلاصة تبرز فيها مدى فعالية هذه الحصص و مردوديتها و دورها في تحسين التعليم من جهة و الإشارة إلى الصعوبات التي اعترضتها و الحلول التي وجدت لها مع تقدير تكاليفها المالية و المادية من جهة ثانية و اقتراح البدائل القابلة للتطبيق و إرسال نسخة منه إلى مديرية التربية قبل 30 جوان من كل سنة دراسية.

تحوصل تقارير المؤسسات على مستوى مديريات التربية للولايات لإعداد تقرير ولائي شامل تقيم فيه كل العمليات و الإجراءات المتعلقة بالدعم وتقدم فيه الملاحظات و الاقتراحات التي تهدف إلى

تحسين مردودهما، وترسل منه نسخة إلى مديرية التعليم الثانوي العام قبل 15 جويلية من كل سنة دراسية.

مع العلم ان إجراءات هذا المنشور تلغي و تعوض تلك الواردة في المنشور رقم 85/ م.ت.م.ع.ت89 المؤرخ في 1989/12/04 المتعلق بتنظيم دروس لتلاميذ الأقسام النهائية خلال العطل المدرسية.[9]

- **التعريف الإجرائي للدعم التربوي:**

الدعم التربوي هو مجموعة من الأساليب و التقنيات التربوية التي يمكن إتباعها داخل القسم (في إطار الفصول الدراسية) أو خارجه (في إطار أنشطة المدرسة ككل) لتلافي بعض ما قد يعترض تعلم التلاميذ من صعوبات (عدم فهم- تعثرات- تاخر....) تحول دون إبراز القدرات الحقيقية، و التعبير عن الإمكانات الفعلية الكامنة.

ثانيا: علاقة الدعم التربوي بالمفاهيم الأخرى:

1- الدعم شبه المدرسي:

وجدت المدرسة بغية إعداد الأجيال وتنشئتها وفق مناهج مدرسية مخصصة لفئة معينة من المتعلمين ، تلك الفئة التي تتنوع فيها الخصائص و القدرات التي لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يتكفل بها المنهاج المدرسي الذي وضع على أساس افتراض التلميذ المتوسط الوهمي، و بالتالي فان التطرف الايجابي و السلبي في مستويات و قدرات التلاميذ يجب مراعاته بوسائل اخرى.

ان مستويات التكوين المتفاوتة لدى المربين معرفيا و بيداغوجيا ، يجعل تنفيذ مضامين المقررات يختلف من معلم إلى آخر، الأمر الذي يفترض اللجوء إلى أسلوب آخر لتدارك هذا التفاوت.

إضافة إلى تفاوت وفرة مستلزمات تنفيذ البرامج من مؤسسة إلى أخرى من جهة، و إلى المواد المقررة و تفاوتها من حيث سهولة فهمها . وكذا الحجم الزمني المخصص لتنفيذها من جهة اخرى. ناهيك عن

عوامل اخرى لا يسمح المجال بتفصيلها فان كل هذا قد أدى بالمربين إلى التفكير في أساليب للتكفل بمثل هذه الخصائص و ابرز ما توصلوا إليه " أسلوب الدعم شبه المدرسي" الذي يعتبر نشاطا مكملا و مثلما للمناهج الدراسية من اجل بلوغ الأهداف المسطرة، ذلك ما جعل العلاقة قوية بين مضامين الدعم وأهدافه ووسائله و بين مضامين المناهج المقررة و أهدافها و غاياتها".

2- التقويم التربوي:

يعرفه "بلوم": " لأنه إصدار حكم من الأفكار و الحلول وطرق التدريس و المواد الدراسية وذلك باستخدام أدوات القياس و المحكات و المعايير وتكون الأحكام الصادرة إما كميا وإما نوعيا(كيفيا)".[10]

ويعرف كذلك " بأنه العملية التي يتم بها إصدار حكم على مدى وصول العملية التربوية لأهدافها، ومدى تحقيقها لأغراضها، و العمل على كشف نواحي النقص في العملية التربوية أثناء سيرها".[11]

ومنه فالتقويم هو عملية تربوية شاملة ترمي إلى معرفة مدى نمو الطفل في اتجاه الأهداف التربوية الشاملة، ويستخدم القياس و نتائج الامتحانات بأشكالها المختلفة، ويعتمد أيضا على الملاحظات المستمرة عن سلوك التلاميذ في المدرسة وخارجها ويستعين بآراء المربين و التلاميذ و أولياءهم.

و التقويم التربوي في العملية التعليمية هو تقدير الجهود التربوية و التعليمية التي تبذل لكي تحقق الأهداف المرسومة بهدف الكشف عن مدى القرب أو البعد عن هذه الأهداف، وحتى تكون على بصيرة بمدى النجاح الذي تحقق و يتضمن ذلك وزن قيمة الأنشطة التي تخطط و تنفذ و إصلاح ما بها من قصور، و تحسينها لزيادة فعاليتها.[12]

من خلال ما سبق فالتقويم:" هو عملية مستمرة تهدف إلى تحديد مدى استفادة المتعلم من العملية التعليمية من خلال تحصيله الدراسي في مادة تعليمية معينة، باستخدام القياس ونتائج الاختبارات بمختلف أشكالها".

ومن الوظائف الأساسية للتقويم مساعدة المعلم على معرفة تلاميذه ومعرفة قدراتهم ومشكلاتهم التي تواجههم أثناء تعليمهم، فهو يحتل جانبا مهما من العملية التربوية ويشكل عنصرا أساسيا من عناصر

المنهج الدراسي، حيث يسعى من خلاله المعلم أو المدرسة إلى " معرفة مدى نمو شخصية المتعلم في جميع نواحيها العقلية و العاطفية و النفسية و السلوكية وغيرها".[13]

3- الامتحانات:

التعريف الحقيقي للامتحانات حسب ما جاء في النصوص القانونية لتنظيم الامتحانات الرسمية:" انه مجموعة من الاختبارات في مواد مختلفة للبرامج الرسمية المقررة تنظمه الوزارة الوصية ويتوج بشهادة كامتحان البكالوريا أو امتحان شهادة التعليم الأساسي وغيرها" [14]

ومن خلال هذا التعريف يمكن الفصل بين ما يسمى امتحان واختبار:

فالاختبار: يستعمل للرقابة المستمرة لما اكتسبه التلاميذ من معارف في مادة واحدة ويضم الفروض و الاختبارات الفصلية ، ومن خلال العلامات التي يتحصل عليها كل تلميذ بعد كل اختبار تتحدد وضعيته ضمن الفوج الدراسي، ومدى تحقيق الأهداف التعليمية ومنها انتقاله من سنة دراسية إلى اخرى.

في حين أن الامتحان : هو مجموعة من الاختبارات والتي وضعت من اجل التمييز بين الناجحين و الراسبين، وتكون للحصول على شهادة معينة كشهادة التعليم الأساسي أو شهادة البكالوريا .....وغيرها.[15]

4- المناهج الدراسية:

المنهج الدراسي:" هو مجموعة الخبرات الممثلة في المعلومات و المواد النظرية و العملية و المواد التعليمية والتطبيقات التي يتلقاها المتعلم في المدرسة،بغرض مساعدته على النمو الشامل وفق ، الأهداف التربوية المنشودة ، و يتضمن عناصر أساسية هي: الأهداف، المحتوى، أساليب التدريس، وسائل تقويم تحصيل المتعلمين "[16].

5- التحصيل الدراسي:

يعرفه " فاخر عاقل" على انه: " المعارف و المهارات أي حدوث عملية التعلم"[17].

ويعرفه " قاسم علي الصراف" :" بأنه يشير التحصيل الدراسي إلى المستوى الأكاديمي الذي يحرزه الطالب في مادة دراسية معينة بعد تطبيق الاختبار عليه"[18].

أما" عبد الرحمان عيسوي" " فيرى انه نتيجة المهارات و المعرفة التي يكتسبها الفرد نتيجة التدرب و المرور بخبرات سابقة، و تستعمل كلمة تحصيل غالبا للإشارة إلى التحصيل الدراسي، أو التحصيل العام للعامل من الدراسات التدريبية التي يلتحق بها و يفضل بعض علماء النفس استخدام "كفاية" للتعبير عن التحصيل المهني أو الحرفي بينما تختص كلمة التحصيل بالتحصيل الدراسي"[19].

6- التوجيه المدرسي:

هو مساعدة الفرد على معرفة قدراته و استعداداته و مساعدته في توجيه نفسه بما يتحقق مع هذه القدرات و الاستعدادات حتى يتحقق له أقصى قدر ممكن من النمو المتكامل و يشمل التوجيه جوانب مختلفة منها ما يتعلق بالجانب النفسي و الجانب الاجتماعي و الجانب المهني و التعليمي.[20]

ويعرف التوجيه المدرسي أيضا بأنه الجانب المنظم في العملية التربوية الذي يساعد الفرد على النمو و مساعدته على التكيف مع الموقف الراهن و شق طريق مستقبله الذي يختاره في إطار قدراته و اهتماماته و ميوله.[21]

إضافة إلى وجود عدة مصطلحات مرتبطة بأساليب الدعم كالتثبيت و التقوية و التعويض و الضبط و الحصيلة و العلاج و المراجعة، وبذلك تتدخل في تحديد عملية الدعم التربوي مقاربات بيداغوجية متنوعة لكل منها تصور خاص عن عملية الدعم:

ا- **مقاربة بيداغوجيا التعويض:** حيث تعمل على تعويض النقص لدى ضعاف التلاميذ، وتسمى أيضا بالتقوية.

ب- **مقاربة بيداغوجيا العلاج:** إذ تتعامل مع المتعلمين المعاقين أو المتخلفين عقليا.

ج- **مقاربة بيداغوجيا التصحيح:** تعمل على تقليص الفارق بين النوايا البيداغوجية و النتائج المحققة.

د- مقاربة بيداغوجيا التحكم: تتبع مسار التعلم وتعمل على ترشيده نحو تحقيق الأهداف المتوخاة، وبالمقابل تهتم مقاربة بيداغوجيا الدعم بالإجراءات التي تتلافى بواسطتها صعوبات التعلم و تعثراته.[22]

ثالثا: وظائف الدعم التربوي:

يمكن الإشارة إلى بعض الوظائف التي يؤديها ،للدعم التربوي عدة وظائف من بينها ان الدعم لا يمكن أن يعزل عن المفهوم لعملية التعلم (كل تقويم يتيح لنا الحصول على معلومات ومؤشرات عن الثغرات أو النقائص تساعدنا في عملية الدعم).

هذا فصلا عن ان الدعم عملية تتلو فعل التقويم، فالتقويم إجراء عملي نقوم به للكشف عن عمليتا الدعم و التصحيح عن سبب الضعف أو النقص الملاحظ ثم تصف العلاج الضروري.[23]

إضافة إلى وظائف أخرى يمكن حصرها في النقاط التالية:

- تطوير المردودية العامة لمجموع تلاميذ القسم، و تقليص فجوات الفروق الفردية بينهم.
- ضمان فعالية التعليم عن طريق توظيف الوسائل و الطرائق الملائمة لمستوى و مجهود كل تلميذ.
- تعويض أطفال الفئات الاجتماعية المحرومة عما يشعرون به من نقص يرجع أصلا إلى انتماءاتهم الأسرية.

- فسح المجال لمساهمة أطراف خارج المدرسة (الجمعيات- الأولياء- المراكز الثقافية) في سد الثغرات، وتجاوز العقبات التي تعترض تعلم التلاميذ.[24]

رابعا: مراحل ومجالات الدعم التربوي:

ا- مراحله:

للدعم مراحل يستند إليها في أنواعه المختلفة، حيث يبدأ بتشخيص المظاهر و السلوكات التي ستخضع للدعم، ويجب ان يكون كاملا وشاملا لجميع مستويات الشخصية المعرفية و الوجدانية و السلوكية الحس حركية، وهو يعتمد على الملاحظة المستمرة وكذلك التقويم بمختلف أنواعه.

ثم بعد ذلك يتم حصر المظاهر السلوكية التي تتطلب إدخال أساليب الدعم، وذلك يرصد مظاهر القصور و التعثر و النفور كصعوبة الفهم و انعدام الدافعية و عدم القدرة على التركيز و الانتباه وتفرز طرائق الدعم وفق الأسباب التي نتج عنها التعثر، بناء على الاماكانات المتوفرة.

فضلا عن ذلك فهناك إجراءات عملية الدعم تسهم في تجاوز مختلف الثغرات ، ومن هذه الإجراءات العملية: العمل على تجاوز التلقين و اللفظية و اعتماد تقنيات التنشيط، وتكييف مراحل ومحتويات الدرس لمستويات الفصل، وتجاوز المواقف الوجدانية السلبية، وأخيرا خلق مواقف تعليمية وتذليل الصعوبات أمام المتعلمين المتعثرين في مواقف معينة [25].

ويمكن تحديد الإجراءات و الأنشطة و الوسائل و الأدوات المستعملة في الدعم كما يلي:

1- التشخيص: حيث يمكن التساؤل لماذا هذه النتائج (السلبية)؟ ويتم العمل على تشخيص ذلك من خلال اعتماد بعض الوسائل كالاختبارات و الزيارات و المقابلات وشبكات التقويم وتحليل مضمونها.

2- التخطيط: حيث يتم عمل خطة للدعم و تحديد نمطها وأهدافها وكيفية تتم وضعياتها ، و الأنشطة الداعمة.

3- الانجاز: آذ يتم تنفيذ ما خطط له سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه.

4- التقويم: مدى نجاعة ما خطط له في تجاوز الصعوبات و التعثرات، ومدى تقلص الفوارق بين المستوى الفعلي للتلاميذ وبين الأهداف المنشودة.[26]

ب- مجالاته:

1- تنمية السلوكات المتضمنة في جميع المواد.

2- تنمية القدرات المستعملة في جميع الميادين.

3- تعليم التفكير عموما، و التفكير العلمي بالخصوص.

4- التمكين من استخدام التكنولوجية الحديثة.

5- التدريب على حل مختلف الإشكاليات.

هذا ويمكن للمدرس المكلف بحصة الدعم ان يتناول في هذه المجالات أنشطة من خلالها يجعل المتعلم قادرا على:

- كيفية استغلال عملية الدعم ما بكل تلقائية.
- كيفية تجاوز عدوانيته، و المساهمة الايجابية في مختلف الأنشطة.
- فهم لغت متعددة مثل:(الرموز، الإشارات) ووصف ظاهرة ما انطلاقا من رسم ما.
- حفظ قانون ما، معادلة، تعريف، مخطط تحليلي.
- الاستماع إلى عرض لمدة 5 دقائق وبتركيز، دون ان يقاطع المدرس.
- تحديد ووصف في أي مادة ماهو مفهوم و ماهو غامض، مما يعرض فيها.
- كيفية استخراج المعلومات الهادفة، إعداد إستراتيجية، احترام التعليمات، التحقق من النتائج، وتوظيف هذه المسائل في الميدان المدرسي و العائلي و الاجتماعي.
- التوزيع المتقن لوقته.
- التعامل مع مصنفات أو تقديم عمل أو القيام بواجب منزل، أو حل تمرين.[27]

خامسا: أشكال الدعم التربوي:

تختلف أشكال الدعم باختلاف الأهداف المراد تحقيقها، ومن أهم أشكاله:

1- الدعم النظامي: (داخل المدرسة) و المتمثل في:الاستدراك، الدروس المحروسة، المراجعة ضمن أفواج، ويتم بواسطة:

- المقابلات الإكلينيكية(العيادية) و هي حوار مع التلميذ متدرج الاسئلة يهدف إلى الكشف عن أسباب التعثر و التأخر الدراسي، وذلك بالتعرف على واقعه الاجتماعي.

- الدروس التعويضية، وذلك باعادة تدريس بعض المواضيع المقررة التي تخلف عنها بعض التلاميذ بسبب الغياب، أو تعذر على البعض استيعابها.

- التركيز في كل حصة من الحصص على مهارة من المهارات الأساسية: القراءة- الكتابة- العد- و تخصيصها في كل مرة لمجموعة معينة من التلاميذ. كما يتمثل الدعم النظامي في:

ا- **الدعم المرحلي:** الذي يتم عادة بعد تراكم عدد من المعارف و الخبرات، أي بعد تقديم سلسلة من الدروس في مرحلة دراسية معينة ، وهو يستلزم تخطيطا محكما، وهو يساعد على انتقاء عناصر برنامج تدعيمي وظيفي، يخدم أولا الحالات المتعثرة وهي المستهدفة، ثم يعمق فعاليات التلاميذ ويطور وينمي فهمهم.[28]

ب- الدعم الأولي: وهو الذي يأتي بعد التقويم التشخيصي الذي يجرى في بداية كل سنة دراسية، وعلى إثره يوزع التلاميذ، كما يسمح بتحديد فئة التلاميذ الذين يحتاجون حصص الاستدراك على ان تكون المفاهيم المقترحة من المكتسبات القاعدية السابقة التي لها دور في تعضيد المكتسبات اللاحقة .

2- الدعم الداخلي: (داخل القسم) ويكون ب:

- مطالبة التلميذ بالإجابة عن أسئلة سريعة ودقيقة تكون منطلقا لتثبيت المعلومات، وسد الثغرات التي تظهر من خلال الإجابات.

– تقديم الحلول الناجعة للنقائص، و الإجابات الشافية للتساؤلات التي تظهر أثناء المناقشة و الحوار.

– التركيز على التلاميذ الضعاف بإفساح المجال أمامهم للمشاركة في بعض الأنشطة المناسبة، و المهيأة لهم (تمارين– اسئلة– رسوم بيانية– فقرات للقراءة).

– اعادة تدريس مقطع من مقاطع الدرس تبين من خلال التقييم التكويني انه تعذر على أكثر تلاميذ القسم فهمه أو استيعابه.

ويتمثل الدعم الداخلي في:

ا– **الدعم الفوري:** الذي يقوم على تتبع العمليات و الأنشطة التي يتضمنها الدرس، وتعيين الثغرات و التعثرات التي تعترض المتعلمين خلال تطبيقها فورا، لدعمها بشكل صريح ومباشر ، وأحيانا بشكل ضمني يتمثل عادة في مجموع الأنشطة التي يلجا إليها المدرس بشكل آلي، كالإعادة والتكرار و التوضيح و التشخيص و التصحيح.

ب– الدعم المتواصل(التكويني): الذي يهدف إلى سد الثغرات التي تلاحظ على بعض التلاميذ أثناء مقاطع سيرورة الدرس ، بواسطة أدوات التقويم أثناء الحصة (زيادة التوضيح، تبسيط المفاهيم، استغلال الوسائل) و إذا لم يتمكن المدرس من الفضاء على عوامل التأثير يلجا إلى حصص الاستدراك انطلاقا من جدول توضيحي لفئة التلاميذ العاجزة عن الفهم و الإدراك.[29]

3– الدعم التكميلي : (خارج المدرسة) و المتمثل في : الدروس الخصوصية ، ويتم بواسطة:

– مطالبة المتعلم بحفظ بعض النصوص المقررة و الهدف من هذا تنمية قاموسه اللغوي.

– مطالبته الاجابة عن الاسئلة المحددة قصد التعرف على مدى استيعاب المتعلم للمواضيع التي سبقت دراستها(الفروض– الواجبات المنزلية).

– تلخيص أو دراسة جزء معين من موضوع أو كتاب له علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالبرنامج.

– القيام ببعض التطبيقات للقوانين و القواعد العلمية (رياضيات– النحو و الصرف– و الإملاء– ودراسة الوسط).[30]

ويتمثل الدعم التكميلي في:

ا- **الدعم الخارجي:** الذي يتشكل مما يقدم من أنشطة وممارسات خارج الفصل – أنشطة تكميلية ذات صلة بمحتوى الدرس أو من وحدات اخرى، في شكل دروس خاصة و أنشطة التقوية .

سادسا: أساليب الدعم التربوي:

1-الاستدراك:

ا- تعريف الاستدراك:

معناه اللغوي:ان كلمتي الاستدراك و التدارك في اللغة العربية ثلاث معان هي:الالتحاق أو الاستحقاق ، إتباع الخطأ بالصواب،الإغاثة و النجدة.

وهو تدارك الخطأ و إصلاحه، ويراد به سد النقص الملاحظ عند فئة التلاميذ الذين يجدون صعوبة في التكيف العلمي.[31]

و يعرف الاستدراك تربويا بأنه: نشاط إضافي تدعيمي خاص بالمواد الأساسية. ويتمثل الاستدراك في حصة لا توجد ضمن توقيت التلميذ، و إنما توجد في توقيت الاستاذ.

و المستفيدون من هذه الحصة هم التلاميذ الذين يبدو عليهم بعض التأخر في فهم الدروس دون بقية زملائهم. و المقصود بهذا (التأخر في فهم الدروس) التأخر الطارئ أو العجز المتوقف عن الفهم ومسايرة القسم، هو ما كان ناتجا عن ظروف خاصة، أو أحوال غير عادية مثل: التغيب أو المرض أو المشاكل العائلية التي تنقلب آثارها على نفسية التلميذ ونشاطه الدراسي.وعليه فان هذه الحصة الاستدراكية ليست موجهة إلى التلاميذ الذين يعانون تخلفا عقليا أو ضعفا تكوينيا أو تربويا. و بعبارة أدق أنها ليست تعليما مكيفا.[32]

كما انه هو جزء من عملية الدعم ، التي ينهض بها المدرس منذ بداية السنة إلى نهايتها. وتنظم حصص الاستدراك في كل مستويات وشعب التعليم الثانوي وتكثف في السنة الأولى ثانوي ثم تتناقص في السنة

الثانية، فالثالثة بعكس حصص الدعم التي تكثف في السنة الثالثة ثانوي، وتكون متناقصة من السنة الثانية إلى الأولى.[33]

يعرف قاموس "le petit larousse" : الاستدراك في المجال التربوي بأنه: "العمل على التخفيف من حدة النقائص أو الأخطاء أو تصحيح فارق قد يحصل بين تلميذ و آخر".

كما يعرف أيضا الاستدراك :" بأنه عملية تربوية بيداغوجية ذات طابع علاجي فردي ، تهدف إلى تذليل الصعوبات المشخصة لدى بعض التلاميذ و معالجة الثغرات الطارئة في دراستهم" [34]و هي عبارة عن حصص إضافية تقدم خارج التوقيت الرسمي و تشمل فئة التلاميذ الذين يظهرون ضعفا في مواد معينة و خاصة في المواد الأساسية في التخصص مثلا في مرحلة التعليم الثانوي تكون موجهة أكثر لتلاميذ الجذع المشترك و تهدف هذه الحصص إلى:

- تذليل الصعوبات الدراسية و معالجة الثغرات الطارئة في تحصيل بعض التلاميذ.
- القضاء على تباين المستوى في القسم الواحد و بذلك يتم تسيير مهمة الاستاذ التربوي .
- التقليل من ظاهرة التسرب و الرسوب و تقليص الإخفاق المدرسي.
- تحسين المستوى و رفع مردودية التعليم.[35]

ان هذا العمل التربوي و البيداغوجي يسمح للمتعلم بمتابعة نشاطه المدرسي في الآجال المحددة بعد استدراك ما فاته بفعل غياب مرض، أو عدم التركيز، أو السهو. وتجدر الإشارة إلى أن ما يقوم به المدرس خلال حصة الاستدراك لا يعني مطالبة المتعلم ان يتعلم أو يعيد تعلم هذه المعارف، بقدر ماهو العمل على جعل المتعلم متقنا لها، ومستعدا لاكتساب معارف جديدة.هذه العملية تتطلب توفير الوسائل الضرورية اللازمة لها ليجنب هؤلاء فشلا محتملا.

هذا وينبغي ان تسند مهمة الاستدراك للمدرسين الذين يدرسون هؤلاء المعنيين به، كونهم تعاملوا معهم داخل القسم وشخصوا نقائصهم.[36]

- **التعريف الإجرائي للاستدراك:**

هو عملية تربوية توجه لمن هم في حاجة إلى عون، ويمكن أن تكون هذه المساعدة من طرف مدرس أو أخ أو صديق، على أن يكون هؤلاء أعلى مستوى من المعني بعملية العون.

ب- التلاميذ المعنيون بالاستدراك :

ان اختيار التلاميذ الذين هم في حاجة إلى الاستدراك أي إلى التقوية، و المساعدة التربوية،يتم على –أساس التقييم الدقيق، و المراقبة المستمرة، ولاشك ان المربي الجدير بالوصف هو الذي تكون لديه معرفة دقيقة بمستوى قسمه وفكرة واضحة عن مدى فعالية تعليمه، وتحسين مستوى تلاميذه، ولا يتسنى له هذا الا بواسطة الاسئلة الاختبارية، و التمارين التطبيقية أو الشفوية خلال تدريس أنشطة الملفات الدراسية المقررة.

ويتبلور هذا التقييم و المراقبة في حصص تقييم الملفات المدروسة فتنظم حصص الاستدراك في كل التعليم الثانوي و تكثف في السنة الأولى ثانوي ثم تتناقص في السنة الثانية فالثالثة، بعكس حصص الدعم التي تكثف في السنة الثالثة ثانوي و تأخذ في التناقص في السنة الثانية فالأولى ثانوي، و تعطى الأولوية لعدة اعتبارات أهمها:

*- أنها القاعدة الأساسية في مرحلة التعليم الثانوي.

*- وجود تباين – في غالب الأحيان- في المستوى التحصيلي و المعرفي لدى التلاميذ القادمين من اكماليات مختلفة.

*- خصوصية السنة الأولى باعتبارها مصيرية في تحديد ملمح توجيه التلاميذ إلى شعب السنة الثانية.

كما تخصص حصص الأعمال الموجهة الأسبوعية في السنة الأولى ثانوي وذلك بتوزيع مجموعة من التمارين التطبيقية (الواجبات المنزلية) أو (الفروض الفجائية المحروسة) التي يراعى فيها التنوع و الشمولية و المراقبة الدقيقة للمعلومات التي تلقاها التلاميذ خلال الأسبوع أو نصف الشهر حسب المحاور المقررة.

تفحص هذه المحاولات الكتابية، وتصحح بدقة وعناية وعلى ضوء النتائج المستخلصة يتم إعداد قائمة التلاميذ الذين يحتاجون إلى الاستدراك.[37]

و بعبارة أوضح فان تعيين التلاميذ المستدركين يتم بثلاث مراحل هي: الفحص، التشخيص، وصف العلاج، حيث يتمثل الفحص في المراقبة اليومية للتلاميذ، وتقييمهم كتابيا وشفهيا...، أما التشخيص فيمثل في التنقيط و تصنيف الإجابات، و إبراز مواطن الضعف...، و وصف العلاج:هو حصة الاستدراك التي تحصر بدقة و عناية و تحدد أهدافها الإجرائية لإلحاق المتأخرين بزملائهم في القسم.

الشعب المعنية:

- كما يتم التركيز في السنة الأولى على المواد التالية: اللغة العربية، الرياضيات، اللغات الأجنبية، و يمكن توسيعها إلى مواد أساسية أخرى بحجم ساعي اقل وفق خصوصيات كل مؤسسة، و كل جذع مشترك و تبعا للحالات المشخصة، مع مراعاة عدد الساعات السنوي المخصص للمؤسسة، أما السنتين الثانية والثالثة فتخصص للمواد الأساسية التي تميز ملمح كل شعبة.[38]

ج- التاطير التربوي في الاستدراك:

يستحسن إسناد حصة الاستدراك إلى أستاذ القسم إذا كان تلاميذ المجموعة ينتمون إلى قسم واحد، لكونه المشخص الاول لمواطن الضعف و الكاشف عن النقائص، شريطة ان يأنس فيه مدير المؤسسة القدرة و الكفاءة على حسن استغلال هذه الحصة. وفيما عدا ذلك تستند الحصة إلى الأساتذة ذوي الكفاءة و الاستعداد و الجدية دون التقيد بالأقسام التي يدرسونها، و في كلتا الحالتين تعتبر حصص الاستدراك كساعات إضافية تمنح للأساتذة في حدود التنظيم الجاري به العمل، و لا تسند إليهم بغرض إكمال نصابهم الأسبوعي، بعكس حصص الدعم التي يمكن ان تدرج في التوقيت الأسبوعي لبعض الأساتذة للقيام بها في أقسامهم أو أقسام أخرى باعتبارها حصص تقوية.

د- تطبيق الاستدراك:

تعد المؤسسة مشروع برنامج للاستدراك بناء على عملية التشخيص وتقدمه للمصالح المعنية بمفتشية أكاديمية محافظة الجزائر الكبرى ومديريات التربية(للإعلام و المتابعة) بحيث يتضمن هذا المشروع النقاط التالية تبعا لترتيبات الفقرة 1 و2 من المنشور رقم 319 المذكور أعلاه:

- المواد المعنية بالاستدراك – الأهداف المسطرة.
- تقدير عدد ساعات الاستدراك المخصصة لكل مادة في الفصل الدراسي.
- تقدير عدد التلاميذ المستفيدين حسب المستوى و الشعبة.
- قائمة الأساتذة المعنيين بتاطير حصص الاستدراك حسب المادة.

وترسل هذه الجداول في نسختين إلى المصالح المعنية بمفتشية أكاديمية محافظة الجزائر الكبرى ومديريات التربية للتأشيرة (نسخة تبقى على مستوى المصالح المعنية و النسخة الثانية تعاد إلى المؤسسة) لتسديد المستحقات المالية للمعنيين.

تقوم هذه المصالح بحوصلة المعطيات و المعلومات المقدمة من الميدان في نهاية الثلاثي من اجل إعداد حصيلة ولائية لساعات الاستدراك المنجزة فعلا، توجه نسخة من هذه الحصيلة الولائية مرفوقة بتقرير إلى مديرية التعليم الثانوي العام.[39]

كما تمثل حصة الاستدراك داخل القسم، على 7 إلى 10 تلاميذ وهي ساعة في الأسبوع ضمن توقيت الاستاذ وتستمر طيلة الأسابيع على ان تستأنف في الأسبوع الموالي مع المجموعة نفسها ، أو مع مجموعة اخرى، وهذا حتى يتحسن المستوى تدريجيا وتعالج ظاهرة التخلف و النقص، ويمكن ان يتم الاستدراك خارج القسم حيث يكلف التلاميذ المستدركون القيام بأعمال منزلية تحت إشراف الوالدين وتوجيه الاستاذ الذي يزودهم بإرشادات دقيقة حول ما يجب انجازه من استظهار، و مراجعة وانجاز تمارين معينة

، وهذا الاخير أي الاستاذ عليه ان يراقب هذه الأعمال المنجزة في المنزل ويصححها بدقة حتى تتحقق الغاية المنشودة من هذه الحصص العلاجية...[40]

إذن بما أن الاستدراك عملية تربوية و بيداغوجية ذات طابع علاجي فردي، تهدف إلى تذليل الصعوبات المشخصة لدى بعض التلاميذ و معالجة الثغرات الطارئة في دراستهم نتيجة حالات ظرفية مروا بها ، فان حصص الاستدراك لا تنظم لتلاميذ القسم كله و إنما حسب الحاجة التربوية الملحة و لمجموعات من التلاميذ الذين يتشابه ملمح نقائصهم المشخصة، و يتراوح عددهم مابين 05 إلى 10 تلاميذ.

يقوم أساتذة المواد بعملية التشخيص و تحديد عدد التلاميذ المحتاجين إلى الاستدراك في نهاية السنة الدراسية أو خلال الفصل الاول من السنة الدراسية الموالية، و تبقى عملية التشخيص مستمرة و العلاج فوريا لمنع تراكم النقائص، أما مهمة تشكيل مجموعات التلاميذ و تحديد عددها و مدة العلاج و عدد الساعات اللازم لها فتسند إلى المجلس التنسيقي للمواد الذي يحدد الأهداف و الأولويات و يسهر على تحقيقها.[41]

هـ- أهمية الاستدراك:

ان الحصص الاستدراكية مفيدة في إنقاذ فئة من التلاميذ وتؤثر تأثيرا ايجابيا في المردود التربوي و المدرسي وتساهم في تحقيق الانسجام، وتسجل مبدأ من أهم مبادئ المدرسة وهو تكافؤ الفرص وتساوي الحظوظ في القسم الواحد وفي الفوج التربوي الواحد للوصول إلى الأهداف المسطرة .وعلى الاستاذ ان يولي هذا النشاط التربوي المهم ما يستحقه من العناية والدقة في الإعداد و التبليغ ومتابعة مستوى المستدركين...

و- الجانب التنظيمي و المالي للاستدراك:

أما الجانب التنظيمي فإضافة إلى ما ورد في محتوى هذه الفقرة من المنشور رقم 319 ينبغي على رئيس المؤسسة ان يخطط لعملية الاستدراك بكل دقة وعناية منذ البداية أي عند جداول التوقيت الخاصة بالأساتذة الذين تسند لهم حصص الاستدراك مع التذكير بان ساعات الاستدراك لا تدرج ضمن التقرير العام لتسيير المؤسسة.

أما الجانب المالي فزيادة على ما تضمنته الفقرة 1و2 من المنشور الوزاري المذكور أعلاه يجب العمل بأحكام المادة الثالثة من المرسوم التنفيذي 98-46 المؤرخ في 8 فبراير1998، المتعلق بمهام التدريس و التكوين باعتبارها عملا ثانويا وكذا التدابير التي تضمنها المنشور الوزاري رقم29 المؤرخ في 6افريل 1998.[42]

بحيث تعتبر حصص الاستدراك كساعات إضافية، وذلك في حالة إسنادها للأساتذة الذين أدوا توقيتهم الأسبوعي الكمال المنصوص عليه قانونيا، مع الأخذ بعين الاعتبار الإجراءات القانونية و التنظيمية المتعلقة بالتخفيضات و الزيادات في التوقيت (تعداد التلاميذ المنصب الاول) مثلا:

- الحالة الأولى: (18ساعة +2ساعة استدراك) يعوض الاستاذ عن ساعتين إضافيتين.
- الحالة الثانية: التوقيت المطلوب 18ساعة، وبعد التخفيفات يصبح 16ساعة استندت لهذا الاستاذ(02) ساعتين استدراك فان تعويض المعنى يتم على أساس (02) ساعتين إضافيتين.

ويمكن إسناد حصص الاستدراك للأساتذة الذين يؤدون توقيتهم الأسبوعي القانوني المعمول به .

مثلا: (15سا+3سا استدراك) لا ينجم عنه أي تعويض وفي حالة وجود (15سا+4سا استدراك).

فان يعوض ب1ساعة إضافية فقط.

كما ان تكملة النصاب الأسبوعي للأساتذة يكون أيضا عن طريق حصص الدعم التي لا يترتب عنها أي اثر مالي.[43]

ي- متابعة وتقييم حصص الاستدراك:

- ان المعنيون بالمتابعة و التقييم هم كل أعضاء الفريق الاداري و التربوي للمؤسسة معنيون بالمتابعة و التقييم تحت المسؤولية المباشرة لمدير المؤسسة.

- كل مفتشي التربية و التكوين.

و توزع عليهم المهام كالتالي:

- تسند مهمة التكفل بعملية الاستدراك إلى مستشار التوجيه المدرسي الذي يتولى متابعتها و تقييمها و يمارس هذه المسؤولية تحت إشراف مدير المؤسسة و نائب المدير للدراسات، ان وجد، و يساهم في هذا الإطار ، في تشخيص النقائص و تصنيفها و تشكيل مجموعات الاستدراك و تقويمها و يتكفل بإعلام و توعية التلاميذ و أوليائهم بأهمية حصص الاستدراك في تحسين المستوى.

- يسهر الاستاذ مسؤول المادة على سير عملية الاستدراك و تنسيق الجهود في مادته ويحرص على تنفيذ الخطة المبرمجة و تحقيق الأهداف المسطرة و يعقد جلسة تنسيقية في كل شهر تحت إشراف مدير المؤسسة أو نائب المدير للدراسات و بحضور مستشار التوجيه المدرسي، يقدم فيها الأساتذة المكلفون بحصص الاستدراك التقييم المرحلي أو النهائي لكل عملية تخص مجموعة أو عدة مجموعات و ذلك بمقارنة عدد الحصص المنجزة بعدد الساعات المحدد لكل عملية و بالأهداف المسطرة . ويقوم بإعداد تقرير تقييمي في نهاية كل ثلاثي ترسل نسخة منه إلى مفتش المادة للمتابعة(في كشف دوري).

- يقوم مدير المؤسسة بالدور الرئيسي في تنظيم و متابعة و تقييم عملية الاستدراك، و يساعده في ذلك نائب المدير للدراسات فهو (أي مدير) يحرص على توفير الشروط الكفيلة بإنجاح هذه العملية عن طريق تنشيط المجالس التنسيقية للمواد و توعية التلاميذ و أوليائهم بأهمية الاستدراك و تكثيف الزيارات لمجموعات الاستدراك للاطلاع على النتائج المحصل عليها و تذليل الصعوبات و توجيه الأساتذة . كما يقوم بإعداد تقرير تقييمي في نهاية كل ثلاثي ترسل نسخة منه إلى مديرية التربية للولاية (مصلحة

الدراسة و الامتحانات) التي تتولى على ضوء ذلك إعداد حصيلة ولائية، وتقرير تقييمي لهذه العملية تحول نسخة منه إلى مديرية التعليم الثانوي العام.[44]

2- الدروس الخصوصية:

ا- تعريفها:

يقول الاستاذ عبد المنعم أبو الحيط: " هناك فهم خاطئ لفكرة الدرس الخصوصي عن البعض في المخيم ذلك أنهم يعتقدون أن الطالب لن ينجح بلا درس خصوصي، و البعض الآخر أحسن الظن في مسالة الدرس الخصوصي واعتبره مكملا لدور المدرسة".

و الدرس الخصوصي يكون إما مفيدا وإما ضارا فإذا اعتقد الطالب وأهل الطالب أن الدرس الخصوصي بديلا عن المدرسة فان هذا فهم خاطئ و صراحة هذا هو الأمر الذي سيطر على أذهان الطلبة و الكارثة الكبرى تقع حين يعتمد الطالب على الدرس الخصوصي مستغنيا عن الدرس النظامي ظنا منه ان الدرس الخصوصي ذو فائدة أكثر من غيره النظامي.

ومفهوم الدرس الخصوصي مختلف من طالب لآخر فمنهم من يصيغ أفكاره على أساس انه حل للوظيفة وآخر يستغله للمشاغبة في الحصة النظامية على أساس الدراسة الجدية في حصة الدرس الخصوصي و التعلم و الفهم وهذا هو الخطأ بكامل معانيه ذلك لان أصل الدرس الخصوصي هو عبارة عن حصة للاستدراك تناقش فيها النقاط المبهمة و الغير مفهومة خلال الحصة النظامية في محاولة لإيصال الفهم أو ما يكون قد استعصي عليه في المدرسة.

وهي "الدروس التي تعتمد لاستحصال درجة نجاح للتلاميذ إلى مرحلة دراسية أعلى، و هي تنظم خارج الوقت الرسمي للدراسة تحت المسؤولية الكاملة لمدير المؤسسة مقابل مبلغ مالي يدفعه أولياء التلاميذ كل شهر" .[45]

إذن فالدروس الخصوصية هي شكل من أشكال الدعم الذي يتوفر خارج المجال الرسمي للتمدرس بمقابل مادي معين. وهي إما في إطار منتظم كما يحدث في مدارس ومؤسسات خاصة كمراكز اللغات مثلا، أو في اطر غير منتظم كتلك التي يقوم بها بعض الأساتذة مع تلاميذ من مستوى معين وغالبا ما يطلق عليها حصص المراجعة أو التقوية. قد برزت في السنوات الأخيرة نتيجة لعدة عوامل أهمها الفشل في تطبيق الدعم التربوي داخل المؤسسات التعليمية والاكتفاء بحصص الدوام الرسمي لعدم إمكانية القيام بها .

- التعريف الإجرائي للدروس الخصوصية:

هي عملية تربوية تهدف إلى تمكين التلميذ من فهم ما عجز عن استيعابه داخل القسم وتقويته في المواد التي يعاني من ضعف فيها خاصة العلمية منها.

ب- الإطار القانوني للدروس الخصوصية في الجزائر:

صدر منشور تابع لوزارة التربية رقم 1157 المؤرخ في 2003/02/07 قبل المنشور رقم 308 /وت/و/اع الذي جاء في 2004/04/16 ، و المعنون ب: " توضيح بشان الدروس الخصوصية" و الموجه إلى مفتش أكاديمية الجزائر ومديري التربية للولايات، وهو ما ينص على:

- على ان هذه الدروس ممنوعة منعا باتا عندما تخص مجموعة من التلاميذ المحتاجين فعليا إلى دروس الدعم التربوي و لا يستفيدون منها بسبب الفقر و العوز.
- دروس الدعم الموجه لكافة التلاميذ، دون تمييز يدخل في إطار الاستدراك.
- العمل على تشجيع تلك التي تعتبر استغلالا وتهميشا و اقصاءا للفئة المحرومة من تلاميذنا.

الملاحظ على الفقرة الأولى : ان هذا النص يمنع الدروس الخصوصية في المؤسسات التربوية عندما يكون هناك تهميش الفئة التي لا تستطيع دفع المقابل المالي، لكن عند إسقاط النص القانوني في الواقع القانوني، نلاحظ ان جميع التلاميذ يأخذون دروس خصوصية سواءا كانوا قادرين أو غير قادرين، وهنا نلمس نوع من استغلال هذا النص القانوني وتوجيهه لصالح أولئك الذين يأخذون مقابل

مادي من قبل التلاميذ طالما انه لا يوجد فئة محرومة غير قادرة على دفع ذلك المقابل، والكل يأخذون دروس خصوصية.

في الفقرة 1و2 تزيل السمة التي تمتاز بها الدروس الخصوصية و تضعها في إطار الاستدراك تشجيعا لرفع المستوى المعرفي.

و الملاحظ في الواقع ان الدروس الخصوصية هي نوع من الاستدراك أو الوجه الآخر من الاستدراك وفرصة إعطاء حصص استدراك بإشراف مسؤولي المؤسسات التعليمية و التربوية هو فتح باب لإعطاء دروس خصوصية الأمر الذي وجد صدى وفاعلية داخل هاته المؤسسات، وأصبح استدراك بمقابل مالي.

لذلك نلمس في هذا القانون انه لا يتضمن صبغة رسمية تمنع الدروس الخصوصية منعا باتا تحت أي شعار سواء كان قصد الاستدراك أو من اجل رفع المستوى التعليمي كي لا نفتح أي مجال لهذا النوع من التعليم ان صح التعبير و إذا كان الهدف هو رفع المستوى التحصيلي والتقليل أو الحد من التأخر الدراسي الذي يعاني منه تلاميذتنا و الأفضل لن نضيف ساعات رسمية في البرنامج الدراسي وحث الأساتذة على تدعيم الدروس بأمثلة وتمارين إضافة إلى تحجيم الدروس اذا كانت سنة دراسة واحدة لا تكفي مع منح الأساتذة تحفيزات مادية و فترات تربص تقلل من دافعهم للاستغلال.[46]

ج- خصائصها:

- لا تكون الدروس الخصوصية آلية بمعنى أن تكون بنفس الطريقة و النظام الذي أعطيت به المادة فان هذا ما يساعد على ملل التلميذ ويغفل شرطا هاما هو التنظيم الجديد للمعلومات، كما ان المراجعة المماثلة للمراجعة الأصلية لا تبين للتلميذ و لا للمدرس نقاط الضعف أو القوة في فهم التلميذ لما حصل عليه من معلومات ، وما المراجعة في أول كل درس الا ضرب من

ضروب دروس المراجعة و المصغر بما يتناسب مع الدرس، إذ الغرض منه الربط بين المعلومات السابقة و اللاحقة.

- تكون هذه الدروس في الوقت المناسب الذي يحتاج فيه التلميذ إليها وانسب الأوقات لذلك:

1- اذا ما كانت الحالة ستضيق على الدرس واحد.

2- هو آخر كل مرحلة من مراحل الدرس.

3- و إذا ما كانت الوحدة هي عدة دروس في موضوع واحد .

4- اذا كانت الوحدة موضوعا من الموضوعات انسب فان انسب أوقات المراجعة لها هو عقب الانتهاء من هذه الوحدة.[47]

- يجب ان لا يشعر التلميذ بان درس الإعادة أو المراجعة هو مجرد العودة هو مجرد العودة إلى ما سبق دون تفكير، أو ان الدرس سوف يقتصر على مجرد اسئلة استرجاعية خاطفة.

د- أنواعها:

1- الدروس الخصوصية المنزلية: (الغير نظامية):

تكون داخل المنزل، إما منزل الأستاذ أو التلميذ حيث يكون لكل منهما استعداد التنقل أو استقبال الآخر بمنزله، وتكون هذه الدروس شاملة لكل المواد الدراسية أو البعض منها، ويشهد هذا النوع شيوعا وانتشارا كبيرين، حيث تعتبر طريقة سهلة لدى العديد من الأساتذة.

2- الدروس الخصوصية داخل المدارس ومراكز التعليم المختلفة: (النظامية): هذا النوع يكون أكثر نشاطا أثناء السنة الدراسية ، ويضم مجموعة من الأساتذة ويطلق على هذا النوع اسم" مجموعات التقوية"ويكون تهافت الطلبة على هذه المدارس أو هذه المراكز التعليمية بحي تصبح الأماكن كاملة الإعداد قبل بدء العام الدراسي بشهر أو شهرين أحيانا، إضافة إلى سعي بعض الأساتذة للإعلان عن أنفسهم كمدرسين خصوصيين في ملصقات يتم توزيعها في الشوارع ولصقها على المحطات و الأماكن العامة.

3- الدروس الخصوصية عبر الانترنت:

بسبب الإقبال الكبير من جانب العديد من الأسر على الدروس الخصوصية لضمان تفوق أبنائهم مما سمح لبعض المدرسين و الشركات من طرح خدماتها على شبكة الانترنت عن طريق اتصالهم المباشر مع التلاميذ، وتوفر بعض المواقع للمشتركين برنامجا خاصا مصمما لتلقي الدروس الخصوصية على الشبكة تتوفر بهذا البرنامج عدة عناصر أهمها إمكانية المحادثة الصوتية بين المدرس و التلميذ بالإضافة إلى استخدام هذا البرنامج كلوحة يقوم المدرس بشرح المعلومات المختلفة عليها ليشاهدها التلميذ على جهازه الخاص مباشرة.

كما يقوم التلميذ أيضا بطرح أسئلته وحل المسائل المطروحة من قبل المدرس، و البرنامج مصمم بصورة تؤمن انسياب المعلومات بصورة سهلة وكان المعلم و التلميذ يجلسان جنبا إلى جنب مع بعضهما البعض ، ويستفيد من خدمات هذه المواقع الطلاب من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية، كما يمكن للطالب المفاضلة بين عدة أساتذة يختارهم بنفسه ومن بين أشهر المواقع موقع "أستاذ اون لاين" الذي يضمن الدروس بثلاث لغات : الفرنسية، الانجليزية، و العربية.[48]

هـ- شروط المدرس الخصوصي:

- عدم اهتمام المدرس بكم الحصص بل إلى الكيفية التي ستزيد من الكم.
- على المدرس بذل جهد كبير حتى يضمن النجاح فعليه سؤال المدرسين العاملين في سلك التدريس و الاستفادة من خبراتهم وان يذهب لحضور دورات في كيفية التدريس و التعامل مع الطلبة.
- كسب ثقة الطلبة من أهم العوامل التي تساهم في بناء قاعدة راسخة للمدرس و إعطائه رصيدا من الشهرة و الإقبال، وكسب الثقة يأتي إذا كان قادرا على توصيل المعلومة بسلاسة ووضوح، إضافة إلى شخصيته التي يجب ان تتميز بالحضور القوي الممزوج بالمرح و التلقائية.

- الدراية التامة بمحتوى منهج المادة التي يدرسها الطلبة في مدارسهم النظامية حتى يقوم المدرس بفهم ما سيقدمه للطلبة.

يقول "حمدي راشد" أستاذ الرياضيات الذي يقدم الدروس الخصوصية منذ أكثر من 25سنة:" ليس كل شخص مؤهلا للاستمرار في مهنة الدروس الخصوصية ومن سيحكم عليهم بالمواصلة هم الطلبة الذين سيقدم لهم كل ما لديه من خبرات. و أضاف :" شخصية المدرس لها بالغ الأثر، فتمتعه بروح الفكاهة إضافة إلى ثقافته و إلمامه بمادته وحبه للطلبة و التعرف على جوانب ضعفهم وتقديم كل ماهو جديد ونافع لهم سيزيد من شعبيته ويكتب له القبول".من جانبه شدد "أسامة المزيني": على ضرورة تحقيق الخريج الذي يزاول مهنة الدروس الخصوصية نجاحا علميا مقابل نجاحه الاقتصادي.[49]

و- سلبيات الدروس الخصوصية:

يرى النقاد ان سلبيات الدروس الخصوصية أكثر من ايجابياتها، ومن خلال دراستنا هذه سنحاول التطرق إليها من نواحي مختلفة:

- الناحية الاقتصادية: اقتصاد الأسرة:

تعتبر الدروس الخصوصية إحدى الظواهر الحديثة التي تحولت مؤخرا إلى إحدى الكماليات أن صح التعبير التي تستنزف أموال الأسرة مما يؤثر سلبا على مخطط التنمية الرسمية حيث تشترك هي و العديد من الظواهر الأخرى في نقاط كثيرة فمثلا كالإنفاق في سبيل الهواتف النقالة ، و الوجبات السريعة الجاهزة التي لها دورها في أضعاف دخل وادخار الأسرة.

- **آثار سلبية على التلميذ:**

من الممكن ان لا يستفيد التلميذ من الدروس الخصوصية بسبب طريقة المدرس الخصوصي و الذي يكون همه الوحيد هو كسب المال ، و لا يهم ان أدى مهمته التعليمية أم لا ، وبالتالي يكون التلميذ الخاسر الوحيد، بالإضافة إلى بذل جهد ذهني إضافي أثناء تلقيه الدروس و يجهد عقله وجسمه، علما ان بعض المواد الخاصة العلمية لا يكفي لها أسبوع أو أسبوعان للتحصيل العلمي الذي لا يصل إلى

20 % فقط وعلى الرغم من لجوء الطلاب لهذا المجموعات للفائدة التي يجدونها فيها الا ان هذه المراجعة تحتاج لوقت كافي لان الوقت لا يسمح بدخول الامتحان، ووجود مواد اخرى بحاجة للاستذكار.

- **آثار سلبية على المدرس:**

تكمن السلبية عندما يتحول المعلمون و المعلمات إلى آلات تعمل نهارا في المدارس و الجامعات وليلا في الدروس الخصوصية و البرامج التدريبية فلا يجدون وقتا للراحة و المطالعة و التحضير فتنعكس جميع هذه الآثار على حياتهم العلمية ويصبح همهم الأكبر تحقيق مزيد من الأموال على حساب العملية التعليمية. ووزارة التعليم لاتقر بالدروس الخصوصية أي انه يقوم بمخالفة ان – صح التعبير– ففي مصر تتم محكمة العديد من المدرسين وغلق العديد من المراكز الخاصة للدروس الخصوصية.

- **آثار سلبية على المجتمع:**

يرى المستشار "حسين عدلي" ان للدروس الخصوصية آثار سلبية على المجتمع واستنزاف موارده البشرية، وتشابك العلاقات الاجتماعية نظرا لعدم رسمية هذه الدروس، وعدم وجود تخطيط محكم وقد يؤدي إلى ظهور طبقة جديدة من المنتفعين من هذه الظاهرة وربما يتطور المرء إلى وجود المؤسسات خاصة بتنظيم هذه العملية.

ي– ايجابيات الدروس الخصوصية:

* يكون للدرس الخصوصي فائدة لأنه مكمل لدور المدرسة وليس بديلا لها ويساهم في مساعدة الطلبة على فهم القضايا التي يستعصى فهمها بشكل جيد في المدرسة النظامية.

* إعطاء الطلبة فرصة اخرى في الفهم واكتساب المهارات وتطوير القدرات.

* إدماج الطلبة في شبكة علاقات جديدة مع زملاء وأساتذة آخرين بعيدا عن المدرسة.

* تدريب الطلبة على حل التمارين المختلفة خاصة في المواد العلمية كالرياضيات و الفيزياء و العلوم، فكلما أنجزوا تمارين أكثر زادت قدرتهم على حل تمارين مختلفة.

* الإقبال على الدروس هو لضمان المزيد من الشرح و الحصول على مجموع أفضل.[50]

ن- شروط نجاح الدرس الخصوصي:

لأي نشاط في هذه الحياة عوامل نجاح سواءا كانت مباشرة أو غير مباشرة، و الدرس الخصوصي كغيره من نشاطات الحياة له بدوره شروط نجاح مع العلم ان هذه الأخيرة تكون في صيغتها و مضمونها إذا طبقت دون مراعاة المصلحة الفردية ومن بين هذه الشروط:

- اختيار المكان والزمان المناسبان لإلقاء الدرس، مراعاة في ذلك إلى الجانب النفسي الذي له بالغ الأثر في إنجاح هذه الدروس وكذلك تفاعل الطلبة.
- تنجح هذه الدروس في دورات جماعية، وليس على انفراد لان تفاعل المجموعة ليس كتفاعل الفرد ، وعدد الاسئلة المطروحة من قبل المجموعة يكون بطبيعة الحال اكبر مقارنة بالأسئلة المطروحة من قبل الفرد حيث ان كم الاسئلة المطروحة من طرف المجموعة تجعل المدرس على دراية تامة بما ينقص الطلبة من فهم و التشجيع الذي يلقاه بسبب تجاوب الطلبة مع الدرس وذلك من خلال طرحهم الاسئلة التي تعينه كذلك في المضي قدما و السعي إلى تطوير طرق إلقاء الدروس ويكون الدرس ناجحا للمجموعة مقارنة بالفرد شرطة ان لا يزيد عدد المشتركين في الدرس عن خمسة أفراد.
- وجوب تطابق بين مواضيع الدروس الخصوصية مع مواضيع الدروس التي يأخذها الطلبة في المدارس النظامية حتى يكون هناك تكامل ودعم الاول للثاني.
- ضرورة فصل المدرس للمجموعات المتفوقة في تحصيلها العلمي و الدراسي عن نظيراتها المتوسطة أو الضعيفة فما يتلقاه المتفوق من دروس خصوصية لا ينطبق على الضعيف و من هنا تأتي فائدة هذه الدروس و تميزها عن الحصة الدراسية في المدرسة.[51]

3: الدروس المحروسة:

ا- تعريفها:

وتسمى أيضا المذاكرة المحروسة و المراجعة المحروسة ، وتعرف بأنها عملية بيداغوجية تهدف إلى تحسين مستوى التلاميذ وتدريبهم وتحضيرهم لشهادة البكالوريا، كما تهدف إلى تعويد التلاميذ على منهجية الحل وتطبيق المهارات واستعمال الأدوات الهندسية بطريقة صحيحة ويقوم بتنفيذ هذه العملية كل الأساتذة خاصة أساتذة الأقسام النهائية و الذين لهم ساعات فائضة وموظفوا الإدماج ، وتتم إجراءات هذه العملية بالتنسيق بين مدير التربية و مندوب تشغيل الشباب بالولاية تحت إشراف السيد الوالي للتكفل بهذه العملية .

كما تعتبر شكل من أشكال الدعم التي تسمح للتلميذ بإيجاد المكان و المحيط في المناخ المحفز على النشاط الذي يرتكز أساسا على تنمية سلوكه في اتجاه الاستقلالية في العمل واكتساب مهارات الاعتماد على النفس في مراجعة الدروس، انجاز الواجبات المدرسية و التدريب على معالجة وضعيات إشكالية تمكنه من تطوير كفاءاته في التعلم.[52]

- التعريف الإجرائي للدروس المحروسة:

هي عملية تربوية موجهة للتلاميذ خاصة تلاميذ أقسام البكالوريا قصد تمكينهم من فنيات العمل في مراجعة الدروس و انجاز الواجبات وهي منظمة في المؤسسات.

ب- أهداف الدروس المحروسة: للدروس المحروسة عدة أهداف أهمها:

* توفير الظرف المادي و الجو الجماعي و الإطار المنهجي لعمل التلاميذ في أقسام الامتحانات.
* تحسين النتائج المدرسية.
* استغلال الهياكل المدرسية خارج أوقات الدراسة العادية.
* الاستفادة من المناصب الممنوحة للقطاع.

* السعي إلى التقليل من ظاهرة الدروس الخاصة التي تقدم خارج المؤسسات التعليمية.

ج- المعنيون بالدروس المحروسة:

- **الأولوية الأولى:** لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي عام وتقني في جميع الشعب.

- **الأولوية الثانية:** لتلاميذ السنة التاسعة أساسي.

د- المواد المعنية:

- **التعليم الثانوي:** رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، فلسفة ، آداب، لغات أجنبية.

- **التعليم الأساسي:** رياضيات، تربية تكنولوجيا، علوم طبيعية،لغة عربية، لغة أجنبية.

هـ- الأوقات المخصصة للدروس المحروسة:

/مساء يومي الاثنين و الخميس (من 3 إلى 4 ساعات في كل أمسية).

/بعد التوقيت اليومي للدراسة (بمعدل ساعتين).

/استغلال أوقات الفراغ خلال اليوم.

/استغلال عطلتي الشتاء و الربيع.

حيث تتراوح حصة الدروس المحروسة م 1سا إلى 2سا، وهذا حسب إمكانيات المؤسسة.

***- التاطير الإداري و التربوي:**

حيث تؤطر الدروس المحروسة إداريا من طرف رئيس المؤسسة وبمشاركة: نائب مدير للدراسات، مستشار التربية، المقتصد ومساعدي التربية.وفي حالة تجاوز النصاب القانوني المحدد للعمل، بسبب القيام بهذه المهمة ، بمكن تعويض المعني بفترة راحة مقابل ذلك خلال أيام الأسبوع.

بينما يتم تاطير الدروس المحروسة تربويا من خلال توظيف حاملي الشهادات الجامعية في الاختصاصات العلمية، و الأدبية و اللغات الأجنبية في إطار عقود ما قبل التشغيل، طبقا للاتفاقية

المبرمة بين وزارة التربية الوطنية ووزارة العمل و الحماية الاجتماعية، لتاطير الدروس المحروسة في المؤسسات التعليمية، بمعدل 18ساعة في الأسبوع لكل مؤطر.

يقوم المؤطرون المعنيون بالتنسيق مع الأساتذة مسؤولي المواد من اجل:

* تدريب التلاميذ على منهجية العمل.

* مساعدة التلاميذ في معالجة المواضيع و تذليل الصعوبات.

* التدخل عند الحاجة لتوضيح بعض المفاهيم في البرنامج المقرر.

كما ان المؤسسة التعليمية تقوم بحملة إعلامية واسعة لتلاميذ أقسام الامتحانات وأوليائهم حول أهمية الدروس المحروسة مع تحديد الفترات الزمنية المخصصة لها، ويتم عقب ذلك تسجيل التلاميذ الراغبين.[53]

تتولى إدارة المؤسسة تشكيل الأفواج بحيث يتراوح عدد التلاميذ بها مابين 10 إلى 25 تلميذا في كل فوج حسب الإمكانيات المتوفرة.

يمكن للتلاميذ التسجيل في المؤسسات القريبة من مقر إقامتهم.

و تقدر كل مديريات التربية احتياجات كل مؤسسة بناء على المعطيات التالية وهذا على سبيل الإشارة:

- مؤطر واحد لأقل من 3 أفواج.

- مؤطران لأقل من 9 أفواج.

- ثلاثة مؤطرين لأكثر من 10 أفواج.

واعتبارا لما تقتضيه هذه العملية من معايير تربوية، فان دراسة ملفات المترشحين قد أوكلت إلى مديري التربية لتحديد قائمة المقبولين حسب الاختصاصات المرغوبة ، ثم تقدم هذه القوائم إلى مندوبي تشغيل الشباب بالولايات من اجل إتمام الإجراءات الإدارية.

يوضع المعنيون تحت تصرف مديريات التربية لتعيينهم في المؤسسات التعليمية.[54]

4: المراجعة ضمن أفواج:

ا- تعريفها:

*** مفهوم الفوج:**

الفوج " شخصية معنوية لها غاية و تواجد و دينامية، تختلف هذه الشخصية عن مجموع أفرادها غير أنها مقيدة بالعلاقة التي تربط بينهم جميعا "

بينما عمل الأفواج هو الوضعية التي ينجز فيها التلاميذ أعمالا مشتركة دون الإشراف المباشر للمدرس. وهو وسيلة ناجحة لتوفير فرص تعلم لكافة أعضاء القسم، كما أنه أداة صالحة لتحقيق الأهداف التعليمية الخاصة.

و تعرف المراجعة ضمن أفواج "بأنها نشاط جماعي يعني طوري التعليم المتوسط و الثانوي ويهدف إلى دعم التعاون و التكامل بين عناصر الفوج الواحد قصد التحفيز المتبادل، ذلك لان التلاميذ يتعلمون أيضا مع بعضهم البعض ، ويكون ذلك بالتعمق في بعض المفاهيم التعلمية بطرائق تعتمد على تبادل مكتسباتهم وتضافر جهودهم من اجل حل تمارين ومسائل و معالجة إشكاليات مختلفة".[55]

كما تعرف أيضا بأنها فضاءات زمنية مفتوحة، تنظم في أوقات تقررها المؤسسة حسب إمكانياتها، تعتمد على العمل الجماعي قصد دعم التعاون و التكامل بين أعضاء الفوج للتعمق في بعض المفاهيم التعلمية وحل المسائل و التمارين.[56]

وهي شكل من أشكال الدعم التربوي التي تسمح للتلميذ بإيجاد المكان و المحيط في المناخ المحفز على النشاط الذي يرتكز أساسا على تنمية سلوكه في اتجاه الاستقلالية في العمل و اكتساب مهارات الاعتماد على النفس في مراجعة الدروس، انجاز الواجبات المدرسية، و التدريب على معالجة وضعيات إشكالية تمكنه من تطوير كفاءاته في التعلم.[57]

- التعريف الإجرائي للمراجعة ضمن أفواج:

هي عملية بيداغوجية موجهة لتلاميذ المراحل النهائية قصد دعم التعاون بين أعضاء الفوج لحل المسائل و التمارين و بعض المفاهيم العلمية و الأدبية .

ب-المعنيون بالمراجعة ضمن أفواج:

إن إعداد التلاميذ للتعاون في وضعيات عمل جماعي و لتحسين تصرفهم، يقتضي تخطيط وإعداد برنامج تكوين خاص بتنمية السلوكات التعاونية، بهدف وضع معايير سلوكية تؤخذ بعين الاعتبار في التطبيق.و المعنيون بالمراجعة ضمن أفواج حسب الأولويات هم:

- **الأولوية الأولى:** لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي عام وتقني في جميع الشعب.
- **الأولوية الثانية:** لتلاميذ السنة الرابعة متوسط.

ج- المواد المعنية:

- **التعليم الثانوي:** رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، فلسفة، آداب، لغات أجنبية.
- **التعليم المتوسط:** رياضيات، تربية تكنولوجيا، علوم طبيعية،لغة عربية، لغة أجنبية.

د-الأوقات المخصصة للمراجعة ضمن أفواج:

/ مساء يومي الثلاثاء و السبت في سائر أيام الدراسة (من 3 إلى 4 ساعات في كل أمسية).

/ بعد التوقيت اليومي للدراسة (بمعدل ساعتين) من الساعة 17:00-19:00 أو حتى إلى الساعة 22:00 مساءا.

/ استغلال أوقات الفراغ خلال اليوم.

/ استغلال عطلتي الشتاء و الربيع.

حيث تتراوح حصة المراجعة ضمن أفواج من 2 سا إلى 3 سا، وهذا حسب إمكانيات المؤسسة.

كما تقوم المؤسسة التعليمية بحملة إعلامية واسعة لتلاميذ أقسام الامتحانات وأوليائهم حول إمكانية مراجعة التلاميذ مع بعضهم البعض ضمن أفواج مع تحديد الفترات الزمنية المخصصة للمراجعة ، ويتم عقب ذلك تسجيل التلاميذ الراغبين.

تتولى إدارة المؤسسة تسجيل الأفواج المشكلة بحيث يتراوح عدد التلاميذ بها مابين 03الى04 تلاميذ في كل فوج حسب رغبة التلاميذ.

يمكن للتلاميذ التسجيل في المؤسسات القريبة من مقر إقامتهم.[58]

هـ- تخطيط عمل الأفواج:

لتخطيط عمل الأفواج، لا بد من توفير الشروط التالية:

- تحديد طبيعة البرنامج الموضوع لإعداد التلاميذ للتعاون بينهم؛
- الإعداد في حد ذاته؛
- استحداث أو تكييف المهام التي تكلف الأفواج بإنجازها.
- تحديد شروط عمل الأفواج.

تحديد الكيفية التي تقيم بها إنجازاتهم.

و- أهداف عمل الأفواج: وهي نوعان :

- إعادة تجربة تقليدية.
- الأهداف المتعلقة بالتكوين التصوري، و تتضمن عدة أجوبة تستدعي الإبداع وقدرات فكرية رفيعة المستوى.

ي- المسؤولية الفردية و الجماعية في إطار الفوج:

إن المسؤولية في إطار الفوج كما يبينها "سلافين" طريقة المنافسة بين الأفواج، و مكافأة أحسنها. فعند تحليله لإحدى وأربعين دراسة مقارنة بين إستراتيجيات عدة من التعلم التعاوني إلى التعلم الفردي

التقليدي، توصل إلى أن التعلم التعاوني يحسن الأداء عندما يحصل عناصر الفوج على مكافآت، تقديرا للعمل الجماعي.

كما يحدد عمل الأفواج وفق الأهداف الموضوعة أساسا للدرس ، على أن يختار المعلم من الأعمال ما يؤدي إلى قرار جماعي يتخذه الفوج بعد مداولات.

فإذا كانت الأهداف فكرية تصورية، وجب حينئذ إنشاء مهمة معقدة تستدعي عدة مهارات مختلفة، تستوجب مؤهلات ذهنية و ثقافية أوسع مما تستدعيه المهام الروتينية المعتادة .

فلابد أن يحظى عمل الأفواج بتخطيط محكم، كتحديد حجم الأفواج وتعيين التلاميذ فيها، و مكان عملهم، أخذا في ذلك بالحسبان حصة التوجيه التي تهدف إلى تقديم المفاهيم العامة المتعلقة بالموضوع عن طريق وسائل مختلفة، فتذكير التلاميذ بنظام التعاون، والأدوار ذات الأهمية القصوى الممارسة إبان القيام بالأنشطة. أما بخصوص التوجيهات المكتوبة، ف تسجل على بطاقات التلاميذ، و هي عبارة عن شروح تمكن التلاميذ من فهم طريقة العمل الجماعي دون مساعدة خارجية، وذلك بتسليم نسختين من بطاقة التوصيات والتوجيهات للفوج الواحد لتمكينه من قراءتها و مناقشتها جماعيا.

منهجية و خصائص التنشيط :

تتخذ أساليب تنظيم الحوار و المناقشة بين أفراد الفوج ثلاثة اتجاهات:

1. تجاه استبدادي متسلط، 2.اتجاه فوضوي، 3. اتجاه ديمقراطي. [59]

سابعا: التنظيم التربوي لحصص الدعم في التعليم الثانوي:

يعتمد التسيير البيداغوجي لهذه الحصص على منهجية خاصة تختلف عن تلك المخصصة للحصص الاعتيادية، وان هذه الحصص لا تستغل لإعادة الدروس، لاستدراك تاخر في تطبيق المناهج المقررة، أو تحقيق نشاطات التقييم، بل هي حصص مخصصة لتطبيق مقاربة تستند إلى:

- تشخيص نقاط القوة، ومصادر الضعف و العوائق التي تعترض تحصيل التلاميذ.
- انجاز نشاطات الدعم و التقوية التي تستند على البيداغوجيا الفارقية.
- إعطاء الأولوية للمواد المميزة لكل شعبة
- لا يتعدى عدد التلاميذ في الفوج الواحد 24تلميذا على الأكثر، و ذلك تجسيدا للبيداغوجيا الفارقة التي تراعي الحاجات الخاصة للمتعلمين.
- يركز في تشكيل الفوج على ضمان تجانس مستوى التلاميذ قدر الإمكان.
- يتشكل كل فوج من تلاميذ نفس القسم أو من مختلف الأقسام المتوازية.
- توزع الحصص على أمسيتي الاثنين و الخميس بمعدل 6 ساعات أسبوعيا كما يستغل الأسبوع الأول من عطلتي الشتاء و الربيع بمعدل ساعتين لكل مادة مميزة للشعبة في الفترة الصباحية من 8سا و30د إلى 12سا و30د .[60]

و الدعم البيداغوجي ليس عبارة عن مراجعة للدروس ، وإنما هو بناء نسقي وخطة محكمة لتصحيح المسار الديداكتيكي البيداغوجي الذي اعتراه التعثر، فحال دون تحقيق أهدافه، إلا انه ليس لصيقا بالمدرس ، كما يعتقد البعض وإنما هو إجراء يساهم فيه الشركاء، وخاصة المتعلم المتعثر وجماعة القسم، إضافة إلى إسهامات الفعاليات الأخرى كالآباء و خبراء التربية وغيرهم.

وتبعا لهذا يكون الدعم البيداغوجي درسا متكامل العناصر و المكونات، كأي درس آخر، متضمنا لكل مكونات العملية التعليمية التعلمية و العمليات الديداكتيكية، من أهداف ومحتويات و طرائق و أنشطة ووسائل و تقويم . وللتأكد من واقع التطبيق نتوجه إلى بعض المؤسسات التعليمية لتقصي هذا النشاط من خلال مقابلات مع المدير و التلاميذ.

ثامنا: أهداف الدعم التربوي:

تعتبر ديداكتيكية الدعم البيداغوجي واحدة من أهم الديداكتيكيات المستحدثة في العملية التعليمية التعلمية، ضمن المنهاج الدراسي و التي كانت نتيجة مراجعة هذه العملية و تتجلى في ديداكتيكية الأهداف البيداغوجية التي أدت إلى تنظيم العمل و منهجيته، وذلك بتحديدها لمستويات الأهداف و الوقوف عند الأهداف السلوكية بشكل دقيق قابل للقياس و الملاحظة.[61]

كما تتجلى ديداكتيكية التقويم البيداغوجي التي فتحت أمام المدرسين مجالا جديدا للتقويم، يمكن بفضله إتباع أساليب و تقنيات ، تكشف عن النتائج المراد الوصول إليها بشكل سليم، وأخيرا في ديداكتيكية الدعم البيداغوجي التي ترتكز بالأساس على الفوارق الفردية التي من اللازم مراعاتها بشكل حقيقي في الممارسة التعليمية التعلمية، بهدف إزالة الهوة بين الضعيف و القوي داخل الصف.

فيما يخص أهداف بيداغوجية الدعم فأبرزها هو تطوير المردودية العامة لمجموع القسم و تجاوز أي شكل من أشكال التأثر و التأخر التي تعرقل عملية التعلم الطبيعي لدى التلميذ.[62]

كما تهدف إلى تحسين جودة التعليم لمجموع تلاميذ القسم بإعطائهم جملة من الفرص التي تبعدهم عن موطن النكوص و الانطفاء.[63] علاوة على ذلك فهي تهدف إلى خلق نوع من التجانس داخل عناصر القسم و إعطاءه فرصا لتدارك مجالات ضعفه وكل ذلك من اجل إبعاد هذا المتعلم عن الرسوب و التخلف الدراسي،[64] والى تقوية وتعزيز المكتسبات و امتلاك قدرات و مهارات تساعد على استيعاب البرنامج المقرر، وتشمل كل تلاميذ القسم، أحيانا يجمع لها تلاميذ المستوى الواحد لتمكينهم من تقنيات معينة أو معلومات مكملة تقدم لهم من طرف أساتذتهم أو من قبل مختصين.[65]

إضافة إلى الأهداف السابقة نضيف جملة من الأهداف التي يهدف المدرس لتحقيقها و المتمثلة في:

– ان المدرس يولي كل اهتمامه للتلميذ، ويجعله يشعر بأنه يهتم به اهتماما خاصا.

– ان يغرس الثقة بالنفس في التلميذ، وهذا لن يتأتى إلا باقتراح أنشطة غنية تجلب المتعلم أكثر ويكون طرفا أساسيا فيها وتجعله يتجاوز اهتماماته الخاصة .

– ان يشجع المتعلم على التعبير بحرية عما يخالجه من أفكار وغيرها.

– ان يمكن المتعلم من التكيف مع الحياة الاجتماعية، و المشاكل النابعة منها، وإكسابه القدرة على تسييرها.

– ان يساهم في توفير علاقات اجتماعية منسجمة وذلك بتنمية القيم الإنسانية مثل: بث روح المسؤولية، التعاون، قبول قوانين الحياة الاجتماعية.[66]

هوامش الفصل الثاني:

1- إسماعيل بن حمادة الجوهري، **معجم الصحاح** ، ط3، 1999،ص.13

2- عبد اللطيف الفاربي و جماعة اخرى، **معجم علوم التربية (المصطلحات البيداغوجية و الديداكتيك)**،ص .25

3- احمد زكي صالح، **علم النفس التربوي**،ط8، مكتبة النهضة المصرية،1965،ص، .262

4- المصطفى مرادا، **الدعم التربوي**، ورد في موقع الانترنت:

http://www.madrassaty.net/vb/archive/index/php/t.5763.html/04/09/2009/12:02.

5- أبو شقر غازي، "**المشكلات البيئية و التربوية على الصعيدين الدولي و العربي**"، مجلة التربية الجديدة ، العدد الثالث و العشرون، السنة الثامنة ،يونيسكو، 1981، ص .62

6- وزارة التربية الوطنية ، **تكوين المعلمين**، الجزائر، ص .63

7- Daco, Pierre ,**Les prodigieuses victoires de la psychologie moderne,**(collection marabout, verviers,Belgique : Presses de Gérard et C°,1996),P :85.

8- **تنظيم الاستدراك و الدعم في التعليم الثانوي**، منشور وزاري رقم 319 المؤرخ في 1997/04/09 ، الجزائر،ص،.2

9- نفس المرجع السابق.

10- محمد مقداد و آخرون ، "**قراءات في التقويم التربوي**"، جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي، الجزائر، 1998،ص،.66

11- نبيل عبد الهادي، **القياس و التقويم التربوي**، دار وائل للنشر، عمان، 1999،ص، .108

12-Donald L.Beggs.Emest.L.Lewis,**Measurement and Evaluation in the Schools**,(Boston Miffinco),1978,P30.

12- محمد مقداد وآخرون، نفس المرجع السابق،ص،ص(66-199).

13- سامي ملحم، **القياس و التقويم في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، 2000، ص،.53

14- سامي ملحم، نفس المرجع السابق،ص .54

15- فكري حسن ريان، **التدريس: أهدافه- أسسه-أساليبه-تقويم نتائجه- تطبيقاته**،ط4،عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1999،ص،.141

16- فاخر عاقل، **معجم علم النفس**، ط1، دار المعلم للملايين ، بيروت، 1985، ص، 70.

17- قاسم علي الصراف، **القياس و التقويم في التربية و التعليم**، دار الكتاب الحديث، 2002،ص،.210

18- عبد الرحمان العيسوي، **سيكولوجيا الجنون**، دار النهضة العربية،1984، ص،.299

19- سعد جلال، **المرجع في علم النفس**،دار المعارف،القاهرة، 1966 ،ص،.736

20- بيرسي بوراب، ترجمة: سامي ناشد، **إدارة المدرسة الثانوية الحديثة في أمريكا**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1965،ص،.230

21- محمد الصدوقي، **بيداغوجية الدعم**، صحيفة المكتوب،المغرب ،2006، ورد في موقع الانترنت:

www.sadoukimoh.maktoobblog.com

22- الفاربي عبد اللطيف و ايت موحى محمد، "**القيم و المواقف: بيداغوجيا التقييم و الدعم**"، سلسلة علوم التربية- العدد:08-المغربية للطباعة و النشر، 1991،ص،.62

23- عبد الناصر بن الزاوي، **مشروع بيداغوجية الدعم**، غرداية، الجزائر،2008، ورد في موقع الانترنت:

www.benzawi.jeeran.com

24- محمد صالح حثروبي، **نموذج التدريس الهادف: أسسه و تطبيقاته**، دار الهدى للنشر و التوزيع ، الجزائر ،1999، ص، 113.

25- نور الدين زمام وآخرون، " **تقنية دروس الدعم بين قانون الرسميات و الواقع العملي**" (دراسة ميدانية على عينة من مديري و تلاميذ التعليم الثانوي)، أعمال الملتقى الثالث، الرهانات الأساسية لتفعيل الإصلاح التربوي في الجزائر ، جامعة بسكرة ، 06-07 ماي 2009، منشورات مخبر: المسالة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة،بسكرة ، الجزائر،2009 ، ص، 247.

26- عبد القادر أمير و إسماعيل ألمان، "**المعالجة البيداغوجية:درس تكويني**"، الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد ، 2008،ص،.9

27- محمد هورش، **استراتيجية الدعم التربوي**، ورد في موقع الانترنت:

http://www.profvb.com/vb/t52112.html:21/10/2010

28- بن عيسى احسينات، **استراتيجية التقويم و الدعم في المجال التربوي التعليمي**،صحيفة ثقافية سياسية، 2006، ورد في موقع الانترنت:

www.almosthaqaf.com

29- **تنظيم الاستدراك و الدعم في التعليم الثانوي**، نفس المرجع السابق،ص،3.

30- محمد بن حمودة، **الإدارة المدرسية في مواجهة المشكلات التربوية**،دار العلوم للنشر و التوزيع، عنابة، الجزائر، 2008،ص،72.

31- دراسات تربوية، "**الاستدراك المدرسي**"، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد:43،2002، ص، 9.

32- نفس المرجع السابق،ص،9.

33- عبد الكريم الشظمي، **الاستدراك و الدعم**، ورد في موقع الانترنت:

http://layoum.jeeran.com/archive/2008/1/452940.html/28/01/2008/09:46.

34- رشيد اورسلان ،**التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم**،ط2، قصر الكتاب، الجزائر، ص ،115.

35- نفس المرجع السابق،ص،116.

36- صلاح عبد العزيز، **التربية وطرق التدريس**،الجزء الأول ،ط1،دار المعارف،مصر، د.ت ،ص،127.

37- دراسات تربوية، "**الاستدراك المدرسي**"، نفس المرجع السابق ، ص،9 .

38- نفس المرجع السابق، ص، 9.

39- دراسات تربوية، "**تقويم حصص الاستدراك و الدعم**"، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد: 51،2002،ص،6.

40- **حصص الدعم و الاستدراك**،منشور وزاري رقم 29 المؤرخ في 1998/04/06 ، الجزائر،ص،3.

41- دراسات تربوية،"**الاستدراك المدرسي**"، نفس المرجع السابق، ص،10.

42- نفس المرجع السابق، ص،10.

43-M.E.N.,Direction de l'Evaluation de l'Orientation et la Communication, **Etude sur Le Rattrappage Scolaire**, Sous- Direction de l'Évaluation, Alger,1997,P :14.

44- **تنظيم الاستدراك و الدعم في التعليم الثانوي**، نفس المرجع السابق،ص،2.

45- "**ظواهر مؤثرة في العملية التعليمية: الدروس الخصوصية،...**"، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الكويت، 1998، ص،120.

46- **توضيح بشان الدروس الخصوصية**، منشور وزاري رقم 1157 المؤرخ في 2003/02/07 ، الجزائر،ص،1 .

47- صالح عبد العزيز و عبد العزيز عبد المجيد، **التربية و طرق التدريس**،الجزء الأول ،ط16،دار المعارف ،القاهرة، دون سنة نشر،ص،.107

48- عبد الكريم لونيس، **الدروس الخصوصية بداية نهاية مجانية التعليم في الجزائر: أساتذة يتحولون إلى "بزناسية"على حساب جيوب أولياء التلاميذ**، ورد في موقع الانترنت:

http://www.djazairnews.info/enquete/43-2009-03-26-1-40/9972html/10/02/2010/17:57

49- فرشان لويزة و طايبي فريدة، "**الدروس الخصوصية، مدى انتشار الظاهرة ووصفها**"، المجلة العلمية للمعهد الوطني للبحث في التربية، الجزائر،2010،ص، 7.

50- ناصر الدين زبدي و آخرون، "**الدروس الخصوصية: سلبياتها و ايجابياتها**" ، المجلة العلمية للمعهد الوطني للبحث في التربية، الجزائر،2009،ص،.60

51- Michel Lobrot :**Echec Scolaire et Culture, A quoi sert l'école ?** Armand Colin Paris,P :14.

52- Lange.M.F ; **Systèmes Scolaire et Développement :Discours et Pratiques, Politique Africaine,**n°43 ,octobre,1991,P.P(105-121).

53- **التكفل بتلاميذ السنة الثالثة ثانوي**، نفس المرجع السابق،ص،.3

54- **الدروس المحروسة**، منشور وزاري رقم 1908 المؤرخ في 2000/12/08،،الجزائر، ص،ص(2-4).

55- **حصص الدعم و المذاكرة**، ورد في موقع الانترنت:

http://www.alhewar.org/debat/show/art/15/04/2010/20:30

56- **التكفل بتلاميذ أقسام الامتحانات الرسمية**،منشور وزاري رقم 94 المؤرخ في2007/11/15،الجزائر،ص، 3.

57- **نظام الدعم البيداغوجي الموجه لتلاميذ أقسام الامتحانات**، منشور وزاري رقم 991 المؤرخ في 12/22/ 2010،الجزائر ،ص،3.

58- **حصص الدعم و التقوية لتلاميذ الأقسام النهائية الثالثة ثانوي و الرابعة متوسط**، النشرة الإخبارية (17:00-18:00)،على الساعة:17:25.

59- **التكفل بتلاميذ السنة الثالثة الثانوي**،المنشور الوزاري رقم 526 المؤرخ 2006/11/20 ، الجزائر ،ص،.2

60- **إصلاح نظام التقويم التربوي**، المنشور الوزاري رقم 2039 المؤرخ في 2005/03/13 ، الجزائر،ص، 2.

61- محمد بن حمودة، **علم الإدارة المدرسية:نظرياته و تطبيقاته في النظام التربوي الجزائري**،دار العلوم للنشر و التوزيع،عنابة، الجزائر،ص،.272

62- بن عيسى احسينات، **استراتيجية التقويم و الدعم في المجال التربوي التعليمي**،نفس المرجع السابق ،ص،.2

63- **الدعم البيداغوجي**، ورد في موقع الانترنت:

http://www.arabvolunteering.org/corner/avt25893.html:19/03/2010

64- Louis D'hainaut : « **Des Fins aux objectifs de l'éducation** »,Labor-Nathan,1980,P :15.

65- Gillig,Jean-Marie ,- **L'aide aux enfants en difficulté a l'école : « Problématique, Démarches, Outils** ».-Paris :Dunod,1998,P :20.

66- محمد بن حمودة، نفس المرجع السابق،ص 273.

الفصل الثالث

التأخر الدراسي

الفصل الثالث: التأخر الدراسي

أولا: تعريف التأخر الدراسي

ثانيا : علاقة التأخر الدراسي بالمفاهيم الأخرى

ثالثا: أهمية التقويم التربوي في اكتشاف التأخر الدراسي

رابعا: خصائص المتأخرين دراسيا

خامسا:أنواع التأخر الدراسي

سادسا: أسباب التأخر الدراسي

سابعا: عوامل التأخر الدراسي

ثامنا: مظاهر التأخر الدراسي

تاسعا: آثار التأخر الدراسي

أولا : تعريف التأخر الدراسي :

تأخر، يتأخر، تأخر، الرجل طلب حاجة، لم يصل إليها و لم يحصل عليها" [1] و من هنا يتضح أن التأخر الدراسي يعود على الطالب، المتأخر دراسي الذي لا يستطيع تحقيق المستويات المطلوبة منه في الصف الدراسي، و يكون متراجعا في تحصيله قياسا إلى تحصيل أقرانه.[2]

و يرى بعض المفكرين" بتشيرو Pecherot" بأنه لا ينبغي تفسير الفشل الدراسي بالرجوع إلى التلميذ بل بالرجوع إلى النظام المدرسي ككل" [3]

يعرفه التربويون بقولهم: هو الانخفاض في مستوى التحصيل الدراسي عن المستوى المتوقع في اختبارات التحصيل أو الانخفاض عن مستوى سابق من التحصيل أو أن هؤلاء الأطفال الذين يكون مستوى تحصيلهم الدراسي اقل من مستوى أقرانهم العاديين الذين هم في مثل أعمارهم ومستوى فرقهم الدراسية ، وقد يكون التأخر الدراسي تأخرا عاما في جميع المواد الدراسية أو تأخرا في مادة دراسية معينة وقد يكون تأخرا دائما أو مؤقتا مرتبطا بموقف معين أو تأخرا حقيقيا يعود لأسباب عقلية أو غير ظاهري أو يعود إلى أسباب غير عقلية.[4]

"إن التأخر الدراسي لأطفال الوالدين المتخلفين ثقافيا و اجتماعيا يعزى إلى انشغالهما بأمور المعيشة و الكفاح اليومي في حين يكون الوالدان الأكثر ثقافة أكثر أمنا من الناحية المعيشية وبالتالي أكثر استقرارا انفعاليا، الأمر الذي ينعكس على أداء أطفالهما الدراسي ويوفر الوالدان المثقفان وسائل الاستثارة الاجتماعية و المعرفية (Green 1982) في وقت مبكر من حياة الأبناء".[5]

ول" سيريل بيرت Cyril – Burt" وجهة نظر خاصة ، فالمتأخر دراسيا – في نظره– " هو ذلك التلميذ الذي يكون مستوى تحصيله اقل من 80% بالمقارنة مع أقرانه من نفس عمره الزمني".[6]

ويعرفه كل من " لومان و أندريLéman et Audry " بأنه " الطفل الذي لا يتقدم أبدا، أي لا يكتسب المعلومات التي تعطى له بالشكل الذي يقدم لجميع التلاميذ في سنة".[7]

في حين تعرف" انجرام C.H.Ingram " التلميذ المتأخر دراسيا بأنه :"ذلك الذي لا يستطيع تحقيق المستويات المطلوبة منه في الصف الدراسي ويكون متراجعا في تحصيله الأكاديمي قياسا، أو مقارنة بتحصيل أقرانه من نفس الفئة العمرية و الصفية". (8)

كما و يعرف احد الباحثين " الطفل المتأخر": بأنه".....هو المقصر تقصيرا ملحوظا في تحصيله المدرسي بالنسبة للمستوى المنتظر من طفل سوي متوسط في مثل عمره".(9)

ويطلق الباحث" برت" كلمة التأخر بمعناها الاصطلاحي " ....على كل أولئك الذين لا يستطيعون– و هم في منتصف السنة الدراسية– أن يقوموا بالعمل المطلوب من الصف الذي يقع دونهم مباشرة"(10)

وقد ورد في قاموس علم النفس مانصه:" أن الطفل المتأخر هو الطفل الذي لا يساير التقدم العادي للمكتسبات المدرسية،أن هؤلاء المتخلفين كثيرون، ويشكلون مؤخرة القسم أو الصف" (11)

وعبارة التأخر الدراسي تشير – اصطلاحا– إلى مستوى منخفض من التحصيل و ليس إلى درجة من الذكاء كما يبدو – لأول ولهة– للجاهلين بطبيعة الموضوع.

و المتأخر دراسيا لا يكون – بالضرورة– ضعيف الذكاء. أن قياس المستوى التحصيلي لتحديد درجة التأخر الدراسي يتوقف على جملة من العوامل المختلفة سيتم توضيحها فيما بعد.

لهذا وجب على كل متعامل في العملية التربوية أن يولي اهتماما خاصا بكيفية توفير ظروف التمدرس الملائم بفعالية أكبر الفعل التعليمي، لتجنب تأثير التأخر الدراسي بوصفه : " عدم التوافق الدراسي الناتج عن جملة النقائص المتراكمة تفترض التلاميذ سواء المتعلقة به أو بمحيطه، و تعيق مساره الدراسي بالشكل العادي و يمكن أن يأخذ التأخر الدراسي عدة أشكال" بمعنى أن هناك عوامل تؤثر سلبا على المسار الدراسي للتلميذ،و هذه العوامل، إما تكون ذاتية، أي نابعة من التلميذ نفسه، أو عوامل خارجية كالظروف الاقتصادية أو الاجتماعية للأسرة أو المحيط الذي يعيش فيه.

و بناء على ما تقدم يمكن أن نستخلص بأن التأخر الدراسي " هو عجز التلميذ و فشله في بلوغ هدفه و هو النجاح في مسيرته التعليمية، إذ لا يكمل الدراسة في الآجال المحددة، أي انقطاعه تماما عن الدراسة و ذلك بسبب رسوبه المتكرر " [12]

كما نجد أن هناك عدم الاتفاق على تعريف مفهوم التأخر في ضوء تعدد المحكات المستخدمة لتحديد المتأخرين دراسيا فيتخذ بعض الباحثين بنسبة الذكاء محكا أساسيا لتعريف التأخر الدراسي و البعض الآخر يعتمد على محك انخفاض التحصيل الدراسي عن المتوسط، و تميل الفئة الثالثة لتحديد المفهوم من خلال كل من نسبة الذكاء و التحصيل الدراسي، و تناسب مستوى التحصيل المتأخرين دراسيا مع مستوى قدراتهم العقلية، و من جانب آخر أطلق بعض العلماء مجموعة من التسميات لتحديد المتأخرين دراسيا تبعا للعوامل المؤدية إلى تأخرهم و من هذه التسميات:

محرومون تربويا، 2 – المحرومون ثقافيا،3- المضطربون انفعاليا، 4- إلا أن هؤلاء جميعا يعانون من انخفاض التحصيل الدراسي بما لا يتناسب مع نسب ذكائهم.

التعريف الإجرائي للتأخر الدراسي :

هو حالة تأخر أو تخلف أو نقص أو عدم اكتمال النمو التحصيلي يظهر على أساس انخفاض نسبة التحصيل من خلال انخفاض الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات الفصلية التي تجرى في المواد الدراسية داخل المدرسة".

ثانيا: علاقة التأخر الدراسي بالمفاهيم الأخرى:

لقد ارتبط التأخر الدراسي في مفهومه العام بمفاهيم قريبة منه أو مماثلة له كالتأخر أو التخلف العقلي، وبطء التعلم، و الفشل الدراسي، وسنبين العلاقة بينه وبين كل مفهوم من المفاهيم سابقة الذكر كل على حدى:

1- التأخر الدراسي و التخلف العقلي:

لقد ارتبط التأخر الدراسي في ذهن البعض بمفاهيم خاطئة كالتخلف العقلي أو الغباء فقد نجد بعض المدرسين يحكمون ببساطة شديدة على الطفل المتأخر دراسيا بالغباء و التخلف العقلي، وذلك لمجرد عدم فهمه أو بطء تفكيره أو قلة تحصيله للمادة العلمية وذلك بمقارنته بزملائه العاديين، فالتأخر الدراسي هو تأخر في التحصيل وهذا يعتبر عجزا مؤقتا له أصوله و أسبابه النفسية و الاجتماعية و الاقتصادية و المدرسية، أما التخلف العقلي فلا يحمل نفس المعنى بل هو تلف أو عيب يصيب الجهاز العصبي المركزي S N C في سنوات العمر المبكرة فيصير صاحبه عاجزا عن مزاولة تعليمه في المدارس العادية ن فيحول بذلك إلى مدارس خاصة Ecoles Spécialisées بأبناء هذه الفئة، ويكون فيها تحت رعاية الدولة وعبئا عليها لان ذكاؤه اقل من 75°.[13]

2- التأخر الدراسي و بطء التعلم:

من الباحثين من يفرق بين مصطلحي التأخر الدراسي و بطء التعلم، فيطلق بطء التعلم على كل طفل يصعب عليه تعلم المسائل العقلية و الفكرية التي تتطلب التجريد و التحليل، فكان البطء مرتبط بالضعف في القدرات العقلية بخلاف التحصيل ، فقد لا يكون مرتبط بضعف الذكاء.

ومن الباحثين من لا يرى فرقا بين المصطلحين ، و يرى "نعيم الرفاعي" : " أن أكثر مايحدث لما يكون بطيئا في التعلم أن يكون متخلفا، ومهما كانت نقاط الاختلاف في المصطلحين فالغالب أننا لا نكون أمام فئتين متميزتين".[14]

3- التأخر الدراسي و الفشل الدراسي:

لقد تنوعت الآراء حول مفهوم الفشل الدراسي فحسب"Hotyat" في النظم الدراسية غير الانتقائية ، فان مفهوم الفشل في امتحان نهاية السنة الدراسية هو حكم على النتائج التي تكون أدنى من الانحراف المعياري بالمقارنة مع النتائج المتوسطة ، و في النظم الانتقائية فان الفشل هو فصل المتعلم – التلميذ– بطريقة تعسفية". [15]

و الفشل الدراسي في قاموس " بول فولكي P.Foulquie" هو " عدم القدرة على تحقيق مستوى تحصيلي أو تكوين محدد ، ويمكن أن يتولد في –ابسط صورة– عن تفاوت طموحات ذاتية و عائلية و استعدادات".(16)

و الفشل الدراسي:هو العملية التي عن طريقها يتوقف الطفل عن الاستجابة لمتطلبات المدرسة التعليمية منها و الأخلاقية ، بحيث يعاقبه النظام المدرسي فيما بعد، أما أن يرسب في الامتحانات أو أن يكرر السنة الدراسية.(17)

كما يعتبر الفشل الدراسي صفة للتلاميذ الذين يكون تحصيلهم الدراسي اقل من مستوى أقرانهم، أو يكون مستواهم التحصيلي اقل من نسبة ذكاءهم.(18)

التعثر الدراسي فارق سالب بين الأهداف المتوخاة من الفعل التربوي و النتائج المحققة فعليا، كما يتجلى في المجال العقلي المعرفي ، أو الوجداني الحسي الحركي، وترجع أسبابه إلى معطيات متفاعلة و متفارقة من مثل مواصفات التلميذ، أو عوامل المحيط ، أو سيرورة الفعل التربوي، ويتطلب هذا الفارق إجراءات تصحيحية لتقليصه بأساليب قد تكون بيداغوجية أو غير بيداغوجية.... وبهذا المعنى، فان التعثر الدراسي هو ذاك الفارق الملاحظ بواسطة أدوات القياس بين أهداف التعليم وبين النتائج الفعلية التي توصل لها التلميذ.(19)

فالفرق بين المصطلحين هو أن الفشل الدراسي انقطاع عن الدراسة نهائيا، وهو نتيجة حتمية للتأخر الدراسي العام، و العلاقة بينهما علاقة سببية ، حيث أن التلميذ بعد تأخره عن أقرانه وعدم تداركه لما فاته، يكرر السنة الدراسية مرة أو أكثر، فيطرد من المدرسة بعدما يفشل في مسايرة المنهج الدراسي.

4- التأخر الدراسي و الانضباط المدرسي:

قد يؤدي التخلف الدراسي إلى ظهور مشكلات لها علاقة بالنظام العام داخل المؤسسة التعليمية المعنية. لقد لاحظ الدكتور/ عبد العزيز القوصي من خلال الحالات التي عرضت على العيادة السيكولوجية بمعهد التربية للمعلمين بسبب التأخر الدراسي إن هذه الحالات ليست حالات تأخر

دراسي فحسب وإنما توجد معها مشكلات أخرى كالهرب و الاعتداء و غير ذلك من المشكلات التي قد تكون مصاحبة – فقط – للتأخر الدراسي.

وقد تكون مسببة له وقد تكون ناتجة عنه. كما لاحظ- في حالات جرائم الأحداث العديدة التي فحصها- و التي كان الأحداث فيها من تلاميذ المدارس- أنهم كانوا متأخرين جدا في الدراسة. و استنتج أيضا أن التلاميذ الذين يلبون أول داع للخروج على النظام- و الذين يكونون مصدر اضطراب في حياة المدرسة- هم في العادة المتأخرون دراسيا. و لا يخرج مسلك هذا النوع من التلاميذ عن انه تعويض للشعور بالنقص الذي يسببه لهم الإخفاق الدراسي. [20]

ثالثا: أهمية التقويم التربوي في اكتشاف التأخر الدراسي :

إن عملية التقويم التربوي لا تتناول جانباً واحداً من جوانب التلميذ ، بل تمتد لتشمل جميع جوانب النمو المعرفي والجسمي والاجتماعي ، وهي عملية أشمل من أن تكون عملية قياس لجوانب النمو ثم رصد درجة هذا النمو ، وإنما تمتد لتشمل أيضاً دراسة العوامل التي أدت إلى ضعف هذا النمو في جانب ما ، والبحث عن أفضل الحلول الممكنة للتخلص من أسباب هذا الضعف وهكذا يستمر التقويم ملازماً للعملية التعليمية ينتقل من التشخيص إلى وصف العلاج بمعنى أن التقويم يجب أن يمتد ليشمل تقويم نمو التلاميذ وتقويم كل العوامل التي تؤثر في المنهج المدرسي كالنواحي الإدارية والمباني والأجهزة والمعامل ، كما يمتد ليشمل العلاقة التي تربط المدرسة بالبيئة ، وبما أن التقويم عملية تشخيصية علاجية فيمكننا استخدام نتائج تقويم التلاميذ في الكشف عن حالات التأخر الدراسي بقصد رعاية ومعالجة التلاميذ المتأخرين دراسياً.[21]

رابعا: خصائص المتأخرين دراسيا :

تنقسم الخصائص المميزة للمتأخرين دراسيا إلى عدة أنماط نجملها فيما يلي :

1- الخصائص الجسمية :

إن معدل النمو الجسمي للمتأخرين دراسيا أقل في تقدمه من معدل نمو أقرانهم العاديين، و المتفوقين دراسيا، و قد أوضحته دراسات عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين و المتأخرين دراسيا في الطول و الوزن و نسب الإصابة بالأمراض الشائعة، و كذلك يعانون من ضعف البصر، و تضيف دراسة أخرى أنهم أقل طولا و أثقل وزنا و أقل تناسقا من أقرانهم العاديين، كما يتسمون بالنضج الجنسي المبكر و القصور في القدرات الحسية الحركية.[22]

2-الخصائص السلوكية :

يميل المتأخرون دراسيا إلى السلبية، و يعتبر العدوان أو الانطواء من أبرز المظاهر السلوكية المميزة لهم، و تقل رغبتهم في تكوين الصداقات، كما يسهل انقيادهم نحو الانحراف كنوع من التنفيس عن العدوان و تعويض عما يحسون به من نقص كما يميل البعض منهم إلى الانطواء و الهدوء من المشاكل التي تواجههم و قد يؤدي الخوف من المدرسة و قلة الاهتمام بالدراسة إلى الغياب المتكرر و الذي بدوره إلى التسرب من التعليم.[23]

3-الخصائص التعليمية :

يتفق العاملون في مجال التأخر الدراسي على أن أهم ما يميز المتأخرين دراسيا انخفاض التحصيل الدراسي عن المتوسط، وقد أكد المفكرون أن التأخر الدراسي له أشكالا عديدة منها :

أ- **التأخر الدراسي العام :** و يرتبط بانخفاض التحصيل الدراسي في كل المواد الدراسية و قد وجد الارتباط الواضح بين هذا النوع من التأخر و القصور في القدرة العقلية، وتتراوح نسبة ذكاء هذا النوع من المتأخرين بين 70-85.

ب-**التأخر الدراسي الخاص:** و يرتبط بانخفاض التحصيل في عدد محدود من الدراسات ، أي تخلف التلميذ في مادة أو مواد بعينها، ويرتبط بنقص القدرة العقلية.

ت-**تأخر دراسي دائم:** حيث يقل تحصيل التلميذ عن مستوى قدرته على فترة طويلة من الزمن.

ث-**تأخر دراسي موقفي:** و التأخر إلى يرتبط بمواقف معينة، حيث يقل تحصيل التلميذ عن مستوى قدرته نتيجة مروره بخبرات سيئة مثل وفاة احد أفراد الأسرة، و تكرار مرات الرسوب أو المرور بخبرات انفعالية مؤلمة. (24)

4- الخصائص العقلية المعرفية :

نهتم في هذا السياق بعرض و تحديد الخصائص المعرفية للمتأخرين دراسيا في ضوء الفئات الوظيفية، و القدرات و التأثيرات المتضمنة في المقاييس الفرعية.

أ- القدرة العقلية المركبة (الذكاء):

تهتم الدراسة الحالية بالمتأخرين دراسيا تأخرا عاما، و الذين يتناسب مستوى قدراتهم العقلية مع مستوى تحصيلهم الدراسي المنخفض، و قد توصل كل من العلماء و المفكرين من خلال دراساتهم إلى انخفاض مستوى الذكاء العلمي بمقياس لدى بطيئي التعلم.

ب-اللغة و التفكير بالمفاهيم :

يعاني المتأخرون دراسيا من ضعف في عملية تداعي الأفكار و المعاني و التفكير الإستنتاجي، مع عدم القدرة على التفكير المنطقي المتسلسل.

كما يتميزون بالتفكير الحدسي، و الذي يؤدي إلى ضعف القدرة على حل المشكلات التي تحتاج إلى مكونات و معاني عقلية عامة، و يزيد اعتمادهم على التوهم مع انخفاض القدرة على التعقل و الفهم و السطحية في الإدراك و العجز عن الاستفادة من الخبرات و التجارب التي يمرون بها.

وقد أكدت دراسات أخرى عن وجود فروق دالة إحصائي بين المتأخرين وراثيا و المتفوقين دراسيا في القدرة اللغوية، و ذلك لصالح المتفوقين دراسيا، أما عن التنبؤ بالتأخر الدراسي، فقد حددته دراسة أخرى

من خلال التباين الواضح بين كل من القدرة اللفظية، و غير اللفظية خصوصا إذا استمر هذا التباين لفترات طويلة.

ج- الاستدلال: أكدت الدراسات أن هناك فروق بين المتفوقين و المتأخرين دراسيا في القدرة على الاستدلال، و كل من القدرة اللغوية و العددية.

فالاستدلال عملية ضرورية لإدراك خصائص الأشياء، و إدراك العلاقات المشتركة بين هذه الخصائص، و بالتالي تعتبر السبب الأساسي في كثير من الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في المواد الدراسية المختلفة.

د- الوظائف الإدراكية :

يعاني المتأخرون دراسيا من قصور في القدرة على الإدراك الحسي و العقلي، و يتضمن في إدراك المعايير و الرموز، إلا أنهم يتفوقون في إدراك الظواهر الحسية و للعمال مع ضعف في القدرة على التصور و التخيل و الإدراك للعلاقات بين الأشياء و التمييز بسهولة و يبدو هذا الضعف في القدرات العملية التي لا تعتمد على الحصيلة اللفظية الدائرة، تكميل نموذج من الذاكرة تقليد شكل من الأشكال و محاكاته.

إن المتأخرين دراسيا يعانون من ضعف القدرة على التصور و التخيل و سطحية الإدراك و صعوبة إدراك العلاقات من ثم فهم أقل تقدير العواقب الأمور و نتائج أعمالهم.

هـ-الذاكرة قصيرة المدى :

تتضمن الذاكرة النظام المعقدة التي تمكن الكائن العضوي من تخزين و تسجيل و الاحتفاظ ببعض الخبرات و الأحداث التي تعرض لها، و نجد المتأخرين دراسيا يعانون من قصور في الذاكرة و الأفكار، كما أن لديهم انخفاض قدرة المتأخرين دراسيا على تحصيل الأفكار و المعاني و التفكير الإستنتاجي، من أهم أسباب انخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي، و منه فإن المتأخرين دراسيا يعانون من قصر مدى الذاكرة و القدرة على اختزان المعلومات أو الاحتفاظ بها لمدة طويلة، و يبدو ذلك عند تكرار الكلمات و

الجمل التي يطلب منهم تكرارها عقب سماعها، كما يؤدي قصر مدى الذاكرة إلى نقص في تقدمهم الدراسي، و يضطرهم إلى تكرار المادة المراد حفظها و فهمها مع استمرار هذه الحالة إلى أن يتمكنوا من الاحتفاظ بها و عدم نسيانها لفترة معقولة.

و قد أوضحت نتائج دراسة وجود فروق دالة إحصائي بين المتأخرين دراسيا و العاديين في التعرف على المهام المرتبطة بالمقاطع السمعية و الذاكرة قصيرة المدى و العمليات الصوتية المتعلقة بالذاكرة.

و فيما يتعلق بالانتباه و التركيز فإن المتأخرين دراسيا يعانون من تشتت، و عدم القدرة على التركيز فيما يقومون به من أعمال و منه ضعف القدرة على الانتباه و التركيز يؤثر على عمل الذاكرة و يؤثر على قدرة اختزان المعلومات و الاحتفاظ بها لفترة طويلة.

و تجدر الإشارة إلى أن نتائج دراسة أوضحت أن تفاعل اضطرابات الانتباه مع مطالب الذاكرة يؤدي إلى اضطرابات في صياغة إستراتيجيات حل المشكلات لدى المتأخرين دراسيا.

يوضح العرض السابق لخصائص المتأخرين دراسيا، اقتصارها على تحديد جوانب القصور و الضعف لديهم، دون الاهتمام بالتفرقة على جوانب القوة، و ذلك لاعتماد الدراسات و البحوث على المقارنة بين المتأخرين دراسيا و كل من العاديين أو المتفوقين دراسيا عند تحديد هذه الخصائص، و الملاحظ لهذه الخصائص يجد أنها تتشابه مع الخصائص المميزة لذوي صعوبات التعلم في كثير من الجوانب، و غالبا ما يعود الاختلاف إلى درجة شيوع هذه الخصائص لدى كل منهما.

خامسا: أنواع التأخر الدراسي :

أ- **تأخر عام فردي** : الأسباب ذات طابع بدني، عقلي ، اجتماعي، عاطفي، تربوي بيداغوجي و مكونات مزاجية.

و في هذه الحالة يجب إعادة النظر في كل المسار الذي لم يكن فيه تطور.

ب- تأخر عام جماعي : الأسباب ذات طابع بيداغوجي، منهجية عامة أو خاصة للتعليم، و عدم التعرف على اهتمامات أو إمكانات الأفراد- تنظيم القسم- أو مشكل علاقة مجموعة التلاميذ بالأستاذ، أو داخل المجموعة(التلاميذ فيما بينهم) و في هذه الحالة يجب إعادة النظر جماعيا في المسار كاملا، أو الانطلاق من حيث توقف التقدم[25]

ج- تأخر خاص و فردي : عدم القدرة أو الكفاية، غياب النضج للاستيعاب مثل هذا التعلم، انعدام الاهتمام لمحتوى معين، صعوبة التكيف لطريقة التقديم، المقاومة اللاشعورية الحادة، ترجمة لمشكل عائلي أو اجتماعي، نقص فهم لمفهوم قاعدي قد يشكل عرقلة متتالية للاستيعاب.

في هذه الحالة يقدم علاج تصحيحي فردي خاص، يمكن من تحرير ميكانيزمات التعلم لحذف أسباب النقائص، و بالتالي استرجاع الإجراءات الصحيحة.[26]

هناك تدابير معمول بها حاليا كاعتماد المعالجة البيداغوجية كالاستدراك و الدعم، إرساء المنافسة وروح المبادرة و الإبداع و التحفيز، خاصة هذا الأخير الذي يعتبر أساس التعلم، إضافة إلى ذلك تحسيس الأولياء بدورهم في تحفيز أبنائهم تزويد المدارس و الثانويات بأخصائيين نفسانيين لإرشاد و مساعدة التلاميذ للتغلب على مشاكلهم المختلفة، خاصة توافقهم و تكيفهم الدراسي.

سادسا : أسباب التأخر الدراسي :

قد يكون من المفيد بعد تعريف ظاهرة التأخر الدراسي و تحديد معدلات انتشارها تحديد أهم الأسباب المؤدية إلى هذه المشكلة.

نظرا لتعدد و تشابك العوامل المسببة للتأخر الدراسي، كما يعيش الحرمان الثقافي و الاجتماعي، و الاضطراب الانفعالي من العوامل المسببة للتأخر إلا أن المتأخرين دراسيا لأسباب إجتماعية أو ثقافية، أو انفعالية يختلفون في خصائصهم العقلية عن المتأخرين لانخفاض مستوى قدراتهم العقلية، وقد سبق و أوضحنا اهتمام الدراسة الحالية بالمتأخرين دراسيا لانخفاض مستوى قدراتهم العقلية، إلا أننا نحاول عرض

وجهات نظر العلماء حول تحديد الأسباب التي تكمن وراء ظاهرة التأخر الدراسي بصفة عامة و تتمثل في:

1- الأسباب النفسية : تتمثل في العوامل و المؤثرات الانفعالية المتصلة بالتلميذ نفسه، كعدم الاستقرار و الخوف و القلق و الخجل، بالإضافة إلى ضعف الثقة بالنفس و الإحباط و الخمول و الانطواء، عدم القدرة على المبادأة، قلة الدافعية للإنجاز.[27]

حيث أن المتأخرين دراسيا لا يهتمون بالعادات و التقاليد، و لا يشعرون بالولاء للجماعة، و لا يتحملون المسؤولية، و هم أقل تكيفا مع المجتمع و يسهل انقيادهم للانحراف أكثر من العاديين.[28]

2- الأسباب الاجتماعية و الاقتصادية : يعتبر الانخفاض الشديد في المستوى الاجتماعي و الاقتصادي، و المستوى التعليمي للوالدين، كبر حجم الأسرة، سوء التوافق الأسري، أساليب التنشئة الخاطئة من أهم العوامل المؤدية إلى وقوع الأبناء في براثن التأخر الدراسي.

كما أن القلق على التحصيل، و ارتفاع مستوى الطموح الوالدي بما لا يتناسب و قدرات التلميذ بالنسبة للتحصيل للأبناء من أهم أسباب التأخر.[29]

3- الأسباب المدرسية : تتمثل في ابتعاد المواد الدراسية عن الواقع، عدم مناسبتها للمنهاج و طرق التدريس، و المناخ المدرسي العام[30]،الإمكانيات للتلميذ و كل هذه العوامل تؤثر في حدوث التأخر الدراسي، حيث أكدت الدراسات إلى وجود علاقات دالة بين الظروف المدرسية و الإمكانيات المتاحة و بين نسب النجاح و القدرة على التحصيل الدراسي.[31]

سابعا: عوامل التأخر الدراسي :

عند الرجوع إلى جذور المشكلة نجد أن أسبابها متنوعة و متشعبة و متداخلة أيضا، فهي تختلف من بيئة إلى أخرى بالرغم من وجود عوامل مشتركة تجمع فيما بينها، و العوامل متداخلة تشكل هذه

المشكلة،و لكن بدرجات متفاوتة و يمكن تصنيف تلك العوامل إلى عوامل مدرسية، عوامل إجتماعية ثقافية، و عوامل نفسية و جسمية.

1- العوامل المدرسية : تتمثل هذه العوامل في عدة مظاهر منها : عدم تكيف التلميذ مع عناصر البيئة المدرسية، و هذا غالبا ناتج عن اضطرابات في الجو الاجتماعي المدرسي، و ما يتبع من خلل في علاقة التلميذ بالآخرين من المدرسين و التلاميذ و حتى أعضاء الإدارة المدرسية.

هذا ما يسبب نفور من هذا المحيط المدرسي، و كذا ضعف التحصيل الدراسي، و من هنا وجب علينا توضيح بعض الأمور المتعلقة بالعوامل المدرسية و هي :

أ- طرق التدريس : " مازالت غالبية التعليم في نظم التربية و التعليم في البلاد العربية تعتمد أساسا على أساليب التلقين و التحفيظ في بعض الأحيان و اعتبار المعلم هو المقرر الرسمي هما المصدر الأساسي- بل للحصول على المادة المعرفية".[32]

و هذا الأسلوب طبعا ما يجعل التلاميذ يكرهون الدراسة، علما أن الأسلوب المشوق أو الطرق المشوقة و الأعمال التطبيقية و النشاط داخل المدرسة، و المشاركة في إثراء الموضوع و هو يجلب التلميذ و يجعله يحب الدراسة و يواظب عليها.

ب- التوجيه المدرسي و التقويم :" إن التوجيه و القبول المعمول به في المدرسة الجزائرية لا يقوم و لا يستخدم الاختبارات المقننة لقبول الطلبة، و الانتقال إلى المستويات العليا و تسجيلهم في التخصصات التي تناسبهم من أكثر العوامل تأثيرا في نظام التقويم أن بعض الامتحانات لا تقيس قرارات الطالب الحقيقية، و ذلك لاعتمادها على درجة الطالب في كراسة الامتحان معيارا وحيدا للحكم عليه بالإضافة إلى بعض الامتحانات مازالت تقليدية، و تعتمد على الحفظ و الاسترجاع، و إن مفعول التقويم يقل و يصبح قليل الفائدة".[33]

ج- ضعف النظام المدرسي : يعد هدفا رئيسيا للإدارة المدرسية، فهو يمثل اهتماما كبيرا بالنسبة لها، و النظام المدرسي : هو عملية تربوية تتطلب التحكم في السلوك و العواطف و الانفعالات تحت قيادة موجهة من أجل تحقيق هدف معين.

كان مفهوم النظام المدرسي في الماضي يتحقق على أساس العصا، مكونا الرهبة و الخوف المفروض بالقوة، و كان الهدف الرئيسي هو تحقق النظام، فقد أكد " روسو Roso" و جون ديويJon.Dewy" أن للقيم الديمقراطية و إقصاء مفهوم التسلط يجعل التلاميذ يحكمون أنفسهم دون إجبارهم على الانصياع الأعمى، فالمؤسسات التعليمية التي يبالغ مدراؤها في التشدد يلاقي فيها التلاميذ صعوبات شتى تجعلهم ينفرون من الدراسة و يتجهون اتجاهات أخرى حاملين أحقادهم، فاشلين في دراساتهم.[34]

د- محتويات المناهج : تتمثل في المواد الدراسية التي تدرس في المدرسة فإذا كانت ذات ارتباط ضعيف بحاجات المجتمع، أي عدم تلبيتها لحاجات المجتمع، و لميول التلاميذ و هوايتهم.[35]

إضافة إلى المناهج نشاطات و فعاليات ترتبط بالحياة الإنسانية في البيئة و النواحي الصحية و الجسمية للتلاميذ.[36]

و ما يلاحظ أيضا في كثير من المناهج تشابهها و تبعيتها تبعية شبه كلية للغير(الأجانب)، علما أن لكل مجتمع تركيبة نفسية و إجتماعية و ثقافية، و أخلاقية و من هنا قد تكون المناهج مسؤولة هي الأخرى عن تأخر التلميذ.

هـ- الشغب في الأقسام :إن ظاهرة الشغب في الأقسام تكاد تكون السمة العامة في كثير من مؤسساتنا التعليمية الثانوية، في غالب الأحيان يرجع الشغب إلى الخروج عن النظام المدرسي العام، الذي يواجهه بنوعين فردي و آخر جماعي، فالخروج الفردي مرتبط بعدد من الأسباب التي يمكن حصرها في الأسباب التالية:

* **السلوك العدواني** : يتمثل في سلوك العدوان من جانب التلميذ نحو أقرانه أو معلميه، و يرجع إلى عوامل نفسية أو إجتماعية أو إلى عيب جسمي، أو إلى فشل في الدراسة حيث في معظم الأحيان يرجع إلى السبب الأخير.

* **السرقة** : تنشأ السرقة نتيجة عدة أسباب نفسية و إجتماعية، كعدم توفر الحب في البيت، فإذا سرق الطفل من أمهن فثمة خطأ في العلاقة بينهما لذلك الأجدر البحث عن السبب و هناك أسباب أخرى كثيرة منها رغبة التلميذ في تملك الشيء لا يستطيع الحصول عليه.

* **الغش في الامتحانات** : إن الاهتمام الكبير الذي يعطى للامتحانات، وما تتصف به من صرامة و قيود و تركيز على التحصيل و الحفظ، جعلها غاية في ذاتها بدل أن تكون وسيلة لتقويم التلميذ و تقدمه، و فشل هذا الوضع، يجعل من الامتحانات سيفا مسلطا على عنق التلميذ مما يحمله على الغش". (37)

* **الاكتظاظ في الأقسام:** تعاني الكثير من الثانويات خاصة منها ما كانت في المدن الكبرى من الاكتظاظ في الأقسام خاصة في السنوات الأخيرة، بحيث يقارب القسم إلى 50 تلميذا، مما يجعل عملية التدريس عملية صعبة جدا،

و يمكن الخروج من هذا أن ازدحام الفصول يشكل خطورة، على تنمية قدرات التلميذ و استعداداته.

معنى ذلك أن السبب ينطوي تحت العوامل المدرسية إضافة إلى تلك الدراسة التي قام بها مجموعة من الأساتذة بجامعة قسنطينة و التي جاء بها على الخصوص مايلي :

- ✓ شملت الدراسة 111 أستاذ و أستاذة .
- ✓ أرجعت الدراسة أهم العوامل للفشل المدرسي إلى عوامل مدرسية أولا، ثم إلى عوامل اجتماعية و أخيرا إلى عوامل نفسية و من هنا يمكننا القول أن التأخر إلى سبب واحد فقط.(38)

2- العوامل الاجتماعية الثقافية :

أ- عدم توفير الجو المناسب للمذاكرة في البيت :

يرجع إلى ازدحام البيت و الخلافات العائلية أو الحرمان من أحد الوالدين ، تأكد من خلال استعراض بعض الحالات التأخر الدراسي ، أن سبب التأخر الدراسي راجع إلى قسوة زوجة الأب في معاملة الشاب [39]

تكثر المشاكل الاجتماعية من هذا النوع في بلادنا، حيث كثرة الأطفال إلى جانب وجود تعدد الزوجات، و ما يترتب عنه خصومات تؤثر كثيرا على التلاميذ.

ب- الحرمان الثقافي و الاقتصادي للتلاميذ :

" إن التلاميذ المحرومون ثقافيا هم أفراد يعيشون في مستوى اجتماعي و ثقافي منخفض، يعانون من فقر في الخبرات التي تزيد في معارفهم، كما أن الحرمان الاقتصادي متمثلا في الفقر، له ارتباط بالفشل المدرسي، نظرا لما يتبعه من نقص في التغذية و خروج التلاميذ إلى العمل خارج البيت لسد احتياجاته، حيث يعتبر هذا التلميذ أو الطفل في بعض السر مصدر الدخل فيستعان به على ذلك،كما أن البعض الآخر يعجز عن تحمل شراء لوازم المدرسة و بعض المستلزمات التي تتطلبه المادة و التي تطلب من التلاميذ بين الآونة و الأخرى[40]هذا ما نلاحظه في الشوارع هذه الأيام، تحول غالبية الأطفال إلى تجار صغار، كبيع الجرائد في الحدائق العمومية أو بيع السجائر على الأرصفة.

ج- فقدان أحد الوالدين :

" و يعد واحدا من أكبر المشكلات التي تؤدي بالتلميذ إلى التأخر المدرسي و بالتالي الفشل في الدراسة، حيث أن فقدان أحد الوالدين أو كلاهما يسبب في إهمال الطفل، و عدم رعايته الرعاية اللازمة، و فقدان الحنان اللازم.[41]

كما يكون هذا كذلك في الأسر المتصدعة كالطلاق أو المرض الطويل، إضافة إلى وجود حالات أخرى كالأب يطغى عليه عمله أو أصحابه أو مقهاه، و ما إلى ذلك الأمر الذي يحرم عائلته من حضوره.

حيث أكدت إحدى الدراسات أن من بين أبرز أسباب التسرب في المرحلة المتوسطة و الثانوية انخفاض دخل الأسرة اقتصاديا و غياب رعاية الأسرة.

كما أن دراسة إبراهيم ناتو و سروار خان عام 1976 أشارت أيضا إلى الخلفية الاقتصادية

و الاجتماعية للأسرة، و مستوى تعليم الأبوين و حرفة الأب، و دخل الأسرة و المنطقة التي يعيش فيها، و الاتجاهات السائدة حول التعليم، كلها عوامل هامة في تحديد سلوك الطفل في المدرسة و تحديد فرصة الاستمرار في الدراسة أو تركها.

و أشارت دراسة أخرى أن من العوامل المرتبطة بالتسرب في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وجد أن معظم المتسربين (61%) منهم يأتون من أسر منخفضة الدخل، حيث أحد الأبوين أو كلاهما أمي، و اتجاهات الأسرة سلبية نحو التعليم، و لا يجد الأبناء تشجيعا عليه من الأبوين.[42]

3- عوامل نفسية و جسمية :

أ- **ضعف الإرادة** : يجعل التلميذ لا يتبين لتعليمه هدفا واضحان و لا يحقق عنده غاية ملموسة، من أجل هذا كان على المعلم أن يجعل لدروسه أهدافا واضحة في أذهان تلاميذه،و أن يعمد إلى تقوية إرادتهم فإن أصحاب العزائم القوية هم الذين يحققون النجاح لهم و لأمثالهم.

ب- **عدم وجود رغبة** : إن الرغبة نحو تحصيل شيء ليست في متناول كل تلميذ، لذلك وجب على المعلم و الأستاذ و أفراد الأسرة العمل على توليدها في نفوس التلاميذ، و هذه العملية ممكنة جدا، إنما تقتضي الدراية بطبيعة و نفسية الأشخاص الذين تتعامل معهم، و نرغب أن نزرع فيهم حالة نفسية غير موجودة فيهم من قبل.

ج- عدم وجود دافع :

يرتبط هذا المصطلح ببعض المصطلحات الأخرى كالحاجة و الحافز " أي أن هناك التلميذ يفتقر إلى دافع نحو الدراسة، خاصة إذا كان انشغال الآباء و الأمهات عن الأبناء و مراقبتهم و تشجيعهم، فقد يحقق بعض الآباء نجاحا اقتصاديا واضحا على الرغم من جهلهم للقراءة و الكتابة، و بهذا لا تمثل المدرسة قيمة في نظرهم."[43]

كما تجدر الإشارة هنا إلى أن كثيرا من الإحباطات تصيب الطلاب أثناء التعلم، تنتج عن فشلهم و حرمانهم أي المعلمين و قدرتهم على تحفيز الطلاب، و استثارة دافعيتهم و بالتالي فشل و حرمان التلاميذ من أقوى معزز للاستمرار في التعلم ألا و هو النجاح." ذلك انطلاقا من القاعدة التي تقول :"تكرار النجاح يقود إلى النجاح و تكرار الفشل يقود إلى الفشل"، و عليه فإن على المعلم أن يقوم بمهمات عديدة لتوفير الدافعية لدى الطلاب."[44]

يقول حامد زهران : " أن التأخر الدراسي هو حالة تأخر أو تخلف أو نقص أو عدم اكتمال النمو التحصيلي، نتيجة لعوامل عقلية و جسمية أو إجتماعية أو انفعالية بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط، في حدود إنحرافيين معياريين سالبين."[45]

و قد أرجع أسباب التأخر الدراسي إلى أسباب حيوية، تأخر النمو، ضعف البنية و التلف المخي، و ضعف الحواس مثل السمع و البصر و الضعف الصحي العام، و سوء التغذية، و اضطراب الكلام، و الحالة السيئة للأم أثناء الحمل، و إصابتها بأمراض خطيرة، أو ظروف الولادة العسيرة.

أما العوامل النفسية فأهمها : الضعف العقلي، و الغباء و نقص القدرات العقلية و نقص الانتباه و ضعف الذاكرة و النسيان و الشعور بالنقص، و ضعف الثقة بالذات، و الاستغراق في أحلام اليقظة، و اضطراب و سوء التوافق العام، و المشكلات الانفعالية و الإحباط، و عدم الاتزان الانفعالي والاضطراب العصبي."[46] كل هذه المشكلات يعاني منها الشباب المراهق، إضافة إلى ذلك " يصاب كثير من الطلبة بقصر النظر، و لا يدري العلماء لذلك سببا، كما أنهم يستطيعون أو يوجهوا انتباههم إلى شيء مدة أطول

من مدة انتباههم في المراحل السابقة، و تضعف قدرتهم على الحفظ عن ظهر قلب، و لاضطراب وجدانه في هذه المرحلة يضطرب فكره، و يقل ضبطه لنفسه، و لا يتزن سلوكه، فقد تتعارض رغباته مع والديه في المنزل و أساتذته في المدرسة."[47]

فقد يجد الطالب أن ضعفه الجسمي، أو طوله المفرط أو بدانته الزائدة أو قصره أو إصابته بعاهة، أو مرض مدعاة لعدم قبوله في نواحي النشاط المختلفة" كما تؤكد للطالب الشعور بالنقص، و يحاول تعويضه بشتى الطرق و التي أهمها: الانطواء على النفس و الجنوح و المشاغبات المدرسية المختلفة باختلاف أنواعها، كل هذا يقلل من كفايته الإنتاجية."[48]

ثامنا: مظاهر التأخر الدراسي :

أ- **الرسوب :** هو سنة يقضيها الطالب في نفس القسم عاملا نفس العمل الذي أداه في السنة الماضية أو الفارطة في المدرسة.

و عرف " كاندل KANDL" المعيدين أو الراسبين هم الطلاب الذين يبقون في المرحلة الدراسية أكثر من سنة.

أي أن الرسوب يشير إلى التلاميذ الذين يبقون في نفس المستوى في الوقت الذي يكون فيه زملاءهم قد ارتقوا إلى مستوى أعلى أو أنهوا دراستهم، أي أن التلميذ الراسب لم يتحصل و لم يكتسب المعارف و لا المعلومات و لا المهارات التي تؤهله للارتقاء، أي هنا التلميذ تحصيله ضعيف مقارنة بزملائه مما يؤخره دراسيا.[49]

كما جاء في الوثيقة المؤرخة خلال شهر جويلية 1996م و المرفقة مع المنشور الوزاري رقم (16) المؤرخ في 1996/09/03 و الصادر عن مديرية التعليم الثانوي العام بوزارة التربية الوطنية ما نصه:" ....الرسوب المدرسي....يتعلق بالتلاميذ الذين لا يوفقون في الترقية أو الانتقال إلى المستوى الأعلى

بحكم ضعف مستواهم الدراسي . ولكنهم لا يغادرون المدرسة بل يكررون السنة لاستدراك النقائص و سد ضعفهم التحصيلي ".[50] وهو – بهذا المعنى– صورة من صور الإخفاق المدرسي.

أما الدراسة التي قامت بها مديرية التقويم و التوجيه و الاتصال بوزارة التربية الوطنية و نشرتها خلال شهر فيفري 2000م في كتيب تحت عنوان:" التسرب المدرسي في التعليم الأساسي و الثانوي " فخصصت لفظ الإعادة " للإشارة إلى التلاميذ الذين يبقون في نفس القسم أو المستوى في الوقت الذي يكون فيه المسار العادي هو الارتقاء إلى المستوى الأعلى أو إنهاء الدراسة" . [51]

ب– التسرب : هو انقطاع كلي عن الدراسة قبل إتمام المرحلة الدراسية، أي أن التلاميذ لا ينهون دراستهم في عدد من السنوات المحددة لهم، فينقطعون عنها نهائيا، حيث نميز بين 3 فئات من المتسربين و هي :

* **الفئة الأولى** : تتكون من التلاميذ الذين تخلوا عن دراستهم، في حين مازال بإمكانهم المواصلة كونهم لم يبلغوا سن 16 سنة أي السن الإلزامي للتمدرس.

* **الفئة الثانية** : تضم البالغين من العمر 16 سنة، و التي لم تسمح لهم نتائجهم بالمواصلة و الذين يتم إقصاؤهم من المدرسة.

* **الفئة الثالثة:** تخص التلاميذ في مختلف المستويات، و الذين و إن كانت نتائجهم الدراسية مقبولة إلا أنهم ينقطعون عن الدراسة لأسباب مادية في أغلب الأحيان.

أي هنا التسرب له دلالة على أن التلاميذ مجبرين على الانقطاع عن دراستهم مثل حالة المطرودين، أو بعبارة أخرى الموجهين إلى الحياة العملية، و هذا ينطبق على الفئة الثانية.[52]

و على أولئك الذين فصلوا من المدرسة عن طريق مجالس التأديب و تكون العقوبة المسلطة عليهم من الدرجة الثانية، أي الإقصاء من النظام الداخلي و أيضا من المؤسسة، مع اقتراح التحويل إلى المؤسسة أو بدونه، و هذا يكون عندما يرتكب التلاميذ مخالفة خطيرة، أو إخلالهم بنظام المدرسة و عدم احترامه و بذلك التلميذ المتسرب يلحق الضرر بنفسه و يصبح متأخر دراسيا و لا يعرف أين يتوجه.[53]

كما يقصد به – في مفهوم الوثيقة الوزارية سالفة الذكر– " التخلي التلقائي عن الدراسة لأسباب اجتماعية واقتصادية. كما يشمل التلاميذ الذين يلفظهم النظام التربوي قبل إنهائهم مرحلة من مراحل التعليم". أي أن التسرب يشمل حالتين: حالة التخلي التلقائي عن الدراسة . وحالة الفصل النهائي أو الإقصاء أو الطرد.

وقد ورد – أيضا– في الدراسة الرسمية سالفة الذكر مانصه:" و في هذه الدراسة سيستعمل لفظ التسرب للدلالة على التلاميذ المجبرين على الانقطاع عن دراستهم (حالة المطرودين) و على أولئك الذين يتخلون عنها بمحض إرادتهم ".[54]وبذلك يكون التلاميذ المتسربون– حسب هذا التحديد– هم التلاميذ المتخلون و المطرودون.

و بالنسبة لحالة التخلي التلقائي عن الدراسة ، يمكن القول بان " ...هناك ظاهرة جديدة علينا تقديرها بسرعة قبل أن تزداد خطورة و هي ظاهرة العزوف عن التمدرس ..." . والواقع أن أمر هذه الظاهرة – في الجزائر– "...يتعلق...خاصة بالإناث في المناطق الريفية".[55]

ويمكن ذكر بعض الأسباب الهامة لتخلي التلاميذ عن دراستهم بمحض إرادتهم– على مستوى التعليم الثانوي العام – كمايلي:

– ضعف المستوى العلمي القاعدي و التأخر الدراسي العام علما بان بعض التلاميذ متفوقون في دراستهم ومع ذلك يضطرون للتخلي عن الدراسة لأسباب أخرى غير الضعف في مستواهم التحصيلي.

– سوء التوجيه المدرسي حيث يتم – أحيانا– توجيه التلميذ لشعبة لا تناسب ميوله و قدراته و ملمحه.

– عدم ملائمة الوسط المدرسي بمختلف مكوناته المادية و الإدارية و التربوية مما ينفر التلميذ من الدراسة وتعزف نفسه عنها ويزهد فيها. ولكن هذا النفور من الدراسة أو العزوف عنها و الزهد فيها لا يكون – لوحده– سببا كافيا للتسرب المدرسي التلقائي بل لابد من وجود عوامل مساعدة أخرى للتخلي التلقائي عن الدراسة.

– التحمل المبكر للمسؤولية العائلية بسبب وفاة احد الوالدين أو كليهما.

– تخلي الوالدين عن دورهما التربوي وعدم المبالاة بتعليم أولادهما بسبب الجهل وقلة الوعي وعد الشعور بالمسؤولية.

– انخفاض المستوى المعيشي للأسرة و ارتفاع نفقات التمدرس المتمثلة في مصاريف الكتب و الأدوات المدرسية و الملابس ورسوم التسجيل و إعادة التسجيل و الامتحانات و الإطعام و النقل بسبب البعد المحتمل للمدرسة إلى غير ذلك من المصاريف الأخرى.

– خطوبة أو زواج بعض التلميذات في وقت مبكر. وقد أصبح ذلك نادرا بسبب صعوبات الحياة و متطلباتها المتزايدة.

– استحواذ النزعة المادية على كثير من النفوس وعدم إعطاء قيمة للعلم و أهله.

* **الهروب من المدرسة** : يعبر الهروب من المدرسة في غالب الأحيان عن رغبة التلاميذ في الابتعاد عن جو المدرسة، و لكن لماذا يهرب التلاميذ من المدرسة؟ هذا السؤال أجاب عليه العديد من الباحثين ففي إحدى الدراسات تدور حول دراسة إكلينيكية لعوامل الهروب المدرسي من وجهة نظر الهاربين أنفسهم، و كذلك البحث عن أوجه الاقتران بين هذه الظاهرة و بعض الاضطرابات السلوكية الأخرى، قام الباحث بتوزيع استمارة للمقابلة الشخصية لـ 69 تلميذ، فكان السبب من وجهة نظرهم– المنهج المدرسي– تشجيع الأصدقاء– كثرة الوجبات –تساهل الدير– شدة المدير أو الناظر– و كل هذا في الأخير مضر بالطالب نفسه فيصبح متأخر دراسيا و لا يلحق بالركب التعليمي.[56]

لقد ورد في الوثيقة الوزارية سالفة الذكر ما نصه: " إذ التذبذب الذي أصاب سلم القيم الاجتماعية جعل بعض الأسر تشجع التخلي عن الدراسة لصالح أعمال هامشية مربحة".ولعل هذا السبب الأخير يأتي في مقدمة العوامل الرئيسية المؤدية لظاهرة العزوف عن الدراسة التي سبقت الإشارة إليها. أن الربح السهل و السريع الناتج عن ممارسات تجارية بطرق غير شرعية قد ساعد – أيضا– على بروز هذه الظاهرة غير الطبيعية .[57]

ج- عدم الانضباط المدرسي : قد يؤدي سوء التوجيه التعليمي – المسبب أحيانا للتخلف الدراسي- إلى ظهور مشكلات لها علاقة بالنظام العام داخل المؤسسة التعليمية.

فقد لوحظ أن التلاميذ الذين يلبون أول داع للخروج على النظام و الذين يكونون مصدر اضطراب في حياة المدرسة هم في العادة المتأخرون دراسيا. و لا يخرج مسلك هذا النوع من التلاميذ عن انه تعويض للشعور بالنقص الذي يسببه لهم الإخفاق الدراسي.[58]

ولمعالجة هذه الظواهر السلبية عمدت وزارة التربية الوطنية لاتخاذ أساليب المعالجة البيداغوجية و المتمثلة في عمليتي الدعم و الاستدراك، قصد التخفيف من حدتها و خاصة في التعليم الثانوي .

تاسعا: آثار التأخر الدراسي :

1- آثار التأخر الدراسي على الفرد :

تعتبر فئة المتعلمين أي طلاب و تلاميذ مختلف المراحل الدراسية الأكثر تضررا نظرا لالتصاقهم بالمشكلة، و كذا أسرهم التي تمسها هذه المشكلة بآثارها و نتائجها بصورة مباشرة " فتأخر التلاميذ أو الطلاب دراسيا، يترك جرحا عميقا في نفسيته، كما يمكن تمييز صنفين من السلوك، فهناك من يستسلم لليأس و الإحباط الذي يقوده إلى الشعور بالغيرة الشديدة من زملائه الناجحين، أو من إحدى أعضاء أسرته أو الذي يتملكه الاكتئاب و الحزن الشديد، إضافة إلى الحكم السلبي الذي يصدره الأولياء في حق أبنائهم و عدم تقبل و تفهم هذا التأخر، هذا ما يزيد الطين بلة، هذا ما يجعل البعض يقومون بمحاولة انتحار لوضع حد لحياتهم.[59] أما الصنف الآخر من الطلاب الذي لا يستسلم بسهولة، بل يتأثر و يناضل من أجل بلوغ الهدف و تأخرهم هذا يجعلهم يناضلون و يتمسكون أكثر بالنجاح و يعيدون الكرة و كلهم إرادة و عزيمة و شجاعة.

إضافة إلى الأثر النفسي هناك أثر آخر لا يقل أهمية، هو الأثر الاقتصادي و الاجتماعي " خاصة في بلادنا تكمن قيمة الشخص في وظيفة أو قيمة الشهادة المتحصل عليها، و لهذا يشعر المتأخر أو المخفق بعدم فعاليته و عدم قيمته في المجتمع[60]

معنى هذا أن للشهادة العلمية أهمية كبيرة في ميدان الشغل و التشغيل و لهذا قد يتعرض الشاب للبطالة علما " أن التكوين المهني لم يعد قادرا على استيعاب العدد الهائل من المتسربين من القطاع التربوي".

2- آثار التأخر الدراسي على المجتمع :

تعد مشكلة التأخر الدراسي اليوم في مقدمة المسائل التي تحظى باهتمام الأوساط التربوية و التفافها في العالم أجمع، كما أن اتساع آثارها و نتائجها و انسحابها على قطاعات متعددة جعلها موضع اهتمام فئات كبيرة من الناس، فعلماء التربية و النفس و الاقتصاد و الاجتماع، يكرسون عددا من دراساتهم و أبحاثهم أما الإدارة التربوية فلا مناص لها من أن تطالع في الأرقام و المعدلات المرتفعة التي يسجلها التأخر الدراسي، مؤشرا ذا دلالة قوية على مستوى الكفاية الداخلية للنظام التعليمي المعتمد و على مردود العمل داخل المؤسسات التعليمية.

" و تأتي فئة المشتغلين باقتصاديات التربية، و التي ترى في التعليم مشروعا أو قطاعا استثماريا بالدرجة الأولى، على رأس قائمة المتهمين بمسألة التأخر الدراسي، و كذلك نظرا لما يؤدي إليه رسوب التلاميذ و الطلاب و إعادتهم لصفوفهم أو تسربهم من التعليم، بنسب و أعداد ملحوظة من إخلال بالتوازن، الذي ينبغي أن يقوم ما بين مدخلات التعليم و مخرجاته أو بعبارة أخرى ما بين المدخلات التعليم و العائدات المرتقبة منه."[61]

" ففي مجلة المدرسة غدا وضحت هذا المشكل بالأرقام،حيث بينت أن المعيدين و المتسربين تنفق عليهم الدولة 13 سنة لكل تلميذ وصل إلى السنة 9، معنى هذا 5 سنوات إضافية، و هذا يخص أو يعني 67% من التلاميذ، فالميزانية التي تخصصها الدولة لقطاع التربية تخص الدراسة بدون أي رسوب و تسرب، أي هنا تسمى نفقات عادية، و كما هو معلوم فإن المدرسة الأساسية تحظى بنفقات إضافية

معتبرة توجه مباشرة إلى مجموع الراسبين، هذه النفقات التي كانت من الضروري أن توجه إلى حاجات أهم : مثلا تنفق في تطوير البحث البيداغوجي، تكوين المكونين، جلب وسائل تكنولوجية حديثة للتكوين و الاتصال داخل المدرسة الجزائرية."[62]

هوامش الفصل الثالث:

1- علي بن هادية و آخرون،**القانون الجديد للطلاب**، ط7، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1991، ص 386.

2- http://www.amarefa.net/archive/index.php1644.html./17/11/2008/ 07 :41

3- العايب رابح، أبو طوطن محمد الصالح؛ "**أسباب الفشل الدراسي من وجهة نظر الأساتذة**"، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري قسنطينة، العدد 10، 1999، ص 181.

4- محمد صبحي عبد السلام، **صعوبات التعلم و التأخر الدراسي لدى الأطفال**،ط1، دار المواهب للنشر و التوزيع ، الجزائر، 2009،ص، 11.

5- شكور جليل وديع، **أمراض المجتمع**، الدار العربية للعلوم، بيروت، 1998، ص،.34

6- SGen-CFDT :**Comprendre et Changer L'école**, Paris,Ed,Alternatives,1990,P :60.

7- Reuchlin,Maurice :**Traité de Psychologie appliquée,** tome5,Paris,Ed,Puf,1970,PP :65-132.

8- ميشيل دبابنة ومحفوظ نبيل،**سيكولوجية الطفولة**،دار المستقبل، عمان، 1984،ص،.237

9- نعيم الرفاعي، **الصحة النفسية: دراسة في سيكولوجية التكيف**،ط2، مطبعة طربين،دمشق، 1969، ص،.458

10-نفس المرجع السابق، ص، 459.

11- Sillamy,Norbert :**Dictionnaire de la Psychologie,Paris, Librairie Larousse**,1967,P : 253.

12- وزارة التربية الوطنية-المفتشية العامة- **(ملف الإخفاق الدراسي)**- الملف التكويني لأسلاك التوجيه المدرسي و المهني نظم بمتقنة السعيد بن شايب،بسكرة أيام 14-15-16نوفمبر 1999.

13-جابر عبد الحميد جابر و علاء الدين كفافي، **معجم علم النفس و الطب النفسي**،الجزء الخامس، دار النهضة العربية، مصر،1992،ص،21.

14- نعيم الرفاعي، **الصحة النفسية- دراسة سيكولوجية التوافق-** ، ط10،مكتبة الجامعة،دمشق، 1995،ص،453.

15- Delandsheere,Gilbert : **Dictionnaire de l'evaluation et de la recherche en éducation**,tome, Paris,Ed,Puf,1979,P :83.

16- Foulquie,Paul :**Dictionnaire de la langue Pédagogique**, Paris,Ed,Puf :145.

17- Gabriela,Lopez et al :**Echec Scolaire :a qui la faute ?** « in » l'enseignement au enfants démunis, une étude ethnographique en Amérique Latine, Ottawa,Ont,CRDI ,1987,P :117.

18- Drucker,P : **What is Business Ethics?,thepublic interest**,1981,n°63,printemps,P:182.

19- Michel Lobrot,**Echec Scolaire Réaction Psychologieque,Psychanalyse magazine** n°14,P :50

20- عبد العزيز القوصي، **أسس الصحة النفسية**، ط6، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1962،ص، 475.

21- **http://faculty.ksu.edu.sa/ashrafabdo/15/09/2010/08:39**

22- رشاد صالح دمنهوري، **التنشئة الاجتماعية و التأخر الدراسي** ، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2006،ص،.118

23- علي تعوينات ، "**التأخر الدراسي: أسبابه وعلاجه**"، جريدة الشهاب ،العدد: 1992،02،ص، 28.

24- محمد صبحي عبد السلام، نفس المرجع السابق،ص.12

25- وزارة التربية الوطنية- المفتشية العامة-"**الاستدراك المدرسي و بيداغوجية الدعم**"، ملتقى التكوين الخاص بأسلاك التوجيه المدرسي و المهني نظم بمتقنة بن شايب ببسكرة 14،15،16 نوفمبر 1999 ,ص.8

26- محمد عبد الرحيم عدس؛ **الإدارة الصفية و المدرسة المنفردة**،ط2، مجدلاوي للنشر، عمان، الأردن، 1999، ص .66

27- حامد عبد العزيز الفقي، **التأخر الدراسي، تشخيصه و علاجه**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1974، ص .85

28- محمد عبد المؤمن حسين،**سيكولوجية غير العاديين و تربيتهم**، دار الفكر الجامعي، الأزريطة، مصر، 1986، ص .19

29- عبد المؤمن فرج الفقي، **الإدارة المدرسية المعاصرة**، ط1،منشورات جامعة قار يونس، ليبيا،1994،ص،.262

30- محمد أيوب شحيمي، **مشاكل الأطفال كيف نفهمها،(المشكلات و الانحرافات الطفولية و سبل علاجها)**، دار الفكر اللبناني، لبنان، 1994، ص .19

31- حامد زهران، **الصحة النفسية و العلاج النفسي**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1977، ص ص (503-504).

32- عماد الدين سلطان و آخرون،"**التأخر الدراسي في المرحلة الابتدائية**"، التقرير النهائي، بحث مودع في مكتبة المركز القومي للبحوث الاجتماعية و الجنائية، وحدة البحوث النفسية، ب.ت.

33- محمد العربي ولد خليفة، **المهام الحضرية للمدرسة و الجامعة الجزائرية**، مساهمة في تحليل نظام التربية و التكوين و البحث العلمي،ب.ط؛ ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، ص .125

34- محمد مقداد و آخرون، **قراءة في التقويم التربوي كتاب الرواسي**،مطبعة قرفي، باتنة، 1999، ص .77

35- لوسيا حجازي, **الإدارة المدرسية**،ط3، منشورات دمشق، سوريا، 1994، ص ص/.10.9

36- تيسير الدويك و آخرون، **أسس الإدارة التربوية و المدرسية و الإشراف التربوي**، ط2، دار الفكر للطباعة للنشر و التوزيع، عمانن 1998، ص .11

37- فهد إبراهيم القاشي الغامدي، **(الخدمات الإرشادية و أثرها على الحد من ظاهرة التسرب الدراسي بالمرحلة المتوسطة)**، رسالة لنيل شهادة الماجستير، معهد علم النفس و العلوم التربوية، جامعة الجزائر، 1997، ص .19

38- لوسيا حجازي، **مرجع سبق ذكره**، ص ص ،(94-95).

39- أحمد إسماعيل حجي؛ **إدارة بيئة التعليم و التعلم**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص .29

40- يوسف مصطفى القاضي و آخرون، **الإرشاد النفسي و التربوي**، ط1، دار المريخ، السعودية، 1981 ، ص 403.

41- يوسف مصطفى القاضي و آخرون، نفس المرجع ، ص 403

42- تيسير الدويك وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص .268

43- فهد إبراهيم القاشي الغامدي، مرجع سبق ذكره، ص .35

44- وهيب مجيد الكبيسي، صالح حسين الداهري، **مدخل في علم النفس التربوي**، ط1، دار الكندي للنشر و لتوزيع، عمان، بدون سنة، ص .158

45- جمال مثقال القاسم،**علم النفس التربوي**، ط1، دار الصفا للنشر و التوزيع، عمان، 2000، ص .64

46- حامد عبد السلام زهران، **الصحة النفسية و العلاج النفسي**، ط2،عالم الكتب ، القاهرة، 1978، ص .508

47- حامد عبد السلام زهران، نفس المرجع ، ص .503

48- محمد عطية الأبرشي، **روح التربية و التعليم**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993، ص .134

49- عدلي سليمان،**الوظيفة الاجتماعية للمدرسة**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999، ص 39.

50- علي بن هادية و آخرون، مرجع سبق ذكره، ص .22

51- **الاستدراك و الدعم**، منشور وزاري رقم 16 المؤرخ في 1996/09/03، الجزائر ، ص، .1

52- **التسرب المدرسي في التعليم الأساسي و الثانوي**، كتيب خاص صادر عن مديرية التقويم و التوجيه و الاتصال بوزارة التربية الوطنية، الجزائر،2000،ص،.5

53- مولاي إدريس شابو و آخرون،**قراءات في المناهج التربوية**،ط1، سلسلة الرواسي، مطبعة عمار قرفي، باتنة، 1995، ص .112

54- علي بن هادية و آخرون، مرجع سبق ذكره، ص .112

55- فهد إبراهيم القاشي الغامدي، مرجع سبق ذكره ، ص .29

56- عبد العزيز عبد الله الجلال، **تربية اليسر و تخلف التنمية**، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، الكويت، 1985، ص، .107

57- فهد إبراهيم القاشي الغامدي، مرجع سبق ذكره ، ص.30

58- محمد بن حمودة، **الإدارة المدرسية في مواجهة المشكلات التربوية**، دار العلوم للنشر و التوزيع، عنابة، الجزائر،2008،ص،.76

59- عبد العزيز القوصي، نفس المرجع السابق،ص، .474

60- Adoum Mbaisso, « **Les échecs scolaire en Afrique : causes et conséquences** » psychologie éducation recherche scientifique .Université de constantine. Juin 1983, 92

61- سميرة أحمد السيد؛ **علم اجتماع التربية**، ط9، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998، ص .104

62- عبد الله عبد الدايم؛**التخطيط التربوي**، ط5، دار العالم للملايين، بيروت، 1983، ص .571

63- شفق دروزة؛"**الإخفاق المدرسي في مراحل التعليم المختلفة**"، مجلة محكمة تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية و الثقافة و العلوم، العدد 103، ديسمبر .1992

64- « **La déperdition scolaire. Des chiffres et des maux** ». L'école demain n°00 Mai – juin 2000. p p 5.6.

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية
و عرض و تحليل بيانات
الدراسة

الفصل الرابع :الإجراءات المنهجية وعرض وتحليل بيانات الدراسة

أولا: الإجراءات المنهجية للدراسة

ثانيا : عرض وتحليل بيانات الدراسة

ثالثا: نتائج الدراسة

أولا: الإجراءات المنهجية للدراسة :

تعد الدراسة الميدانية وسيلة من أهم الوسائل الضرورية في جمع البيانات عن أي واقع اجتماعي وبصورة منهجية، كما أنها تساعد على دعم الدراسة النظرية أو دحضها هذا من جهة ، ومن جهة أخرى تجسيد أهداف الدراسة المذكورة سابقا و المتمثلة في الكشف عن العلاقة بين أساليب الدعم التربوي و التأخر الدراسي، وذلك بإتباع إجراءات منهجية عن طريقها نتمكن من جمع جملة من البيانات الميدانية التي توضح ذلك و التي سنتناولها من خلال هذا الفصل و المتمثلة في:

1- المرحلة الاستطلاعية:

هي إحدى الخطوات التي يخطوها الباحث في سبيل استكشاف ميدان بحثه، و في إطار بحثنا هذا قمنا بالنزول للميدان لملاحظة و معاينة سلوكيات المبحوثين و كذا درجة تقبلهم لفكرة الدراسة.

و قد استغرقت المرحلة الاستطلاعية لبحثنا الفترة الممتدة بين 20 فيفري إلى 10مارس، و خلال هذه المرحلة استطعنا تكوين صورة مبدئية عن المراحل القادمة من دراستنا الميدانية لتحضير أسئلة المقابلة و استمارة البحث و إجراء بعض الملاحظات التي سنطبقها فيما بعد.

قمنا بزيارة لثانوية "عمر إدريس" بالقنطرة ولاية بسكرة لمدة 05 أيام و ذلك للتأكد من وجود عينة البحث، حيث قمنا بالتقرب من فريق العمل داخل المؤسسة من أساتذة و مساعدين تربويين و مستشارة التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني المتواجدة على مستوى المؤسسة للاستفادة أكثر من المعلومات المقدمة عن التلاميذ.

و تهدف دراستنا الاستطلاعية إلى :

1- بناء أدوات الدراسة، والتأكد من صحة أسئلة الاستمارة و مطابقتها للعينة .

2- التعرف على الميدان.

2- حدود الدراسة:

ا-المجال المكاني:

_ مجال دراستنا هو ثانوية عمر إدريس التي تقع بمدينة القنطرة .

تعريف المؤسسة: تقع ثانوية عمر إدريس بالقنطرة يحدها من الجهة الشمالية حي 50 مسكن و من الجهة الجنوبية حي 5 جويلية و من الجهة الشرقية المركب الرياضي و بيت الشباب ، و من الجهة الغربية اكمالية محمد بوحوفاني .

تم افتتاحها في 02 نوفمبر 1999 م ، نتربع على مساحة تقدر ب : 30 ألف متر مربع و بها : 22 حجرة دراسية ، 5 مخابر ، ملعب رياضي تمارس فيه كل الرياضات ، كما تحتوي على مكتبة و عيادة و 11 مكتب إداري ، و مدرج إضافة إلى 8 سكنات وظيفية .

ب- المجال الزمني : انطلقت الدراسة من 10 أكتوبر 2010 إلى أن وضعت بشكلها النهائي 13 نوفمبر 2011 ، فمنذ انطلاق الدراسة إلى تاريخ 30 جوان و نحن نعد الفصول النظرية بإشراف الأستاذ المشرف ،و انطلقت دراستنا الميدانية من 03 أفريل إلى غاية 15 ماي ، و خلال هذه الفترة قمنا بإجراء مقابلات مع مدير المؤسسة ،الناظر ،مستشار التربية ،المساعدين التربويين و مستشارة التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني و كذا الأساتذة في الفترة الممتدة من 05 أفريل إلى غاية 14 ماي ، و خلال هذه الفترة كنا نقوم بملاحظة سلوكات التلاميذ و ذلك باستخدام دليل الملاحظة ، الذي أعددناه مسبقا في الفترة الممتدة ما بين 15 أفريل إلى غاية 04 ماي ثم قمنا بإجراء مقابلات مع الأساتذة في الفترة ما بين 01 ماي و05ماي ، وفي الأخير قمنا بتوزيع الاستمارات على التلاميذ في مدة 08 أيام من 2011/05/08 إلى غاية2011/05/15.

ج- المجال البشري:

"يعتبر المجال البشري للدراسة المجتمع الأصلي، الذي تطبق على الأفراد مختلف الوسائل لجمع البيانات الموضوعية و الواقعية منهم، حيث أن مجتمع الدراسة هو مجموعة منتهية أو غير منتهية من العناصر المحدودة من قبل، و التي تكون مجالا للملاحظة"[1].

وحتى تكون الدراسة علمية و عملية، ولكي يصل الباحث إلى نتائج واقعية وموضوعية لابد من تحديد المجتمع الأصلي للدراسة تحديدا دقيقا،وواضحا حتى يسمح بتحديد نوع العينة المطلوبة للاختبار، وبجمع المعطيات من أفرادها عن طريق استخدام الوسائل و الأدوات المناسبة، أما مجتمع الدراسة الذي نعمد إلى جمع المعلومات منه فينقسم إلى قسمين الأول هو تلاميذ المرحلة الثانوية ، و الثاني أساتذة التعليم الثانوي ، حيث كان عدد التلاميذ 642 تلميذ موزعين ،السنة الأولى 219 ، السنة الثانية 118 ،السنة الثالثة 305.

أما الأساتذة فعددهم 45 موزعين كالتالي :

رياضيات 05 ، فيزياء05 ، علوم طبيعية 05 ، أدب عربي 05 ، اللغة الفرنسية 04 ، اللغة الانجليزية 04 ، تربية فنية 01 ، تربية بدنية 02 ، فلسفة 03 ، علوم إسلامية 02 ، كهرباء 03 ، تاريخ و جغرافيا 03 ، ميكانيك: 03.

كما يهمنا بالتحديد عند الوقوف على تحديد هذا المجتمع، (تحديد العينة).

3- العينة و خصائصها :

تعرف العينة على أنها عبارة عن مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة يتم اختيارها بطريقة معينة، وإجراء الدراسة عليها ومن ثم استخدام تلك النتائج و تعميمها على كامل مجتمع العينة.

للحصول على المعلومات و البيانات الخاصة بالدراسة و حتى تكون دقيقة و تعطى لنا حقائق صادقة، على الباحث أن يحسن اختيار عينة بحثه لتكون ممثلة تمثيلا واقيا لمجتمع البحث و قد كانت عينة بحثنا

عينة قصدية و التي يعرفها سعود بن ضحيان على أنها " عينة غير احتمالية اتجه الباحث لها لعدم قدرته تحقيق شروط العينات الاحتمالية الثلاثة مجتمعة[2] ، و يعني بالشروط الثلاثة للعينات الاحتمالية.

- تحديد جميع مفردات مجتمع الدراسة المراد تناوله بغض النظر عن حجمه.
- أن كل مفردة لها رقم تعريفي يمكن التعرف عليها من خلاله.
- أنه يمكن الوصول إلى المفردة من خلال الرقم التعريفي.[3]

تحديد العينة:

لقد تم التخطيط لاختيار العينة بعد المقابلات الرسمية مع مسؤولي المؤسسة التربوية ، الذين زودوا الباحثة بالبيانات الرقمية لأعداد التلاميذ في كل سنة و الأفواج التربوية وكذا حسب الشعب و عدد الأساتذة في كل شعبة وحسب التخصصات ، فتمثلت عينة دراستنا في تلاميذ السنة ثالثة ثانوي الذين يعتمدون على أساليب الدعم التربوي في المؤسسة التربوية وسجلوا تأخر في نتائجهم التحصيلية خاصة وأنهم مقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا، و تم ذلك في سرية تامة أي بدون علم هؤلاء التلاميذ حتى لا يشعروا بأنهم محل الدراسة دون غيرهم.

كما استعنا بكشوف النقاط لهؤلاء التلاميذ، و المجالس التأديبية بالمؤسسة لجمع معلومات تفصيلية أكثر و قد تكونت هذه العينة من 153 تلميذ، موزعين حسب الشعب كالآتي:

- تقني رياضي:19 تلميذ.
- علوم تجريبية:81تلميذ.
- آداب وفلسفة: 53 تلميذ.

4- المنهج المستخدم في الدراسة :

منهج البحث هو عبارة عن مجموعة القواعد و التصورات، و الخطط التي يتبعها الباحث، و التي تنير له طريق البحث في موضوع من الموضوعات في مراحل البحث المختلفة ، فالمنهج هو العمود الفقري في تصميم أي بحث، و الخطة التي تحتوي على عدة خطوات، و التي يجب على كل باحث إتباعها، وان طبيعة الدراسة كثيرا ماتوجه الباحث أو الدارس، و تفرض عليه إتباع منهج معين حسب الأهداف التي يصبوا إلى تحقيقها [4]، لذلك اتبعت الدراسة في شقيها النظري و الميداني ، إجراءات المنهج الوصفي باعتباره يتوافق مع أهداف الدراسة و الأكثر كفاءة في كشف حقيقة الظاهرة الموروثة و إبانة خصائصها، فحين يريد الباحث أن يدرس ظاهرة ما فإن أول خطوة يقوم بها هي وصف الظاهرة التي يريد دراستها وجمع أوصاف و معلومات دقيقة عنها، و المنهج الوصفي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع تهتم بوصفها وصفا دقيقا و يعبر عنها تعبيرا كيفيا، أو تعبيرا كميا"[5]

و عليه يمكن تعريف المنهج الوصفي بأنه " أحد أشكال التحليل و التفسير العلمي المنظم لوصف الظاهرة، أو المشكلة المحددة أو تصويرها كميا عن طريق جمع البيانات و المعلومات المقننة عن ظاهرة أو مشكلة ما و تصنيفها و تحليلها و إخضاعها للدراسة الدقيقة"[6]

و هكذا كان المنهج الوصفي هو الأكثر ملائمة لدراستنا حيث يعطينا هذا الأخير صورة واضحة حول أساليب الدعم التربوي و علاقتها بظاهرة التأخر الدراسي لثانوية القنطرة، وذلك من خلال تشخيصها ووصفها وجمع المعلومات حولها وتفسيرها، وهذا بالتأكيد يتماشى مع الخطوات و الإجراءات البحثية للمنهج الوصفي "و التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق، و البيانات وتصنيفها و معالجتها و تحليلها تحليلا كافيا و دقيقا لاستخلاص دلالتها، و الوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث"[7]،كما أن هذا المنهج يقوم أساس على التعمق في فهم الأهداف محل الدراسة و هم هنا التلاميذ المتأخرين دراسيا، فإن تطبيق هذا المنهج يمكننا من التعرف على الجوانب المختلفة تأثير أساليب الدعم التربوي و المتمثلة في: الاستدراك، الدروس الخصوصية،

الدروس المحروسة، المراجعة ضمن أفواج، و التي تؤدي إلى تقليص نسبة التأخر الدراسي و بالتالي زيادة مستوى التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة ثالثة ثانوي، و ذلك وفقا للخطوات التالية :

*** المرحلة الاستكشافية:**

و تمثل الخطوة الأولى في البحث و تشمل ما يلي :

- جمع المعلومات النظرية التي لها علاقة بموضوع البحث و لها أهمية بالغة بحيث تثريه، و ذلك من المصادر و المراجع المتوفرة.

- جمع المعلومات التي تمثل إضاءات من خلال مناقشة ذوي الاختصاص و الخبرة.

*** مرحلة الوصف المعمق :** و تعتبر هذه المرحلة الخطوة الثانية في بحثنا و قد شملت هي الأخرى على :

- تحديد و صياغة فروض البحث ووضع إجابات محتملة للإجابة على التساؤل الرئيسي لمشكلة البحث.

- ضبط و تحديد مجتمع البحث و تعيين خصائصه و مميزاته تمهيدا لاختيار عينة ممثلة.

- تقنين أدوات القياس لدراسة المشكلة هي : الإستمارة، المقابلة، بالإضافة إلى الملاحظة التلقائية التي ركزت على مشاهد ذات الصلة بمدارات البحث.

- التركيز على مؤشرات محددة ترتبط بموضوع البحث و محاولة تحليلها و تفسيرها.

- تحليل البيانات و تفسيرها و الخروج باستنتاجات.

5- أدوات جمع البيانات :

* **الإستمارة** : تعتبر الإستمارة كوسيلة لجمع البيانات من أكثر الطرق انتشارا و أهمها، حيث أنها تصميم فني لمجموعة من الأسئلة حول موضوع معين بحيث تغطي كافة جوانبه، مما يسمح لنا بالحصول على البيانات اللازمة للبحث من إجابات المبحوثين.[8]

فهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين يتم وضعها في استمارة ترسل سواء بالبريد أو تسلم باليد تمهيدا للوصول إلى أجوبة للأسئلة، و قد تتضمن الإستمارة عدة أسئلة تتم في صيغتها و تخدم فرضيات الدراسة حيث تستخدم بكفاءة أكثر في البحوث الوصفية لتقدير ما توجد عليه الظاهرة في الواقع.[9]

و اعتمدنا على هذه الأداة لما لها من أهمية كبيرة في جمع المعلومات الميدانية.

كانت استمارة البحث عبارة عن 40 سؤال، و بعد اختبارنا الصدق الظاهري و صدق المحتوى قمنا بتعديل بعض الأسئلة و حذف أخرى، و قد شملت أسئلة الإستمارة خمسة محاور و هي :

المحور الأول : خاص بالبيانات الشخصية.

المحور الثاني : مساهمة الاستدراك في تقليص نسبة التأخر الدراسي.

و خصصنا 10 أسئلة و قد واجهنا صعوبة كبيرة في طرح الأسئلة الخاصة بالمحور الثاني، و الذي ساعدنا في طرحها هو دليل الملاحظة.

المحور الثالث : مساهمة الدروس الخصوصية في تقليص نسبة التأخر الدراسي.

و خصصنا 11 أسئلة قمنا بإعادة صياغة بعض الأسئلة مثل : في حالة إذا ما توفر لديك قسم رسمي يحوي عدد قليل من التلاميذ ، هل تلجا للدرس الخصوصي ؟، و بعدما قدمنا هذه الأسئلة للأستاذ المشرف و الأساتذة المحكمين اقترحوا تصحيحها و إعادة صياغتها بطريقة صحيحة حيث صغنا هذا السؤال كالتالي : هل للكثافة العددية للتلاميذ داخل القسم الواحد تأثير على استيعابك؟ ، و قمنا بحذف السؤال التالي : هل تعتقد أن البرامج الدراسية تتماشى و شعبتك؟.

المحور الرابع :مساهمة الدروس المحروسة في تقليص نسبة التأخر الدراسي.

و خصصنا 09 أسئلة متنوعة مابين أسئلة مفتوحة و مغلقة.

المحور الخامس:مساهمة المراجعة ضمن أفواج في تقليص نسبة التأخر الدراسي.

و خصصنا 07 أسئلة و قد واجهنا صعوبة كبيرة في طرح الأسئلة الخاصة بالمحور الخامس،و الذي ساعدنا في طرحها هو دليل الملاحظة. حيث كانت الأسئلة متنوعة مثل : هل يشرف على المراجعة ضمن أفواج أستاذ مختص أو تتم يما بينكم؟، هل ترى انك أكثر استيعابا ضمن فوج أو لوحدك؟، أثناء المراجعة ضمن أفواج، هل تراجع المواد الأساسية أو غير الأساسية أو معا؟.

كانت أسئلة استمارتنا متنوعة بين أسئلة مغلقة و أخرى مفتوحة بعد تعديل أسئلة الإستمارة و تصحيحها و ذلك بعد تقديمها للأستاذ المشرف و الأساتذة المحكمين الذين اقترحوا تعديلها قامت الباحثة بتصحيحها و بناءا على توجيهاتهم وصلت أسئلة الإستمارة إلى الشكل شبه النهائي و كانت تضم 36 سؤالا.

– عرضنا على مجموعة من أساتذة مختصين من قسم العلوم الاجتماعية بهدف إفادتنا ببعض الملاحظات حول مدى صدقها في قياس أو عدم قياس متغيرات الدراسة بمعنى اختبار الصدق الظاهري لاستمارة البحث.

- قدمت لنا ملاحظات من طرف الأساتذة حول استمارة بحثنا و بناءا على تلك الملاحظات عدلناها و أضفنا أسئلة أخرى و بالتالي ضمت أسئلة الإستمارة 36 سؤالا في الشكل النهائي.*
- بعد توزيع أسئلة الإستمارة على مفردات العينة الذين كان عددهم 153 مفردة ، تم استرجاع 122 استمارة فقط ، حيث تم إلغاء 31 استمارة بسبب عدم اكتمال بياناتها، ليكون العدد النهائي لمفردات العينة المدروسة 122 مفردة.لمزيد من الاطلاع عد إلى الملحق رقم (01)

* **المقابلة :** استعملنا في بحثنا هذا المقابلة المقننة (المنظمة)، و حيث يستخدم هذا النوع من المقابلة في المراحل التالية للمرحلة الاستطلاعية.[10]

و يطلب فيها من كل مستجوب الإجابة على سلسلة من الأسئلة حدد مسبقا عددها، نصها و ترتيبها... و تكون الإجابة إما رمزا أو حرفيا.[11]

– **الظروف التي أجريت فيها المقابلة :**

بتوجيه من مستشار التربية و مستشارة التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني و الناظر قمنا بتحديد مواعيد لإجراء المقابلات مع الأساتذة حيث قدمنا لكل منهم في أول جلسة مقدمة مختصرة حول البحث و أهدافه ثم أكدنا لهم أن المعلومات التي يدلي بها كل مبحوث تستخدم فقط لأغراض علمية بحتة.

* الأساتذة المحكمين للملحق رقم (01) هم : ا.د جابر نصر الدين،ا.د إبراهيمي الطاهر،ا.د زمام نور الدين،د.العقبي لزهر،د. شعباني مالك،ا. حفيظي سليمة،ا. عباسي يزيد. و هم أساتذة بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة بسكرة و جامعة جيجل.

*** محتوى دليل المقابلة و استخداماته :**

كانت مقابلاتنا متضمنة لمجموعة من الأسئلة المفتوحة و المغلقة حول المستوى الدراسي للتلاميذ، ثم تركنا لهم المجال لتقديم آرائهم حول هذه الظاهرة و طرق علاجها و تقديم الحلول المناسبة لزيادة التحصيل الدراسي للتلاميذ.

و أجرينا مع الأساتذة الذين يدرسون بهذه المؤسسة مستوى الثالثة ثانوي و كان عددهم 17 أستاذا من بين 32 أستاذ أي بنسبة 53% .للمزيد من الاطلاع عد إلى الملحق رقم (02).

*** الملاحظة :**

تعتبر الملاحظة وسيلة ضرورية لجمع البيانات من الميدان لأنها تمكن الباحث من جمع المعلومات الخاصة بحقائق الظاهرة الاجتماعية، كبعض المواقف الواقعية في الحياة.

و قد استخدمنا في بحثنا هذا الملاحظة المباشرة و البسيطة و هي حسب "بولين يونج" هي الملاحظة التي تعتمد على المواقف الطبيعية الحية و لا تستخدم فيها أدوات للتأكد من دقة الملاحظة. [12]

قد استخدمنا هذه الأداة لغرض التأكد من فرضيات الدراسة و كذا تشخيص الميدان و الحصول على معلومات لم نتمكن من الحصول عليها من المبحوثين مباشرة بشكل تلقائي، حيث كنا نلاحظ سلوكيات المبحوثين من تلاميذ أو أساتذة خلال المرحلة الاستطلاعية طوال فترة إجراء المقابلات و توزيع الاستمارات فكانت ملاحظاتنا مركزة على سلوكات التلاميذ و طريقة الأستاذ التدريسية، وكذا النظام المطبق في القسم و مدى فهم التلاميذ للمواد المدرسة. للمزيد من الاطلاع عد إلى الملحق رقم (03).

6- الأساليب الإحصائية المطبقة :

اعتمدنا في بحثنا هذا على مجموعة من الأساليب الإحصائية وهي:

- النسب المئوية : $\% = \frac{100 x \text{س}}{\text{ن}}$

حيث تظل س = عدد التكرارات

ن = عدد أفراد العينة

- المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري ، ويحسبان بالقواعد التالية على التوالي: [13]

$$\text{م} = \frac{\text{مج (التكرار * الدرجة)}}{\text{مجموع أفراد العينة}}$$

$$\text{ح} = \sqrt{\frac{\text{مج (الدرجة – المتوسط الحسابي)}}{\text{عدد أفراد العينة}}}$$

وذلك بهدف قياس مدة اتفاق و تشتت أفراد العينة حول ماجاء من أسئلة في استمارة البحث و الموضوع ككل. وكذلك للتدليل الإحصائي و العلمي حول إجاباتهم، حتى تكون نتائج هذه الدراسة أكثر مصداقية.

ثانيا: عرض و تحليل بيانات الدراسة :

01- تحليل البيانات الشخصية:

الجدول رقم (1): يوضح توزيع المبحوثين " حسب الجنس ":

الجنس	ت	%
ذكر	33	27.04
أنثى	90	73.77
المجموع	122	100

من البيانات الموجودة في الجدول رقم (01) و الخاص بتوزيع التلاميذ حسب الجنس، نلاحظ أن عدد الإناث أكبر نسبة من عدد الذكور بنسبة 73.77% للإناث و 27.04% للذكور و هو عامل مشترك بين اغلب المؤسسات التربوية و التعليمية كون الإناث اكبر من الذكور من حيث العدد كلما تدرجت في المؤسسات التعليمية من المتوسط إلى الثانوي إلى الجامعي،إضافة إلى أن الفتاة تحب إثبات وجودها نظرا إلى محاصرة المجتمع بالتقاليد و ذلك عن طريق التعليم خاصة ، أيضا تؤكد النسبة المحصل عليها قابلية الإناث للتعلم ، كما أن كثرة الفتيات تعود للنسبة المتزايدة و المستمرة ديمغرافيا للفتيات و بالتالي تصبح نسبة الإناث اكبر حسب ما هو مشاهد ميدانيا.

الجدول رقم(02) : يوضح توزيع المبحوثين "حسب السن":

الفئات	ت	%
17-18	65	53.27
19-21	57	46.72
المجموع	122	100

بقراءة البيانات نلاحظ بان: 53.27 % من المبحوثين هم في سن يتراوح ما بين 17-18 سنة من العمر و هو السن المحدد لهذا المستوى من التعليم،أما نسبة 46.72 % من المبحوثين هم في سن يتراوح ما بين 19-21 سنة من العمر. وهو أيضا السن المحدد لهذا المستوى من التعليم،وتدخل ضمن هذه الفئة المعيدين من الأعمار(20-21 سنة) فالنجاح في شهادة البكالوريا و الانتقال إلى الجامعة يقل تدريجيا تبعا لأنظمة التقويم و النجاح في شهادة البكالوريا،كما ان صعوبة المناهج الجديدة و كفاءتها له دور في الإعادة أو الانقطاع عن الدراسة، وهو مؤشر واضح للتأخر الدراسي بهذا المستوى .

الجدول رقم(03) : يوضح توزيع المبحوثين حسب الشعبة :

الشعبة	ت	%
تقني رياضي	17	13.93
علوم تجريبية	75	61.47
آداب و فلسفة	30	24.59
المجموع	122	100

من البيانات الرقمية للجدول و الخاصة بالشعبة، نلاحظ بالقراءة ان عدد المتخصصين في العلوم التجريبية 61.47 % و هم نسبة اكبر بالنسبة للمتخصصين في شعبة تقني رياضي و الذين يمثلون 13.93% و شعبة آداب و فلسفة يمثلون 24.59% و هذا راجع لميولهم ورغباتهم نحو الآفاق الجامعية المسموح بها في كل شعبة، إضافة إلى أن بالرغم من ان العينة كانت عشوائية بسيطة الا ان أكثر من نصف العينة كانت في شعبة العلوم التجريبية.

الجدول رقم(04) : يوضح توزيع المبحوثين حسب الصفة النظامية:

الصفة النظامية	ت	%
نصف داخلي	97	79.50
خارجي	25	20.49
المجموع	122	100

يتضح من الجدول ان اغلب المبحوثين يستفيدون من نظام نصف الداخلي و هذا بنسبة 79.50% في المقابل 20.49 % فقط لما يستفيدون من نظام نصف الداخلي،فالمستفيدون من هذا النظام يداومون في المؤسسة لغاية انتهاء اليوم الدراسي،و أغلبيتهم يعيشون في أحياء بعيدة عن مكان الدراسة و لكن في نفس المدينة، إضافة إلى ضيق وقت الراحة الفاصل ما بين الفترة الصباحية و المسائية من الدراسة.

الجدول(05) : يوضح توزيع المبحوثين حسب اعادة النسبة:

اعادة النسبة	ت	%
نعم	23	18.85
لا	99	81.14
المجموع	122	100

نلاحظ على بيانات الجدول ان نسبة النجاح (عدم اعادة النسبة)مرتفعة بهذه المؤسسة بنسبة 81.14% مقابل نسبة السنة و المقدرة ب18.85% و هذا مؤشر ايجابي على درجات التحصيل بها و تحكم إطارات المؤسسة (إدارة،أساتذة) في تطبيق المناهج الجديدة رغم صعوبتها و كفاءتها ، و كذا رغبة التلاميذ في التحصيل الدراسي و النجاح في شهادة البكالوريا و الانتقال إلى الجامعة.

الجدول(06) : يوضح توزيع المبحوثين حسب عدد مرات إعادة السنة:

عدد مرات إعادة السنة	ت	%
مرة واحدة	18	26.78
مرتان	05	73.21
ثلاث مرات	00	00.00
المجموع	23*	100

* الجدول رقم (06) : المجموع 23 من بين 122 تلميذ لأن 23 تلميذ فقط هم الذين أعادوا السنة.

بيانات هذا الجدول خاصة فقط بالتعرف على ما إذا كان المبحوث قد أعاد السنة أو لا ، إذ يلاحظ أن مجموع 23 مفردة أعادت السنة و هي نسبة معتبرة نوعا ما حيث نجد أن نسبة 26.78% أعادوا السنة مرة واحدة و 73.21 % أعادوا السنة مرتين، مما يجعل هذه السنة المعتبرة بالنسبة للذين أعادوا السنة مرة واحدة فلهم الحق في الإعادة وهذا ما ينص عليه المنشور الوزاري،بينما للمبحوثين الذين أعادوا السنة مرتين فيحاول الطاقم الإداري و التربوي منحهم فرصة الإعادة و إمكانية النجاح في شهادة البكالوريا خاصة وانه لهم قدرات تسمح لهم بالنجاح إضافة إلى دمجهم في حصص الدعم المطبقة داخل المؤسسة التربوية.

02- عرض وتحليل بيانات الفرضية الأولى:"يساهم الاستدراك في تقليص نسبة التأخر الدراسي".

الجدول رقم(07): يوضح استجابات المبحوثين حول استيعابهم للمواد الأساسية في كل شعبة:

الاختبارات	الدرجة	ت	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نعم	02	49	40.16	1.40	0.77
نوعا ما	01	73	59.83		
لا	00	00	00		
المجموع	/	122	100		

يوضح الجدول رقم(07) استجابات المبحوثين حول استيعابهم للمواد الأساسية في كل شعبة، فقد سجلنا تباينا في آراء المبحوثين، إذ نجد أن نسبة 40.16% من المبحوثين يواجهون صعوبات دراسية في استيعاب المواد الأساسية في كل شعبة، هذا ما لاحظناه من خلال كشوف نقاط التلاميذ المطلع عليها، أما نسبة 59.83 % من المبحوثين قالوا أنهم يواجهون نوعا ما صعوبات دراسية في استيعاب المواد الأساسية في كل شعبة، وهو ما يشبه التشتت البسيط الذي وضحه الانحراف المعياري بقيمة (0.77)، واتفاق بسيط يوضحه المتوسط الحسابي بقيمة (1.40) حول الاختيار (نوعا ما) ، وعموما أسباب هاته الصعوبات تتمثل في الطريقة التدريسية للأستاذ في القسم فهو يعتمد على طريقة التلقين, وكذا لكثافة المناهج الدراسي المقرر وضيق الوقت وحتى لضعف المكتسبات القاعدية كلها أسباب تؤثر بدرجة كبيرة على قدرة استيعاب التلاميذ خاصة المواد الأساسية في كل شعبة. وهنا نلاحظ الفروق الفردية بين المبحوثين.

الجدول رقم(08): يوضح استجابات المبحوثين حول استعمال الأساتذة وسائل الإيضاح عند إلقاء الدرس أثناء الاستدراك:

الاختبارات	الدرجة	ت	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نعم	02	38	31.14	1.24	0.81
أحيانا	01	76	62.29		
لا	00	08	06.55		
المجموع	/	122	100		

يبين الجدول رقم(08) استجابات المبحوثين حول استعمال الاستاذ لوسائل الإيضاح عند إلقاء الدرس أثناء الاستدراك، فكانت نسبة 31.14 % من المبحوثين الذين أجابوا "نعم"، فالأستاذ يستعمل وسائل الإيضاح عند إلقاء الدرس أثناء الاستدراك، بينما نسبة 62.29 % أجابوا بأنه يستعمل وسائل الإيضاح من حين لآخر أحيانا، و 06.55 % من المبحوثين أجابوا ب "لا" أي عدم استعمال الاستاذ للوسائل البيداغوجية لإيضاح الدرس وهي نسب يؤكد اتفاقها المتوسط الحسابي (1.24) التي تعكس توافق آراء المبحوثين حول الموضوع حول الاختيار (أحيانا) ، وكذا قيمة الانحراف المعياري (0.81) التي تبين التشتت البسيط عن قيمة المتوسط الحسابي.

الجدول رقم (09) : يوضح استجابات المبحوثين حول أسباب استعمال وسائل الإيضاح عند إلقاء الدرس أثناء الاستدراك:

الاختيارات:	ت	%
مرتبطة بموضوع الدرس	84	39.43
مناسبة لمستواكم الدراسي	43	20.18
تقلل الجهد	36	16.90
تحسن الأسلوب	50	23.47
المجموع	213*	100

يوضح الجدول رقم (09) استجابات المبحوثين حول أسباب استعمال وسائل الإيضاح عند إلقاء الدرس أثناء الاستدراك، حيث كانت نسبة 39.43 %من المبحوثين الذين أكدوا بان الأستاذ يستعمل

*الجدول رقم (09) المجموع 213 من بين 122 تلميذ لان معظم التلاميذ أجابوا على السؤال باختيار إجابتين إلى ثلاث إجابات مقترحة في هذا السؤال.

وسائل بيداغوجية مرتبطة بالموضوع ، أما نسبة 20.18 % فأكدوا استعماله لوسائل بيداغوجية مناسبة لمستواهم الدراسي خاصة و ان اغلبهم مكتسباتهم القاعدية ضعيفة ، أما نسبة 16.90 % فقالوا بان هاته الوسائل البيداغوجية تقلل الجهد، أي ان المجهودات التي يبذلها التلميذ كافية للفهم نتيجة تنوعها، أما نسبة 23.47 % فأكدوا على أن نتيجة التنويع في استخدام أساليب الإيضاح البيداغوجية تحسن أسلوبهم في دراسة مختلف المواد.

الجدول رقم(10): يوضح استجابات المبحوثين حول تغيير الاستاذ طريقة التدريس في الحصص الاستدراكية:

الاختبارات	الدرجة	ت	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نعم	02	19	15.57	0.78	1.26
أحيانا	01	58	47.54		
لا	00	45	36.88		
المجموع	/	122	100		

يكشف لنا الجدول رقم(10) استجابات المبحوثين حول تغيير الاستاذ طريقة التدريس في الحصة الاستدراكية، فأكدت نسبة 15.57 % على تغييره لطريقة التدريس ، ونسبة 47.54 % من المبحوثين أجابوا بتغيير الأستاذ لطريقته التدريسية في الحصص الاستدراكية من حين لآخر أحيانا، وهذا ما لاحظناه أثناء الدراسة بسبب صعوبة بعض الدروس المقررة خاصة في المواد الأساسية في كل شعبة، أما 36.88 % فقالوا بان الاستاذ لا يغير طريقته التدريسية في الحصة الاستدراكية، فهو يعتمد على الطريقة التلقينية،

وبذلك يكون هو المرسل و التلميذ المستقبل دون وجود حلقة النقاش المطلوبة من المفروض توفرها في كل حصة، وهنا نجد اختلافا واضحا حول اختيارات المبحوثين فيما يخص تغيير الأستاذ لطريقة التدريس في الحصة الاستدراكية وضحته قيمة الانحراف المعياري (1.26) التي تشير إلى تشتت كبير حول قيمة المتوسط الحسابي (0.78).

الجدول رقم (11): يوضح استجابات المبحوثين حول أسباب تغيير الأستاذ لطريقة التدريس في الحصة الاستدراكية:

الاختيارات:	ت	%
نوع الدرس	61	46.21
وجودكم دون المستوى المطلوب	46	34.84
غياب وسائل الإيضاح	25	18.93
المجموع	*132	100

تكشف بيانات هذا الجدول استجابات المبحوثين حول أسباب تغيير الأستاذ لطريقة التدريس في الحصة الاستدراكية، فاختلفت الإجابات و كانت نسبة 46.21 % تؤكد على ان الاستاذ يغير طريقته التدريسية في الحصة الاستدراكية حسب نوع الدرس فإذا كان بسيطا و غير معقد ويمكن فهمه بسهولة فيستعمل طريقة التلقين، و نسبة 34.84 % من المبحوثين أكدوا على تغيير الاستاذ طريقته التدريسية حين يجدهم دون المستوى المطلوب فالهوة الفارقية الموجودة بين المستوى التعليمي العالي للأستاذ في التدريس و مستوى التكوين الضعيف للتلاميذ و ضعف المكتسبات القاعدية من المراحل الأولى لتعليمه، فالتلميذ في

*الجدول رقم (11) المجموع 132 من بين 122 تلميذ لان معظم التلاميذ أجابوا على السؤال باختيار إجابتين إلى ثلاث إجابات مقترحة في هذا السؤال.

حال انتقاله إلى مستوى دراسي أعلى يجد صعوبات دراسية كبيرة فيصبح يعاني من تاخر دراسي حاد فما على الاستاذ الا ان ينزل إلى مستوى تلاميذه البسيط و يرقى بهم بالتدرج إلى مستواه العالي ، بينما 18.93 % أجابوا بتغيير الأستاذ طريقته في التدريس لغياب و سائل الإيضاح ، فمعظم الأساتذة مازالوا يعتمدون على الطريقة الإلقائية التلقينية في شرح الدرس.

الجدول رقم(12): يوضح استجابات المبحوثين حسب التوزيع المتناسب للحصص الاستدراكية للمواد على أيام الأسبوع:

الاختبارات	الدرجة	ت	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نعم	02	41	33.60	0.83	1.19
أحيانا	01	20	16.39		
لا	00	61	50		
المجموع	/	122	100		

من خلال الإجابات الموجودة في الجدول حول التوزيع المتناسب للحصص الاستدراكية للمواد على أيام الأسبوع، أجابت نسبة 50 % بان توزيع الحصص الاستدراكية للمواد غير متناسب على أيام الأسبوع بسبب عدم قدرة الأساتذة و الطاقم الإداري على برمجة حصص استدراكية لجميع المواد على أيام الأسبوع، فهاته الحصص مخصصة أكثر للمواد الأساسية في كل شعبة وحسب الأساتذة الأكفاء ونسبة 33.60 % أجابوا "نعم" ، إذ انه يتم توزيع هاته الحصص توزيعا متناسبا، بينما نسبة 16.39 %

كانت إجابتهم بان توزيع الحصص الاستدراكية توزيع متناسب من حين لآخر أحيانا وهذا راجع لاكتفاء هؤلاء التلاميذ بعدد الحصص الاستدراكية المبرمجة مع تأكيد جميع التلاميذ على المجهودات المبذولة من قبل الأساتذة و الإدارة في التنويع في أساليب الدعم التربوي وذلك للتقليل من التأخر الدراسي الذي يعاني منه الكثير من التلاميذ وضرورة تقليصه خاصة وان التلاميذ مقبلين على امتحان البكالوريا.

وهنا نجد اختلافا واضحا حول اختيارات المبحوثين فيما يخص التوزيع المتناسب للحصص الاستدراكية للمواد على أيام الأسبوع وضحته قيمة الانحراف المعياري (1.19) التي تشير إلى تشتت كبير حول قيمة المتوسط الحسابي (0.83).

الجدول رقم(13): يوضح استجابات المبحوثين حول مواظبتهم على حضور الحصص الاستدراكية:

الاختبارات	الدرجة	ت	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نعم	02	84	68.85	1.58	0.76
أحيانا	01	25	20.49		
لا	00	13	10.65		
المجموع	/	122	100		

يوضح الجدول رقم(13) استجابات المبحوثين حول مواظبتهم على حضور الحصص الاستدراكية، فكانت نسبة 68.85 % من المبحوثين يواظبون دائما على حضور الحصص الاستدراكية، وهذا راجع لاعتماد الاستاذ على الحصص الاستدراكية كحصص رسمية لتكملة المناهج الدراسي المقرر ،أما نسبة 20.49 % يحضرون الحصة الاستدراكية من حين لآخر أحيانا، لأنها حصة تدعيمية، وليسوا ملزمون

على حضورها بصفة دائمة, ونسبة 10.65 % لا يحضرون أبدا للحصص الاستدراكية وذلك لكونها حصة تدعيمية وغير رسمية، فالمواظبة على حضور الدوام الدراسي الرسمي وكذا اعتماد دروس الدعم التربوي المتنوعة وضيق الوقت كلها أسباب تدفعهم إلى عدم الحضور لهاته الحصة.

وما يؤكد لنا صدق هذه المعطيات حول استجابات المبحوثين حول مواظبتهم على حضور الحصص الاستدراكية هو قيمة المتوسط الحسابي(1.58) التي تعطينا صورة مقبولة عن القائلين "نعم" بمواظبتهم على الحضور وكذا قيمة الانحراف المعياري (0.76) التي تؤكد التشتت البسيط عن المتوسط الحسابي. ومنه نجد ان النتائج منطقية لطبيعة استخدام الحصة الاستدراكية.

فالأستاذ أصبح يستعمل حصة الاستدراك لإلقاء درس جديد، وليس كحصة تدعيمية للتلاميذ،وعموما الوسيلة الإيضاحية المعتمدة للشرح و الإيضاح أكثر هي الكتاب المدرسي المقرر من وزارة التربية الوطنية، و بالتالي فرض على التلاميذ حضور الحصة الاستدراكية كحصة رسمية لفهم درس جديد مقرر ، وقد لا حظنا أثناء الدراسة انه فعلا يحضر معظم التلاميذ للحصة الاستدراكية بشكل منتظم لمتابعة الدروس المقررة التي يتم إلقاؤها في الحصة الاستدراكية ، وهذا أيضا ما أكد عليه التلاميذ من خلال تخوفهم ففي حالة عدم حضورهم للحصة الاستدراكية سوف يتأخرون في فهم دروسهم وعدم قدرتهم على استيعابها فيما بعد.

الجدول رقم(14): يوضح استجابات المبحوثين حسب تأثير الحصة الاستدراكية على وقت المراجعة:

الاختبارات	الدرجة	ت	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نعم	02	37	30.32	0.60	1.56
نوعا ما	01	00	00.00		
لا	00	86	70.49		
المجموع	/	122	100		

من الجدول كانت استجابة المبحوثين على تأكيدهم بتأثير الحصة الاستدراكية على وقت المراجعة بنسبة 30.32 % بسبب كثافة المنهاج الدراسي المقرر ومزاولتهم الدراسة طيلة اليوم،وكذا المداومة على حضور مختلف حصص الدعم التربوي المتوفرة داخل المؤسسة،وأيضا إذا ما استخدمها الاستاذ كحصة لإنهاء الدرس الرسمي وبالتالي لايجدون الوقت الكافي لمراجعة دروسهم, بينما نسبة 70.49% أكدوا على عدم تأثير الحصة الاستدراكية على وقت المراجعة بسبب متابعتهم للبرنامج الدراسي للمراجعة المحدد و المضبوط من قبل مستشارة التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني المسؤولة عن هاته المؤسسة التربوية، وكذا بالتنسيق مع الفريق التربوي ، إضافة إلى أن هاته الحصص مسندة للأساتذة الأكفاء و المدرجة ضمن توقيتهم الأسبوعي للتنفيذ وبالتالي فعددهم قليل, وحسب أوقات فراغ هؤلاء الأساتذة،وهو ما يشبه التشتت الكبير الذي وضحه الانحراف المعياري بقيمة (1.56) و اتفاق بسيط يوضحه المتوسط الحسابي بقيمة (0.60) حول الاختيار (نعم).

الجدول رقم (15) : يوضح استجابات المبحوثين حول الوسائل المستخدمة من طرف الاستاذ في الحصة الاستدراكية:

الاختيارات:	ت	%
تمارين تطبيقية	88	32.59
اعادة شرح الدرس	49	18.14
الكتاب المدرسي	83	30.74
حوليات البكالوريا	50	18.51
المجموع	*270	100

توضح بيانات هذا الجدول ان نسبة 32.59 % من المبحوثين أجابوا باستعمال الأستاذ في الحصة الاستدراكية لإيضاح الدرس و سهولة فهمه واستيعابه لتمارين تطبيقية حتى تثبت المعلومات المخزنة، و 30.74 % أكدوا استعماله الكتاب المدرسي و هذا ما أكد عليه الأساتذة حين إجرائنا مقابلات معهم فقالوا بان الوسيلة الأكثر استخداما من قبلهم هي الكتاب المدرسي لأنه مقرر و معتمد من قبل وزارة التربية الوطنية و كذا لسهولة استخدامه و توفره طيلة السنة الدراسية، و نسبة 18.51 % كانت إجاباتهم باستعمال الأستاذ لحوليات البكالوريا للفهم و التأكد من وصول التلاميذ للمستوى المطلوب الا وهو قدرتهم على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا بتفوق و نجاح، بينما نسبة 18.14 % فأجابوا باكتفاء الأستاذ بإعادة شرح الدرس فقط لتوضيح أي نقطة مبهمة في الدرس.

*الجدول رقم (15) المجموع 270 من بين 122 تلميذ لان معظم التلاميذ أجابوا على السؤال باختيار إجابتين إلى ثلاث إجابات مقترحة في هذا السؤال.

الجدول رقم(16): يوضح استجابات المبحوثين حول استعانة الاستاذ بالحصة الاستدراكية لتقديم درس تاخر في تقديمه في الحصة الدراسية الرسمية:

الاختبارات	الدرجة	ت	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نعم	02	71	58.19	1.42	0.76
نوعا ما	01	32	26.22		
لا	00	19	15.57		
المجموع	/	122	100		

من خلال بيانات الجدول تبين أن 58.19 % أجابوا بان الأستاذ يستعين بالحصة الاستدراكية لتقديم درس تأخر في تقديمه في الحصة الرسمية ونسبة 26.22 % أكدوا على استعانة الأستاذ بالحصة الاستدراكية لتقديم درس تأخر في تقديمه من حين لآخر أحيانا، فإذا جمعنا إجابات المبحوثين الذين أجابوا "بنعم و أحيانا ما" نلاحظ أن نسبة 84.41 % من المبحوثين أكدوا على اعتماد الأستاذ على الحصة الاستدراكية كحصة لتقديم درس مقرر في المنهاج الدراسي تأخر في تقديمه في الحصة الرسمية وبالتالي لم تعد الحصة الاستدراكية تستخدم كما كان من المفروض استغلالها، وهذا ما لاحظناه أثناء الدراسة، بينما نسبة 15.57% أجابوا بان الأستاذ لا يستعين بالحصة الاستدراكية في تقديم درس جديد مقرر في المنهاج الدراسي وإنما يخصصها لرفع المستوى التحصيلي المنخفض لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا. وهو ما يشبه التشتت البسيط الذي وضحه الانحراف المعياري بقيمة (0.76) ، و باتفاق بسيط يوضحه المتوسط الحسابي بقيمة (1.42).

03- عرض وتحليل بيانات الفرضية الثانية:"تساهم الدروس الخصوصية في تقليص نسبة التأخر الدراسي".

الجدول رقم(17): يوضح استجابات المبحوثين حول صعوبة فهم المواد المدرسة لهم:

الاختبارات	الدرجة	ت	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نعم	02	17	10.69	0.75	1.31
نوعا ما	01	86	54.08		
لا	00	19	11.94		
المجموع	/	*159	100		

تشير بيانات هذا الجدول أن 54.08 % من المبحوثين أجابوا بأنهم يواجهون نوعا ما صعوبة في فهم المواد المدرسة لهم وان 10.69 % يواجهون صعوبة كبيرة في فهم المواد الأساسية، وهذا راجع إلى كثافة المنهاج الدراسي و التغير المستمر للبرنامج خاصة بعد الإصلاحات التربوية الأخيرة المتعددة، وكذا صعوبة إيصال بعض الأساتذة للأفكار، أيضا طريقة الأستاذ التدريسية السريعة لإكمال البرنامج وبالتالي عدم قدرة التلميذ على الفهم أو الاستيعاب, إضافة إلى التوقيت الزمني في توزيع حصص المواد الأساسية خاصة في الفترة المسائية, وان 11.94 % لا يواجهون صعوبة بل لهم القدرة على استيعاب وفهم المواد المدرسة لهم، إضافة إلى ما سبق فسوء التوجيه المدرسي للتلميذ إلى شعبة لا تناسب ميوله و قدراته وملامحه اثر تأثيرا واضحا في تراجع مستواه الدراسي وتأخره دراسيا.

*الجدول رقم (17): المجموع 159 من بين 122 تلميذ لان معظم التلاميذ أجابوا على السؤال باختيار اجابتين الى ثلاث اجابات مقترحة في هذا السؤال.

وهنا نجد اختلافا واضحا حول استجابات المبحوثين حول صعوبة المواد المدرسة لهم وضحته قيمة الانحراف المعياري (1.31) التي تشير إلى تشتت كبير حول قيمة المتوسط الحسابي (0.75) ، وقد لاحظنا أثناء الدراسة انه فعلا صعوبة المواد المدرسة للتلاميذ تؤدي بهم إلى القيام بسلوكات غير مرغوب فيها داخل القسم كالفوضى و التشويش نتيجة لعدم فهمهم و استيعابهم، وبالتالي توجههم و انشغالهم بحصص الدروس الخصوصية .

الجدول رقم (18) : يوضح استجابات المبحوثين للمواد التي يجدون صعوبة في فهمها:

الاختيارات:	ت	%
المواد الأساسية	92	75.40
المواد غير الأساسية	10	08.19
معـا	20	16.39
المجموع	122	100

جاءت بيانات هذا الجدول لتوضح استجابات المبحوثين للمواد التي يجدون صعوبة في فهمها ،حيث ان نسبة 75.40 % أكدت على وجود صعوبة في فهم المواد الأساسية و هذا بسبب شرح الاستاذ للمادة المدرسة في القسم بطريقة واحدة ن ولكن الدرس الخصوصي يشرح بأكثر من طريقة ، كما ان لكثافة المنهاج الدراسي و ضيق الوقت تأثيرين كبيرين ، كما اكدلنا معظم الأساتذة على أن حصص الدعم البيداغوجي تقدم في المواد الأساسية في كل شعبة لصعوبتها و عدم قدرة التلاميذ على استيعابها في حصة واحدة . وان 16.39 % يجدون صعوبة في فهم المواد الأساسية و غير الأساسية معا و هذا بسبب

ضعف المكتسبات القاعدية خاصة للتلاميذ المتأخرين دراسيا و 08.19 % لا يجدون صعوبة في فهم المواد الأساسية و غير الأساسية.

الجدول رقم(19): يوضح استجابات المبحوثين حسب تأثير كثافة المواد على استيعابهم:

الاختبارات	الدرجة	ت	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نعم	02	80	65.57	1.60	0.78
نوعا ما	01	36	29.50		
لا	00	06	04.91		
المجموع	/	122	100		

تكشف بيانات هذا الجدول أن 65.57 % من المبحوثين تؤثر كثافة المواد المدرسة لهم على استيعابهم وان 29.50% أيضا تؤثر كثافة المواد المدرسة لهم على استيعابهم نوعا ما،وهذا بسبب ضعف المستوى الدراسي للتلاميذ،و هذا ما أكد عليه الأساتذة أنهم ضعفاء دراسيا ، كما أكد الأساتذة أيضا أثناء إجراء المقابلة معهم أنهم يعانون من كثافة البرامج وضيق الوقت ، كلها عوامل تساهم في صعوبة إيصال أفكار المادة للتلاميذ، كما أن بعض المواضيع الجافة تصعب على الأستاذ إيصالها للتلاميذ، فتكون النتيجة أن اغلبهم يتأثرون بكثافة المادة التدريسية ، وبالتالي فيلجؤون إلى حصة الدرس الخصوصي بها عدد قليل من التلاميذ يخلق جو دراسي ملائم يجعلهم يشعرون برغبة في حضور الحصص الدراسية، وخاصة أنهم مقبلون على امتحان شهادة البكالوريا ، المهم جدا في تحديد مسارهم الدراسي وكذا مستقبلهم

العلمي و المهني، وهنا نجد اختلافا واضحا حول اختيارات المبحوثين فيما يخص تأثير كثافة المواد المدرسة لهم على استيعابهم وضحته قيمة الانحراف المعياري (1.60) التي تشير إلى تشتت كبير حول قيمة المتوسط الحسابي (0.78).

الجدول رقم(20): يوضح استجابات المبحوثين حول لجوئهم للدرس الخصوصي بحثا عن فهم واستيعاب للمواد:

الاختبارات	الدرجة	ت	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نعم	02	63	51.63	1.25	0.82
نوعا ما	01	27	22.13		
لا	00	32	26.22		
المجموع	/	122	100		

يتضح من بيانات الجدول رقم (20) أن 51.63 % من المبحوثين يلجؤون للدرس الخصوصي بحثا عن فهم واستيعاب للمواد المدرسة خاصة المواد الأساسية في الشعبة ، وان هؤلاء التلاميذ هم من كلا الجنسين ذكور وإناث.كما أنهم يؤكدون على أن التقدم في الدروس هو على وتيرة أحسن في الدروس الخصوصية منه في القسم، وأنهم يقومون بحل الكثير من التمارين، وان 22.13 % يلجؤون للدرس الخصوصي أحيانا بحثا عن فهم واستيعاب أكثر للمواد المدرسة ليس لأنهم لا يفهمون الدرس جيدا في القسم ولكن يسعون من وراء الدرس الخصوصي إلى الحصول على معدل جيد و الرفع من مستواهم

التحصيلي في البكالوريا يسمح لهم بالتسجيل في الجامعة التي يريدها كل واحد منهم، وهذا ما لاحظناه أثناء حضورنا لحصص الدروس الخصوصية من خلال أسئلة التلاميذ ، وكذا تركيزهم على حل حوليات البكالوريا للسنوات الماضية خاصة في المواد الأساسية في الشعبة المدروسة. أما 26.22 % من المبحوثين فيؤكدون على اكتفائهم بالدرس داخل القسم لقدرتهم على الفهم و الاستيعاب وأنهم لا يواجهون أية مشكلة أو صعوبة ، وهو ما يشبه التشتت البسيط الذي وضحه الانحراف المعياري بقيمة (0.82) و اتفاق بسيط يوضحه المتوسط الحسابي بقيمة (1.25).

الجدول رقم (21) : يوضح استجابات المبحوثين حول تسجيلهم في الدرس الخصوصي كبديل عن القسم الدراسي:

الاختيارات	الدرجة	ت	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نعم	01	90	77.73	0.73	0.26
لا	00	32	22.26		
المجموع	/	122	100		

من خلال الجدول كانت إجابة المبحوثين حول تسجيلهم في الدرس الخصوصي كبديل عن القسم الدراسي 77.73% و ذلك بسبب عدم ملائمة الطريقة التدريسية للأستاذ و القدرات العقلية للتلميذ و هذا ما أكده الأساتذة من خلال مقابلتنا لهم حيث أن ضيق الوقت و كثافة المنهاج الدراسي اثر بطريقة كبيرة على قدرة استيعاب التلميذ و فهمه قد لاحظنا أيضا فرقا كبيرا في تجاوب التلاميذ مع الحصة الدراسية العادية داخل القسم مع الحصة الدرس الخصوصي و ذلك أن الحصة الدراسية العادية يقدم الأستاذ الدرس مع مثال أو تمرين تطبيقي بسيط بينما في الدرس الخصوصي تكون مناقشات مفتوحة بين

مجموعة التلاميذ مع إيجاد حلول لتمارين تطبيقية و كذا حوليات البكالوريا مع شرح أكثر وضوحا و تفصيلا ، وهذا ما لاحظناه أثناء الدراسة من خلال حضورنا للحصص الدراسية العادية و حصص الدروس الخصوصية. أما 26،22% من التلاميذ الذين أجابوا بعدم تسجيلهم في الدرس الخصوصي لتمكنهم من الفهم و قدرتهم على الاستيعاب داخل القسم الدراسي.وهي نسب يؤكد اتفاقها قيمة المتوسط الحسابي(0.73) التي تعكس توافق آراء المبحوثين حول هذا الموضوع،و كذا قيمة الانحراف المعياري(0.26) التي تبين التشتت البسيط عن قيمة المتوسط الحسابي.

الجدول رقم (22) : يوضح استجابات المبحوثين حسب تأثير الكثافة العددية للتلاميذ داخل القسم الواحد على استيعابهم:

الاختيارات	الدرجة	ت	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نعم	02	56	45.90	1.14	0.87
نوعا ما	01	28	22.95		
لا	00	38	31.14		
المجموع	/	122	100		

يبين الجدول بان استجابات المبحوثين حسب تأثير الكثافة العددية لهم داخل القسم الواحد على استيعابهم بان نسبة 45.90% يتأثرون تأثيرا بالغا و نسبة 22.95% يتأثرون تأثيرا اقل درجة حيث نجد انه في حالة العدد القليل للتلاميذ (لا يتجاوز 25 تلميذ) بمكن من التفاعل و الاحتكاك فيما بينهم و المدرس اكبر،و بالتالي تكون قدرة المدرس على السيطرة و ضبط القسم الدراسي أكثر ،أما إذا كان عدد التلاميذ كبير داخل القسم فيؤثر بدون شك على التلاميذ أنفسهم من جميع النواحي،و يحول دون فهمهم و استيعابهم للمادة الدراسية نتيجة الفوضى و اللامبالاة، إضافة إلى ذلك فان العدد الكبير داخل الفصل

يؤثر على سير الدروس، و يحول دون مشاركة فعالة للتلاميذ . بينما نسبة 31.14% كانت إجاباتهم بعدم تأثرهم بالكثافة العددية للتلاميذ داخل القسم الواحد على استيعابهم و إنما هم يزاولون دراستهم بشكل عادي و منتظم، وهو ما يشبه التشتت البسيط الذي وضحه الانحراف المعياري بقيمة (0.87) ، واتفاق بسيط يوضحه المتوسط الحسابي (1.14).

الجدول رقم (23) : يوضح استجابات المبحوثين حول لجوءهم للدرس الخصوصي بسبب الكثافة العددية للتلاميذ داخل القسم الواحد:

الاختيارات	الدرجة	ت	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نعم	01	84	68.85	0,68	0,31
لا	00	38	14.31		
المجموع	/	122	100		

تكشف بيانات هذا الجدول ان 68.85% من المبحوثين تؤثر الكثافة العددية داخل القسم الواحد على استيعابهم،فالقسم الواحد يحتوي حاليا على 40 إلى 50 تلميذا،فتتأثر فعالية التلميذ داخل القسم و يحول دون فهمه و استيعابه للمادة الدراسية المقدمة من طرف المعلم نتيجة الفوضى و السخرية و اللامبالاة ...الخ،مما يدفع التلميذ عدم الحضور يوميا لان في اعتقاده ان الحضور لا يجدي نفعا في مثل هذه الأحوال (الاكتظاظ) و عدم قدرته على التفاعل مع الحصص الدراسية، فيلجا هذا التلميذ إلى حصة الدرس الخصوصي ،التي بها عدد قليل من التلاميذ،أما 31.14% من المبحوثين فلا تؤثر الكثافة العددية للتلاميذ داخل القسم الواحد على استيعابهم و إنما هم يزاولون دراستهم بشكل عادي جدا. و ما يؤكد لنا صدق هذه المعطيات هو قيمة المتوسط الحسابي(0.68) التي تعطينا صورة مقبولة عن القائلين ب"نعم" حول لجوءهم للدرس الخصوصي ،و كذا قيمة الانحراف المعياري(0.31) التي تؤكد

التشتت البسيط عن قيمة المتوسط الحسابي و منه نجد ان النتائج منطقية لطبيعة لجوء التلاميذ للدرس الخصوصي.

الجدول رقم (24) : يوضح استجابات المبحوثين حسب تناسبهم و طريقة أستاذهم الرسمي في إلقاء الدرس :

الاختيارات	الدرجة	ت	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نعم	02	15	12.29	1.13	0.88
أحيانا	01	32	26.22		
لا	00	75	61.47		
المجموع	/	122	100		

انطلاقا من المعطيات الإحصائية في الجدول (24) الخاصة بعينة البحث حسب تناسبهم وطريقة أستاذهم الرسمي في إلقاء الدرس نلاحظ ان 12.29% من التلاميذ يستوعبون الدرس بطريقة جيدة و لا يواجهون صعوبات دراسية في طريقة شرح وطرح الاستاذ للدرس،و ان 26.22% من التلاميذ أحيانا لا تناسبهم طريقة أستاذهم الرسمي في إلقاء الدرس،فهناك بعض الأفكار الرئيسية غير مفهومة و تحتاج إلى الشرح أكثر و حتى في بعض الأحيان تغيير الأستاذ الرسمي لطريقته في التدريس،و أما الذين أجابوا بأنه لا تناسبهم طريقة أستاذهم الرسمي في إلقاء الدرس يمثلون نسبة 61.47% و ربما هذا راجع إلى نقص أو عدم تمكنه من التحكم في الدرس،كذلك يمكن إرجاع ذلك إلى قصر المدة الزمنية و لا يمكنه اعادة شرح الفكرة فيها لأنها تحتاج إلى وقت طويل.وهي نسب يؤكد اتفاقها الكبير قيمة المتوسط الحسابي(1.13) التي تعكس توافق آراء المبحوثين حول هذا الموضوع،و كذا قيمة الانحراف المعياري(0.88) التي تبين التشتت البسيط عن قيمة المتوسط الحسابي.

الجدول رقم (25) : يوضح استجابات المبحوثين حسب طريقة أستاذهم الرسمي التدريسية:

الاختيارات:	ت	%
صعبة	23	17.42
غير مفهومة	51	38.63
لا يدعم الدرس بتمارين تطبيقية كـافية	58	43.93
المجموع	*132	100

توضح بيانات الجدول استجابات المبحوثين حسب طريقة أستاذهم الرسمي التدريسية ، حيث ان 17.42 % للمبحوثين قالوا بأنها طريقة صعبة و غير مفهومة و هذا يدفعهم إلى اللجوء إلى الدرس الخصوصي ، أما 38.63 % من التلاميذ أجابوا بان طريقة الاستاذ الرسمي التدريسية غير مفهومة فالطريقة التدريسية الأكثر اعتمادا من قبل الأساتذة هي طريقة التلقين و هي الأقل في إثارة التفاعل في القسم لأنها تسلطية نوعا ما، حيث أننا نجد الأستاذ هو سيد الموقف أي انه لا يبعث على الحماس و المشاركة، الشيء الذي ينفر التلميذ من المادة خاصة اذا ما كان يواجه صعوبة في استيعابها و يجعل الدرس مملا و بالتالي عدم التركيز و الانتباه و تأخره دراسيا و اهتمامه بأمور أخرى خارج مجال الدرس ، أما نسبة 43.93 % من المبحوثين أجابوا بان بعض الأساتذة الرسميون يحاولون استخدام طريقة المناقشة الحوارية التي تحفز التلاميذ على المشاركة و تبادل الآراء حتى يتمكنوا من الفهم الجيد للدرس و لكنهم لا يدعمون الدرس بتمارين تطبيقية كافية، و بالتالي عدم ثبات و ترسخ الأفكار في الذهن.

*الجدول رقم (25) المجموع 132 من بين 122 تلميذ لان معظم التلاميذ أجابوا على السؤال باختيار إجابتين إلى ثلاث إجابات مقترحة في هذا السؤال.

الجدول رقم (26) : يوضح استجابات المبحوثين حول مشاركتهم أستاذهم بناء الدرس الخصوصي:

الاختيارات	الدرجة	ت	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دائما	02	53	43.44	1.05	0.95
أحيانا	01	61	50.00		
أبدا	00	08	06.55		
المجموع	/	159*	100		

من الجدول كانت الإجابات بان مشاركة الاستاذ للتلاميذ في بناء الدرس الخصوصي أحيانا بنسبة 50% لان الاستاذ يفضل ان يلقي الدرس على التلاميذ فيكون هو المرسل و التلميذ هو المستقبل، أما الفرصة التي يمنحهم إياها في نظره لبناء الدرس و فهمه أكثر في حل التمارين التطبيقية المختلفة حتى يتم استيعاب الدرس و ترسيخه،أما من أجابوا ب"دائما" فكانت نسبهم 43.44% لأنهم يرون أن الأستاذ يعيرهم أهمية لدرجة انه يطلب منهم مشاركته للدرس،كذلك الاستاذ يرى ان طريقة المشاركة بين الأستاذ و التلميذ في بناء الدرس ستكون مفيدة للتلاميذ و تزيد من قدرتهم على الفهم و الاستيعاب أكثر،أما نسبة 06.55 % فكانت إجاباتهم بأنهم هم الذين لا يشاركون أستاذهم في بناء الدرس الخصوصي. وهو ما يشبه التشتت البسيط الذي وضحه الانحراف المعياري بقيمة (0.95) و اتفاق كبير يوضحه المتوسط الحسابي بقيمة (1.05).

*الجدول رقم(26):المجموع 159 من بين 122 تلميذ لان معظم التلاميذ اجابوا على السؤال باختيار اجابتين الى ثلاث اجابات مقترحة في هذا السؤال

الجدول رقم (27) : يوضح استجابات المبحوثين حول اختيار الدرس الخصوصي لقدرتهم على المشاركة في القسم:

الاختيارات	الدرجة	ت	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نعم	01	95	77.86	0.77	0.22
لا	00	27	13.22		
المجموع	/	122	100		

يتضح من بيانات الجدول ان 77.86% من التلاميذ الذين قالوا أنهم اختاروا الدرس الخصوصي لقدرتهم على المشاركة في القسم،فالأستاذ يستخدم طريقة المناقشة الحوارية التي تحفز التلاميذ على المشاركة و تبادل الآراء،كما تجذب انتباههم و تنمي لديهم روح المبادرة،و تعطي الحرية لتجسيد أفكارهم، و بالتالي يساهم في زيادة التحصيل الدراسي،أما نسبة 22.13% من التلاميذ أجابوا بأنهم لم يختاروا الدرس الخصوصي لقدرتهم على المشاركة في القسم.و إنما اختاروه لان الاستاذ يدعم الدرس بأمثلة تطبيقية كافية تمكنهم من الفهم الجيد و الاستيعاب أكثر، و هي نسب يؤكد اتفاقها البسيط قيمة المتوسط الحسابي(0.77) التي تعكس توافق آراء المبحوثين حول هذا الموضوع، وكذا قيمة الانحراف المعياري(0.22) التي تبين التشتت البسيط عن قيمة المتوسط الحسابي.

04- عرض و تحليل بيانات الفرضية الثالثة:" تساهم الدروس المحروسة في تقليص نسبة التأخر الدراسي".

الجدول رقم (28): يوضح استجابات المبحوثين حسب من يقدم لهم الدرس المحروس:

الاختيارات:	ت	%
أستاذ المادة	107	69.93
أستاذ مساعد	46	30.06
المجموع	153 *	100

يتضح من بيانات الجدول رقم (28) ان 69.93 %من المبحوثين كانت إجاباتهم بان أستاذ المادة هو الذي يقدم لهم الدرس المحروس أما نسبة 30.06 %من التلاميذ أجابوا بان الأستاذ المساعد هو من يقدم الدرس المحروس، فهاته العملية عموما يقوم بتنفيذها أساتذة الأقسام النهائية و الذين لهم ساعات إضافية خاصة وان التلاميذ مقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا ، أما الأستاذ المساعد فهو موظف إدماج يتم الاستفادة من خدماته ، فهدف كل من أستاذ المادة و الاستاذ المساعد هو تحسين مستوى التلاميذ و تدريبهم على معالجة وضعيات إشكالية و تعويد التلاميذ على منهجية الحل و تطبيق المهارات و استعمال الأدوات الهندسية بطريقة صحيحة و الأهم تحضيرهم لشهادة البكالوريا.

*الجدول رقم(28):المجموع 153 من بين 122 تلميذ لان معظم التلاميذ أجابوا على السؤال باختيار إجابتين إلى ثلاث إجابات مقترحة في هذا السؤال.

الجدول رقم (29) : يوضح استجابات المبحوثين حسب شكل تدريس حصص الدروس المحروسة:

الاختيارات:	ت	%
منتظم	29	23.77
غير منتظم	93	76.22
المجموع	122	100

جاءت بيانات هذا الجدول لتوضح استجابات المبحوثين حسب شكل تدريس حصص الدروس المحروسة ، حيث ان نسبة 76.22 % قالوا بأنها تدرس لهم بشكل غير منتظم ن وهذا ما اقر به الأساتذة فهم يقومون بتقديم هاته الحصص مساء يومي الاثنين و الخميس (من 3 إلى 4 ساعات في كل أمسية)، وبعد التوقيت اليومي للدراسة (بمعدل ساعتين) أما نسبة 23.77% أجابوا بأنها تدرس لهم بشكل غير منتظم وهذا حسب أوقات فراغ أساتذة المواد و كذا الأساتذة المساعدين، إضافة إلى ذلك يقومون باستغلال عطلتي الشتاء و الربيع (خاصة الأسبوع الأول من العطلة) لمساعدة التلاميذ في معالجة المواضيع وتذليل الصعوبات.

الجدول رقم (30) : يوضح استجابات المبحوثين حسب انطلاق تدريس حصص الدروس المحروسة:

الاختيارات:	ت	%
في بداية امتحان الثلاثي الاول	51	41.80
في بداية امتحان الثلاثي الثاني	71	58.19
في بداية امتحان الثلاثي الثالث	00	00.00
المجموع	122	100

تتضح من بيانات الجدول رقم (30) ان 48.19 %من المبحوثين قالوا بان انطلاق تدريس حصص الدروس المحروسة يكون في بداية امتحان الثلاثي الثاني و نسبة 41.80 %قالوا بان انطلاقها يكون في بداية امتحان الثلاثي الاول ، كما أكد الأساتذة المكلفون بها والفريق التربوي و الإداري أنها تبدأ بعد فترة معينة من انطلاق الدروس الرسمية ، وقد شملت حصص الدروس المحروسة كل المحتويات الخاصة بالبرنامج الرسمي في مختلف المواد، وتقدم هذه الحصص في شكل مراجعات و تمارين تطبيقية ولا تقدم على شكل دروس عادية، فهي تقدم على شكل أنشطة مختلفة تخضع لطبيعة البرنامج المخطط في كل مادة دراسية.

الجدول رقم (31) : يوضح استجابات المبحوثين حسب الوسائل البيداغوجية التي يستعملها الاستاذ في توضيح حصص الدروس المحروسة:

الاختيارات:	ت	%
جهاز الإسقاط	29	10.17
جهاز الكمبيوتر	44	15.43
مواقع الكترونية	53	18.59
حوليات البكالوريا	76	26.66
كتب خارجية داعمة	83	29.12
المجموع	285*	100

بقراءة متأنية لبيانات الجدول (31) نلاحظ استجابات المبحوثين حسب الوسائل البيداغوجية التي يستعملها الاستاذ في توضيح حصص الدروس المحروسة بنسبة 29.12 %يستعمل كتب خارجية داعمة و نسبة 26.66 % من المبحوثين قالوا بأنه يستعمل حوليات البكالوريا، و نسبة 18.59 % أجابوا بان الأستاذ يستعمل مواقع الكترونية، و 15.43 %من التلاميذ قالوا بأنه يستعمل جهاز الكمبيوتر، أما 10.17 %من المبحوثين أجابوا باستعماله لجهاز الإسقاط. ومن هنا نلاحظ تنوع الوسائل البيداغوجية التي يستعملها الاستاذ لتوضيح حصص الدروس المحروسة و ذلك من اجل تدريب التلاميذ على منهجية العمل و تحضيرهم للبكالوريا و مساعدتهم على معالجة المواضيع و تذليل الصعوبات، و كذا التدخل عند الحاجة لتوضيح بعض المفاهيم المبهمة في البرنامج المقرر، وهذا ما أكد عليه الأساتذة أثناء مقابلتنا لهم

*الجدول رقم(31):المجموع 285 من بين 122 تلميذ لان معظم التلاميذ أجابوا على السؤال باختيار إجابتين إلى ثلاث إجابات مقترحة في هذا السؤال

، حيث أن هاته الوسائل البيداغوجية المستعملة متوفرة بجميع المؤسسات التربوية وكذا قدرتهم على التحكم فيها.

الجدول رقم (32) : يوضح استجابات المبحوثين حول اقتراحهم على الاستاذ لمجموعة من التمارين التطبيقية و طلبهم منه حلها:

الاختيارات	الدرجة	ت	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نعم	01	68	55.73	0.55	0.44
لا	00	54	26.44		
المجموع	/	122	100		

من البيانات الرقمية للجدول الخاص باستجابات المبحوثين حول اقتراحهم على الاستاذ لمجموعة من التمارين التطبيقية و طلبهم منه حلها،نسبة 55.73% من المبحوثين أجابوا "نعم"،حيث أنهم يقترحون على الاستاذ لحل التمارين التطبيقية و كانت الاستجابة ايجابية من قبل الاستاذ لحل التمارين التطبيقية المقترحة من طرف التلاميذ و شرحها حتى يتمكنوا من فهمها بوضوح و بالتالي فهم الدرس المقرر و دعمها بحوليات البكالوريا، هذا ما أكد عليه الأساتذة أثناء مقابلتنا لهم،أما نسبة 44.26% من المبحوثين أجابوا ب"لا" إذ أنهم لا يقترحون على الاستاذ حل التمارين التطبيقية،و ذلك لاكتفائهم بالتمارين التي يعطيها الاستاذ لهم فهي كافية للفهم و الاستيعاب أكثر، وقد لاحظنا التجاوب المتبادل من كلا الطرفين الأستاذ و التلاميذ.

وهي نسب يؤكد اتفاقها البسيط قيمة المتوسط الحسابي(0.55) التي تعكس توافق آراء المبحوثين حول هذا الموضوع،و كذا قيمة الانحراف المعياري(0.44) التي تبين التشتت البسيط عن قيمة المتوسط الحسابي.

الجدول رقم (33) : يوضح استجابات المبحوثين حول استجابة الاستاذ المساعد لإعادة الدرس المقرر في حصة الدرس المحروس اذا ما طلب منه ذلك:

الاختيارات	الدرجة	ت	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نعم	02	74	60.65	0.70	1.39
أحيانا	01	38	31.14		
لا	00	10	8.19		
المجموع	/	122	100		

من خلال بيانات الجدول تبين ان 60.65 % أجابوا لان الأستاذ المساعد يستجيب لإعادة الدرس المقرر في حصة الدرس المحروس اذا ما طلب منه ذلك و 31.14% أجابوا بان الأستاذ المساعد يستجيب لإعادة الدرس المقرر من حين لآخر أحيانا،يهدف فهم التلاميذ للدرس،و هذا ما نجده عند بعض الأساتذة المساعدين فقط،في حين نسبة 8.19% أجابوا بان الأستاذ المساعد لا يستجيب لإعادة الدرس المقرر في حصة الدرس المحروس إذا طلب منه ذلك، و قد أجرينا مقابلة مع الأساتذة المساعدين،فقالوا بأنه توجد بعض الدروس خاصة في المواد الأساسية حسب كل شعبة تتطلب اعادة الشرح،ثم حل تمارين تطبيقية حولها للفهم و الاستيعاب أكثر و ذلك بالتنسيق مع الأساتذة الرسميين للمواد نتيجة لضيق الوقت في الحصة الرسمية للدرس،و كذا طول البرنامج الدراسي المقرر يطلب الاستاذ الرسمي للمادة من الاستاذ المساعد اعادة شرح الدرس.أما بقية الدروس فلها أشكال في فهمها و بالتالي استغلال حصة الدرس

المحروس في حل التمارين التطبيقية و حوليات البكالوريا، وهنا نجد اختلافا واضحا حول استجابات المبحوثين حول استجابة الأستاذ المساعد لإعادة الدرس المقرر في حصة الدرس المحروس إذا طلب منه ذلك وضحته قيمة الانحراف المعياري (1.39) التي تشير إلى تشتت كبير حول قيمة المتوسط الحسابي (0.70).

الجدول رقم (34) : يوضح استجابات المبحوثين حول عدد الساعات المنظمة للدرس المحروس:

الاختيارات:	ت	%
كافية	70	57.37
نوعا ما	52	42.62
غير كافية	00	00.00
المجموع	122	100

تكشف بيانات هذا الجدول حول استجابات المبحوثين لعدد الساعات المنظمة للدرس المحروس ، حيث ان 57.37 %من التلاميذ أجابوا بأنها كافية، و هذا ما أكده مدير المؤسسة و الفريق الإداري وكذا الأساتذة أثناء إجرائنا مقابلات فردية معهم تخصيص مدة زمنية من البرنامج خارج أوقات الفراغ الرسمي و ذلك مساء يومي الاثنين و الخميس (من 3 إلى 4 ساعات في كل أمسية) و بعد التوقيت اليومي للدراسة (بمعدل ساعتين) ، و استغلال أوقات الفراغ خلال اليوم، وكذا استغلال عطلتي الشتاء و الربيع . أما نسبة 42.62 %من التلاميذ قالوا بان الساعات المخصصة للدروس المحروسة كافية نوعا ما و غيرهم في زيادة المدة الزمنية المخصصة لها ، وذلك نتيجة اعتمادهم عليها كأسلوب دعم بيداغوجي وحيد مساعد على فهم و مراجعة خاصة المواد الأساسية لكل شعبة، وتشخيص نقاط القوة ومصادر

الضعف و العوائق التي تعترض تحصيلهم الدراسي و تؤدي بهم إلى التأخر الدراسي خاصة و أنهم مقبلون على مرحلة مهمة جدا و هي اجتياز امتحان شهادة البكالوريا.

الجدول رقم (35) : يوضح استجابات المبحوثين حول تقييم الأستاذ لحصص الدروس المحروسة:

الاختيارات:	ت	%
طرح اسئلة شفوية	89	55.27
طرح اسئلة كتابية	72	44.72
المجموع	161 *	100

تشير بيانات الجدول إلى أن 55.27 %من المبحوثين قالوا بان الاستاذ يقيم حصص الدروس المحروسة من خلال طرحه للأسئلة الشفوية و التي تعد وسيلة من وسائل التقويم التربوي التي دائما يستخدمها الاستاذ لتقييم مستوى التلميذ و التي يطلق عليها عادة مصطلح" الاستجوابات" ، أما نسبة 44.72 %من المبحوثين أجابوا بان الأستاذ يقيم حصص الدروس المحروسة بطرحه اسئلة كتابية و التي من خلالها يقيم الاستاذ المستوى العام للقسم و حتى مستوى كل تلميذ وحده ، مع العلم انه يوجد بعض التلاميذ من عينة بحثنا أجابوا باختيارين و ذلك ان الاستاذ يقيمهم من خلال طرح الاسئلة الشفوية و الكتابية معا. هاتان الوسيلتان هما من وسائل التقويم التربوي اللتان لا تأخذان لا وقتا و لا جهدا كبيرين في استخدامهما ، وهذا ما لاحظناه و ما أكد عليه الأساتذة من خلال المقابلات التي أجريناها معهم.

الجدول رقم (36) : يوضح استجابات المبحوثين حول كيفية تقديم الاستاذ للحصة التدعيمية:

* الجدول رقم(35):المجموع 161 من بين 122 تلميذ لان معظم التلاميذ أجابوا على السؤال باختيار إجابتين إلى ثلاث إجابات مقترحة في هذا السؤال

الاختيارات:	ت	%
بعد كل درس	19	15.57
بعد الانتهاء من وحدة يتخذ سلسلة من التمارين	103	84.42
المجموع	122	100

يتضح من بيانات الجدول ان 84.42 %من المبحوثين أجابوا بان الأستاذ يقدم الحصة التدعيمية بعد الانتهاء من وحدة يتخذ سلسلة من التمارين التطبيقية التي تمكن التلاميذ من حوصلة كل ما تم التطرق إليه من خلال الدروس المحددة في وحدة دراسية واحدة نتيجة ترابطها مع بعضها البعض وتداخلها، كما اقر الأساتذة أن ضيق الوقت و كثافة المنهاج الدراسي المقرر سببان رئيسيان في اعتماد الحصة التدعيمية بعد الانتهاء من وحدة يتخذ سلسلة من التمارين التطبيقية و 15.57 %من المبحوثين قالوا بان الاستاذ يقدم الحصة التدعيمية بعد كل درس و ذلك نتيجة لصعوبة قدرتهم على الاستيعاب خاصة اذا ما كانت كل دروس الوحدة الدراسية الواحدة صعبة و متشابهة ، وهذا ما لاحظناه ، فالأساتذة المسؤولون عن تقديم حصص الدعم التربوي بمختلف أساليبه يحاولون بذل مجهودات كبيرة حتى يتمكن تلامذتهم من فهم واستيعاب الدروس المقدمة بكل وضوح وبساطة وتدعيمها بتمارين تطبيقية ولو على حساب وقتهم الشخصي أحيانا.

05- عرض وتحليل بيانات الفرضية الرابعة:"تساهم المراجعة ضمن أفواج في تقليص نسبة التأخر الدراسي".

الجدول رقم (37) : يوضح استجابات المبحوثين حول الاستفادة من حصص المراجعة ضمن أفواج في فهم ما صعب فهمه في الحصص الدراسية العادية:

الاختيارات	الدرجة	ت	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نعم	02	100	81.96	1.81	0.85
نوعا ما	01	22	18.03		
لا	00	00	00.00		
المجموع	/	122	100		

من الجدول كانت الإجابات أن نسبة 81.96% من التلاميذ أجابوا ب"نعم" إذ أن المراجعة ضمن أفواج تساعدهم في فهم ما صعب عليهم فهمه في الحصص الدراسية العادية و18.03% أجابوا بان المراجعة ضمن أفواج تساعدهم نوعا ما في فهم ما صعب عليهم فهمه في الحصص الدراسية العادية،فحصص المراجعة ضمن أفواج حسب التلاميذ تساعدهم على الفهم فبعض التلاميذ المتفوقين لهم القدرة على إيصال الأفكار لزملائهم التلاميذ المتأخرين دراسيا أحسن من طريقة إيصال الأستاذ لهاته الأفكار فطريقة الأستاذ التدريسية السريعة لإكمال البرنامج و كثافة المنهاج الدراسي و التغيير المستمر للبرنامج كلها عوامل تعيق قدرة التلميذ على الفهم أو الاستيعاب. وهو ما يشبه التشتت البسيط الذي وضحه الانحراف المعياري بقيمة (0.85)، و اتفاق بسيط يوضحه المتوسط الحسابي بقيمة (1.81).

الجدول رقم (38): يوضح استجابات المبحوثين حول وقت افتتاح المؤسسة أبوابها للتلاميذ للمراجعة ضمن أفواج:

الاختيارات:	ت	%
08:00−06:00	31	25.40
19:00−17:00	70	57.37
21:00−19:00	21	17.21
المجموع	122	100

توضح بيانات الجدول استجابات المبحوثين حول وقت افتتاح المؤسسة أبوابها للتلاميذ للمراجعة ضمن أفواج ، حيث ان 57.37 %من المبحوثين يحضرون للمراجعة ضمن أفواج على الساعة 17:00−19:00سا و ذلك لان الوقت الأنسب للمراجعة خاصة بعد انتهاء الدوام الدراسي الرسمي و نسبة 25.40 % يحضرون على الساعة 06:00−08:00سا صباحا قبل الدوام الرسمي بسبب قدرة التلاميذ على الاستيعاب و التركيز أكثر في الصباح و قبل بداية الدراسة، أما نسبة 17.21 % من التلاميذ يفضلون حضور هاته الحصص على الساعة 19:00− 21:00سا مساءا وذلك بعد أخذهم لاستراحة مدتها ساعتين بعد يوم دراسي كامل.

الجدول رقم (39) : يوضح استجابات المبحوثين حول مواظبتهم على حضور حصص المراجعة ضمن أفواج:

الاختيارات	الدرجة	ت	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دائما	02	31	25.40	1.25	0.82
أحيانا	01	91	74.59		
أبدا	00	00	00.00		
المجموع		122	100		

يتبين من خلال الجدول(39) ان ثمة74.59% من المبحوثين يحضرون حصص المراجعة ضمن أفواج من حين لآخر أحيانا بسبب اعتمادهم على أساليب دعم بيداغوجية اخرى و ضيق الوقت، و25.40 % يواظبون على حضور هاته الحصص دائما،فهي حسب التلاميذ فضاءات مفتوحة و منظمة يستفيدون منها من خلال اعتمادهم فيها على العمل الجماعي،فيدعمون بعضهم البعض للتعمق في بعض المفاهيم التعليمية و حل المسائل و التمارين التطبيقية.

الجدول رقم (40) : يوضح استجابات المبحوثين حسب استيعابهم للمواد المدروسة من خلال حصص المراجعة ضمن أفواج:

الاختيارات	الدرجة	ت	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نعم	02	72	59.01	1.59	0.76
أحيانا	01	50	40.98		
لا	00	00	00.00		
المجموع	/	122	100		

توضح بيانات الجدول (40) ان 59.01% من المبحوثين أجابوا ب"نعم" إذ أنهم يستوعبون المواد المدروسة من خلال حصص المراجعة ضمن أفواج،و40.98% أجابوا بأنهم أحيانا يستوعبون المواد المدروسة ، فهاته الحصص تمكنهم من الفهم أكثر و الاستيعاب ، فالتعاون و التكامل بين عناصر الفوج الواحد تحفزهم،فهم يتعلمون مع بعضهم البعض،و يكون ذلك بالتعمق في بعض المفاهيم التعليمية بطرائق تعتمد على تبادل مكتسباتهم و تظافر جهودهم من اجل حل تمارين و مسائل و معالجة إشكاليات مختلفة في جميع المواد و بالتالي تقليص نسبة التأخر الدراسي خاصة في المواد الأساسية لكل شعبة ، وهو ما يشبه التشتت البسيط الذي وضحه الانحراف المعياري بقيمة (0.76) ، واتفاق بسيط يوضحه المتوسط الحسابي بقيمة (1.59).

الجدول رقم (41): يوضح استجابات المبحوثين حول كيفية المراجعة ضمن أفواج:

الاختيارات:	ت	%
تحت إشراف الأستاذ المختص	39	31.96
تتم فيما بين التلاميذ	83	68.03
المجموع	122	100

من البيانات الموجودة في الجدول رقم (41) و الخاص باستجابات المبحوثين حول كيفية المراجعة ضمن أفواج نلاحظ أن نسبة 68.03 %من التلاميذ أجابوا بان حصص المراجعة ضمن أفواج تتم فيما بينهم ، حيث ان المراجعة فيما بينهم فعالة جدا و مفيدة فتكون هاته المجموعات ممزوجة بين التلاميذ المتفوقين و المتأخرين دراسيا يراجعون مع بعضهم البعض جميع المواد مع التركيز أكثر على المواد الأساسية، فتمنح الفرصة للتلميذ المتأخر دراسيا من الفهم و الاستيعاب أكثر و كذا المناقشة الحوارية

الحرة في طرح أفكاره سواء صحيحة لتأكيدها أو خاطئة لتصحيحها ، ونسبة 31.96 %أجابوا بان هاته الحصص تتم تحت إشراف الاستاذ المختص في حالة ما اذا وقته يسمح له بتدريسهم أو حتى تقديم التوجيهات فقط ، وهذا ما اقر به بعض الأساتذة فأحيانا يبقى البعض منهم بعد نهاية الدوام الدراسي الرسمي لتقديم المساعدة للتلاميذ في مراجعة دروسهم وحل التمارين التطبيقية خاصة حوليات البكالوريا.

الجدول رقم (42): يوضح استجابات المبحوثين حسب نوع قدرتهم على الاستيعاب:

الاختيارات:	ت	%
ضمن فوج	80	65.57
لوحدك	42	34.42
المجموع	122	100

بقراءة البيانات نلاحظ ان 65.57 %من التلاميذ أجابوا بأنهم يستوعبون مراجعة دروسهم ضمن فوج، و ذلك لاستخدامهم الطريقة الحوارية و قدرتهم على مناقشة أفكارهم بكل حرية فيما بينهم دون خجل أو خوف من الاستاذ و يشاركهم في طرح أفكارهم الصحيحة و الخاطئة لتصحيحها و كذا التعمق و التركيز أكثر خاصة على الدروس صعبة الفهم و التي تحتاج إلى تركيز كبير ، و 34.42 %من التلاميذ قالوا بأنهم يفضلون المراجعة كل تلميذ لوحده نتيجة لضيق الوقت و كثافة الدروس و ضغط البرنامج الدراسي اليومي المقرر، وحتى المراجعة ضمن فوج في نظر بعض التلاميذ لا يستفيدون منها نتيجة لاعتماد بقية أفراد الفوج على تلميذ واحد يدرسهم و بالتالي هو لا يستفيد، خاصة إذا كان متفوق دراسيا أو حتى متأخر دراسيا و المجموعة التي يدرس معها من زملاءه التلاميذ يفوقونه فهما و استيعابا فينسحب من هاته المجموعة.

الجدول رقم (43): يوضح استجابات المبحوثين حول المواد المراجعة ضمن أفواج:

الاختيارات:	ت	%
المواد الأساسية	94	77.04
المواد غير الأساسية	00	00.00
معـا	28	22.95
المجموع	122	100

جاءت بيانات هذا الجدول لتوضح استجابات المبحوثين حول المواد المراجعة ضمن أفواج، حيث أن نسبة 77.04 %يراجعون المواد الأساسية فقط ضمن أفواج نتيجة لصعوبة فهمها و استيعابها، فحصة الدرس الرسمي و التي مدتها ساعة واحدة غير كافية للفهم، و بالتالي معظم التلاميذ يعانون تأخرا دراسيا في المواد الأساسية لكل شعبة، هذا ما لاحظناه من خلال كشوف نقاط التلاميذ المطلع عليها، خاصة الشعب العلمية مثل: شعب العلوم التجريبية و تلاميذ هاته الشعبة يركزون أكثر على المواد التالية: رياضيات، فيزياء ، علوم طبيعية، و تحتاج إلى حل المسائل و التمارين التطبيقية و شرح مفصل و التدريب على معالجة وضعيات إشكالية و على منهجية عمل محددة، واضحة، و مفهومة ، وإضافة إلى ذلك التحضير الجيد لاجتياز امتحان شهادة البكالوريا بتفوق و نجاح. و كذا الحصول على معدل عالي للقبول في الجامعات في التخصصات المرغوبة،

أما نسبة 22.95 %من التلاميذ يفضلون المراجعة ضمن أفواج في المواد الأساسية و غير الأساسية (الثانوية) خاصة في الفترة الممتدة مابين 13:00- 14:00 سا و الفراغات المبرمجة لهم في الجدول الزمني الدراسي فيستغلونها لمراجعة جميع المواد الخاصة بالشعبة التي يدرسون بها حتى يتمكنوا من

تغطية أي نقص يعانون منه في مادة معينة فيعوضونها في مادة اخرى و لتحسين مستواهم في جميع المواد المدروسة.

هوامش الفصل الرابع:

1- رشيد زرواتي، **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**،ط3،دار النشر و التوزيع، الجزائر، 2008،ص 78.

2- **http://www.ejtemay.com(11:43/15/05/2008)**

3- نفس المرجع.

4- بشير صالح الرشيدي،**مناهج البحث التربوي- رؤية تطبيقية مبسطة-**، دار الكتاب الحديث، القاهرة،2000،ص .59

5- عمار بوحوش و محمد محمود الذيبات،**مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995، ص .129

6- سامي ملحم، **مناهج البحث في التربية و علم النفس**، دار الميسرة للنشر و التوزيع و الطباعة، الأردن، 2000، ص 324.

7. بشير صالح الرشيدي ،نفس المرجع، ص .60

8. بشير صالح الرشيدي ،نفس المرجع، ص .183

9. محمد علي البدوي و آخرون،**مناهج و طرق البحث الاجتماعي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص 229.

10. ثيودور كابلوف، **البحث السوسيولوجي**، ترجمة نجاة عياش و تدقيق غسان سليمان، دار الفكر العربي، بيروت، 1979، ص .178

11. عبد الباسط عبد الصمد،**البحث الاجتماعي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1997، ص .353

12. زيدان عبد الباقي، **قواعد البحث الاجتماعي**، ط2، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة، 1974، ص .110

13.غريب سيد احمد، **الإحصاء و القياس في البحث الاجتماعي، المعالجة الإحصائية**، الجزء الأول، دار المعرفة الجامعية، مصر،1998، ص،ص (98- 100).

ثالثا : نتائج الدراسة :

نتائج الفرضية العامة : "دور أساليب الدعم التربوي في تقليص نسبة التأخر الدراسي" من خلال المتغيرات الوسيطية التي وضعناها في دراسة العلاقة بين أساليب الدعم التربوي و التأخر الدراسي و التي كانت : الاستدراك المدرسي ,الدروس الخصوصية, الدروس المحروسة ,المراجعة ضمن أفواج توصلنا إلى نتيجة عامة مفادها :

إن أساليب الدعم التربوي تقلص و تحد من نسبة التأخر الدراسي لدى التلاميذ نسبة 84.42% نسبة أكدها التلاميذ من خلال استمارة البحث الموجهة لهم و المقابلات التي أجريناها مع الأساتذة و الملاحظة بالمشاركة التي قمنا بها, و قد استخلصنا النتائج الجزئية حسب الفرضيات الفرعية كالتالي :

نتائج الفرضية الأولى :

نستنتج من خلال دراستنا النظرية و الميدانية ان للاستدراك المدرسي دور في تقليص نسبة تأخر التلاميذ دراسيا حيث أن أفراد عينة الدراسة الذين أجابوا بنعم نسبتهم 68.85 %فهؤلاء يواظبون على حضور الحصص الاستدراكية ، أما نسبة 20.49 %فأجابوا بأنهم يحضرون للحصص الاستدراكية من حين لآخر أحيانا، وبالتالي لو جمعنا النسبتين معا لوجدنا 89.34 %من المبحوثين يواظبون على الحضور للحصص الاستدراكية و ذلك بسبب اعتماد الأستاذ على الحصة الاستدراكية كحصة رسمية لتكملة الدروس المتأخر في تقديمها و المبرمجة في المنهاج الدراسي المقرر و النتيجة صعوبة استيعاب التلاميذ للمواد الأساسية في كل شعبة مع ضيق الوقت و الضغوطات الجسدية و النفسية على التلاميذ التي تساهم بدرجة كبيرة في انخفاض مستواهم التحصيلي و معاناتهم من مشكلة التأخر الدراسي ، هاته المشكلة التي تؤدي بدورها لظهور مشكلات تربوية و اجتماعية أخرى منها : الرسوب، و العنف المدرسي....الخ . كما أكد المبحوثون أن الأستاذ يحاول استعمال وسائل الإيضاح عند إلقاء الدرس أثناء الاستدراك من حين لآخر ، وان الوسيلة الإيضاحية الأكثر استعمالا من قبله في الحصة الاستدراكية هي

الكتاب المدرسي المقرر من طرف وزارة التربية الوطنية ، كما أن جميع المبحوثين أجابوا بنسبة 53.11 %بان الأستاذ يغير طريقته التدريسية في الحصة الاستدراكية بسبب صعوبة بعض الدروس المقررة خاصة في المواد الأساسية في كل شعبة ، إضافة إلى أن التوزيع غير متناسب للحصص الاستدراكية للمواد على أيام الأسبوع بسبب عدم قدرة الأساتذة و الفريق الإداري من برمجة الحصص الاستدراكية لجميع المواد ، فهاته الحصص مخصصة أكثر للمواد الأساسية في كل شعبة و حسب أوقات فراغ الأساتذة المكلفين بتدريس هذه الحصص ، كما أجاب المبحوثون بان الحصة الاستدراكية لا تؤثر على وقت مراجعتهم لدروسهم بنسبة 70.49% ، فالحصص الاستدراكية المقررة بعد القيام بعملية التقويم التشخيصي تخص –فقط– التلاميذ المتأخرين دراسيا بحيث لا يتجاوز العدد في الفوج الواحد عشرة تلاميذ و تسند مهمة تدريسهم إلى الأساتذة الأكفاء و تدرج في توقيتهم الأسبوعي للتنفيذ، لكن بعد إجرائنا للدراسة الميدانية أكدت لنا النتائج المتحصل عليها أن الأستاذ أصبح يستعين بالحصة الاستدراكية في تقديم درس تأخر في تقديمه في الحصة الدراسية الرسمية.

نتائج الفرضية الثانية :

للدروس الخصوصية دور في تقليص نسبة تأخر التلاميذ دراسيا ،حيث أكدت اغلب إجابات أفراد العينة و التي بلغت نسبتهم 86 %من المبحوثين أنهم يواجهون نوعا ما صعوبة في فهم المواد المدرسة لهم و أن 17 % يواجهون صعوبة كبيرة في فهم المواد المدرسة لهم خاصة المواد الأساسية و بالتالي لو جمعنا النسبتين معا لوجدنا أن كل المبحوثين يواجهون صعوبة في فهم المادة و الدليل يؤكد عدم فهمهم ملاحظاتنا لتوجههم للبحث عن دروس داعمة إضافية تمكنهم من الفهم و الاستيعاب أكثر فهو سلوك يدل على انقطاع التواصل بين الأستاذ و التلاميذ ، كما أكد التلاميذ بوجود صعوبة في فهم المواد الأساسية حسب كل شعبة بنسبة 75.40% بسبب استخدام الأستاذ للطريقة التقليدية في شرح الدرس وهذا ما أكد عليه كل من الأساتذة و التلاميذ ، فالأساتذة يؤكدون بأنه نتيجة لكثافة المنهاج الدراسي و ضيق الوقت

فساعة واحدة مبرمجة لإلقاء درس صعب و أساسي في مادة أساسية غير كافية و يجب تدعيمها بحل التمارين و المسائل التطبيقية حتى يتم فهمها بوضوح .كما أن لكثافة المادة تأثير على استيعابهم وهذا ما أقربه كل من الأساتذة و التلاميذ فالأساتذة يرون بان التلميذ غير متمكن من استيعاب كل هاته الدروس و بالتالي لجوءه إلى الدروس الخصوصية كبديل عن القسم الدراسي بحثا عن فهم و استيعاب للمواد المدرسة و الحصول على معدل جيد و بتفوق في امتحان شهادة البكالوريا يسمح له بالتسجيل في الجامعة التي يريد مواصلة الدراسة بها و الرفع من مستوى تحصيله الدراسي .

فحصة الدرس الخصوصي بها عدد قليل من التلاميذ يتمكنون من التفاعل و الاحتكاك فيما بينهم و بالمدرس بشكل اكبر ، أيضا للكثافة العددية للتلاميذ داخل القسم الواحد دور في التأثير على فعاليتهم و قدرتهم على الاستيعاب و كذا قدرة الأستاذ في السيطرة على النظام داخل القسم . كما أكد اغلب المبحوثون و الذين بلغت نسبتهم 73.76 %على أن طريقة أستاذهم الرسمي في إلقاء الدرس تساهم بنسبة كبيرة في تأخرهم دراسيا خاصة في المواد الأساسية كما يلاحظ تراجع كبير في مستواهم التحصيلي و عدم تكيفهم مع الجو الصفي ، مما يدفعهم إلى اللجوء إلى الدروس الخصوصية ، إضافة إلى أن بعض المبحوثين أكدوا أن الطريقة التدريسية للأستاذ صعبة بنسبة 17.42 %و البعض الآخر بأنها غير مفهومة بنسبة 38.63% و البقية بنسبة 43.93% أجابوا بأنه لا يدعم الدرس بتمارين تطبيقية كافية، كما أن الأستاذ الرسمي لا يشاركهم في بناء الدرس عكس أستاذ الدرس الخصوصي يستخدم طريقة المناقشة الحوارية التي تحفزهم على المشاركة و تبادل الآراء ، كما انه يمنحهم الفرصة لبناء الدرس و استيعاب أكثر بحل التمارين التطبيقية فيساهم في زيادة التحصيل الدراسي و بالتالي التقليص من ظاهرة التأخر الدراسي .

نتائج الفرضية الثالثة :

نستنتج ان الدروس المحروسة تساهم في تقليص نسبة التأخر الدراسي للتلاميذ حيث أكدت نسبة 69.93 % من المبحوثين أن أستاذ المادة هو الذي يقدم لهم الدرس المحروس خاصة و أن التلاميذ مقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا و نسبة 30.06 % قالوا بان الأستاذ المساعد الذي هو موظف في إطار الإدماج المهني يتم الاستفادة من خدماته فهدف كل من أستاذ المادة و الأستاذ المساعد هو تحسين مستوى التلاميذ و تدريبهم و تحضيرهم للنجاح في شهادة البكالوريا بتفوق ، كما أكد المبحوثون بان تدريس حصص الدروس المحروسة هو في الغالب شكل غير منتظم 76.22 % و هذا حسب أوقات فراغ الأساتذة كما أجاب المبحوثون أن الدروس المحروسة تنطلق في بداية الثلاثي الثاني بنسبة 58.19 % و اقر البعض الآخر بأنها تنطلق في بداية الثلاثي الأول بنسبة 41.80 % فهي تقدم في شكل مراجعات و تمارين تطبيقية تخضع لطبيعة البرنامج المخطط في كل مادة دراسية و أيضا يستخدم سواء كان أستاذ المادة أو الأستاذ المساعد في تدريس حصص الدروس المحروسة وسائل بيداغوجية للتوضيح و الفهم و الاستيعاب أكثر فكانت إجابات المبحوثين حول الوسائل البيداغوجية المستعملة كالتالي :كتب خارجية داعمة 29.12 %، حوليات البكالوريا 26.66% ، مواقع الكترونية 18.59 %، جهاز الكمبيوتر 15.43 %، جهاز الإسقاط 10.17 %، إضافة إلى أن المبحوثين يؤكدون على الاستجابة الدائمة لأستاذ المادة و حتى الأستاذ المساعد في حصص الدروس المحروسة لحل التمارين عندما يقترحونها عليه بنسبة 91.79 % و أن عدد الساعات المنظمة لهاته الحصص كافية بنسبة 57.37% كما أن الأستاذ يقوم بتقييم مستواهم من خلال طرحه للأسئلة الشفوية بنسبة 55.27 % أكثر من الأسئلة الكتابية بنسبة 44.72% ، و لكن على العموم يستخدمهما معا باعتبارهما وسيلتان من وسائل التقويم التربوي ولا تأخذان وقتا ولا جهدا كبيرين في استعمالهما. إضافة إلى هذا يؤكد المبحوثون بان التدعيمية يقدمها الأستاذ بعد الانتهاء من الوحدة الدراسية يتخذ سلسلة من التمارين بنسبة 84.42%

بسبب ضيق الوقت و كثافة المنهاج الدراسي المقرر و يتمكن التلاميذ من حوصلة كل ما تم دراسته من خلال الدروس المحددة في وحدة دراسية واحدة نتيجة لترابطها و تجانسها مع بعضها البعض.

نتائج الفرضية الرابعة :

نستنتج ان المراجعة ضمن أفواج تساهم في تقليص نسبة التأخر الدراسي ، حيث أكد المبحوثون على استفادتهم من حصص المراجعة ضمن أفواج في فهم ما صعب عليهم فهمه في الحصص الدراسية العادية بنسبة 81.96% ، فالمراجعة ضمن أفواج تمكنهم من تبادل الآراء و المناقشة الحرة و الفهم و الاستيعاب أكثر للمواد المدروسة فهم يحضرون للمراجعة مع بعضهم البعض ضمن فوج بنسب 65.57% غالبا على الساعة 00: 17 –00: 19 أي عند نهاية الدوام الدراسي المقرر بنسبة 57.37 % كأحسن وقت للمراجعة ضمن أفواج داخل المؤسسة التربوية وهم يواظبون أحيانا وليس دائما وهذا ما أكد عليه التلاميذ بنسبة 74.59 % على الحضور لهاته الحصص و هذا بسبب ممارستهم لأساليب بيداغوجية داعمة أخرى منها الدروس الخصوصية النظامية و غير النظامية و الدروس المحروسة ,....الخ إضافة إلى ضيق الوقت.

كما أكد المبحوثون على أنهم يراجعون ضمن أفواج فيما بينهم بنسبة 68.03% لأنها طريقة فعالة أكثر ومفيدة في تبادل المعلومات فعادة إما تكون هاته المجموعات ممزوجة بين التلاميذ المتفوقين و المتأخرين دراسيا يراجعون مع بعضهم البعض جميع المواد مع التركيز أكثر على المواد الأساسية 77.04 % فتمنح الفرصة للتلاميذ المتأخرين دراسيا من الفهم والاستيعاب أكثر و لتأكيد الأفكار الصحيحة في الذهن و تصحيح الأفكار الخاطئة وتحسين مستواهم التحصيلي والنجاح في امتحان شهادة البكالوريا بتفوق وامتياز.

خلاصة الدراسة:

توصلنا من خلال دراستنا النظرية و الميدانية إلى استنتاجات يمكن طرحها لتكون دليلا لأطراف العملية التعليمية، و المتمثلة في الإدارة المدرسية و المنهاج الدراسي كعامل معنوي و كل من ساهم في وضع هذا المنهاج ، إضافة إلى الدعم التربوي و أساليبه المعتمدة و المقررة ، و التي من شانها التقليص من ظاهرة التأخر الدراسي في المؤسسات التربوية.

نستعرض هذه الاستنتاجات فيما يلي:

1- ان الحصة الاستدراكية مفيدة في تدعيم فئة التلاميذ المتأخرين دراسيا، و تؤثر تأثيرا ايجابيا على المردود التربوي و المدرسي، و تساهم في تحقيق الانسجام، و تسجل مبدأ من أهم مبادئ المدرسة الأساسية ، وهو تكافؤ الفرص و تساوي الحظوظ في القسم الواحد و في الفوج التربوي للوصول إلى الأهداف المسطرة أهمها تقليص نسبة التأخر الدراسي خاصة لتلاميذ الأقسام النهائية و تحسين مستواهم، و ليس في استغلالها لتقديم درس تاخر الاستاذ في تقديمه في الحصة الدراسية الرسمية ن وهذا ما أكدت عليه وزارة التربية الوطنية و إجبارها للمؤسسات التربوية على تنفيذ هذه العملية داخل المؤسسة لتفادي الشك وجعلها أكثر تنظيما و انضباطا بشرط ان لا يكون المتعلم مجبر على الحضور و المشاركة، و لا يكون مقابل مادي للأستاذ الذي يقوم بهذا النشاط.

2- أدت الإصلاحات التي أدخلت على المنظومة التربوية دون تحسين ظروف التعليم، خاصة كثافة المنهاج الدراسي المقرر ووجود خلل في البرامج الدراسية و أهدافها و محتوياتها و الاكتظاظ الصفي ، وكذا الطريقة التدريسية التلقينية المعتمدة من قبل الكثير من الأساتذة التي تقلل من إثارة التفاعل في القسم خلال السنوات الأخيرة، كلها أسباب أدت إلى تقهقر واضح لمستوى المتعلمين ، وانتشار مشكلة التأخر الدراسي بشكل كبير في جميع المستويات خاصة التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا ، فصعوبة المادة و عدم استيعاب التلاميذ لها خاصة المواد الأساسية في كل شعبة دفعهم إلى اللجوء إلى حصص الدروس الخصوصية كدروس للتقويم و التدعيم التي أصبحت إن صح التعبير ظاهرة اجتماعية

تؤثر تأثيرا سلبيا على المنظومة التربوية ، و مما ساعد على انتشارها أكثر و زاد من تدعيمها هم أولياء التلاميذ كونها تساهم في الرفع من مستوى تحصيل أبنائهم إضافة إلى أن الأساتذة المدرسون يحاولون في حصص الدروس الخصوصية تنويع طرق التدريس خاصة طريقة المناقشة الحوارية التي تحفز التلاميذ على المشاركة و تبادل الآراء، كما أنها تجذب انتباههم و تنمي لديهم روح المبادرة و تعطي الحرية لتجسيد أفكارهم و ذلك بهدف زيادة التحصيل الدراسي للتلاميذ و النجاح بتفوق في امتحان شهادة البكالوريا.

3- ان حصص الدروس المحروسة هي حصص تدعيمية يؤطرها أستاذ المادة أو الأستاذ المساعد غير منتظمة تبرمج حسب أوقات فراغ الأساتذة تعتمد أساسا على تنمية سلوك التلميذ باتجاه الاعتماد على نفسه في العمل على مراجعة دروسه أو انجاز واجباته المدرسية فيما توفر له المؤسسة المكان و المحيط و المناخ المساعد له، و كذا التقليل من نسبة التأخر الدراسي الذي يعاني منه معظم التلاميذ خاصة تلاميذ الأقسام النهائية المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا ، و الذين يعانون من ضعف المكتسبات القاعدية و ذلك باعتماد و سائل بيداغوجية متنوعة منها: كتب خارجية داعمة ، حوليات البكالوريا، مواقع الكترونية، جهاز الكمبيوتر وغيرها من الوسائل البيداغوجية، كما ان على أستاذ المادة أو الأستاذ المساعد خلق جو من التفاعل بين التلاميذ بطرح الاسئلة الصائبة و تدعيم الدرس بتمارين و أمثلة تطبيقية تساعدهم على استيعاب الدرس أفضل.

4- إن حصص المراجعة ضمن أفواج نشاط جماعي ممزوج بين التلاميذ المتفوقين و المتأخرين دراسيا يراجعون مع بعضهم البعض جميع المواد خاصة المواد الأساسية في الشعبة، و هي حصص فعالة أكثر و مفيدة لتبادل المعلومات تهدف إلى دعم التكامل و التعاون بين عناصر الفوج الواحد قص التحفيز المتبادل ، وهي من أكثر أساليب الدعم التربوي اعتمادا من قبل التلاميذ المحسنة لمستواهم الدراسي .

ان ديداكتيكية الدعم التربوي عملية لازمة لتصحيح كل نقص دراسي أبرزته ديداكتيكية التقويم ، على الأقل في شكله التكويني و الإجمالي. ومن هنا يجب التأكيد على انه لا دعم بدون تقويم،

فنوع الدعم وبناؤه و أساليبه، كلها عمليات تختلف حسب الوضع الذي يقدمه التقويم التربوي. لذلك من الضروري اعادة النظر في رؤية صائبة لضمان سير صادق لما هو منظر،و لا يمكن إلقاء اللوم على طرف دون آخر فقد يكون العيب في المدرس لكن قد يسبقه في ذلك كثافة البرنامج و الالتزام بإنهائه، كما قد يكون العيب في التلميذ ويسبقه في ذلك حرص الولي و متابعته، وقد تكون هناك عيوب اخرى تستدعي القيام بدراسات للتأكيد أو النفي.

التوصيات و الاقتراحات:

– بعد الدراسة المعمقة التي أجريناها حول أساليب الدعم التربوي و التأخر الدراسي و النتائج التي توصلنا إليها ، ارتأينا أن نضع جملة من التوصيات و الاقتراحات منها:

1– إعداد و تنفيذ برنامج علاجي للتلاميذ المتأخرين دراسيا وذلك بتوفير بيئة صفية ملائمة وإقامة حصص تقوية للتلاميذ ضعفاء المستوى،من خلال إعادة شرح الدروس والتأكد من فهمهم للدرس وتبسيط المحتوى الدراسي بتوضيح المفاهيم الصعبة ودمج المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة وبحسب النظام المتبع في الثانويات .

2– مراجعة المناهج وطرق التدريس التي يتعلم بها الطالب المتأخر وعند ثبوت عدم ملاءمتها يجب أن تعد برامج خاصة يراعي فيها خصائص الطالب المتأخر وقدراته وحاجاته، كما يجب مراعاة الفروق الفردية .

3– استخدام الوسائل التعليمية المعينة كالأجهزة السمعية والبصرية لما لها من أهمية خاصة في تعليم المتأخرين دراسياً ومساعدتهم على الفهم والتصور والإدراك، وكذلك لمخاطبتها الحواس المختلفة.

4– ضرورة معرفة الأساتذة والإدارة المدرسية لتشخيص مواطن الضعف و التأخر من اجل وضع إستراتيجية أكثر فعالية لعلاجه.

5– إشراك الأسرة في عملية التقويم عن طريق اكبر كمية من المعلومات عن التلاميذ و تحميلها المسؤولية في المساهمة في علاج المشكلات التربوية و ذلك بإجراء ندوات للأهل وتوعيتهم بأهمية مشاركتهم في العملية التربوية و التقويمية وذلك من خلال تنشيط دور جمعية أولياء التلاميذ.

6– يجب أن تعطى الأولوية لمستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني للإشراف على حصص الدعم التربوي في المؤسسات التربوية.

7– إعادة النظر من قبل مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني في طرق التقويم التربوي المطبقة في المدارس وكذا توجيه التلاميذ نحو الشعب في السنة ثانية ثانوي.

8- تعزيز دور مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي في إثارة دافعية التلميذ المتأخر دراسيا لمزيد من التعلم و تنمية ثقته بنفسه و مساعدته على إدراك أهمية إقباله و اهتمامه بالدراسة من اجل تحقيق ذاته مع تقديم التعزيز و المكافأة عند حدوث أي تغير ايجابي في سلوكه نحو دراسته فور حدوثه.

9- تعاون مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني مع أولياء التلميذ المتأخر دراسيا لحل مشكلته، وحثهم على التعاون مع المدرسة و ذلك بتوفير الظروف المناسبة للدراسة في المنزل ، وعدم توبيخه و لومه و نقده اللاذع الذي يحط من قدر نفسه و يؤدي به إلى مزيد من التأخر الدراسي و غيره من المشكلات التربوية كالتسرب المدرسي و العنف المدرسي... التي تؤثر بالضرورة في المجتمع الذي يعيش به.

10- إجراء دراسات أخرى تبحث في أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ خاصة في المواد الأساسية في كل شعبة من الشعب المدروسة ضمن أبعاد أخرى لم تتطرق إليها هاته الدراسة.

الـخـاتـمة

الخاتمة:

انطلاقا من الدراسة التي أجريناها نجد أن المدرسة هي المسؤول الأول بعد الأسرة في بناء شخصية التلميذ في كل المراحل التعليمية وتحديدا المرحلة الثانوية، لترقى بالتلميذ إلى الشخصية النافعة السوية و تسعى إلى تقديم العلم بوسائل تربوية حديثة و بكم موضوعي ووضع المنهاج الملائم، و إتباع الطريقة الحسنة ، وكذا استعمال الوسائل السمعية البصرية، أيضا اهتمام الأساتذة وكل من الفريق التربوي و الإداري بالمشكلات التربوية لدى التلاميذ أبرزها التي كانت في دراستنا حول التأخر الدراسي الناتج عن وجود خلل ما، قد يكون في التلميذ ذاته ، وقد يكون في المدرسة نفسها بطرقها و أساليبها التربوية و منهاجها، وقد يكون في المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه التلميذ و كيفية معالجته من خلال اعتماد ديداكتيكية الدعم التربوي كعملية لازمة لتصحيح كل تأخر دراسي أبرزته ديداكتيكية التقويم التربوي، على الأقل في شكليه التكويني و الإجمالي، ومن هنا يجب التأكيد على انه لا دعم بدون تقويم ، فنوع الدعم و بناؤه وأساليبه ، كلها عمليات تختلف حسب الوضع الذي يقدمه التقويم التربوي. لذلك من الضروري إعادة النظر في رؤية صائبة لضمان سير صادق لما هو منظر، و لا يمكن إلقاء اللوم على طرف دون الآخر فقد يكون العيب في المدرس لكن قد يسبقه في ذلك كثافة البرنامج و الالتزام بإنهائه، كما قد يكون العيب في التلميذ و يسبقه في ذلك حرص الولي و متابعته، وقد تكون هناك عيوب أخرى تستدعي القيام بدراسات للتأكيد أو النفي.

المـراجـع

قائمة المراجع:

I. المعاجم و القواميس:

1- إسماعيل بن حمادة الجوهري، **معجم الصحاح** ، ط3، .1999

2- جابر عبد الحميد جابر و علاء الدين كفافي، **معجم علم النفس و الطب النفسي**، الجزء الخامس، دار النهضة العربية، مصر،.1992

3- عبد اللطيف الفاربي و اخرون، **معجم علوم التربية (المصطلحات البيداغوجية و الديداكتيك)**.

4- علي بن هادية و آخرون، **القانون الجديد للطلاب**، ط7، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1991.

II. الكتب:

- بالعربية:

1- احمد زكي صالح، **علم النفس التربوي**،ط8، مكتبة النهضة المصرية،1965.

2- بشير صالح الرشيدي،**مناهج البحث التربوي- رؤية تطبيقية مبسطة-**، دار الكتاب الحديث، القاهرة،2000.

3- بيرسي بوراب، ترجمة: سامي ناشد، **إدارة المدرسة الثانوية الحديثة في أمريكا**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1965.

4- تيسير الدويك و آخرون، **أسس الإدارة التربوية و المدرسية و الإشراف التربوي**، ط2، دار الفكر للطباعة للنشر و التوزيع، عمان، 1998.

5- ثيودور كابلوف، **البحث السوسيولوجي**، ترجمة نجاة عياش و تدقيق غسان سليمان، دار الفكر العربي، بيروت، 1979.

6- حامد زهران، **الصحة النفسية و العلاج النفسي**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1977.

7- حامد عبد العزيز الفقي، **التأخر الدراسي، تشخيصه و علاجه**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1974.

8- جمال مثقال القاسم،**علم النفس التربوي**، ط1، دار الصفا للنشر و التوزيع، عمان، 2000.

9- رشاد صالح دمنهوري، **التنشئة الاجتماعية و التأخر الدراسي** ، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2006.

10- رشيد اورسلان ،**التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم**،ط2، قصر الكتاب، الجزائر.

11- رشيد زرواتي، **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**،ط3،دار النشر و التوزيع، الجزائر، .2008

12- زيدان عبد الباقي، **قواعد البحث الاجتماعي**، ط2، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة، 1974.

13- سامي ملحم، **مناهج البحث في التربية و علم النفس**، دار الميسرة للنشر و التوزيع و الطباعة، الأردن، 2000.

14- سامي ملحم، **القياس و التقويم في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، 2000.

15- سميرة أحمد السيد؛ **علم اجتماع التربية**، ط9، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998.

16- سعد جلال، **المرجع في علم النفس**،دار المعارف،القاهرة، 1966 .

17- شكور جليل وديع، **أمراض المجتمع**، الدار العربية للعلوم، بيروت، 1998.

18- صالح عبد العزيز و عبد العزيز عبد المجيد، **التربية و طرق التدريس**، الجزء الأول، ط 16، دار المعارف،القاهرة، دون سنة نشر.

19- صلاح عبد العزيز، **التربية وطرق التدريس**، الجزء الأول ،ط1،دار المعارف،مصر، دون سنة نشر.

20- عبد الباسط عبد الصمد،**البحث الاجتماعي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1997.

21- عبد الرحمان العيسوي، **سيكولوجيا الجنون**، دار النهضة العربية،1984.

22- عبد الله عبد الدايم؛**التخطيط التربوي**، ط5، دار العالم للملايين، بيروت، 1983.

23- عبد الله محمد عبد الرحمان ، **علم اجتماع التربية الحديث**، دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية،مصر،1999.

24- عبد العزيز القوصي، **أسس الصحة النفسية**، ط6، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1962.

25- عبد المؤمن فرج الفقي، **الإدارة المدرسية المعاصرة**، ط1، منشورات جامعة قار يونس، ليبيا،.1994

26- عدلي سليمان، **الوظيفة الاجتماعية للمدرسة**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999.

27- عمار بوحوش و محمد محمود الذيبات،**مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، .1995

28- غريب سيد احمد، **الإحصاء و القياس في البحث الاجتماعي، المعالجة الإحصائية**، الجزء الأول، دار المعرفة الجامعية، مصر،1998.

29- فاخر عاقل، **معجم علم النفس**، ط1، دار المعلم للملايين ، بيروت، .1985

30- فكري حسن ريان، **التدريس: أهدافه- أسسه-أساليبه-تقويم نتائجه- تطبيقاته**،ط4،عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1999.

31- قاسم علي الصراف، **القياس و التقويم في التربية و التعليم**، دار الكتاب الحديث، 2002.

32- لوسيا حجازي, **الإدارة المدرسية**،ط3، منشورات دمشق، سوريا، .1994

33- محمد إسماعيل قباري، **أسس البناء الاجتماعي**، الإسكندرية،منشات المعارف، 1989.

34- محمد أيوب شحيمي، **مشاكل الأطفال كيف نفهمها،(المشكلات و الانحرافات الطفولية و سبل علاجها)**، دار الفكر اللبناني، لبنان، 1994.

35- محمد العربي ولد خليفة، **المهام الحضرية للمدرسة و الجامعة الجزائرية**، مساهمة في تحليل نظام التربية و التكوين و البحث العلمي،ب.ط؛ ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

36- محمد بن حمودة، **الإدارة المدرسية في مواجهة المشكلات التربوية**، دار العلوم للنشر و التوزيع، عنابة، الجزائر،2008.

37- محمد بن حمودة، **علم الإدارة المدرسية:نظرياته و تطبيقاته في النظام التربوي الجزائري**،دار العلوم للنشر و التوزيع،عنابة، الجزائر.

38- محمد صالح حثروبي، **نموذج التدريس الهادف: أسسه و تطبيقاته**، دار الهدى للنشر و التوزيع ، الجزائر ،1999.

39- محمد صبحي عبد السلام، **صعوبات التعلم و التأخر الدراسي لدى الأطفال**،ط1، دار المواهب للنشر و التوزيع ، الجزائر، 2009.

40- محمد عبد الرحيم عدس؛ **الإدارة الصفية و المدرسة المنفردة**،ط2، مجدلاوي للنشر، عمان، الأردن، 1999.

41- محمد عبد المؤمن حسين،**سيكولوجية غير العاديين و تربيتهم**، دار الفكر الجامعي، الأزريطة، مصر، 1986.

42- محمد عطية الأبرشي، **روح التربية و التعليم**، دار الفكر العربي، القاهرة، .1993

43- محمد علي البدوي و آخرون،**مناهج و طرق البحث الاجتماعي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

44- محمد مقداد و آخرون، **قراءة في التقويم التربوي كتاب الرواسي**،مطبعة قرفي، باتنة، 1999.

45- مولاي إدريس شابو و آخرون،**قراءات في المناهج التربوية**،ط1، سلسلة الرواسي، مطبعة عمار قرفي، باتنة، 1995.

46- ميشيل دبابنة ومحفوظ نبيل،**سيكولوجية الطفولة**،دار المستقبل، عمان، 1984.

47- نبيل عبد الهادي، **القياس و التقويم التربوي**، دار وائل للنشر، عمان، 1999.

48- نعيم الرفاعي، **الصحة النفسية: دراسة في سيكولوجية التكيف**،ط2، مطبعة طربين، دمشق، 1969.

49- نعيم الرفاعي، **الصحة النفسية- دراسة سيكولوجية التوافق-** ، ط10،مكتبة الجامعة،دمشق، 1995.

50- نيكولا تيماشيف، **النظرية المعاصرة في معالم الفكر السوسيولوجي المعاصر**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1982.

51- وهيب مجيد الكبيسي، صالح حسين الداهري، **مدخل في علم النفس التربوي**، ط1، دار الكندي للنشر و للتوزيع، عمان، بدون سنة.

52- يوسف مصطفى القاضي و آخرون، **الإرشاد النفسي و التربوي**، ط1، دار المريخ، السعودية، 1981.

- بالفرنسية:

1- Adoum Mbaisso, « **Les échecs scolaire en Afrique : causes et conséquences** » psychologie éducation recherche scientifique .Université de Constantine. Juin 1983

2- Daco, Pièrre, Les **prodigieuses victoires de la psychologie moderne**,(collection marabout, verviers,Belgique : Presses de Gérard et Cº,1996).

3- Delandsheere, Gilbert : **Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation**, tome, Paris, Ed, Puf, 1979.

4- Foulquie,Paul :**Dictionnaire de la langue Pédagogique**, Paris.

5-Gabriela, Lopez et al :**Echec Scolaire :a qui la faute ?** « in » l'enseignement au enfants démunis, une étude ethnographique en Amérique Latine, Ottawa,Ont,CRDI ,1987.

6-Gillig,Jean-Marie ,- **L'aide aux enfants en difficulté a l'école : « Problématique, Démarches, Outils »**.-Paris :Dunod,1998

7- « **La déperdition scolaire. Des chiffres et des maux** ». L'école demain n°00 Mai –juin 2000.

8- Lange.M.F ; **Systèmes Scolaire et Développement :Discours et Pratiques, Politique Africaine,**n°43 ,octobre,1991.

9- Louis D'hainaut : « **Des Fins aux objectifs de l'éducation** »,Labor-Nathan,1980.

10- Michel Lobrot :**Echec Scolaire et Culture, A quoi sert l'école ?** Armand Colin Paris.

11- Michel Lobrot, **Echec Scolaire Réaction Psychologieque,Psychanalyse magazine** n°14

12- M.E.N.,Direction de l'Evaluation de l'Orientation et la Communication, **Etude sur Le Rattrapage Scolaire,** Sous- Direction de l'Evaluation, Alger,1997.

13-Reuchlin, Maurice : **Traité de Psychologie appliquée,** tome5, Paris,Ed,Puf,1970.

14-SGen-CFDT :**Comprendre et Changer L'école**, Paris,Ed,Alternatives,1990.

15-Sillamy,Norbert :**Dictionnaire de la Psychologie, Paris, Librairie Larousse**,1967.

- بالانجليزية:

1- Donald L.Beggs.Emest.L.Lewis, **Measurement and Evaluation in the Schools**,(Boston Miffinco),1978

2-Drucker,P :**What is Business Ethics?, the public interest**,1981,n°63,printemps

III. المجلات و الجرائد:

- المجلات:

1- أبو شقر غازي، "**المشكلات البيئية و التربوية على الصعيدين الدولي و العربي**"، مجلة التربية الجديدة ، العدد الثالث و العشرون، السنة الثامنة ،يونيسكو، 1981.

2- الفاربي عبد اللطيف و ايت موحى محمد، "**القيم و المواقف: بيداغوجيا التقييم و الدعم**"، سلسلة علوم التربية- العدد:08-المغربية للطباعة و النشر، 1991.

3- العايب رابح، أبو طوطن محمد الصالح؛ "**أسباب الفشل الدراسي من وجهة نظر الأساتذة**"، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري قسنطينة، العدد 10، 1999.

4- دراسات تربوية، "**الاستدراك المدرسي**"، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد:43،2002.

5- دراسات تربوية، "**تقويم حصص الاستدراك و الدعم**"، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد:51 2002.،

6- شفق دروزة؛"**الإخفاق المدرسي في مراحل التعليم المختلفة**"، مجلة محكمة تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية و الثقافة و العلوم، العدد 103، ديسمبر .1992

7- فرشان لويزة و طايبي فريدة، "**الدروس الخصوصية، مدى انتشار الظاهرة ووصفها**"، المجلة العلمية للمعهد الوطني للبحث في التربية، الجزائر،2010.

8- عبد العزيز عبد الله الجلال، "**تربية اليسر و تخلف التنمية**"، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، الكويت، 1985.

9- عبد القادر أمير و إسماعيل المان، "**المعالجة البيداغوجية:درس تكويني**"، الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد ، 2008.

10- علي تعوينات ، "**التأخر الدراسي: أسبابه وعلاجه**"، جريدة الشهاب ،العدد: 02 ،1992 .

11- عماد الدين سلطان و آخرون،"**التأخر الدراسي في المرحلة الابتدائية**"، التقرير النهائي، بحث مودع في مكتبة المركز القومي للبحوث الاجتماعية و الجنائية، وحدة البحوث النفسية، ب.ت.

12- محمد مقداد و آخرون ، "**قراءات في التقويم التربوي**"، جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي، الجزائر، .1998

13- ناصر الدين زبدي و آخرون، "**الدروس الخصوصية: سلبياتها و ايجابياتها**" ، المجلة العلمية للمعهد الوطني للبحث في التربية، الجزائر،2009.

14- نور الدين زمام وآخرون، " **تقنية دروس الدعم بين قانون الرسميات و الواقع العملي**" (دراسة ميدانية على عينة من مديري و تلاميذ التعليم الثانوي)، أعمال الملتقى الثالث، الرهانات الأساسية لتفعيل الإصلاح التربوي في الجزائر ، جامعة بسكرة ، 06-07 ماي 2009، منشورات مخبر: المسالة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة،بسكرة ، الجزائر،2009 .

15- وزارة التربية الوطنية- المفتشية العامة-"**الاستدراك المدرسي و بيداغوجية الدعم**"، ملتقى التكوين الخاص بأسلاك التوجيه المدرسي و المهني نظم بمتقنة بن شايب ببسكرة 14،15،16 نوفمبر.1999

16- وزارة التربية الوطنية ،" **تكوين المعلمين**"، الجزائر.

17- وزارة التربية الوطنية-المفتشية العامة- "**ملف الإخفاق الدراسي**"- الملف التكويني لأسلاك التوجيه المدرسي و المهني نظم بمتقنة السعيد بن شايب,بسكرة أيام 14-15-16نوفمبر 1999.

- **الجرائد:**

1- "**حصص الدعم و التقوية لتلاميذ الأقسام النهائية الثالثة ثانوي و الرابعة متوسط**"، النشرة الإخبارية (17:00-18:00)، على الساعة:17:25.

IV. الرسائل الجامعية:

1- فهد إبراهيم القاشي الغامدي، **(الخدمات الإرشادية و أثرها على الحد من ظاهرة التسرب الدراسي بالمرحلة المتوسطة)**، رسالة لنيل شهادة الماجستير، معهد علم النفس و العلوم التربوية، جامعة الجزائر، 1997.

V. المناشير الوزارية:

1- **الاستدراك و الدعم**، منشور وزاري رقم 16 المؤرخ في 1996/09/03، الجزائر.

2- **تنظيم الاستدراك و الدعم في التعليم الثانوي**، منشور وزاري رقم 319 المؤرخ في 1997/04/09 ، الجزائر.

3- **حصص الدعم و الاستدراك**،منشور وزاري رقم 29 المؤرخ في 1998/04/06 ، الجزائر.

4- **الدروس المحروسة**، منشور وزاري رقم 1908 المؤرخ في 2000/12/08،،الجزائر.

5- **توضيح بشان الدروس الخصوصية**، منشور وزاري رقم 1157 المؤرخ في 2003/02/07 ، الجزائر.

6- **إصلاح نظام التقويم التربوي**، المنشور الوزاري رقم 2039 المؤرخ في 2005/03/13 ، الجزائر.

7- **التكفل بتلاميذ السنة الثالثة الثانوي**،المنشور الوزاري رقم 526 المؤرخ 2006/11/20 ، الجزائر.

8- **مشروع المؤسسة**، القرار الوزاري **2006/17**، وثيقة تتضمن تأسيس مشروع المؤسسة و المصلحة و تنظيم العمل بهما.

9- **التكفل بتلاميذ أقسام الامتحانات الرسمية**، منشور وزاري رقم 94 المؤرخ في 2007/11/15، الجزائر.

10- **متابعة التكفل بتلاميذ السنة الثالثة ثانوي(2009/2008)**،المنشور الوزاري رقم:526/و.ت.و/ا.ع المؤرخ بتاريخ:2006/11/20.

11- **نظام الدعم البيداغوجي الموجه لتلاميذ أقسام الامتحانات**، منشور وزاري رقم 991 المؤرخ في 2010/12/22،الجزائر.

VI. مواقع الانترنيت:

1- **الدعم البيداغوجي**، ورد في موقع الانترنت:

http://www.arabvolunteering.org/corner/avt25893.html:19/03/2010

2- المصطفى مرادا، **الدعم التربوي**، ورد في موقع الانترنت:

http://www.madrassaty.net/vb/archive/index/t.5763.html/04/09/2009/12:02.

3- **المنهاج (المقومات البيداغوجية و الديداكتيكية)**،2005،مجلة الحوار المتمدن، العدد:1147، ورد في الموقع الالكتروني:

http://melmahdi.free.fr

4- بن عيسى احسينات، **إستراتيجية التقويم و الدعم في المجال التربوي التعليمي**،2006 ،صحيفة ثقافية سياسية، ورد في الموقع الالكتروني:

www.almothaqaf.com

5- **حصص الدعم و المذاكرة**، ورد في موقع الانترنت:

http://www.alhewar.org/debat/show/art/15/04/2010/20:30

6- عبد الكريم الشظمي، **الاستدراك و الدعم**، ورد في موقع الانترنت:

http://layoum.jeeran.com/archive/2008/1/452940.html/28/01/2008/09:46

7- عبد الكريم لونيس،**الدروس الخصوصية بداية نهاية مجانية التعليم في الجزائر: أساتذة يتحولون إلى "بزناسية"على حساب جيوب أولياء التلاميذ**، ورد في موقع الانترنت:

http://www.djazairnews.info/enquete/43-2009-03-26-1-

40/9972html/10/02/2010/17:57

8- عبد الناصر بن الزاوي، **مشروع بيداغوجية الدعم**، غرداية، الجزائر،2008:

www.benzawi.jeeran.com

9- محمد الصدوقي، **بيداغوجية الدعم**، صحيفة المكتوب،المغرب ،2006:

www.sadoukimoh.maktoobblog.com

10- محمد هورش، **إستراتيجية الدعم التربوي**، ورد في موقع الانترنت:

http://www.profvb.com/vb/t52112.html:21/10/2010

11- http://www.amarefa.net/archive/index.php1644.html./17/11/2008/ 07 :41

12-http://faculty.ksu.edu.sa/ashrafabdo/15/09/2010/08:39

الملاحق

ملحق رقم (01)

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم: العلوم الاجتماعية

شعبة: علم الاجتماع

استمارة البحث

أساليب الدعم التربوي و التأخر الدراسي

دراسة ميدانية بثانوية عمر إدريس - القطرة -بسكرة

مذكرة الدراسة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع
تخصص: علم اجتماع التربية

إعداد الطالبة:

- زروق ياسمينة

إشراف الأستاذ:

- ا.د دبلة عبد العالي

ملاحظة:
نرجو من التلميذ(ة) المبحوث(ة) الاجابة على الاسئلة المطروحة بوضوح.
علما ان هذه المعلومات لن تستخدم الا لأغراض البحث العلمي.

السنة الجامعية:
2011-2010

المحور الأول: البيانات الشخصية:

1. الجنس ذكر ☐ أنثى ☐

2. السن:.....

3. الشعبة:

تقني رياضي ☐ علوم تجريبية ☐ آداب وفلسفة ☐

4. الصفة النظامية

نصف داخلي ☐ خارجي ☐

5. هل أعدت السنة :

نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة بنعم فكم من مرة ؟

مرة واحدة ☐ مرتان ☐ ثلاث مرات ☐

المحور الثاني: مساهمة الاستدراك في تقليص نسبة التأخر الدراسي.

6. هل تستوعب المواد الأساسية في شعبتك؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

7. هل يستعمل الاستاذ وسائل الإيضاح عند إلقاء الدرس أثناء الاستدراك؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- إذا كانت الإجابة ب: نعم أو أحيانا فهل هذه الوسائل :

مرتبطة بموضوع الدرس ☐ مناسبة لمستواكم الدراسي ☐

تقلل الجهد ☐ تحسن الأسلوب ☐

أخرى ☐

تذكر:.....

.....

.....

8. هل يقوم الاستاذ بتغيير طريقة التدريس في الحصة الاستدراكية بين الحين و الآخر؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- إذا كان الجواب ب: نعم أو أحيانا ، فهل هذا حسب:

نوع الدرس ☐ وجودكم دون المستوى المطلوب ☐

غياب وسائل الإيضاح ☐ أخرى ☐

تذكر:.....

.....

.....

9. هل هناك توزيع متناسب للحصص الاستدراكية للمواد على أيام الأسبوع؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

10. هل تواظب على حضور الحصص الاستدراكية ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

11. هل تؤثر الحصة الاستدراكية على وقت المراجعة ؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ☐

12. ماذا يستخدم الاستاذ في الحصة الاستدراكية ؟

تمارين تطبيقية ☐ اعادة شرح الدرس ☐

حوليات بكالوريا ☐ الكتاب المدرسي ☐

اخرى ☐

اذكرها:.....

.....

.....

13. هل يستعين الاستاذ بالحصة الاستدراكية ليقدم لك درس تاخر في تقديمه في الحصة الدراسية الرسمية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

المحور الثالث : مساهمة الدروس الخصوصية في تقليص نسبة التأخر الدراسي.

14.هل تجد صعوبة في فهم المادة المدرسة لك؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

– اذا كانت الاجابة بنعم أو نوعا ما ، فماهي:

المواد الأساسية ☐ غير الأساسية ☐ معا ☐

15.هل لكثافة المادة تأثير على استيعابك؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

– في حالة الاجابة بنعم أو نوعا ما ،هل تلجا للدرس الخصوصي للبحث عن فهم و استيعاب أكثر لهذه المواد؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

16.هل فكرت في التسجيل في الدرس الخصوصي كبديل عن القسم الدراسي؟

نعم ☐ لا ☐

17.هل للكثافة العددية للتلاميذ داخل القسم الواحد تأثير على استيعابك؟

نعم ☐ لا☐ نوعا ما ☐

– اذا كانت الاجابة بنعم أو نوعا ما ، هل تلجا للدرس الخصوصي ؟

نعم ☐ لا ☐

18.هل تناسبك طريقة استاذك الرسمي في إلقاء الدرس؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

– إذا كانت الإجابة ب: لا أو أحيانا، كيف تصف طريقة استاذك الرسمي؟

صعبة ☐ غير مفهومة ☐

لا يدعم الدرس بتمارين تطبيقية كافية ☐

19. هل يشارككم الاستاذ في بناء الدرس الخصوصي ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

20. هل اخترت الدرس الخصوصي لأنه يوفر لك المشاركة في القسم؟

نعم ☐ لا ☐

المحور الرابع: مساهمة الدروس المحروسة في تقليص نسبة التأخر الدراسي.

21. هل يقدم لك حصص الدروس المحروسة؟

أستاذ المادة ☐ أستاذ مساعد ☐

22. هل تدرس هذه الحصص بشكل؟

منتظم ☐ غير منتظم ☐

23. متى انطلق تدريس حصص الدروس المحروسة؟

في بداية امتحان الثلاثي الاول ☐ في بداية امتحان الثلاثي ☐ الثاني

في بداية امتحان الثلاثي الثالث ☐

24. ماهي الوسائل البيداغوجية التي يستعملها الاستاذ في توضيح هذه الحصص؟

.....

.....

.....

25. هل تقترح على الاستاذ مجموعة من التمارين وتطلب منه حلها؟

نعم ☐ لا ☐

26. هل يستجيب الاستاذ المساعد لإعادة الدرس المقرر في حصة الدرس المحروس؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

27. هل ترى ان عدد الساعات المنظمة للدرس المحروس؟

كافية ☐ نوعا ما ☐ غير كافية ☐

28. كيف يقيم الاستاذ حصص الدروس المحروسة ؟

طرح اسئلة شفوية ☐ طرح اسئلة كتابية ☐

اخرى ☐

اذكرها:.....

.....

.....

29. متى يقدم لك الاستاذ حصة تدعيمية ؟

كل درس ☐ بعد الانتهاء من وحدة يتخذ سلسلة من التمارين ☐

المحور الخامس: مساهمة المراجعة ضمن أفواج في تقليص نسبة التأخر الدراسي.

30. هل تفيدك حصص المراجعة ضمن أفواج في فهم ما صعب عليك فهمه في الحصص الدراسية العادية؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

31. متى تفتح المؤسسة أبوابها للتلاميذ للمراجعة ضمن أفواج ؟

☐ 08:00-06:00 ☐ 19:00-17:00 ☐ 22:00-20:00

32. هل يواظب التلاميذ على الحضور لحصص المراجعة ضمن أفواج؟

نعم ☐ لا ☐

33. هل تساعدك حصص المراجعة ضمن أفواج في استيعاب المواد المدروسة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

34. هل يشرف على المراجعة ضمن أفواج؟

أستاذ مختص ☐ تتم فيما بينكم ☐

35. هل ترى انك أكثر استيعابا؟

ضمن فوج ☐ لوحدك ☐

36. أثناء المراجعة ضمن أفواج، هل تراجع؟

المواد الأساسية ☐ غير الأساسية ☐ معا ☐

ملحق رقم (02)

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم: العلوم الاجتماعية

شعبة: علم الاجتماع

دليل مقابلة البحث

أساليب الدعم التربوي و التأخر الدراسي

دراسة ميدانية بثانوية عمر إدريس - القطارة -بسكرة

مذكرة الدراسة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع
تخصص:علم اجتماع التربية

إعداد الطالبة:

- زروق ياسمينة

إشراف الأستاذ:

- ا.د دبلة عبد العالي

السنة الجامعية:
2011-2010

1. هل تتوافق المادة التي تدرسها مع مجال تخصصك؟

نعم ☐ لا ☐

2. هل واجهت صعوبات في بداية مزاولتك لعملك؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

– إذا كانت الإجابة ب:نعم فما هي هذه الصعوبات؟

.....

.....

.....

3. ما هو المستوى الدراسي العام للأقسام الذي تدرسها؟

حسن ☐ متوسط ☐ قريب من المتوسط ☐

– لماذا؟

.....

.....

.....

4. هل يوجد تاخر دراسي في الأقسام النهائية التي تدرسها؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

5. ماهي أسباب هذا التأخر في رأيك؟

.....

.....

.....

6. كيف تتعامل مع التلاميذ المتأخرين دراسيا المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا؟

.....

.....

.....

7. هل تقوم بتقديم حصص الدعم لكافة تلاميذ القسم أو التلاميذ المتأخرين دراسيا فقط؟

نعم ☐ لا ☐

- لماذا؟

.....

.....

.....

8. هل تقدم حصص الدعم ؟

في المواد الرئيسية في كل شعبة ☐ في جميع المواد ☐

9. ما نوع أسلوب الدعم الذي تستخدمه مع تلاميذك؟

- الدروس الخصوصية ☐
- الاستدراك ☐
- الدروس المحروسة ☐

10. متى تنطلق في تدريس حصص الدعم؟

في بداية الثلاثي الاول ☐ في بداية الثلاثي الثاني ☐

في بداية الثلاثي الثالث ☐

11.هل تخصص مدة زمنية من البرنامج الدراسي خارج أوقات البرنامج الرسمي لتنفيذ حصص الدعم؟

نعم ☐ لا ☐

12. هل توجد مواظبة منتظمة لحضور التلاميذ إلى هذه الحصص؟

نعم ☐ لا ☐

13. ماهي الوسائل البيداغوجية التي تستعملها لتوضيح هذه الحصص؟

جهاز الكمبيوتر ☐ حوليات البكالوريا ☐

جهاز الإسقاط ☐ مواقع الكترونية ☐

اخرى ☐

تذكر:.....

.....

.....

14. هل ترى ان هذه عملية الدعم التربوي أدت إلى تحسين مستوى تلاميذ الأقسام النهائية؟

نعم ☐ لا ☐

15. هل يقترح عليك التلاميذ مجموعة من التمارين و يطلبون منك حلها ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

16.هل تواجهك صعوبات في تحضير محتوى حصص الدعم التربوي؟

نعم ☐ لا ☐

- اذا كانت الاجابة ب: نعم ماهي هاته الصعوبات؟

.....

.....

.....

ملحق رقم (03)

(دليل الملاحظة)

الاداءات المراد ملاحظتها	موجودة	نوعا ما	غير موجودة
1.المناقشة الفعالة بين التلاميذ. 2. اعتماد المدرس الطريقة التدريسية الحوارية. 3.التزام التلاميذ بالهدوء و التركيز و الانضباط لفهم الدرس. 4. مواظبة التلاميذ على حضور حصص الدعم و التقوية. 5. تكثيف التمارين التطبيقية للفهم و الاستيعاب أكثر للمادة. 6. مراجعة التلاميذ ضمن أفواج و كل فوج يترأسه ممثل للفوج. 7. حل حوليات البكالوريا للسنوات الماضية في مختلف المواد. 8. التركيز في المراجعة على المواد الأساسية الخاصة بكل شعبة. 9.تنويع أساليب الدعم التربوي في الحصص المبرمجة في الأسبوع.			

ملخص الدراسة:

يعتبر الدعم التربوي مكونا مندمجاً وأساسياً في إصلاح المنظومة التربوية واضح المقاصد ومضبوط التصورات، حيث يشغل مساحة مهمة في المناهج الدراسية، وهو إجراء تربوي عملي وضعياتي بأساليبه المختلفة، يلي عملية التقويم التي تعمل على تشخيص التعثرات وتكشف جوانب النقص والقصور في مكتسبات المتعلمين و تعلماتهم الأساسية المعرفية و المهارية والوجدانية، ومن ثمة العمل على تجاوزها وتخطيها للتقليص من ابرز المشكلات التربوية ألا وهي مشكلة التأخر الدراسي التي يتعرض إليها التلاميذ، ويشقى بها الآباء و المربون في البيت و المدرسة،غير أن المربين ينالهم النصيب الأوفر من العناء و القلق الناجم عن تدني مستوى تلاميذهم لأنه أمر يعايشونه ميدانيا، ويشغل حيزا كبيرا من اهتماماتهم اليومية، ولا يمكن القول إجمالا بان التأخر الدراسي في المدرسة الجزائرية هو سبب عامل واحد وإنما هو نتيجة عدة عوامل ، و من اجل ذلك عمدت وزارة التربية الوطنية على توظيف الدعم التربوي بأساليبه المختلفة في إطار استراتيجيات التدريس الهادف قصد تطوير المردودية العامة للتلاميذ، وتجاوز أي شكل من أشكال التأخر الدراسي التي تعرقل سير عملية التعلم لدى التلميذ.

abstract of the study:

The educational support has great importance in the curriculum, which takes different approaches to investigate and to discover the main problems that may encounter the students during their learning process. Hence, the crucial problem of many Algerian students is the bad achievements during their learning process, this doesn’t concern only students but also their parents who are mainly suffering with them because of bad results either at home or at school. In addition to that, we can’t say that the bad achievements of the Algerian students is a result of one factor but many factors that are hidden, that’s why the Ministry of Education uses the educational support with its significant approaches to overcome the troubles that may face students in the process of learning.