جامعة سعد دحلب بالبليدة

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

قسم علم الاجتماع والديموغرافيا

مذكرة ماجستير

التخصص: علم اجتماع ثقافي

نفور التلاميذ من الدراسة

دراسة ميدانية بمجموعة من الثانويات بولاية البليدة

من طرف

وهيبة مباركي

أمام اللجنة المشكلة من :

د. حنطابلي يوسف	أستاذ محاضر –أ- ، جامعة البليدة	رئيسا
د. قاسيمي ناصر	أستاذ محاضر – أ- ، جامعة البليدة	عضوا مناقشا
د. كشاد رابح	أستاذ التعليم العالي، جامعة البليدة	مشرفا

البليدة ، سبتمبر 2011

مــلخــص

تعتبر الظواهر الاجتماعية التربوية من الظواهر الكثيرة والتي قليلا ما درست على مستوى الجامعات والكليات، ومن هذه الظواهر، ظاهرة النفور من المدرسة التي يعيشها التلاميذ منذ عهد طويل، وقد بانت للعيان أكثر في السنوات الأخيرة، فهذه الظاهرة تتداخل فيها أسباب نفسية، تربوية، اجتماعية و ثقافية، وقد حاولنا في هذه الدراسة، طرح الإشكالية الخاصة بالموضوع، ثم ترجمت التساؤلات إلى فرضيات بحث، والتي حاولنا الإجابة عنها وتحليلها على مستوى الميدان.

وقد قسمنا الدراسة إلى جزئين، جزء خاص بالنظري وجزء خاص بالميداني؛ فالنظري اعتمدنا فيه عل خمسة فصول متضمنة للموضوع، بدءاً بالفصل الخاص بالبناء المنهجي للدراسة الذي تضمن الإشكالية المطروحة، والفرضيات، وتحديد المفاهيم الخاصة بالدراسة، وأخيرا أهم الدراسات الخاصة بالموضوع.

ثم تطرقنا إلى الفصل الثاني والذي يحتوي على العملية التربوية، أسسها ومحتوياتها، فهذا الفصل خصص لأهم أسس العملية التربوية وهي: المنهاج التربوي، المعلم و المتعلم ثم يأتي الفصل الثلث المكمل للفصل الثاني وهو: الشخصية،التعلم والمراهقة، وجاء هذا الفصل ليبيَن أهم النظريات الخاصة بالشخصية وأهم السمات الخاصة بالشخصية، لأن المعلم شخصية إنسانية لها خصوصياتها وسماتها، والمتعلم شخصية تتميز بسماتها المختلفة.

أما الفصل الرابع والذي أسميناه التنشئة الاجتماعية والقيم، وجاء هذا الفصل لعرض مختلف المؤسسات الخاصة بالتنشئة الاجتماعية ومميزاتها، كما تطرقنا إلى العلاقة بين القيم والتنشئة الاجتماعية.

غير أن هذا الفصل الخامس يحتوي على الظاهرة المدروسة من حيث أسبابها الاجتماعية، الثقافية، التربوية والنفسية من ثم تم عرض لأهم الآثار النفور من الدراسة. و أخيراً تم عرض حالات حيَة من الظاهرة بعضها من الدول العربية والبعض الآخر من الجزائر.

أما الفصل السادس وهو الفصل الخاص بالجانب الميداني، تم فيه عرض مختلف الجداول المرتبطة بالظاهرة المدروسة وتحليلها إحصائيا وسوسيولوجياً، ثم استخلاص النتائج الهامة، وأخيرا تم عرض خاتمة خاصة بالدراسة.

شـــكـــر

أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من أغرقني بنصائحه وتشجيعاته وحسن توجيهاته لإنجاز هذا العمل الأستاذ الدكتور المشرف –كشاد رابح – حفظه الله .

كما أوجه شكري الكبير إلى كل من تكرم علي بنصائحه وأفكاره وأخص بالذكر الأستاذة رباحي زهرة، الدكتور معتوق جمال والدكتور العيادي السعيد ،والأستاذة خلادي حبيبة .

كما أوجه شكري أيضا إلى كل الزملاء في التربية والتعليم من أساتذة ومديري التعليم الثانوي وكذا مستشاروا التوجيه المدرسي والمهني على مساعدتهم لي في إنجاز هذا العمل الميداني .

قائمة الجداول

الرقم		الصفحة
01	فئات السن و علاقته بالجنس	136
02	يوضح المستوى الدراسي للأب	137
03	المستوى الدراسي للأم	138
04	مستويات الرضى عن البرامج وعلاقته بمحتوى البرامج	139
05	التعبير عن محتوى البرامج وعلاقته بحجم برامج المواد	141
06	التعبير عن محتوى الدروس وعلاقته بالتعبير عن تغيير في طريقة تقديم الدرس	143
07	العلاقة بين كثافة البرنامج الأسبوعية ونتائج الكثافة	144
08	الواجبات المنزلية وعلاقتها بكثافة البرنامج الأسبوعي	145
09	محتوى مواضيع البرنامج وعلاقتها بالواقع	147
10	مطابقة مواضيع المواد المدروسة بالواقع وتفسير إجابة المبحوثين	148
11	المطالعة خارج غرفة الصف	149
12	متابعة الأسرة للتلميذ وطريقتها في المتابعة	150

13	استعمال الصرامة من طرف المعلم وعلاقتها بالجنس	151
14	العلاقة بين درجة الرضى في الاختيار والجنس	153
15	العلاقة بين أسلوب الاختيار (الشعبة) ومستويات الرضى	154
16	مستويات الرضى عن الشعبة المدروسة	156
17	المستوى التعليمي للأب وعلاقته بطريقة اختيار الشعبة	157
18	المستوى التعليمي للأم وعلاقته بطريقة اختيار الشعبة	158
19	سبب تعلق التلميذ بالمادة وحبه لها	160
20	سبب اختيار التلميذ للمواد وتحديد المواد المحبذة	161
21	الجنس وعلاقته بمستويات طبيعة العلاقة مع المعلم	163
22	تغيير طريقة تقديم الدرس وعلاقتها بأقدمية المعلم	164
23	تأثير شخصية المعلم على التلميذ وعلاقتها باستعمال الليونة مع التلاميذ	166
24	العلاقة بين قيمة الشهادة العلمية و علاقتها بالهدف من الدراسة	167
25	قيمة الشهادة العلمية وعلاقتها بأسباب إعادة السنة	168
26	الهدف من الدراسة وعلاقته بنجاح الفرد في المجتمع	170
27	العلاقة بين الهدف من الدراسة والجنس	172
28	موقف المجتمع من التعليم وعلاقته بنجاح الفرد في المجتمع	173
29	موقف المجتمع من التعليم وعلاقته بالجنس	174
30	موقف المجتمع من التعليم وعلاقته بالهدف من الدراسة	175

31	الهدف من الدراسة وعلاقته بدور الإعلام في إبراز أهمية العلم	176
32	قيمة الشهادة العلمية و علاقتها بدور الإعلام في إبراز أهمية العلم	178
33	دور الإعلام في إبراز أهمية العلم وعلاقته بموقف المجتمع من التعليم	179
34	القدوة المؤثرة وعلاقتها بتأثير شخصية المعلم	181
35	القدوة وعلاقتها ببطالة المتخرجين	183
36	سلوك الانضباط داخل قاعة الدرس وأسباب عدم الانضباط	185
37	العلاقة بين سلوك التشويش أثناء الدرس و الأسباب المؤدية الى ذلك	186
38	الاعتناء بالأدوات المدرسية وعلاقته بسبب عدم الاعتناء بها	187
39	سلوك تأخر التلميذ وأسباب التأخر	188
40	سلوك الغياب وعلاقته بالجنس	189
41	سلوك الغياب عند التلاميذ وأسباب الإعادة	190
42	الطريقة المعتمدة في الإجابة وعلاقته بالجنس	192
43	الطريقة المعتمدة في الإجابة وعلاقتها بأسباب الإعادة	193
44	سلوك الكتابة على الجدران وعلاقته بالجنس	194
45	أسباب الكتابة على الجدران وعلاقته بالجنس	195
46	العلاقة بين سلوك الكتابة على و الطاولات و تفسير هذا السلوك	196
47	يوضح ظاهرة التكسير في المؤسسة التربوية و الأسباب المؤدية الى هذه الظاهرة	197

48	العلاقة بين ظاهرة التخلي عن الدراسة و أسبابها	198
49	نتائج الملل والنفور وعلاقتها بتكسير ممتلكات المؤسسة	199
50	التعبير عن الملل والنفور من الدراسة وعلاقته بالجنس	201
51	كيفية التعبير عن النفور من الدراسة وعلاقته بالشخصية أو القدوة المؤثرة في التلميذ	203

الفهرس

ملـــخـــص

شـــكـــر

قائمة الجـداول

الفـــهـــرس

مـــقدمـــة.....12

الفصل 01: البناء المنهجي للدراسة

1-1-أسباب اختيار الموضوع 16

2-1 أهداف الدراسة 17

3-1 أهمية الموضوع 17

4-1 الإشكالية 18

5-1 الفرضيات 21

6-1 تحديد المفاهيم 21

7-1 الإطار النظري للدراسة 25

8-1 الدراسات السابقة 30

9-1 صعوبات الدراسة 32

الفصل 02: العملية التربوية ، أسسها ، ومحتوياتها

1-2 المنهاج المدرسي 33

2-1-1 تعريف المنهاج المدرسي.....33
2-1-2 أصول المنهاج المدرسي 34
2-1-2 تطبيق المنهاج المدرسي.....37
2-1-4 عوامل تطبيق المنهاج المدرسي.....38
2-1-5 المنهاج وسيكولوجية المتعلم 39
2-1-5 المنهاج وحاجات التلاميذ ومشكلاتهم 39
2-1-6 المنهاج وعادات التلاميذ واتجاهاتهم وميولهم 40
2-1-7 التقويم 41
2-2 المعلم 44
2-2-1 تعريف 44
2-2-2 المعلم خصائصه وأدواره 45
2-3 الإشراف التربوي 52
2-3-1 مفهوم الإشراف التربوي 52
2-3-2 أهداف الإشراف التربوي 53
2-4 المتعلم 54
خلاصة 55
الفصل 03:الشخصية والتعلم والمراهقة
3-1 تعريف الشخصية 56
3-1-1 التعريف السيكولوجي للشخصية 57
3-1-2 ماهية الشخصية 58
3-1-3 عوامل ضعف وقوة الشخصية 59
3-1-4 مكونات الشخصية 65
3-2 التعلم والمراهقة 68
3-2-1 تعريف التعلم 69

2-2-3 نظريات التعلم 69
3-3 المراهقة والعملية التعليمية 70
1-3-3 مراحل النمو عند المراهق 70
خلاصة 76
الفصل 04: التنشئة الاجتماعية والقيم
1-4 التنشئة الاجتماعية 77
1-1-4 تعريف التنشئة الاجتماعية.....77
2-2-4 وظائف التنشئة الاجتماعية 78
3-1-4 خصائص التنشئة الاجتماعية 78
4-1-4 مؤسسات التنشئة الاجتماعية 79
2-4 القيم 90
1-2-4 تعريف القيم 91
2-2-4 نظريات القيم 91
3-2-4 أهمية القيم ووظائفها 93
4-2-4 خصائص مفهوم القيمة 94
5-2-4 أزمة القيم في العالم العربي 95
خلاصة 98
الفصل 05: النفور المدرسي ، الأسباب والآثار
1-5 أسباب الظاهرة 99
1-1-5 أسباب متعلقة بمهنة التعليم 99
2-1-5 أسباب بيداغوجية - تربوية 103
3-1-5 أسباب اجتماعية – ثقافية 108
2-5 أثار النفور من الدراسة 110
1-2-5 المشاغبة وتخريب الأثاث المدرسي 110

2-2-5 الغيابات المتكررة 112
3-2-5 الغش في الامتحانات 113
4-2-5 عدم القيام بالواجبات المنزلية.....114
2-2-5 العنف في المؤسسة التربوية 116
3-5 حالات حية من الظاهرة 118
خلاصة 122
الفصل 06: الهيكلة المنهجية للدراسة والتخليل الإحصائي والسوسيولوجي للجداول
1-6 مناهج الدراسة 123
2-6 تقنيات الدراسة 125
3-6 مراحل الدراسة 129
4-6 مجالات الدراسة 130
5-6 عينة المقابلة 132
6-6 العينة وطريقة اختيارها.....132
تحليل الجداول 136
خلاصة..... 206
خاتـــمـــــة.....210
المـــلاحــق.....212
قائمة المراجع 230

مقدمـــــــة

تلقى التربية في المجتمعات المتحضرة و المتطورة غاية و اهتماما بالغين، فهي تمثل لديهم العامل الرئيسي و السلاح الفعال في إحداث التغيرات الحسنة في جميع المجالات السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية فالمتتبع لميزات أغلب الدول و إصلاحاتها في جميع الميادين يجد بدايتها تخص المجال التربوي.

إن من أهم ما يميز التربية الحديثة هو احترامها لشخصية الطفل كإنسان و احترامها بالتالي لحاجاته في النمو كإنسان، فليس الطفل كما تتصوره الطريقة التقليدية التي تعتمد فقط على ما قيل في الكتب، مجرد جهاز استقبال سلبي يسجل و يحفظ ما هو مقرر، و لكنه شخصية ديناميكية حية فطرها الله على حب الاستطلاع و التساؤل و الاستفسار.و يعتبر التعليم مظهر من مظاهر التربية، و كذا الحياة الفكرية، و عنصر من عناصرها، بل هو أساسها و قوام ازدهارها، لأنه سبيل الأمة في بناء ذاتها و ترقية وجودها و تنمية وعي أفرادها سعيا لتحقيق الرقي الفكري و المادي و الاجتماعي.
لذلك تحرص كل أمة تعي مسؤولياتها على جعل العناية الفائقة بالتعليم محور كل اهتماماتها و إعطاء المدرسة التي هي البيئة الشرعية لممارسة التعليم و نشر المعرفة و بناء العقول المكانة الرفيعة التي تستحقها لتبقى باستمرار القوة الفعالة و القادرة على قيادة المجتمع و السير به في الاتجاه الذي يضمن له القوة و المناعة و يقيه عوامل الضعف و التخلف و الجمود.

و هذا الدور البنائي الكبير المسند إلى المدرسة يفرض على المجتمع أن يحيطها بالرعاية الكاملة و يمدها بما يعزز قدراتها و يطور جهودها حتى لا تبقى مفصولة عن بيئتها، بعيدة عن اهتمامات الناس المتعاملين معها، و مشدودة إلى أنماط تعليمية جامدة لا تفي بحاجات الأفراد و لا بمطالب المجتمع.

كما أن المدرسة هي المكان الذي يجد فيه المتعلم قيم المجتمع، و حيث يتم تهيئة أطفال اليوم ليصبحوا في المستقبل مواطنين مندمجين بصورة كاملة في صلب مجتمعهم و متفتحين على العالم المعاصر. و بهذا المفهوم تساهم المدرسة إلى حد بعيد في توطيد الانسجام الاجتماعي و نقل القيم

الاجتماعية و الثقافية، و لهذا السبب ينبغي أن تتجسد غايات المنظومة التربوية في كل ما يمارسه التلميذ من أنشطة بيداغوجية في المدرسة.

و من جهة أخرى فإن العملية التربوية التي هي إحدى عناصر التعليم، هذه العملية التي تجري في المدرسة، فهي كذلك الحجر الأساسي في بناء الفرد و المجتمع، و التي تمد المجتمع بالتوازن و الاستقرار و الحركية الدائمة، كما أنها تساهم في فعل الفرد و تفاعله و فعاليته، و تحقيق إشباع حاجاته.

إن فعالية العملية التربوية مرتبطة بمدى وعي المربي بالقواعد التربوية التي يرتكز عليها و مدى وضوحها في ذهنه، و ذلك من أجل الوصول إلى التربية المثلى التي تحقق إشباع حاجات الفرد و حاجات المجتمع و تحقيق السكينة و الطمأنينة.

كما أن قضية المناهج التربوية، قضية جديرة بالاهتمام و الدراسة لأن المنهج التربوي يحمل في طياته أهدافا ينبغي أن تتحقق لدى التلاميذ وتتحول إلى سلوكات في المجتمع، و المنظومة التربوية الجزائرية اهتمت بالتقويم التربوي، حيث كان تقويم البرامج أثناء عشرية ماضية يتم من خلال تقويم أداء سلوكات التلاميذ.

كما أن قضية الفاعل و القائم في العملية التربوية و هو المعلم قضية تستدعي الاهتمام و الدراسة، خاصة و أن نظرة المجتمع إلى المعلم تغيرت بصورة جذرية، حيث لم يعد يتمتع بالمكانة الاجتماعية المرموقة التي كان يتمتع بها في السبعينات و الثمانينات مما ساعد على بروز الهوة العميقة في التعليم بين التلميذ و المعلم خاصة و أن المتعامل الأول مع التلميذ هو المعلم.

و إذا كنا لا نستطيع نفي أن يكون لنشاط المعلم داخل القسم (الفصل) تأثير على تلامذته فإنه يبقى من الصعب تقدير أو حتى تحديد الناحية المؤثرة أكثر على المتعلمين (التلاميذ) و قد يعود السبب أساسا إلى تداخل و تفاعل أبعاد شخصية المعلم، فهو في أن واحد المعلم الماهر في طرق تدريسه و العالم الملم بمادته و الواسع في معرفته و ثقافة مجتمعه، و هو كذلك هو الإنسان الذي يتميز بأحاسيس و مشاعر من ضعف و عجز و قصور.

لذلك لا بد من إعطاء الأهمية بما كان لهذا الجانب من شخصية المعلم بل و بجميع الجوانب التربوية، و إذا تمكن المهتمون بالتربية تحديد و معرفة جوانب التأثير القوية في العملية التربوية و بالخصوص في شخصية المعلم ذلك يؤدي بهم إلى:

- تحديد سياسة إيجابية و شاملة حول انتقاء و تكوين و إعداد المعلمين.
- إبعاد العناصر التي لا تتوفر على الاستعدادات الأولية و المؤهلات الذاتية العميقة التي تتطلبها وظيفة التدريس.
- تحقيق نجاح أكبر في المؤسسات التربوية مع رفع مردودها التربوي.
- دفع عجلة الحياة الاجتماعية إلى الأمام في كل مظاهرها بواسطة الإسهام الإيجابي للعناصر المبدعة التي تنتجها المدرسة.
- حل عدد من المشاكل التي عرفتها هذه المؤسسات، كالفشل المدرسي و التغيب الإداري، بالإضافة إلى الحد من شدة الصراعات القائمة بين المربين أنفسهم، و المربين و التلاميذ و بين المدرسة و الأسرة و بين المدرسة و المجتمع.
- تحديد بصورة دقيقة الأبعاد الثقافية للعملية التربوية.

وقد تعرضنا في هذا البحث إلى معالجة موضوع "ظاهرة النفور من الدراسة " من حيث أسبابها والمظاهر الخاصة بها متبعين خطوات وخطة منهجية ، بدءا بتقسيم العمل إلى ستة فصول : فالفصل الأول وهو الفصل الخاص بالبناء المنهجي للدراسة هذا الفصل الذي يتضمن تحديد أسباب اختيارنا للموضوع ، وتقسيمها إلى أسباب ذاتية وموضوعية ، وإبراز أهداف الدراسة والأهمية العلمية للموضوع ، وكذا طرح الإشكالية وبناء الفرضيات كما قمنا بعرض أهم المفاهيم المعتمدة في الموضوع ، وقمنا بتحديد مفهومها العلمي والإجرائي لتساعد على القراءة الواضحة لمجريات البحث .

كما قمنا بتحديد أيضا طبيعة المقاربة السوسيولوجية المختارة والدراسات السابقة القريبة من الموضوع ، كما تم تحديد أهم الصعوبات التي واجهناها طوال فترة انجاز هذه الدراسة .

كما تدعمت هذه الدراسة بهيكلة نظرية مشكلة من فصول البحث بدءا بالفصل الثاني الذي تناولنا فيه العملية التربوية ودورها في التعلم وذلك من خلال عرض أهم أسس ومحاور العملية التربوية بدءا بالمنهاج التربوي أولا ، ثم المعلم ثانيا وأخيرا المتعلم (التلميذ) ثالثا وإبراز الخصائص والمميزات والعلاقة بين مختلف محاور العملية التربوية .

أما الفصل الثالث ، تم تخصيصه للشخصية وعلاقتها بالتعلم بدء بعرض مختلف التعريفات والمفاهيم الخاصة بالشخصية مع التعرض لمختلف عوامل ضعف وقوة الشخصية ، كما تم عرض

مكونات الشخصية ، كما تدعم الفصل بالتطرق إلى التعلم والمراهقة ومختلف النظريات الخاصة بالتعلم.

والفصل الرابع تم تخصيصه هو الآخر إلى عملية التنشئة الاجتماعية والقيم وعلاقتها بالواقع التربوي ، وتم في هذا الفصل عرض مختلف التعريفات للتنشئة الاجتماعية ، وكذا مكوناتها ووظائفها وخصائصها ومختلف المؤسسات الخاصة بها وخاتمة الفصل عرض العلاقة بين التنشئة الاجتماعية والقيم .

أما الفصل الخامس وهو خاتمة البناء النظري وتناولنا فيها الظاهرة المدروسة وذلك من خلال عرض أهم أسباب الظاهرة بدءا بالأسباب الخاصة بمهنة التعليم ، ثم الأسباب البيداغوجية التربوية ، وأخيرا أسباب اجتماعية –ثقافية ، دون أن ننسى أهم مظاهر النفور من الدراسة ، وأخيرا تم عرض لحالات حية من الظاهرة .

أما الفصل السادس وهو آخر فصل في الدراسة وخصصناه للدراسة الميدانية حيث تم فيه هيكلة البحث منهجيا ، بتحديد مناهج الدراسة والتقنيات المعتمدة في العمل الميداني ، والمراحل التي تمت على أساسها هذه الدراسة ومجالاتها الزمنية والمكانية وطريقة اختيار العينة وكيفية ضبطها تماشيا ومتطلبات الدراسة . كما تم تقسيم الجداول حسب فرضيات الدراسة والقيام بتحليل للجداول الخاصة بكل فرضية .

الفصل 1
البناء المنهجي للدراسة

1.1.أسباب اختيار الموضوع

إن التلاميذ هم المادة الخام لإعداد القوى العاملة و المهنية، و إن رغبتهم و نوعيته لابد أن تنعكس على نوعية التعليم، لذا لاحظنا بأن رسوب التلاميذ في نهاية السنة و انخفاض الرغبة لمواصلة الدراسة من العوامل الرئيسية و المهمة التي تواجه مسيرة تطور المجتمع.

و عليه هناك عدة عوامل تحكمت في اختيارنا لهذا الموضوع فمنها ما هو موضوعي و منها ما هو ذاتي:

1.1.1.العوامل الذاتية

1. احتكاكنا بقطاع التعليم منذ أكثر من عشر سنوات جعلنا نلاحظ هذه الظاهرة عن قرب و معايشتها.
2. الكلام عن هذه الظاهرة في كثير من المناسبات بحيث أصبح الموضوع هاجسا.
3. تناول وسائل الإعلام لهذه الظاهرة.
4. الحصول على رسالة ماجستير.

2.1.1. العوامل الموضوعية

1. انتماؤنا لعلم اجتماع ثقافي كتخصص يهتم بالجانب الاجتماعي و علاقته بالقضايا التربوية، و واقع التنشئة الاجتماعية و تأثيره على التحصيل التربوي خاصة إذا اعتبرنا أن التربية هي عملية اجتماعية.

2. انطلاقا من الملاحظات تم اختيارنا لهذا الموضوع و إدراكنا بأهمية الدراسة و التعليم في التنمية البشرية و الاقتصاد، خاصة و أن العالم يشهد انفجار هائلا في المعرفة و العلوم، و بالمقابل نجد نفورا واسعا من طرف التلاميذ عن التعليم، مما دفعني لإعداد هذه الدراسة لإلقاء الضوء على هذه الظاهرة و ما تفرزه من نتائج.

3. كما لاحظنا أن ظاهرة النفور المدرسي لم تسترع اهتمام الباحثين، لذا تكاد تخلو المكتبات العلمية من هذا البحث و خاصة في قسم علم اجتماع، بحيث لم يسبق تناول الموضوع من الزاوية السوسيولوجية، و عليه ما دفعني لدراسة الظاهرة و التي لها دلالات سوسيولوجية.

2.1.أهداف الدراسة

المقصود بالهدف من البحث هو الحقيقة التي ينبغي على الباحث الوصول إليها عن طريق بحثه حتى لا تكون الدراسة جافة بل وجب التعرف على الظاهرة و أسباب وجودها و أثار هذه الظاهرة على المجتمع و التلميذ و من بين الأهداف التي عليها هذا البحث هي:

1. التدريب على البحث العلمي.
2. التأكد من صحة الفروض.
3. محاولة تفسير الظاهرة سوسيولوجية.
4. معرفة أسباب و نتائج الظاهرة و انتشارها.

محاولة تفكيك ظاهرة النفور المدرسي من خلال التعرف على الشبكة العلائقية داخل المؤسسة التربوية و خارجها.

3.1.أهمية الموضوع

إن موضوع " نفور التلاميذ من الدراسة " موضوع جد حساس و يستحق الدراسة، و هو ذو أهمية علمية كبيرة لما له من تأثير مباشر على التلميذ و المجتمع و بشكل سلبي حيث يترتب عن هذه الظاهرة انخفاض في مستوى التلاميذ و تدني نسبة النجاح، و كذا التمرد المدرسي، لذا وجب علينا معرفة الأسباب التي أدت إلى بروز هذه الظاهرة، و بالتالي الوصول لجمع بيانات معيارية يمكن أن تساعد المهتمين بالبحوث من إيجاد حلول مناسبة على الأقل للتقليل من حدتها .

4.1.الإشكـــــــاليـــة

يواجه الإنسان عبر سنين حياته مواقف عديدة منذ نشأته الأولى و هذا إثر تفاعله المستمر مع البيئة الخارجية، التي تجعله يعيش في كثير من الأحيان صراعات و تناقضات متفاوتة في الدرجة و الأهمية فيؤثر فيها و تؤثر فيه، مما يجعله مضطرا إلى تغيير المواقف و ذلك بهدف استرجاع أو إعادة التوازن.

و لما كان الإنسان كائن عضوي اجتماعي يتأثر بعدة عوامل سواء كانت داخلية أو خارجية، سلبية أو إيجابية، فإن هذه المؤثرات تؤدي إلى بروز سلوكات و ظواهر مثل ظاهرة النفور.

إذن فظاهرة النفور ظاهرة موجودة منذ أن وجد الإنسان على وجه الأرض، و لكنها اتخذت عدة أشكال: نفور العامل من عمله، نفور الزوج من زوجته، نفور الأبناء عن والديهم، نفور التلميذ عن أستاذه، نفور التلميذ من شعبة أو فرع معين، أو نفوره من الدراسة ككل...إلخ.

و بما أن التلميذ يعيش في محيط اجتماعي يتأثر و يؤثر فيه فإن هذه الظواهر ناتجة عن عدة عوامل، خاصة منذ نشأة التلميذ من الأسرة إلى المحيط إلى المدرسة، و في السياق يرى (MEDECI) أن التلاميذ الذين يعيشون في وسط اجتماعي فقير منذ الأيام الأولى من حياتهم الدراسية يعانون الحرمان الكبير و بالتالي يجدون أنفسهم أقل حظا أو خاسرين أمام المتطلبات المدرسية المتزايدة [1] .ص 79.

كما يرى لوتري – LUTERY –، أن البيئة العائلية و السلوكات التربوية و القيم تتدخل في تشكيل البنيات المعرفية، و هذه الأخيرة تساهم في النجاح المدرسي، ففي الأوساط الاجتماعية المكتظة مثلا فإن نمط اللغة التي يستعملها هؤلاء التلاميذ و مجموع القيم لا تساعد على التكيف مع معايير المدرسة و نجاح التعليم [2] . ص 79.

و تعتبر الأسرة الوحدة الاجتماعية الأولى التي ينشا فيها التلميذ منذ أن كان طفلا حتى يصبح راشدا، فهي المحيط الذي يشبع حاجاته البيولوجية و النفسية و إكسابه عادات و قيم معنوية تجعله قادرا على مواجهة التناقضات و الصراعات الموجودة في المجتمع.

و قد أكد العديد من الباحثين في العلوم الاجتماعية و الإنسانية أن للخبرات التي يكتسبها التلميذ في محيط أسرته و خاصة في السنوات الأولى تؤثر تأثيرا كبيرا على مستقبل حياته، و من ثم على مستقبل حياته العلمية و العملية، و لما يلتحق التلميذ بالمدرسة يجد نفسه أمام مجتمع مجهز بأساليب و أدوات تعليمية تربوية بدورها سيكون لها الأثر في العملية التربوية، و أول ما يجده التلميذ أمامه معلمه و

زملائه الذين سيتعامل معهم طيلة مسيرته الدراسية، و ذلك من خلال القيام بمختلف النشاطات و المعاملات، هذه النشاطات تكون مبرمجة و مبنية على أسس تربوية سليمة تراعى فيها طبيعة نمو التلاميذ في كل مرحلة، و تكون متصلة بحياتهم و مشبعة لحاجاتهم، تساعد على إثراء النمو و بالعكس، إذا كانت هذه النشاطات لا تراعي حاجات التلاميذ و طبيعة نموهم، فإن ذلك سيكون من العوامل المعرقلة للنمو [2] . ص 41.

دون أن ننسى عناصر مهمة تبدو أنها شكلية لها وزنها إن وجدت و بالعكس إن فقدت، كهيكل المدرسة و ما يتضمنه من تجهيزات و إمكانيات كالغرف الدراسية، التهوية، الإضاءة و التدفئة، و كذلك الاستقرار في النظام التربوي...إلخ.

إن رؤية المعلم و التلميذ اليوم تختلف عن رؤيته بالأمس فالتعليم كان يعتبر تنمية و هو علم له قواعده و أصوله و له فلسفته التي تستهدف صناعة البشر و تغيير الذهنية، كما أن التعليم يهدف إلى تنمية الشخصية تلك القيمة التي ضاعت اليوم إلى نيل شهادة تفتقد بمرور الأيام مصداقيتها و قيمتها.

إن هدف التعليم اليوم هو اجتياز امتحان يراه التلميذ صعبا مما يشكل عبئا على ذهنيته، و بالتالي ما أدى إلى نفوره من الدراسة، كما أن خروج المعلم عن الهدف الأساسي لهذه العملية، غير نظرة التلميذ نحو هذه العملية، فمعاملته مع زملائه و كيفية إيصال المعلومة للتلميذ يراها هذا الأخير إجحافا في حقه، و هذا ما يصرح به التلاميذ اليوم بحيث يرون بأن المعلومات المقدمة له قد يجدها في مختلف الأنظمة الإعلامية كالانترنت.

الملاحظ ميدانيا أن المعلم اليوم ليس هو معلم الأمس، برامج اليوم ليست هي برامج الأمس، و تلاميذ اليوم ليسوا هم تلاميذ الأمس، مما يجعلنا نقول بأن هناك تغيير جذري في الهيكلة التربوية، دون أن ننسى التغيير في الأنظمة التي تشكل المجتمع هذا التغيير صاحبه تغيير في ذهنية الأفراد معلمين كانوا أم تلاميذ أم إدارة.

و من جهة أخرى فإن المتعلمين اليوم يرون مصير أولئك الذين تخرجوا من الجامعة بشهادات عليا و لم يتحصلوا على مناصب عمل تؤمن حياتهم و تحقق ذاتهم، و بالمقابل يرون أولئك الذين انقطعوا عن الدراسة في سنواتهم الدراسية الأولى و لم يزاولوا دراسات عليا و الذين اتخذوا طريق الربح السريع و التجارة و المال، و ما حققوه من عز و رفاهية و مكانة عالية في المجتمع.

ويعتبر الفشل والرسوب في المدرسة تجربة صعبة على نفسية أي فرد لأن الشعور بالإحباط نتيجة عدم تحقيق الهدف في الإنسان يولد الغضب والاكتئاب والإحباط مما يجعله يعاني من لوم الأسرة وعدم

الاهتمام به ، هذا اللوم يشكل مشكلة للتلميذ مما يجعله يفهم بأن سبب ما هو فيه هو رسوبه في الدراسة، وبالتالي نفوره شيئا فشيئا منها .

كما أن التلميذ الراسب يبدأ العام الدراسي وهو يتألم بنظرات مشاعر بعض زملائه من حوله ، ويرى أنه أكبر ممن هم معه ، وقد يولد هذا الأمر نفورا منه من جانب زملائه ، ونفوره من زملائه وكذا دراسته .

ومن جهة أخرى فإن ظاهرة الدروس الخصوصية اليوم والمنتشرة وفي جميع المستويات ، تشكل عبئا كبيرا على الأسرة ماديا ، كما تشكل عبئا ذهنيا على التلميذ لأن يستغل كل أوقاته للدراسة دون وجود وقت للراحة الذهنية والبدنية ، كما أن انتشار هذه الظاهرة (الدروس الخصوصية) عندما تخلت المدرسة النظامية عن دورها التعليمي .

كما أن الواجبات المدرسية (الواجبات المنزلية) التي تعتبر أساس لتثبيت التعلمات ، فإنها تشكل ظاهرة مرضية بالنسبة للتلميذ بحيث إذا كثرت هته الواجبات تؤدي إلى نوع من الملل بالنسبة للتلميذ ، كما أنها تؤدي إلى نفوره من التعلم ، أما إذا انعدمت فإنها تشكل نقصا في عملية تثبيت التعلمات في مادة معينة ، وهذا ما يؤدي بدوره إلى نفوره من المادة

إن الضغط والإكراه والقسوة تؤدي إلى نفور التلاميذ من مدرسيهم ولا يمكن مع هذا النفور أن يتقبل التلاميذ آراء مدرسيهم ، وإن بدا عليهم تقبلها فهو تقبل مفروض ينتهي بانتهاء التأثير المؤقت للمدرسين ، وفي هذا الصدد وجدنا نسبة 62.30 % من التلاميذ المتسربين يعتقدون أن سبب تسربهم يعود إلى استخدام العقاب بشتى أشكاله [3]

و من خلال ما سبق يمكننا طرح السؤالين الرئيسيين التاليين:

1. ما هي الأسباب المباشرة و غير المباشرة لظاهرة النفور من الدراسة؟
2. و ما هي أثار هذا النفور على سلوك التلميذ؟

و تتفرع الأسئلة الفرعية التالية:

1. هل يمكن اعتبار العملية التربوية مساهمة أولها علاقة في بروز هذه الظاهرة؟
2. ثم هل تعتبر القيمة الاجتماعية للتعليم سببا إضافيا لنفور التلميذ من الدراسة؟
3. و عليه هل يمكن اعتبار ظاهرة التمرد المدرسي مظهرا من مظاهر النفورالمدرسي؟

5.1.الفرضيـــــــــات

تعتبر تلك التساؤلات التي أردنا طرحها في بحثنا هذا المتواضع، و ذلك لمحاولة البحث عن أسباب ظاهرة النفور المدرسي و ربطها بمختلف العلاقات التربوية و الاجتماعية و عليه قمنا بترجمتها إلى فرضيات عمل و هي:

1.5.1.الفرضية الأولى

العملية التربوية لها دور في بروز ظاهرة النفور المدرسي.

2.5.1.الفرضية الثانية

ظاهرة النفور المدرسي مرتبطة بتغير القيمة الاجتماعية للتعليم.

3.5.1.الفرضية الثالثة

تعتبر ظاهرة التمرد في المدارس مظهر من مظاهر النفور من الدراسة.

6.1.تحديد المفاهيم

يلجأ الباحث في أي بحث إلى استعمال مفاهيم و مصطلحات هامة، تخدم بحثه و تبرز في عمله و هي التي يمكن تأويلها بصور مختلفة تبعا للتفكير المختلف للقراء. و لإزالة أي غموض أو التباس يلجأ الباحث إلى تحديد مفاهيمه عن طريق إجراءات معينة تساعده على إيضاح دلالات مفاهيمه، من ذلك معالجة التعاريف المختلفة و المتوفرة، ومحاولة الوصول لجوهرالمعنى لتقديم تعريف أولي إجرائي مبني على هذا الجوهر[4] . ص 175.

و من المفاهيم و المصطلحات التي يجب تحديدها في هذا البحث:

العملية التربوية – القيمة الاجتماعية – القيمة الاجتماعية للتعليم – النفور– التمرد المدرسي.

1.6.1.العملية التربوية

1. هي العلاقة التفاعلية بين المعلم و المتعلم و المنهاج (البرنامج) الذي يحتوى على مجموعة من الأهداف التربوية المحددة [5] . ص 83.

2. العملية التربوية هي عملية شاملة تهتم بالعلم و العمل و الأخلاق على أساس أن العلم يمدنا بالمعرفة و بالمناهج التي تعيننا على تفسير الظواهر الكونية المحيطة بنا، بينما النشاط التكنولوجي

الذي يقوم أساسا على تطبيق الحقائق العلمية في الممارسات الإنتاجية يمدنا بالقدرة على تحويل المواد إلى أشياء، و يرشدنا إلى الوسائل و الطرائق المستخدمة في إنتاج الأشياء الضرورية لحياة الإنسان و لزيادة رفاهيته.

أما الأخلاق فهي توجه وظيفة العلم و التكنولوجيا و تضفي عليها خصوصيات المجتمع، و هي التي تهدي سلوك العلماء و مواقفهم و تجعل الممارسات العلمية و التكنولوجية في خدمة المجتمع، و لفائدة الإنسانية، و الأخلاق تدفع الإنسان إلى الممارسات المفيدة و المتقنة و ترشد قراراته في مجال الحياة العملية [6] . ص 95.

3. العملية التربوية هي استغلال إمكانيات النمو البيولوجية و النفسية و الاجتماعية التي تكون لدى الفرد (التلميذ)، و تعمل على أن تتحقق هذه الإمكانيات عند أقصى حد ممكن لها، فتخرجها بذلك من حيز القوة أو الكمون إلى حيز الفعل أو التحقيق، و هي لا تقوم بهذا التحقيق في فراغ بل في مجتمع إنساني معين في زمان و مكان معينين، مدخلة في اعتبارها الأسس الاجتماعية و الاقتصادية و الفلسفية لهذا المجتمع[7] . ص 47.

4. العملية التربوية هي عملية اكساب الفرد (التلميذ) شخصية متكاملة و إعداده لمهنة تكتسب منها عيشه و يحقق بها استقلاله الاقتصادي، و يؤدي من خلالها دوره في المجتمع و الحياة [8] . ص 11.

التعريف الإجرائـــي

هي عبارة عن عملية متفاعلة بين المعلم و المتعلم و المنهاج، ذلك المتعلم الذي تكسبه شخصية متكاملة أو على الأقل متوازنة و ذلك باستغلال إمكانيات النمو البيولوجية و النفسية و الاجتماعية بهدف تحضيره و إعداده لمهنة مستقبلية تلائم إمكانياته و تحقق له استقلاله الاقتصادي و المادي و يؤدي من خلالها دوره في المجتمع.

2.6.1.النفـــــــور

جاء في المعجم العربي الميسر:

نفر – نفورا من كذا: أعرض عنه و كرهه [9] .ص 774.

–نفورا – أو – لا تعاطف – ANTIPATHY –

خصومة أو كراهية شديدة نحو شخص أخر أو شيء مجرد، و يشير المصطلح عند استخدامه الصحيح على شدة الشعور بالكراهية بأكثر مما يبرره الموقف أو الظروف.

و يؤدي هذا الاتجاه إلى أشكال مختلفة من التفكك بين الأفراد ابتداء من الانسحاب حتى المعارضة أو الصراع [10] . ص 26.

فمعاني النفور: الهجر، العزوف، الانقباض، عدم الرضا، المغادرة و الترك و الإعراض و التباعد عن الشيء و الإحباط، و طلب التغيير و الانصراف [11] . ص 670.

التعريف الإجرائي

النفور المدرسي: يعبر المصطلح عن كراهية شديدة نحو الدراسة و كل ما يتعلق بموضوع الدراسة و المدرسة، هذه الكراهية تعبر عن عدم الرضا، هذا الشعور يؤدي بدوره إلى ترك الشيء و الانصراف عنه إلى شيء أحسن و أفضل منه.

و يقصد بالنفور في هذه الدراسة هو كراهية التلميذ للدراسة و كل ما يتعلق بالدراسة، كراهيته للمدرسة و المعلم و كل الموظفين في المدرسة و هذا ما يعبر عنه بمختلف السلوكات كالغيابات المتكررة أو مختلف السلوكات الغير مرغوبة أو مقبولة اجتماعيا.

3.6.1.القيم

1. في علم الاجتماع البارسوني، يعتمد النظام الاجتماعي على الوجود بشكل عام و تعتبر مشاركة القيم من قبل الأفراد حالة مشروعة و عامل يعمل على ترابطهم و من خلالها يتم اختيار الفعل النهائي، و تتحقق الصلة بين النسق الاجتماعي و نسق الشخصية من خلال تبني القيم و تجذيرها في الذات الفردية بواسطة عملية التنشئة الاجتماعية و في الواقع لا يتم اختزال القيم أو تفسيرها من قبل المصالح الفردية أو من خلال الحاجة البايولوجية أو الطبقية [12] . ص 423.

2. القيم هي عبارة عن جملة من المعتقدات و المعايير المتداولة بين أفراد المجتمع الواحد، تعكس ثقافته و منتوجه الحضاري عبر حقب زمنية توالت عنه.

3. و القيم مستمدة أيضا من النظام، فهي تقوم بتنظيم الأفكار و السلوكات التي تظهر على الأفراد داخل المجتمع [11] . ص 670.

و يعرفها (ماكدونالد): تظهر أكثر في المدرسة كمنظمة تربوية، فهو يؤكد أن المدرسة ترسخ القيم و العمليات الإنسانية [13]. ص 152.

4. إن مفهوم القيمة في علم الاجتماع: يعتبر مستوى أو معيار للانتقاء من بين بدائل أو ممكنات اجتماعية متاحة أمام الشخص الاجتماعي في الموقف الاجتماعي [14] . ص 39.

5. كما أنها: المبادئ التي يؤمن بها المجتمع و يعتز بها و يحرص عليها و تعتبر الميول أساسية في اكتسابها [15] . ص 37.

- التعليم: هو تزويد التلميذ بمعلومات جاهزة و معارف مقننة، و هذا يهدف إلى تثقيف عقل التلميذ عن طريق حشوه بالمعلومات [16] . ص 17.

- التعليم يقصد به إيصال العلم أو المعرفة إلى ذهن التلميذ بطريقة منظمة لذلك فإن التعليم يرتكز على أربعة أركان هي: المعلم، و التعليم، و المادة و الطريقة [17] . ص 6.

- أما عبد الحميد جابر و محمد عبد الرزاق فيعرفان التعليم على أنه العملية التي من خلالها نتناول بيئة الفرد عن قصد لتمكنه من أن يتعلم إصدار عناصر سلوكية معينة، و الانغماس في ظل ظروف نعيها، أي استجابات لمواقف نوعية محددة [18] . ص 19.

- و التعليم أيضا أن يعلم الإنسان غيره، أو يعاونه على اكتساب المعرفة، مثال ذلك ما يحدث داخل حجرات الدراسة،أوالمعامل أو الورشات، المصانع، الجامعات..إلخ [19]. ص 46.

4.6.1.القيمة الاجتماعية للتعليم

هي عبارة عن المبادئ و المعتقدات و المعايير المتداولة بين أفراد المجتمع، و التي يؤمن بها الفرد و المجتمع حول مفهومه لمصطلح التعليم و ما يؤديه من وظائف، و كل رمز له صلة بالتعليم (المعلم، المدرسة،...إلخ).

5.6.1.التمرد المدرسي

يعرفه الخطيب: "بأنه سلوك يهدف إلى إحداث نتائج تخريبية أو مكروهة، أو إلى السيطرة من خلال القوة الجسدية أو اللفظية على الآخرين [20]. ص 123.

- هو كل سلوك يتعلق بالحياة المدرسية، من كراهية للدراسة و المحيط المدرسي، مثل الغياب و التأخر في الوصول و الشغب و الغش و العدوانية تجاه التلاميذ أو الأساتذة أو الإدارة أو العاملين بالمؤسسة التربوية [21] .ص 33.

-

- هو مجموعة من الأوصاف المنحرفة للسلوك غير المقبولة اجتماعيا، بحيث تؤثر على النظام العام للمدرسة، و يؤدي إلى نتائج سلبية على مجتمع المدرسة، و ينحصر هذا السلوك في الانحراف، و مظاهر التخريب (تكسير أثاث المدرسة، الكتابة على الجدران، السرقة و الشجارات و الشتم و السب و الضرب و إثارة الفوضى) [22] . ص 244.

التعريف الإجرائي

هو عبارة عن سلوكات تتعلق بالحياة المدرسية، و غير مقبولة اجتماعيا هذه السلوكات تهدف إلى نتائج تخريبية و مكروهة، و تؤثر على النظام العام المدرسي، و من هذه السلوكات: الغيابات المتكررة الغش، تخريب أثاث المدرسة، الكتابة على الجدران، الفوضى في القسم و المدرسة...إلخ.

7.1.الإطار النظري للدراسة (المقاربة النظرية)

إن أي باحث عادة ما يستعين في كتابة بحثه و تطبيقه بمرجعية نظرية معينة، يتم من خلالها توجيه و تنظيم الدراسة المزمع إجراؤها، و على هذا الأساس لا نجاز هذا البحث سيتم الاعتماد على ثلاث نظريات ارتأينا أنها المناسبة لموضوع بحثنا و هي:

- نظرية التفاعلية الرمزية
- نظرية التنشئة الاجتماعية
- نظرية الإحباط

أما عن أسباب اختيارنا لهذه النظريات دون غيرها كما يلي:

1.7.1.نظرية التفاعلية الرمزية

ينصب تركيز هذا الفكر على عملية التفاعل و الاتصال بين الناس، و يعتبر اللغة أساسا حيويا و واسطة مهمة للتفاعل و الاتصال البشري، و يستخدم الرموز و النفس البشرية و العقل البشري كأدوات علمية أو ركائز تنظيرية للاعتماد عليها في دراسته للسلوك الإنساني و حل المشاكل الاجتماعية التي يواجهها المجتمع.

و يرى أيضا هذا الفكر أن الفرد يعيش في عالم من الرموز و المعاني المحيطة به في كل موقف و تفاعل اجتماعي يتأثر بها و يستخدمها يوميا و باستمرار لكنه لا يهتم أو يعتبر أهمية كبيرة أو بالغة إلى الرموز و المعاني التي تحيط به و التي لا يستخدمها يوميا و باستمرار.

أما استخدامه لها فيكون من خلال معانيها للتعبير عن حاجاته الاجتماعية و رغباته الفردية، و ماذا يعني الرمز في نظرة هذا الفكر،فهو عبارة عن إشارة مميزة للدلالة على موضع معين مادي أو معنوي، و يكون لكل رمز معنى يحدد من قبل المجتمع و يشير إلى وظيفة اجتماعية تشبع حاجة الفرد و تساعده على التفاعل مع بقية أفراد المجتمع، فمصطلحات مثل العلم و التعليم لها معنى معنوي لدى أفراد المجتمع، و المعلم رمز للتعليم و المدرسة رمز للتعليم، و أعضاء المهنة رمز من رموز التعليم.

و تتجلى أهمية الرموز عند استخدامها من قبل أفراد المجتمع على صعيد الممارسة اليومية في الحياة الاجتماعية، فمعاني الرموز ما هي إلا نتائج اجتماعية مخلوقة من فبله لتحديد أنماط سلوك أفراده، وتنظيم عملية تفاعلهم و هي مكتسبة.

و يعتبر أنصار هذا الفكر أن مصدر معاني الرموز يعود إلى جذور اجتماعية متعلقة بالذات الفردية أو الأنا الاجتماعية، أي أن الفرد يقوم ببلورة رموز خاصة به تعبر عن تفكيره و رغباته و حاجاته و خبراته و تكون بمثابة نموذج يستخدمها للقياس و التقييم للحالات الموقفية أو التفاعلية التي يواجهها في الحياة الاجتماعية، فالشيء الجميل في نظره لا يكون كذلك في نظر الآخرين [23] .ص 175.

كما أن سلوك الأفراد و الجماعات ما هو إلا انعكاس للرموز التي يشاهدها الفرد و يتأثر بها (سلبا أو إيجابا) بشكل مباشر، و هذه الأداة العلمية يعتبرها هذا الفكر أداة فعالة و مساعدة لتكييف الفرد للمجتمع الذي يعيش فيه.

غير أن (كلين فيرنون) CLEAN-FIRNON –أحد مفكري التفاعل الرمزي يحدد مجموعة من المؤثرات الاجتماعية الخاصة بإدراك الفرد لنفسه: [23] . ص 179 – 180.

1- اسم الفرد: الذي يساعده على تميز نفسه عن الآخرين و تحديد موقعه داخل جماعته التي ينتمى إليها كالعائلة أو الحزب السياسي أو المهنة التي ينتمي إليها.

2- دور الفرد الاجتماعي داخل المجتمع: لكل فرد أدوارا متعددة و مختلفة، فإذا كانت الأدوار التي يمارسها ذات شأن عال أو اعتبار كبير أو قيمة عالية فإن ذلك يرفع من معنوياته النفسية، كما أن هذا الاعتبار يحدد من قبل المجتمع، فالطبيب و المهندس يتمتعون باعتبار عال داخل المجتمع فالدور يتحدد من قبل مواقف و أراء و أحكام و ملاحظات الآخرين.

3- درجة تجانس فئات المجتمع: فإذا كان المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد ذا تجانس طبقي أو طائفي أو إقليمي فإن ذلك يخلق نفسا متجانسة في مكوناتها و مستقرة و ثابتة، و إذا كان هشا أو متباينا في

نظمه و فئاته و طبقاته و متغيرا بشكل سريع فإن ذلك ينعكس على نفسية الفرد، فالتناقضات الحاصلة داخل المجتمع تنعكس على نفسية الفرد بحيث تولد انعزاله أو انسحابه أو تناقضه أو تصارعه مع الآخرين مع بيئته الاجتماعية.

4- نوع الإفراد الذين يتفاعل معهم الفرد و كيف ينظرون إليه، فإذا كانت نظرتهم ذات احترام و تقدير جيد و يثقون به فإن ذلك يعمل على تكوين نفسية سوية عند الفرد و العكس صحيح.

5- الخبرات الشخصية التي يحملها الفرد من خلال تاريخ حياته و الموقف و الأحداث الاجتماعية التي مر بها و واجهها و عايشها.

6- المرحلة العمرية: أي السن الذي وصل إليه و المرحلة الانتقالية التي يجتازها، فالمراهق لا تكن نفسيته ثابتة أو مستقرة إذا ما قورنت مع نفسية الفرد الناضج.

7- طموحاته الخاصة و القيم الاجتماعية السائدة في مجتمعه، فإذا كانت طموحاته تختلف عن القيم السائدة في المجتمع فإن ذلك يخلق تصارعا نفسيا عنده و بالتالي تؤثر على استواء نفسيته و العكس صحيح.

8- الأقيسة الخاصة التي يحملها الفرد: فبعض الأفراد يقيمون أنفسهم من خلال أقيسة خاصة يضعونها لأنفسهم بحيث تعبر عن رغباتهم و طموحاتهم دون الأخذ بعين الاعتبار تأثيرات الآخرين مما يولد دافعا أو محفزا حيويا للخلق و الإبداع على عكس الأفراد الذين يخضعون خضوعا ما لأقيسة الآخرين بحيث تصل إلى درجة لا يستطيع التكلم بمواضيع إلا بما يتطرق إليها الآخرون، و لا يستطيع التحرك نحو أهداف معينة إلا ما يسير إليها الآخرون، و لا يستطيع التفكير بموضوع خاص من خلال ما يفكر به الآخرون و في هذا الحالة يكون هذا النوع من الأفراد المنسلبين من ذواتهم الخاصة و منصهرين في ذات الآخرين و متأثرين بأفراد المجتمع الذي ينتمون إليه.

2.7.1.نظرية التنشئة الاجتماعية

أما عن أسباب اختيارنا لهذه النظرية هي خصوصية التعليم و ما يكسب التلميذ من قيم اجتماعية هذه القيم التي يكتسبها من الأسرة و المدرسة و جماعة الرفاق، هذه العوامل التي إما تكسبه رغبة و إرادة عمل و إما تثبط عزيمته وتشعره بالإحباط و بالتالي التقليد و النفور.

ثم أن التنشئة الاجتماعية هي تلك العمليات الاجتماعية التي يقوم بها الفرد و التي تأتي بدورها بالناتج الاجتماعي الذي يتم اكتسابه و المتمثل في مجموعة القيم و الاتجاهات و السلوكيات التي تكون في ظل نظام اجتماعي معين.

كما أن بعض الدارسين يعدون التنشئة الاجتماعية عن أسلوب تفاعل يتم من خلالها تحويل الفرد من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي، و هي في أساسها عملية تعلم، لأن الطفل يتعلم أثناء تفاعله مع بيئته الاجتماعية عادات أسرية، و أسلوب حياتها، و هي تتضمن عدة عمليات نفسية تعد الوسائل التي عن طريقها تنتقل التأثيرات بين أفراد الثقافة التي ينتمي إليها الفرد، و عليه فهي عملية معقدة تتضمن كائن بيولوجي له تكوينه الخاص و استعداداته المختلفة، و من جهة أخرى شبكة من العلاقات و التفاعلات الاجتماعية التي تحدث داخل إطار معين من القيم و المعايير، ثم من جهة أخرى تفاعلات ديناميكية مستمرة بين البيئة و الفرد حيث يؤدي هذا كله إلى نمو ذات الفرد تدريجيا.

و من المؤكد أن التنشئة الاجتماعية تتأثر في شكلها و مضمونها بعدد من العوامل الاجتماعية، كالبيئة الطبيعية و الطبقة الاجتماعية، و المعتقد و النظام السياسي القائم، و الوضع الاقتصادي، و المستوى التعليمي للأسرة أو الفئة الاجتماعية.

و للأسرة تأثير بالغ في عملية التطبيع الاجتماعي، على أن لكل أسرة سلوكها الذي تطبع طفلها عليه بما تنقله إليه من قيم و اتجاهات، غير أن الأسر قد تتفاوت فيما بينها من حيث المعايير الاجتماعية كما أن هذه المعايير تختلف في قدرة التزام الأسرة، أو شذوذها في التمسك بها.

المدرسة تأخذ المرتبة الثانية من حيث الأهمية، في سلم التشكيلة الاجتماعية، فهي تعد وسيلة من وسائل التقدم الاجتماعي، و تلعب دورا هاما و بارزا في عملية التنشئة الاجتماعية و السياسية السائدة في المجتمع فالمدرسة هي المؤسسة الرسمية التي تقوم بوظائف التربية، و نقل الثقافة المتطورة و الظروف المناسبة للنمو جسميا و انفعاليا و اجتماعيا فبدخول الفرد المدرسة يخرج من نطاق العلاقات و التفاعلات البسيطة مع أفراد الأسرة إلى علاقات و تفاعلات أكبر و أوسع بين الطفل و زملائه و بينه و بين مدرسة.

إذن تستطيع المدرسة أن تقوم بدور فعال في تقويم ما أعوج من السلوك و التحصين بكثير من المعايير و الاتجاهات الاجتماعية السليمة التي تكونت لدى الطفل من خلال تواجده في الأسرة.

كما أن للمعلم دور فعال و بارزا في حياة الطفل في المدرسة، فهو الأب الثاني، لذلك نجد أن الطفل يحاول كسب رضا مدرسه حتى يشعر بالأمن الذي يسعى للحصول عليه.

وكذلك فإن المعلم ينقل إلى تلاميذه أساليب السلوك الشاذة من انطواء و خجل، و عدوان، و شعور بالتوتر و عدم الاستقرار و النفور كذلك يستطيع أن يساعد الطفل على التخلص من تلك الأساليب السلوكية الشاذة و يشبع حاجة الطفل إلى التقدير الاجتماعي و اعتبار الذات الذي لم يتمكن من التمتع بها في أثناء تواجده مع أسرته.

و قد دلت الأبحاث على أنه كثيرا ما يعدل الطفل من القيم و المعايير التي اكتسبها في المنزل تبعا لما تتطلبه جماعة الرفاق، و هذا ما يجعل لتوجيه الآباء لأطفالهم في اختيار أصدقائهم أهمية خاصة، إذ كثيرا ما تؤدي الصداقة الخاطئة إلى أنواع مختلفة من الانحراف، و غالبا ما يجد الطفل في جماعة النظائر متنفسا لسلوكه العدواني الذي لا يستطيع تحقيقه سواء في جو المدرسة أو الأسرة (24)ص28

كما لوحظ من خلال التجارب أن مدى تأثر الفرد بالصحبة هو أمر يتوقف على العلاقة بين الفرد وصحبته، كلما ازدادت درجة هذه العلاقة، ازداد مدى تمسك الفرد لما اصطلحت عليه الجماعة من أنماط سلوكية.

و قد أكدت برندا -Bernenda - من خلال بحثها لتميز الخطوط أن أغلب الأطفال (76) طفلا، قد سايرت الأحكام الخاطئة التي صدرت من زملائهم، في حين أن (16) طفلا فقط امتثل للتميز الخاطئ الذي صدر عن مدرسيهم كما أشارت الباحثة بـــأن الحالات قد أذغنت للجماعة، وأن أهـــم أسباب هذا السلوك الإمتثالـــي من قبل الطفل لزملائه يرجع الـــى أن الأطفال لا تحب أن تكون مرفوضة أو تبدو مختلفة عن الآخرين [24]. ص 29.

كما تعد وسائل الإعلام المختلفة من إذاعة و تلفزيون، و صحف و مجلات من الوسائل الهامة التي تؤثر على سلوكات الأطفال و ذلك بما تقدمه من معلومات و حقائق و أخبار و أفكار في عملية التنشئة الاجتماعية، فوسائل الإعلام تقوم بنشر المعلومات المتنوعة في كافة المجالات، و التي تناسب كل الاتجاهات، و كذلك إشباع الحاجات النفسية لذى الفرد مثل الحاجة إلى المعرفة و المعلومات و الترفيه و التسلية و نشر مختلف الثقافات، و تعزيز القيم و المعتقدات أو تعديلها، و التوافق مع المواقف الجديدة.

3.7.1.نظرية الإحباط

الإحباط هو العملية التي تتضمن إدراك الفرد لعائق يحول دون إشباع حاجاته، أو توقع الفرد حدوث هذا العائق في المستقبل.

كما انه التثبيط الذي يصيب جهود الفرد لإرضائه حاجة أو حاجات بطريقة أو بأخرى و بالرغم من الجهود المتكررة الذي يبذلها هذا الفرد و ما يرافق هذا التثبيط من مشاعر بعدم الرضى و الضيق [25] .ص 159.

و ظهرت هذه النظرية نتيجة لأعمال مجموعة من الباحثين و مؤدى هذا الفرض أن السلوك العدواني هو الاستجابة النموذجية للإحباط و في نظرهم الإحباط دائما يقود إلى العدوان و أن العدوان هو النتيجة الطبيعية للإحباط و لكن عوامل التدريب و التعليم تمنعه من الظهور [25] ص 96.

كما أكد دولاردوب و ميلر و سيزر، على أن الإحباط ينتج دافعا عدوانيا يستثير سلوك إيذاء الآخرين و أن هذا الدافع ينخفض تدريجيا بعد إلحاق الأذى بالشخص الأخر حيث تسمى هذه العملية بالتنفس أو التفريغ لان الإحباط يسبب الغضب و الشعور بالظلم مما يجعل الفرد مهيئا للقيام بالعدوان.

و تفترض هذه النظرية أن السلوك العدواني هو دائما نتيجة الإحباط و في أي وقت يحدث عمل عدواني يفترض ان يكون الإحباط هو الذي حرض عليه كما تؤكد هذه النظرية أن العدوان دافع غريزي داخلي لكن لا يتحرك بواسطة الغريزة كما بينت نظرية الغرائز (التحليل النفسي) بل نتيجة لتأثر هذا الفرد المحبط بعوامل خارجية تستثير السلوك العدواني لديه [26] .

8.1.الدراسات السابقة

مما لاشك فيه أن للدراسات السابقة أهمية خاصة في بناء موضوع البحث والتمكن من الاطلاع والإلهام المعرفي حول ماهية المعارف المكتسبة فيه .

ولقد أجريت عدة دراسات حول الظاهرة التربوية والظواهر النفسية بصفة عامة ، إلا أن الدراسات التي تناولت موضوع التعليم من الزاوية التي أردنا دراستها فهي جد قليلة ، خاصة تلك المتعلقة بالدراسات السوسيولوجية ، وفي هذا الصدد نجد :

- دراسة قام بها – محمد عبد الرحيم عدس– التي صدرت سنة 1998 تحت عنوان : " المدرسة مشاكل وحلول "[27]

تطرح هذه الدراسة إشكالية المدرسة ومشاكلها في الدول العربية ، من منظور تربوي نفسي ، مؤكدة ضرورة الوعي بهذه المشاكل التي تعاني منها المدرسة وبالتالي لإيجاد الحلول المناسبة لها ، وقد طرحت هذه الدراسة عدة مشاكل من بينها : المعلم و مهنة التعليم ، العلاقات داخل المدرسة أو في الأسرة التربية وتأثيراتها المختلفة على مردود التلاميذ وكذا مردود المعلم المهني .

هدف الدراسة

تهدف الدراسة إلى طرح وتوضيح مختلف المشاكل التي تعاني منها لإعطاء حلول بديلة تخدم الواقع التربوي في الدول العربية .

أما الدراسات الميدانية الجزائرية نذكر منها دراستين :

1 / دراسة الباحث – بوعلام مكي – لنيل شهادة الماجستير(28) تحت عنوان " عزوف التلاميذ عن التعليم التقني بمرحلة التعليم الثانوي " سنة 2001 .

تناولت الدراسة إشكالية عزوف التلاميذ عن التعليم التقني من حيث الأسباب التي أدت إلى عزوف التلاميذ عن هذا النوع من التعليم ، كما طرحت الدراسة ماهية الدراسة بالتعليم التقني وما يقدمه هذا التعليم للتلاميذ وللمجتمع ، ثم قدم الباحث العلاقة بين التعليم العام والتعليم التقني ، وعليه طرح فكرة عدم التوازن الكمي والنوعي القائم بين النمطين من التعليم وتأثير ذلك على مواقف واتجاهات التلاميذ نحو أنواع التعليم .

والهدف من هذه الدراسة حسب الباحث كشف مختلف الأسباب التي أدت إلى العزوف عن هذا النوع من التعليم وتقييم ما نتج عن التعليم التقني من مردود سلبي على نتائج التلاميذ ونظرة المجتمع إلى هذا النوع من التعليم .

نتائج الدراسة

توصل الباحث إلى النتائج التالية :

– طريقة توجيه المبحوثين إلى شعب التعليم التقني ساهمت إلى حد بعيد في عزوفهم عن هذا النوع من التعليم ، وذلك عن طريق التوجيه الإجباري .

– منهجية القبول في التعليم قد رسخت صورة دونية في أذهان العديد من التلاميذ ، حيث يبدو من خلال هذه الدراسة أن التلاميذ المنضمين الى التعليم التقني أقل تحصيلا وبنتائج ضعيفة .

– ضآلة المعلومات حول فرص العمل التي يتيحها التعليم التقني للمتخرجين من التعليم التقني .

– نظرة المبحوثين لضآلة فرص حصولهم على منصب عمل بعد التخرج يدفع بهم إلى العزوف عن هذا التعليم ، وهذه النظرة متأثرة بالوضعية الاقتصادية والمادية بحيث أن غالبية الآباء في حالة بطالة.

2 / الدراسة التي قامت بها الباحثة – الجوزي وهيبة – تحت عنوان – المنهاج التربوي وعلاقته بعزوف تلاميذ الأقسام النهائية عن المادة التاريخية – سنة 2006

تناولت الدراسة الأسباب وراء ظاهرة العزوف التي تعرفها المناهج التربوية الخاصة بالمعارف الاجتماعية الإنسانية ، وتم التركيز في هذه الدراسة على ظاهرة العزوف عن الثقافة التاريخية المقررة في برامج التعليم الثانوي وخاصة عند الطلبة المترشحين لامتحان البكالوريا .

والهدف من هذه الدراسة هو الوقوف على واقع إقبال الطلبة على كل ما يمكن أن يمد بصلة إلى القيم وثوابت المجتمع الذي ينتمون إليه ، خاصة طلبة التعليم الثانوي ، الذي تشهد فيه المادة التاريخية المقررة بمنهاج تربوي خاص ، عزوف شبه كلي من الطلبة الثانويين ، كما تهدف الدراسة الى الكشف عن العوامل المؤدية لهذه الظاهرة داخل الثانويات .

النتائج

توصلت الباحثة إلى النتائج التالية :

– إن مواضيع اكسبت التلاميذ ثقافة تميل نحو التعميم في طرح وفهم القضايا ، وعجزهم عن معالجة القضايا بدقة. – ظاهرة الاتوافق بين البرامج الدراسية والمواضيع مع الحجم الساعي المخصص للمادة بشكل عام ، مما أنتج أزمة بيداغوجية داخل والمؤسسات التربوية .

– ضآلة وضعف المعامل في مادة التاريخ ، مقارنة بمعاملات المواد التعليمية الأخرى. – بروز ظاهرة الرشوة البداغوجية التي انتشرت وبقوة داخل مؤسساتنا التربوية المجسدة والمشخصة في تضخيم نقاط التلميذ ، وكذا تبسيط وتسهيل اسئلة الفروض والامتحانات .

9.1.صعوبات الدراسة

من المؤكد أن أي بحث لا يخلو من الصعوبات، على مختلف المستويات النظرية و التطبيقية، و خاصة المنهجية، و بما أننا لا زلنا مبتدئين في ميدان العلم و الدراسة هذا الميدان الصعب و المميز عن باقي الميادين و العلوم، و عليه فقد واجهتنا – صعوبات تستحق الذكر لما لها من خصوصية ذاتية و عامة و يمكن تلخيصها فيما يلي:

1. صعوبة تحديد موضوع البحث و تحديد اشكاليته و فروضه.

2. صعوبة اختيار و تحديد صائب لمقاربة نظرية سوسيولوجية دقيقة تتلاءم و طبيعة الموضوع، هذا الموضوع عند دراسته وجدناه يجمع عدة تخصصات كميدان علم النفس و علم الاجتماع التربوي.

3. مشكل ضياع الوقت في المكتبات لساعات طويلة بحثا عن مراجع تثري موضوع بحثنا.

4. مشكلة ضياع بعض الكتب و عدم إرجاعها من طرف الطلبة في وقتها المحدد، مما سبب لنا ضياع الكثير من الوقت.

الفصل 2

العملية التربوية أسسها ومحتوياتها

تعتبر العملية التربوية بمكوناتها (المعلم، المتعلم"التلميذ" و المنهاج) أساس نجاح أو فشل التعلم، هذه العملية التي تعتبر هادفة و مقصودة لبناء أحد مكوناتها (التلميذ)، و التعليم غايته تنمية الفرد و تحقيق التطور له و لمجتمعه بواسطة دراسة مختلف الحضارات و الثقافات التاريخية المتوارثة و نقلها للتعلم منها، و عليه فإن المؤسسة التربوية التي أوجدها المجتمع كان دورها التربية و التعليم، و من هنا أيضا كان المنهاج أداة المؤسسة التربوية لأن المنهاج هو الترجمة العملية لأهداف التربية و التعليم و خططها و اتجاهاتها في المجتمع.

إذن من خلال هذا الفصل سنتطرق إلى عناصر العملية التربوية.

1.2.المنهاج المدرسي

1.1.2.تعريف المنهاج

هـــــو مـــجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التـــي يدرسها التلاميذ في صورة

مواد دراسية و هو ما اصطلح على تسميتها المقررات المدرسية. [30]. ص21

تعريف بارث BORTH: هو كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكسبها أو يقوم بها المتعلم تحت إشراف المدرسة و توجيهها سواء داخل الصف أو خارجه. [30] .ص29

هو مجموع الخبرات التربوية الاجتماعية و الثقافية و الرياضية و الفنية و العلمية...إلخ التي تخططها المدرسة و تهيئها لطلبتها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف اكسابهم أنماط أخرى من

السلوك نحو الاتجاه المرغوب، و من خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة و المصاحبة لتعلم تلك الخبرات و التي تساعدهم في نموهم. [30] .ص21

هو مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف و محتوى و خبرات تقويم، مشتقة من أسس فلسفية و اجتماعية و نفسية و معرفية، مرتبط بالمتعلم و مجتمعه، و مطبقة في مواقف تعلمية تعليمية داخل المدرسة و خارجها و تحت إشراف منها، بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية و الوجدانية و الجسمية، و تقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم. [30]. ص22.

2.1.2.أصول المنهج الدراسي

يعود المنهج في أهدافه و معارفه و أنشطة تعلمه و تقييمه التي يقررها المختصون للناشئة المدرسية بعمليات التخطيط و التطوير إلى ستة أصول هي: فلسفة التربية، التاريخ المحلي، ثقافة المجتمع، الحقل الأكاديمي، التطورات العالمية المعاصرة، ثم علم النفس و المتعلمين.

فيما يلي توضيح لهذه الأصول:

1.2.1.2.فلسفة التربية

تعني فلسفة التربية هي مجموع المبادئ و المفاهيم و المعتقدات و القيم و الميول التي تشكل معا إطار موجها لسلوك الفرد أو الأسرة أو المؤسسة في العمل أو التربية أو الحياة.و يحدد نوع الفلسفة التي يتخذها الفرد مواصفات هويته الشخصية و أساليب تعامله مع الناس، و من هنا تشكل الفلسفة عموما و فلسفة التربية بوجه خاص القاعدة النظرية الأولى التي يشتق على أساسها المختصون مواصفات الإنسان المطلوب بالتربية المنهجية، و من هذه المواصفات يتم بناء الأهداف التربوية العامة ثم السلوكية للمنهج.

2.2.1.2.التاريخ المحلي

و هو سجل الحوادث المتنوعة التي يخبرها أي مجتمع إيجابا كالإنجازات السياسية و الإدارية و الصحية و الثقافية و الاجتماعية و العملية و العلمية و التربوية، أو سلبا كالصعوبات و الأزمات في هذه المجالات.

و بينما تحدد فلسفة التربية نوع الإنسان المطلوب من المنهج بوجه عام، فإن دراسة متطلبات و انجازات أو طموحات التاريخ المحلي تحدد نوع الإنسان المطلوب في مرحلة محددة قادمة سيعيشها المجتمع.

و لم ينحصر دور التاريخ المحلي في تخطيط و تطوير المنهج على مواصفات الإنسان و الأهداف التربوية التي يخدمها المنهج لتحقيق هذه المواصفات، بل يتعداها باستفادة المنهج من الخصائص العلمية للتاريخ في دراسته لماضي المتعلمين و في وصف ما يقوم به المعلمون و المتعلمون في التعلم و التعليم.

3.2.1.2.ثقافة المجتمع

تعتبر ثقافة المجتمع هوية المنهج و محتواه السلوكي الرمزي و المادي بحد سواء، و الثقافة مصطلحا علميا هي مجموع ما يميز جماعة من الناس تعيش في بيئة جغرافية و تاريخية معينة من مواصفات شخصية و سلوكية نفسية.

إن الدور الذي تمارسه الثقافة المحلية كمصدر للمنهج هام و شامل يتمثل في تقرير الأهداف السلوكية و المعرفية و الخبرات المجازة نهائيا من المجتمع للمنهج، و إذا اعتبرنا فلسفة التربية المحلية هي جزء من ثقافة المجتمع و إحدى مظاهرها، فإن الثقافة بهذا تخدم كمعيار لفرز كل ما يقترح للمنهج من سلوك و معارف و خبرات مقبولة يجب أو يمكن احتواؤها أي أن دور الثقافة يكون هنا ذا حدين، توجيه المنهج لاحتواء أو تجنب أهداف و معارف و خبرات محددة، ثم تزويده بتفاصيل ما يلزم من هذه الأهداف و المعارف و الخبرات فيما نسميه بالمعارف و الخبرات الثقافية.

4.2.1.2.الحقل الأكاديمي

هو مجال علمي طبيعي أو إنساني يبادر المهتمون أو المتعلمون بدراسته بصيغ مقننة مقصودة.

و يشكل الحقل الأكاديمي بما يحتويه من أنواع معرفية مصدرا رئيسيا للمنهج، و بينما تقرر فلسفة التربية مع التاريخ المحلي نوع المنهج من خلال تحديدهما لنوع الإنسان و الأهداف التربوية المطلوبة في هذا المنهج، فإن المعرفة الأكاديمية كذلك تقرر نوع المنهج لكونها تمثل في العادة المحتوى الإدراكي المتخصص لهذا الإنسان فيقال بأن هذا مثلا هو منهج التاريخ، أو اللغة العربية، أو الفيزياء، أو الرياضيات...إلخ.

5.2.1.2.التطورات العالمية المعاصرة

إن أهم التطورات المعاصرة التي يمكن لمختص المناهج مراعاتها عند التخطيط و التطوير تقع في الأنواع التالية:

1/ مراكز القوى الآنية في المجتمع سواء كان هؤلاء تربويون أو اقتصاديون أو علماء أو اجتماعيون أو غيرهم مما يبدو مؤثرا في صناعة القرارات لتوجيه التربية و الحياة اليومية.

2/ التطورات التربوية و العلمية و النفسية المعاصرة من نظريات و طرق و أدوات و مهارات و برامج و مفاهيم و قوانين أو تعليمات جديدة هامة لعمل التربية و المربين و المتعلمين.

3/ التطورات التقنية المعاصرة في مجالات الاتصال و المواصلات و التعليم و التعلم و صناعة المعلومات، إن المحطات الفضائية و البث الإلكتروني الفضائي و الابتكارات المتوالية في أجهزة الاتصال بدءا من الفاكس و الهاتف النقال، المحمول، و انتهاء باللوح الإلكتروني أو البريد الإلكتروني و الأنترنت هي أمثلة لهذه التطورات.

4/ التطورات الاقتصادية و السياسية: إن النظام العالمي الجديد ثم نظام العولمة الذي بدأ يسود مجالات الحياة المختلفة بدءا من الإدارة و السياسة و الاقتصاد، و انتهاء بالمعلومات و التعليم و الغزو الثقافي الحضاري.

5/ الاكتشاف في العلوم الطبيعية و الإنسانية.

6/ برامج إعداد المعلمين و الكفاءات و المهارات الوظيفية الجديدة الفعالة للتربية و تطور الإنسان و المجتمع.

7/ المتطلبات الجديدة لدخول مؤسسات التعليم العالي.

8/ التطورات الجديدة في صناعة المنهج و أنواع و كفاءات المختصين المنهجيين، و ظهور المناهج الإلكترونية بواسطة الكمبيوتر و الانترنت و ضرورة امتلاك المختصين المنهجيين و الأكاديميين و المتعلمين أو الدارسين لمهارات التعامل مع الكمبيوتر.

–المعايير التي يجب مراعاتها لاستثمار التطورات العالمية:

1.عدم تناقضها مع معطيات الثقافة المحلية و الفلسفة التربوية و الأهداف التاريخية للمجتمع، أي تمثيلها المباشر لما تقتضيه الثقافة و الفلسفة التربوية و التاريخ من أهداف و معارف و خبرات ضرورية لتحقيق الأهداف المطلوبة من المنهج.

2.استجابتها لحاجات المتعلمين و خصائصهم، أي تمشيها مع تضمينات علم النفس و خصائص التلاميذ.

3.حداثتها العلمية و مجاراتها صيغة و محتوى العصر، حسب ما تشير إليه المصادر العصرية و الحقل الأكاديمي للمنهج.

4.أهمية تأثيرها على مستقبل تلاميذ المستقبل و المجتمع، أي لما ترتئيه أيضا المصادر العصرية الحالية مفيدا لمستقبلهم.

5.تناغمها الداخلي و إمكانية دمجها و توحيدها بصيغ تربوية و نفسية قابلة للتعلم و التدريس، أي منطقية في اشتقاقاتها و علاقاتها المشتركة و تمثيلها العضوي و العملي لبعضها البعض.

6.2.1.2.علم النفس و المتعلمون

تفوق أهمية علم النفس و المتعلمين مسؤولية اقتناء المحتوى التربوي للمنهج الذي تقوم به المصادر السابقة إلى أخر أكثر حسما لأهمية و صلاحية و فعالية المنهج في تنمية التلاميذ و المجتمع، تتمثل في تقرير صلاحية هذا المحتوى نهائيا للمتعلمين و تحديد الصيغ التقديمية الملائمة نفسيا لتعلمهم.

إن علم النفس و المتعلمين يقومان بتقرير درجة مناسبة محتوى المنهج للتلاميذ ثم تحديد الصيغ التقديمية البناءة لتعلمه منهم (التلاميذ)

3.1.2.تطبيق المنهاج

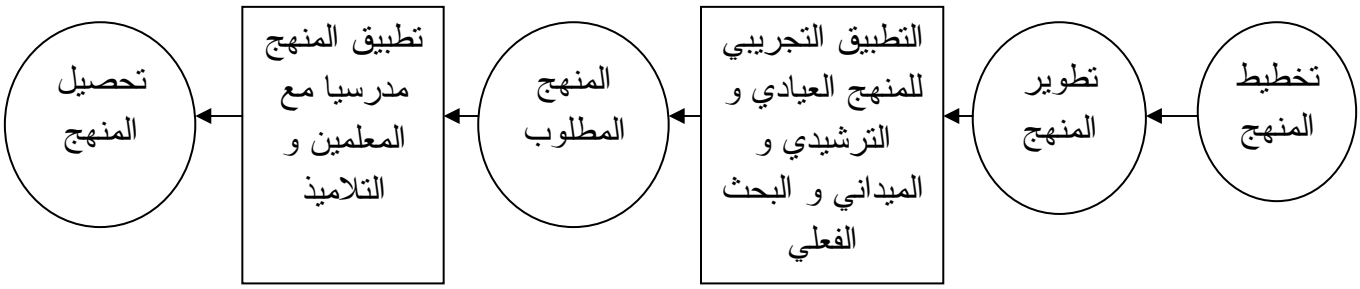
1.3.1.2.مفهوم تطبيق المنهاج الدراسي[30] . ص25

نعني بتطبيق المنهج هو تنفيذه في التربية المدرسية، و يكون التطبيق بنوعين رئيسيين من العمليات:

1. إدارية تتمثل في التحضير و التهيئة التربوية و البشرية و المادية للتنفيذ ثم كيفيات و وساءل تشغيله (إدارته) في التربية المدرسية.
2. تربوية و تعني تعليمه للتلاميذ في الغرف الصيفية فيما يعرف باستراتيجيات التدريس.

2.3.1.2.دور التطبيق في صناعة و تربية المنهاج الدراسي[30] . ص26

يتلخص الدور الرئيسي للتطبيق في تحويل المنهج لواقع سلوكي محسوس لدى التلاميذ، حيث لا يمكن في كل الأحوال تطوير هؤلاء لمواصفاتهم الشخصية الجديدة، التي تنص عليها وثيقة المنهج إلا بتطبيقه معهم فيما يجسد التربية المنهجية، و لا ينحصر دور التنفيذ بهذا الجانب التربوي، بل يتعداه خلال صناعة المنهج لأخرى عيادية تجريبية يؤدي خلالها التنفيذ لتحسين ما يقوم به المختصون من صناعة الوثيقة المنهجية و موادها و وسائلها و خدماتها التربوية و الإدارية المساعدة، و الرسم التالي يبين الدور الذي يمارسه التطبيق في الصناعة و التربية المنهجية



شكل رقم 01: الدور الذي يمارسه التطبيق في الصناعة و التربية المنهجية

3.3.1.2.أهداف تطبيق المنهاج الدراسي[30] . ص26

تتلخص أهداف تطبيق المنهج عادة في التربية المدرسية فيما يلي:

1. تنسيق و تهيئة عوامل البيئات المدرسية و المحلية، البشرية و التربوية و المادية بصيغ نفسية و تربوية و اجتماعية و شكلية بناءة لنشر المنهج في المدارس المعنية، و لتعليمه من المعلم و التلاميذ.
2. إدخال المنهج للتربية المدرسية و نشره و تعميمه فيها.
3. تأصيل دور المنهج في التربية و الحياة اليومية المدرسية.
4. رعاية استمرار المنهج و المحافظة على بقائه في التربية المدرسية لتمكين الجهات المعنية فيها كالمعلمين و الإداريين من تحقيق الأهداف المقترحة لتعلم التلاميذ.

4.1.2.عوامل تطبيق المنهاج الدراسي[30] . ص27

إن أهم العوامل التي يجب توفرها لإحداث التطبيق المنهجي في التربية المدرسية مايلي:

أ-عوامل بشرية:

و هي مجموع القوى العاملة أو المشتركة في تنفيذ المنهج مثل: الإداريين و المعلمين و العاملين...إلخ، يمارس هؤلاء جميعا بما يمتلكون من مواصفات شخصية و وظيفية و اجتماعية تأثيرا واضحا على تنفيذ المنهج.

ب-عوامل نفسية:

و تكون على هيئة مناخات إدارية تنظيمية و اجتماعية تربوية و صفية يعيشها أفراد المجتمعات المدرسية و يتفاعلون لإنتاج التربية المنهجية، كما أن غنى هذه المناخات و إيجابيتها العامة يؤدي بالضرورة إلى تحقيق إداري و تربوي فعال.

ج-عوامل تربوية:

و تشمل المنهج و ما يتصف به من خصائص تربوية و فنية، ثم المواد و الوسائل التعليمية التي تتبعه أيا كانت مصادرها و أنواعها و صيغها.

د-عوامل شكلية-مادية-:

و تتمثل في الميزانية المالية و التسهيلات و التجهيزات التربوية و الجداول التي تعمل على تشغيل التطبيق المنهجي.

هـ-عوامل اجتماعية محلية:

و تشمل ثقافة المجتمع المحلي و أفضلياته الحياتية و حالته الاقتصادية و السياسية و الحضارية و أساليب التعامل و التربية الأسرية و وسائل الترفيه و الإعلام و توقعات النجاح الفردي و مجموع الاهتمامات اليومية العامة.

5.1.2.المنهاج و سيكولوجية المتعلم[30] . ص28

إن فهم الطبيعة الإنسانية و سلوك الإنسان يساعد المختصين في بناء المنهج على فهم أفضل للمتعلم و سلوكه، و تؤثر العوامل الوراثية و البيئية تأثيرا كبيرا في تشكيل هذه الطبيعة، و يختلف تأثير هذه العوامل على الفرد فتنشأ الفروق الفردية في قدراتهم و استعداداتهم و ميولهم و اتجاهاتهم، إن الفرد يسعى في حياته لتحقيق أغراض معينة، و لذلك فإن سلوكه هو سلوك هادف لموازنة رغباته مع ما يحصل من نجاح و من صفات السلوك الإنساني الوحدة و القابلية للتغيير، و عليه أصبح على واضعي المناهج الاهتمام بتكامل المعرفة المتقدمة إلى المتعلم، و التي تهدف إلى تعديل سلوك المتعلم في الاتجاه المرغوب، و ذلك لحدوث التعلم المنشود و أصبح من الضروري الاهتمام بحاجات و اهتمامات و متطلبات الأفراد.

إن التعلم القائم على أساس حاجات و اهتمامات الأفراد يكون أكثر صلة بهم و بالتالي يكون على درجة عالية من الدافعية مما يؤدي إلى نتائج جيدة، كما يعمل هذا التعلم على تنمية المهارات الأساسية و الضرورية للعيش في المجتمع.

6.1.2.المنهاج و حاجات التلاميذ و مشكلاتهم

تعتبر الحاجة للفرد شيء مهم و لها جانبان أحدهما متصل بالشخص نفسه، و الثاني متصل بالبيئة الاجتماعية التي يعيشها هذا الشخص فيها، و لهذه الحاجات أهمية كبرى في توجيه سلوك الإنسان و إن

عدم إشباعها ربما يؤدي إلى انحراف سلوكي أو اضطراب نفسي كما أن عدم الإشباع أو عدم تحقيق أغراض الفرد يؤدي إلى مشكلات يواجهها الفرد.

و يستطيع واضعوا المناهج تحديد هذه الحاجات و المشكلات عن طريق:

1. إجراء الدراسات و البحوث التي ترمي إلى تعرف هذه الحاجات و المشكلات و تحديدها في قائمة تعرض على خبراء و متخصصين.
2. إن هذه الحاجات و المشكلات متصلة بالتلاميذ أنفسهم لذلك يجب أن تعرف من خلال أرائهم و بطاقاتهم.
3. يمكن رصد و ملاحظة سلوك التلاميذ عن طريق المعلم أو الأخصائيين الاجتماعيين، و ذلك بهدف تحديد سليم لحاجاتهم و مشكلاتهم.
4. كما يمكن اللجوء إلى أولياء التلاميذ، حيث أن احتكاك الأولياء مع أولادهم يؤدي بهم إلى الإفصاح عن ميول أبنائهم و انحرافهم أكثر من التلاميذ أنفسهم.

7.1.2.المنهاج و عادات التلاميذ و اتجاهاتهم و ميولهم

تعد ميول التلاميذ و اتجاهاتهم دليلا على أنواع الحاجات التي يسعون إلى إشباعها، هذه الميول و الاتجاهات تتغير كلما تقدم الفرد من مستوى في النضج إلى أخر، و الاتجاه إلى شيء معناه الرضي به و إحساس الفرد بالاندفاع إليه عملا و تفكيرا، لذلك يجب على المختصين ما يلي:

1- تنمية و غرس ميول واتجاهات صالحة للفرد و المجتمع، مثل الميل نحو العمل الجماعي، و الإطلاع و البحث و الابتكار.
2- مساعدة التلاميذ على ربط ميولهم و اتجاهاتهم بقدراتهم و استعداداتهم.
3- التصدي للعادات و الاتجاهات غير الصالحة مثل الإهمال و الفوضى و الكذب...إلخ.
4- توجيه التلاميذ مهنيا بما يتفق و ميولهم و اتجاهاتهم و متطلبات قطاعات العمل و الإنتاج في المجتمع.
5- تنمية اتجاهات جديدة، و التي تلزم التطور العلمي و التكنولوجي مثل ارتباط البحث العلمي بمجالات الحياة، و ازدياد أهمية الدراسات التطبيقية.

يشهد التقويم التربوي عامة، و تقويم تحصيل التلاميذ و أدائهم بخاصة في وقتنا الحاضر تطورات متسارعة، و تجديدات مبتكرة، و تحولات جوهرية في منهجيات القياس و التقويم و مرجعياته، و نقله نوعية في أساليبه، و أدواته و تقنياته، و ممارساته الميدانية، و قد أسهمت هذه التطورات في إحداث تغيرات تربوية شاملة في مختلف مكونات المنظومة التعليمية.

و هذا التقدم في أساليب التقويم راجع أساسا إلى التحديات التي تفرضها مختلف مجالات الحياة المعاصرة، و ما يتطلبه النظام العالمي الجديد من إمكانيات بشرية تمتلك كفاءات متنوعة متميزة، و مهارات إبداعية و ظيفية تساهم في تحسين نوعية حياة الأفراد.

كما يرجع هذا التطور إلى الشكوى المستمرة من التأثيرات السلبية للمفهوم السائد في الأوساط التربوية للتقويم بمنظوره الضيق و المنغلق المرادف للامتحانات التقليدية و العمليات الاختيارية و ما ينتج عنها من درجات اعتبارية لا تعبر في كثير من الأحيان عن واقع عملية التعليم، و لا تفيد في مراقبة التقدم الدراسي للمتعلمين و متابعة نموهم، و تؤدي بالتالي إلى جمود العملية التعليمية التربوية، و تعوق تطوير العمل التربوي[31] . ص3

إذن ما معنى التقويم:

8.1.2.التقويم

هو عملية إصدار أحكام و الوصول إلى قرارات، و ذلك من خلال التعرف على نواحي القوة و الضعف فيها، و على ضوء الأهداف التربوية المقبولة بقصد تحسين عملية التعلم و التعليم.

و عليه فإن التقويم يصبح عملية مستمرة و شاملة، و لا تقف عند مجرد إعطاء درجة أو تقدير و إنما ترتبط بإصدار أحكام على ضوء أهداف أو معايير محددة[32]. ص262

1.8.1.2.أنواع التقويم[32] ص 263

لقد صار التقويم عملية تخصصية في التربية، يتم تدريب أفراد متخصصين لكي يصبحوا مقومين (قائمين بالتقويم) و لقد أصبح التقويم جزءا هاما و ركنا أساسيا للعملية التعليمية و تطويرها و تحسينها.

و المختصون في التقويم يساعدون الآخرين في تشكيل السياسة التعليمية في أي مجتمع، من حيث التطوير و اكتشاف السبل و الطرق الجديدة لأداء مهامهم، فالقائمون على عملية التقويم يقومون بجمع بيانات لمساعدة الآخرين في اتخاذ القرار، و لهذا فالتقويم يهتم بجمع المعلومات و البيانات و استخدامها في اتخاذ القرارات عن البرامج و المناهج، و عليه يمكننا تحديد أنواع التقويم كما يلي:

1.تقويم قبلي:

و هو تقويم يسمح لمعرفة و تحديد الاستعداد و القدرات مثلما تحدث في الإجراءات التي تسبق دخول الطلبة كلية رياض الأطفال.

2.تقويم تشخيصي:

و يقصد به التعرف على نواحي القوة و الضعف أو الخبرات السابقة لدى المتعلمين، أي تحديد ما لدى الفرد بالفعل من مهارات و إمكانيات.

3.تقويم بنائي أو مستمر:

و يستخدم بهدم متابعة مدى تقدم المتعلمين أثناء دراستهم، و يرتبط هذا النوع من التقويم بمبادئ التدعيم و التغذية الراجعة.

4.تقويم نهائي:

و ذلك للتعرف على مدى تحقيق الأهداف الموجودة مثل الوصول إلى المستوى المطلوب لمخرجات التعلم.

2.8.1.2.أنماط التقويم[32]. ص277

إن اختلاف أنماط التقويم يرجع بالضرورة إلى اختلاف موضوع التقويم و اختلاف في طريقة تطبيق العملية التقويمية، و أنماط ما يتخذ من قرارات باختلاف ما يجمع من بيانات و تنوع ما يستخدم من محكات تطبق على هذه البيانات و اختلاف ما يتم اتخاذه من قرارات مرهون بموضوع التقويم.

- تقويم التلميذ:

حين نفكر في تقويم التلميذ، فإن أول ما يطرأ على الذهن هو تقويم التحصيل الدراسي، و لكن هذا التحصيل الدراسي ليس إلا متغيرا واحدا من متغيرات كثيرة نقوم على أساسها التلميذ، و من المتغيرات الأخرى الهامة الاستعداد العقلي، الذكاء و الشخصية، الاتجاهات و الميول...

كما يمكننا استعمال عدة أدوات مثل الاختبارات المقننة و النفسية و تقدير ما يقوم به من مشروعات و أعمال و عروض شفوية...

- تقويم المنهاج:

يتضمن تقويم المنهج تقويم أي برنامج تعليمي أو تقويم مواد تعليمية بل و تشتمل على تقويم عوامل مثل الاستراتيجيات التعليمية و الكتب الدراسية و المواد السمعية و البصرية و الترتيبات الفيزيقية و التنظيمية، و تقويم النهج الدراسي قد تقويم جميع جوانب المنهج أو تقويم جانب من المنهج الكلي، و عادة ما يرتبط بالتحديث و التجديد.

و لتقويم المنهج نستعمل تقويم تحصيل التلميذ، و الاتجاهات النفسية، أي ما هو شعور المعلم نحو هذا المنهج؟ و كيف يستجيب التلاميذ له؟ ما هي اتجاهات الآباء و الإداريين؟ ما هو شعور المعلم نحو تغيير المنهج التعليمي؟ ما هو اتجاه المعلم نحو تنفيذ المنهج؟

- تقويم المدرسة: [32]. ص278

إن تقويم المدرسة يتضمن و يقتضي تقويم البرامج التعليمي الكلي للمدرسة و يعني جمع بيانات عن جميع جوانب أدائها لوظيفتها، و الهدف من تحقيق تقويم المدرسة هو تحديد مدى تحقيقها لأهدافها، و التعرف على نواحي الضعف في البرنامج التعليمي كله، و البيانات التي يتم جمعها بهذه الطريقة توفر تغذية راجعة ترشد الأنشطة المستقبلية التي تقوم بها المدرسة، كما تساعد على اتخاذ القرارات فيما يتصل بتوزيع المواد الدراسية من المكونات الأساسية لتقويم المدرسة، و البرنامج الاختياري بالمدرسة، فكلما كان هذا البرنامج شاملا، كانت البيانات أكثر قيمة و يعتبر التحصيل أهم مجال للاختبار.

و الاختبارات التي يتم اختيارها لتقويم المدرسة ينبغي أن تلائم أهداف المدرسة و تلائم أيضا التلاميذ، و تقويم المدرسة يتضمن اختبارات خاصة لجميع أفراد البيئة المدرسية بما في ذلك الغدارة و المتعلمين و المعلمين إذن فتقويم المدرسة مجهود كلي و ذلك في جميع مراحل التقويم من تخطيط و تنفيذ و تفسير النتائج و اتخاذ القرارات.

- تقويم المعلم: [32] .ص278

المعروف أن تقويم المعلم يستند على ملاحظته في الصف من قبل بعض الإداريين و عادة ما يكون مدير المدرسة الذي يقوم بهذه العملية.

قام مجلس كلية التربية بكاليفورنيا بنشر قائمة بخصائص العاملين بالتدريس حتى تتضح وظائفهم و تشمل هذه القائمة على مايلي:

1- القدرة على تعليم التلاميذ.
2- الإفادة من أسس نمو الطفل و النمو في مواقف التعلم.
3- المحافظة في الفصل على مناخ مناسب للتعلم.
4- وضع الخطط بطريقة فعالة.
5- استخدام عمليات التدريس المتنوعة.
6- إدارة الفصل بطريقة فعالة.
7- المحافظة على وجود علاقات فعالة مع الآباء.

3.8.1.2.أهداف التقويم التربوي [33]. ص26

للتقويم التربوي هدفين أساسيين أحدهما دافعي و هذا الهدف يمكن تحديده بالنسبة للتقويم البنائي كما يلي:

- تنمية أداء الأفراد.
- تنمية مستوى كفاءة الأفراد.
- مساعدة الأفراد على تحديد أهداف المستقبل.

كما يمكن تحديد هذا الهدف أيضا بالنسبة للتقويم التجميعي فيما يلي:

- مكافأة أداء الأفراد الجيد.
- التعرف على مدى تحقيق الهدف التربوي.
- مساعدة الأفراد على الحصول على وظيفة باستخدام الشهادة الخاصة بنتيجة التقويم.

و الهدف الثاني هو هدف تصحيحي و يمكن تحديد هذا الهدف بالنسبة للتقويم البنائي فيما يلي:

-تعديل الأداء الرديء.
- تحديد المشكلات الإجرائية في أي برنامج تربوي جديد.

كما يمكن تحديد هذا الهدف بالنسبة للتقويم التشخيصي فيما يلي:

-إزالة الأخطاء من البرنامج التربوي موضع التقويم.
- تحديد عيوب البرنامج التربوي.
- التعرف على حاجات المؤسسات التربوية و تحديد أولويات هذه الحاجات.

2.2.المعلم

1.2.2.تعريف

هو ذلك الشخص الذي يمتلك عدد من الصفات الشخصية و الوظيفية و يمكن تصنيف هذه الصفات و الخصائص إلى فئتين رئيسيتين: خصائص شخصية عامة، و قدرات تنفيذية على هيئة واجبات وظيفية، و كلما استطاع المعلم تحصيل هذه الصفات و دمجها في شخصيته، كلما تمكن من امتلاك أساليب تعليمية مؤثرة و ممارسة قدرة توجيهية فائقة في العملية التعليمية داخل الفصل و خارجه و عليه بإحداث أثر بالغ في شخصيات التلاميذ [34].ص265

2.2.2.المعلم خصائصه و أدواره [35] .ص 115

يؤدي المعلم العديد من المهام، و يتحمل الكثير من المسؤوليات، و ينفذ مجموعة من الأدوار، باعتبار أن المهنة التي يمتهنها هي الأساس في نجاح المهن الأخرى.

يرى شاندر Chadler، في كتابه التربية و المعلم الجديد "إن مهنة التدريس هي المهنة الأم لكل المهن الأخرى، كما أنها لازمة لها، و تعتبر المصدر الأساسي الذي يمهد للمهن الأخرى و يمدها بالعناصر البشرية المؤهلة علميا و اجتماعيا و فنيا و أخلاقيا" فهي أشرف المهن بعد النبوة، فمهمتها عظيمة تجمع بين إفادة العلم و تهذيب النفوس عن الأخلاق المذمومة.

و عليه من الخصائص التي يتميز بها المعلم عن المهن الأخرى مايلي:

1- دور المعلم من الأدوار التي يصعب تحديدها، نظرا لأنه يتعامل مع أفراد في مراحل التشكيل و التكوين، تنقصهم الدراية و الخبرة، و القائم على تعليمهم بالنسبة لهم هو المثال و القدرة و النموذج الأعلى، و العلاقة بينه و بينهم لا تنتهي بانتهاء الموقف التعليمي، بل تمتد للتأثير في شخصياتهم و تشكيل مستقبلهم.

2- الأفراد الذين يتعامل معهم المعلم على عكس أصحاب المهن الأخرى لا صلة لهم في اختياره، فالمتعلم ليس لديه الفرصة في غالب الأحيان أن يختار أو يرفض من يعلمه داخل المؤسسة التعليمية، حيث إن القاعدة تؤكد على أن الجميع من يقومون بالتعليم يجب أن يؤدوا أدوارهم على درجة عالية من الكفاءة.

3- المعلم يعتمد في دوره على مقومات شخصية و على علم متخصص و ثقافة عالية و أفق واسع، بحيث تنبع سلطته من كونه أهلا للرأي و الحكمة، و لا يكون تأثيره في المتعلمين راجعا إلى سلطة ضابط البوليس أو وكيل النيابة مثلا.

و هذا يتطلب منه خصائص شخصية و اجتماعية معينة تمكنه من التأثير في المتعلمين و عليهم.

4- يتعامل المعلم في أثناء أداء أدواره و مسؤولياته مع عدد كبير من المتعلمين في وقت واحد بعكس أية مهنة أخرى و يكون تأثيره فيهم جماعيا، و إليه يعزى أي نقص أو تقصير في تربيتهم و تعليمهم. [35] .ص117

1.2.2.2.صفات المعلم العلمية و العملية و الشخصية

حسب فليب برينو Philipe Perrenoud

و بتحليل الثقافة العملية للمعلم (المهارة، الطبع، التحكم) نتحصل على: [36] .ص 43

1- معرفة مراقبة التلميذ بواسطة و سائل أو بدون وسائل.
2- مراقبة، تدخل و تصحيح للتلميذ، و ذلك بواسطة التمكن من استخراج الجانب الإيجابي من الخطأ، و حتى يتمكن من ذلك على المعلم أن يكون مدربا و مؤهلا بواسطة منهجية منظمة.
3-أن يتميز بالقدرة على التواصل، التحدي و التحلي بالموضوعية.
4- أن يكون على معرفة بخطر مسؤولية التكفل بالتلميذ.
5- أن يتميز بالتحكم بالجانب النظري و التطبيقي من الناحية النفسية و كذلك من ناحية العلاقة مع التلاميذ (ثقافة التحليل النفسي).
1. لابد من الخروج من حين لأخر من الحيز البيداغوجي، و هذا لفهم التلميذ بطريقة سليمة.
7- يجب على المعلم أن يكون على دراية بمسألة التفاوت في الأذهان (الفروق الفردية) و ما ينطبق على تلميذ واحد لا ينطبق على الأخر، فكل تلميذ يعتبر حالة.
8- يجب على المعلم أن يكون متحكما في النظريات القاعدية التي تخص علم النفس الاجتماعي الخاصة بالتنمية و التعليم.
9- المشاركة في ثقافة العمل الجماعي، التأهيل، و القدرة على مواجهة الصعوبات، التنشيط و الحرية الفردية، التي توجه التلميذ إلى طريق الاحترافية و التحكم.
10.يجب على المعلم التكفل الأسري و التعامل مع التلاميذ على أساس أنهم مركبين للعملية التربوية، و ليس على أساس أنهم المسؤولين القانونيين للتلميذ.

في هذا السياق دائما يرى أبو حامد الغزالي في المعلم مايلي:

" أن يكون المعلم عاملا بعمله فلا يكذب قوله فعله، لأن العلم يدرك بالبصائر، و العمل يدرك بالأبصار و أرباب الأبصار أكثر.[37] .ص 58

و بخصوص حسن الأخلاق يرى أبو حامد الغزالي:"و هي من دقائق صناعة التعليم أن يزجر المتعلم عن سوء الأخلاق بطريق التعريض ما أمكن و لا يصرح، و بطريق الرحمة لا بطريق التوبيخ، فإن التصريح يهتك حجاب الهيئة و يورث الجرأة على الهجوم بالخلاق".[37].ص 58

و في هذا الصدد دائما يقول:" أن المتكفل ببعض العلوم ينبغي أن لا يقبح في نفس المتعلم العلوم التي وراءه، كمعلم اللغة إذ عادته تقبيح علم الفقه...أن ذلك نقل محض و سماع و هو شأن العجائز و لا نظر للعقل فيه ...". .[37] .ص 59

2.2.2.2. أدوار المعلم

تأثرت أدوار المعلم، بالتطور الحادث في عملية التعلم، و في دور المدرسة ذاتها كمؤسسة تعليمية، فالمدرسة هي المؤسسة التعليمية المتخصصة، و قد تأثرت و ظيفة المدرسة، و من ثم وظيفة المعلم بتلك التطورات المتلاحقة و الحادثة في المجتمع، و في التراث التربوي و التعليمي نفسه، و في التراث العلمي المتسارع النمو، كما تأثرت وظيفة المدرسة و من ثم وظيفة المعلم و أدواره بالتغيير الحادث في توقعات الناس و تطلعا تهم نحو تعليم أبنائهم و عليه يجب تحديد أدوار المعلم الرئيسية حتى يمكن تحديد متطلبات إعداده و الكفايات التي يتعين عليه اكتسابها و إتقانها حتى يكون مؤهلا للقيام بهذه الأدوار، فمن خلال تحديد هذه الأدوار التي ينبغي الاضطلاع بها يمكن تحديد أهم الخصائص و الصفات التي يجب أن تتوفر في المترشحين للقبول بمؤسسات إعداد المعلم (مرحلة الاختيار و الانتقاء)، و يكاد يتفق مجموع العلماء على مجموعة من الأدوار التي نعرضها فيما يلي: [34] .ص 277

- المعلم كمتخصص أكاديمي

إن دور المعلم في نقل المعرفة إلى تلاميذه يمثل دوما الدور التقليدي للمعلم، و ترجع أهمية هذا الدور في أن المعلم يستمد منه بقية أدواره فالمعلم مسؤول عن تعليم محتوى معرفي و علمي معين، سواء كان هذا المحتوى متعلق بمادة دراسية واحدة أو بمجموعة من المواد، هذا الدور يفرض على المعلم أن يكون ملما بمادته أو بمواده الدراسية إلماما يجعله موضع احترام تلاميذه فالمعلم غير الملم بمادة أو الذي يلم بها إلماما ضعيفا يعرض لمواجهة ظروف و مواقف صعبة و محرجة و خاصة حينما يتولى التدريس لتلاميذ ذوي مستوى تعليمي و تحصيلي مرتفع، و المعلم الضعيف في مادته معرض أيضا لموقف و ظروف محرجة أمام الموجه و المدير و مختلف زملاء فصله الدراسي.

و المعلم الضعيف علميا و أكاديميا قد يتعرض لما يهدد مكانته الفكرية و العلمية، بل و الشخصية حينما يكتشف أولياء الأمور أخطاءه أو مظاهر ضعفه.

إن الدور الأكاديمي و العلمي يفرض على المعلم أن يكون متمكنا من مادة تخصصه ملما بمختلف جزئياتها المعرفية و المعلوماتية المهارية، و هذا لا يتحقق إلا إذا أعد المعلم إعداد علميا متعمقا أثناء مرحلة إعداده العلمي و المهني، علاوة على ذلك يصبح المعلم مطالبا بالتعليم المستمر الذاتي من خلال القراءة و الإطلاع الدائم في تخصصه و متابعة الجديد و المستحدث في البنية المعرفية و المعلوماتية في مجال تخصصه، كما يجب على المعلم ليتقن هذا الدور أن يتابع التطورات الحادثة في المناهج الدراسية الخاصة بما يدرس و كذلك حضور برامج و دورات التدريب أثناء الخدمة بمختلف أشكالها(محضرات، ورشات عمل، تعليم عن بعد...إلخ).

- المعلم كمتخصص في طرق التعليم[34] .ص279

إن أهم ما يميز المعلم عن تلاميذه، أنه يعرف أكثر مما يعرفون، و قد قدم التراث العلمي النفسي و التربوي و الاجتماعي الثقافي، من المعطيات و النتائج ما أسهم بدرجة كبيرة في تطوير طرائق التعليم و أساليبها، و أصبح لزاما على المعلم المعاصر أن يكون لديه من المهارات الإدارية و التعليمية و الاتصالية ما يساعده في تصميم و تنفيذ مواقف تعليمية جيدة داخل حجرة الدراسة، فالموقف التعليمي التعلمي الفعال داخل حجرة الدراسة يلزمه مهارة في إدارة الصف تساعده في توفير مناخ تعليمي تعلمي فعال داخل الصف، و لكل مادة دراسية المداخل و الطرائق التعليمية الملائمة و التي قد تختلف عن المواد الأخرى، و لكل مرحلة عمرية للتلاميذ طرائق و أساليب تعليمية ملائمة و تختلف عما تحتاجه.

المراحل الأخرى، و لكل مادة بل ربما لكل درس، من التقنيات و الوسائل التعليمية المعنية ما يلائم و يكون أكثر فاعلية.

و لكل موقف تعليمي مهارته الاتصالية التي تجعل عملية التفاعل بين المعلم و التلاميذ أكثر فاعلية، و لكل مادة تعليمية، و لكل مجموعة من الأهداف أساليب التقويم الملائمة.

- المعلم كمدرب للشخصية[34]. ص 280 –281

فالمقصود بتربية الشخصية في هذا المجال أن تتم عملية التربية في صورة شاملة و متكاملة فالمتوقع من المعلم أن يهتم بإنماء شخصية التلميذ جسميا و عقليا و وجدانيا و خلقيا و سلوكيا، فالإضافة على المعرفة التي يكسبها للمتعلم، فهو يسعى إلى اكتسابه مجموعة القيم و الاتجاهات المقبولة اجتماعيا كما ينمي لديه الأخلاق و المعايير الخلقية القومية، كما يغرس لديه العادات السلوكية الايجابية و ينميها بمختلف السبل و من خلال مختلف الموافق الهادفة، و في إطار الجهد التعليمي الذي يبذله المعلم، فإن من المتوقع أن يعمل على اكتساب المتعلم مجموعة من المهارات الأدائية المتنوعة.

و لن يتمكن المعلم من القيام بهذا الدور و الاضطلاع بمسؤولياته و متطلباته دون أن يكون لديه الخلفية التربوية و السيكولوجية و الاجتماعية عن تلاميذه و خصائص نموهم، و عن مجتمعه المدرسي و ضوابطه و أهدافه و عن مجتمعه و فلسفته و ثقافته.

و على الرغم من التحديات التي تواجه دور المعلم في هذا المجال، فيظل الأثر الحاسم لهذا الدور مرهونا بكفاية المعلم الشخصية و خصائصه السلوكية، فالمجتمع و المتعلمون يتوقعون من المعلم أن يكون مثلا يحتذي به و قدوة يقتدي بها، فكثير ما يتمثل التلاميذ العديد من صفات معلمهم، لذلك فالمعلم يعتبر مسؤولا عن غرس الكثير من القيم و العادات و الاتجاهات في شخصية النشئ.

- المعلم كعضو في هيئة التدريس

المعلم جزء من النظام المدرسي في مدرسة ما، و هو بالتالي جزء من النظام التعليمي، و انتمائه الإداري و المهني للنظامين لفرض عليه الاضطلاع بمجموعة من الأدوار والانخراط فهو داخل المدرسة، يقوم بدوره التعليمي ضمن الهيئة التدريسية لمادة معينة أو لمواد معينة، و هذا الدور التعليمي يتم في إطار خطة عامة يشترك فيها مع غيره من أعضاء تخصصه العلمي من المعلمين، و المعلم الأول بما يتطلبه ذلك من تعاون و تفاعل، و هو مسؤول عن فصل معين و عدد معين من التلاميذ المسؤول عن تعليمهم في مجموعة من العلاقات الإدارية و المهنية و الاجتماعية.

و هو جزء من الهيكل الإداري المدرسي، يضطلع بواجبات و مهام إدارية على مستوى المدرسة و على مستوى قاعة الدراسة، و لذلك، فهو يشترك في المهام الإدارية ويضطلع بأدوار إدارية مع الهيئة الإدارية للمدرسة، هذه الأدوار تفرض عليه الدخول في علاقات مع المدير و مع الناظر و المعلمين و غير من أسرة الإدارة المدرسية و العاملين.

و هو يضطلع بهذه المهام ضمن أدوار و اختصاصات حددها له النظام التعليمي، و لذلك، فهو يقوم بهذه الأدوار في ظل علاقة مهنية و إدارية مع الموجهين و المشرفين و أولياء التلاميذ الذين يترددون على المدرسة.

و هذه الأدوار، و تلك العلاقات ربما يتعرض المعلم أثناء القيام بها لبعض الصراعات و بعض المشكلات أو المعوقات، و بقدر ما يكون المعلم متفهما لمهامه ضمن أسرة المدرسة، و بقدر ما يكون متوازنا في علاقاته، و متعاونا مع الآخرين، بقدر ما ينجح في دوره كعضو في النظام المدرسي، و عضو في النظام التعليمي ككل.

هذا النجاح يتطلب وعيا من المعلم بأدواره التعليمية و الإدارية و إلماما بمختلف التشريعات و الضوابط المحددة لاختصاصاته و واجباته و حقوقه، كما تتطلب مهارات و كفايات شخصية تمكنه من إقامة علاقات وظيفية إيجابية مع غيره داخل المدرسة و خارجها.

- المعلم كعضو في المجتمع[34] .ص 283 – 284

المدرسة التي يعمل فيها المعلم ليست منعزلة، بل هي جزء من مجتمع له ثقافته و له خصائصه الاجتماعية، و المدرسة مجتمع صغير يحمل الخصائص الاجتماعية و الثقافية للمجتمع الكبير الذي تنتمي إليه.

فالتلاميذ و المعلمون و العمال يأتون من المجتمع المحيط و يحملون معهم مختلف عاداته و تقاليده و أنماطه الثقافية و السلوكية.

و لم تكن برامج إعداد المعلمين في الماضي تلتفت كثيرا إلى هذا البعد الاجتماعي في التعليم فكان معظم الاهتمام منصبا على الدور المعرفي و العلمي للمعلم، و بتطور الدراسات الاجتماعية و ما قدمه علم الاجتماع من أساليب بحثية، تزايد الاهتمام بالبعد الاجتماعي في التعليم و التعامل مع المدرسة كوحدة اجتماعية (Social Unit) أو مجتمع مصغر.

و قد انعكس هذا الاهتمام بالبعد الاجتماعي و بالدور الاجتماعي للمعلم على التخصصات التربوية التي عنيت بهذا الجانب مثل علم اجتماع التربية، الذي حقق انجازات علمية ملموسة في دراسة التفاعلات و العلاقات الاجتماعية في المجتمع المدرسي، و تفاعل المدرسة مع المحيط الاجتماعي الذي تعمل فيه، و عليه فإن المعلم مطالب بأن يمثل مجتمعه و ذلك على مستويين:

المستوى الأول: و يتمثل في دوره القيادي مع تلاميذ مدرسته، فهو مطالب بتحقيق الغايات المرجوة للتربية و التعليم، و هو في هذا الصدد يقود التلاميذ لتحقيق تلك الأهداف، و في غمار سعيه للقيام بهذا الدور القيادي فإن عليه أن يوجه تلاميذه و يرشدهم و يأخذ بأيديهم صوب كل ما يرتقي بشخصياتهم حتى يصيروا أعضاء إيجابيين في المجتمع.

المستوى الثاني: فنعني به دوره الريادي على مستوى المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة فالمعلم لكونه أحد نماذج الصفوة المتعلمة، و لكون عمله يتصل ببناء البشر و صياغة وعيهم و تشكيل سلوكهم، فالمتوقع منه أن يسهم في تنمية و تطوير مجتمعه المحلي عن طريق استثارة اهتمام الأفراد، و إشاعة و بث الاتجاهات الملائمة و التعاون الجاد في بعض الأنشطة المشتركة بين المدرسة و البيئة المحيطة، فالمعلم لا تنحصر مهمته في تربية و تعليم الصغار فحسب، بل يتوقع منهم أن يسهموا في صياغة الحياة عامة في المجتمع، و لذا فإن من أهم متطلبات القيام بهذا الدور دراسة المعلم للمجتمع و ثقافته و أهم مشكلاته و التعرف على مختلف شؤون مجتمعه عن قرب، و التعاون مع مختلف الهيئات و المؤسسات العاملة في هذه القطاعات لصالح تربية أبناء المجتمع و تنمية المجتمع المحلي عامة.

- المعلم كعضو في مهنة[34] .ص 285

بالرغم من أن التربية قديمة قدم الإنسان نفسه، فإن بلوغ التعليم مكانة المهنة لم يأت إلا في عهد قريب، و لا كان وضع المهنة و مكانتها يتوقف و يتحدد - إلى حد كبير-على الممارسين لها و مدى التزامهم المهني، فإن قيام المعلم بدوره المهني و وفائه بالتزاماته المهنية يساهم إلى حد كبير في بقاء المهنة و نطورها.

فالعاملون بالتعليم ينتظمون الآن في روابط و اتحادات و تنظيمات مهنية على اختلاف مسمياتها، و هذه التنظيمات المهنية تعنى بالحفاظ على تقاليد المهنة و ضوابطها و معاييرها و أصول ممارستها، كما تعنى هذه التنظيمات بالنمو المهني المستمر لأعضائها و الارتفاع بمستوى الخدمات المقدمة لهم بشكل مباشرا و غير مباشر.

و عضوية المعلم المهنية تفرض عليه الالتزام بأخلاقيات المهنة و معاييرها و أصول ممارستها، كما تفرض عليه التنمية المهنية المستمرة من خلال ما تتيحه هذه التنظيمات و غيرها للارتقاء بالكفاءات المهنية لأعضائها و يفرض الالتزام المهني على المعلم أيضا البعد عن كل ما من شأنه الإساءة إلى المهنة أو تشويهها أو المساس بقيمها.

– المعلم كباحث[34] .ص 286 – 287

و قد تعاظمت أهمية هذا الدور في السنوات الأخيرة، فمهنة التعليم من المهن "الديناميكية" التي تتأثر بمختلف أشكال و مجالات التغير العلمي و المعرفي و التكنولوجي الاجتماعي الثقافي، و يشهد العالم في العقود الأخيرة تغيرات متلاحقة في العلم و المعرفة و التكنولوجيا و الإعلام و مختلف أشكال العلاقات الاجتماعية، و تنعكس كل هذه التغيرات بشكل مباشر أو غير مباشر على المجتمع المدرسي كله، فهي تنعكس على المناهج، والتنظيمات المدرسية، و على طرائق التدريس و الإدارة المدرسية و تكنولوجيا التعليم و إدارة الصفوف، و في ضوء ذلك كله، تواجه المعلم مشكلات متنوعة تنعكس على دوره التربوي و التعليمي و على ممارسته داخل المدرسة و داخل حجرة الدراسة، و في ضوء هذه المتغيرات المستحدثة يجد المعلم نفسه في حاجة إلى القيام بدور الباحث ليجيب عن كثير من التساؤلات التي توجهه، و يحل الكثير من المشكلات التي تتعرض طريقه، فتواجه المعلم كثير من المشكلات المتعلقة بتعليم التلاميذ، أو بإدارتهم داخل الصفوف.

كما تواجهه كثير من المشكلات التي تؤثر على تحصيلهم أو على توافقهم الدراسي أو على ممارستهم للأنشطة المدرسية، مثل هذه المشكلات و غيرها تتطلب معرفة و إطلاع المعلم بدور بحثي حتى يجيب على التساؤلات المطروحة، و يواجه المشكلات القائمة على أسس علمية واقعية، و لكل هذا استحدثت كثير من معاهد

و كليات إعداد المعلمين مقررات و برامج دراسية خاصة بأسس و أساليب البحث العلمي في مجال التربوي و التعليمي، و نظمت هذه المقررات و البرامج بحيث تكسب المعلم الكيفايات البحثية الضرورية و تؤهله للإطلاع بهذا الدور البحثي.

و قد جاء في دراسة حول صفات المعلم الإنتاجية حيث توصل الباحث إلى نتائج قيّمة حول نظرة طلبة التعليم الثانوي و المتمثلة فيما يلي: [38] .ص 55

– ركَز تلاميذ التعليم الثانوي على الوظيفة الأساسية للمعلم و هي التدريس.

– كما أنهم يفضلون أن يكون صاحب ثقافة عالية و خبرة في كل شيء، و أن يكون متمكنا من المادة التي يدرسها، ضف إلى ذلك عدله مع التلاميذ و تركيزهم على الأخلاق الحسنة، و أنهم نقطة يركزون عليها و هي إتاحة الفرصة أكثر للمناقشة، أما فيما يخص عامل العقاب، فيرى أفراد العينة بعدم اعتماد العقاب البدني كوسيلة تأديبية، و عدم انتقاد التلميذ أمام الجماعة و ذلك لما فيه من مساس لكرامة التلميذ.

– كما يرى ديسي و رايان DECCI et RAYAN في هذا السياق: في عملية التعلم أن هناك معلم يعلم و أخر يراقب من خلال تقديم تجربة في حوالي 900 تلميذ من المتوسطة: إن المعلم الذي يمد المعلومة و يوضح للتلميذ شكل الخطأ هذا المعلم يرفع من مؤهلات و مستوى و إمكانيات التلميذ، و تحي فيه حب التطلع و الثقة بالنفس، أما بالنسبة للمعلم المراقب و بصرامة و الذي يستعمل العقوبة مع التلاميذ الفاشلين فإن هذا يؤدي إلى نقص في المؤهلات و القدرات و ضعف الثقة بالنفس لدى هؤلاء [39] .ص 75

3.2.الإشراف التربوي

1.3.2.مفهوم الإشراف التربوي

"الإشراف هو الرؤية الحادة و النافذة للسلوك و الأشياء القادرة على تحديد مظاهر القوة و الضعف فيها، ثم اقتراح الحلول العلاجية المناسبة لذلك.

أما في التربية المعاصرة فإن الإشراف هو مراقبة أو ملاحظة التعلم و الإدارة و التدريس، و قياس و تقييم كفاءاتها أو أهلية منتجيها الوظيفية، و من ثم توجيههم و تطويرهم جميعا نحو الأفضل، أو هو مراقبة و وصف حاضر الإدارة و التعلم و التدريس لغرض تحسين مستقبلها أو مخرجاتها السلوكية في واقع الحال".

"عملية تهدف إلى تحسين المواقف التعليمية عن طريق تخطيط المناهج و الطرق التعليمية التي تساعد التلاميذ على التعلم بأسهل الطرق، و أفضلها بحيث تتفق و حاجاتهم

و بهذا يصبح المشرف قائدا تربويا يسعى إلى رفع مستوى العملية التعليمية و تحقيق أهدافها" [40] .ص 1

تعريف ويلز –Wiles: إنه نشاط يوجه لخدمة المعلمين و مساعدتهم في حل ما يعترضهم من مشكلات للقيام بواجباتهم في أكمل صورة [41] .ص30

تعريف ذوقان عبيدات: إنه عملية الاتصال و التفاعل بين مختلف أجزاء العملية التربوية

وعناصرها لتحقيق فرص تعلم مناسبة للطلاب فرص نمو مناسبة لسائر الأطراف [27] .ص30

إذن من خلال هذه التعارف فإن الإشراف التربوي هو الذي يأخذ جميع التطورات التربوية بعين الاعتبار، إذ يهتم بالإدارة التربوية بكل أبعادها، و يهتم بالمعلم و المدير و ما يرتبط بهما و يتعامل معهما بعلاقات إنسانية، و يحرص على تطبيق المناهج في مفهومه الواسع و يعمل على تطويره و تحسين تنفيذه، و يهتم بالتعليم الصفي، و يجعل النتاجات التعليمية هدفا للعملية التربوية، و يجعل المتعلم محور العملية التربوية [41] ص 31

2.3.2.أهداف الإشراف التربوي

1- تحسين عملية التعليم و التعلم و تطوير المناهج عن طريق البحث و التجارب بالتعاون مع المدرسين، و على تطبيق أفضل الأساليب في تدريسهم.
2- مساعدة المعلمين على مواكبة كل جديد في تخصصهم و في أساليب التعليم و في توجيه التلاميذ.
3- تنمية المعلمين مهنيا أثناء اشتغالهم بوظائفهم، و دفع المعلم للتعلق بها و الإخلاص لها عن طريق غرس مبادئ المهنة، و أصولها و ترغيب المعلم في مهنته و مدرسته خاصة المعلم الجديد.
4- رفع كفاية المعلم التعليمية و مساعدته في حل مشاكله، و تزويده بالخبرات اللازمة، و الكشف عن القدرات الكامنة و المواهب المستنيرة عند المعلمين، و إتاحة الفرصة لإظهارها في مجالات العمل المدرسي المناسبة لها.
5- مساعدة المعلم على رسم صورة واضحة للأهداف التي تعمل المدرسة على بلوغها.
6- تمكين المعلم من رؤية مادته الدراسية في وضعها الصحيح مع سائر المواد الدراسية.
7- مساعدة المعلمين على إدراك مشكلات التلاميذ و حاجاتهم إزاكا واضحا، و على أن يبذلوا كل ما يستطيعون من جهد، لإشباع هذه الحاجات، و حل تلك المشكلات.
8- التعاون مع مديري المدارس لمساعدة المعلمين في تشخيص ما يلقاه المتعلمون من صعوبات في عملية التعلم، و رسم الخطط لمواجهة هذه الصعوبات و التغلب عليها.
9- التعاون مع مديري المدارس و الإداريين التربويين للمساعدة في توضيح برامج المدرسة للبيئة المحلية [41] .ص 34

10.حماية التلاميذ من نواحي الضعف في المادة الدراسية التي قد يكون عليها بعض المدرسين، و كذلك تحصينهم من بعض الأفكار و العقائد و القيم التي قد يتبناها بعض المدرسين.
11.تشخيص الموقف التعليمي و إبراز ما فيه من قوة و ضعف، و توجيه المدرسين لعلاج الضعف و تحاشي المزالق، و تدارك الأخطاء.
12.مساعدة المدرسين على تتبع البحوث النفسية و التربوية و نتائجها، و دراستها معهم و معرفة الأساليب الجديدة الناتجة عن البحوث، و دفع المدرسين إلى حب الاطلاع و الدراسة لتطوير أساليبهم المهنية [40] .ص 4

4.2.المتعلم (التلميذ)

تعتبر طبيعة التلميذ و خصائص نمو في كل مرحلة مصدرا من مصادر اشتقاق الأهداف التربوية، حيث إنها تساعد في تحديد ما يدرسه المتعلم، حتى ينجح في تفاعله مع بيئته و مجتمعه الذي يعيش فيه.

كما أن الاستناد إلى الأهداف المشتقة من خصائص النمو و حاجات المتعلم و ميوله و اتجاهاته و مشكلاته يساهم في نمو التلميذ نموا شاملا متكاملا مرغوبا فيه، يشبع، و يقدم خبرات تمس هذه الحاجات و تتفق مع ميوله و قدراته، فينشط ويصبح ايجابيا مشاركا في العملية التربوية التعليمية.

و مراعاة لنمو التلميذ و طبيعة يقول أبا حامد الغزالي:" أن لا يخوض في فن من فنون العلم دفعة بل يراعي الترتيب و يبتدئ بالأهم، فإن العمر إذا كان لا يتسع لجميع العلوم غالبا فالحزم أن يأخذ من كل شيء أحسنه و يكتفي منه بشمه و يصرف جمام قوته في الميسور من علمه إلى استكمال العلم...". [37] .ص55

و قال أيضا:"أن لا يتكبر على العلم و لا يتآمر على معلم بل يلقي إليه زمام أمره بالكلية في كل تفصيل و يذعن لنصيحته إذعان المريض الجاهل للطبيب المشفق الحاذق، و ينبغي أن يتواضع لمعلمه و يطلب الثواب و الشرف بخدمته" . [37]. ص 55

كما قال:"أن لا يدع طالب العلم فنا من العلوم المحمودة و لا نوعا من أنواعه إلا و ينظر فيه نظرا يطلع به على مقصده و غايته، ثم إن ساعده العمر طلب التبحر فيه و إلا اشتغل بالأهم منه و استوفاه و تطرف من البقية، فإن العلوم متعاونة و بعضها مرتبط ببعض...". [37] .ص 55

خلاصة

تعتبر العملية التربوية بمكوناتها والمشار إليها في هذا الفصل هي أساس نجاح أو فشل عملية التعلم، إلا أنه لا يمكن توفير جميع الشروط والمميزات الخاصة بالعملية التربوية ، وقد يرد المعلم فشل العملية التربوية إلى المنهاج وما يحمله من محتويات لا تتلائم مع ما يريده الفرد والمجتمع ، كما قد يردّ هذا الفشل إلى التلميذ بل و أسرة التلميذ ، إلا أننا نقول أن الفشل أو النجاح تشترك فيه شروط نابعة من المعلم ذاته وشخصيته المؤثرة وضميره الحي الذي يتعامل مع تلاميذ يقلدونه في سلوكه ومهامه وأفكاره ..... ، كما أن الفشل أو النجاح مرتبط بالإعداد الجيد وكذا التطبيق الفعلي للمنهاج التربوي بكل مكوناته التربوية والنفسية والبيداغوجية ، دون أن ننسى توفير الجو المناسب للتلميذ الذي هو أساس العملية التربوية من إمكانات مادية ومعنوية بل واهتمام خاص من أسرته والحقيقة لا يمكن تجاهلها هي أن العمليات المؤثرة في الوظيفة التربوية سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة يغلب عليها الطابع الاجتماعي وما يحمله من قيم وأفكار وأحكام عن التعليم وكل المنظمين إلى مهنة التعليم ، والواقع والمعروف أن الفرد لا ينمو في فراغ وإنما يتحرك في وسط اجتماعي ، وهو يتأثر بهذا الوسط ويؤثر فيه خاصة ونحن في زمن العولمة والتكنولوجيات الحديثة ومالها من تأثير على عقلية الأفراد والجماعات .

الفصل3

الشخصية والتعلم والمراهقة

الشخصية محور هذا الكون، منها تصدر و إليها تتجه حركة الحياة فيه، و الإنسان يولد شخصا لا فردا، و أن التربية و الثقافة هما اللتان تساهمان في بلورة الشخصية.

إن التربية و الثقافة و المحيط الاجتماعي تمنح الشخصية الإنسانية أشياء كثيرة، كالقيم، التحصيل العلمي، اللغة، الدور الذي يؤديه الشخص و المكان الذي يستغله، بعض الاتجاهات السياسية، لكن استنادا إلى تعار يف معتمدة للشخصية، يظل ذاته كما ولد بها، أي أنه محصلة مجموعة من السمات و الأمزجة و الأنماط التي اكتسبها من والديه و مما ورثه من أجيال سابقة له، و أنه أيضا مقصور على التكيف، و هو أقدر الحيوانات على التكيف و النجاة بسبب امتلاكه للعقل. [42].ص 19

1.3.تعريف الشخصية

و الشخصية كما يعرفها بيرت (BIRTH) « نموذج متحد من ردود الفعل الجسمية و العقلية يتم عرضها بواسطة النفس استجابة إلى الوضع الاجتماعي ».

كما أنها « نظام ديناميكي ينبع من الفرد إلى النظم النفسية التي تقرر تماسك و حدته و توازيه إلى محيطه أو بيئته ».[43] .ص 225

و يجمع النفسانيون و التربويون على مساواة الشخصية مع السلوك الاجتماعي و العاطفي الذي يمثل الفرد، و يصبح المخلوق البشري شخصا، عندما يتمكن من مقابلة مجتمعه و يتطور لديه سلوكه الاجتماعي.

و الشخصية تبدأ في تكوينها منذ الولادة، كما أن للطفل شخصية اجتماعية، و هذا يعني أن لديه قدرات و مميزات قابلة لأن تتفتح و تنمو.

و الإنسان يولد و هو مزود بمجموعة من السمات الوراثية ضمن بيئة معينة، لذلك فهو يعقل البيئة بواسطة تفكيره و يعرفها عن طريق التعلم و التعلم هو السلوك الذي يسلكه الفرد، بحيث يؤثر في سائر سلوكه، فيحسنه و يكون سببا في تقدمه.

و التعلم لا ينحصر في نوع واحد من السلوك كما أنه كل سلوك يؤدي إلى نمو الفرد و بنائه و جعل خبرته معايرة لما كانت عليه أولا.

كما يمكن النظر إلى التربية على أنها حاصل النمو، و التغير و التعلم حيث يمكن قياسها بعزل نماذج من هذا الحاصل و الحكم عليها بالتقدم أو التخلف.

و التعليم هو قيادة النمو و توجيه التغير، و أن مشكلته الأساسية هي محاولة الحصول على أحسن النتائج فيها يتعلق بالسلوك الاجتماعي و الفردي، بما يحفظ القيم الفردية و يوفر عنصري الزمان و الجهد[44] .ص 169

إن هدف التربية هو كما جاء في مقولة الغزالي وصف فيها التربية وصفا بسيطا و سهلا و عميق الدلالة، و لا يحتاج إلى تعريف بمفاهيم أخرى إذا قال: « لو لا التربية لصار الناس بهائم » و منه نشتق الهدف العام للتربية و هو: « تهدف التربية إلى استخدام الخامة البايلوجية النامية (الطفل) لصنع شخصية إنسانية نامية شاملة و متكاملة ». [45] .ص28

1.1.3.تعريف السيكولوجي للشخصية

يركز هذا التعريف على الفرد من حيث هو عضو في جماعة، و مدى قدرته على التوافق مع متطلبات البيئة و استعداده لمسايرة الظروف المعيشية حسبما تستدعي متطلبات الموقف، كما أنه يرى أصحاب هذا الاتجاه بأن لكل من الظروف البيئية و الاجتماعية أهميتها في تشكيل الفرد و هنا ترى " كاريني هورني " :

يختلف مفهوم السواء ليس فقط ما بين بيئة و أخرى، و لكن أحيانا في داخل البيئة الواحدة....حيث أن العنصر البشري مزود بمجموعة من الصفات الفطرية كالدوافع و الانعكاسات و بعض النشاطات السلوكية بطريقة متساوية، و لذا فإن اختلاف شخصية فرد عن أخر إنما يعود في النهاية إلى الظروف البيئية المحيطة بهم و إلى أسلوب الفرد في التكيف معها. [46] . ص 16

2.1.3.مـــــاهية الشخصية

1–كلمة « الشخصية » في اللغة العربية من « شخص » و قد ورد في « لسان العرب »: « شخص: جماعة شخص الإنسان و غيره » و هو كذلك « سواد الإنسان تراه من بعيد، و كل شيء رأيت جسماته فقد رأيت شخصه » و هذا المعنى أقرب للإشارة إلى الجسم المادي (الفيزيقي) للإنسان و قد ورد في معنى أخر للشخص و هو أنه: « كل جسم له ارتفاع و ظهور، و المراد به إثبات الذات فاستعير لها لفظ الشخص » و نلاحظ في المعنى الأخير انتقالا من المعنى المادي إلى المعنوي، فقد تجاوز المصطلح الجسم إلى ما يقترب من استخدامنا لمصطلح الشخصية بالمعنى السيكولوجي. [47] .ص26

2–تعريف جوردون ألبورت (ALLPORT):« الشخصية هي التنظيم الدينامي داخل الفرد، لتلك الأجهزة النفسية الجسمية التي تحدد طابعه الخاص في توافقه لبيئته ». [47] .ص40

3–تعريف جيلفورد:«شخصية الفردهي ذلك النموذج الفريدالذي تتكون منه سماته».[47] . ص 40

4–تعريف ريموند كاتلCatell: [47] .ص40« الشخصية هي ما يمكننا من التنبؤ بما سيفعله الشخص عندما يوضع في موقع معين » و يضيف: « إن الشخصية تختص بكل سلوك يصدر عن الفرد سواء كان ظاهر أم خفيا ».

و يعد تعريفه عاما يركز على القيمة التنبؤية لمفهوم الشخصية، و يضع تعريفه في شكل المعادلةالتالية:

س = د X (م X ش) حيث:

س = استجابة الفرد السلوكية

م = المنبـــــــــــــه

ش = الشخصيـــــــــة

و تعني أن:

الاستجابة دالة

لخصائص

كل من المنبه والشخصية

5– تعريف ايزنك: EYSENCK : « الشخصية هي ذلك التنظيم الثابت و الدائم إلى حد ما، لطباع الفرد و مزاجه و عقله و بنية جسمه،و الذي يحدد توافقه الفريد لبيئته ».[47]. ص 40

3.1.3.عوامل ضعف و قوة الشخصية

1.3.1.3.العوامل الجسمية[48]. ص 129

مما لا شك فيه أن الشكل الظاهري للجسم و طريقة المشي و الوقوف و حركات الشخص و نبرات صوته تضفي انطباعا عاما على من يتعامل معهم و يعاشرهم، فيكونون فكرة عامة منه، و يصدرون حكما مبدئيا عليه يكون في أغلب الأحيان حكما صادقا.

ومن الطبيعي أن الدقة في الحكم على مورفولوجية الجسم و مدى علاقتها بالشخصية من شخص لأخر، فهناك أناس أكثر دقة من غيرهم في هذا الصدد.

و لقد حاول الباحثون في علم النفس و في علم الجريمة تبيين العلاقة فيما بين الشكل الخارجي للجسم و بين الاستعدادات النفسية و ما يمكن أن ينجم عنها من تصرفات و ملامح شخصية.

و للعاهات أكبر الأثر في الشخصية، و المتوقع أن يكون للعاهة الجسمية أثر سيئ على الشخصية، فمن الطبيعي أن يفقد صاحب العاهة ثقته بنفسه، كما تنقص إنتاجيته و يقل نبوغه، و لكن الواقع أن هذا ليس القاعدة التي توجد في كل حالة من حالات الإصابة بإحدى العاهات الجسمية، فكثير من حالات النبوغ تفسر بأنها كانت نتيجة قيام الشخص بالتعويض عن إصابته بإحدى العاهات ، فبدلا من أن يستسلم الشخص المصاب بالعاهة للإحساس المؤلم بالنقص، فإنه يعمد إلى بذل الجهد في ناحية أخرى، يقضي به على النقص الذي لحقه نتيجة عاهته، و بالتالي فإنه يستطيع إثبات وجوده في المجتمع، ويبعد عن نفسه شبح التخلف الاجتماعي بسبب عاهته.

و قد يكون لملامح الوجه و نقص جماله أثر سيئ في شخصية الفرد، فكثير من حالات الانزواء و حالات الإحجام عن الجنس المقابل، بل و الانخراط في السلوك الجنسي الشاذ، إنما تكون نتيجة الشعور بأن ملامح الوجه قبيحة، و بأن الشخص غير جدير بأن يكون موضع إعجاب من جانب أفراد الجنس المقابل.

و لقد يتجه بعض المسؤولين عن تربية الطفل و المراهق إلى حمله على إهمال خلقته و عدم محاولة إدخال التحسينات عليها، مع أن تشجيع الأطفال و المراهقين على العناية بجمالهم يخلق منهم أناسا سعداء.

2.3.1.3.عدم وضوح الرؤية[48] .ص 137

الإنسان في حياته كشخص يسير في الطريق، و الفرق بين شخص و أخر يسيران في نفس الطريق هو فرق في قدرة كل منهما على تبين ملامح الأشياء المحيطة و المعالم التي يصادفانها في أثناء سيرهما فإذا كانت الأشياء التي تقع عليها أعينهما واضحة جلية في نظرهما و كانت المعالم ظاهرة، كان إذن سيرهما في ذلك الطريق أكثر أمنا، و بخطى أسرع، و بطمأنينة أكثر.

و على عكس ذلك، فإذا كانت الأشياء من حولهما قائمة لا يمكنهما إستبانة الأشياء فإنهما يكونان عرضة للتعثر.

و الشخصية الضعيفة لا تستطيع أن تجيب عن سؤالين: لماذا أعيش؟ و ما معنى الحياة بالنسبة لي؟

و لعل الفرق بين الشخصية القوية و الشخصية الضعيفة يتضح في أن الشخصية القوية تستطيع أن تفلسف حياتها، و أن تكسبها معنى معينا، بينما لا تستطيع الشخصية الضعيفة ذلك.

و سر الحياة الناجحة يكمن في الواقع في القدرة على تحديد الأهداف، و نستطيع تقسيم الأهداف التي نقدم على تحقيقها إلى قسمين أساسيين: أهداف قريبة نهدف على تحقيقها بسرعة، و أهداف بعيدة نسعى لتحقيقها خلال حياتنا كلها، و بتعبير أخر أو صياغة أخرى نستطيع تقسيم الأهداف إلى أهداف عملية مباشرة، و أهداف مثالية مطلقة.

و لكي يكون الشخص شخصية قوية لا يكفي أن يرتسم في ذهنه هدف عمل يرغب في تحقيقه، بل ينبغي أن تكون حياته العملية مفعمة بالأهداف الخصبة المتجددة، و الواقع أن حياتنا كلها أهداف متلاحقة، بحيث تحل أهداف عملية جديدة محل الأهداف القديمة، إما لتغيير رأينا، و إما لأننا غير قادرين على تحقيق تلك الأهداف، أو لأنها أهداف رديئة لا تستحق الإلحاح على تنفيذها.

و من ملامح ضعف الشخصية أيضا عدم قدرتها على تبين القيم الاجتماعية و التميز بين الأهداف الإيجابية و الأهداف السلبية، و الانحياز إلى الأهداف السلبية، و محاولة تحقيقها، و هنا ينبغي أن نشير إلى أهمية تكوين الاتجاهات السليمة لدى الشخصية.

و من مظاهر ضعف الشخصية الانقياد للانفعالات و الأهواء، و قد ينجم هذا الانقياد عن عدم وضوح الرؤية في الحياة، و الاستنارة ليست مسألة عقلية معرفية بحتة، بل هي تركيبة معقدة فيما بين العناصر المعرفية و العناصر الانفعالية، و بالشخصية السوية جهاز نفسي يسمى بالرقيب Censor، يقوم بمنع الشخصية من الانسياق وراء انفعالاتها، كما أنه يراقب تفكير الشخص و عواطفه، يبعد به عن الجري وراء الأهواء، و لاشك أن للجانب المعرفي أهمية خاصة في تكوين هذا الرقيب و دعمه.

و لكن العناصر المعرفية إذا لم تكن مؤيدة باستمرار و مؤازرة من جانب العواطف الشخصية، فإنها لا تكون ذات فاعلية و تأثير في تكوينه الرقيب و في تهيئته للعمل باستمرار، و لا تتمتع الشخصية الضعيفة بالعناصر المعرفية و الوجدانية التي تسمح لها بتكوين رقيب قوي على تصرفاتها.

إن عدم القدرة على فهم الآخرين إنما يرتبط ارتباطا مباشرا بالعجز عن تفسير المجتمع ككل و عن اتخاذ الموقف المناسب فيه، و عدم القدرة على تعديل السلوك بحيث يتحقق التكيف و التوافق للمواقف الاجتماعية المتجددة و المتغيرة التي يتسم بها المجتمع، فالموقف المتناقض أو الموقف المتصارع كلاهما لا يسمح للشخصية الضعيفة بتحقيق التكيف، ذلك التكيف الذي يتطلب من الشخصية لكي تكون قوية قدرا كبيرا من المرونة و الفهم و ملاحقة تطورات المجتمع، و الشعور بالتغيرات التي تحدث في مقوماته، و أكثر من هذا فإن الشخصية الضعيفة لا تستطيع إدراك ما يحدث من تطورات الاجتماعية تتصل بوجودها الاجتماعي ذاته.

و أخيرا عدم قدرة الشخصية الضعيفة على اقتفاء أثر الأنماط الممتازة التي تحيط بها متمثلة في الشخصيات القوية بالمجتمع، كما أنها لا تستطيع أخذ العبرة من الشخصيات الضعيفة التي تصادفها، و سبب هذا هو تموقعها في دوامة الأفكار الإجترارية، وعدم قدرتها على التبصر بالواقع الموضوعي من حولها، و فقدانها للرؤية الاجتماعية السليمة.

3.3.1.3.نقص و سوء التكيف الاجتماعي[48].ص 146

إن عملية التكيف عملية مستمرة لا تتوقف، و التكيف نسبي و ليس شيئا يصير ملكا للفرد بمجرد إمساكه و استحواذه عليه، فالتكيف الاجتماعي عملية و ليس حادثة في حياة الشخص، إنه معاناة مستمرة بينه و بين البيئة التي يعيش فيها، بحيث أن هناك صعوبات مستمرة في طريق الفرد حتى يتسنى له أن يستمر على قيد الوجود الاجتماعي، فيعمد إلى تذليل تلك الصعوبات و التغلب عليها خلال حياته.

و لكي يتحقق التكيف الاجتماعي السليم، يجب على الفرد أن يعرف ذاته و إمكانياته و ما يستطيع القيام به من ايجابيات و ما يعجز عنه و ما يجب عليه تركه من سلبيات في طرائقه، و أن يوائم باستمرار بين ذاته و بين المتغيرات التي تستجد في بيئته.

و هناك أشكال من سوء التكيف تنتشر بين الموظفين تتمثل في القيل و القال، و في الشك في نيات الرئيس و في اتهام الزملاء بالغيرة و في اتهام الرؤساء بالتعصب لأسباب دينية أو لأسباب تتعلق بالمؤهلات الدراسية و تباينها أو لأسباب أسرية و نحو ذلك.

إن الموظف في جميع تلك الحالات يحاول لا شعوريا أن يجد شيئا يعلق عليه إهماله أو عجزه عن ممارسة العمل، فيبعد عن الأسباب الحقيقية لفشله في التوافق لما أسند إليه من مسؤوليات و يركز بصره على شيء أخر بعيد عن الداء...شيء يثبت أنه كفؤ، بل و أنه مظلوم فيما قد ينسب إليه من تقصير أو إهمال.

كما نجد أشكالا أخرى عن سوء التكيف في مجال العمل، من ذلك سرعة الغضب و إحداث المشاجرات أو المغالاة في إيقاع العقوبات أو استخدام الشكاوي الكيدية و وضع الخطط الماكرة و حياكة المؤامرات ضد بعض الزملاء أو الرؤساء.

و الواقع أن حالات سوء التكيف عندما تنتشر بين أية مجموعة من الموظفين أو العمال أو الطلبة، فإنها تضر بالعمل من جهة، كما أنها تهبط بمستوى الروح المعنوية لدى المجموعة من جهة أخرى، ناهيك عما يعانيه الشخص أو الأشخاص المصابون بسوء التكيف من أزمات نفسية و من إحساس بعدم النجاح في الحياة و يضعف الشخصية و عدم القدرة على مجابهة الواقع بتواؤم و فاعلية.

و يفسر علماء النفس سوء التكيف بأنه مجموعة من العوامل السيكولوجية تبدأ من الطفولة بالاستجابات الخاطئة للمواقف البسيطة، و يقررون أن تلك العوامل تأخذ في التزايد و التعقيد مع تزايد و تعقد المواقف الاجتماعية التي ينتمي إليها المرء، فسوء التربية مسؤول بالدرجة الأولى عن سوء التكيف.

و لذا فإن المربين يهتمون اليوم بما يعرف بالتوجيه – Guidance – سواء كان توجيها نفسيا، و هو ما يعرف أيضا بالإرشاد النفسي Counseling أو ما يعرف بالتوجيه التربوي أو ما يعرف بالتوجيه المهني.

أما بالنسبة للتوجيه النفسي، فإن الاهتمام يتجه فيه إلى مصالحة الشخص مع ذاته و إلى تحقيق المزاوجة بين مطامحه و أماله ثم بين واقعه و إمكانياته الحقيقية.

أما بالنسبة للتوجيه التربوي أو التعليمي فإنه يهتم بتذليل الصعوبات التي تعترض طريق الطالب فيما يتعلق بالاستذكار أو فيما يتعلق بالجو المدرسي بالإضافة إلى تبصره بأحسن الطرق في التحصيل و الاستفادة من المواقف التعليمية و وسائل تنمية الذات بالمعلومات و الخبرات و الممارسات.

أما فيما يتعلق بالتوجيه المهني فالمقصود منه تذليل الصعوبات التي تعترض طريق العامل أو الموظف ثم تبصيره بما يمكن أن يزيد من كفاءته و ما يمكن أن يزيد عليه ربحا أكثر و ما يعمل على زيادة خبراته و توسيع أفاقه في مجالات العمل.

و عليه كان من الضروري تناول المشكلات المؤدية إلى عدم التوافق قبل استفحالها لمن العوامل الهامة في التخفيف من تفتيت الشخصية و من تشتت الجهود لدى الفرد و بالتالي الضياع في خضم الحياة.

4.3.1.3.العادات الرديئة[48].ص 155

العادة في علم النفس معناها الاستجابة الآلية أو شبه الآلية لمواقف بالذات و يكون الأداء فيها في كل مرة متطابقا تقريبا مع الاستجابات السابقة و العادة تكتسب كنتيجة لتكرار الممارسة.

و يتجه بعض علماء النفس إلى قصر استخدام لفظ "عادة" على العادات الحركية، بينما يتوسع البعض الأخر منهم باللفظ ليدرجوا تحته عادات الفكر أيضا، أما علماء النفس الذين يقتصرون استخدام لفظ "عادة" على العادات الحركية، فإنهم يسمون الاستجابات العقلية المتطابقة في المواقف المتشابهة بالاتجاهات، وهناك خمسة أنواع مـــن العادات: عادات حركية، عادات لغوية، و عادات عقلية و عادات وجدانية و عادات اجتماعيـــة.

فلكل شخص عادات حركية معينة يؤديها في المشي و في حركات يديه أثناء الكلام و في غير ذلك من حركات تصدر عن جسمه، و كل شخص يكسب طريقة معينة في الكلام تشكل لديه مجموعة من العادات اللغوية، وأيضا لكل إنسان طريقة معينة ذات ملامـــح خاصة في تفكيره.

و الشخصية الضعيفة تكون مصابة في الغالب بمجموعة من العادات الجسمية الرديئة التي تعوقها عن أداء أعمالها بنجاح، و كثير من تلك العادات الحركية التي تصدر عن اليدين أو الرجلين أو الحاجبين أو الشفتين تكون مدعاة لنفور المتصلين بالفرد، بل و تكون معطلة لأداء ما يريد أداءه، و تكون بمثابة عوائق بينه و بين إيصال أفكاره إلى غيره، و لقد تكون بعض تلك الحركات مدعاة للضحك، الأمر الذي يجعل الشخص الذي تصدر عنه موضعا للسخرية، و بالتالي فإنه يفقد ثقته في نفسه بل و يحس بضعف شخصية و بعدم قدرته على التكيف في المجتمع الذي يعيش فيه، و هناك كثير من المدرسين الذين يحسون بفشلهم في عملهم، يكون سببه إصابتهم ببعض العادات الحركية التي تثير سخرية تلاميذهم.

و الواقع أن الفرق بين الشخصية القوية و الشخصية الضعيفة يتمثل بشكل واضح في قدرة الشخصية القوية على تعديل أفكارها في ضوء ما يستجد من وقائع و عدم خضوعها لعادات فكرية معينة، بينما تظل الشخصية الضعيفة أسيرة مجموعة من الأفكار لا تريد تغييرها.

كما تسيطر على الشخصية الضعيفة مجموعة من الوجدانيات التي تجعلها غير قادرة على النمو الوجداني، فقد تكون الشخصية الضعيفة مصابة بعادة التشاؤم في إمكان النجاح لدى القيام بأية عملية

تتجه إليها، إنها دائما ترقب الفشل و الإحباط في كل خطوة من خطوات حياتها، أو أنها تتوقع الخيانة و النية الرديئة، و لا شك أن الوجدانات القاتمة تسيطر على تلك الشخصية و تصير من عاداتها الوجدانية المتأصلة، و من ثم فإنها تعمل على تعويق كل تقدم و كل تطور يمكن أن تصيبه في حياتها، بل إنها تصبغ حياتها بصبغة سوداء قاتمة.

و الواقع أن الوساوس ما هي إلا نغمات وجدانية تسيطر على مقاليد الشخصية بحيث تصير مكبلة بها، و أخيرا فإن الشخصية الضعيفة تكون خاضعة لمجموعة من العادات الاجتماعية في سلوكها بالمجتمع الذي تعيش فيه بحيث لا تستطيع التخلص منها و تغيرها، كما أن هذه العادات لدى الشخصية القوية مساعدة تسيطر عليها هي و توجهها الوجهات التي تريدها، بل إن الشخصية القوية تستطيع تخصيب ما تأصل لديها من عادات، بل إنها تستطيع التخلص من العادات الرديئة أو التخفيف من وطأتها على الأقل.

و ينجم عن خضوع الشخصية الضعيفة لسلطة العادات الرديئة دورا نها في فلكها بحيث لا تستطيع التطلع إلى أفاق أبعد من أفاقها، و بحيث لا تستطيع أن تجد إلى الابتكار سبيلا.

و حيث أن العالم دائم التغير، فإن الفرد الحديث بحاجة مستمرة إلى اكتساب عادات جسمية و عقلية و وجدانية و اجتماعية جديدة و نبذ بعض العادات التي سبق له أن اكتسبها و كانت صالحة للتكيف الاجتماعي منه قبل.

5.3.1.3.الخوف و القلق [48].ص 158

يعتبر الخوف من الاستجابات الطبيعية إذا كانت الاستجابة المقدمة إزاء موضوع يستوجب الخوف، وإذا كانت شدة الاستجابة المقدمة تتناسب مع ما يمكن أن يصدر عن الموضوع الذي يسبب الخوف من خطر، و يسير الخوف شأنه شأن أي انفعال أخر في ثلاث مراحل: مرحلة الإدراك و مرحلة الوجدان و مرحلة النزوع أو التصرف.

و الواقع أن الشخصية الضعيفة تكون خاضعة لمجموعة من المخاوف، كما تكون مستعدة لإبداء قدر أكبر من الانفعال لدى إدراكها لوجود أحد الموضوعات التي تستوجب الخوف، و هنا يتدخل البناء الجسمي و النفسي في تكوين الشخصية.

فالشخص ضعيف الشخصية يكون في الغالب قد أصيب بجهاز عصبي سريع الاستثارة كما تكون غدده الصماء و بخاصة الغدتان فوق الكليتين Glandes super-rénal حساستين و كثيرتي الإفراز لهرمون الأدرينالين.

أما من حيث الجهاز النفسي للشخصية الضعيفة فإنه يكون هو الأخر قد ركب تركيبا غير سليم، و يرى فرويد بهذا الصدد أي الخبرات غير المواتية التي يتعرض الشخص لها في طفولته لا تتلاشى بل تترسب في اللاشعور و تظل مهددة لشخصيته طوال حياته.

ثم أن موضوعات الخوف ليست جميعا موضوعات مادية يمكن أن تقع تحت البصر أو أن تصل إلى السمع، فهو هناك الموضوعات المحسوسة من ناحية، و الموضوعات المعنوية و الروحية من ناحية أخرى، منحن نخاف من الله مع علمنا بأنه ليس مجسما، كما أننا نخاف من الأشياء المجردة التي لها أصول في عالم المحسوسات.

فكلمة أسد إذا سمعنا بها فإنها يمكن أن تثير الخوف لدى من يسمعها برغم عدم مشاهدتها، فيكفى الرمز للإشارة إلى الأصل.

إن للتربية و بخاصة في الطفولة، أثر كبير في نشوء المخاوف غير المعقولة لدى الطفل، فنفسية الطفل تتقبل بسهولة ما يوحى به إليها من انفعالات و الخوف ينتقل من شخص لأخر و خاصة عند الطفولة.

كما أن التربية التي تعتمد إلى حماية الطفل من أي موقف يهدد أمنه مفترضة أن تلك الحماية توفر له إحساسا أكثر بالطمأنينة، إنما تخلق في الواقع في ذلك الطفل اتجاها انسحابيا من جميع المواقف التي لابد سيصادفها في حياته في المستقبل.

فلا يكون أمامه سوى الانسحاب و الهروب كوسيلة لمجابهة المشكلات و المواقف الصعبة التي تحمل شيئا من التحدي أو من التهديد له.

و لا تتكون الشجاعة النفسية إلا إذا توفرت معها الشجاعة الجسمية، فقدرة الجسم على تحمل الحر و البرد و الجري و طول الوقوف أو طول الجلوس و الاستمرار في العمل الواحد مدة طويلة، إنما تعتبر أساسا ضروريا لما يمكن أن يتوفر للشخص بعد ذلك من شجاعة نفسية، و هنا روسويري بأن بعض المربين قد اهتموا بان تتوفر للطفل الفرص للنضال مع الطبيعة و مع غيره من كبار و صغار، و لعل المجتمع الحديث الذي لا تتوفر فبه فرص التحدي و نشوء أخطار حقيقية يمكن الاستفادة منها في شحذ عزيمة الطفل و حث دوافعه.

4.1.3.مكونات الشخصية

عندما يحاول العلماء تفسير كيفية ظهور الشخصية و تحديد مكوناتها فإنهم ينقسمون إلى قسمين رئيسيين بشكل عام إذ يرى فريق من العلماء أن الشخصية هي نتاج لعمليات التعلم، و أن الطفل حديث

الولادة لا شخصية له في نظرهم، و أنه يتحتم على أي طفل أينما كان أن يكتسب شخصية عن طريق التفاعل مع عناصر المجتمع و من خلال عمليات التوافق التي يجريها بينما يرى فريق أخر من العلماء أن الطفل يرث بعض مكونات شخصية و هو ما يشكل الأساس الذي يقوم عليه بناء الشخصية فيما بعد.

و مهما كان اتجاه العلماء و طبيعة تصوراتهم، فإنه من المتفق عليه أن هناك مكونات و عوامل طبيعية فطرية يولد الفرد مزودا بها، و أخرى بيئية تعليمية تساهم بشكل أساسي في تطور شخصيته و أهمها: [46].ص 25

1.4.1.3.الصفات الفطرية الأساسية

و هي تمثل مجموع القدرات و الاستعدادات و الصفات العقلية و الجسمية التي يولد الفرد بها و التي يتشابه جميع أفراد النوع فيها، و تتمثل بعض تلك الصفات و المكونات في استعداد الفرد الطبيعي للاستجابة للمثيرات الداخلية و الخارجية التي تعتمد بدورها اعتمادا كبيرا على سلامة الجهاز العصبي و أجهزة الحس لديه، على مستوى ذكائه، و على سماته المزاجية و دوافعه، و على قدرته على التوافق مع البيئة.

2.4.1.3.الاتجاهات (العادات)

تؤثر اتجاهات الفرد على علاقته بالآخرين كما ترتبط بمجموعة من العوامل البيئية الأخرى، و ينتج عن هذه الاتجاهات في صورتها الايجابية شعور الفرد بالاطمئنان و الحب و الانتماء مع وضوح مفهوم الذات لديه، و يعني ذلك قدرة الفرد على تحديد الصورة التي يرى نفسه عليها و ما يستطيع عمله أو مالا يقدر عليه، و ذلك اعتمادا على ما يصله من مجموع انطباعات الآخرين عنه و قد تؤدي علاقة الفرد بالآخرين، في حـــالة انحرافها، إلى انحراف الشخصية و اتجاهها في مســـار غير اجتمـــاعي(غير سوي).

3.4.1.3.العوامل الأخرى[46] .ص 26

و هي مجموع العوامل الباقية التي لاتندرج تحت الصفات الأساسية أوالاتجاهات المذكورين، و تشمل ضمن طرق التربية و الخبرات المكتسبة وعوامل التطور و غيرها.

يرى ألبورت - ALLPORE - بان الأساس الذي تقوم عليه الشخصية يتكون من مجموع العوامل الوراثية التي يولد الفرد مزودا بها، و هي تتكون من:

1- عوامل يشترك فيها جميع أفراد النوع و تتعلق بالمحافظة على الحياة مثل الانعكاسات و الدوافع، و عمليات التوازن الداخلي، و هي عمليات مرتبطة بالجهاز العصبي و تتم بشكل طبيعي دون تدخل الفرد فيها بشكل مباشر.

2- عوامل وراثية تنتقل عن طريق ناقلات الصفات الوراثية و تتعلق بجنس الكائن البشري لون بشرته وتركيبه العام وحجمه وطباعه المزاجيةوغيرهامن السمات الأخرى.

3- الاستعداد للقيام بعمليات تكوين الارتباطات و البنى و يستنتج من هذا المفهوم أن الإنسان يولد مزودا بقدرة طبيعية على التعليم، و تتشابه هذه الفكرة مع وجهة النظر القائلة بأن الإنسان لديه شعور بالحاجة إلى التحصيل العلمي، و هي حاجة أصيلة فيه و ليست من نتاج البيئة المحيطة به و يشير لازاروس – LAZARUS – إلى وجود ثلاثة عوامل تعمل بصورة رئيسة على تحديد شخصية الفرد، و تظهر هذه العوامل بشكل أو بأخر في جميع النظريات المعروفة في مجال الشخصية بصورة عامة و هي:

أ- الدوافع:

مما لا شك فيه أن لكل إنسان أهدافا معينة يسعى إلى تحقيقها سواء كانت ثقافية أو اجتماعية أو اقتصادية أو نفسية أو غيرها، فالحاجة إلى المعرفة تدفع الفرد مواصلة القراءة و الاطلاع على كل جديد فيما يميل إليه من فروع العلم و المعرفة من أجل التوسع في فهمها و إتقانها و ترسيخ حقائقها في ذهنه.

و مرات عديدة يذكر الدوافع في نظريات الشخصية تحت عدة أسماء منها: الدوافع، الحافز، و الحاجة، و الرغبة و غيرها، على أن الشيء المهم هو أن جميع هــذه المفاهيم ما شابهها تعني شيئا واحدا و هو وجود نوع من الضغط الداخلي على الفرد للقيام بعمل ما أو نشاط ما، أو أداء سلوك معين لإرضاء ذلك الشعور مهما تعددت الصور التي تعبر عنه، و قد توجد بعض هذه الدوافع في صورة عضوية مما يسهل معه اكتشافها و متابعة تطورها عن طريق مظاهر السلوك المصاحب لها مثل الحاجة إلى المأكل و المشرب أو النوم أو الراحة، بينما هناك بعض الصعوبة في مجال دراسة الدوافع الاجتماعية أو الوجدانية مثل الحاجة إلى الحب أو الصحبة أو العطف أو التحصيل.....

ب- عامل السيطرة: [46].ص 28

و يعني هذا العامل أن سلوك الفرد ليس عشوائيا و إنما هو سلوك منظم و هادف في حالة الشخصية السوية، و يعني ذلك وجود جهاز للتنظيم العصبي يتكون من مراكز و شبكات عصبية تقوم بمهمة استثارة و تنبيه الفرد أو حثه على الكف و التوقف عن ممارسة سلوك معين.

و تتولى الأعصاب مسؤولية التحكم في أي نشاط بشري و تنظيمه سواء كان حركيا عضليا أو فكريا أو انفعاليا.

ج- عامل التنظيم:

لما كان من غير المعقول أن يترك الأمر لدوافع الفرد في العمل بطريقة مطلقة لتحقيق أهدافه أو إشباع حاجاته، حتى و لو أدى الأمر إلى سلوك طرق فوضوية أو غير اجتماعية، و لكي لا يصبح السلوك متناقضا مما يفقده صفة الثبات النسبي اللازم لتحقيق القدرة على إمكانية التنبؤ به قبل حدوثه، لذا كان من الضروري وجود نوع من التنظيم الداخلي للسلوك لضمان الكف عن تحقيق الرغبات غير الاجتماعية، مع مواصلة العمل على إرضاء الحاجات الأخرى التي لا تتعارض مع الاتجاهات الاجتماعية و لا تمثل خروجا على القوانين و النظم المعمول بها. هذا بالإضافة إلى أن لعامل التنظيم وظيفة أخرى لا تقل أهمية، و هي قيامه بالتنسيق بين عوامل الشخصية و مكوناتها المتعددة بحيث تبدو الصورة الإجمالية لشخصية الفرد في شكل متناسق و مترابط مما يعبر عن وحدتها.

2.3.التعلـــــم و المراهقـــــــة:

التعلم عملية أساسية في حياة، كل فرد منا يتعلم و يكسب خلال تعلمه أساليب السلوك التي يعيش بها، و تظهر نتائج التعلم في ألوان النشاط التي يقوم بها الإنسان و فيما ينجزه من أعمال، كما أن التعلم عملية تشغل جانبا هاما من حياة كل فرد، و هي عملية تكفل البقاء للأفراد، و لهذا أنشأت المدارس لكي تتم عملية التعلم بكفاءة، و تتطلب الحياة في المجتمع من الفرد أن يتعلم أعمالا معقدة و بالغة الأهمية بحيث لا يمكن أن يترك هذا التعلم للصدفة، و لا يمكن القول أن الأعمال التي يكلف الأفراد بتعلمها أمور عادية بالنسبة للنمو الإنساني، فالقراءة و الكتابة و الحساب و غيرها من المهارات التي يقتضي اكتسابها، لا يتعلمها الفرد دون قصد، أي لا تتأتى له بالطبيعة و الفطرة.

إن اتجاهات التقبل و النفور و الاستجابات الانفعالية للمثيرات متعلقة في أساسها، و لقد بينت الملاحظة و الدراسة أن كثيرا من هذه الاتجاهات النفسية أصبحت على ما هي عليه للخبرة، و ليس

هناك من شك أن تنظيم هذه الخصائص نتيجة من نتائج التعلم، و كما أن نقول أن الدوافع التي تنتقي السلوك و توجهه معرضة بدرجة كبيرة للتعلم، و أنه كلما تقدم النمو بالفرد ازداد تعلمه.

1.2.3.تعريف التعلم[29]. ص 85

التعلم هو تغير في الأداء أو تعديل في السلوك عن طريق الخبرة و الممارسة، إن هذا التعديل يحدث أثناء إشباع الفرد لدوافعه و بلوغ أهدافه، و قد يحدث أن تعجز الطرق القديمة و الأساليب المعتادة عن التغلب على الصعاب، أو عن مواجهة المواقف الجديدة، و من هنا يصبح التعلم عملية تكيف مع المواقف الجديدة.

و تعني عملية التعلم كذلك عند الكثير من الناس كسب الخبرة و المهارات، و لكن التعلم هو ما يكتسبه الإنسان عن طريق الممارسة و الخبرة، كاكتساب الاتجاهات و الميول و المدركات و المهارات الاجتماعية و الحركية و العقلية.

و يستعمل اصطلاح التعلم في ميدان علم النفس بمعنى أشمل من المعنى المتعارف عليه عادة فهو لا يقتصر على التعلم المدرسي المقصود، أو التعلم الذي يحتاج إلى نوع من الجهد و الدراسة و التدريب، و إنما يشتمل أيضا على التعلم الذي يعتمد على الاكتساب و التعود.

1.2.3.نظريات التعلم[46]. ص 86 – 87

إن نظريات التعلم هي محاولات لتنظيم حقائق التعلم و تبسيطه و شرحها و التنبؤ بها.

كما أن نظريات التعلم هي محاولات منظمة لتوليد المعرفة حول السلوك الإنساني و تنظيمها و تجمعيها في أطر من الحقائق و المبادئ و القوانين بهدف تفسير الظاهرة السلوكية و لتبؤ بها و ضبطها، و الهدف الأساسي لنظريات التعلم يكمن في فهم السلوك الإنساني من حيث كيفية تشكله و تحيد متغيراته و أسبابه و محاولة تفسير عمليات التغير و التعديل التي تطرأ على هذا السلوك، بهدف صياغة مبادئ و قوانين عامة لضبطه و توجيهه.

بالرغم من تعدد نظريات التعلم و اختلاف المجالات ذات العلاقة التي تتناولها، فإنه لا يوجد لغاية الآن، نظرية شاملة يمكن الاعتماد عليها لتفسير كافة مظاهر السلوك الإنساني، و يرجع ذلك إلى اتساع عملية التعلم و تعدد متغيراتها و عواملها و المجلات التي تتضمنها، إن النظر إلى الظاهرة السلوكية الإنسانية يتطلب الأخذ بعين الاعتبار العديد من الحقائق و المفاهيم و المبادئ التي جاءت بها نظريات التعلم المختلفة، و ذلك للحصول على فهم أفضل لهذه الظاهرة و عدم الاكتفاء بالاعتماد على مفاهيم نظرية واحدة و فيما يلي عرض مختصر نظريات التعلم :

أ- النظريات السلوكية:

و تنقسم إلى فئتين:

- الفئة الأولى: النظريات الارتباطية، و تضم نظرية إيفان بافلوف في الاشتراط الكلاسيكي " الشرطية " و كذا جون واطسون في الارتباط حيث تؤكد هذه النظريات على أن التعلم هو بمثابة تشكيل ارتباطات بين مثيرات بيئية و استجابات معينة، و تختلف فيما بينها في تفسير طبيعة الارتباطات و كيفية تشكلها.

- الفئة الثانية: النظريات الوظيفية، و تضم نظرية إدوارد شورندايك (التعلم بالمحاولة و الخطأ واكلارك هل) في نظرية الحافز و نظرية "بروس أف سكنر" في نظرية التعلم الإجرائي. إذا تؤكد هذه الوظائف التي يؤديها السلوك مع الاهتمام بعمليات الارتباط التي تتشكل بين المثيرات و السلوك.

ب- نظريات المعرفية:

و هي الفئة الثالثة من نظريات التعلم، و تضم النظرية الجشتلتية، و نظرية النمو المعرفي "بياجية" و نموذج معالجة المعلومـــات و النظريـــة العرضية لصاحبها "إدوارد تومان" حيث تهتم هذه النظريات بالعمليات التي تحدث داخل الفرد "باطنه" مثل التفكير و التخطيط و اتخاذ القرارات و التوقعات أكثر اهتماما بالمظاهر الخارجية للسلوك .

3.3.المراهقة و العملية التعليمية

لما كان النمو هو بداية عملية التربية و أساسها الذي تقوم عليه، فإن التخطيط التربوي للتلميذ الفرد و للجماعة ككل يتطلب المعرفة بالاستعداد في كل مرحلة دراسية حيث يمكن للمدرس أن يتوقع من كل تلميذ استعدادا يختلف عن استعداد الأخر، و إمكانية نجاحه في مادة أخرى، فواجب المعلم أن يكون على علم بمجالات الاستعداد المختلفة (جسمية، عقلية، اجتماعية...) و ما ينتظر منه في سن معينة (لمراهقة) ، و ما عليه هو أن يقوم بالكشف عنه في كل يوم خاصة في هذه المرحلة من النمو.

تعريف الاستعداد عند "كرونباخ" أنه: مجموع خصائص الطفل أو التلميذ كلها في الموقف التربوي الذي تجعله أكثر احتمالا لان يستجيب على هذا النمو دون ذلك الأخر.

1.2.3.مراحل النمو عند المراهق

يطلق اصطلاح المراهقة -Adolescence- على المرحلة التي يحدث فيها الانتقال التدريجي نحو النضج البدني و الجنسي و العقلي و النفسي، و يخلط البعض بين كلمة المراهقة و كلمة البلوغ

« puberté » و لكن ينبغي التميز بينهما. فلفظ المراهقة يعني التدرج نحو النضج الجسمي و الجنسي و العقلي و النفسي. أما لغويا فأصل الكلمة يرجع إلى الفعل "راهق" بمعنى "اقترب من" في حين يقصد بالبلوغ نضج الأعضاء الجنسية و اكتمال وظائفها عند الذكر و الأنثى.و من ذلك يتضح لنا أن البلوغ يقصد به جانب واحد من جوانب المراهقة. هذا من ناحية، و من ناحية أخرى فإنه يأتي قبل الوصول إلى المرحلة التي يطلق عليها المراهقة. ففي بداية مرحلة المراهقة تحدث تغيرات كثيرة على المراهق و من أهمها النضج الجنسي، حيث تبدأ في هذه المرحلة الغدد الجنسية في القيام بوظائفها.

أما عن السن التي يحدث فيها البلوغ فإنه يختلف باختلاف الجنس و الظروف المادية و الاجتماعية و المناخية التي يعيش في وسطها المراهق، ففيما يختص بالفرق بين الجنسين لوحظ أن البنات يصلن إلى مرحلة النضج في سن مبكرة عن البنين بمدة تبلغ نحو العامين، ففي المتوسط تصل البنت إلى هذه المرحلة في حوالي سن الثانية عشر بينما يصل الولد المتوسط إلى هذه المرحلة في حوالي سن الرابعة عشر، و لكن ينبغي الإشارة إلى أن هناك فروقا فردية واسعة بين الأفراد و في سرعة نموهم و اكتمال نضجهم، و هناك علاقة بين نضج المراهق و بين العوامل البيئية كالتغذية و المناخ و الأمراض و غير ذلك، فأطفال المناطق الحارة يصلون إلى مرحلة المراهقة في سن مبكرة عن أطفال المناطق الباردة، كما أن هناك فرقا يرجع إلى نوع السلالة التي ينتمي إليها الفرد.

فالشعب النوردي (سكان الجزء الشمالي الغربي من أوربا) أبطأ من سكان حوض البحر المتوسط في الوصول إلى النضج الجنسي، كذلك قد تؤدي حالات المرض الطويل أو الضعف العام إلى تأخر النضج الجنسي، فالمراهقة إذن ما هي إلا محصلة التفاعل بين العوامل البيولوجيةوالثقافيةوالاقتصادية التي يتأثر بهاالمراهق في مراحل نموه. [48]. ص 37

1.1.2.3.النمو الجسمي عند المراهق[49]. ص 38

في هذه المرحلة تنمو الغدد الجنسية Sexual Glands ، و تصبح قادرة على أداء وظائفها في التناسل، و هذه الغدد الجنسية عبارة عن المبيضين عند الأنثى، يقومان بإفراز البويضات، و يحدث الطمث عند الفتاة نتيجة لانفجار البويضة الناضجة في المبيض، و يؤدي ذلك إلى نزول دم الحيض، و هو دم أحمر قاني، و يحدث أول حيض للفتاة في الفترة مابين 9–14 سنة، و يتوقف تحديد هذا السن على عوامل سلالية و فيزيولوجية و وراثية و بيئية، و يطلق على مظاهر النضج الجنسي عند البنين و البنات اصطلاح "الصفات الجنسية الأولية".

و لكن يصاحب النضج الجنسي ظهور مميزات أخرى يطلق عليها اصطلاح الصفات الجنسية الثانوية، مثلا عند البنات نمو عظام الحوض، بحيث تتخذ شكل حوض الأنثى، و اختزان الدهن في

الأرداف، و نموها، و نمو الشعر فوق العانة، و تحت الإبط و كذلك نمو أعضاء أخرى كالرحم و المهبل و الثديين، و عند الذكور نمو شعر الذقن و الشارب و خشونة الصوت.

و تحدث دورة الحيض للفتاة كل 28 يوما، و لكن ليس من الضروري أن تحدث بصورة منتظمة في بداية مرحلة البلوغ، إذا قد يتأخر ظهورها بعد ظهور أول حيض فترة تتراوح بين شهر و عام كامل، و لكن لا ينبغي أن يثير ذلك أي شعور بالقلق، إذا أن ذلك أمر طبيعي و سوف تعود الدورة إلى الانتظام من تلقاء نفسها بعد اكتمال نضج الجهاز التناسلي.

أما الغدد التناسلية في الذكر فهي الخصيتان، و تقوم بإفراز الحيوانات المنوية، و الهرمونات الجنسية، و تمتزج الحيوانات المنوية بسائل منوي لزج تفرزه البروستاتا و يحدث الإخصاب و يتكون الجنين في الرحم نتيجة لالتقاء حيوان منوي بالبويضة.

عرفنا أنه يمكن تحديد النضج الجسمي عند الفتاة بظهور أول حيض، أما عند الفتى فإننا لا نستطيع أن نحدد على وجه الدقة أو عملية قذف، و لذلك يمكن تحديد بداية البلوغ عند المراهق عن طريق ملاحظة "الصفات الجنسية الثانوية"، كظهور شعر العانة و خشونة الصوت و بروز العضلات.

و لقد وجد "كنري" من دراسته على السلوك الجنسي عند الذكور أن القذف الأول يحدث في المتوسط في حوالي سن الثالثة عشر و النصف، و إلى جانب نضوج الغدد الجنسية في الذكور و الأنثى فإن هناك بعض التغيرات التي تحدث في إفرازات الغدد الصماء، و هي عبارة عن مجموعة من الغدد عديمة القنوات و لا تصب إفرازاتها خارج الجسم، و إنما تصبه في الدم مباشرة، و إفرازات هذه الغدد عبارة عن مواد عضوية تسمى هرمونات – Hormones – .

ففي مرحلة المراهقة يزداد إفراز الغدة النخامية من الهرمونات المنبهة للجنس بينما يحدث ضمور في الغدد الصنوبرية و التيموسية.

و في الجملة نستطيع القول أن النمو في المراهقة يحدث على شكل تغيرات جسمية خارجية، يستطيع أن يلاحظها المراهق نفسه كما يلاحظها المحيطون به، ثم هناك تغيرات فيزيولوجية داخلية تظهر في وظائف الأعضاء.

2.1.2.3.النمو العقلي عند المراهق[49].ص 39

تتميز فترة المراهقة بنمو القدرات العقلية و نضجها، فالنمو الحركي في الطفل يسير من العام إلى الخاص، و ينطبق هذا المبدأ على النمو العقلي، فتسير الحياة العقلية من البسيط إلى المعقد أي من

مجرد الإدراك الحسي و الحركي إلى إدراك العلاقات المعقدة و المعاني المجردة، ففي مرحلة المراهقة ينمو الذكاء العام و يسمى القدرة العقلية العامة

و كذلك تتضح الاستعدادات و القدرات الخاصة، و تزداد قدرة المراهق على القيام بكثير من العمليات العقلية العليا، كالتفكير و التذكر و التخيل و التعلم.

أما الذكاء فهو القدرة التي تكمن وراء جميع أنماط السلوك العقلي، و لذلك أطلق عليه **سبيرمان** اسم " العامل العام " و يقابل ذلك عوامل خاصة يوجد كل منها في نشاط عقلي معين، و لا يوجد في غيره، كالعامل الخاص بالفن موسيقي مثلا، و التفوق في الرياضيات مثلا يتطلب إلى جانب قدر معقول من العامل العام (الذكاء) قدرة خاصة في الرياضيات.

و يختلف علماء النفس في تعريف الذكاء، و لكن نستطيع أن نلمس أن الذكاء قدرة عامة تظهر في قدرة الفرد على التعلم واكتساب المهارات، و في القدرة على التكيف مع المواقف الجديدة أو المشكلات الجديدة التي تواجه الفرد، وفي القدرة على ممارسة العمليات العقلية العليا كالتفكير و التذكر و التخيل و إدراك العلاقات و حل المشكلات،و من خصائص النمو العقلي أنه يظل مستمرا حتى سن السادسة عشر ثم يتوقف، هذا بالنسبة للطفل المتوسط، أما متفوقوا ذكاء فإن نموهم يستمر حتى سن العشرين.[49]. ص39 – 40

و جدير بالذكر أنه أصبح الآن من الممكن قياس ذكاء الفرد و تقدير عمره العقلي تقديرا دقيقا، و ذلك عن طريق استخدام اختبارات دقيقة و موضوعية تسمى اختبارات الذكاء Intelligence – و من الاختبارات التي تطبق في الدول المتقدمة لقياس الذكاء:

- اختبار الذكاء المتوسط.
- الاختبارات الحسية للذكاء.
- اختبار الذكاء المصور.
- اختبار القدرات العقلية.

و تصلح هذه الاختبارات و غيرها لقياس الذكاء في سن المراهقة، و نستطيع بواسطتها تحديد ذكاء المراهقين و معرفة الفروق الفردية بينهم في مقدار ما لديهم من ذكاء.

و من المعروف أنه في مرحلة المراهقة تأخذ الفروق الفردية في الذكاء، و القدرات و الاستعدادات و الميول في الظهور و الوضوح، و لذلك يمكن في هذه المرحلة تصنيف التلاميذ إلى أنواع التعليم التي تناسبهم أو المهن التي تتفق و ميولهم و قدراتهم.

و من أبرز خصائص النشاط العقلي في فترة المراهقة أيضا، أنه في البلورة و التركيز حول نوع معين من النشاط، كان يتجه المراهق نحو الدراسة العلمية أو الأدبية بدلا من تنوع نشاطه و اختلاف اهتمامه، كذلك من خصائص هذه الفترة، نمو قدرة المراهق على الانتباه، فبعد أن كانت قدرته على الانتباه محدودة، و كانت المدة التي يستطيع أن يركز انتباهه فيها نحو موضوع معين محدودة أيضا، يصبح قادرا على تركيز انتباهه لمدة طويلة، كذلك تنمو القدرة على التعلم و التذكر، بعد أن كان تذكره تذكرا أليا أي تذكرا يقوم على أساس الفهم و على أساس إدراك العلاقات القائمة بين عناصر الموضوع الذي يتذكر، كذلك يقوم على أساس استنباط علاقات جديدة بين عناصر الموضوع، و في هذه المرحلة أيضا يصبح خيال المراهق خيالا مجردا، أي مبنيا على استخدام الصور اللفظية و على المعاني المجردة، فالطفل خياله حسي بصري.

و في مرحلة المراهقة بالذات ينبغي أن توجه عناية كبيرة لتنمية التفكير العلمي لدى المراهقين و تعويدهم على استخدام التفكير المنطقي المنظم في حل ما يجابههم من مشكلات. [49]. ص 41

3.1.2.3.النمو النفسي و الاجتماعي عند المراهق

يتأثر النمو النفسي "الانفعالي" و النمو الاجتماعي للمراهق بالبيئة الاجتماعية و الأسرية التي يعيش فيها، فما يوجد في البيئة الاجتماعية من ثقافة و تقاليد و عادات و عرف و اتجاهات و ميول يؤثر في المرهق، و يوجه سلوكه و يجعل عملية تكيفه مع نفسه و مع المحيطين به عملية سهلة أو صعبة .

و الأسرة عادة ما تهتم اهتماما زائدا بتعليم أبنائها، لتحقيق نوع من الاستقرار الاقتصادي و الاجتماعي لهم و لتأمين مستقبلهم،لكن في كثير من الأحيان يبالغ الآباء في ممارسة الضغط على المراهق و يطالبونه بالوصول إلى مستوى عال من التحصيل لا تقوى عليه قدراته الطبيعية، و من ثمة ينتابه شعور بالفشل و الإحباط، فضلا عما في ذلك من ضياع لكثير من الجهد و المال على مستوى الأسرة والدولة.

لذا ينبغي أن تكون نظرة الآباء نظرة واقعية لا تحمل المراهق فوق طاقته الطبيعية، كما يجب أن تكون نظرة الأسرة للمراهق نظرة شاملة تتناول أوجه النشاط الأخرى التي يستطيع أن يبرز فيها، فليس التحصيل الدراسي إلا وجها من وجوه النشاط المختلفة، و العجز فيه لا يعني فشلا مطلقا، فقد يحقق المراهق نجاحا كبيرا في الميادين العلمية أو التجارية، كذلك فإن الاهتمام يجب أن يوجه إلى

شخصية المراهق ككل متكامل و ليس للجانب ألتحصيلي فقط، و لذلك ينبغي أن نتيح له فرصة النمو العقلي و الجسمي و النفسي و الاجتماعي، و أن نقدر نجاح المراهق مهما كان الميدان الذي ينجح فيه، إذا العبرة بتكامل الشخصية. [50]. ص 58

و من أبرز الحياة النفسية لدى المراهق رغبته و ميله نحو الاعتماد على النفس، فنتيجة للتغيرات الجسمية التي تطرأ عليه يشعر أنه لم يعد طفلا قاصرا، كما أنه لا يجب أن يحاسب على كل صغيرة و كبيرة، أو أن يخضع سلوكه لرقابة الأسرة و وصايتها، فهو لا يجب أن يعامل كطفل، و لكنه من الناحية الأخرى مازال يعتمد على الأسرة في قضاء حاجاته المادية، و في توفير الأمن و الطمأنينة له، فرقابة الأسرة و إشرافها عليه بغرض توفير الحماية له.

و لكنه لا يقر بسياسة الأمر و النهي، لذلك يجب أن يشجع على الاستقلال التدريجي و الاعتماد على نفسه مع ضرورة الاستفادة من خبرات الأسرة الطويلة، فهو في هذه المرحلة يريد أن يعتنق القيم و المبادئ التي يقتنع بها هو، لا تلك التي لقنتها له الأسرة تلقينا، بل أنه يبدأ في تناول ما سبق أن قبله من قيم و مبادئ عن طيب خاطر، بالنقد و الفحص، فيعيد النظر فيها من الوالدين على وجه الخصوص و من الكبار على وجه العموم، و يبدأ يسأل ذاته في مدى صحة تلك المبادئ الدينية و الاجتماعية و عن فوائدها، و الأسرة الواعية هي التي تأخذ بيد المراهق و تساعده على حل مشكلاته و تقدر موقفه و ظروفه الجديدة، و لكن لابد من إقناعه أنها تستهدف مصلحته، و أن خبرته مهما تصورها فهي لازالت محدودة، لذالك فلابد أن يتقبل نصح الآباء و الأمهات و المدرسين و غيرهم من الكبار.

و عليه يجب على المراهق أن يتعلم في هذه المرحلة تحمل المسؤولية، كما يجب أن يعمل لأن يستفيد المجتمع من الطاقات الكامنة في شبابه، كما يجب العمل على تنمية قدراته و إزكاء مواهبه، و توفير الفرص التي من شأنها أن تؤدي إلى نمو شخصية نمو سليما من النواحي الجسمية و العقلية و النفسية و الاجتماعية، حيث يصبح الشاب متكيفا مع نفسه و مع المجتمع الذي يحيط به، و ذلك بتفاعل المراهق مع مجتمعه و مؤسساته و ما فيها من ثقافة و قيم و تقاليد.

فالمراهق يتأثر بأسرته و بمستواها الاجتماعي و الاقتصادي و طبيعة العلاقات فيها، كما يتضح تأثير المدرسة و الأقران في سلوك المراهقين، هذا فضلا عن تأثير التكنولوجيا الحديثة و وسائل الإعلام بأجهزتها المختلفة. [50].ص 59

خلاصة

من خلال هذا الفصل تم التطرق إلى موضوع الشخصية والتعلم والمراهقة ، حيث تم عرض مختلف التعاريف الخاصة بالشخصية والنظريات التفسيرية لها ، إلا أنه لا يمكن عرض جميع التفسيرات الخاصة بالشخصية كون الموضوع واسع جدا ، غير أننا ركزنا على مختلف جوانب ضعف أو قوة الشخصية ، وبالتالي إ عطاء تفسيرات عن سمات الشخصية ، لأن المعلم شخصية مهمة بالنسبة للتلميذ قد يقلده في جميع سلوكياته الإيجابية أو السلبية ، كما أن المعلم يتعامل مع تلاميذ يتميزون بسمات مختلفة متأثرين بأشخاص من الأسرة والمدرسة والشارع وكذا ما يبث في مختلف قنوات التلفزيون والإنترنت ، لذلك لابد من مراعاة جميع هذه الميزات والسمات حتى تتفادى تقليد أعمى وتصحيح ما يمكن تصحيحه بطرق تربوية بيداغوجية .

الفصل4

التنشئة الاجتماعية والقيم

من المعروف جيدا أن الفرد يولد كائنا بيولوجيا يعتمد على صفاته و قدراته البيولوجية، ولكنه منذ ولادته يحتك بآخرين، و يكتسب بالتدريج ذاته الاجتماعية، من خلال ذلك الاحتكاك أو التفاعل مع عاداتهم و سلوكهم و طرق حياتهم، و تسمى هذه النقلة من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي عملية التنشئة الاجتماعية أو عملية ادخار الفرد إلى الجماعة و هي عملية تقوم على التفاعل بين الفرد و المجتمع، يصبح الفرد في نهايتها مستهلكا و منتجا لثقافة مجتمعه.

1.4.التنشئة الاجتماعية

1.1.4.تعريف التنشئة الاجتماعية

1. التنشئة الاجتماعية هي عملية التشكيل و التغير و الاكتساب التي يتعرض لها الطفل في تفاعله مع الأفراد و الجماعات، وصولا إلى مكانه بين الناضجين في المجتمع، بقيمهم و اتجاهاتهم و معاييرهم و عادتهم و تقاليدهم، و هي عملية التفاعل الاجتماعي التي يكتسب فيها الفرد شخصيته الاجتماعية التي تعكس ثقافة مجتمعه [51]. ص16 .

2. و يعرفها بارسونز: بأنها عبارة عن عملية تعليم تعتمد على التلقين و المحاكاة و التوحد مع الأنماط العقلية و العاطفية و الأخلاقية عند الطفل و الراشد و هي عملية تهدف إلى إدماج عناصر الثقافة في نسق الشخصية و هي عملية مستمرة لا نهاية لها [51]. ص 16

3. هي عملية تشكيل السلوك الاجتماعي للفرد و عملية استدخال ثقافة المجتمع في بناء الشخصية، و تطبيع المادة الخام للطبيعة البشرية في النمط الاجتماعي و الثقافة و بمعنى أخر عملية التشكيل الاجتماعي لخامة الشخصية. [51]. ص 17

إن التنشئة الاجتماعية تهدف لإعداد الأفراد لحياتهم الاجتماعية و تشكيل شخصياتهم وفق منظومة القيم و المعايير و الأدوار الثقافية السائدة ضمن إطار مؤسسات التنشئة الاجتماعية الموجودة بالمجتمع، و هي بذلك تحقق عدد من الوظائف أهمها:

2.1.4.وظائف التنشئة الاجتماعية[51].ص 18

1. تنمية الجانب الاجتماعي في الفرد و دمجه في إطار الحياة الاجتماعية من خلال عملية تعليم عناصر الحياة الاجتماعية و استنباطها

2. تطبيع الأفراد بالثقافة و اللغة بغية تحقيق الوحدة الثقافية و التجانس الفكري و الهوية الاجتماعية للمجتمع و تحويل الفرد إلى كائن اجتماعي حامل لثقافة مجتمعه بما فيها من عادات و طرق تفكير و أنماط سلوك و حكم على الأمور.

3. تحقيق التفاعل بين الثقافة و الفرد أي بين الجانبين الفردي و الاجتماعي للشخص و ذلك بواسطة غرس القيم الثقافية القائمة في عمق الفرد و تحقيق التكامل بينه و بين القيم السائدة، فينمو لديه الإحساس بالتوافق مع الحياة الثقافية و يتلاشى إحساسه بالإكراه الخارجي.

4. إعداد الفرد لتحقيق التكيف مع الوسط الاجتماعي من خلال تدريبه لتمثيل خصائصه و مشاركة أفراد جماعته و أحاسيسها و اتجاهاتها و تصوراتها و قيمها بغية تحقيق الوحدة الاجتماعية .

3.1.4.خصائص التنشئة الاجتماعية[51].ص19

تتميز التنشئة الاجتماعية بعدد من الخصائص من بينها:

1/إنها عملية تعلم اجتماعي يتعلم فيها الأفراد أدوارهم الاجتماعية و المعايير الاجتماعية المحددة لها، و يكتسبون الاتجاهات النفسية و الأنماط السلوكية التي يقبلها المجتمع.

2/إنها عملية نمو الفرد من كائن متمركز حول ذاته و مشكل على غيره إلى فرد ناضج و مسؤول و مستقل و قادر على ضبط انفعالاته و التحكم في إشباع حاجاته بطريقة يقبلها المجتمع.

3/إنها عملية نفسية و اجتماعية معا تحقق للفرد بعده الاجتماعي.

4/إنها عملية مستمرة من المهد إلى اللحد.

5/إنها عملية ديناميكية تتضمن التفاعل و التغير و الأخذ و العطاء فيما يتعلق بالمعايير و الأدوار الاجتماعية و الاتجاهات النفسية.

6/ إنها عملية معقدة و متشعبة تستهدف مهام كبيرة و تتوسل بأساليب و وسائل معقدة لتحقيق ما تهدف إليه.

7/إنها عملية عفوية يقوم بها الفرد بالتقليد و المحاكاة الموجهة في تكيفه الاجتماعي.

4.1.4.مؤسسات التنشئة الاجتماعية

المؤسسة الاجتماعية هي كل التنظيمات الاجتماعية المختلفة التي يقيمها المجتمع لتنظيم علاقات الأفراد لتحقيق حياة أفضل لهم.

و تختلف أشكال المؤسسات الاجتماعية و تركيبها باختلاف مجموعة الوظائف التي تقوم بها المؤسسة، و المؤسسة في شكلها و مضمونها تتمثل في كل وظيفي يستمد مقوماته من النظام الثقافي الشامل للمجتمع، و نظرا لأهمية مؤسسات التنشئة الاجتماعية و دورها التكاملي في بناء شخصية الفرد و كيانه الاجتماعي، هذه أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية.

1.4.1.4.الأســـــــــــرة

يرى أوجبرن : "الأسرة هي رابطة اجتماعية من زوج وزوجة مع أطفال أو بدون أطفال ، أو من زوج بمفرده مع أطفاله ، أو زوجة بمفردها مع أطفالها ، ويضيف أيضا أن الأسرة قد تكون أكبر من ذلك فتشمل أفرادا آخرين كالأجداد والأحفاد وبعض الأقارب على أن يكونوا مشتركين في معيشة واحدة مع الزوج والزوجة والأطفال " [52]. ص 116.

و يرى كونت الأسرة هي الخلية الأولى في جسم المجتمع، و هي النقطة التي يبدأ فيها التطور، إذن الأسرة هي أساس بناء المجتمع، فإن صلحت الأسرة صلح المجتمع كله. [53].ص 206

غير أن بيرجس و لوك – Beargess et Look – يعتبران الأسرة هي مجموعة من أشخاص يتحدون بروابط الزواج أو الدم أو التبني فيكونون مسكنا مستقلا، و يتفاعلون في تواصل مع بعضهم البعض بأدوارهم الاجتماعية المختصة كزوج و زوجة و أم و أب، و ابن و ابنة...الشيء الذي ينشيء لهم ثقافة مشتركة . [53] .ص 218

و تعتبر الأسرة المؤسسة الاجتماعية الأولى المسؤولة عن التنشئة الاجتماعية و الضبط الاجتماعي، فالأسرة اتحاد تلقائي يتم نتيجة الاستعدادات و القدرات الكامنة في الطبيعة البشرية، و هي ضرورة حتمية لبقاء الجنس البشري و استمرار الوجود الاجتماعي، و تلعب الأسرة دورا أساسيا في سلوك الأفراد بطريقة سوية أو غير سوية، من خلال النماذج السلوكية التي تقدمها لصغارها، فأنماط السلوك و التفاعلات التي تدور داخل الأسرة هي النماذج التي تؤثر سلبا أو إيجابا في تربية الأطفال . [51] ص 218

1.1.4.1.4.الأنماط الخاصة بالأسرة[51] . ص 219– 220

1/ نمط القسوة و التسلط: و يعني المنع و الرفض لرغبات الطفل و منعه القيام بما يرغب، كما يعني القسوة و الصرامة في معاملة الطفل.

2/ نمط الحماية الزائدة: إن الحماية الزائدة قد تسلب رغبة الطفل في التحرر و الاستقلال، حيث يتدخل الوالدين في شؤون الطفل يوميا و باستمرار، و يقومون نيابة عنه بالواجبات.

3/ نمط الإهمال: صور الإهمال كثيرة منها عدم المبالاة بنظافة الطفل أو عدم إشباع حاجاته الضرورية الفسيولوجية و النفسية، كذلك من الصور الخاصة بالإهمال عدم إثابة الطفل عند انجازه لعمل معين و هذا ما يبث في نفس الطفل روح العدوانية، و ينعكس سلبا على شخصيته و على تكيفه و على نموه النفسي و الاجتماعي.

4/ نمط المتذبذب: ويعتبر من أشد الأنماط خطورة على الطفل و على صحته النفسية، و يتضمن التقلب في معاملة الطفل بين اللين و الشدة يثاب مرة على العمل، و يعاقب مرة أخرى، و هذا التأرجح بين الثواب و العقاب، المدح و الذم، اللين و القسوة يجعل الطفل في حيرة من أمره، دائم القلق، غير مستقر و يترتب على هذا النمط شخصية متقلبة و متذبذبة.

5/ نمط التفرقة: كثيرا ما يلجأ الآباء إلى التفريق بين الأبناء في المعاملة و عدم المساواة بينهم بسبب الجنس أو السن أو ترتيب الولد أو لأي سبب أخر و هذه التفرقة قد يترتب عليها تكوين شخصيات مملؤة بالغيرة.

2.1.4.1.4. وظائف الأسرة:

1/ الوظيفة البيولوجية: و تتمثل في الإنجاب و التناسل و حفظه من الانقراض و تختلف هذه الوظيفة باختلاف نوع المجتمع الذي توجد فيه الأسرة و باختلاف نوع الأسرة [53] . ص206

2/ الوظيفة النفسية: الإنسان لا يحتاج للغذاء فقط لكي ينمو و لكنه بحاجة إلى إشباع حاجاته النفسية، كالحاجة إلى الحب و الأمن و التقدير، و هذا لا يمكن أن يتم إلا من خلال الأسرة حيث أنها المكان الأول الذي يجد فيه الفرد الحنان و الدفء العائلي، و يرى وول – wool – أن أهم وظيفة تقدمها الأسرة لأبنائها هي تزويدهم بالأمن و القبول في الأسرة [53] . ص 206

3/ الوظيفة الاجتماعية: و تتجلى هذه الوظيفة في عملية التنشئة الاجتماعية التي يبدو تأثيرها في السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل على وجه الخصوص، ففي هذه السن يتم تطبيع الطفل اجتماعيا و تعويده على النظم الاجتماعية (التغذية، الإحراج، الحياء، التربية الجنسية، و الاستقلال.....إلخ، كما تتضمن هذه الوظيفة إعطاء الدور و المكانة المناسبين للطفل، وتعريف الطفل بذاته وتنمية مفهومه عن نفسه و تعليمه المعايير الاجتماعية التى تساعده في التكيف وتحقيق الصحة النفسية.

3.1.4.1.4.العوامل المؤثرة في الدور التربوي للأسرة[34] . ص180 – 181

برغم الأهمية البالغة لدور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية فإن هذا الدور يتأثر بكثير من العوامل، بعضها يتعلق بالأسرة ذاتها، و بعضها يرتبط بعلاقة الأسرة بالمجتمع الخارجي و فيما يلي نعرض بعض العوامل نراها مهمة:

1/ حجم الأسرة:

من المعروف تاريخيا أن هناك نوعين من الأسرة، فهناك الأسرة الصغيرة النووية و هناك الأسرة الممتدة، و عليه يختلف تأثير كل منهما في عملية التنشئة الاجتماعية، ففي الأسرة الكبيرة الممتدة التي تضم أعضاء آخرين غير الوالدين، يتسع نطاق التفاعل الاجتماعي الذي يتعرض له الطفل أثناء عملية التنشئة الاجتماعية.

أما في الأسرة النووية فإن نطاق التفاعل الاجتماعي الذي يتعرض له الطفل يكون محدودا، فمن مميزات هذه الأسرة تركز العلاقات و تبلور دور التوجيه حول الأب و الأم و من ثم اتساق توجيهات التنشئة و أهدافها و زيادة ارتباط الطفل بوالديه باعتبارهما الأكثر احتكاكا به.

2/ الأدوار الاجتماعية داخل الأسرة:

الدور الاجتماعي هو نمط من السلوك يرتبط بمكانة الفرد، فلكل فرد في المجتمع دور، و لكل فرد في المجتمع أن يسلك بطريقة تتفق مع هذا الدور، و كل شخص ليس له دور واحد فقط و إنما عليه أن يقوم بعدة أدوار، و من أبرز هذه الأدوار، دور الأب، و دور الأم ثم الإخوة و الأبناء....إلخ.

إذن عملية التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة تتوقف إلى حد بعيد على تأدية كل عضو فيها للدور المتوقع منه حتى تتم بشكل متكامل، و من ثم فإن اضطراب أي دور من هذه الأدوار أو تعارضها قد يؤثر سلبا على تنشئة الطفل اجتماعيا، كما ن التناقض في أدوار الشخص الواحد في الأسرة يؤدي إلى وجود صراع بين هذه الأدوار عندما تتعارض واجبات دور معين مع واجبات دور أخر.

3/ العلاقات الأسرية:

أول هذه العلاقات هو علاقة الأم بالطفل فكلما كانت علاقة الأم بطفلها سوية كلما انعكس ذلك على النمو النفسي الاجتماعي للطفل، و هناك عوامل عديدة تحكم هذه العلاقة و أبرزها نمط شخصية الأم ذاتها، تم علاقتها بزوجها، ثم علاقتها بأبنائها، ثم علاقتها بالمجتمع الخارجي.

فالأم هي أول من يوجه له الطفل طاقته الانفعالية و أول شخص يجرب فيه الطفل الدوافع المتناقضة من الحب و الكره و الحنان و العدوان....إلخ لأنها مصدر العطف و الحرمان في أن واحد و للعلاقة الزوجية أثرها على تنشئة الطفل، فالعلاقة الزوجية التي تقوم أساسا على التوافق بين الزوجين تؤدي إلى التماسك الأسري الذي يؤدي إلى خلق جو يساعد على نمو الطفل السليم و في نجاح عملية التنشئة الاجتماعية.

4/ القيم الاجتماعية:

القيم هي أحكام و مواقف فكرية تتضمن أحكاما تقويمية (قبول أو رفض، تأييد أو معارضة) نحو الأشخاص و الأشياء و الموضوعات هي تعكس أهدافنا و اهتماماتنا و ثقافتنا. و عليه فهي تختلف من مجتمع لأخر و من جماعة لأخرى في المجتمع الواحد و من زمن لأخر و من مكان لأخر.

إذن التنشئة الاجتماعية تتأثر بالقيم السائدة في الأسرة بغض النظر عن طبيعتها لأن من بين وظائف التنشئة الاجتماعية نقل القيم الخاصة بثقافة الأسرة إلى الأعضاء الجدد حتى يمكنهم التوافق مع المجتمع، و اختلاف قيم الأسرة قد يؤدي إلى اختلاف في بناء شخصيات الأفراد بحيث لا يمكنهم التوافق إلا مع أسرهم التي اكتسبوا فيها هذه القيم.

4.1.4.1.4.هجرة الآباء سعيا وراء المال: [54] . ص 247

إن تغير و تعقيد الحياة الأسرية بسبب التقدم التكنولوجي، و الثروات العلمية و التقنية، هذه التقنيات التي طغت على واقع الحياة فغيرت مفاهيم كثيرة كانت سائدة من قبل و كان لها دورها في عملية التنشئة الاجتماعية.

إن خروج الأم إلى سوق العمل و هذا لأجل رفع مستوى معيشة أسرتها جعلها تهمل إشباع الحاجات الأساسية لأطفالها، فهي غير قادرة على إرضاع طفلها رضاعة طبيعية، و حتى إذا تم ذلك فهي لم تمكنه من الإحساس بالأمن النفسي، كما أنها لم تعد تعامل أطفالها بقدر من الصبر و الأناة حتى يتمكنوا من إشباع حاجاتهم بالقدر المعقول كما أن دور الأب لم يصبح في توفير الأمن الاقتصادي للأسرة مع إهمال الجوانب الأخرى التي تعتبر ضرورية ألا و هي الجوانب النفسية و الوجدانية و الروحية، و عليه هناك خلل بدأ يعتري كيان الأسرة مما يهدد بتفتتها و انعدام دورها الحيوي، فالكثير من الآباء يظنون أن توفير الجانب المادي بات يشكل ضرورة أساسية و ملحة لتحقيق التربية السوية، لذلك لوحظ أن هناك تنافس كبير من طرف الآباء لجمع المال بشتى الطرق و الوسائل.

إن هذه الهجرة تعود سلبا على هؤلاء أنفسهم، فقد يعود الأب بعد هجرة طويلة لأسرته ليجد نفسه فاقد السيطرة على أبنائه لان أصدقاء السوء من الكبار أو الصغار قد تسلطوا عليهم و انتهى الأمر بعلاقات مشبوهة و منحرفة، نتيجة عدم تواجد الأب الذي هو مثل للسلطة.

إن عدم تواجد الآباء إلى جوار أبنائهم يدفعهم إلى الاستخفاف بالدراسة و الإهمال و الهروب، الأمر الذي يؤدي إلى فشلهم و إخفاقهم.

2.4.1.4.المدرسة

تعتبر المدرسة من المؤسسات التربوية المهمة للتنشئة الاجتماعية خاصة إذا قلنا بأن الأسرة قاصرة على هذه الوظيفة، فإن المدرسة تساعد هذه الأسرة على تحقيق النمو المتكامل على مختلف الأصعدة الجسمية و العقلية و الانفعالية و الاجتماعية و الأخلاقية.

1.2.4.1.4.تعريف المدرسة

المدرسة هي مؤسسة اجتماعية رسمية تقوم بوظيفة التربية و نقل الثقافة، و توفير الظروف المناسبة للنمو جسميا و عقليا و اجتماعيا و انفعاليا و هي المؤسسة التي أسست من طرف المجتمع من أجل تحقيق أهدافه [53] . ص 210.

المدرسة هي أيضا مؤسسة اجتماعية، أنشأها المجتمع بقصد تنمية شخصيات أفرادها تنمية متكاملة، ليصبحوا أعضاء صالحين فيه و منتجين له . [54] . ص 76

2.2.4.1.4.وظائف المدرسة. [54] . ص 84

1/ نقل التراث الثقافي و تطويره:

تنتقل الثقافة من خلال الأفراد، و لذلك يجب أن تحتوي المناهج الدراسية على هذا التراث الثقافي، على أن يتم تقديمه بصورة مقبولة و مفهومة، و لما كان النظام المدرسي، قد تواجد نتيجة الحاجة إلى العناية بهذا التراث و الاحتفاظ به و استغلاله مرة أخرى فإنه من واجب مؤسساتنا التعليمية أن تراعي ضرورة الحفاظ على التراث الثقافي.

2/ تحقيق التكيف الاجتماعي:

تحقق المدرسة إسهاما واضحا في النمو الاجتماعي للفرد، لأنها تخضع مجموعة التفاعلات الإنسانية لسيطرتها، و إحدى المهام الرئيسية للمدرسة هو خلق الانسجام بين أبناء المجتمع من مختلف الطبقات، حيث يقصدها كل أبناء الوطن على اختلاف مفاهيمهم و اتجاهاتهم و سلوكهم و ثقافتهم، لذلك فإن وظيفة المدرسة تتجلى في العمل على التقريب بينهم، أي أن المدرسة تستطيع أن تخلق شعورا مشتركا و عاما بالانتماء إلى مجتمع واحد بعينه له ثقافته المتفردة و طابعه المتميز.

3/ خلق شخصيات متوافقة مع ذاتها و مع المجتمع: [54] . ص 85.

تستطيع المدرسة أن تؤثر تأثيرا إيجابيا في تكوين الفرد تكوينا نفسيا و اجتماعيا، كما تستطيع أن تخلق من تلاميذها شخصيات متوافقة مع نفسها و مع مجتمعها و ذلك عن طريق:

1- إعداد المناهج التي تراعي حاجات و استعدادات الطفل.

2- أن لا يكون النظام المدرسي نظاما تسلطيا، بمعنى أن يرغم التلاميذ على الطاعة بغرض حفظ النظام.

3- أن تكون بالمدرسة فصول دراسية مريحة و مرافق و فناءات متسعة و مجهزة.

4- أن يكون موقف التلميذ من عملية التعليم موقفا إيجابيا عملا بالمبدأ التربوي المعروف " التعلم بالعمل ".

5- أن تعمل المدرسة بوسائلها المختلفة على تخليص التلميذ من رغبته في التمركز حول ذاته عن طريق السماح له بتكوين علاقات مثمرة و ايجابية مع زملائه، و أن يتعود تقبل وجهات نظر الآخرين بصدر رحب.

6- تدعيم فرص النجاح للتلميذ، حتى يشعر بالاطمئنان على قدرته على التعلم، و ينظر علم الصحة النفسية إلى هذا العامل على كونه شرطا رئيسيا من شروط التكيف السليم، لأنه في السنوات الأولى من حياة الفرد أن ترجح كفة النجاح في خبرات التلميذ، كما أنه من واجب المعلم أن يعمل على أن يكون فشل التلميذ في التعلم أمر غير مؤثر، و أن يكون هذا الفشل حافزا له على بذل الجهد الذي يؤدي إلى النجاح.

4/ إتاحة الفرصة للتعرف على العالم، فالمدرسة تتيح للطلبة فرصة التعرف على العالم و الاتصال ببيئة أوسع منها، اتصالا ثقافيا، خلقيا و إيجاد النقاش بين فئات المجتمع.

و قد اهتم الباحثون بعدد من الجوانب و المتغيرات ذات العلاقة بالمدرسة و مدى أهميتها في أداء مهمتها كمؤسسة في عملية التنشئة الاجتماعية و من هذه الجوانب:

- الانضباط المدرسي.
- حجم المدرسة.
- السمات الشخصية للمعلم.
- التنظيم المدرسي.
- الجلسة داخل الصف.
- ميول التلاميذ.
- استعداد التلاميذ. . [51] . ص 228

3.2.4.1.4.مكونات المدرسة : [34]. ص 231 -232

1.البناء الهيكلي: للمدرسة و يتكون من مكونات أساسية تتميز بخصائص و تفاعلات و سمات معينة تميزها عن أي نظام أخر، فالمدرسة تتكون من:

أ. بناء اجتماعي: و يتكون البناء الاجتماعي للمدرسة من جميع العناصر و الموارد البشرية و التي تكون الهيكل الاجتماعي، و تشمل التلاميذ أو الطلبة و المعلمين و جميع المشرفين على العملية التربوية و التعليمية من إداريين و فنيين و كذلك العمال و يكون العنصر البشري للهيكل المدرسي ما يسمى بالتركيب الاجتماعي و البناء الاجتماعي للمدرسة نظرا لما ينشا بين أفراد التركيب من تفاعلات و علاقات اجتماعية.

ب. بناء غير اجتماعي:

و يشمل جميع العناصر الأخرى غير لبشرية و التي تدخل في البناء المدرسي مثل المباني و التجهيزات العملية و العلمية من مكتبة و ملعب و حديقة، و قاعات أنشطة و مباني هذا بالإضافة إلى المناهج و طرق التدريس و الوسائل التعليمية و الموارد المالية و أدوات الاتصال، و كل العناصر المادية الداخلية في العملية التربوية و التعليمية بالمدرسة.

2.البيئة المدرسية:

و مفهوم البيئة المدرسية مفهوم واسع، فالمدرسة لها إطارها الجغرافي و بيئتها الطبيعية و بيئتها الاقتصادية و الاجتماعية التي تعمل فيها و تتأثر المدرسة بهذه البيئة و تؤثر فيها، و تنقسم البيئة المدرسية من حيث المدى و التأثير إلى ثلاثة أقسام:

أ . البيئة الداخلية للمدرسة:

و هي تشمل كل ما يقع داخل المدرسة سواء في بنائها الاجتماعي أم غير الاجتماعي و التي تنشأ فيها العلاقات و التفاعلات داخل الأنشطة المدرسية المختلفة سواء داخل الفصول أم قاعات الدراسة أو في المعامل أو في الملاعب....إلخ.

ب . البيئة القريبة للمدرسة:

و نعني بها المجال الذي تعمل فيه المدرسة فتؤثر فيه و تتأثر به فالمدرسة تقع في حي أو منطقة سكنية لها خصائصها، فالبيئة الصناعية تختلف عن البيئة الزراعية أو الصحراوية من حيث الظروف و العوامل الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية و من حيث علاقات التأثير و التأثر.

ج. البيئة بعيدة المدى:

و نعني بها الأبعد من البيئة المحلية القريبة، فقد تشمل البيئة المجتمع كله، و قد تشمل العالم بأسره (المدارس الدولية)، و تؤثر البيئة البعيدة أيضا على التربية و التعليم من حيث الفلسفة و السياسة التعليمية و من ثم أيضا حيث المناهج و الخطط الدراسية، فقد يطرأ اختراع علمي او تطرأ ظروف سياسية أو اقتصادية يمكن أن تؤثر في عمل و مضمون و محتوى التعليم المدرسي بأسره.

3.4.1.4.جماعة الرفاق. [53] .ص 214-215

تقوم جماعة الرفاق أو الأقران أو الصحبة بدور هام في عملية التنشئة الاجتماعية و في النمو الاجتماعي للفرد، فهي تؤثر في معاييره الاجتماعية و تمكنه من القيام بأدوار اجتماعية متعددة، و هناك

رفاق يتركون معا في مرحلة نمو واحدة بمطالبها و حاجاتها و مظاهرها،و تترك جماعة الرفاق أثارا كبيرة في عملية التنشئة الاجتماعية و هي:

1/ المساعدة في النمو الجسمي عن طريق ممارسة النشاط الرياضي.

2/ تكوين معايير اجتماعية و تنمية الحساسية و النقد نحو بعض المعايير.

3/ القيام بادوار اجتماعية جديدة مثل القيادة.

4/ المساعدة على تحقيق أهم مطالب النمو الاجتماعي و هو الاستقلال و الاعتماد على النفس.

5/ تنمية اتجاهات نفسية نحو كثير من موضوعات البيئة الاجتماعية.

6/ إتاحة فرصة تقليد سلوك الكبار.

7/ إتاحة فرصة تحمل المسؤولية الاجتماعية.

و تمارس جماعة الرفاق أساليب نفسية و اجتماعية في عملية التنشئة الاجتماعية و هي:

- الثواب الاجتماعي و التقبل.
- العقاب و الزجر و الرفض الاجتماعي في حالة مخالفة العضو لمعايير الجماعة.
- تقديم نماذج سلوكية يتوحد معها بعض الأعضاء.

4.4.1.4.التنظيمات الشعبية و الجماهيرية. [55] . ص 288

و هي التنظيمات التي تندرج تحتها جماهير الشعب، و تضم مجموعات كبيرة منه، و هي تختلف و تتنوع طبقا لطبيعة المجتمعات و ظروفها كالمجالس السياسية و الأحزاب و الهيئات ذات التأثير السياسي و كذلك منظمات الشباب ذات الهدف السياسي.

5.4.1.4.التنظيمات ذات الصبغة المهنية

و هي ما تنظمه الجماعات في المجتمع من مؤسسات نقابية مهنية أو حرفية و ما تقوم به من أنشطة، و ما تقدمه من خدمات، و ما تعقده من اجتماعات أو مؤتمرات بهدف الارتفاع بمستوى أدائهم أو الدفاع عن حقوقهم و توجيههم لصالح مهنهم و مجتمعهم كما أنها وسيلة لتدريب الأعضاء على تحمل المسؤولية و الشعور بالحساسية الاجتماعية.

6.4.1.4.المؤسسات الترفيهية

و هي المنظمات أو الأماكن التي يلمس فيها الإنسان ما يروح عنه عناء العمل المتواصل، أو ما يدخل على نفسه البهجة و الانشراح أو ما يجد فيها تجديد لنشاطه أو تغيير الرتابة الأداء اليومي في عمله، هذه المؤسسات المتمثلة في دور العرض السينمائي و المسارح و الملاهي و المتنزهات، بالرغم من أهميتها الترويحية، إلا أن لها جانبا تربويا يسلهم في تكوين الأفراد فكريا و وجدانيا و اجتماعيا.

7.4.1.4.المؤسسات الدينية. [53] .ص 222

و نعني بها الجماعات و الطوائف و الهيئات الدينية، و أماكن العبادة المختلفة و لها أدوار مهمة في هذه العملية بما تقوم به من أنشطة في حياة الأفراد و الجماعات و تلعب هذه المؤسسات دورا هاما في التنشئة الاجتماعية للفرد من حيث:

1/ تعليم الفرد و الجماعة التعاليم الدينية و المعايير و القيم السماوية التي تحكم السلوك بما يضمن للفرد سعادة أفراد المجتمع و البشرية جميعها.

2/ إمداد الفرد بإطار سلوكي نابع من تعاليم دينه.

3/ الدعوة إلى ترجمة التعاليم السماوية إلى ممارسة عملية، و تنمية الضمير عند الأفراد.

4/ توحيد السلوك الاجتماعي و التقريب بين مختلف الطبقات الاجتماعية.

8.4.1.4.المؤسسات الإعلامية

الإعلام من وسائل الاتصال الجمعي التي لها دور مؤثر في نمو المعارف و الإطلاع على الثقافات و الجديد من العلوم، فوسائل الإعلام مسموعة و مرئية و مقرؤة تتابع ما يصدر من الفكر البشري، و تقدمه للجميع مبسطا واضحا، لتكون اتجاهات و عادات و قيما و وعيا بأمور متعددة، و كلها تشكل جوانب ثقافية ثرية للأفراد و الجماعات و لهذا صار تأثير وسائل الإعلام الجمعي خاصة التلفزيون واضحا على المعتقدات و الاتجاهات و أنماط السلوك . [56] . ص 49.

1.8.4.1.4.أهداف وسائل الإعلام

1.الإرشاد و التوجيه و بيان المواقف و الاتجاهات:

لتحقيق هذا الهدف تقوم وسائل الإعلام بمحاولة كسب اتجاهات الناس و مواقفهم، أو محاولة تغيير بعضها لديهم، و هذا يتوافق بالضرورة على هذه الوسائط الإعلامية و مادتها الموجهة إلى الناس، و

كذلك على المتلقين أنفسهم، و طبائعهم و مواقفهم الثابتة أو المتغيرة و مدى استجاباتهم للمؤثرات التي تنقلها إليهم الوسائط الإعلامية بأشكالها المختلفة.

2.التثقيف:

يعتبر التثقيف هذا من الأهداف الرئيسية التي تسعى إليها وسائل الإعلام المختلفة، و نعني به الزيادة في ثقافة الناس الذين يقرأون أو يسمعون أو يشاهدون ما يعرض من خلالها، و يحصل الناس على التثقيف بشكل عفوي غير مقصود أو بشكل مقصود ضمن إطار من التخطيط أو التنسيق المسبق.

فالتثقيف العفوي هو ما يحصل نتيجة العرض العشوائي غير المخطط له بهدف التوجه إلى جماعة معينة من الناس، أما التثقيف المخطط هو عبارة عن مجموعة من المعلومات التي تعرض من خلال صحيفة أو برنامج إذاعي أو تلفزيوني بهدف خدمة مبدأ أو معتقد أو رأي أو فكر تتبناه جهة محددة.

3.تنمية العلاقات الاجتماعية:

تقوم وسائل الإعلام المختلفة بدور الربط الاجتماعي بين الناس و تعميق الصلات الاجتماعية بينهم، للوصول إلى هدف تنميتها بشكل مستمر، و يتم ذلك بواسطة اعتمادها أسلوب تقديم الأخبار الاجتماعية عن الناس أو عن طريق التعريف بالمؤسسات الاجتماعية و الهيئات الثقافية و العلمية مثل الجمعيات و الجامعات و المعاهد و المدارس.

كما يمكن لوسائل الإعلام أن تقوم بدور التعريف بالمشاهير من الناس في مجال العلم و الآداب و التاريخ و الفلسفة و الفن و الأعمال المختلفة و بالتالي يكون المجتمع على صلة بهم و بميدانهم الذي برعوا فيه و حتى يعطيهم الشهرة و الاحترام و التقدير، و يكونون مثلا و قدوة بين أفراد المجتمع.

4.الإعلانات و الدعايات: [56] .ص 50

تستطيع وسائل الإعلام المختلفة القيام بدور حيوي و فاعل في هذا المجال و بذلك تخدم الناس على اختلاف فئاتهم، حيث تقوم بعرض و إعلان عن مختلف البضائع، و حاجات الشركات و المصانع و المؤسسات إلى الموظفين و العمال، كما تقوم بعرض عن مختلف الاختراعات و الصناعات الجديدة و الاكتشافات التي تهم الناس في مختلف الميادين العلمية و الصناعية، و هذا لتؤهل الناس للاستفادة منها، و هذا ما يدخل في باب الإعلان و الترويج على مستوى الشهرة.

كما يمكن أن تخدم وسائل الإعلام الناحية الثقافية و التعليمية، حيث تقوم بعرض عن كتاب جديد أو مجلة أو صحيفة.....إلخ.

5.التسلية و الترفيه:

تقوم وسائل الإعلام مثل الصحف و الإذاعة و التلفزيون و السينما بعرض صفحات أو زوايا أو برامج أو أفلام تحتوي عناصر الفكاهة بهدف الترفيه عن القارئين أو المستمعين أو المشاهدين.

لكن الفكاهة ليست هدفا مجردا عن باقي الأهداف الأخرى، فالمفروض أن يكون جوهر الفكاهة الفائدة العلمية و الثقافية و الاجتماعية فإثارة الفكاهة و الضحك المجرد دون اللجوء إلى تقديم فائدة يظل عرضها تافها و هدفا غير مفيد.

6.التربية و التعليم:

أثبتت العديد من الدراسات أن وسائل الإعلام على اختلاف أنواعها و أشكالها تقوم بدور التربية و التعليم و التثقيف في المجالين التربوي و التعليمي، مؤكدة بأن ما يعرض من معلومات مختلفة يؤدي إلى تعلم الناس منها، و اطلاعهم عليها،

لكن بعض الدراسات المتخصصة تفيد بأن لوسائل الإعلام دورا تخصصيا في عرض أمور تربوية و تعليمية هادفة و موجهة، من خلال التلفزيون التربوي أو الإذاعة أو المجلة المدرسية.

و هناك برامج تحتوي في مضمونها موادا علمية تدخل في باب تعزيز ما ورد في مناهج التعليم في مراحل معينة، و يستفيد منها التلاميذ بشكل غير مقصود لأنها برامج عامة و ليست مقصودة بذاتها لأغراض التربية و التعليم.

إن مشاهدة الأفلام السينمائية و التلفزيونية تساهم في تربية الفرد و بخاصة التوجيه السلوكي و إعطائه فكرة عن العالم الذي يعيش فيه، كما أن هذه الأفلام تعطي الأفراد خبرات تمتاز بقدراتها على إثارة الحماس و جذب الانتباه، ضف إلى ذلك أن هذه الأفلام و ما تزودهم بالغرض التثقيفية التي لها ارتباط بالمواد المنهجية أو الثقافة العامة و كذلك في المجالات التربوية و الأخلاقية و القيم و الاتجاهات و المثل و العادات و التقاليد.

2..4 القـــــيـــــــم:

إن موضوع القيم من المواضيع التي شغلت اهتمام الكثير من الفلاسفة و الباحثين و المفكرين، و من أهم العوامل التي حتمت ضرورة دراسة القيم دراسة علمية، هو ما أحدثته الثورة العلمية و التكنولوجية و كذلك التغير الثقافي الذي عرفته المجتمعات، الأمر الذي أدى إلى إعادة تشكيل الكثير من

معارف و مفاهيم عن الحياة، هذا الأمر أدى كذلك إلى التذبذب و عدم الاستقرار في القيم الموروثة و المكتسبة على حد سواء.

1.2.4.تعريف القيـــــــــم:

1.هي محصلة تفاعل الإنسان بإمكاناته الشخصية مع متغيرات اجتماعية و ثقافية معينة و إنها محدد أساسي من المحددات الثقافية للمجتمع.

2.2.4.نظريات القيم:

1.2.2.4 .القيم من خلال مؤشر الاتجاهات و الاهتمامات:

ترى وجهة نظر هذا الفريق من العلماء على أن القيم ما هي إلى اهتمامات أو اتجاهات معينة حيال أشياء، أو مواقف أو أشخاص، أي أن الاتجاهات هي المؤشر الرئيسي للقيمة، بها نستطيع معرفة قيم الأفراد و الجماعات فالقيمة التي يتمثلها المرء إنما تملى عليه مجموعة من الأحكام الخاصة و هي أحكام تنصب على أشياء، و وقائع و مواقف خاصة، أو على القيم ذاتها فالقيمة عند سويدلين – SWIDELIN – تتحدد من خلال العلاقة بين الفرد و بين الخبرة في موقف معين، علاقة من شأنها أن تؤدي إلى استجابات تعكس ما يتمثله الفرد من قيم.

لذا فإنه يمكن قياس القيم من خلال تصميم مقاييس معينة يعرض فيها مواقف مختلفة، و تضم هذه المواقف اهتمامات الأشخاص بالأنشطة و الأشياء المختلفة أو تتعلق بمعاييرهم و مثلهم العليا. [57]. ص12،24

2.2.2.4.القيم من خلال مؤشر الأنشطة السلوكية:

و تبنى على أن المؤشر الرئيسي للقيم هو السلوك، و بالتالي فإن القيم التي يتبناها الأفراد عوامل هامة محددة لسلوكهم، فعندما يؤدي أو يختار الفرد سلوكا معينا مفضلا له على سلوك أخر، فإنه يفعل هذا و في ذهنه أن السلوك الأول إنما يساعده على تحقيق بعض من قيمة أفضل من السلوك الأخر، لذا يرى **بارسونز** أن القيم التزام عميق من شأنه أن يؤثر على الاختيارات بدائل الفعل (السلوك) و هو يعرف القيمة بأنها " عنصر في نسق رمزي مشترك يعتبر معيارا أو مستوى للاختيار بين بدائل التوجيه التي توجد في الموقف " فكأن القيم هنا تمثل معايير عامة و أساسية يشارك فيها أعضاء المجتمع، و تساهم في تحقيق التكامل و تنظم أنشطة الأعضاء، و توجهات القيم هذه هي فئات نصف

بها توجه السلوك في موقف الاختيار، و لكي نكشف عن هذه التوجهات القيمة للفرد فلابد من طرح بدائل تتضمن ما ينتقيه الفرد و ما كان بإمكانه انتقاؤه و لكنه لم يفعل

3.2.2.4.القيم من خلال مؤشري الاتجاهات و الأنشطة السلوكية: [57] . ص19

و هذا المذهب يميل إلى الجمع بين الاتجاهات و السلوك حتى يتيح مزيدا من الفاعلية في قياس القيم و بالتالي فالقيمة تحدد إجرائيا إما من خلال دراسة السلوك و ما ينطوي عليه من إقدام و إحجام عن أنشطة معينة أو من خلال ما يعبر عنه الفرد من تفضيل لجوانب معينة من الحياة.

و عليه يعترف "كاضم" القيم "بأنها أهداف يسعى إليها الفرد بغية تحقيقها " و هي في وقوفها كأهداف تمثل مرجع حكم للأفراد على أنماط سلوكهم، كما تتحدد من خلال أهدافهم في ميادين كثيرة من الحياة و القيمة في رأيه قد يعبر عنها صراحة من خلال الألفاظ و العبارات أو ضمنيا كما تتكشف بشكل غير مباشر فيها يصدره الفرد من سلوك.

4.2.2.4.القيم من خلال التصريح المباشر بها: [57]. ص21

يعتقد العلماء الذين ينتمون إلى هذه الاتجاه أن التصريح المباشر بالقيم يمكن أن يدل على هذه القيم و بالتالي يمكن قياسها من خلاله، لذا فالقيمة عند روكتش-ROKTCHEN-

و هو أحد البارزين في هذا التيار " هي معتقد واحد ذو خط في الدوام يحمل في فحواه تفضيلا شخصيا أو اجتماعيا لغاية معينة من غايات الوجود، أو لضرب معين من ضروب السلوك الموصلة إلى هذه الغاية " إذن القيمة عنده هي مركز انتباه الفرد باعتبارها تمثيلات رمزية أو معرفية لحاجات الفرد أو حاجات المجتمع، و بذلك فإن الإنسان يصبح هو الكائن الوحيد الذي يمكنه عمل مثل هذه التمثيلات المعرفية.

إذن من خلال كل هذه الآراء فإن القيم:

" هي مجموعة من الأحكام المعيارية المتصلة بمضامين واقعية، يتشربها الفرد من خلال انفعاله و تفاعله مع المواقف و الخبرات المختلفة، و يشترط أن تنال هذه الأحكام قبولا من جماعة اجتماعية معينة، حتى تتجسد في سياقات الفرد السلوكية أو اللفظية، و اتجاهاته و اهتماماته ".

2.2.4.أهمية القيم و وظائفها:

يرى شحاتة أن القيم تعد إحدى مرتكزات العملية التربوية، إذ أن تحقيقها من أهم مقاصد عملية التنشئة الاجتماعية و وظائفها، و يحتاج المتعلم في أي فئة عمرية أن يتعلم كيف ينبغي له أن يسلك في الحياة، و ليس فقط عن طريق المعرفة الخلفية و لكنه يحتاج أن تتكون لديه عادات خلقية عن طريق الممارسة.

و عليه نرى أن للقيم دورا هاما في توجيه سلوك الفرد و الجماعة فهي تقوده إلى إصدار الأحكام على الممارسات العملية التي يقوم بها، و هي الأساس السليم لبناء تربوي متميز، ثم أنها تساهم في تشكيل النفسي للفرد [51] . ص207.

إذن:

2.2.4. 1.أهمية القيم بالنسبة للفرد:

1.تزويد الفرد بالإحساس بالغرض لكل ما يقوم به، و تساعد في توجيهه للوصول نحو الغرض.

2.تهيئ الأساس للعمل الفردي و الجماعي الموحد.

3.تتخذ كأساس للحكم على سلوك الآخرين.

4.تمكن الفرد من معرفة ما يتوقعه من الآخرين، و ماهية ردود أفعالهم.

5.توجد لدى الفرد القدرة على الإحساس بالصواب و الخطأ.

6.تساعد الفرد على تحمل المسؤولية تجاه حياته، ليكون قادرا على تفهم كيانه الشخصي و التمعن في قضايا الحياة التي تهمه، و تؤدي به إلى الإحساس بالرضا.

2.2.2.4.أهمية القيم بالنسبة للجماعة و المجتمع: [58] . ص 72

تشكل القيم عنصرا حيويا للجماعة و المجتمع فهي:

1.تحفظ للمجتمع تماسكه، و تحدد له أهدافه و مثله العليا و مبادئه الثابتة التي توفر له التماسك لممارسة حياة اجتماعية سليمة.

2.تعمل القيم على ربط أجزاء الثقافة بعضها ببعض حتى تبدو متناسقة و تخدم هدفا محددا، كما تعمل على توجيه الفكر نحو غايات محددة.

3.تعمل القيم كموجهات لسلوك الأفراد و الجماعات، وتقي المجتمع من الانحرافات الاجتماعية و لا يستقيم مجتمع بدونها، لأنه لو فقدها فقد أمنه و تماسكه و انتظام حياته على طريق العدل و الخير.

4.تؤلف القيم الإطار الأخلاقي لكل نشاط إنساني، فالقيم توجه هذه النشاطات نحو أهداف سامية فقد أوضح " غاندي " أن غياب القيم كعنصر توجيه للنشاط الإنساني ينتج عنه الدمار و أن أي نشاط لابد أن تغلفه القيم.

5.تلعب القيم دورا كبيرا في تنمية المجتمع، فالتنمية عمادها العقل و التخطيط و الإبداع، فالقيم العلمية المتمثلة في التفكير و التخطيط و الطموح و الاجتهاد و غيرها هي السبيل في تنمية المجتمع و ازدهاره.

تلعب القيم دورا مهما على مستوى الإنسانية، فالقيم الإيجابية تدعوا إلى تعاون المجتمعات، و نبذ العنف و الصراعات و التميز العنصري، فالتعصب بأنواعه السياسي و الديني و الطائفي مدخل لثورات سياسية و اجتماعية وسبب لفتن و صراعات تفضي إلى دمار اقتصادي اجتماعي شامل.

3.2.4.خصائص مفهوم القيمة: [51] . ص208

من أهم خصائص مفهوم القيمة:

1.تصطبغ القيم بالصبغة الاجتماعية، فهي تنطلق من إطار اجتماعي محدد و على أساسها يتم الحكم على سلوك الأفراد، لأنها تنال قبولا من المجتمع.

2.تتصف القيم بالذاتية، إذ يحس كل شخص منا بالقيم على نحو خاص به و الإنسان هو الذي يحمل القيمة و يخلعها على الأشياء.

3.تتصف القيم بأنها نسبية، من حيث الزمان و المكان، فما يعتبر مقبولا في عصر من العصور، لا يعتبر كذلك في عصر أخر.

4.تتصف القيم بالهرمية، إذ أنها ترتب عند كل شخص ترتيبا متدرجا في الأهمية و بحسب الأهمية و التفصيل لكل فرد، و عليه يمكننا القول أن لدى كل فرد نظام للقيم يمثل جزءا من تكوينه النفسي الموجه.

5.تتصف بالقابلية للتغيير بالرغم من أن القيم تتصف بالثبات النسبي إلا أنها قابلة للتعبير بتغير الظروف الاجتماعية لأنها انعكاس لطبيعة العلاقات الاجتماعية.

6.تتسم القيم بالعمومية بحيث تشكل طابعا قوميا عاما، و مشتركا بين جميع الطبقات.

7. تتضمن القيم نوعا من الرأي، أو الحكم على شخص أو شيء أو معنى معين.

8.القيم مثالية لأنها ليست شيئا، و إن كانت الأشياء هي التي تحملها.

9.القيمة تجربة فوجودها لا يكون إلا بشخص و لشخص.

4-2-5 أزمة القيم في العالم العربي: [58] . ص 77-79.

يري الباحثون أن القيم التي يتبناها أفراد المجتمع تتراوح بين الثبات و التغير النسبي، فهي تتطور باستمرار بخطى تتراوح بين تغيرات هادئة محددة إلى جذرية سريعة، و ذلك تبعا للتغيرات الاقتصادية و الاجتماعية و السياسية، التي يتعرض لها المجتمع.

و نتيجة للثورة الصناعية و ظهور عصر النهضة و الحرب العالمية الثانية، و ما استتبع ذلك من تركيز على الجانب الاقتصادي و الاهتمام بالمكاسب المادية بكل السبل، بدأ رفض بعض القيم و استبدالها بقيم جديدة تتعامل مع المعطيات المستحدثة، فقد أشار انجلوهارت-INGLEHART- أن كثيرا من القيم الإنسانية تم التخلي عنها من أجل قيم الأمان الاقتصادي.

و لم يقتصر تغير القيم على تلك المتعلقة بالإنتاج، فقد تغيرت بعض القيم الأسرية مثل: السيادة المطلقة للرجل، و زواج الفتاة من ابن عمها حتمي، و البنت لبيتها و زوجها، لقد تغيرت هذه القيم في مجتمع الحداثة إلى التفاهم مع الأبناء بدلا من التسلط عليهم، و الزواج البعيد أفضل من زواج القريب، و أن تعليم البنت واجب و قيمة مهمة.

و قد تعرضت المجتمعات العربية كغيرها من الدول إلى تغيرات متسارعة متلاحقة اجتماعية و اقتصادية و تكنولوجية و ثورة في المعلومات و تعرض إلى غزو فكري و ثقافي و أحداث و ثورات و صراعات، اهتزت على إثرها قيمنا و اضطربت و تغيرت، و أصبحنا نقبل دون وعي على أنماط الحياة الغربية مما أدى إلى ظهور أزمة قيمية.

و لعل أول مظاهر هذه الأزمة ما يسميه علماء الاجتماع بالصراع القيمي– Volue Conflict – ويتبدى هذا الصراع بين القيم الأصيلة التي تعلمناها من الآباء و الأجداد، و ظلت تهيمن على سلوك الناس و حياتهم، و تعبر عن نفسها أبلغ تعبير فيما يحققون من عطاءات و إنجازات ثرية للحضارة الإنسانية في الميادين كافة، و بين القيم الدخيلة الوافدة التي تتعارض في مضمونها مع القيم الأصلية، فعاش الإنسان العربي موزع الانتماء بين قيم أصيلة و قيم وافدة دخيلة، يصارع هذه التيارات، الأمر الذي أدى بدرجة كبيرة إلى التذبذب و التخبط و عدم الاستقرار.

بل عدم قدرة الشباب العربي على التميز الواضح بين ما هو صواب و ما هو خطا، و بالتالي ضعفت قدرتهم على الانتماء و الاختيار بين القيم المتصارعة في مجتمعنا بل و عجزهم عن تطبيق ما يؤمنون به من قيم.

و قد نتج عن الصراع القيمي أزمة قيمية جديدة تتمثل في التناقض القيمي أو المفارقة القيمية، حيث يعيش الإنسان تناقضا واضحا بين الفكر و القول و العمل، فقد كشفت بعض الدراسات أن هناك تناقضا لدى عينة من أفراد المجتمع المصري بين ما يتبناه الفرد من قيم و يعبر عنه لفظيا و بين أشكال السلوك الممارس الذي يخالف هذه القيم.

أما الأزمة القيمية الثالثة فتتمثل في اضطراب النسق القيمي و اختلاله، و فقدان ترابطه و تماسكه و دوره في تحديد السلوكات و الاختيارات، فقد تعرض العالم العربي إلى خطر تذويب ثقافي و حضاري و تغيرات قيمية فرضتها الحداثة العالمية فأوجدت تناقضات في البنى الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية، فأفرزت هذه التناقضات الناتجة عن تفاعل البنى التقليدية مع قيم الحداثة كما هائلا من التعارضات، الأمر الذي أدى إلى خلل في نظام القيم العربي، فأفسدت تماسكه و ترابطه و أفقدته قدرته على توجيه سلوك الأفراد و الجماعات و قدرته كمعيار لتقيم سلوكيات الناس، و من أبرز مظاهر الاختلال في نظام القيم ما يلي:

- ضعف القيم العلمية و إغلاق أبواب الاجتهاد و التخطيط و الإبداع و ضعف القدرة على التمحيص و التحليل.

- النزعة إلى قيم الإتكالية.

- ازدياد الاعتمادية على الآخر فيما ينتج بصورة تفضي إلى التبعية السياسية و الاقتصادية و الثقافية، و استراد وسائل الإنتاج دون السعي إلى إيجادها، أو حتى امتلاك المعارف و المهارات التي تؤدي إلى تصنيعها.

- ازدياد النزعة إلى الاستهلاك و تحجيم النزعة إلى ترشيده.

- التمركز حول الذات و تغليب المصلحة الشخصية على حساب المصلحة العامة.

- الشعور بالعجز و عدم الاقتدار و ضعف الثقة بالنفس، و انخفاض الدافعية للعمل لتامين حاجات الأمة الأساسية.

و الأزمة القيمية الرابعة تتمثل في عدم وجود إستراتيجية عربية حول منظومة القيم المستقبلية التي تحتفظ لنا هويتنا و تحقق ذواتنا و تجعلنا قادرين على الانفتاح الواعي على غيرنا.

و تبدو مظاهر هذه الأزمة في عجزنا عن تحديد القضايا القيمية التالية: [58] .ص 81.

- أي القيم يجب أن نعدل و نغير؟
- أي القيم يجب أن نعزز و ندعم؟
- ما القيم التي يجب تبنيها في المستقبل؟
- ما آليات تعليم القيم؟ و ما دور التربية في تعليمها.

إن هذه القضايا تمثل هموم واضحة للتربية و التربويين العرب و أن أزمة التربية تكمن في أزمة القيم و هذا حسب رأي جارودي . فإذا أفرزت الحضارة الغربية فيما جديدة تهتم بالقيم المادية و لا تهتم بقيم الحياة فإنها لم تستطع أن تحدد غايات الإنسان الحقيقية و تسيطر على الوسائل التي توصله إلى تلك الغايات.

خلاصة

تعتبر التنشئة الاجتماعية بمؤسساتها التي تنبثق منها عملية مهمة لبناء الفرد والمجتمع ، ذلك أنها المحدد الأساسي لمستقبل المجتمع ، بحيث من خلالها تبني إطارات المجتمع ، وقد تم في هذا الفصل التطرق الى مختلف المؤسسات الخاصة بالتنشئة الاجتماعية ، وكذا وظائف هذه المؤسسات وتأثيراتها المختلفة على الفرد والمجتمع .

فالأسرة لها تأثير بالغ في عملية التطبيع الاجتماعي ، ولكل أسرة سلوكها الذي تطبع طفلها عليها بما تنقله من قيم واتجاهات إلا أن الأسر تتفاوت فيما بينها من حيث المعايير الإجتماعية ، ضف إلى ذلك المدرسة وما تمارسه من تأثير بالغ الأهمية على التلاميذ من خلال نشاطات العملية التربوية .

ومن جهة أخرى تأثير جماعة الرفاق ودورها الفعال و البارز في التنشئة الاجتماعية فهي تؤثر في قيمه وعاداته واتجاهاته كما أنها تساعد على تكوين المعايير الاجتمتعية ، وكذا تساعده عل إشباع حاجة الفرد إلى المكانة والانتماء.

غير أن الإعلام له نصيبه من التأثيرمن خلال وسائله المختلفة فوسائل الإعلام اليوم (التلفزيون، الأنترنت ....) قد غزت عقول أبنائنا وغرست فيهم قيم واتجاهات متناقضة مع ما ينشأ عليه في الأسرة والمدرسة .

لذلك حتى تكون التنشئة الاجتماعية سوية وإيجابية لا بد من تهيئة الظروف المناسبة لمختلف مؤسساتها حتى تقوم بدورها الفعال وحتى تتمكن من نقل قيم واتجاهات ايجابية تتماشى واحتياجات ومتطلبات التطور للفرد والمجتمع .

الفصل: 5

النفور المدرسي، الأسباب و الآثار

يعاني الكثير من التلاميذ في المدارس من ظاهرة نفورهم من الدراسة، و عدم الانتظام في مدارسهم، بل و كراهيتهم الواضحة لما يتعلق بموضوع الدراسة و المدرسة، و لهذه الظاهرة أسبابها المختلفة منها ما هو اجتماعي و منها ما هو نفسي، و منها ما يتعلق بصحة التلميذ ذاته، و منها ما يتعلق بالمنظومة التربوية (برامج، محتوى، مواقيت...).

و قد أخذت الظاهرة أشكالا عديدة، ككره المعلم، و المادة، و سوء العلاقة مع التلاميذ، العنف المدرسي، الغايابات المتكررة، الغش المدرسي دون أن ننسى التخلي كلية عن الدراسة و المدرسة....إلخ.

1.5.أسباب الظاهرة

1.1.5.أسباب متعلقة بمهنة التعليم

1.1.1.5.النظرة المتدنية لمهنة التعليم : [35] .ص 215–216

إن المكانة الاجتماعية التي يحتلها الفرد في جماعة معينة تتحدد بعوامل منها سنه و جنسه، و الأصل الاجتماعي الذي ينحدر منه، و من شأنه المعلم تتأثر مكانته أيضا بها باعتباره عضوا في المجتمع، و باعتباره عضوا في جماعة مهنية معينة، و أن مكانته المهنية تتشكل في ضوء من المحددات الخاصة بها و هي:

1. المكانة الاجتماعية العامة، و تتمثل في أن يعيش المعلم حياة لا تختلف عن حياة غيره، عند مقارنته بأعضاء أية مهنة أخرى من حيث السكن و المظهر و التقدير و الاحترام.

2. طرق اختيار أعضاء المهنة التعليمية و إعدادهم الإعداد اللازم و الكافي وفق ما تنشده مؤسسات إعداده من كفاءات و مهارات، و قدرات، تطمئن من خلالها على قدرته في أداء ما تتطلبه مهنته من أعباء و مسؤوليات.

3. المرتبات التي يتحصل عليها المعلم لها نصيب كبير في تقدير أفراد المجتمع للمهنة و من يعمل بها، و من ثم في تحديد مكانتها عندهم.

4. التنقلات و الترقيات التي يتعرض لها، فحرية التنقل من وظيفة إلى أخرى في إطار ذات المهنة يزيد من جاذبيتها و زيادة مكانتها.

و هذه النظرة المتدنية كانت واحدة من الأسباب التي جعلت كلا من اندريا اليود Andriya Youd، و ماريا كريشينا Mariya Kristina، تبرز خلالها الإجابة على: لما ينخفض الإقبال على مهنة المعلم؟ إذ أوضحت إجابات عينة الدراسة عندهما وجود نظرة تشاؤمية من قلة تقدير المجتمع لمهنة التعليم، و فقدانها للتقدير الاجتماعي على الرغم مما تمثله من أهمية عندهم، و أن إقبال من يقبل عليها ليس إدراكا و تقديرا لمكانتها بل لكونها طريقة سريعة و أمنة للوظيفة، و معظمهم ممن ينحدرون من طبقات اجتماعية قد تكون محرومة اقتصاديا و ثقافيا.

و قد وجد أن نسبة 72,8% من المتسربين من الدراسة كان سبب تسربهم هو عدم الاهتمام بالدراسة بسبب انخفاض قيمة التعليم لدى التلاميذ.

و يعتقد 76,10% من أولياء التلاميذ أن عدم اهتمام أبنائهم كان سببا لتسربهم، و عدم الاهتمام بالدراسة لدى الذكور كان أعلى من الإناث و له التأثير الأقوى في تسربهم من المدرسة بالمقارنة مع الإناث[35].ص 217

2.1.1.5.انخفاض الإقبال على مهنة التعليم: [35] . ص 218-219

إن ظهور هذا الاتجاه كان نتيجة عدة عوامل منها:

1. النظرة التقليدية التي ينظر بها أفراد المجتمع للمعلم و التي انعكست بالضرورة على تدني النظرة للمهنة ذاتها.

2. نظرة المعلم لذاته هو نفسه، على أنه أقل من غيره من أصحاب المهن الأخرى، و إن كانت كليات التربية تتحمل جانبا كبيرا في ذلك، إذ لم تنجح في تنمية ثقة الطالب المعلم في ذاته و في المهنة التي سيمارسها.

3. قلة إثارة مهنة التعليم لطموح الأفراد لرغبة دفينة عند معظمهم في الصعود الاجتماعي السريع.

4. إحساس الأفراد بما يتحمله المعلم من إرهاق شديد نتيجة العمل مع جماعات كبيرة من المتعلمين (التلاميذ) في وقت واحد.

5. شعور الأفراد بسوء الظروف التي يعمل فيها من يمارس التعليم من حيث ازدحام الأفواج التربوية، و قلة الإمكانيات، و تعقد العلاقات و نظرة الآباء و الأمهات، و تعد فترات العمل، و هو ما تعكسه حالة معظم الأبنية داخل المجتمع.

6. وجود شعور كبير لدى كثير من أفراد المجتمع بأن مهنة التعليم أصبحت تضم مستويات متباينة و متفاوتة من حيث التأهيل و الحماسة للمهنة، ساعد في وجود صراع بين أصحاب كل مستوى، كان من شأنه وجود منحنيات لا تساعد في تحقيق الانسجام، أو الوحدة الفكرية بين المعلمين.

7. قلة توفر الخدمات الاجتماعية و السكنية و الصحية و العلمية و الثقافية و غيرها مما يتوفر لمهن أخرى .

8. ضعف العائد المادي لمهنة التعليم خاصة عند من لم يلجأ لمسالك أخرى تزيد من دخله، كإعطاء دروس خصوصية، أو الاشتراك في مجموعات التقوية المدرسية، و ذلك إذا ما قورن بما يتحصل عليه أصحاب المهن الأخرى، و الذي لا يتفق لا من قريب أو من بعيد مع ما يبذله المعلم من جهد.

9. وجود فرص متنوعة للعمل خارج مهنة التعليم بسبب التطورات الحديثة التي أصبحت تسود العالم أجمع في زمن العولمة بتداعياتها المختلفة.

10.النظر إلى مهنة التعليم على أنها مهنة شعبية نتيجة زيادة أعداد العاملين بها داخل المجتمع، بالشكل الذي قلل عند الكثيرين من احترامها و تقديرها [35] .ص220

11.طول الفترة الزمنية بين ما يبذله المعلم من جهد و بين ظهور ثمرة هذا الجهد و التي لا تقل في غالب الأحيان عن سنة، بعكس من يمارسون مهنة أخرى فالعائد عندهم سريع و فوري.

12.كثرة المشكلات المرتبطة بمهنة التعليم و التي تنتج عن احتكاك المعلم مع عدد كبير من أفراد المجتمع بالصورة التي لا يستطيع معها أن يرضي عندها الجميع.

و الملاحظ أن هذه العوامل التي فسرنا على ضوئها لماذا انخفاض الإقبال على مهنة التعليم بناء على رغبات حقيقية؟ ليست واحدة على إطلاقها عند جميع الأفراد، لأنها أو بعضها قد تكون قوية عند فئة دون الأخرى، أو عند جنس دون الأخر، فعلى سبيل المثال نجد مهنة التعليم إقبالا من الإناث عن الذكور، و

ذلك لعوامل خاصة بهن نتيجة كثرة الإجازات و العطل بهذه المهنة، و قصر فترة العمل الدراسي اليومي داخل المدرسة خاصة مع تعدد الفترات الدراسية داخل المبنى المدرسي الواحد، و هو ما يساعد الكثيرات منهن على انتباههن لحياتهن الأسرية و العائلية، بعكس المهن الأخرى التي قد يستحوذ العمل فيها على معظم أوقات صاحبه.

و مهما كانت العوامل الكامنة وراء المشكلة، و مهما كانت درجة تواجدها بين القائمين بمهنة التعليم و القائمات، فإن الأمر يتطلب البحث و بواقعية داخل البيئات المختلفة عن أسباب هذه الانخفاض وفق متغيرات بيئية و زمنية تحددها ظروف كل بيئة، و خاصة و أن منظمة اليونسكو و بالتعاون مع منظمة العمل الدولية قد نشرتا مذكرة حول سياسات البحوث في هذا الجانب، قدمت فيه صورة إحصائية لمهنة التدريس سنة 2002.

تم نشرها في المجلد رقم: (33) من مجلة مستقبليات تحت عنوان " أين ذهب كل المدرسين " ؟ اتضح من خلالها أن المجتمعات بحاجة إلى ما يتراوح بين (15–30) مليون معلم إضافي للعمل بالمدارس الابتدائية مع قدوم 2015 و ذلك لتحقيق مبدأ التعليم للجميع [35] .ص222.

و الأمر كما هو واضح من الرقم المطلوب يعكس مشكلة مستقلة إذا استمر هذا الانخفاض من ناحية، و ما لم تضع المجتمعات نصب أعينها حلا لهذه المشكلة من ناحية ثانية، ذلك أن ريشاد هالبرين Richad-Holprin و بيـــل راتيري Bill Ratiry قد رأو وجود مناظير أربعة يمكن من خلالها و هي:

المنظور الأول: [35] .ص 222

يشير إلى أن القضية تعكس أزمة صامتة إلى حد ما لأن هناك خرافات شعبية مفادها أن أي فرد يمكن أن يقوم بالتعليم على أساس من الخبرات الحياتية المختلفة التي يكون قد مارسها كأب أو كعامل متناسين مدى القدر الكبير الذي تتطلبه المهنة و كذلك المستويات الضرورية لتحقيق تعليم حقيقي ذي نوعية جيدة.

المنظور الثاني:

يعكس تأكيدا للمشكلة الأولى في أن المهنة تعاني من الافتقار المتزايد للمكانة في المجتمعات، التي يتعادل فيها النجاح في كل دروب الحياة على نحو متزايد مع كسب الأجور و الدخل الكبير من المال.

المنظور الثالث:

يوضح أن القائمين بالمهنة يجب أن يعملوا أكثر و يبذلوا كثيرا من الجهد للتغلب على المشكلات أو الصعوبات التي يعملون في ظلها، و خاصة الظروف الاجتماعية العصيبة التي يواجهها المتعلمون و

أوليائهم و المجتمع الذي تقع فيه مدارسهم، مثل مشكلات التدخين و الإدمان و تعاطي المخدرات و غيرها.

المنظور الرابع:

و يعكس و جود فرضية صامتة ترى أن الكثير من أفراد المجتمع و من بينهم المعلمون الحاليون يعتقدون أن ما يجري في حجرات الدراسة اليوم يجب أن يضاعف بشكل أساسي من خبراتهم الخاصة في أثناء الدراسة حينما كانوا هم أنفسهم متعلمين.

3.1.1.5.جعل مهنة التعليم مهنة من لا مهنة له: [35] .ص 223–224

تعد هذه المشكلة من أخطر المشكلات التي تواجه المهنة التعليمية ذلك أنها من الممكن أن تضرب التعليم كله، لأنها تساعد في تدني النظرة للمهنة من ناحية، و تزيد من إشكالية انخفاض الإقبال على المهنة من ناحية ثانية، و إن كان لهذه المشكلة جذورها التاريخية حيث كان يتاح لأي شخص أن يقوم بالتعليم حسبما يراه هو دون أية رقابة أو مسؤولية، و استمرت حتى اتسعت فجوة المشكلة نتيجة الاعتماد على ما عرف " بمعلم الضرورة ".

و هذا الشكل قد تفاقم إثر دخول سوق العمل التعليمي منافسين لم يعدو أصلا للمهنة، بعد أن تم الاعتماد على نظام المسابقات في التعيين، و قد أدى الأخذ بنظام المسابقات في التعيين إلى:

1. دخول عناصر غير مؤهلة تربويا للعمل في مهنة التعليم دون رغبات حقيقية منهم، و إنما استجابة لإملاءات الوظيفية.
2. جعل مهنة التعليم هي المهنة الوحيدة التي تستعين بغير المؤهلين علميا و مهنيا لأدائها.
3. جعل مهنة التعليم تضم خليط غير متجانس من الأفراد تتفاوت مستوياتهم و درجاتهم و مؤهلاتهم.

2.1.5.أسباب بيداغوجية تربوية:

1. إن نظام المدرسة في بعض الأحيان يكون سببا في التسرب و الهروب و النفور كالتاطير البيداغوجي المسير للمؤسسة التربوية، الذي قد يكون دون المستوى، و المناهج التربوية التي قد تعد بكيفية لا تأخذ بعين الاعتبار حاجات التلميذ، و في هذا المجال فالمعلم نفسه قد يكون سببا في النفور، نظرا لنقص الكفاءة أو نقص التكوين أو بسلوكاته مما يؤدي بالتلميذ إلى عدم الاهتمام بالمادة، و بالتالي الاستعداد النفسي للتخلي أو التسرب.

2. ملل التلميذ من المادة أو الروتين، و هذا الشعور هو حالة نفسية تنشا من قيام الفرد بمزاولة نشاط ينقصه الدافع، أو من الاستمرار في موقف لا يميل إليه الفرد، و تتميز هذه الحالة بضعف الاهتمام بالنشاط أو الموقف و كراهية هذا النشاط و الرغبة في الانصراف عنه [59] .ص 433.

3. بعد المدرسة عن مقر السكن أو الحي من بين الأسباب التي تؤدي بالمعلم إلى ترك مقاعد الدراسة، هذا الأمر يجعله يغيب عن الدرس، الأمر الذي يجعله لا يحضر الدروس و بالتالي يفوت عليه فرصة الفهم و التعلم[60] .ص44.

4. و نعود إلى مسؤولية المعلم و التي تعتبر كبيرة في إحداث التأخر الدراسي و نفوره من الدراسة، لأنه قد يعاني من سوء تكوينه، إذ لا يعد الدرس إعدادا جيدا، و لا يعتمد على المنهج الدراسي لتحقيق الأهداف، كما أن طريقته في التدريس لا يرغب التلاميذ في الدراسة، و عدم استقرار المعلم المادي و المعنوي، هذا ما ينعكس سلبا على مستوى التحصيل العلمي للتلميذ، كما أن الحالة النفسية للمعلم نتيجة الظروف و الضغوط التي يتعرض إليها كالعبوس، استعمال العنف، و القسوة قد يؤدي إلى نفور التلميذ و كرهه لمادته الدراسية.

و يتصف المعلم الفوضوي بالصفات التالية :[20] .ص70.

- يتصف بالسلبية و عدم المبالاة.
- يمنح الحرية المطلقة للتلاميذ في اتخاذ القرارات المتعلقة بالأنشطة الفردية و الجماعية.
- يقدم العون للتلاميذ عندما يطلبون منه ذلك.
- غير مبادر.
- حريص على المحافظة على علاقات ودية مع التلاميذ.
- لا يهتم بتعزيز انجازات التلاميذ.
- ضعيف الشخصية و غير قادر على جذب انتباه التلاميذ.

<u>نتائج هذه الصفات</u>:

- إنتاج التلاميذ التحصيلي قليل سواء في حضور المعلم او غيابه.
- التلاميذ يهدرون وقتا طويلا في سؤال المعلم عن بعض المعلومات بدل الانشغال بالعمل و الإنتاج.

- تسود الفوضى و عدم الانتظام بين التلاميذ.
- تكوين صورة رديئة عن شخصية المعلم و العلم.
- كره التلميذ للمادة و نفوره من التعلم.

و فيما يخص المعاملة يقول بن خلدون: "و يكون المتعلم أول الأمر عاجزا عن الفهم بالجملة، إلا في الأقل و على سبيل التقريب و الإجمال و الأمثال الحسية، ثم لا يزال الاستعداد فيه يندرج قليلا بمخالفة مسائل ذلك الفن و تكرارها عليه و الاستعداد ثم في التحصيل و يحيط هو بمسائل الفن، و إذا ألقيت عليه الغايات في البدايات و هو حينئذ عاجزا عن الفهم و الوعي و يعيد عن الاستعداد له كل ذهنه عنها.

حسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه فتكاسل عنه و انحراف عن قبوله و تمادى في هجرانه، و إنما أتى ذلك من سوء التعليم" [63] .ص 432.

5. لقد أظهرت التجارب أن التلميذ الذي يحصل على مستوى عال من الإنجاز ويعنيه كثيرا أن تكون فكرة معلمه عنه و عن اجتهاده فكرة حسنة يميل إلى الاجتهاد و الجدية في العمل ليحافظ على هذه الفكرة الحسنة عند معلميه، و ليحصل على مستوى أعلى و أفضل، أما من حصل على انجاز متدن و علامة متدنية فلا يعير رأي المعلم فيه أو فكرته عنه أو انجازه المدرسي ما يستحقه من العناية و الاهتمام، الأمر الذي لا يحفزهم على بذل الجهد و العمل أكثر [27] .ص 136.

6. الشعور بالرضى و سعادة النجاح قد يؤثر كثيرا في حب التلميذ لمادة دراسته، و قد وجد شكسبير أنه كان هناك حب ملحوظ بين البنين و البنات في سن الحادية عشر تقريبا للمواد الدراسية التي يمكن أن يحصلوا فيها على نتائج جيدة كالحساب و العلوم...، و وجد **بريشارد** أيضا أن التفوق بين طلاب المدرسة كان من بين الأسباب التي تكررت كثيرا في حبهم و إقبالهم لمادة دراسية و أن الفشل كان سببا لكراهيتهم لها [61] .ص 166.

7. قد نجد اختلاف التلاميذ في قدراتهم التحصيلية، و هي من العناصر الطبيعية التي نجدها في النظام التعليمي، و هناك بعض المواد لدى بعض التلاميذ عقبة دراسية يعانون من اجتيازها كضعف خلفية التلميذ اللغوية و المهارية في مادة من المواد[62] .ص 163.

8. تعتبر الراحة النفسية للتلميذ و عدم تعرضه لصدمات أو مواقف انفعالية و نفسية مؤثرة من أسباب التغلب على الفشل الدراسي، و من أهم المشكلات النفسية الشعور بالفشل، ضعف الثقة بالنفس، الخجل...إلخ، و قد ثبت أن المتخلفين دراسيا يعانون من حالات انفعالية خاصة مثل الخوف من

الرسوب، و القلق الذي يزداد خاصة قبل الامتحانات إضافة إلى مشكلات عدم التكيف و الإحباط[62] .ص161.

9. إن عدم الضبط الجيد للبرامج التعليمي، ككثرة المواد الدراسية، و حجم المواد، قلة ساعات الراحة، و كذلك نوعية الكتاب المدرسي شكلا و مضمونا كلها مساعدة على جلب أو نفور التلميذ من الدراسة.

10.يعتبر الضرب و العقاب من الوسائل المستعملة في التعليم، و الضرب كما هو معلوم أسلوب يحطم شخصية التلميذ، و يجرح كرامته، و خاصة إذا كان أمام زملائه، مما قد يعوده على الذل و الاستكانة، و يفقده الثقة بنفسه، كما أن الضرب يعكس ضعف شخصية المعلم، و قد يحدث هذا النوع من العقاب أثار جسدية و نفسية غير مرغوبة، و قد يحدث عاهات و أضرار تضر بمستقبل التلميذ [64] .ص 242.

و استخدام العصا يفقد حب التلاميذ لمعلمهم واستجابتهم له، و تصير علاقتهم به علاقة كراهية، و ينفرهم من المادة و الدراسة و التعليم و المدرسة، و يؤدي هذا الأسلوب إلى سلوكات غير سوية و غير مرغوبة تبدأ بالغياب ثم الهروب و التخلي عن المدرسة ثم الانحراف[46] .ص 242.

" و ذلك أن إرهاف الحد بالتعليم مضر بالمتعلم سيما في أصاغر الولد، لأنه من سوء الملكة، و من كان مرباه بالعسف و القهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر و ضيق عن النفس في انبساطها و ذهب بنشاطها و دعاه إلى الكسل و حمل على الكذب و الخبث و هو التظاهر بغير ما في ضميره خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه...".

و قل أيضا: " و لا ينبغي للمعلم أن يزيد متعلمه عن فهم كتابه الذي أكب على التعليم منه بحسب طاقته، و على نسبة قبوله للتعليم مبتدءا كان أو منتهيا و لا يخلط مسائل الكتاب بغيرها حتى يعيه من أوله إلى أخره، و يحصل أغراضه، و يستولي منه على ملكة بها ينفذ في غيره، لأن المتعلم إذا حصل ملكة ما في علم من العلوم استعد لها لقبول ما بقي و حصل له نشاط في طلب المزيد و النهوض إلى ما فوق حتى يستولي على غايات العلم، و إذا خلط عليه الأمر عجز عن الفهم و أدركه الكلال و انطمس فكره و يئس من التحصيل و هجر العلم و التعليم [63] .ص 436.

إن مسألة القهر و التسلط اللتان يمكن أن تشكلان أحد الأسباب المؤدية إلى الانحطاط كما يؤدي إلى الكسل لدى المتعلم و النفور عن طلب العلم، حيث يصبح يكره التعليم و المعلم، و هذا الأخير بدلا من أن يرمز لديه المربي و المكون و المرشد، يصبح يعني بالنسبة له الرجل العنيف الذي يجب الخوف منه و القيام بألف حساب و حساب معه لتجنب غضبه و عقابه [65].ص 174.

11.الثقافة المدرسية: [66] .ص 60-61.

و جدت الدراسات و التجارب أن من أهم العوامل تأثيرا على الانضباط المدرسي وجود ثقافة مدرسية تشجع على الانضباط المدرسي و تسعى لتحقيقه، و ثقافة المدرسة هي منظومة القيم و المعايير و المعتقدات و التقاليد و الممارسات التي تكونت في المدرسة مع الوقت نتيجة لتفاعل مجتمع المدرسة مع بعضهم و حلهم للمشكلات و التحديات التي تواجههم و هذه المنظومة غير رسمية (لا تدون في وثائق المدرسة)، بل تتكون من التوقعات و القيم التي تشكل طريقة تفكير الناس و مشاعرهم و تصرفاتهم في المدرسة، و هذه التأثيرات المتبادلة هي التي تجعل المدرسة و حدة واحدة و تعطيها خصوصيتها، و الثقافة المدرسية لها قوة بالغة في التأثيرات على جميع جوانب العملية التربوية في المدرسة، بالرغم من أنها قد تؤخذ ببساطة و يتم تجاهلها أو التقليل من شأنها فتأثيرها يبدأ بمظهر العاملين في المدرسة و يمتد إلى أحاديثهم و اهتماماتهم و تركيزهم على تحصيل التلاميذ و طرائق تدريسهم.

إن ثقافة المدرسة تتسم في المدارس المنضبطة بمجموعة من السمات منها:

- التزام جميع العاملين في المدرسة بالآداب العامة و غرسها و المحافظة عليها.

- وجود حس مشترك لدى العاملين في المدرسة بأهدافها و بما هو مهم، و التركيز على أهمية التعلم و عدم التسامح مع ما يعوقه.

- وجود توقعات سلوكية عالية و اتفاق بين العاملين في المدرسة حول ماهية السلوك المناسب و تعريف التلاميذ بهذه التوقعات.

- الاهتمام بالتلاميذ كأفراد و بأهدافهم و تحصيلهم و مشكلاتهم و إشراكهم في عملية اتخاذ القرار و مساعدة التلاميذ في أنشطتهم التعليمية.

- التركيز على تحقيق التلاميذ للضبط الذاتي للسلوك بمعنى أن يكون بمقدور التلاميذ أن يتحكموا في سلوكهم و أن تكون لديهم المهارات اللازمة لذلك.

- انتشار قيم التعاون و حب التجديد والعمل الجاد في المدرسة.

- الاهتمام بالممارسات التي تحتفل بانجازات التلاميذ و إبداع المدرسين و التزام الآباء.

و تعود مهمة إيجاد ثقافة مدرسية إيجابية مشبعة على الانضباط إلى القادة المؤثرين في عمل المدرسة و هم مدير المدرسة و المدرسون، و كذا أولياء التلاميذ، و كما يذكر

– بترسون وبيل – فإنه في كثير من المدارس أصبحت الثقافات المدرسية غير منتجة و مسممة بالكثير من المشكلات فهناك بعض المدارس يعاني العاملون فيها التمزق و انهيار العلاقات الاجتماعية فيضيع فيها الهدف السامي لخدمة التلاميذ، وسط اهتمامات العاملين في المدرسة بأهدافهم الشخصية، و تنتعش في هذه الأجواء المدرسة القيم السلبية و الشعور باليأس، و تطغى السلبية على المحادثات اليومية و التفاعل و تؤثر بشكل كبير على عمل المدرسة بشكل عام.

3.1.5.أسباب اجتماعية ثقافية:

1/ تعتبر الأسرة الخلية الأولى للمجتمع، فهي المجال الذي ينشأ فيه الطفل و يمارس أولى علاقاته الإنسانية، و في إطار الأسرة تشبع حاجاته البيولوجية و النفسية، و ينعم بدفء العناية و الرعاية و الحب و الأمان، لذلك كان لأنماط السلوك الاجتماعي الذي يتعلمه الطفل في محيط الأسرة قيمة كبرى في حياته المستقبلية، فكثير من مظاهر التوافق أو عدمه يمكن إرجاعها إلى نوع العلاقات التي سادت بين أفراد الأسرة في سنوات الطفل الأولى [67].ص 51

2/ يتقمص الأبناء عادة اتجاهات والديهم نحو المدرسة، فالأسرة التي تقدر المدرسة و تحترمها، و كذا تحترم موظفيها و معلميها، إنما يشجعون تبني اتجاهات ايجابية نحو المدرسة و أنظمتها لدى أبنائهم، و على العكس من ذلك الأسرة التي تقلل من أهمية المعلم و التعليم مما يولد لدى التلميذ هذا الشعور و هذا النقص اتجاه المدرسة [20] .ص63

3/ إن للظروف الاقتصادية و الاجتماعية التي تعيشها بعض الأسر، و العلاقات الموجودة بين أفراد الأسرة، كعدم التفاهم بين الوالدين، و التفرقة بين الأبناء، يؤدي أحيانا إلى انحراف التلميذ ثم إلى التخلي عن الدراسة، بالإضافة إلى الأسرة التي لا تولى اهتماما و

عناية بأبنائها، فالتلميذ الذي لا يشعر بأنه يقدم عملا لا يولد الاهتمام لدى الوالدين يتولد عنه نوع من النفور من الدراسة[20] .ص 136

4/ المدرسة، الأسرة هم المسؤولون عن الرسوب المدرسي، الآراء تبين أن المدرسة تتهم الأسرة، أما بالنسبة الأساتذة المستجوبون، يرون بان صعوبات التعلم المدرسية هي نتيجة التكوين الفكري المعنوي للتلميذ و كذلك نقص الثقافة في الوسط الأسري، و من جهة أخرى فإن الأولياء يتهمون العوامل البيداغوجية، بحيث يرى البعض أن التعليم فقد مصداقيته بزوال المدرسة القديمة، كما يرون ضرورة تجديد في طرق التعلم و ذهب غولت Roult أن صعوبات التعلم ترجع إلى:

1. مشكلة الذكاء.
2. العامل النفسي العاطفي و التناقضات المعنوية
3. الإنتاج الاجتماعي و هو ما يقصد به النظام في الوسط التربوي.
4. العوامل المادية الاقتصادية و الثقافية للأسرة [68] .ص 73

5/ يتأثر التلميذ داخل الفصل الدراسي بالمناخ الاجتماعي، من حيث أنه يؤثر على المشاركة و الاتصالات، كما أنه يؤثر على الدافعية للتعلم، فهو يحدد مستويات الطموح و معايير السلوك، و المناخ السيئ داخل الفصل يؤدي إلى عدم الاستقرار و الأمان عند التلاميذ مما يؤدي بالتالي إلى انخفاض مستوى التعلم [69]. ص 270

6/ إن المجتمع الذي لا يعطي قيمة للعلم، و لا يهيئ الوظائف لإطاراته يوفر الجو للمتعلم للتخلي عن الدراسة، كما يلاحظ أيضا أولئك الذين تخرجوا من الجامعة، و لم يتحصلوا على وظيفة عمل ثابتة من أول مرة، فهم مبعدون عن سوق العمل الرسمية، و هم مضطرون للانخراط في السوق السوداء[62] .ص 159

7/ يتأثر سلوك التلميذ في المدرسة بعوامل و مؤثرات متنوعة، منها مشكلات شخصية، و أخرى اجتماعية، و كذا تأثير جماعة الأقران القوى، دون أن ننسى تأثير أجهزة الإعلام و خاصة التلفزيون و ما يقدمه من نماذج قد تتعارض مع الأهداف التربوية.

إذن يعتبر التلفزيون مؤثر قوي و له تأثير واضح في جوانب نمو شخصية التلميذ بحيث أن التلميذ يقضي معظم وقته أمام شاشة التلفزيون قد يؤدي به ذلك إلى تخلف في قدرته على التصور و التخيل و الإبداع و هو ما يتناقض مع المطالعة التي تكسب التلاميذ النظر إلى الصور المقرؤة التي تمثلها و التلميذ عندما يقرأ و يطالع الكتاب يتمتع بقدرة على التخيل الحر في استخلاص المعاني و الصور[70] .ص 62.

8/ إن عدم تخطيط التلميذ للمستقبل و عدم وجود النظرة المستقبلة للتلميذ[71]أو لما سيكون عليه في المستقبل من المعوقات للسيرورة الاجتماعية و قد جاء في إحدى الحصص التلفزيونية حول الشخصية الناجحة ما يلي:

- ضرورة وجود رؤية واضحة للتلميذ.
- غياب الإبداع يؤثر على شخصية التلميذ.
- غياب الأحلام الإيجابية.

- و المعاملة الحسنة بحيث ورد أن قد تكون كلمة تحطم تلميذ و قد تكون كلمة تصنع مستقبله.

ذكر **بيل Bell** (1985) أن أفراد العائلة لا يتعاملون مع بعضهم مباشرة عن طريق التكلم، و إنما عن طريق الحركات أو الإشارات، و هذه الطريقة في الكلام من المحتمل جدا تفهم خطأ من جانب الأعضاء الآخرين مما يؤدي في النهاية إلى إثارة المشاكل بين الأفراد[72].ص 204.

2.5.أثار النفور من الدراسة:

من الظواهر السلبية التي عرفتها المنظومة التربوية، بفضل تطبيق مبدأ ديمقراطية التعليم، و توفير فرص متكافئة لجميع التلاميذ التزايد الكبير لأعداد المتمدرسين في مختلف الأطوار.

و كان هذا التطور العددي على حساب المردود النوعي للتعليم بالرغم من الأموال الكبيرة التي تنفقها الدولة لخدمة المنظومة التربوية، و بالرغم من التعديلات و التحسينات التي تسعى الوزارة لإدخالها في مناهج التعليم و وسائله، فالنتائج مازالت باقية دون المستوى المطلوب.

فكان الإخفاق المدرسي في مختلف أطوار التعليم عامة، و في مرحلة التعليم الثانوي خاصة، لما لوحظ من ارتفاع عدد الراسبين و المسربين سنة بعد أخرى، فالإخفاق المدرسي عموما هو حالة من حالات عدم التكيف المدرسي، و بمفهوم أدق هو عدم القدرة على استعاب المعلومات و المعارف التي تقدم للتلاميذ، و ذلك لأسباب ذاتية، و بيداغوجية تربوية، و اجتماعية، و اقتصادية (سبق ذكرها)، أثرت على قدرات التلاميذ، و جعلتهم غير قادرين على إستعاب البرامج التعليمية المقدمة لهم، ما يضطر بعضهم لإعادة السنة، أو الانقطاع النهائي عن الدراسة، أو ما يسمى بظاهرة النفور المدرسي.

و التلاميذ الذين ينفرون من الدراسة، فإنهم يستعملون أساليب يعبرون بها عن رفضهم للدراسة أو ما يتعلق بموضوع الدراسة، و ذلك بعدة طرق، كالقيام بسلوكات عدوانية، كالغيابات المتكررة، الغش المدرسي، أعمال الشغب و الفوضى في القسم، أو ما يسمى بالتمرد المدرسي.

1.2.5.المشاغبة و تخريب الأثاث المدرسي:

1.1.2.5. تعريف:

تعني هذه الكلمة قيام التلميذ بالعبث بالمقاعد الدراسية، أو النوافذ أو تكسير الزجاج، أو محطات المياه، أو بأثاث و ممتلكات المؤسسة التربوية. [73] .ص21.

2.1.2.5.أشكال المشاغبة: [73] .ص 23

أ. المشاغبة الجسمية: و هي أوضح صورة لسلوك المشاغبة، و تحدث عندما يتأذى شخص ما جسديا، من خلال الضرب و الخربشة و الدفع، و أي شكل أخر للهجوم الجسدي.

ب. المشاغبة غير الجسمية (العدوان الاجتماعي): و هو النوع يمكن أن يكون لفظي و غير لفظي.

ب.1. المشاغبة اللفظية: و هي تشمل المكالمات الهاتفية البذيئة و ابتزاز الأموال و الممتلكات و التهديدات العامة بالتعليقات العنصرية، أو التعليقات القاسية، و نشر الشائعات المزيفة و الخاطئة.

ب.2. المشاغبة غير اللفظية: و يمكن أن تكون مباشرة أو غير مباشرة، فالمشاغبة غير اللفظية المباشرة غالبا ما تكون مصحوبة بمشاغبة لفظية أو جسمية، و المشاغبة غير المباشرة هي المؤذية و تشتمل على:

- المشاغبة غير اللفظية المباشرة: و هي تشمل النظرات و الإيماءات الوقحة، ويتم استخدامها للحفاظ على السيطرة على شخص ما.
- المشاغبة غير اللفظية غير المباشرة: و هي تشمل التجاهل المتعمد و الاستبعاد و العزلة، و إرسال ملاحظات سامة، و جعل التلاميذ الآخرين يكرهون شخصا ما.

ج. إتلاف الأشياء: و هذا يمكن أن يشمل تمزيق الملابس، و إتلاف الكتب، و تمزيق الأدوات و سرقتها.

3.1.2.5.أسباب المشاغبة:

يظهر هذا السلوك لأسباب معينة و هذه بعضها:

1. الإحباط: من المعروف أن الغضب و العدوان هذا استجابتان للإحباط و التلاميذ يتصفون بأنهم ميالون بشكل خاص للاستجابة بغضب شديد، و عندما يتعرضون لنوبات الغضب يقومون بهذا السلوك العدواني لتفريغ شحنات الغضب التي تسيطر عليهم خلال فترة الغضب[73] ص23.

و قد يحدث إخفاق للفرد في تحقيق غايته نتيجة وجود عائق أو عوائق في سبيل الوصول إلى البواعث، و بعبارة أخرى يفشل التلميذ في إرضاء دوافعه أو إشباع حاجاته فينشأ عن ذلك حالة من التوتر النفسي أو التأزم النفسي، و قد ينجم عن ازدياد التوتر الناشئ عن الإحباط ظواهر نفسية و أساليب توافقية شاذة تختلف باختلاف الأشخاص و لظروفه المحيطة [74]ص164.

2. جلب انتباه المعلمين و الإدارة، نتيجة التهميش الذي يحس به التلميذ في غرفة الدراسة.

3. انتقاما من بعض المدرسين و المشرفين على العملية التربوية نتيجة المعاملة السيئة التي يتعرض لها التلميذ من بعض هؤلاء.

4. العجز عن التكيف و بالتالي رفض التلاميذ التعاون مع مدرس جديد تم استبداله بمدرس سابق كان محل إعجابهم، و منها رفض التلاميذ تلقي الدرس في قسم جديد لكونهم يفضلون قسمهم السابق.

4.1.2.5. أثار المشاغبة: [20].ص176

تظهر البحوث الخاصة بآثار المشاغبة مدى كون هذا السلوك مدمرا و هداما، في ميل ضحايا المشاغبة إلى أن يكون لديهم مستويات منخفضة من تقديرات الذات، و يمكن أن يصبوا مكتئبين و حساسين، و حذرين و يظهرون انطواءا بالغا، و نجد أنهم غير سعداء في المدرسة، و أكثر شعورا بالوحدة النفسية، و لديهم أصدقاء قلائل، و بالتالي يتركون المدرسة.

و في دراسة أقيمت في مدرسة استرالية لمدة عامين، وجد بيترسون و ريجيبي (1999) أنه كانت هناك أثار سلبية للمشاغبة:

1. 31% من الذكور و 64% من الإناث شعور بعدم الارتياح.
2. 40% من الذكور و 60% من البنات قد عبروا عن الشعور بالغضب و اليأس.
3. 14% من الذكور و 12% من البنات قد قرروا الابتعاد عن المدرسة.

2.2.5.الغيابات المتكررة:

إن ظاهرة الغياب عن المدرسة، أو المادة الدراسية من الظهور التي تعاني منها مدارسنا في الوقت الحاضر، و المقصود بالغياب هو انقطاع التلميذ عن المدرسة أو بعض المواد الدراسية بصورة منتظمة أو متقطعة و تعود هذه الظاهرة إلى الأسباب التالية:

- عدم تلبية المنهاج لرغبات و ميول وحاجات التلاميذ.
- ضعف التواصل بين المدرسة و أولياء التلاميذ.
- عدم قيام أولياء التلاميذ بدورهم في متابعة أبنائهم في المدارس.
- طريقة تعامل الإدارة المدرسية مع التلاميذ، كسوء معاملة التلاميذ من قبل الرقابة العامة و المساعدين، و عدم تحكم الأساتذة في أقسامهم و ضبط غيابات التلاميذ.

- عدم مناسبة بعض أساليب التدريس التي يستعملها المعلمون مما ينفر التلاميذ من بعض الدروس.
- عدم مناسبة المواد الدراسية لقدرات التلاميذ العقلية.
- إثقال كاهل التلميذ بالواجبات المنزلية.
- استخدام العقاب المدرسي.
- اتجاه التلميذ السلبي نحو المدرسة.
- انخراط بعض التلاميذ في مجتمع سوق العمل بحيث وجد نسبة 77,10% من التلاميذ الذكور منخرطون في سوق العمل بدلا من الدراسة [3]
- سوء التوجيه (رفض أو عدم قبول التلاميذ للشعبة الموجه غليها.
- و قد يكون المنزل مسؤولا أيضا في عدم إعطاء التلميذ مصروفه اليومي مثلا، مما يجعله يقارن بينه و بين زملائه، فلا يميل الذهاب إلى المدرسة و قد يرجع ذلك إلى رداءة ملبسه، أو عدم اهتمام أهله بذهابه إلى المدرسة و اعتبارها مكانا لإبعاده عنهم كي يرتاحوا منه [8] .ص 233.

3.2.5.الغش في الامتحانات:

1.3.2.5.تعريفه:

هو ممارسة التلميذ لسلوك أو أكثر من أنواع السلوك المختلفة في الامتحان التي تشير إلى أنها سلوك غير مرغوب فيه وفقا للمعايير الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد، و لهذا نجد أن تعريف الغش يختلف من ثقافة إلى أخرى وفقا للمعايير السائدة في ثقافة ما [20].ص 178.

و قد تعود أسباب ظاهرة الغش إلى ما يلي: [20].ص 179.

- الضغط الخارجي على التلميذ كي يكون من المتفوقين في المدرسة فيكسب التلميذ عقلية خاصة و هي ينبغي أن تفوز بأي ثمن و ذلك نتيجة ضغط الأبوين.
- شعور التلميذ بعدم الكفاءة و سوء الاستعداد بسبب عدم الاهتمام بالدراسة، يتوقعون فشلهم في أداء مهمة ما، مما يزيد احتمال قيامهم بالغش.
- نظرة التلميذ للغش بأنه وسيلة للتغلب على المعلم.
- رغبة التلميذ بالظهور أمام زملائه.

- إن تدريج العلاقات و الدرجات قد يكون سببا في إقدام التلميذ على الغش، و قد يرى التلميذ بان الطريق الوحيد للوصول إلى مركز مرموق هو أن يكون على رأس القائمة الناجحة.

- عدم اهتمام التلميذ و قراءته لمادة الاختبار كليا أو جزئيا، أو عدم اهتمامه أو رغبته في الدراسة نتيجة لظروف معينة.

- انشغال التلميذ بمشكلة عاطفية خاصة في مرحلة المراهقة (المتوسط، الثانوي) حيث تأخذ منه معظم وقته و اهتمامه.

- صعوبة المادة الدراسية.

- تعدد متطلبات المادة أو المواد الدراسية، مما يشجع التلميذ اللجوء إلى أساليب غير تربوية لإنجازها كالنقل الحرفي من كراس زميله.

- الانحطاط في قيم التلاميذ الأخلاقية و الاجتماعية و انتشار ثقافة الغش.

4.2.5.عدم القيام بالواجبات المنزلية :

1.4.2.5.تعريف الواجبات المنزلية: [75].ص 32

هي الأعمال أو الأنشطة التعليمية المكملة للمنهج المدرسي التي يكلف المعلمون تلاميذهم بأدائها خارج المؤسسة التربوية (المدرسية).

2.4.2.5.أهمية الواجب المنزلي: [75].ص24

1- الواجب المدرسي مفيد لشخصية الطفل إذ يعمل على خلق الاتجاهات النفسية السليمة فيتعلم الطفل الاعتماد على النفس و تحمل المسؤولية و الاستقلال.

2- خلق رابطة قوية بين المنزل و المدرسة.

3- إرشاد التلاميذ إلى الطرق الصحيحة للاستذكار.

4- مقابلة الحاجات الفردية للتلاميذ على اختلاف قدراتهم و استعداداتهم.

5- اكتساب بعض المهارات المفيدة مثل تنظيم الوقت و التعود على النظام و الدقة و النظافة.

6- اكتشاف جوانب القصور لدى التلاميذ و علاجها.

7- استكمال النشاط التعليمي اللازم للتلاميذ خارج أوقات الخطة المدرسية.

8- التأكيد على ما تم دراسته و تدعيمه و تثبيته.

9- مساعدة التلاميذ على الاستفادة بوقتهم خارج المدرسة.

3.4.2.5.مميزات الواجب المنزلي: [75].ص 25

1- أن يكون له هدف واضح: فالتلميذ لا يعمل بطريقة جيدة إلا إذا أدرك الهدف مما يعمل، و على التلميذ أن يعرف ما يجب عليه عمله و كيف سيعمله و لماذا كلف بالواجب المنزلي.

2- أن يكون الواجب المدرسي محددا بحيث ينتج عن أدائه نشاط يمكن قياسه أو عمل ملموس يتحقق بإنجازه.

3- أن يكون مناسبا لمستوى التلاميذ: فلا يكون على درجة كبيرة من الصعوبة بحيث يترتب على ذلك عجز التلاميذ عن القيام به.

أو من السهولة بحيث يدعو إلى استهتارهم بل يتناسب مع استعدادات و قدرات التلاميذ و مستوى ذكائهم.

4- أن يثير شوق التلاميذ و اهتمامهم، و ذلك بأن يكون موضوع الواجب المدرسي متصلا بحاجات التلاميذ و خبراتهم السابقة، و تترتب على دراسته فوائد عملية للتلاميذ.

5- سهولة تصحيحه: يجب على المعلم إلا يكلف تلاميذه بواجبات تحتاج إلى إجابات طويلة مثل أسئلة المقال بل عليه أن يكلفهم بواجبات لا تتطلب جهدا كبيرا في تصحيحها حتى تتحقق الفائدة المرجوة منها.

4.4.2.5. السلبيات الخاصة بالواجب المنزلي [75].ص37

1. كثافة الواجبات المنزلية:

يغالي بعض المعلمين في تكليف تلاميذهم بالواجبات المنزلية اعتقادا منهم أن ذلك يؤدي على تفوقهم، بل إن الإكثار من الواجب المنزلي يجعل التلاميذ يفقدون اهتمامهم و يصابون بالقلق أو ينقطعون تماما عن العمل.

كما أن الواجب المنزلي الطويل يأخذ معظم وقت التلاميذ ما بعد الدراسة فيحرم التلاميذ من ممارسة بعض الأنشطة الاجتماعية و الراحة النفسية و قد أوضحت دراسة "وست" و "وود" (west et wood)

–1970– أن التلاميذ الذين يقضون وقتا طويلا في أداء الواجبات المدرسية يتعرضون لقدر من الإنعصاب stress و الخوف من الامتحانات و عدم إمكانية مزاولة بعض الأنشطة و الهوايات الشخصية.

2. الافتقار إلى التخطيط و التنظيم:

إن بعض المعلمين يقومون بتقديم الواجب المنزلي في اللحظات الأخيرة من الدرس، كما أن بعضهم يعطي واجباته بطريقة متقطعة و مشتتة و لا يسير على سياسة ثابتة مع تلاميذه، و تنعكس أثار ذلك على التلاميذ فيضعف اهتمامهم و يقل حماسهم للقيام بالواجبات المدرسية.

3. استخدام واجبات آلية:

يهدف المعلم من إعطاء الواجبات الآلية مجرد شغل وقت تلاميذه حتى لا يحدثوا شغبا و فوضى في القسم (الحجرة)، و تتخذ هذه الواجبات صورة أعمال تكتب أو صفحات تقرأ.

و هذه الواجبات قليلة القيمة من الوجهة التربوية بحيث أنها لا تتضمن عملا خلاقا، كما أنها تشجع على النقل عن الآخرين و تثير في نفوس التلاميذ النفور و الضيق، و خاصة المتفوقين منهم، فهي لا تثير اهتمامهم و لا تتحدي قدراتهم.

4. عدم المتابعة:

تعتبر عملية متابعة الواجبات المنزلية من أشق الأعمال بالنسبة للمعلم، و لما كانت تتطلب جهدا إضافيا، لذلك أهتم بها المعلمين، أما البعض الأخر فلم يولها القدر الكافي من العناية، و يترتب عن ذلك إصابة التلاميذ بالإحباط و انصرافهم عن أداء تلك الواجبات.

5. استخدام الواجب المدرسي كوسيلة للعقاب:

قد يقوم بعض المعلمين بتكليف تلاميذهم بواجب مدرسي كعقاب لهم عن سوء سلوكهم الفردي أو الجماعي، و عليه فإن ذلك يخلق اتجاهات معادية عند هؤلاء التلاميذ نحو الواجب المدرسي، فيؤدي إلى نفورهم منه كما أن ذلك الأثر قد ينعكس على العمل المدرسي كله.

5.2.5.العنف في المؤسسة التربوية:

إن الواقع التربوي الذي نعيشه كتربويين في التعليم الثانوي و لسنوات تزيد عن عشرة (10) سنوات، جعلتني ألاحظ ظاهرة العنف المدرسي التي أصبحت تشكل فعلا خطرا متزايد على أمن الأساتذة و

التربويين و كل المشرفين في التربية المدرسية، كما أن الجرائد اليومية المختلفة أصبحت تنشر أخبارا مؤلمة تتعلق بحوادث العنف التي يتعرض لها خاصة أعضاء هيئة التدريس و الفريق الإداري للمؤسسة.

لقد ورد في جريدة "الخبر" بتاريخ "10 ماي 2003" مانصه في ولاية سطيف استفحلت ظاهرة اعتداء التلاميذ على الأساتذة خلال السنوات الأخيرة إلى درجة أصبح فيها يتحاشون إثارة غضب التلاميذ و نرفزتهم و الدخول معهم في مناوشات كلامية حتى لا يتحولوا إلى ضحايا العنف [76] .

كما ورد –أيضا– في جريدة "الشروق اليومي" بتاريخ "05 أفريل 2003" مانصه "...إن المستشفى المركزي بقسنطينة يسجل سنويا عشرة ألاف ضحية اعتداء بقسنطينة و ضواحيها و هو رقم مرعب و خطير..." [77]

و قد ورد في نفس الجريدة (الشروق اليومي) بتاريخ:2003/02/22 ما ملخصه: "انتشرت بمختلف المؤسسات التربوية بقالمة في الآونة الأخيرة مظاهر سلبية جعلت العديد من أولياء التلاميذ يقرعون أجراس الخطر،

فلقد شاع العنف بمختلف أنواعه و انتشرت الأسلحة البيضاء بين التلاميذ...فالاعتداءات بين التلاميذ في تزايد، و لم يسلم الأساتذة و المعلمون من التحرشات اليومية للطلبة الذين انتشرت بينهم المخذرات بمختلف أنواعها سواء بعاصمة الولاية أو حتى البلديات المحافظة..." [78].

1.5.2.5. أسباب العنف: [79] .ص88

يذهب بعض الباحثين إلى القول بان: "...البنين عموما يفوقون البنات في الميل إلى النشاط و العنف و الشدة و السيطرة و إثبات الذات...".

و لأجل فهم ظاهرة العنف المتزايد في خطورتها على مستوى مؤسسات التعليم الثانوي نذكر الأسباب التالية:

1. إن الحرمان الناتج عن عدم إشباع الحاجات النفسي و الجسمية يجعل التلميذ المراهق في حالة إحباط، و إذا كانت هذه الحالة شديدة في توترها و أدت في النهاية إلى الفشل و خيبة الأمل فإنها قد تؤدي بالمصاب بهذا الإحباط إلى سلوك عدواني، و تدني المستوى المعيشي للأسرة يجعل الأبناء غالبا أكثر عرضة لحالات الإحباط المؤلمة.

2. ضعف السلطة المدرسية، حيث أصبح الأساتذة و الإدارة المدرسية يتحملون مسؤولية كبيرة في تربية النشء و لكنهم لا يتمتعون بسلطة قانونية كافية.

3. إن السلطة المعنوية التي يستمدها الأستاذ من شخصية التربوية ضرورية لنجاحه في عملية ضبط تلاميذه و لكنها غير كافية، و لابد أن تكون له سلطة قانونية تجعله قويا في نظر التلاميذ.

4. عدم إعطاء قيمة للمعلم و المعرفة بسبب استحواذ النزعة المادية على النفوس جعل رجل التربية بحكم مستواه الاقتصادي المتدني يعيش حياة الخصاصة و الكفاف.

5. إشباع الحاجة لتأكيد الذات يتم بالنسبة لبعض التلاميذ بطرق غير مقبولة و أبسط الطرق البدائية لتأكيد الذات بالسيطرة على الناس و باستعمال القوة البدنية كما هو معلوم.

استعمال أساليب تربوية قائمة على التسلط و الاستبداد، و تقييد الحرية مما يؤدي إلى الشعور بالظلم و بالتالي إلى العدوان.

2.5.2.5.حالات حية من ظاهرة النفور المدرسي:

نظرا لأهمية الموضوع، و نظرا لكونه شائك و مشعب، و تحكمه عدة متغيرات و عناصر فارتأينا عرض حالات متنوعة، ثلاث (3) حالات من الوطن العربي مصر، الكويت، الأردن، و حالات أخرى من الجزائر، و هي من التجربة الميدانية.

الحالة الأولى : [80] .ص 117.

عندي (4) أربعة أطفال و لدان و بنتان، ثلاثة منهم يذهبون إلى المدرسة أولادي الثلاثة: الولد الأكبر 12 سنة و الولد الأصغر 7 سنوات و نصف و أختهما 6 سنوات و نصف و هم منصرفون عن دراستهم إلى لا شيء تقريبا و أنا أحرص على تحفيظهم القران الكريم و تربيتهم تربية إسلامية و أنا أحاول أن تكون تربية أولادي صحيحة و لكني أشعر معهم بالفشل، فلا شيء يستهويهم بالرغم من أنهم أطفال ذو قدرات طبيعية.

و أبوهم لا يساعدني في تربيتهم، مما يجعلني عصبية معهم أحيانا و هذا شيء لا أحبه، علاقتي بهم ممتازة و لكن لا أعرف كيف أزرع في نفوسهم حب الدراسة و التفوق و النجاح لينشغلوا بالعلم عن توافه الأمر.

هويدا من مصر

الحالة الثانية : [80] .ص90.

ابني (10) سنوات يعاني من خوف و كره شديدين للمدرسة، مع أنه متفوق جدا في دراسته و دائم الحصول على المرتبة الأولى بين أقرانه و يحب الدراسة، أعرف بأن والدته كانت تضغط عليه

ليدرس، و كانت تقول له بأنه سيرسب إن لم يدرس و أنه سيحرم من الأشياء التي يحبها إن أخطأ في الاختبارات، أحمد في المرحلة المتوسطة الآن و قد كانت والدته تساعده في دراسته عندما كان في المرحلة الابتدائية، أما الآن فهي لا تساعده لصعوبة المناهج عليها.

و لذلك فهو يلجأ إلي بإلحاح لمساعدته في دراسته و أنا أرفض أن أساعده إلا في الأشياء التي يعجز عن فهمها بعد محاولته ذلك، لذلك فهو يشعر بأن أمه تهمله و تهتم بإخوانه الأصغر منه، كما أحب أن أبين أن ابني أحمد تنقصه الثقة بنفسه، و ذلك بسبب الدلال الذي كان يجده من جميع أفراد العائلة، و هو ما جعله يعيش في تناقض بين ما يجده من دلال خارج البيت و القوانين المقيدة لطلباته داخل البيت.

السؤال: كيف نتعامل معه كي نزرع الثقة في نفسه و نخلصه من الخوف الذي يعاني منه؟

سعدي– الكويت–

الحالة الثالثة : [80].ص 37.

إخواني الكرام نعاني في البيت من مشكلة مع أخي الصغير الذي يبلغ من العمر (9) سنوات و هو في الصف الثالث الابتدائي هنالك عدة مشاكل معه، منها: الدراسية، حيث نواجه معه مشكلة كبيرة في دراسته و ذلك من خلال عدم استيعابه للمواد مع العلم أن عقله متفتح...عندما يجلس مع أحد يتكلم...كثير الحركة، و كثرة حبه للعب مشكلة تواجهنا في دراسته عندما نطلب منه أن يدرس فإنه يبدأ بالبكاء حتى في حالة الترغيب فإنه يكون غير مبال، و في حالة الترهيب أيضا (يعني لا فرق عنده) و هو ما يضعني في مسؤولية كبيرة تجاهه و خاصة أنني الأكبر و المتعلم، بالإضافة أيضا لمشكلتي و هي عدم التفرغ، أرجو مساعدتي في مواجهة هذه المشكلة و جزاكم الله خيرا.

سامر أبو إسلام–الأردن–

الحالة الرابعة : (من التجربة الميدانية)

مهدي تلميذ في السنة التاسعة أساسي (9) يبلغ من العمر 14 سنة.

التلميذ مهدي متفوق في الدراسة منذ السنة الأولى أساسي، إخوته كلهم إطارات في الدولة، والده مدير ثانوية.

التلميذ كان يدرس في متوسطة بواد سوف.

مهدي يعاني من مشكلة ظهرت فجأة عندما غير المتوسطة من ولاية وادي سوف إلى ولاية البليدة، هنا بدأت المشكلة.

مهدي يدرس في المتوسط اختار اللغة الإنجليزية كمادة أولى و كان جد متفوقا في المادة، و اللغة الفرنسية كمادة ثانية و كان متوسطا في المادة.

عندما غير مقر سكنه، غير المتوسطة حيث اتصل بإحدى المتوسطات الواقعة ببوفاريك التي أقيمت فيها التجربة، و هنا يصادف أستاذة مادة الفرنسية لتقوم بتوبيخ تلاميذ القسم، و قالت لهم بأنكم أسأتم الاختيار، و ليس لكم مستقبل، هنا يشعر مهدي بإحباط كبير، ثم يبدأ بالغيابات عن المدرسة، ثم صرح أولياءه بأنه لا يريد الدراسة لان المستقبل ليس في الدراسة.

مهدي من وادي سوف–أكتوبر 2000.

الحالة الخامسة : (من التجربة الميدانية)

التلميذ كمال من ولاية البليدة، تلميذ في الثانوية، سنة أولى ثانوي، تلميذ يعاني فقرا كبيرا مما يجعله يغيب عن الثانوية ليعمل لمساعدة أفراد أسرته، مستواه الدراسي منخفض نتيجة الغيابات و تركه تراكم للدروس و مراجعتها أثناء مقربة الامتحانات الفصلية، التلميذ لا يهتم بمادة الرياضيات كونه لا يفهمها، و لا يفهّمها له الأستاذ، التلميذ يرى الأساتذة غير مهتمين بالتلميذ بل لهم انشغالات أخرى غير التعليم.

كمال من البليدة–أفريل 1998.

الحالة السادسة : (من التجربة الميدانية)

التلميذ عبد الرزاق يدرس في السنة الأولى ثانوي، يعاني من ضعف كامل في الدراسة، ظروفه العائلية حسنة، لكن الظروف المدرسية غير حسنة، بحيث أن هناك عدم اهتمام الأساتذة بالتلميذ، و هو يتصف بصفة الخجل و في نفس الوقت فوضوي في القسم يرى أنه لا يستطيع الدراسة لأن البرنامج مكثف، خاصة مادة العلوم الطبيعية و لديه صعوبات دراسية في القاعدة، مما يعرقل سير الدراسة، كما أنه يرى بأن الدراسة ليست محور اهتمامه بل هناك اهتمامات أخرى و هي العمل و كسب المادة عن طريق التجارة.

عبد الرزاق من البليدة–1998/02/03.

الحالة السابعة : (من التجربة الميدانية)

أمين تلميذ في السنة الأولى ثانوي، أب أمين معلم و يهتم كثيرا بابنه و يريد أن ينجح ابنه في الدراسة.

التلميذ يعاني ضعفا في المواد الأساسية كرياضيات و الفيزياء، بحجة أنه لم يدرسها جيدا في المتوسط، و كذلك عدم وجود ارتباط و علاقة بين المرحلتين المتوسط و الثانوي خاصة في مادة الفيزياء، و كذلك عدم اهتمام الأساتذة بالتلاميذ.

التلميذ خجول جدا، إلى درجة أنه لا يتكلم و كأنه بكم.

التلميذ يرى بأن أستاذ الرياضيات يفضل البنات على البنين مما زاد في عقدة التلميذ أمين.

أمين –1998/02/03.

الحالة الثامنة : (من التجربة الميدانية)

التلميذ محمد يدرس في السنة الثانية، والده مدير متوسطة يهتم كثيرا بابنه، و يريده أن يكون متفوقا في دراسته.

الأساتذة أجمعوا بأن محمد فوضوي و مشوش في القسم و لا يهتم أبدا بالدراسة، نتائجه

ضعيفة، لا يبدي أي اهتمام بالدراسة أو العاملين بالمهنة، و لما سئل عن ذلك أجاب بأنه متمردا عن المراقب العام الذي ضربه ذات مرة، و تلفظ معه بألفاظ مشينة مما جعله يحتقر المراقب العام و المؤسسة التربوية و كل العاملين بها.

غياباته متكررة إلى درجة أنه انقطع عن الدراسة.

محمد من البليدة–2000/01/31.

الحالة التاسعة : (من التجربة الميدانية)

التلميذ اسماعيل يدرس في السنة الثانية ثانوي، يبلغ من العمر 17 سنة عدد إخوته (3) ذكور، و (2) إناث، الأم لا تعمل، الأب يعمل و له مستوى ليسانس في الحقوق، العلاقة بين الأم و الأب حسنة، يقطنون بمنطقة ريفية بالبليدة، معدله الدراسي متوسط 11,00 من 20، معيد السنة الأولى ثانوي، التلميذ بسبب الإعادة يرفض الدراسة، لأنه يريد الانتقال إلى السنة الثالثة، حالته النفسية منهارة، بحيث يعاني من الخوف، يخاف حسب رأيه من الموت، من المجهول، من المستقبل، و الدراسة سببت له مشاكل عائلية مع والديه، الذي يوبخه إذا لم ينجح، لذلك يرفض مواصلة الدراسة، و يدخل سوق العمل الحر.

إسماعيل من البليدة–2003/01/12.

خلاصة

تعتبر التربية التكوين الشامل للفرد ، ويبدأ هذا الدور الأساسي في الأسرة أولا ، ثم المدرسة ثانيا، هذه الأخيرة التي أنيط لها الدور الكبير في التربية و التعليم ، وفي الحقيقة أن هاتين العمليتين متلازمتين ، أو هما وجهان لشيء واحد وهو تكوين الشخصية الإنسانية المتكاملة وإعداد الفرد لمواجهة الصعوبات التي يواجهها في المجتمع ، بل وإعداد إطارات المجتمع . إلا أنه وفي واقع الأمر نجد سلوكيات وممارسات سلبية في الواقع التربوي ، متناقضة مع أهداف ومضامين المناهج التربوية ، التي تصبو إليها الوصاية ، مما يترتب عن ذلك نفورا من الدراسة ولكل تلميذ سبب خاص في ذلك ، وقد تطرقنا في هذا الفصل إلى مختلف الأسباب المباشرة والغير مباشرة لظاهرة النفور من الدراسة ، وهذه الأسباب تختلف من فرد لآخر حسب درجة التأثر ، كما تترتب على هذه الظاهرة مظاهر عديدة ومتعددة وقد تم ذكر بعضها سابقا .

الفصل 6

الهيكلة المنهجية للدراسة والتحليل الإحصائي والسوسيولوجي للجداول

إن البحث السوسيولوجي يعتمد أساسا على وضع مناهج علمية تخدم مراحل البحث خاصة في جانبه الميداني ، حيث هو" المنهج العلمي طريقة وأسلوب تفكير ، وهو أجود الوسائل التي تمكن الإنسان والباحث من الوصول إلى حقائق جديدة هي التمحيص والبحث والاستكشاف " [81]ص 38.كما أنه "المنهج عبارة عن أسلوب أو تنظيم أو إستراتيجية أو خطة عامة تعتمد على مجموعة من الأسس والقواعد والخطوات يستفيد منها في تحقيق أهداف البحث أو العمل العلمي " [82] .ص11.

1- مناهج الدراسة :

إن استخدام المنهج في أي دراسة يخضع حتما لطبيعة الموضوع، وعلى هذا الأساس فقد تم اختيار:

أ- المنهج الوصفي أو التحليلي :

"المنهج الوصفي هو طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي للوصول إلى أغراض محددة لوضعية اجتماعية معينة ، أو هو طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة"[83].ص 147.

"هو طريقة لوصف الظاهرة وتصويرها كميا وكيفيا، وذلك عن طريق جمع المعلومات النظرية والبيانات الميدانية عن المشكلة موضوع البحث، ثم تصنيفها وتحليلها والوصول إلى النتيجة " [84].ص86.

" هو طريقة في الوصف والتحليل والتعليل والتفسير بصيغة علمية لوضعية اجتماعية أو مشكلة اجتماعية أو سكانية " [84] .ص86.

وقد تم اختيارنا لهذا المنهج للاعتبارات والخصائص التالية :

1- توفر المراجع والبحوث والدراسات التي تقارب جوانب معينة من بحثنا ، ذلك أن هذا المنهج يتطلب الإحاطة بأبعاد وجوانب الظاهرة المدروسة من بحوث استطلاعية ووصفية ، وكذا ملاحظات ميدانية قد أجريت حول الظاهرة .

2- يعمل البحث الوصفي على تصوير ما هو كائن ، أي الوضع الراهن أو الحادثة فهو يصف خصائصها ومركباتها ويصف العوامل التي تؤثر عليها ، والظروف التي تحيط بها ، ويحدد العلاقات الارتباطية بين المتغيرات التي تؤثر على تلك الظاهرة ، وانطلاقا من هذا التصوير الشامل يمكن التنبؤ والاستنتاج بالأوضاع المستقبلية التي ستؤول إليه هذه الظاهرة ، فالبحث الوصفي لا يعتمد على الملاحظة السطحية أو الوصفات العرضية في حل المشكلة [85]. ص95

3- يعمل المنهج الوصفي على رصد أي شئ ، كالخصائص المادية أو المعنوية أو أي شئ آخر، نشاط (سلوك) إنساني ، وكذا أنماط التفاعل بين البشر ويكون هذا الرصد كيفيا وكميا [86]. ص 128

4- تبرز أهمية المنهج الوصفي في البحوث العلمية ليس في مجرد وصف للأشياء الظاهرة للعيان ، بل إنه أسلوب يتطلب البحث والتقصي والتدقيق في الأسباب والمسببات للظاهرة الملموسة ، لذلك فهو أسلوب فعال في جمع البيانات والمعلومات ، وبيان الطرق ، والإمكانات التي تساعد في تطوير الوضع إلى ما هو أفضل ، فهذا المنهج يزود الباحث بوصف للمتغيرات التي تتحكم في الظواهر قيد الدراسة سواء كانت تلك ظواهر تربوية أو اجتماعية أو نفسية .... إلخ [85] .ص .96

5- يعتمد المنهج الوصفي على أدوات جمع البيانات الميدانية مثل الاستمارة ، المقابلة ، الملاحظة ، الوثائق والسجلات الإدارية والاختبارات والمقاييس ، هذا فضلا عن جمع المعلومات النظرية حول الظاهرة من مختلف المصادر والمراجع والتقارير و الإحصاءات الرسمية [84] .ص.87

6- الإستناد في الوصف على عينة بحث تكون ممثلة لمجتمع الدراسة [87]. ص31

ب- الإحصاء :

لا يمكن إراحة كمنهج ، بل هو وسيلة تساعد الباحث في جمع وتحليل البيانات " يظهر من خلال جمع البيانات بالاستمارة وتفريغها في جداول إحصائية تساعد على التفسير والتحليل أكثر ، وتضمن بذلك جزءا ولو يسيرا من الفعل المنهجي " [87] .ص31.

ج – دراسة الحالة :

لا يمكن إدراج دراسة الحالة كمنهج ، بل هي كوسيلة تساعد الباحث في جمع وتفسير البيانات.

هي شكل من التحليل الوصفي ، الذي يستخدم في الدراسات المسحية ويكثر استخدامها في وصف وضع أو فرد أو مجتمع أو عادة أو تقليد اجتماعي ... إلخ.

و يترتب على ذلك جمع الكثير من الحقائق و البيانات المتعلقة بموضوع البحث من حيث تاريخ حياته،أو مراحل تطوره خلال فترة زمنية معينة وتقوم هذه الطريقة على افتراض أن الفرد أو الجماعة (موضوع البحث) يكون مع بيئته التي يتفاعل معها وحدة متكاملة، وبالتالي فإن العوامل المتداخلة في أي موقف تأخذ معناها وأهميتها من الموقف نفسه [85] .ص 103.

يقصد بالحالة التي تخضع للدراسة فردا واحدا أو موقفا اجتماعيا أو جماعة اجتماعية،أو أسرة أو مجتمعا محليا ، يكون المقصود بدراسة الحالة ذلك الأسلوب في تنظيم الحقائق و المعلومات التي يمكن الاستفادة منها في رسم صورة كلية لواحد من هذه الوحدات الممثلة لأنواع الحالات وذلك في علاقاتها وأجزائها بعضها بالبعض الآخر وفي وضعها في المحيط الاجتماعي والثقافي الذي توجد فيه [82] ص 164.

ويظهر استعمال طريقة دراسة الحالة عند عرضنا لمختلف الحالات الميدانية ، وبحكم علاقتنا بالميدان لأكثر من عشر سنوات ، فإننا كثيرا ما قمنا بتطبيق هذه التقنية ومتابعة عدة حالات ، وعليه فإننا قمنا باستغلال هذه الحالات في عرض وصفي للحالات وكذا استغلال هذه الحالات في تحليل البيانات .

2- تقنيات الدراسة :

للإجابة على إشكالية بحثنا والتحقق من الفرضيات الموضوعة لذلك كان لابد من اختيار التقنيات العملية والمناسبة لموضوع بحثنا ، وهذا للحصول على المعطيات المناسبة الخاصة بموضوع الدراسة.

وباعتبار أن بحثنا يندرج ضمن دراسة ميدانية تبحث عن الأسباب المؤدية إلى ظاهرة النفور المدرسي في التعليم الثانوي ، وربطها بالعملية التربوية والقيمة الاجتماعية للتعليم ، وكذا آثار هذا النفور على سلوكات التلاميذ والمجتمع ، وتحليل المعطيات المتحصل عليها وتحديد أبعادها سلبية كانت أو ايجابية تعود على الفرد أو المجتمع أو كلاهما معا ، لكل ذلك ارتأينا أن نختار ونعتمد على التقنيات التالية :

أ- الملاحظة :

يشير لفظ "الملاحظة " لغويا إلى المعاينة المباشرة للشئ أو مشاهدته على النحو الذي هو عليه ، وفي مجال البحث الاجتماعي تعني الملاحظة المشاهدة أو المعاينة المباشرة للموقف الاجتماعي ، وأشكال السلوك وأنماط التفاعل [82] .ص 199.

ويعرفها دوكاتلي بأنها " عملية المشاهدة والانتباه الذهني الإرادي والموجه نحو جمع المعلومات المتعلقة بموضوع بحث محدد ومضبوط الأهداف والأبعاد [84] .ص 257.

كما أنها تعني " تلك المشاهدة المباشرة الموجهة والمضبوطة ، والمحددة الأهداف والمحكومة بإطار مرجعي نظري وبناء منهجي ميداني للإحاطة بموضوع البحث ، وعن طريق هذه المشاهدة تتم عملية جمع المعلومات والبيانات العلمية لتزويد وإثراء موضوع البحث بمادة علمية تخدم البحث [84]. ص 257.

أنواع الملاحظة : لدينا نوعين من الملاحظة :

1- ملاحظة بالمشاركة : وفيها يشارك الباحث حياة مجتمع البحث وعادة ما يعيش الباحث مع مجتمع الدراسة ويشاركهم في نشاطاتهم .

وفي هذا النوع من الملاحظة قد يفصح الباحث للمبحوثين عن دوره كملاحظ ويتطلب ذلك كسب ثقة المبحوثين كما قد لا يفصح الباحث للمبحوثين عن دوره كملاحظ ، وهذا النوع من الملاحظة أسماه " **إدوارد ليندمان** " بالملاحظة بالمشاركة المستترة ، وفيها يجب أن لا يعرف المبحوثين أنهم موضوع الملاحظة ، وفي ذلك يستوجب على الباحث الإلمام بلغة واتجاهات وأهداف عينة البحث [84] .ص 262.

2 - الملاحظة بدون المشاركة : وفيها يقوم الباحث بالملاحظة دون أن يشارك حياة ونشاط مجتمع البحث ، وتجري الملاحظة دون علم المجتمع موضوع الملاحظة ، مما يؤدي إلى أن تتم نشاطات و سلوكات مجتمع البحث طبيعية ومن غير تكلف في الآراء والأفعال [4]

وفي بحثنا هذا قد تم توظيف النوعين من الملاحظة ، فالنوع الأول وظف قبل إجراء البحث حيث تم تسجيل كل الملاحظات وعليه تم اختيار الموضوع انطلاقا من الواقع الذي عايشته في الميدان لأكثر من عشر سنوات ، هذا ما دفعني إلى اختيار هذا الموضوع .

أما النوع الثاني من الملاحظة وهو بدون المشاركة فقد وظفت في بحثنا أثناء القيام بالدراسة الاستطلاعية و هذا لجمع البيانات الأولية و توظيفها أثناء إجراء البحث ، و هذا لتكملة المعلومات الخاصة بالاستمارة و المقابلة،حيث تم زيارة مختلف الأفواج الدراسة و تسجيل مختلف الملاحظات (الجو في القسم،سلوكات التلاميذ،معاملات الأساتذة في الفوج،انضباط التلاميذ، ملاحظات حول سير الدرس، ملاحظة جدران القسم ، الكتابات،الرموز...إلخ.

واستخدامنا لكلا النوعين من الملاحظة خدم الموضوع كثيرا خاصة في عملية اختيار الموضوع و تحليل البيانات .

ب-الاستمارة :

تعتبر الاستمارة وسيلة لجمع البيانات اللازمة للبحث من خلال مجموعة من الأسئلة المطبوعة في استمارة خاصة يطلب من المبحوث الإجابة عليها، سواء سجلت هذه الإجابات بمعرفة المبحوث وحده دون تدخل من الباحث،أو سجلت بمعرفة الباحث نفسه أو مساعدته.

و تمكننا هذه الوسيلة من جمع المعلومات الضرورية حول الموضوع من خلال عينة البحث،كما أنها توفر الكثير من الوقت و الجهد في تطبيقها،و تسمح أيضا للمبحوث بالتفكير في موضوع البحث و الإجابة على الأسئلة المطروحة عليه.

و تعرف الاستمارة على أنها: أداة من أدوات البحث العلمي للحصول على الحقائق والتوصل إلى الوقائع و التعرف على الظروف و الأحوال و دراسة المواقف و الاتجاهات و الآراء .

وتساعد الملاحظة و تكملها ، و أحيانا تكون الاستمارة الأداة العملية الوحيدة للقيام بالدراسة الميدانية [84].ص 220.

وعرّفها (إحسان محمد حسن):الدليل أو المرشد الذي يوجه المقابلة التي تقع بين الباحث و المبحوث بعد أن يرسم مساراتها و يحدد موضوعاتها و يشخص طبيعة المعلومات التي يطلبها الباحث من المبحوث [88].ص 65.

يعرّفها رشيد زرواتي:هي مجموعة أسئلة تطرح لأفراد عينة البحث و التي تعطينا إجابات قابلة للعرض و التحليل و التفسير و التعليل و التركيب للوصول إلى نتائج تجيب على تساؤلات الإشكالية ، و فرضيات البحث،كما تخدم هدف البحث [84]. ص220.

ج- المقابلة :

تعتبر هذه التقنية وسيلة لجمع البيانات،تستخدم بكثرة في البحوث الاجتماعية،تتمثل في إيجاد موقف مواجهة بين فردين (باحث و مبحوث)،يرتكز على تفاعل لفظي بينهما،فيه يحاول الباحث استمارة بعض المعلومات أو التعبيرات لدى المبحوث تدور حول خبرته ، و آرائه و معتقداته لاستغلالها في بحث علمي ، أيا كانت طبيعة هذا البحث،كشفي كان أو شخصي أو علاجي [85] .ص 226.

و هي أيضا : "عملية اجتماعية صرفة تحدث بين شخصين ، الباحث والمبحوث أو المقابل الذي يستلم المعلومات و يجمعها و يصنفها ، والمبحوث الذي يعطي المعلومات إلى الباحث بعد إجابته على الأسئلة الموجهة إليه من قبل المقابل[88] .ص 98.

و هي أيضا: "احدي أدوات جمع المعلومات و البيانات عن طريق لقاء بين الباحث و المبحوث و تستخدم في البحوث الميدانية لجمع المعطيات المتعلقة بموضوع البحث ، و التي لا يمكن جمعها عن طريق الدراسة النظرية أو المكتبية ، كما تستخدم في جمع البيانات التي لا يمكن جمعها عن طريق الاستمارة أو الملاحظة أو الوثائق و السجلات الإدارية والتقارير و الإحصاءات الرسمية ، أو أداة أخرى من أدوات البحث،و تجري المقابلة في شكل حوار (حديث) مع المبحوث في موضوع البحث، و يشترط أن يكون الحوار مبوّبا ، منظما،محددا للمحاور و مسيرا من طرف الباحث ، كما يفضل أن يقوم الباحث بتسجيل ملاحظات المبحوث و آرائه حول موضوع البحث [84] .ص 248.

شروط المقابلة :

ولكي تحقق المقابلة الهدف و الغرض المطلوب،يجب أن ترتكز على الشروط التالية :

- ضبط و تحديد موضوع المقابلة .
- ضبط و تحديد هدف إجراء المقابلة .
- إعلام المبحوث بموضوع و هدف البحث.
- وضوح كتابة و لغة و مفاهيم محاور المقابلة.
- ضرورة مراعاة الظروف الزمنية الملائمة للمقابلة.

- ضرورة مراعاة الظرف المكاني المناسب للمقابلة.

- مرونة و فهم أسلوب الحوار في المقابلة.

- ضرورة تحبيب و تحفيز المبحوث على التجاوب مع المبحوث في محاور المقابلة.

- انتباه الباحث و تركيزه على الحوار.

- ضرورة تمكن الباحث من موضوع بحثه و من محاور المقابلة.

- فطنة الباحث لعدم إحراج المبحوث.

- تسجيل إجابات المبحوث.

- تنظيم و تنسيق و ترتيب محاور المقابلة.

- مراعاة المنطق البنائي و الوظيفي لمحاور المقابلة على أن تكون محاور المقابلة مصمّمة و متماسكة و لها وظائف في خدمة هدف البحث [84] .ص 249.

و ما يزمع إجراءه الباحث ، هو إجراء مقابلة مع بعض الأساتذة الثانويين لمختلف المواد (فيزياء- لغة عربية- تاريخ و جغرافيا) ، في شكل مقابلة جماعية (لكل مادة على حده)، وهذا للاستفادة من تجاربهم و خبرتهم في تفعيل العملية التربوية ، و الإدلاء برأيهم حول الظاهرة ، كما أننا قمنا بمقابلة جماعية مع مختلف التلاميذ (ذكور،إناث) ولمختلف المستويات (سنة أولى و سنة ثانية و سنة ثالثة) ، للإدلاء بمختلف الملاحظات و الآراء التي يعيشونها على مستوى الواقع سواء كان في غرفة الصف ، أو في المؤسسة التربوية ككل أو حتى على مستوى الشارع أو المجتمع.

3/ مراحل الدراسة :

يتم إجراء البحوث وفق خطة منهجية تتحدد بمرحلتين ترتبطان ارتباطا وثيقا فيما بينهما،إذ تبنى إحداهما على الأخرى،لذلك اعتمادنا كان على نوعين من الدراسات و هما:

3-1. مرحلة الدراسة الاستطلاعية :

قمنا في هذه المرحلة باستطلاع مجال بحثنا والتقرب اليه أكثر من خلال القيام بقراءات عديدة ومقصودة لكل ما يمد بصلة لموضوع بحثنا من مقالات صحفية ، وكتب ودراسات وبحوث ، وعليه تم تكوين ملف خاص بهذه الكتابات الصحفية والاستطلاعات والحوارات التي جرت حول الموضوع في عدة مجالات كالحصص الثقافية والتلفزيونية التي تناولت الموضوع بصورة مباشرة أو غير مباشرة .

وهذه المرحلة هي مرحلة مهمة حيث تم الاحتكاك بالمكتبات الجامعية والوطنية ، إضافة إلى الاتصال بالزملاء الأساتذة ، التي مكنتنا من جمع رصيد مهم من المعلومات والأفكار التي ساعدتنا كثيرا في تطعيم بحثنا وتحديد الموضوع أكثر فأكثر .

ثم بعدها قمنا بصياغة الإشكالية صياغة علمية وتحديد تساؤلات بحثنا ، تم ترجمة هذه التساؤلات إلى فرضيات عمل محددة وصالحة للاختبار في الميدان .

3-2. مرحلة الدراسة الميدانية :

يعتبر البحث الميداني مرحلة أو خطوة مهمة للتفسير الواقعي لمختلف الظواهر ، وعليه يمكننا البحث العلمي من التنبؤ وإعطاء حلول مناسبة لإصلاح المجتمع وتنميته ، والملاحظ ميدانيا أن مختلف الحلول والإجراءات التي اتخذت من طرف الدولة كانت نتيجة لدراسات سوسيولوجية أو نفسية أو سوسيولوجية نفسية معا .

وفعلا أول ما أثار فضولي كباحثة هو تلك السلوكات الغير سوية من طرف عدد كبير من التلاميذ ، و كذا نتائجهم المتدنية ، ضف إلى ذلك الإصطدامات والصراعات اليومية التي يعيشها التلاميذ مع الأساتذة وكذا التأطير الإداري للمؤسسات ، مما جعلني أفكر لماذا هذه السلوكات ، ما هي الأسباب خاصة وأننا في مؤسسات تربوية ، بل وأحيانا نقول إنها العدوانية بين التلاميذ والأساتذة ، ناهيك عن تكسير الجدران والكتابات و الخربشات ....إلخ.

وعليه قمنا بتقسيم العمل إلى مجالين : مجال زماني ومجال مكاني .

4- مجالات الدراسة :

المجال الزماني :

قامت هذه الدراسة على المراحل التالية :

المرحلة الأولى :

تمثلت في عملية البناء القاعدي لمجتمع البحث ، أين تم اختيار المبحوثين الذين يساعدون الباحث على عملية تشخيص ظاهرة الدراسة .

المرحلة الثانية :

مرحلة بناء الاستمارة وتقنينها:

أ – مرحلة الإعداد الأولي للاستمارة :

وكان ذلك في شهر فيفري بحيث تم توزيعها على مجموعة من التلاميذ فقط وهذا بهدف تجريبها وهذا كان يوم 2008/02/28 ، وتم استرجاعها في يومها المحدد وذلك بهدف تصحيح أسئلة الاستمارة .

ب– مرحلة الإعداد النهائي للاستمارة :

وكان ذلك ابتداءا من شهر مارس إلى شهر ماي ، حيث تم توزيعها على مجموعة من الثانويات المختارة حسب المنهجية المتبعة في تطبيق العينة ، وقد بدأنا بالضبط يوم 15–03–2008 إلى غاية يوم 10–05–2008 مستعينين بمجموعة من المستشارين في التوجيه المدرسي والمهني عبر الولاية الذين اختيرت المؤسسات المقيمين بها كعينة بحث وحتى نتفادى ضياع بعض الاستمارات وكذا غيابات التلاميذ قمنا بتوزيع عدد زائد عن العينة المختارة وذلك لتفادي النقص في عينة البحث .

المجال المكاني :

لقد أنجزت الدراسة على مستوى مجموعة من الثانويات الواقعة بولاية البليدة ، وقد اختيرت هذه الولاية كونها مقر عملنا ، وكذلك لسهولة الاتصال مع مختلف إطارات التربية بالثانويات ، اما عن الثانويات المختارة فمنها العريقة ، ومنها الجديدة وكان الاختيار حسب طريقة خاصة باختيار العينة .

تقع ولاية البليدة شمال الجزائر على سفوح جبال الأطلسي إلى الجنوب من سهل متيجة ، ومدينة البليدة عاصمة متيجة تدعى بمدينة الورود ، يحدها من الشمال الجزائر العاصمة ، ومن الغرب تيبازة ومن الجنوب عين الدفلى والمدية ، ومن الشرق البويرة وبومرداس ، وهي مركز إداري وتجاري ، وتشتهر بمنتجاتها الزراعية والصناعة الغذائية ، وتظم الولاية إداريا عشر (10) دوائر ، وعدد بلدياتها خمسة وعشرون (25) بلدية .

أما عن مؤسساتها التربوية فهي تتكون من (313) مدرسة ابتدائية ، و(125) متوسطة ، و(33) ثانوية موزعة عبر مختلف دوائرها وبلدياتها وهناك مشاريع أخرى في طور الإنجاز.

5- عينة المقابلة :

أجريت المقابلة مع مجوعة من الأساتذة لمختلف المواد ، وتم الاختيار عشوائيا ، مادة الفيزياء، الفرنسية ، الأدب العربي والتربية الإسلامية ، أساتذة التعليم الثانوي يحملون شهادة ليسانس في التخصص ، يدرّسون في ثانويات البليدة ، يتراوح سنهم (من 30 سنة إلى60 سنة) .

وقد تم اختيار العينة على أساس عشوائي ، وذلك بهدف الكشف عن أسباب ظاهرة النفور المدرسي، وذلك من موقع الفاعل في العملية التربوية وهم الأساتذة ، وأيضا للمقاربة بين تصريحات المجتمع الأصلي وهم التلاميذ وتصريحات الأساتذة حول الظاهرة .

وتم إجراء المقابلة عن طريق لقاءات مباشرة مع الأساتذة ، مع إنجاز دليل المقابلة ، وكانت اللقاءات كل مادة على حده ، حتى نتفادى التضارب في الآراء وبين المواد ، وكذلك احتراما للتخصص، وكذا إعطاء حرية أكثر للأساتذة في المادة الواحدة لإعطاء رأيه في تخصصه وفي مادته المدرّسة .

والملاحظ أن الأساتذة أبدو ترحيبا واستعدادا كبيرا للموضوع خاصة أن الظاهرة يعيشها الأستاذ يوميا مع تلاميذه ، كيف لا وهو الفاعل الأول في العملية التربوية .

كما قمنا في نفس الوقت بمقابلة مع مجموعة من التلاميذ لمختلف المستويات ومختلف الشعب ، وذلك في إطار تطبيق تقنية ديناميكية الجماعة – Dynamique de groupe – و ذلك بهدف إثراء البحث ، و كذلك بهدف التحليل السوسيولوجي و كذا ملاحظة و دراسة أفكار التلاميذ عن قرب و انطلاقا من تصريحاتهم

6- العينة و طريقة اختيارها:

العينة هي جزء من مجتمع الدراسة الذي تجمع منه البيانات الميدانية و هي تعتبر جزءا من الكل بمعنى أنه تؤخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة لمجتمع البحث.

فالعينة إذن هي جزء معين أو نسبة معينة من أفراد المجتمع الأصلي ثم تعمم نتائج الدراسة على المجتمع كله ، ووحدات العينة قد تكون أشخاصا ، كما تكون أحياءا أو شوارعا،أو مدنا أو غير ذلك [84] .ص 334.

ويصبح ذلك ممكنا إذا كانت خصائص العينة تمثل خصائص المجتمع الأصلي من حيث أكبر عدد ممكن من المتغيرات [89] .ص 143.

و عليه فإننا اتبعنا طريقة المعاينة التي تتناسب وتمثيل المجتمع الأصلي ، ويلزم عملية المعاينة شرطين أساسيين:

1- تحديد المجتمع الأصلي.

2-تحديد حجم العينة.

وبما أن دراستنا هي العملية التربوية و القيمة الاجتماعية للتعليم و علاقتها بالنفور المدرسي فإن مجتمع البحث هم التلاميذ،و خصصنا تلاميذ التعليم الثانوي مستوى السنة الثالثة المعيدين

و أسباب اختيارنا لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي المعيدين منهم،كون الظاهرة تظهر أكثر عند فئة المعيدين و المفصولين،و اخترنا المعيدين لسهولة الاتصال بهم كونهم مازالوا متمرسين،أما المفصولين لم نتمكن من الحصول على القائمة مضبوطة بالعناوين ، مما جعلنا من الصعب الاتصال بهذه الفئة و اقتصر العمل على فئة المعيدين ذكوروإناث و جميع الشعب المفتوحة في الثانوي.

و عليه قمنا بمراعاة عدّة مقاييس لاختيار العينة و هي :

1/السنة الثالثة ثانوي (المستوى).

2/ الإعادة (كلهم معيدين).

3/ الجنس (ذكور،إناث)

4/ الشعب(جميع الشعب المفتوحة في الثانوية)

إن طريقة اختيار العينة من أهم المراحل والخطوات التي على الباحث إتباعها في الدراسات العلمية، ولأن طبيعة الموضوع هي المحددة لنوعية أدوات الدراسة ، فهذا ما يفرض على الباحث الاعتماد على أسلوب المعاينة لأنه لا يستطيع أن يدرس كل أفراد المجتمع ، بل تمثيل جزء منه ، وعليه فإن مجتمع البحث في هذه الدراسة الميدانية هم تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المعيدين والمقدر عددهم في الولاية (4641) تلميذ متمدرس نمط قديم في جميع الشعب مسجلون خلال السنة الدراسية 2008/2007 .

وعليه فإننا قمنا بتوظيف عينة من درجتين ، هذه الطريقة التي تتطلب :

1- استخراج قائمة بالمؤسسات الخاصة بالولاية والمقدرة ب(33) ثلاثة وثلاثين ثانوية .

2- استخراج عدد ثابت من التلاميذ (n =100) .

أما عن حجم العينة فتم استخراجها بالاعتماد على نسبة سبر 1/3 مما أعطى عينة حجمها 1547 .

N =4641 F = 1/3 n =N ×1/3= 4641 × 1/3=1547

وبالتالي تم تحديد حجم العينة ب 1547 .

الآن وتم استخراج حجم العينة ، نقوم بتحديد المؤسسات التي يطبق فيها الاستبيان .

– كيفية استخراج المؤسسات :

بما أن لدينا المجتمع الأصلي 4641 تلميذ وتم تحديد حجم العينة بنسبة (1/3) أي 1547 تلميذ الآن نحدد المؤسسات وذلك كما يلي : 100/1547= 15.47 .

عدد المؤسسات هو 15 ثانوية .

ويتم استخراج المؤسسات كما يلي :

1– حساب المتجمع الصاعد .

2– طريقة السحب .

– بعد تحضير قائمة المؤسسات الخاصة بالولاية ، يتم حساب المجتمع الصاعد ، وبعد حساب المتجمع الصاعد لكل المؤسسات يتم تحديد المؤسسات من (1–15) إلى غاية الوصول إلى العدد المطلوب من العينة وهو 1547 .

الآن حساب السحب .

مجال السحب = 15/4641 =309.4 .

– (اختيار من 0–309)

– اختيار العدد الأول عشوائيا داخل المجال (0–309.0) .

ليكن العدد العشوائي 120 .

هذا العدد(120) يحدد المؤسسة الأولى وهي ثانوية ابن رشد .

ولتحديد المؤسسة الثانية يتم حساب 120+309=429 وهو العدد الذي ينحصر في المؤسسة الثانية وهي ثانوية الفتح ثم نضيف النتيجة +309 تعطينا الثانوية الثالثة والتي حددت بثانوية ماحي محمد و ....هكذا حتى نصل إلى العدد المطلوب من العينة وهو (1547) .

أما عن المؤسسات التي تم اختيارها حسب المنهجية المتبعة في تحديد المؤسسات هي : ثانوية بن رشد ، الفتح ، ماحي محمد ، زعبانة ، عمر ملاك ، حي عدل ، بن تومرت ، مفدي زكرياء ، كريتلي مختار (الصومعة) ، وابن الجني ، اكتفينا بهذه المؤسسات بحيث وصل إلى غاية ثانوية بن الجني 1723 .

إلا أننا أثناء التوزيع والإستيلام سجلنا غيابات بعض التلاميذ بحجة أنهم معيدين ويفضلون الدراسة خارج الثانوية ، كما وجدنا بعض الاستمارات غير مملوءة كليا ، مما اضطررنا إلى الاكتفاء ب1500 فقط كحد أقصى.

تحليل الجداول الخاصة بالبيانات العامة:

جدول رقم01: فئات السن وعلاقته بالجنس

الجنس / السن	الذكور		الإناث		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
أقل من 18 سنة	00	/	00	/	00	/
من 18سنة إلى 20سنة	320	63.24	690	69.41	1010	67.33
أكثر من 20 سنة	186	36.76	304	30.58	490	32.67
المجموع	506	100	994	100	1500	100

الملاحظ من خلال هذا الجدول الخاص بتوزيع أفراد العينة حسب السن وعلاقته بالجنس أن أفراد العينة يتراوح من 18 سنة إلى 20سنة ، حسب ثلاث فئات موزعة كالآتي :

إن أعلى نسبة تمركزت عند فئة 18 سنة إلى 20سنة وقدرت ب 67.33 % وذلك من مجموع 1500 مبحوث ، أغلبهم من جنس الإناث بحيث قدرت نسبتهم 69.41 % وبالمقابل 63.24 % عند الذكور وذلك في نفس الفئة العمرية ، أما عند فئة 20سنة فأكثر فإننا سجلنا أعلى نسبة عند الذكور والتي قدرت ب 36.76 % وبالمقابل 30.58 % عند جنس الإناث وذلك في نفس الفئة ، أما عند فئة أقل من (18سنة) لم نسجل أي نسبة في كلا من الجنسين ، ذلك لأن تلاميذ العينة كلهم معيدين .

نستنتج من بيانات هذا الجدول أن أغلبية التلاميذ من الجنسين تتقارب نسبتهم في فئة 18سنة إلى 20 سنة ، وهي السن القانونية لتمدرس التلميذ في النهائي ، وتفوق نسبة الإناث على الذكور راجع إلى إمكانية الإعادة في القسم النهائي ، أو خلال المسار الدراسي لهن في المسار الدراسي .

جدول رقم 02 : يوضح المستوى الدراسي للأب

المستوى الدراسي للأب	ك	النسبة%
أمي	356	23.73
ابتدائي	189	12.60
متوسط	235	15.67
ثانوي	420	28
جامعي	300	20
المجموع	1500	100

من خلال بيانات هذا الجدول الذي يمثل المستوى الدراسي للأب نلاحظ أن هناك تفاوت بين الفئات بحيث أن أكبر نسبة لوحظت عند فئة الثانوي والتي قدرت ب28% ، ثم تليها فئة الأمية والتي بلغت 23.73 % أما الفئة الجامعية فقد عرفت نسبة معتبرة مقارنتها بالنساء بحيث بلغت 20 % ، أما فئة المتوسط فقد سجلت 15.67 %في حين أن فئة الابتدائي فقد سجلت 12.60 % .

نستنتج أن هناك تفاوت بين الفئات ، مما يجعلنا القول أن هناك مستوى تعليمي مقبول للآباء، مما يسمح لهم بمتابعة الأبناء متابعة دراسية .

جدول رقم03: المستوى الدراسي للأم:

المستوى الدراسي للأم	ك	النسبة %
أمي	392	26.13
ابتدائي	278	18.53
متوسط	350	23.33
ثانوي	331	22.07
جامعي	149	09.93
المجموع	1500	100

من خلال بيانات هذا الجدول الذي يمثل المستوى الدراسي للأم ، نلاحظ أن هناك تفاوت بين الفئات ، بحيث أن النسبة الغالبة وجدت عند الفئة الأمية والتي قدرت ب 26.13% ، وتنخفض هذه النسبة لتصل إلى 23.33 % عند فئة المتوسط ، وتليها فئة الثانوي والتي قدرت ب 22.07 % ، أما فئة الابتدائي فقد قدرت ب 18.53 %، غير أن الفئة الجامعية فقد سجلت نسبة 09.93 %.

نستنتج أن هناك تفاوت في الفئات ، وتقارب بين فئتي (المتوسط الثانوي) ، مما يجعلنا القول أن هناك مؤشر المتابعة الدراسية .

جدول رقم 04.: مستويات الرضى عن البرامج وعلاقته بمحتوى البرامج

التعبيرعن مستوى الدروس الرضى عن البرامج	صعبة جدا		صعبة		غير صعبة		نوعا ما		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
راض جدا	13	03.30	06	01	04	07	19	04.10	42	02.80
راض	20	05.10	58	09.80	17	29.80	88	19.20	183	12.20
نوعا ما	124	31.60	326	55.10	20	35.10	270	59.20	740	49.30
غير راض	236	60.10	202	34.10	16	28.10	81	17.70	535	35.70
المجموع	393	100	592	100	57	100	458	100	1500	100

نلاحظ من خلال بيانات هذا الجدول الذي يبين العلاقة بين حجم البرامج ومستويات التعبير عن محتوى البرامج أن أعلى نسبة سجلت عند فئة الرضى النسبي (نوعا ما) التي قدرت نسبتها ب 49.30 % من مجموع العينة الكلي (1500) مبحوث ، تمثل هذه النسبة الفئة التي تصرح أن محتوى الدروس صعبة – نوعا ما– بنسبة 59.20 % وتليها نسبة 55.10 % عند الفئة التي ترى أن الدروس– صعبة– ، ثم 35.10 % عند أولئك الذين يصرحون بأن الدروس– غير صعبة –، أما الفئة التي تصرح أن الدروس– صعبة جدا– قدرت نسبتها ب 31.60 % .

إلا أن فئة ثانية عبرت بعدم الرضى عن البرامج وهذا بنسبة 35.70 % أي (535) إجابة من المجموع الكلي (1500) مبحوث ، تمثلها الفئة التي عبرت عن محتوى الدروس – صعبة جدا– وهذا بنسبة 60.10 % تليها الفئة التي ترى أن الدروس – صعبة – وفقط وذلك بنسبة 34.10 % أما الفئة التي ترى أن الدروس– غير صعبة – بلغت نسبتها ب 28.10 % وآخر نسبة سجلت عند الفئة التي تعبر– بالصعوبة النسبية – وقدرت ب 17.70 % .

أما الفئة التي وصلت تصريحاتها إلى مستوى الرضى بلغت نسبتها 12.20 % ، تمثلها نسبة 29.80% التي ترى أن الدروس –غير صعبة– وتليها نسبة 19.20% عند الفئة التي تعبر –بالصعوبة النسبية– ، أما باقي الفئات فسجلت نسب ضعيفة .

وتليها الفئة التي سجلت نسبة ضعيفة جدا وهي الفئة التي ترى أنها جد راضية عن البرامج الدراسية .

ومنه نستنتج أن غالبية التلاميذ يعبرون بأنهم نوعا ما راضون عن البرامج التي يدرسونها.

ومنه نستنتج أن غالبية التلاميذ مستويات الرضى لديهم بين –نوعا ما– و–غير راض – عن البرامج التي يدرسونها ، أما عن محتوى البرامج فهي كثير من الأحيان صعبة لمستواهم الدراسي ، هذا ما وجدناه كذلك عند تصريحات لبعض أساتذة المواد الذين أجرينا معهم مقابلة حيث يصرحون أن هناك صعوبة في دراسة بعض المواضيع مما لا يثير اهتمام التلاميذ للدراسة أو المتابعة لجميع الدروس خاصة بعض المواد التي تتطلب جهدا كبيرا من طرف التلاميذ لفهمها ، والأساتذة لتفهيمها للتلاميذ .

وللتأكد من وجود علاقة بين رضى المبحوثين عن البرامج المقررة والتعبير عن محتوى الدروس ، تم استخدام اختبار (كا²) التي أسفرت نتائجه كما يلي :

(كا²) المحسوبة تساوي 214.2 وهي أكبر من (كا²) المجدولة النظرية وتساوي 16.92 ، ودرجة الحرية 09 .

وعليه يمكن القول بأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين رضى المبحوثين عن البرامج المقررة والتعبير عن محتوى الدروس .

(كا²) المحسوبة = 214.2 >(كا²) المجدولة النظرية =.16.92

جدول رقم 05.: التعبير عن محتوى البرامج وعلاقته بحجم برامج المواد

حجم برامج المواد / التعبير	كثيفة جدا		كثيفة		متوسطة		غير كثيفة		المجموع	
عن محتوى البرامج	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
صعبة جدا	343	57.40	35	06.70	13	03.60	02	06.90	393	26.20
صعبة	177	29.60	336	64.70	77	21.80	02	06.90	592	39.47
غير صعبة	04	07	10	01.90	30	08.50	13	44.80	57	03.80
نوعا ما	74	12.40	138	26.60	243	66.10	12	41.40	458	30.53
المجموع	598	100	519	100	354	100	29	100	1500	100

من خلال القراءة المتمعنة لمعطيات هذا الجدول الذي يمثل التعبير عن محتوى البرامج وعلاقته بحجم برامج المواد نلاحظ أعلى نسبة سجلت عند الفئة التي تصرح بالصعوبة في محتوى البرامج وقدرت نسبتها ب 39.47 % ممثلة بالمقابل من يرى أن حجم البرامج كثيف وذلك بنسبة 64.70 %، أما من يرى أن حجم البرامج – كثيف جدا– فقدرت نسبتها ب 29.60 % ، إلا أن 21.80 من العينة الجزئية يصرح بأن حجم البرامج – متوسطة –، أما 06.90 سجلت عند الفئة التي عبرت أن البرامج غير كثيفة.

أما الفئة الثانية وهي الفئة التي صرحت أن محتوى البرامج – نوعا ما صعب– قدرت نسبتها 30.53 % من مجموع العينة الكلي ، ممثلة بعدة فئات بحيث سجلنا 41.40 % عند مستوى –غير كثيفة– أما 66.10 % فسجلت عند مستوى– متوسطة –، أما باقي المستويات فسجلت نسب– ضعيفة.

تليها الفئة التي تصرح أن محتوى البرامج– صعبة جدا – لدراستها والتي بلغت نسبتها ب 26.20 %من مجموع العينة الكلي أما من العينة الجزئية نجد 57.40 % ترى أن برامج المواد– كثيفة جدا–، و06.90% تصرح أنها كثيفة ، و06.70 % تعبر بالكثافة وفقط وأضعف نسبة سجلت عند أولئك الذين يعبرون أن برامج المواد– متوسطة – وقدرت نسبتها ب03.60 %.

وأضعف نسبة سجلت عند فئة – غير صعبة– التي بلغت 03.80 %، ممثلة بنسب ضعيفة، إلا أن الفئة التي عبرت بعدم وجود كثافة في حجم المواد بلغت نسبتها 44.80 % .

ومنه نستخلص أن غالبية التلاميذ يصرحون أن محتوى البرامج صعبة إضافة إلى كثافتها من حيث المحتوى ، وهذا ما أكده بعض الأساتذة عندما صرحوا لنا أثناء مقابلتهم أن كثافة البرنامج تخص بعض المواد وفي بعض الشعب ، أما من حيث الصعوبة فهي بين صعبة وبعضها غير صعب للفهم، إلا أنها تتطلب التركيز وتبسيط في الشرح حتى يصل التلميذ إلى فهمها ، أما المواد التي تعاني من الكثافة فإن الأستاذ كثيرا ما يقوم بشرح الدروس بدون حل تمارين خاصة بالدرس لأن الأستاذ مطالب بإكمال البرنامج في تاريخ معين لذلك غالبا ما يكون إكمال البرنامج المطول على حساب الفهم ، وهنا لابد من مجهود مكثف للتلميذ خارج القسم أي في المنزل حتى يستطيع فهم الدرس كما ينبغي .

وعلى هذا الأساس يلجأ التلميذ لحل هذه المشكلة عن طريق إجراء الدروس الخصوصية .

وللتأكد من وجود علاقة بين التعبير عن محتوى المواد ، وحجم برامج المواد ، تم استخدام اختبار (كا²) وأسفرت نتائجه كما يلي :

(كا²) المحسوبة تساوي 888.28 وهي أكبر من (كا²) المجدولة النظرية وتساوي 16.92 ودرجة الحرية 09 .

وعليه استنتجت أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التعبير عن محتوى المواد ، وكذا التعبير عن حجم برامج المواد .

(كا²) المحسوبة =888.28 >(كا²) المجدولة النظرية = 16.92 .

جدول رقم 06:التعبير عن محتوى الدروس وعلاقته بالتعبير عن التغيير في طريقة تقديم الدرس

التعبير عن تغير في طريقة تقديم الدرس	يشجع أكثر للدراسة		ينفر من الدراسة		المجموع	
التعبير عن محتوى الدروس	ك	%	ك	%	ك	%
صعبة جدا	214	22.43	179	32.78	393	26.20
صعبة	383	40.15	209	38.28	592	39.47
غير صعبة	33	03.46	24	04.40	57	03.80
نوعا ما	324	33.96	134	24.54	458	30.53
المجموع	954	100	546	100	1500	100

إن القراءة الكمية لهذا الجدول المبين للتعبير عن طريقة تقديم الدروس و علاقتها بمحتوى الدروس أن الغالبية من العينة الكلية (1500) ترى أن الدروس صعبة حيث قدرت نسبتها ب 39.47%، تمثلها40.15 % من العينة الجزئية التي تصرح أن تغيير الطريقة أو المنهجية في تقديم الدرس يشجع أكثر للدراسة،أما 38.28% ترى ذلك يؤدي إلى النفور من الدراسة.

تليها الفئة التي تصرح بالصعوبة النسبية (نوعا ما) لمحتوى الدروس أما عن تغير طريقة تقديم الدرس فإننا نسجل 33.96 % يعبرون أن تغير الطريقة يشجع أكثر للدراسة، أما 24.54% يرون أن الاستقرار على طريقة واحدة ينفر من الدراسة غير أن الفئة الثالثة وهي فئة –صعبة جدا– قدرت نسبتها 26.20% تمثلها 32.78% عند أصحاب رأي الاستقرار و ضد التغيير في الطريقة حيث يرون أن التغيير يؤدي إلى النفور، أما 22.43 % عكس الاستقرار يرون أن التغيير يشجع للدراسة .

أما النسبة الأخيرة و الضعيفة سجلت عند الفئة التي ترى أن محتوى الدروس غير صعبة و قدرت نسبتها 3.80 % تمثلها 4.40 % عند الفئة التي تصرح أن التغيير يؤدي إلى النفور من الدراسة ، و 3.46 % يرون أن التغيير في طريقة تقديم الدرس يشجع أكثر للدراسة .

نستخلص من بيانات هذا الجدول أن النسبة الغالبة تعبر بصعوبة الدروس في محتوياتها، و هنا يرى الأساتذة أن الدروس إضافة إلى كونها مكثفة و مكتظة فإن معظم محتوياتها صعبة كما أنها غير

متسلسلة في بعض محتوياتها، لذلك يضطر الأستاذ إلى تقديم بعض الدروس عن البعض الآخر حسب الضرورة هذه الصعوبة تشكل عثرة ومركب ضعف بالنسبة للتلاميذ، مما يضطر التلميذ إلى الدروس الخصوصية التي يراها حلّ مناسب لسد الثغرات التي يتلقاها في حجرة الصف.

أما في بعض الأحيان فإن الصعوبة في فهم الدروس تؤدي بالتلميذ إلى بذل مجهودات اكبر و تركيز على حساب المواد الأخرى، و اهتمام كبير في المادة، و لكن قد تشغل كل وقته دون الوصول إلى نتيجة هذا حسب تصريحات التلاميذ الذين أجرينا معهم مقابلة لذلك لابد من دراسات في وضع البرامج .

جدول رقم07 : العلاقة بين كثافة البرامج الأسبوعية ونتائج الكثافة

النتائج / كثافة / جدول التوقيت	العمل أكثر		النفور من الدراسة		يقلل من الاهتمام		/		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	321	100	420	100	430	100	/	/	1171	78.07
لا	/	/	/	/	/	/	329	100	329	21.93
المجموع	321	100	420	100	430	100	329	100	1500	100

عند قراءة بيانات هذا الجدول المبين للعلاقة بين كثافة البرامج الأسبوعية ونتائجها على تمدرس التلميذ نلاحظ 78.07 % يعبرون أن جدول توقيت التلاميذ كثيف وهي نسبة كبيرة، هذه النسبة موزعة على ثلاث نتائج ، حيث يرى مجموع العينة الجزئية أن كثافة جدول التوقيت تؤدي بالدرجة الأولى إلى التقليل من الاهتمام بالدراسة حيث وجدنا (430) إجابة من (1171) أي بنسبة 36.73 % ، وتليها فئة أخرى ترى أن كثافة جدول التوقيت تؤدي إلى النفور من الدراسة وهذا بنسبة 35.36 %أي 420 من (1171) إجابة جزئية ، أما النتيجة الأخيرة فهي العمل أكثر بحيث وجدنا (321) إجابة من مجموع العينة الجزئية أي بنسبة 27.41 % .

أما الفئة المتبقية فهي الفئة التي ترى أن جدول التوقيت غير كثيف وبالتالي لا يؤدي إلى أي نتائج .

نستنتج أن الغالبية العظمى صرحت بكثافة جدول التوقيت أما عن نتائج هذه الكثافة مهمة جدا حيث أنها تؤدي بالدرجة الأولى إلى التقليل من الاهتمام بالدراسة ثم بعدها شيئا فشيئا ذلك يؤدي بدوره

إلى النفور من الدراسة ، حيث لا يجد التلميذ متنفسا للراحة النفسية خاصة في غياب الأنشطة الثقافية التي تعتبر كمتنفس للتلميذ من الضغوطات التي يعاني منها.

جدول رقم 08 :الواجبات المنزلية وعلاقتها بكثافة البرنامج الأسبوعي

كثافة جدول التوقيت / الواجب المنزلي	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
تساعدعلى الفهم والرغبة أكثر	656	56.03	238	72.34	894	59.60
تحط من المعنويات	234	19.98	34	10.34	268	17.87
تشغل أكثر عن الدراسة	281	23.99	57	17.32	338	22.53
المجموع	1171	100	329	100	1500	100

نستخلص من بيانات هذا الجدول الذي يبين الواجب المنزلي وعلاقته بكثافة البرنامج الأسبوعي للتلميذ (جدول التوقيت) ، أن النسبة الغالبة في هذا الجدول قدرت ب59.60 % أي 894 إجابة من مجموع (1500) مبحوث، وهذا عند الفئة التي تصرح بأهمية الواجب المنزلي حيث ترى أن الواجب المنزلي يساعد على الفهم والرغبة أكثر، تمثلها نسبة 72.34 % من العينة الجزئية التي تصرح بعدم كثافة جدول التوقيت، أما 56.03 % تصرح بأن جدول التوقيت – كثيف – .

أما الفئة الثانية وهي الفئة التي ترى أن الواجبات المنزلية تشغل أكثر عن الدراسة ولا أهمية لها بلغت نسبتها ب 22.53 % موزعة بين من يعبر أن جدول التوقيت – كثيف – وهذا بنسبة 23.99 %، ومن يعبر أن جدول التوقيت – غير كثيف – وهذا بنسبة 17.32 %

وتليها الفئة التي ترى أن الواجبات المنزلية تحط من المعنويات وبلغت نسبتها 17.87 %، تمثلها 19.98 % من العينة الجزئية ترى أن جدول التوقيت – كثيف – و10.34 % كذلك من العينة الجزئية ترى أن جدول التوقيت غير – كثيف –.

ما يمكن استخلاصه من هذا الجدول نتيجة مهمة مفادها أن النسبة الغالبة عند الفئة التي تصرح أن الواجب المنزلي يساعد على الفهم والرغبة أكثر ، هذا ما يبين أهمية الواجب المنزلي في تثبيت

التعلمات وتدارك النقائص التي تشكل نقص وتثبط المعنويات عند ما لا يفهم التلميذ عنصر معين من الدرس ، ما يجعله لا يستطيع مواصلة فهم الدروس الباقية والمتواصلة ، لكن الواجب المنزلي يؤدي دوره الايجابي عندما يخضع لشروط معينة وهو ما بيناه في الفصل الخاص (بالنفور المدرسي) وهذا ما يؤكده الأساتذة الذين أجرينا معهم مقابلة بحيث يؤكدون على أهمية الواجب المنزلي ولا بد أن يخضع لشروط معينة كالتوقيت، والتصحيح ، وحسابه في تقويم التلميذ وكذا تصحيحه أمام التلاميذ حتى يدرك التلميذ النقائص التي يعاني منها .

أما التلاميذ الذين أجرينا معهم مقابلة فإنهم يصرحون أن الواجب المنزلي يكاد يكون منعدما في جميع المواد وإن وجد فإنه لا يصحح ولا يحسب في تقويم التلميذ ولا يصحح في القسم أمام التلاميذ لذلك بهذه الصفة لا أهمية له.

أما عن جدول التوقيت يرى الغالبية أنه – كثيف جدا – خاصة بالنسبة للشعب العلمية (كالعلوم التجريبية وتقني رياضي، رياضيات.....) أما الشعب الأدبية لا يعانون من هذا المشكل، وإذا كان جدول التوقيت خلال الأسبوع – كثيف – ذلك ما يؤدي إلى ضغوطات نفسية وعدم قدرة التلميذ على المراجعة في المنزل ، خاصة وأننا نلاحظ أن التلاميذ يزيدون على التوقيت الرسمي للدراسة ساعات إضافية للمواد الأساسية للشعبة المدروسة (الدروس الخصوصية) .

وللتأكد من وجود علاقة بين الواجبات المنزلية وكثافة البرنامج الأسبوعي للتلميذ (جدول التوقيت) تم استخدام اختبار (كا²) وأسفرت النتائج على :

(كا²) المحسوبة تساوي 29.93 وهي أكبر من (كا²) الجدولة النظرية وتساوي 06.99 عند درجة الحرية 02 .

وعليه نستنتج أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعبير عن الواجب المنزلي وكثافة جدول التوقيت .

(كا²) المحسوبة = 29.93 >(كا²) المجدولة النظرية =06.99

جدول رقم 09 :محتوى مواضيع البرنامج و علاقتها بالواقع

المواضيع وعلاقتها بالواقع	نعم		لا		أحيانا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
التكرار	672	44.80	828	55.20		/	1500	100

نلاحظ من بيانات هذا الجدول الذي يمثل محتوي مواضيع البرنامج و علاقته بالواقع الذي يعيشه التلميذ أن 55.20% من التلاميذ يصرحون أن المواضيع ليست مطابقة للواقع،و بالمقابل نسجل 44.80% يصرحون أن المواضيع لها علاقة مع الواقع الذي يعيشه التلميذ (الواقع الجزائري).

ومن خلال المقابلات التي أجريت مع التلاميذ لمختلف المستويات صرح التلاميذ بأنه كلما "الموضوع" كان قريب من الملموس أو الواقع كلما سهل دراسته و العكس إذا كانت مواضيع البرنامج بعيدة عن الواقع و عن متناول فهم التلاميذ فإن ذلك يصعب دراسته و الاهتمام به .

أما مجموع الأساتذة يرون أن كل مادة و لها خصوصيتها فبعض المواد مواضيعها مجردة كمادة الرياضيات التي تصعب على التلاميذ فهمها لأنها مجردة–أما اللغات فيرى الأساتذة أنها تفتقر إلى الإمكانات المادية و التطبيق الفعلي سواء كان ذلك داخل غرفة الصف أو خارجه الشيء الذي يصعب على التلاميذ اليوم إلا القليل منهم الذين يبذلون جهود كبيرة لدراستها.

جدول رقم 10.: علاقة المواضيع المدروسة في المواد بالواقع و تفسير إجابة المبحوثين

تفسير الإجابة	تفسير الإجابات								المجموع	
مطابقة المواضيع مع الواقع	محتوى البرنامج		غياب التنسيق بين النظري والعملي		نقص في طرق التدريس		أخرى			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	/	/	/	/	/	/	/	/	672	44.80
لا	260	100	309	100	259	100	/	/	828	55.20
أحيانا	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
المجموع	260	100	309	100	259	100	/	/	1500	100

عند قراءة بيانات هذا الجدول الذي يبين إجابات المبحوثين حول مطابقة المواضيع المدروسة بالواقع و تفسير الإجابة ، إن غالبية مجتمع البحث يصرح ان محتوى البرامج أو مواضيع البرامج عموما غير مطابقة مع الواقع الجزائري و قدرت نسبة هذا الرأي 55.20% أي (828) إجابة من (1500) مبحوث،تمثلها عينة جزئية (309) إجابة من (828)تصرح أن هناك غياب التنسيق بين النظري و العملي و تليها (260) إجابة من (828) ترى آن السبب راجع إلى المحتوى نفسه غير مطابق للواقع أما (259) مبحوث من (828) يصرح أن هناك نقص في طرق التدريس ووسائل الإيضاح ، وبالمقابل نسجل نسبة 44.80 % تصرح أن المواضيع المدروسة مطابقة للواقع.

نستخلص من هذا الجدول أن النسبتين متقاربتين لكلا الإجابتين إلا أن نسبة التلاميذ الذين صرحوا ب –لا– كانت أكثر بقليل من الإجابة "بنعم"،أما عن تفسير الإجابات فلاحظنا الغالبية تفسر ذلك بغياب التنسيق بين النظري و العملي مما أدى إلى كون بعض المواد لا تفهم بل و يعتبرها التلاميذ مجرّدة حيث أن–العملي– يقرب الفهم أكثر خاصة إذا أجريت تجارب حية من الميدان،و هذا ما يصرّح به الأساتذة حيث يرون آن بعض المواد لا بد أن ترتكز على التجربة الميدانية للتلميذ،أما المواد التي لا ترتكز على التجربة فتبقى مفاهيمها مجردة و بالتالي يعاني التلميذ منها و يعطي الأساتذة كمثال مادة الرياضيات كمادة مفاهيمها مجرّدة والتي يعاني منها الكثير من التلاميذ في الامتحانات ، فتبقى دائما حجر عثرة بالنسبة لكثير من هؤلاء.

جدول رقم 11 : المطالعة خارج غرفة الصف (في المنزل)

المطالعة في المنزل	التكرار ك	النسبة %
	163	10.87
معظم الأحيان	504	33.60
نادرا	524	34.93
أبدا	309	20.60
المجموع	1500	100

من خلال القراءة المتمعنة لمعطيات هذا الجدول الذي يمثل المطالعة خارج غرفة الصف (في المنزل، أو في المكتبات) نلاحظ أعلى نسبة تتمركز عند فئة- نادرا- و التي قدرت ب 34.93% من المجموع الكلي 1500، أي أن المطالعة شيء ثانوي و قليل ما يحدث، و تليها فئة – معظم الأحيان- بنسبة 33.60%، أما فئة – أبدا- فتقدر نسبتها 20.60%، و أخيرا فئة – دائما- و التي قدرت نسبتها ب 10.87%

الملاحظ أن هناك تقارب بين فئتين و هما فئة –نادرا- و معظم الأحيان- و بالتالي هناك تفاوت بين الاهتمام بالدراسة و عدم الاهتمام بها، أي هناك من لديه رغبة جامحة و قوية لمواصلة الدراسة و هذا ما تعكسه الفئة التي تصرح بأهمية المطالعة و هناك فئة أخرى من لا تعطي أهمية للمطالعة بل لها اهتمامات أخرى ، كما يرى الأساتذة الذين أجرينا معهم مقابلة أن المطالعة اليوم عوضت بالبحث في الإنترنت لإنجاز البحوث المطلوبة من طرف الأساتذة ، أما اليوم التلميذ يجد كل بحوثه جاهزة في الانترنت كما يريدها فقط إضافة معلوماته الشخصية ، لذلك لا يضيع وقته في الجري وراء المكتبات (حسب رأي التلاميذ).

جدول12. متابعة الأسرة للتلميذ وطريقتها في المتابعة

طريقة المتابعة	تفسير الإجابات						المجموع	
	الاتصال بالإدارة		المساعدة والتحضير في الامتحانات		زيارة الأساتذة			
متابعة الوالدين	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	68	75.56	695	67.61	112	66.67	875	58.33
لا	/	/	/	/	/	/	214	14.27
أحيانا	22	24.44	333		56	33.13	411	27.40
المجموع	90	100	1028	100	168	100	1500	100

ما يمكن قراءته من خلال بيانات هذا الجدول الذي يكشف لنا متابعة الوالدين للتلميذ وعلاقتها بالطريقة التي يتابعون بها أبناءهم أن أكبر نسبة سجلت عند الفئة التي تصرح" بنعم " أي أنها تتابع أبناءها في دراساتهم وهذه الفئة قدرت ب 58.33 % من الجموع الكلي (1500)، وتليها الفئة التي تصرح بالمتابعة النسبية (أحيانا) والتي قدرت ب27.40 % ، وأخيرا الفئة التي تصرح بالنفي في المتابعة (لا) والتي قدرت ب14.27 % .

أما طريقة المتابعة فنلاحظ أن لكل أسرة ولها طريقتها الخاصة في متابعة أبناءها المتمدرسين ، وفي هذا الصدد نسجل أعلى نسبة عند أولئك الذين يحبذون المتابعة بالاتصال بالإدارة والتي قدرت ب 75.56 % ، تليها فئة أخرى التي تصرح بأسلوب متابعة أبناءها وذلك بمساعدتهم في التحضير للامتحانات وتحفيزهم وتوفير الجو المناسب للمراجعة في المنزل وتقدر نسبتها ب 67.61 % .

وأخيرا الفئة التي تحبذ أسلوب المتابعة بالزيارات الخاصة بالأساتذة والتي تقدر ب66.67 %، هذا الأسلوب الذي يراه الولي المناسب لمتابعة أبناءهم بحكم أن الأستاذ المتعامل اليومي والأساسي والدائم مع التلميذ.

أما الفئة التي صرحت بالمتابعة النسبية، فإننا نلاحظ أن هناك تفاوت في أسلوب المتابعة، بحيث أن 33.33 % يحبذون زيارة الأساتذة ، وتليها نسبة 32.39 % عند الفئة التي تحبذ المتابعة أثناء الامتحانات وأخيرا 24.44 % تصرح بطريقة الاتصال بالإدارة .

نستخلص من هذا الجدول أن معظم التلاميذ يتلقون متابعة في الأسرة ولكن كل أسرة وطريقتها في المتابعة ، حسب الجدول فإن معظمهم يفضلون الاتصال بالإدارة في متابعة أبنائهم ، وتليها الفئة التي تفضل مساعدة أبنائها أثناء الامتحانات وأخيرا فئة أخرى تفضل أسلوب زيارة الأساتذة ، وبالمقابل يرى الأساتذة أن متابعة التلاميذ خارج المؤسسة يقتصر على فئة قليلة جدا حيث نجد معظم الأسر تتجه إلى الكسب المادي تاركة أبناءها المتمدرسين بدون اهتمام ومتابعة ودليلهم في ذلك اجتماعات واهتمامات الأولياء ، فحضور الأولياء ضعيف جدا بحجة ليس لهم وقت لحضور هذا الاجتماع ولكن حضوره يكون في نهاية السنة عندما يفاجأ بقرار فصل ابنه عن الدراسة .

جدول رقم13:استعمال الصرامة من طرف المعلم وعلاقتها بالجنس:

الجنس	ذكر		أنثى		المجموع	
استعمال الصرامة	ك	%	ك	%	ك	%
حافز للجد والعمل	271	53.56	735	73.94	1006	67.07
تنفر من الدراسة	162	32.02	218	21.93	380	25.33
تهاون أكثر عن الدراسة	73	14.42	41	04.13	114	07.60
المجموع	506	100	994	100	1500	100

عند دراسة بيانات هذا الجدول الذي يبين الجنس وعلاقته باستعمال الصرامة من طرف المعلم نلاحظ أعلى نسبة سجلت عند الفئة التي تصرح أن صرامة المعلم وجديته مع التلاميذ حافز للجد والعمل والرغبة في الدراسة، وتقدر نسبتها ب 67.07 % ، ثم تليها نسبة 25.33 % التي تصرح أن الصرامة تنفر من الدراسة ،وأخيرا الفئة التي ترى أن الصرامة تؤدي إلى التهاون أكثر عن الدراسة والتي قدرت نسبتها ب 07.60 % وهذا كله من المجموع الكلي (1500) .

أما على مستوى الجنس فنلاحظ أن النسبة الغالبة عند الإناث والتي قدرت ب 73.94 % والتي ترى في صرامة المعلم حافز للجد والعمل ثم 53.56 % عند الذكور.

في حين الفئة الثانية وهي فئة – تنفر من الدراسة – نلاحظ أن أعلى نسبة سجلت عند الذكور وقدرت ب 32.02 % ، و21.93 % عند الإناث تصرحن أن صرامة المعلم سببا للنفور من الدراسة.

وأخيرا الفئة التي تصرح أن صرامة الأستاذ مؤداة إلى التهاون عن الدراسة وهي نسبة ضعيفة جدا عند كلا الجنسين حيث سجلت عند الذكور نسبة 14.42 % وعند الإناث ب 04.13 % .

ومنه نستنتج أن صرامة المعلم تؤدي إلى الجد والعمل أكثر ونجد هذا التصريح عند الإناث أكثر منه لدى الذكور ، ويضيف التلاميذ الذين أجرينا معهم مقابلة أن الصرامة في القسم ضرورية عند المعلم والناجح ولكن ليست الصرامة التي تشبه ما يمثله التلاميذ ب (الاستبداد) ، ويحدد التلاميذ الصرامة في إلقاء الدرس وا لانضباط في الوقت ، وكذا الصرامة في تقويم التلاميذ .....الخ، وهذه المميزات تجعل من المعلم شخصية مؤثرة إيجابيا.

أما الأساتذة الذين أجرينا معهم مقابلة يرون صرامة الأستاذ ضرورية خاصة في الأيام الأولى من الدراسة حتى يبقى الانطباع الأول جيدا في نفسية التلميذ ، لان التهاون يولد عدم الاهتمام واللامبالاة من طرف التلاميذ .

وللتأكد من وجود علاقة بين استعمال الصرامة من طرف المعلم والجنس تم استخدام اختبار ($كا^2$) وقد أسفرت النتائج كما يلي :

($كا^2$) المحسوبة تساوي 81.05 وهي اكبر من ($كا^2$) المجدولة النظرية وتساوي 06.99 ، ودرجة الحرية 02 .

وعليه استنتجت أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى استعمال الصرامة عند المعلم والجنس.

($كا^2$) المحسوبة = 81.05 >($كا^2$) المجدولة النظرية = 06.99 .

جدول رقم 14: العلاقة بين درجة الرضا في الاختيار والجنس

الجنس / درجة الرضى في الاختيار	ذكر		أنثى		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
راض جدا	187	36.96	454	45.67	641	42.73
راض	142	28.06	295	29.68	437	29.13
نوعا ما	139	27.47	198	19.92	337	22.47
غير راض	38	07.51	47	04.73	85	05.67
المجموع	506	100	994	100	1500	100

من خلال القراءة المتمعنة لمعطيات الجدول المبين لمستويات الرضى في اختيار الشعبة وعلاقته بالجنس نلاحظ نسبة 42.73 % – جد راضية –عن الاختيار الخاص بالشعبة المدروسة ممثلة ب 45.67 % عند جنس الإناث و36.96%عند الذكور .

أما الفئة التي عبرت بالرضى وفقط بلغت نسبتها ب 29.13 % من مجموع العينة الكلي الذي قدر ب(1500) مبحوث ، هذه النسبة تمثلها 29.68 % عند الإناث و28.06 %عند الذكور .

غير أن فئة الرضى النسبي (نوعا ما) قدرت نسبتها 22.47 % دائما من مجموع العينة الكلي ، حيث سجلت 27.47 %عند الإناث و19.92 %عند الذكور .

وأضعف نسبة سجلت عند الفئة التي عبرت أنها – غير راضية – عن الشعبة المدروسة و قدرت نسبتها ب 05.67 % تمثلها 07.51 % عند الذكور و 04.73 % عند الإناث .

وعليه نستخلص أن غالبية التلاميذ صرحوا أنهم راضون جدا عن الشعبة التي يدرسونها هذا الرضى يقابله اهتمام ورغبة أكثر في الدراسة ، وهذا ما صرح به التلاميذ عندما أجرينا مقابلة معهم ، حيث يرون أنّ الاختيار عندما يكون مدروسا جيدا يزيد أكثر من حظوظ النجاح والرغبة في الدراسة خاصة إذا كان التلميذ يتمتع بقاعدة في المواد الأساسية للشعبة التي يختارها .

أما مجموع الأساتذة الذين أجرينا معهم مقابلة فأكدوا لنا أن حظوظ النجاح والمواصلة في الدراسة تتزايد كلما كانت الرغبة في الشعبة خاصة إذا تم اختيار الشعبة بطريقة تتماشى والإمكانات أو ما يسمى بالملمح الخاص بالشعبة المختارة .

وللتأكد من وجود علاقة بين الرضى في اختيار الشعبة والجنس تم استخدام اختيار (كا²) حيث وجدنا :

(كا²) المحسوبة تساوي 15.79 وهي أكبر من (كا²) المجدولة النظرية وتساوي 07.81 عند درجة الحرية 03 .

وعليه استنتجت أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى رضى المبحوثين في اختيار الشعبة والجنس .

(كا²) المحسوبة = 15.79 > (كا²) المجدولة النظرية =07.81

جدول رقم 15: العلاقة بين أسلوب الاختيار(الشعبة) مستويات الرضى

التعبير عن الشعبة / أسلوب الاختيار	راض جدا		راض		نوعا ما		غير راض		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
رغبة أسرية	37	705.7	40	09.15	45	13.35	16	18.82	138	09.20
رغبة شخصية	573	89.39	342	78.26	148	43.92	20	23.53	1083	72.20
نظام التوجيه الإجباري	31	04.84	55	12.59	144	42.73	49	57.65	279	18.60
المجموع	641	100	437	100	337	100	85	100	1500	100

من خلال استنطاق بيانات هذا الجدول المبين لمستويات الرضى عن الشعبة المدروسة و علاقته بأسلوب الاختيار ،نجد أعلى نسبة سجلت في فئة –الاختيار الشخصي – للشعبة والتي قدرت نسبتها ب 72.20 % ، وهي نسبة مهمة جدا ولها دلالتها ، أما الفئة الثانية سجلت عند فئة – إجبارية

التوجيه – الموجه بالخريطة المدرسية والتي قدرت ب 18.60 % ، والفئة الأخيرة هي الفئة التي شاركت الأسرة في الاختيار وقدرت ب 09.20 % وهذا كله من المجموع الكلي (1500) .

أما عن مستويات الرضى إن هذه النسب موزعة على أربعة درجات كالتالي:

فالمستوى الأول وهو المستوى الذي صرح ب – راض جدا – عن الشعبة المدروسة نلاحظ أن 89.39 % كان اختياره مبني على – رغبة شخصية – ،و05.77% نتيجة – رغبة أسرية –، ونسبة 04.84% ناتج عن – نظام التوجيه الإجباري –.

أما المستوى الثاني وهو المستوى الذي صرح بالرضى وفقط إننا نسجل أعلى نسبة عند فئة – الاختيار الشخصي – للرغبة والتي قدرت نسبتها ب 78.26% وتليها فئة – نظام التوجيه الإجباري – بنسبة 12.59% وآخر نسبة سجلت عند فئة – الرغبة الأسرية – والتي قدرت نسبتها ب 09.15 %.

أما المستوى الثالث فهو مستوى الرضى النسبي (نوعا ما) نلاحظ أعلى نسبة سجلت عند فئة – الاختيار الشخصي – والتي قدرت ب 43.92 ، وتليها فئة – إجبارية التوجيه – ب42.73 %، وأخيرا الفئة التي شاركت فيها الأسرة في الاختيار التي قدرت ب 13.35 %.

أما المستوى الأخير فهو المستوى (غير راض) أو الفئة التي عبرت – بعدم الرضى – عن الشعبة نلاحظ أن 57.65 % صرحت أن التوجيه كان إجباري وبالتالي فهم غير راضون عن الشعبة المدروسة ، ثم تليها فئة – الاختيار الشخصي – بنسبة 23.53 %، ثم الفئة الأخيرة فئة – رغبة الأسرة – بنسبة 18.28 % .

إن أعلى نسبة سجلت عند فئة رغبة شخصية في الاختيار للشعبة المدروسة فالاختيار المبني على رغبة شخصية يصاحبه نجاح ورغبة في مواصلة الدراسة خاصة إذا كان الاختيار مبني على أساس قاعدة متينة للمواد الأساسية للشعبة ، وهذا الاختيار يصاحبه رضى عن الشعبة المدروسة .

وللتأكد من وجود علاقة بين أسلوب اختيار الشعبة والتعبير عن مستويات الرضى تم استخدام اختبار ($كا^2$) وقد أسفرت النتائج كما يلي : ($كا^2$)المحسوبة =365.70 وهي أكبر من ($كا^2$) المجدولة النظرية =12.59 عند درجة الحرية 06 .

نستنتج أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب الاختيار والتعبير عن مستويات الرضا عن مستويات الرضا عن الشعبة المدروسة .

($كا^2$) المحسوبة =365.70>($كا^2$)المجدولة النظرية =12.59 .

جدول رقم16: مستويات الرضا عن الشعبة المدروسة

التكرارات مستويات الرضا	التكرار ك	النسبة %
راض جدا	641	42.73
راض	437	29.13
نوعا ما	337	22.47
غير راض	85	05.67
المجموع	1500	100

عند دراسة بيانات هذا الجدول الموضح لدرجات (مستويات)الرضا عن الشعبة التي يدرس فيها التلميذ نلاحظ أن النسب متفاوتة من مستوى لآخر، حيث أن أعلى المستويات سجلت عند فئة – راض جدا – والتي قدرت ب 42.73 %، وتنخفض هذه النسبة لتصل إلى 29.13 % عند الفئة التي تصرح بالرضا وفقط ، غير أن الفئة التي تصرح بالرضا النسبي قدرت ب 22.47 %، والفئة الأخيرة في الجدول هي الفئة التي تصرح بعدم الرضا (غير راض) وهي نسبة ضعيفة جدا وقدرت ب 05.67 % .

ومنه نستخلص أن أعلى نسبة عند فئة راض جدا وعليه فإن الرضا في الاختيار المناسب للشعبة يصاحبه نجاح ورغبة في مواصلة الدراسة وفي هذا الصدد يرى الأساتذة أن الكثير من التلاميذ يفسر ضعفه وفشله في الدراسة بعدم وجود رغبة في الشعبة المدروسة ، لذلك لابد من مراعاة عنصر الاختيار الشخصي المبني على القدرات والإمكانات القاعدية للتلميذ لتوجيهه إلى الشعبة المناسبة .

جدول رقم 17:المستوى التعليمي للأب وعلاقته بطريقة اختيار الشعبة

طريقة الاختيار / المستوى التعليمي للأب	رغبة أسرية		رغبة شخصية		نظام التوجيه الإجباري		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
أمي	32	23.19	281	25.95	43	15.41	356	23.73
ابتدائي	18	13.04	134	12.37	37	13.26	189	12.60
متوسط	10	07.25	172	15.88	53	18.10	235	15.67
ثانوي	37	26.81	300	27.70	83	29.75	420	28
جامعي	41	29.71	196	18.10	63	22.58	300	20
المجموع	138	100	1038	100	279	100	1500	100

إن بيانات الجدول المدون أعلاه يحدد لنا طريقة اختيار الشعبة وعلاقته بالمستوى التعليمي للأب ، نجد أعلى نسبة تقدر ب 28 % من المجموع الكلي (1500) إجابة صرحت أن مستواها ثانوي ، هذه النسبة تمثلها فئة نظام التوجيه الإجباري بنسبة 29.75 % ، و27.70 % من فئة ذات الرغبة الشخصية ، وأخيرا 26.81 % من فئة رغبة الأسرة .

تليها الفئة ذات دون المستوى (الأمية)، التي تقدر ب 23.73 % ، والتي تمثلها 25.95 % ذات الرغبة الشخصية أو الاختيار الشخصي للشعبة ، و23.19 %، ذات رغبة الأسرة، و15.31 % الموجهة عن طريق نظام التوجيه الإجباري .

غير أن فئة المستوى الجامعي للأب قدرت ب 20 % من المجموع الكلي للعينة، وتمثلها 29.71 % من اختيار الأسرة من (138) ، و22.58 % من توجيه النظام الإجباري ، و18.10 % ذات الرغبة الشخصية للتلميذ .

أما الفئة ذات المستوى المتوسط بلغت نسبتها 15.67 % من مجموع العينة الكلي، موزعة على الاختيارات الثلاث، أوّلها ذات التوجيه الإجباري بنسبة 18.10 % من (279) العينة الجزئية، وتليها

فئة الرغبة الشخصية والتي قدرت ب 15.88 %، وأضعف نسبة سجلت عند فئة الاختيار الأسري بنسبة 07.25 % .

وأخيرا فإن فئة ذات المستوى الابتدائي قدرت ب 12.60 %، حوالي 13 % لكل من الفئتين الخاضعة للنظام الإجباري، وفئة الاختيار الأسري، و12.37 % عند فئة الرغبة الشخصية .

وعليه نستنتج أن المستوى التعليمي للأب له دلالة كبيرة في اختيار الشعبة المناسبة وكذا في توجيه التلميذ نحو الشعبة المناسبة فالمستوى الثانوي بالنسبة للأب يعني إدراكه للشعب والبحث في إمكانات كل شعبة وكذلك متابعة أبنائهم لاختيار الفرع المناسب .

ومن خلال المقابلة التي أجريت مع التلاميذ وجدنا في غياب السلطة الأبوية وعدم وجود متابعة الأب للأبناء داخل الأسرة وفي المؤسسة التربوية لا يجد التلميذ الحماية وبالتالي لا بد من أب راشد يرشّد ابنه نحو الشعبة المناسبة ومتطلبات كل شعبة .

جدول رقم 18: المستوى التعليمي للأم وعلاقته بطريقة اختيار الشعبة

طريقة الاختيار / المستوى الدراسي للام	رغبة أسرية		رغبة شخصية		نظام التوجيه الإجباري		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
أمي	36	26.09	307	28.35	49	17.56	392	26.13
ابتدائي	23	16.67	210	19.39	45	16.13	278	18.53
متوسط	16	11.59	226	20.87	108	38.71	350	23.33
ثانوي	40	28.98	237	21.88	54	19.35	331	22.07
جامعي	23	16.67	103	09.51	23	08.24	149	09.93
المجموع	138	100	1083	100	279	100	1500	100

ما يمكن قراءته من خلال هذا الجدول الذي يبين العلاقة بين اختيار الشعبة بالمستوى التعليمي للام أعلى نسبة سجلت عند الفئة التي ليس لها مستوى (الفئة الأمية)، والتي قدرت بـــ 26.13 % من المجموع الكلي تمثلها حالات ذات الاختيار الشخصي بنسبة 28.35 % من العينة الجزئية (1083)،

وتليها فئة ذات الاختيار الأسري بنسبة 26.09 % من العينة الجزئية (138)، وأخيرا 17.56 % الخاضعة لنظام التوجيه الإجباري .

تليها الفئة ذات المستوى المتوسط بنسبة 23.33 % تمثلها أكبر نسبة تلك الخاضعة للتوجيه الإجباري بـــ 38.71 % ، و20.87 % تلك التي اختارت الشعبة بمفردها وقناعتها ، وأخيرا 11.59 % عند الفئة التي خضعت لاختيار الأسرة .

أما الفئة الثالثة وهي فئة ذات المستوى الثانوي التي قدرت نسبتها بـــ 22.07 % ، والتي تعكسها أحسن نسبة عند رغبة الأسرة ب 28.98 % ، ثم 21.88 % عند الاختيار الشخصي ، أما الفئة الخاضعة للنظام الإجباري قدرت نسبتها ب 19.35 % .أما فئة الابتدائي قدرت نسبتها ب 18.53 % تمثلها أعلى نسبة عند الاختيار الشخصي ب 19.39 %، وتوافق عند الفئتين الأخيرتين حيث نسجل 16 % عند كل من فئة ذات الاختيار الأسري، والفئة الخاضعة للنظام الإجباري في التوجيه .

وآخر فئة نسجلها هي فئة ذات المستوى الجامعي والتي قدرت نسبتها بـــ 09.93 % من مجموع العينة الكلي (1500)، وتمثلها نسبة 16.67 % عند فئة –الرغبة الأسرية – و09.51 %عند الفئة التي اختارت الشعبة عن قناعة وبمفردها ، و08.24 % عند الفئة الموجهة عن طريق نظام التوجيه.
نستنتج من خلال هذا الجدول أن أكبر فئة التي لديها مستوى متوسط (الأم) ، ومستوى الأم كذلك له دلالة ، وبالتالي هؤلاء التلاميذ لا يتمتعون بالمتابعة الكافية للدراسة وفي اختيار الشعبة المناسبة وبالتالي يخضعون لنظام التوجيه الإجباري ، حيث أن الأمهات ليست لهن المعلومات الكافية حول التوجيه في الثانوي وبالتالي التلميذ يجد نفسه في اختيار عشوائي لا يتماشى مع إمكانياته مما تضطر الوصاية إلى توجيهه توجيها إجباريا .

جدول رقم 19: سبب تعلق التلميذ بالمادة وحبه لها

أسباب التعلق بالمادة	ك	%
طريقة شرح الدرس	767	51.13
شخصية المعلم القوية	592	39.47
عدل المعلم مع التلاميذ	141	09.40
المجموع	1500	100

عند استنطاق بيانات هذا الجدول المبين أسباب تعلق وحب التلميذ للمادة أن النسبة الغالبة في هذا الجدول قدرت ب 51.13 % وهي الفئة التي ترجع أسباب تعلقها بالمادة إلى الطريقة والمنهجية والفنيات التي يعتمد عليها المعلم في إلقاء درسه في غرفة الصف وتليها الفئة الثانية التي قدرت نسبتها ب 39.47 % والتي ترجع أسباب تعلقها بالمادة إلى شخصية المعلم القوية والمؤثرة وآخر فئة هي الفئة التي ترجع سبب ذلك إلى عدل المعلم مع التلاميذ في معاملاته والتي قدرت نسبتها ب 09.40 % .

ومنه نستنتج أن الطريقة في إلقاء الدرس لها أهميتها لدى التلاميذ فهي التي تثير اهتمامهم وتحبذهم في الدراسة وترسخ الأفكار من خلال الفنيات التي يستعملها المعلم في شرح الدرس.

جدول رقم20: سبب اختيار التلميذ للمواد وتحديد المواد المحبذة

المواد المحبذة / سبب اختياره لها	رياضيات		فيزياء		علوم طبيعية		انجليزية		ألمانية		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
طريقة إلقاء الدرس	109	40.52	95	32.76	299	61.40	180	61.22	84	52.50	767	51.13
شخصية المعلم القوية	120	44.61	170	58.62	156	32.03	85	28.91	61	38.13	592	39.47
عدل المعلم مع التلاميذ	40	14.87	25	08.62	32	06.57	29	09.86	15	09.37	141	09.40
المجموع	269	100	290	100	487	100	294	100	160	100	1500	100

ما يمكن ملاحظته من خلال هذا الجدول الذي يبين العلاقة بين المواد المحبذة أو التي يميل لها التلميذ وسبب ميله لهذه المواد أعلى نسبة سجلت عند الفئة التي تركز على عنصر مهم وهو طريقة إلقاء الدرس أو المنهجية التي يتبعها الأستاذ في شرح درسه والتي بلغت نسبتها ب 51.13%، هذه النسبة تمثلها مادة العلوم الطبيعية بنسبة 61.40%، و مادة الإنجليزية بنسبة 61.22%،أما الألمانية قدرت نسبتها ب 52.50%، و تليها مادة الرياضيات ب 40.52%و أخيرا مادة الفيزياء بنسبة 32.76%.أما الفئة الثانية فهي الفئة التي ترجع سبب ميل و اختيار التلميذ للمادة إلى عنصر شخصية المعلم القوية و التي قدرت نسبتها ب 39.47% ،تمثلها هذه النسبة المواد التالية:أعلى نسبة سجلت عند مادة الفيزياء ب 58.62% ، و مادة الرياضيات ب 44.61% و تليها مادة الألمانية ب 38.13% ، أما مادة العلوم الطبيعية قدرت نسبتها ب 32.03% ، و أخيرا مادة الانجليزية بنسبة 28.91% .

ومنه نستنتج أن طريقة إلقاء الدرس هي المقياس الأحسن والأساسي في اختيار المواد المحبذة لدى التلميذ ، فالطريقة الغير مقبولة وعدم وجود طريقة واضحة ومنهجية في شرح الدرس للتلميذ تجعله لا يهتم بالمادة كلية بل ونفوره منها ، أما عن المواد المحبذة والمفضلة لدى التلميذ فنلاحظ تم الاختيار على – مادة العلوم الطبيعية والانجليزية – وقد أجمع الأساتذة أن هاتين المادتين تلقى اهتماما كبيرا من طرف التلاميذ نظرا للطريقة التي يستعملها الأستاذ في شرح الدرس وهي الطريقة الحوارية هذه الطريقة يفضلها كثيرا التلاميذ وتطبق خاصة إذا كان عدد التلاميذ قليل أين يسمح للأستاذ إعطاء فرصة لكل تلميذ الإجابة وإعطاء رأيه في أي نقطة من نقاط الدرس .

ولتوضيح العلاقة بين سبب اختيار للمادة المحبذة والمواد المحبذة تم استخدام (كا²) وأسفرت نتائجه كما يلي :

(كا²) المحسوبة =106.22 وهي أكبر من (كا²) المجدولة النظرية = 16.61 عند درجة الحرية 08 .

وعليه فإن سبب الاختيار للمادة له علاقة بالمواد المحبذة .

(كا²) المحسوبة = 106.22 > (كا²) المجدولة النظرية = 16.61 .

جدول رقم 21 :الجنس وعلاقته بمستويات طبيعة العلاقة مع المعلم

طبيعة العلاقة / الجنس	جيدة جدا		جيدة		متوسطة		سيئة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
ذكر	70	36.31	05	20	311	32.29	120	48.78	506	33.73
أنثى	196	73.69	20	80	652	67.71	126	51.22	994	66.27
المجموع	266	100	25	100	963	100	246	100	1500	100

من خلال استنطاق بيانات هذا الجدول المبين لمستويات العلاقة مع المعلم و الجنس نلاحظ أعلى نسبة سجلت عند فئة الإناث و التي قدرت ب 66.27 % هذه النسبة موزعة على عدة مستويات أعلى نسبة في فئة الإناث سجلت 80 % من الإناث يصرحن أن العلاقة جيدة و هذا من(25) تلميذ، و تليها أولئك اللواتي يصرحن أن العلاقة – جيدة جدا – ب 73.69 %، أما الفئة المتوسطة بلغت نسبتها ب 67.71 %، و تنخفض إلى 51.22 % عند اللواتي يصرحن أن العلاقة سيئة.

أما الفئة الثانية و هي فئة الذكور و التي قدرت ب 33.73 نلاحظ نسبة 48.78 % يصرحون أن– العلاقة سيئة – ،و تليها فئة – جيدة جدا– و التي قدرت ب 36.31 %، أما الفئة التي صرحت أن العلاقة – متوسطة – قدرت نسبتها ب 32.29 %، و أخيرا نسجل اضعف نسبة عند فئة – جيدة– و التي قدرت ب 20%

نستنتج أن أعلى نسبة سجلت لدى الإناث اللواتي يصرحن بمختلف مستويات العلاقة بينهن و بين المعلم ، اكبر نسبة سجلت لدى فئة الإناث و يصرحن أن العلاقة – جيدة– مع الأستاذ، و يفسر الأساتذة هذا التصريح كون الإناث لهن ميل و رغبة في تقبل الأستاذ، لأنهن اهتمامهن الوحيد الدراسة، أما الذكور فلهن اهتمامات أخرى غير الدراسة.

أما الذكور يصرحون أن العلاقة سيئة مع الأساتذة و هذا ما يفسره الأساتذة عدم وجود رغبة في الدراسة لاعتقادهم أن الدراسة لا تكسبهم العيش والمادة ، و هذا ما نسجله في أوساط التربية في نهاية السنة عندما نجد أن نسبة الإعادة و الفصل لدى الذكور اكبر منها لدى الإناث، أما نسبة النجاح لدى البنات تكون اكبر منها لدى الذكور.

و لتوضيح العلاقة بين الجنس و طبيعة العلاقة مع المعلم، تم استخدام اختبار(كا²) الذي أسفرت نتائجه كالتالي:

(كا²) المحسوبة=34.48 و هي اكبر من (كا²)المجدولة النظرية=7.81 عند درجة الحرية 03.

و عليه نستنتج أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الجنس و مستويات العلاقة مع المعلم.

(كا²) المحسوبة=34.48>(كا²) المجدولة النظرية=7.81

جدول رقم22: تغيير طريقة تقديم الدرس وعلاقتها بأقدمية المعلم

أقدمية المعلم	حديث التخرج		أستاذ له أقدمية		المجموع	
تغيرطريقة تقديم الدرس	ك	%	ك	%	ك	%
يشجعك أكثر للدراسة	182	59.48	772	64.66	954	63.60
ينفرك من الدراسة	124	40.52	422	35.34	546	36.40
المجموع	306	100	1194	100	1500	100

الملاحظ من خلال قراءة بيانات هذا الجدول الذي يمثل نوع المعلم المراد الدراسة لديه و علاقتها بتغير في طريقة تقديم الدرس في غرفة الصف أن: التلاميذ يصرحون بأفضلية المعلم الذي يتمتع بالأقدمية عوض المعلم الحديث التخرج،حيث أن المعلم الذي يتمتع بالأقدمية له خبرة في التعليم و معاملاته مع التلاميذ .

إذ أن نسبة الذين يصرحون بأقدمية المعلم بلغت79.60 % ،في حين بلغت نسبة الذين يصرحون بالمعلم الحديث التخرج20.40 %

أما من حيث تغير في طريقة تقديم الدرس و عدم الاستقرار على طريقة واحدة يصرّح التلاميذ أن التغير في طريقة تقديم الدرس في غرفة الصف يشجع أكثر للدراسة،حيث بلغت نسبة التلاميذ الذين يحبذون التغيير 63.60 % ،أما 36.40 % يرون أن التغير في تقديم الدرس ينفر من الدراسة و هذا من المجموع الكلي للعينة المقدرة ب1500.

كما نلاحظ أيضا أن الغالبية تصرّح و تفضّل –أستاذ له أقديمة– بفنيات من ذلك ما يشجع أكثر للدراسة و بلغت نسبة هذا الرأي 64.60 % ، و تنخفض قليلا هذه النسبة عند فئة – حديث التخرج – و تريد التغيير و بلغت نسبتها 59.48 %.

أما الفئة الثانية التي ترى في التغيير– نفور من الدراسة – قدرت نسبتها 40.52 % تفضّل معلم – حديث التخرج – ،و 35.34 % تفضّل معلم له أقدمية.

نستخلص أن غالبية التلاميذ يحبذون معلم يتمتع بالأقدمية عكس المعلم الحديث التخرج، كون المعلم الذي يتمتع بالأقدمية يتصف في رأيهم بالوقار و الاحترام و كذلك مسافة السن بينه و بين التلميذ تجعل من التلميذ يحترمه خاصة إذا كان متمكنا من مادته و هذا حسب رأي التلاميذ الذين أجرينا معهم مقابلة، كما أننا عند ما حضرنا درس مع أستاذ في مادة التاريخ وجدنا هذه المواصفات لدى تلاميذ هذا الفوج حيث وجدنا اهتمام و إصغاء و مشاركة منتظمة من طرف التلاميذ.

أما عن تغير الطريقة في إلقاء الدرس نلاحظ حسب هذا الجدول أن تغير الطريقة و استعمال مختلف الفنيات في إلقاء الدرس يشجع أكثر للدراسة لان ذلك يعطي حيوية و رغبة وحب و اهتمام لدى غالبية التلاميذ،عكس المعلم الذي يستعمل طريقة واحدة من بداية السنة إلى نهاية السنة ما يؤدي بالتلاميذ إلى الإحساس بالروتين و الملل و الرتابة في شرح الدرس مما يجعلهم غير حيويين و بالتالي ينفرون من المعلم ثم شيئا فشيئا من المادة.

جدول رقم23 : تأثير شخصية المعلم على التلميذ و علاقتها باستعمال الليونة مع التلاميذ

استعمال الليونة / تأثير شخصية المعلم	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	643	88.93	682	87.77	1325	88.33
لا	80	11.07	95	12.23	175	11.67
المجموع	723	100	777	100	1500	100

عند قراءتنا لهذا الجدول الموضح لتأثير شخصية المعلم على سلوك التلميذ و علاقته باستعمال الليونة من طرف المعلم نلاحظ أعلى نسبة سجلت عند الفئة التي تصرح أن شخصية المعلم تؤثر على سلوكيات التلاميذ و نتائجهم حيث قدرت نسبتها ب 88.33 % تمثلها 88.93 % عند أولئك الذين يصرحون أن الليونة عامل مؤثر على التلاميذ، بالمقابل 87.77 % يرون بأن الليونة لا تؤثر على سلوكيات و نتائج التلاميذ الدراسية.

غير أن الفئة الثانية و هي الفئة التي ترى أن شخصية المعلم لا تؤثر إطلاقا على التلاميذ حيث قدرت نسبتها 11.67 % ،تمثلها 12.23 % عند من ينفي و يصرّح أن استعمال الليونة من طرف المعلم لا تؤثر على التلاميذ، أما 11.07 % يرون أن استعمال الليونة تؤثر على التلاميذ و سلوكياتهم.

من خلال بيانات هذا الجدول نستخلص أن النسبة الغالبة تصرّح بفكرة تأثير شخصية المعلم على التلاميذ ، و هناك من يفضل المعاملة اللينة،إلا أن التلاميذ يصرحون أن استعمال الليونة من طرف المعلم تؤدي إلى عدم الاهتمام و الإهمال، و كذا عدم الانضباط، عكس استعمال الصرامة إن الأساتذة يرون أهمية استعمال الصرامة خاصة أثناء شرح الدرس و قد أعطى ابن خلدون و أبا حامد الغزالي مواصفات خاصة بالمعلم و المتعلم و هذا ما تطرقنا إليه في الفصل الخاص بالعملية التربوية.

تحليل جداول الفرضية الثانية

جدول رقم 24: العلاقة بين قيمة الشهادة العلمية وعلاقتها بالهدف من الدراسة

الهدف من الدراسة / قيمة الشهادة العلمية	الحصول على أعلى شهادة		إرضاء الوالدين		تحقيق حلم في وظيفة معينة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	359	77.71	180	61.86	568	76.04	1107	73.80
لا	103	22.29	111	38.14	179	23.96	393	26.20
المجموع	462	100	291	100	747	100	1500	100

يتبين لنا من خلال الجدول من بين(1500) إجابة نجد نسبة73.80% عند الفئة التي تعبّر أن للشهادة العلمية قيمة كبيرة و مرتبة عليا، تمثلها اكبر نسبة كذلك عند أولئك الذين يرون أن هدفهم من الدراسة هو الحصول على أعلى شهادة و ذلك بنسبة 77.71%، و تليها الفئة التي ترى أن هدفها من الدراسة هو تحقيق حلم في وظيفة معينة و نسبتها 76.04%، أما الفئة الأخيرة هي الفئة التي رسمت هدفها و هو إرضاء الوالدين و التي قدرت نسبتها ب 61.86 % .

أما الفئة الثانية وهي الفئة المعاكسة أو الرأي المعاكس للرأي الأول فهي تلك الفئة التي تنفي كون الشهادة العلمية لها قيمة والتي قدرت نسبتها ب 26.20 % من (1500) إجابة، تمثلها أعلى نسبة التي ترى أن هدفها من الدراسة هو إرضاء الوالدين وذلك بنسبة 38.14 %، تليها الفئة التي سطرت هدفها في تحقيق حلم الوظيفة وذلك بنسبة 23.96 %، وليس بعيدا عن هذه النسبة وجدنا الفئة الأخيرة التي صرحت أن هدفها من الدراسة هو الحصول على أعلى شهادة وقدرت نسبتها ب 22.29 % .

نستنتج من خلال بيانات هذا الجدول أن الغلبة تصرح بالقيمة الايجابية للشهادة العلمية، وبالمقابل نجد أن التلاميذ يرون الهدف من الدراسة الحصول على أعلى شهادة ، ثم ثانيا تحقيق حلم الوظيفة وفي كلتا الحالتين هدف ايجابي فالحصول على الشهادة هدف مؤقت ثم عن طريق الشهادة يتم تحقيق حلم الوظيفة ، لذلك الدراسة في جميع المستويات مرتبطة بالحصول على الشهادة التي تمكنه بالظفر بمنصب شغل منصب الذي يعطي التميز للأفراد والاستقلال المادي عن الأسرة وهنا يضيف التلاميذ

كيف ندرس ونحن نلاحظ المتخرجين من أصحاب الشهادات العليا والذين لم يتحصلوا على وظيفة تؤمن مستقبلهم ؟

وفي هذا السياق يرى " دوركايم " أن النسق التربوي لا يمكن أن تكون وظيفته ايجابية إذا مورست بشكل مستقل عن بقية ممارسات المؤسسات الاجتماعية الأخرى ، وبالتالي فإن أي غاية يسعى إلى تحقيقها النظام التربوي والتعليمي ، لابد أن يراعي فيها تحقيق مصلحة النظام الاجتماعي ، ومصلحة كل المؤسسات الاجتماعية ، وذلك راجع أساسا للارتباط الوثيق الموجود بين مختلف عناصر النسق الاجتماعي " (90) ص1.

ولتوضيح العلاقة بين تصريحات المبحوثين حول قيمة الشهادة والهدف من الدراسة تم استخدام اختبار (كا²) وتم استنتاج ما يلي : (كا ²) المحسوبة تساوي 27.06 وهي أكبر من (كا²) المجدولة النظرية وتساوي 06.99 عند درجة الحرية 02 .

نستنتج أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تصريحات المبحوثين حول قيمة الشهادة والهدف من الدراسة .

(كا ²) المحسوبة =27.06>(كا²) المجدولة النظرية =06.99

جدول رقم25: قيمة الشهادة العلمية وعلاقتها بأسباب إعادة السنة

سبب الإعادة / قيمة الشهادة	عدم الاهتمام		لا أهمية للعلم في نظري		عدم توفر الإمكانيات المادية للدراسة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	802	75.23	46	50.55	259	75.51	1107	73.80
لا	264	24.77	45	49.45	84	24.49	393	26.20
المجموع	1066	100	91	100	343	100	1500	100

ما نلاحظه من خلال هذا الجدول الموضح لبيانات متعلقة بأسباب الإعادة بالنسبة للتلميذ وعلاقته بقيمة الشهادة العلمية أن الغالبية من التلاميذ يصرحون أن للشهادة العلمية قيمة حيث بلغت نسبتها

73.80 % تمثلها نسبة 75.51 % من يرجعون أسباب الإعادة إلى الإمكانات المادية للدراسة ، وتليها نسبة 75.23 % يرجعون أسباب الإعادة إلى عدم الاهتمام من طرف التلاميذ ، أما النسبة الأخيرة فتردّ سبب الإعادة إلى عدم وجود أهمية للعلم وقدرت نسبتها ب50.55 %

أما الفئة الثانية هي الفئة التي لها رأي سلبي للشهادة العلمية حيث قدرت نسبتها ب 26.20 % مثلتها نسبة 49.45 % عند الفئة التي تردّ أسباب الإعادة إلى عدم وجود أهمية للعلم، وتليها الفئة التي تصرح بعدم الاهتمام والكسل والتي قدرت نسبتها ب 24.77 %، أما النسبة الأخيرة والتي قدرت ب 24.49 % والتي ترجع سبب الإعادة إلى الإمكانات المادية .

نستخلص من بيانات هذا الجدول أن الشهادة العلمية لها قيمة في المجتمع وهنا يرى الأساتذة أن أفراد المجتمع ينظر إلى الطالب المتخرج من الجامعة بتميز عن بقية الأفراد حيث في نظرهم بطال بشهادة أحسن من بطال دون شهادة على الرغم من أنها لا تؤدي إلى الهدف المطلوب إلا أنها مهمة في المجتمع ، وأهميتها يضيف الأساتذة تكمن في طلب منصب شغل فأينما يذهب المتخرج يسأل هل لديك شهادة أم لا ؟ ثم ما هي الشهادة التي تحصلت عليها ؟ كما أن الشهادة تضيف فخر للوالدين في العائلة كون ابنهم متحصل على شهادة عالية أما عن أسباب الإعادة يرجع التلاميذ سبب إعادة السنة إلى عدم توفر الإمكانات المادية للدراسة وهذا ما يصرح به التلاميذ في مقابلة أجريت معهم أن عدم توفر الإمكانات المادية تؤدي بالتلميذ إلى الغياب عن المؤسسة خاصة أولئك الذين يسكنون في المناطق النائية ، ضف إلى ذلك إمكانات الدراسة من أدوات وكتب مما يضطر التلميذ إلى عدم الحضور إلى المؤسسة بحجة عدم توفر الكتب والأدوات و ذلك ما يؤدي به إلى الغياب وشيئا فشيئا يفوت عليه دروس عديدة ثم التخلي كلية عن الدراسة، وهذا ما تطرقنا إليه في (الفصل الخامس الخاص بالنفور المدرسي) .

جدول رقم 26: الهدف من الدراسة وعلاقته بنجاح الفرد في المجتمع

نجاح الفرد في المجتمع	نعم		لا		أحيانا		المجموع	
الهدف من الدراسة	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الحصول على أعلى شهادة	285	32.65	21	27.63	156	28.31	462	30.80
إرضاء الوالدين	137	15.69	29	38.16	125	22.69	291	19.40
تحقيق حلم في وظيفة معينة	451	51.66	26	34.21	270	49.00	747	49.80
المجموع	873	100	76	100	551	100	1500	100

في هذا الجدول ، تسمح لنا البيانات المتضمنة فيه معرفة نجاح الفرد في حياته وعلاقته بالهدف من الدراسة ، نجد من بين 747 إجابة نلاحظ 49.80 % ، وهي أعلى نسبة مجدولة تصرح بهدفها من الدراسة هو تحقيق حلم في وظيفة معينة ، وتمثلها نسبة 51.66 % تصرح برأيها الايجابي نحو الدراسة و 49 % تصرح ان هناك نسبية (أحيانا) في أهمية الدراسة كونها تؤدي إلى نجاحه في المجتمع ، أما 34.21 % تنفي تماما هذا الرأي ، حيث ترى أن الدراسة لا تؤدي إلى نجاح الفرد في المجتمع .

تليها نسبة 30.80 % من المجموع الكلي للعينة ترى الهدف من الدراسة هو الحصول على أعلى شهادة وفقط تمثلها أصحاب الرأي المؤيد والايجابي نحو الدراسة بنسبة 32.65 % ، وتليها 28.31% عند أولئك الذين يصرحون بالتأييد النسبي نحو الدراسة كونها تؤدي إلى نجاح الفرد في المجتمع وأخيرا 27.63 % عند من ينفي أهمية الدراسة حيث يرون أنها لا تؤدي إلى نجاح الفرد .

أما الفئة الأخيرة و هي الفئة التي ترى هدفها من إكمال دراستها هو إرضاء الوالدين وقدرت نسبتها ب 19.40 % ، تمثلها الفئة التي تنفي أهمية الدراسة حيث ترى لا أهمية للدراسة لأنها لا تؤدي إلى نجاح الفرد في المجتمع وقدرت نسبتها 38.16 % ، وتنخفض هذه النسبة لتصل إلى 22.69 % عند التصريح النسبي لأهمية الدراسة وعلاقتها بنجاح الفرد ، وأخيرا لاحظنا 15.69 % عند الفئة التي تصرح بالتأييد الايجابي نحو الدراسة .

نستنتج من خلال هذا الجدول أن التلاميذ يصرحون بالهدف الرئيسي من الدراسة وهو تحقيق حلم في وظيفة معينة ، هذا ما جاء به التلاميذ في مقابلة أجريت معهم عندما سئلوا لماذا تدرسون ؟ . فإنهم يرون أن الدراسة مرتبطة بالوظيفة ذلك الهدف الذي يؤدي به إلى تحقيق الاستقلال المادي والاقتصادي

للفرد وهذه الفكرة هي ثقافة يتجه إليها كل أفراد المجتمع ، لا وظيفة دون شهادة ، خاصة للسياسة التي تتجه نحوها الدولة وهو تصنيف الوظائف والظفر بوظيفة مرتبطة بالشهادة المتحصل عليها .

إلا أن الأساتذة يرون أن الدراسة اليوم مرتبطة بحلم الوظيفة والوظائف اليوم قليلة ، إن لم نقل منعدمة، وبالتالي فإن الشهادة لا تؤدي هدفها إذن لا أهمية للشهادة في المجتمع ما دامت لا تؤدي وظيفتها وتحقق هدف التلميذ ، وقد ذكر أحد أساتذة مادة الفيزياء– نحن في زمن كثرة الشهادات وقلة الوظائف، بل قد تجد الطالب يحمل عدة شهادات ولكن عاجز عن الظفر بمنصب شغل ولو بواحدة منها فقط .

أما عن نجاح الفرد في المجتمع وعلاقته بالشهادة يرى التلاميذ أن الشهادة تعطي تميز مهم ومعنوي في العائلة والمجتمع وبالتالي لها أهميتها المعنوية حتى إن لم تؤدي وظيفتها وهدفها في تحقيق الوظيفة.

وللتأكد من صدق العلاقة بين تصريحات المبحوثين حول الهدف من الدراسة ونجاح الفرد في المجتمع تم استعمال اختبار (كا²) وكانت النتائج كما يلي :

(كا²) المحسوبة تساوي 39.74 وهي أكبر من (كا²) المجدولة النظرية وتساوي 09.49 عند درجة الحرية 04 .

وعليه استنتجت أن هناك علاقة ذات دلالة احصائية بين الهدف من الدراسة وموقف المجتمع من الدراسة .

(كا²) المحسوبة = 39.74 > (كا²) المجدولة النظرية = 09.49

جدول رقم 27:العلاقة بين الهدف من الدراسة والجنس

الجنس / الهدف من الدراسة	ذكر		أنثى		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
الحصول على أعلى شهادة	133	26.28	329	33.10	462	30.80
إرضاء الولدين	130	25.69	461	16.20	291	19.40
تحقيق حلم في وظيفة معينة	243	48.03	504	50.70	747	49.80
المجموع	506	100	994	100	1500	100

عند استنطاق بيانات هذا الجدول المبين للعلاقة بين الجنس والهدف من الدراسة نلاحظ من بين (1500) مبحوث وجدنا أعلى نسبة سجلت 49.80 % عند الفئة التي صرحت هدفها من الدراسة تحقيق حلم الوظيفة تمثلها نسبة 50.70 % من جنس الإناث و48.03 % من جنس الذكور .

أما الفئة التي تدرس من أجل الحصول على أعلى شهادة قدرت نسبتها ب30.80 % تمثلها 33.10 % عند الإناث ، و26.28 % عند الذكور، غير أن الفئة الأخيرة وهي الفئة التي هدفها إرضاء الوالدين قدرت نسبتها 19.40 %، منها 25.69 % من جنس الذكور ، و16.20 % من جنس الإناث .

نستخلص من خلال بيانات هذا الجدول أن النسبة الغالبة محور اهتمامها من الدراسة هو تحقيق حلم الوظيفة ، وأكثر التصريحات جاءت من جنس الإناث وهذا لحاجة الإناث اليوم لمنصب عمل أكثر من أي وقت مضى ، كما أن الوظيفة تحقق لها استقلاليتها المادية وحتى المعنوية ، ووضع حد للتبعية الأسرية وهذا ما صرح به التلاميذ عند تطبيق تقنية ديناميكية الجماعة .

جدول رقم28 : موقف المجتمع من التعليم وعلاقته بنجاح الفرد في المجتمع

نجاح الفرد في المجتمع	نعم		لا		أحيانا		المجموع	
موقف المجتمع من التعليم	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
كونه لا يحقق إلا امتيازات معنوية ضعيفة	285	32.65	21	27.63	160	29.04	466	31.07
شهادة لا تحضى بالاحترام في المجتمع	588	67.35	55	72.37	391	70.96	1034	68.93
المجموع	873	100	76	100	551	100	1500	100

ما يمكن ملاحظته من خلال قراءة بيانات هذا الجدول ، أكبر نسبة من المجموع الكلي لإجابات العينة تقدر ب 68.93 % التي صرحت أن الشهادة العلمية لا تحظى بالاحترام في المجتمع وتمثل أكبر نسبة جزئية قدرت ب 72.37 % عند الفئة التي ذهبت للرأي السلبي نحو الدراسة ، ثم 70.96% عند الفئة التي صرحت أن هناك نسبية (أحيانا) نحو الدراسة كونها تؤدي إلى نجاح الفرد في المجتمع ، وتليها 67.35 % عند الفئة التي تذهب إلى الرأي الايجابي نحو الدراسة ونجاح الفرد في المجتمع .

أما الفئة الثانية وهي الفئة التي صرحت أن الدراسة أو التعليم لا يحقق إلا امتيازات معنوية ضعيفة، حيث بلغت نسبتها 31.07 % ، تمثلها فئة أصحاب الرأي الايجابي نحو الدراسة بنسبة 32.65 % ، وتليها فئة أصحاب الرأي السلبي نحو الدراسة بنسبة 29.04 %، وأخيرا 27.63% عند الفئة التي ترى أن الدراسة لا تؤدي إلى نجاح الفرد في المجتمع .

نستخلص من بيانات هذا الجدول أكبر نسبة تصرح أن الشهادة العلمية لا تحظى بالاحترام في المجتمع ، وبالمقابل يرى الأساتذة الشهادة مرتبطة بما تحققه من أهداف عملية للفرد بما أن الشهادة لا تحقق حلم الوظيفة للفرد ، والمجتمع يعطي قيمة للأشياء المادية وليس لأصحاب الشهادات فإن الشهادة تبقى أهميتها معنوية بالنسبة للمجتمع خاصة وأن سلم القيم في المجتمع تغير في الآونة الأخيرة واتجه إلى إعطاء أهمية للأشياء بما تقدمه من مادة وهذا ما تطرقنا إليه في (الفصل الخاص بالتنشئة الاجتماعية والقيم) .

لتوضيح العلاقة بين تصريحات المبحوثين حول موقف المجتمع من التعليم ونجاح الفرد في المجتمع تم استخدام اختبار (كا²) وتم التوصل إلى النتائج التالية :

(كا²) المحسوبة تساوي 02.50 وهي أصغر من (كا²) المجدولة النظرية وتساوي 06.99 عند درجة الحرية 02 .

وعليه استنتجت لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين موقف المجتمع من التعليم ونجاح الفرد في المجتمع .

(كا²) المحسوبة =02.50 <(كا²) المجدولة النظرية =06.99

جدول رقم 29 : موقف المجتمع من التعليم وعلاقته بالجنس

الجنس	ذكر		أنثى		المجموع	
موقف المجتمع من التعليم	ك	%	ك	%	ك	%
لايحقق إلا امتيازات معنوية ضعيفة	162	32.02	304	30.58	466	31.07
شهادة لا تحظى بالاحترام في المجتمع	344	67.98	690	69.42	1034	68.93
المجموع	506	100	994	100	1500	100

يتضح لنا من خلال هذا الجدول العلاقة بين الجنس وموقف المجتمع من التعلّم، من (1500) إجابة أعلى نسبة تقدر ب 68.93 % تعبر أن الشهادة العلمية لا تحظى بالاحترام في المجتمع تمثلها 69.42 % من جنس الإناث و67.98 % من جنس الذكور .

وتليها نسبة 31.07 % تعبّر أن التعليم لا يحقق إلا امتيازات معنوية ضعيفة فقط تمثلها 32.02% من جنس الذكور ، و30.58 % من جنس الإناث

نستخلص من بيانات هذا الجدول أغلب التلاميذ يصرحون أن الشهادة العلمية لا تحظى بالاحترام في المجتمع ، وهذا التصريح جاء من جنس الإناث أكثر من جنس الذكور ، حيث ترى أن الشهادة ليست لها قيمة في المجتمع ، خاصة وأنهن يحتجن إلى منصب عمل كالذكور ، ودخول الإناث سوق العمل ، إلا أن التخصصات التي تلاءم الإناث محدودة جدا ، أما(الذكور) يستطيعون العمل في أي تخصص كان .

جدول رقم 30: موقف المجتمع من التعليم وعلاقته بالهدف من الدراسة

الهدف من الدراسة / موقف المجتمع من التعليم	الحصول على أعلى شهادة		إرضاءالوالدين		تحقيق حلم في وظيفة معينة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
كونه لا تحقق إلا امتيازات معنوية ضعيفة	174	37.66	81	27.84	211	28.25	466	31.07
شهادة لا تحظى بالاحترام في المجتمع	288	62.34	210	72.16	536	71.75	1034	68.93
المجموع	462	100	291	100	747	100	1500	100

ما نلاحظه من خلال بيانات هذا الجدول الغالبية سجلت عند الفئة التي تصرح أن موقف المجتمع من التعليم موقف سلبي حيث يرى أن الشهادة العلمية لا تحظى بالاحترام في المجتمع والتي قدرت نسبتها 68.93% هذه الفئة تمثلها ثلاث تصريحات لثلاث أهداف من الدراسة، حيث نسجل 72.16% يرون الهدف من الدراسة إرضاء الوالدين فقط أما 71.75% يرون الهدف مغايرا تماما وهو هدف تحقيق الحلم في وظيفة، غير أن 62.34% يصرحون بهدفهم الحصول على أعلى شهادة. أما الفئة الثانية وهي الفئة التي ترى أن التعليم لا يحقق إلا امتيازات معنوية ضعيفة وقدرت نسبتها 31.07% ، تمثلها 37.66% عند الفئة التي سطرت هدفها هو الحصول على الشهادة وتليها نسبة 28.25% عند الفئة التي تصرح هدفها هو تحقيق حلم الوظيفة، ثم آخر فئة هي الفئة التي ترى هدفها إرضاء الوالدين والتي قدرت نسبتها ب 27.84 % .

نستنتج من خلال هذا الجدول أغلب التصريحات ترى أن الشهادة العلمية لا تحظى بالاحترام في المجتمع ، ويفسر الأساتذة هذه الفكرة بأهمية الشهادة المادية حيث أن الشهادة العلمية لا تحقق الهدف الذي رسمه التلميذ من خلال بناء مشروعه المستقبلي وهو تحقيق حلم الوظيفة في تخصصه .

وللتأكد من صحة العلاقة بين موقف المجتمع من التعليم والهدف من الدراسة ، تم حساب (كا²) وقد تحصلنا على النتائج التالية :

(كا²) المحسوبة تساوي 07.11 وهي أكبر من (كا²) المجدولة النظرية وتساوي 06.99 عند درجة الحرية 02 .

وعليه استنتجنا أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين موقف المجتمع من التعليم والهدف من الدراسة .

(كا²) المحسوبة = 07.11 > (كا²) الجدولة النظرية = 06.99

جدول رقم31: الهدف من الدراسة وعلاقته بدور الإعلام في إبراز أهمية العلم

دور الإعلام في إبراز أهمية العلم / الهدف من الدراسة	مشجع		لا يشجع		أحيانا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الحصول على أعلى شهادة	120	38.59	218	28.95	124	28.44	462	30.80
إرضاء الوالدين	61	19.61	154	20.45	76	17.43	291	19.40
تحقيق حلم في وظيفة معينة	130	41.80	381	50.60	236	54.13	747	49.80
المجموع	311	100	753	100	436	100	1500	100

ما يمكن قراءته من خلال هذا الجدول الموضح لدور الإعلام في إبراز أهمية العلم وعلاقته بالهدف من الدراسة أعلى نسبة سجلت عند الفئة التي رسمت هدفها من الدراسة هو تحقيق حلم الوظيفة وقدرت نسبتها 49.80 % ، تمثلها نسبة 54.13 % عند أصحاب الرأي النسبي (أحيانا)، وتليها 50.60 % عند أصحاب فكرة أن الإعلام لا يشجع على إبراز أهمية العلم ، و41.80 % عند الرأي الذي يرى أن الإعلام يشجع في إبراز أهمية العلم.

أما الفئة الثانية التي رسمت هدفها الرئيسي من الدراسة هو الحصول على أعلى شهادة علمية، والتي قدرت نسبتها 30.80 % ممثلة بثلاث آراء حيث 38.59 % يصرحون أن الإعلام مشجع على إبراز أهمية العلم، أما 28.95 % فالعكس يرون أن الإعلام لا يشجع لإبراز هذه الأهمية، وغير بعيد عن تلك النسبة وجدنا 28.44 % يصرحون بالرأي النسبي لأهمية الإعلام .

أما الفئة الأخيرة، وهي الفئة التي هدفها هو إرضاء الوالدين و قدرت نسبتها ب 19.40 %، ممثلة في الرأي الذي ينفي أهمية الإعلام في إبراز أهمية العلم وقدرت نسبتها 20.45 %، أما 19.61 %عند التصريح الذي يرى ان الإعلام يشجع على إبراز أهمية العلم .

أما النسبة المتبقية والتي قدرت ب 17.43 % وهي الفئة التي ترى هناك نسبية في الإعلام في إبراز أهمية العلم.

نستخلص من بيانات هذا الجدول أعلى نسبة تصرح الهدف من الدراسة هو تحقيق حلم الوظيفة عن طريق اكتساب شهادة علمية ، فالدراسة مرتبطة بالهدف الخاص بالوظيفة وهذا ما اتفق عليه مجموع التلاميذ والأساتذة أن الفرد في المجتمع عندما يلجأ إلى عمل أي شيء ذلك مرتبط بالهدف المسطر، بل حتى التخصص الذي يطلبه سواء في الجامعة أو حتى الثانوية ذلك مرتبط بما يطلبه السوق العملية الجزائرية .

أما فيما يخص الإعلام حسب تصريحات التلاميذ غالبا ما يشجع (أحيانا) (حسب الجدول الموضح) بحصصه المتواضعة في ميدان العلم والاختراعات العلمية والحصص التثقيفية المشجعة للفئة المتمدرسة ،إلا أنها قليلة مقارنة بالحصص الفنية والرياضية ومشاهير أهل الفن والرياضة مما جعل التلاميذ يوجهون اهتماماتهم بميادين أخرى غير الدراسة والتعلم لأن الثمرة التي يجنيها المهتم بالرياضة والفن في نظره تكون سريعة أحسن من الثمرة التي يجنيها من الدراسة تكون في مدة أطول ولمدة سنوات طويلة هذا ما تطرقنا إليه في الفصل الخاص (بالعملية التربوية) .

ولتوضيح العلاقة بين تصريحات المبحوثين حول الهدف من الدراسة ودور الإعلام في إبراز أهمية العلم تم استخدام اختبار(كا²) وتوصلت إلى النتائج التالية :

(كا²) المحسوبة تساوي 14.79 وهي اكبر من (كا²) الجدولة النظرية وتساوي 09.49 عند درجة الحرية 04 .

وعليه استخلصت أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تصريحات المبحوثين حول الهدف من الدراسة ودور الإعلام في إبراز أهمية العلم .

(كا²) المحسوبة = 14.79 > (كا²) المجدولة النظرية = 09.49

جدول رقم32: قيمة الشهادة العلمية وعلاقتها بدور الإعلام في إبراز أهمية العلم

دور الإعلام في إبراز أهمية العلم / قيمة الشهادة	مشجع		لا يشجع		أحيانا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	265	85.21	518	68.79	324	74.31	1107	73.80
لا	46	14.79	235	31.21	112	25.69	393	26.20
المجموع	311	100	753	100	436	100	1500	100

من خلال بيانات هذا الجدول المبين لدور الإعلام في إبراز أهمية العلم وعلاقته بقيمة الشهادة العلمية أكبر نسبة لوحظت عند فئة (نعم) أي الفئة التي تصرح ان الشهادة العلمية لها مرتبة وقيمة ودرجة رفيعة و قدرت نسبتها 73.80 % وهذه الفئة تمثلها أعلى نسبة عند التصريح الذي يرى للإعلام دور فعال ومشجع لإبراز أهمية العلم ،

وتليها الفئة التي ترى للإعلام دور نسبي أي وسط قد يشجع أحيانا ، وقد لا يشجع أحيانا أخرى لإبراز أهمية العلم وقدرت نسبة هذه الفئة 74.31 % ، أما الفئة الأخيرة وهي الفئة التي تصرح أن الإعلام دوره سلبي ولا يشجع أبدا في إبراز أهمية العلم وقدرت نسبة هذا التصريح 68.79 % .

أما الفئة الثانية وهي الفئة التي ترى ان الشهادة العلمية التي يتحصل عليها الطلبة ليست لها أية قيمة أو درجة أو مرتبه ، وقدرت نسبتها 26.20 % يمثلها أصحاب فكرة أن الإعلام لا يشجع في إبراز أهمية العلم بنسبة 31.21 % ويليها التصريح الذي يرى للإعلام دور نسبي (أحيانا) وقدرت نسبته 25.69 %، وأخيرا 14.79 % يرون في الإعلام دور مشجع وايجابي لإبراز أهمية العلم

نستخلص من خلال بيانات هذا الجدول أغلب تصريحات التلاميذ عن قيمة الشهادة كانت ايجابية يصرحون (نعم) للشهادة العلمية قيمة ، ويضيف الأساتذة أن الشهادة العلمية تتمتع بقيمة معنوية كون المجتمع ينظر إلى أصحاب الشهادات نظرة التفاخر والتباهي والتميز عن الفئات الأخرى ، ومن جهة أخرى إن أفراد المجتمع يرون ويؤمنون بفكرة بطال بشهادة أحسن من بطال دون شهادة .

أما عن الإعلام يصرح التلاميذ بالرغم من أن الشهادة تحمل قيمة معنوية فقط إلا أن الإعلام بمختلف مستوياته لا يشجع على اكتساب هذه الشهادة بالعكس فالمتتبع للقنوات الجزائرية المرئية

(خاصة أنها المؤثر الأول في المجتمع) أن أغلب الحصص التي تبث لا تخدم الفئة المتمدرسة بل تخدم فئات أخرى من المجتمع مما جعل اتجاه التلاميذ نحو اهتمامات أخرى غير الدراسة .

جدول رقم33 : دور الإعلام في إبراز أهمية العلم وعلاقته بموقف المجتمع من التعليم

موقف المجتمع من التعليم / دور الإعلام	كونه لا يحقق إلا امتيازات معنوية ضعيفة		شهادة لا تحظى بالاحترام في المجتمع		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
مشجع	113	24.25	198	19.15	311	20.73
لا يشجع	226	48.50	527	50.97	753	50.20
أحيانا	127	27.25	309	29.88	436	29.07
المجموع	466	100	1034	100	1500	100

من خلال هذا الجدول الموضح لموقف المجتمع من التعليم وعلاقته بدور الإعلام في إبراز أهمية العلم نلاحظ النسبة الكبيرة مسجلة في الفئة التي تصرح أن الإعلام لا يشجع على إبراز أهمية العلم وقدرت نسبتها 50.20 % هذه الفئة تمثلها الفئة التي ترى أن الشهادة العلمية لا تحضى بالاحترام في المجتمع وقدرت نسبة هذا الرأي ب 50.97 % ، وفئة أخرى ترى أن التعليم لا يحقق إلا امتيازات معنوية ضعيفة وقدرت نسبتها 48.50 % .

أما الفئة الثانية هي الفئة التي ترى ان الإعلام يشجع أحيانا فقط في إبراز وتدعيم أهمية العلم في المجتمع وبلغت نسبة هذا الرأي 29.07 % ممثلة في نسبتين متقاربتين حيث وجد 29.88 % تصرح الشهادة العلمية لا تحضي بالاحترام في المجتمع ، و27.25 % ترى التعليم لا يحقق إلا امتيازات معنوية ضعيفة لأفراد المجتمع .

أما الفئة الأخيرة هي الفئة التي ترى في الإعلام صورة ايجابية لإبراز أهمية العلم حيث بلغت نسبتها 20.73 % تمثلها أولا نسبة 19.15 % بالتصريح الذي يرى في الشهادة العلمية لا أهمية لها كونها لا تحضي بالاحترام في المجتمع ، و24.25 % عند الفئة التي ترى في التعليم لا يحقق إلا امتيازات معنوية ضعيفة .

نستنتج من خلال هذا الجدول اكبر نسبة سجلت عند الفئة التي تصرح أن الإعلام لا يشجع على نشر أهمية العلم والدراسة وهذا ما صرح به الأساتذة في مقابلة أجريت معهم كون الإعلام في الجزائر يكاد يكون سلبيا خاصة المرئي منه ، حيث أننا لا نرى الحصص أو البرامج الثقافية التي تشجع التلاميذ على الدراسة بالعكس فان الحصص الفنية والرياضية أخذت كل الوقت مما يجعل اهتمامات التلاميذ قليلة بالميدان الدراسي .

أما عن الشهادة العلمية فيرى التلاميذ أنها شهادة لا تحضي بالاحترام في المجتمع كون هذه الشهادة لا تحقق الامتيازات والأهداف التي يريدها التلميذ ، يضيف التلاميذ أن الدراسة مضيعة للوقت ولا تكسبه المادة (الدراهم) أو الاستقلالية المادية التي يريدها .

ولتوضيح العلاقة بين تصريحات المبحوثين حول دور الإعلام وموقف المجتمع من التعليم تم استخدام اختبار(كا²) وتوصلت إلى النتائج التالية :

(كا²) المحسوبة تساوي 05.19 وهي أصغر من (كا²) المجدولة النظرية وتساوي 06.99 عند درجة الحرية 02 .

وعليه استنتجت لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإعلام وموقف المجتمع من التعليم .

(كا²) المحسوبة = 05.19 <(كا²) المجدولة النظرية = 06.99

جدول رقم34:القدوة المؤثرة وعلاقتها بتأثير شخصية المعلم

تأثير شخصية المعلم	نعم		لا		المجموع	
القدوة المؤثرة	ك	%	ك	%	ك	%
المعلم	297	22.40	21	12.07	318	21.20
أحد الأصدقاء	266	20.06	38	21.84	304	20.27
احد أفراد العائلة	719	54.22	105	60.34	824	54.93
أهل الفن (المغنى)	25	01.89	07	04.02	32	02.13
العلماء	15	01.13	02	01.15	17	01.13
لاعب كرة القدم	04	00.30	01	0.57	05	00.34
المجموع	1326	100	174	100	1500	100

من خلال هذا الجدول المبين لتأثير شخصية المعلم والقدوة المؤثرة في شخصية التلميذ النسبة الغالبة في القدوة المؤثرة متمركزة عند فئة – أحد أفراد العائلة – والتي قدرت نسبتها 54.93 % تمثلها نسبة 54.22 % عند الفئة التي صرحت أن شخصية المعلم لها تأثير على التلميذ ، و60.34% ليس لها تأثير على التلميذ .

الفئة الثانية هي الفئة التي ترى في المعلم قدوة بالنسبة للتلميذ والتي قدرت نسبتها 21.20 % مثلتها 22.40 % التي ترى في شخصية المعلم تأثير وو12.07 % ليس لها تأثير على التلميذ .

تليها الفئة الثالثة من حيث النسبة وهي الفئة التي ترى القدوة بالنسبة لها – أحد الأصدقاء– هذه الفئة التي تصرح أن شخصية المعلم ليس لها تأثير وذلك بنسبة 21.84 % و 20.06 % تصرح العكس أن شخصية المعلم لها تأثير .

أما الفئات المتبقية فتمثلها نسب ضعيفة ، حيث نسجل 02.13 % عند الفئة التي ترجع القدوة بالنسبة لها أهل الفن ، وهنا ذكر التلاميذ بعض أسماء مشاهير المغنيين في الوطن العربي .

غير أن هناك تصريحات أخرى والتي تمثلت في –العلماء– والتي قدرت نسبتها 01.13 % ، وهنا ذكر التلاميذ بعض أسماء العلماء من أهل الدين ،أما النسبة الأخيرة وهي النسبة التي ذكرت في تصريحاتها بعض مشاهير كرة القدم والتي قدرت نسبتها 0.34 %.

من خلال هذا الجدول نستنتج أن القدوة المؤثرة بالنسبة للتلاميذ حسب تصريحاتهم – فرد من العائلة – و المعروف أن القدوة هي تلك الشخصية التي تترك أثرا و انطباعا راسخا لدى الفرد من خلال سلوكاتها و حركاتها و أفكارها و بما حققته من أعمال و مشاريع و انجازات، بل و بمكانتها في المجتمع.

إلا أن التلاميذ يصرحون في مقابلة أجريت معهم أن القدوة اليوم هو ذلك الفرد الذي قضى عمره في الدراسة و لكنه في الأخير لم يظفر بمنصب عمل و مكانة عالية في المجتمع، كما يلاحظ الواقع المرّ الذي يعيشه المعلم خاصة و أن المعلم نفسه مستاء من وضعيته المهنية (أنظر الفصل الخاص بالعملية التربوية) .

و لتوضيح العلاقة بين تصريحات المبحوثين حول القدوة المؤثرة و تأثير شخصية المعلم تم استخدام اختبار (كا²) و كانت النتائج التالية:

(كا²) المحسوبة تساوي 12.67 و هي اكبر من (كا²) المجدولة النظرية و تساوي 11.07 عند درجة الحرية 05.

و عليه نستنتج أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين القدوة المؤثرة و تأثير شخصية المعلم.

(كا²) المحسوبة = 12.67 > (كا²) المجدولة النظرية = 11.07

جدول رقم35:القدوة و علاقتها ببطالة المتخرجين

البطالين المتخرجين من الجامعة / القدوة	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
المعلم	216	21.09	102	21.66	318	21.20
احد الأصدقاء	205	19.92	99	21.02	304	20.27
احد أفراد العائلة	568	55.20	256	54.35	824	54.93
أهل الفن و الغناء	24	02.33	08	01.70	32	02.13
العلماء	12	01.17	05	01.06	17	01.13
لاعب كرة القدم	04	00.39	01	00.21	05	00.33
المجموع	1029	100	471	100	1500	100

يتبين لنا من خلال هذا الجدول، المبين للعلاقة بين القدوة والبطالين المتخرجين ، من بين (1500) إجابة 54.93 % يصرحون قدوتهم – احد أفراد العائلة– تمثلها 55.20 % أجابوا – بنعم– أي لديهم بطالين متخرجين من الجامعة و قدوتهم احد أفراد العائلة، أما 54.35 % أجابوا ب (لا) أي ليس لهم متخرجين بطالين من الجامعة

أما الفئة الثانية وهي الفئة التي ترى في –المعلم– قدوة بالنسبة لها و ذلك بنسبة 21.20 % تمثلها بنسبتين متقاربتين حيث وجدنا 21.66 % أجابوا بالنفي أي عدم وجود لديهم بطالين متخرجين من الجامعة، و 21.09 % أجابوا بنعم لديهم متخرجين بطالين.

أما الفئة الثالثة و هي الفئة التي ترى في – احد الأصدقاء – المتخرجين قدوة و قدرت نسبتها 20.27 % مثلتها 21.02 % خاصة بالإجابة ب – لا – أي عدم وجود متخرجين بطالين، و 19.92 % أجابوا – بنعم – أي لديهم متخرجين بطالين .

أما باقي النسب فهي نسب ضعيفة تمركزت حول ثلاث فئات منهم من يرى قدوته في أهل الغناء و الفن و ذلك بنسبة 02.13 % ، و الفئة الأخيرة تصرّح بأحد مشاهير كرة القدم، و قدرت نسبتها ب 00.33 %.

نستخلص من خلال هذا الجدول اكبر نسبة تصرّح أن قدوتها في المجتمع – احد إفراد العائلة– و في نفس الفئة تصرح لديها متخرجين بطالين من الجامعة، إذن العلاقة واضحة بين المتغيرين ، التلاميذ قدوتهم شخص من العائلة متخرج وبطال ، وعليه فالنظرة سلبية نحو الدراسة ، وما الفائدة من الدراسة والكثير من المتخرجين لا يشغلون منصب عمل .

ولتوضيح العلاقة بين تصريحات المبحوثين حول القدوة المؤثرة ووجود بطالين متخرجين من العائلة تم استخدام اختبار (كا²) وقد تحصلنا على النتائج التالية :

(كا²) المحسوبة تساوي 01.24 وهي اصغر من (كا²) المجدولة النظرية وتساوي 11.07 عند درجة الحرية 05 .

إذن نستنتج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القدوة المؤثرة ووجود بطالين متخرجين من الجامعة .

(كا²) المحسوبة = 01.24 < (كا²) المجدولة النظرية = 11.07

تحليل بيانات الفرضية الثالثة

جدول رقم36. : سلوك الانضباط داخل قاعة الدرس وأسباب عدم الانضباط

أسباب عدم الانضباط / سلوك الانضباط	عدم وجود رغبة في الدراسة		طريقة التدريس		حسب طبيعة المادة		/		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	/	/	/	/	/	/	716	100	716	47.73
لا	27	32.93	44	23.53	109	60.55	/	/	180	12
أحيانا	55	67.07	143	76.47	406	67.21	/	/	604	40.27
المجموع	82	100	187	100	515	100	716	100	1500	100

من خلال قراءة بيانات هذا الجدول المبين لسلوك الانضباط أو عدم الانضباط للتلاميذ داخل القسم والأسباب المؤدية لعدم الانضباط ، نلاحظ النسبة الغالبة تصرح أنها منضبطة وذلك بنسبة 47.73 %، وتليها الفئة التي تصرح بالانضباط النسبي (أحيانا) وتقدر نسبتها ب 40.27 % تمثلها أعلى نسبة ترى السبب في ذلك يرجع إلى طبيعة المادة حيث قدرت نسبتها ب 78.83 % ، وتليها الفئة التي ترى السبب في عدم انضباطها النسبي يرجع إلى طريقة تدريس المعلم في القسم وتقدر نسبتها 76.47 % ، أما الفئة المتبقية تصرح وترجع السبب إلى عدم وجود رغبة في الدراسة وقدرت نسبتها 67.07 % .

أما أضعف نسبة سجلت عند الفئة التي تصرح أنها غير منضبطة تماما في القسم وقدرت نسبتها 12 % تمثلها نسبة 32.23 % ترجع السبب إلى عدم وجود رغبة في الدراسة، ثم 23.53 % ترى السبب في عدم انضباطها يرجع أساسا إلى طريقة تدريس المعلم ، أما الفئة الأخيرة تصرح بعدم انضباطها يرجع إلى طبيعة المادة المدروسة وذلك بنسبة 21.17 % .

نستنتج أن الأغلبية تصرح بانضباطها في القسم ، وبالمقابل فئة أخرى تتجه إلى سلوك الفوضى وعدم الانضباط والسبب مرده حسب الجدول إلى طبيعة المادة المدروسة وخصوصياتها ومعلم المادة، فإذا كان محتوى المادة يثير اهتمام التلاميذ والمعلم ذو شخصية قوية ويمتلك منهجية جذابة وتربوية

فإن ذلك يعطي للتلميذ رغبة واهتمام أكثر ، والعكس إذا كان المعلم نفسه لا يثير اهتمام التلاميذ ومحتوى الدروس صعبة ومعقدة فان التلميذ ينشغل بإثارة الفوضى في القسم عوض الاهتمام بالدراسة.

جدول رقم37 : العلاقة بين سلوك التشويش أثناء الدرس والأسباب المؤدية إلى ذلك

أسباب التشويش	الملل من الدروس		كثافة البرامج		ليست لي رغبة في الدراسة				المجموع	
التشويش	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	338	58.48	218	53.83	77	12.16	/	/	633	42.20
لا	/	/	/	/	/	/	355	100	355	23.67
أحيانا	240	41.52	187	46.17	85	16.60	/	/	512	34.13
المجموع	578	100	405	100	100	355	100	100	1500	100

ما يمكن قراءته من خلال هذا الجدول المبين للعلاقة بين سلوك التشويش أثناء شرح الدرس والأسباب المؤدية إلى هذا السلوك ، أعلى نسبة سجلت عند الفئة التي تصرح ب "نعم " وذلك بنسبة 42.20 % تمثلها 58.48 % ترى السبب يرجع إلى الكثافة في البرامج اليومية ، و47.53 % ترى السبب راجع إلى عدم وجود رغبة في الدراسة .

تليها الفئة الثانية التي تصرح ب" أحيانا " وذلك بنسبة 34.17 % تمثلها 52.47 % عند الفئة التي ليست لها رغبة في الدراسة ، و46.17 % تصرح أن السبب يعود إلى الكثافة في البرامج ، أما الفئة الأخيرة وهي الفئة التي ترجع السبب إلى الملل من الدروس وقدرت نسبتها 41.52 % .

أما الفئة الأخيرة و هي الفئة التي لا تشوش في القسم والتي قدرت نسبتها 23.67 % .

نستخلص من بيانات هذا الجدول أعلى نسبة تصرح ب "نعم " تشوش في القسم والسبب في ذلك يرجع إلى ملل التلميذ من الدروس من حيث محتوى مواضيعها وكثافتها مما يشكل عبئا معنويا على التلميذ ، كما أن عدم وجود الإثارة في شرح الدرس تشكل ملل وعدم رغبة التلميذ في الدراسة ، ولما تنعدم الرغبة يصبح التلميذ يشوش في القسم وقد تطرق بن خلدون إلى هذا الموضوع (أنظر الفصل الخاص بالعملية التربوية) ، ويرى بعض الأساتذة بضرورة أشغال التلميذ وملأ وقته أثناء الدرس حتى لا يشتغل بأشياء أخرى غير الدراسة .

جدول رقم38:الاعتناء بالأدوات المدرسية وعلاقته بسبب عدم الاعتناء بها

سبب عدم الاعتناء	عدم الاهتمام بالدراسة		عدم وجود مراقبة من طرف المعلم		عدم وجود أهمية للأدوات		الإجابة بنعم		المجموع	
الاعتناء بالأدوات	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	/	/	/	/	/	/	896	100	896	59.73
لا	43	45.74	180	45.80	83	70.94	/	/	306	20.40
أحيانا	51	54.26	213	54.20	34	29.06	/	/	298	19.87
المجموع	94	100	393	100	117	100	896	100	1500	100

توضح بيانات هذا الجدول العلاقة بين سلوك اعتناء التلاميذ بالأدوات المدرسية أو عدم الاعتناء بها أعلى نسبة مسجلة عند الفئة التي تعتني بأدواتها المدرسية وقدرت نسبتها 59.73 % ، وتليها الفئة الثانية وهي الفئة التي لا تعتني بالأدوات المدرسية وقدرت نسبتها 20.40 % ، ويرجع سبب عدم الاعتناء إلى عدم وجود أهمية للأدوات حيث قدرت نسبتها 70.94 % ، وترى الفئة الأخرى السبب إلى عدم وجود مراقبة من طرف المعلمين وقدرت نسبتها ب 45.80 % أما السبب الثالث يرجع إلى عدم الاهتمام بالدراسة وقدرت نسبتها 45.74 % .

أما الفئة التي تصرح بالاعتناء النسبي –أحيانا – قدرت نسبتها 19.87 % ، وترجع هذا الاعتناء النسبي أولا إلى عدم الاهتمام بالدراسة ب 54.26 % ثم ثانيا إلى عدم وجود مراقبة من طرف المعلم وقدرت نسبتها 54.20 % .

نستنتج من بيانات هذا الجدول أن أغلب التلاميذ يصرحون بأهمية الأدوات المدرسية مما يجعلنا القول أن هناك اهتمام ورغبة عند هؤلاء في الدراسة ، أما البعض الآخر يصرح بعدم الاعتناء بالأدوات المدرسية والسبب حسب تصريحات التلاميذ يرجع أساسا إلى عدم وجود أهمية للأدوات ، ثم عدم وجود مراقبة وصرامة من طرف المعلمين يعطي للتلاميذ فرصة عدم الاهتمام بالدراسة وعدم الاهتمام بالأدوات يشكل عرقلة في متابعة التلميذ لدروسه مما يجعله شيئا فشيئا يتخلى عن المادة ثم التخلي كلية عن الدراسة .

جدول رقم39:سلوك تأخر التلميذ وأسباب التأخر

الأسباب / التأخر	عدم وجود رغبة في الدراسة		الإحساس بالملل والروتين		بسبب العلم المبرمج في الحصة		تضييع الوقت		/		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	39	57.35	185	43.02	136	28.63	51	57.30	/	/	411	27.40
لا	/	/	/	/	/	/	/	/	438	100	438	29.20
أحيانا	29	42.65	245	56.98	339	71.37	38	42.70	/	/	651	43.40
المجموع	68	100	430	100	475	100	89	100	438	100	1500	100

تبين بيانات هذا الجدول الذي يمثل سلوك تأخر التلميذ وأسباب التأخر أن النسبة الكبيرة سجلت عند الفئة التي تصرح بتأخر النسبي (أحيانا) وبلغت نسبتها 43.40 % تمثلها 71.37 % عند الفئة التي ترجع سبب التأخر إلى –المعلم المبرمج في الحصة – ثم تليها نسبة 56.98 % عند أولئك الذين يرجعون السبب إلى – الإحساس بالملل والروتين .

غير أننا سجلنا نسب متقاربة عند كل من الفئة التي تضيع الوقت والفئة التي ليست لها رغبة في الدراسة .

وتليها الفئة الثانية التي تصرح أن غياباتها يومية ودائمة بل وتؤكد غياباتها والتي قدرت نسبتها 27.40 % تمثلها نسبتين متقاربتين حيث الأولى ترى السبب يعود إلى أنها تضيع الوقت حتى لا تدخل الحصة تماما وذلك بنسبة 57.30 % ،أما الفئة التي ترى السبب هو الإحساس بالملل والروتين قدرت نسبتها ب 43.02 % ، والنسبة المتبقية سجلت عند الفئة التي تصرح أن غياباتها ترجع إلى – المعلم المبرمج في الحصة – وذلك بنسبة 28.63 %.

أما الفئة الأخرى و هي الفئة التي تصرح أنها لا تغيب أبدا عن الدراسة وقدرت نسبتها 29.20 %.

نستنتج من بيانات هذا الجدول أن الغلبة من التلاميذ تصرح بالتأخر النسبي عن الدراسة (أحيانا) والسبب حسب هذه الفئة يرجع إلى المعلم المبرمج في الحصة من جهة والإحساس بالملل والروتين من جهة أخرى .

إذن شخصية المعلم بمنهجيته وسلوكاته ومعاملاته مع التلاميذ تجعل منهم تلاميذ منضبطين ومهتمين أو العكس وهذا ما تطرق إليه – فليب برينو – في تعداده لمميزات المعلم (أنظر الفصل الخاص بالعملية التربوية) ، كما أن التلاميذ يردون سلوك التأخرات عن الدراسة إلى انشغال التلميذ طول الليل في مشاهدة القنوات الفضائية ، وكذا البحث في الانترنت ، مما يجعل التلميذ لا ينهض مبكرا وبالتالي يتأخر عن الدراسة .

جدول رقم40 : سلوك الغياب وعلاقته بالجنس

الجنس / سلوك الغياب	ذكر		أنثى		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
دائما	48	09.49	32	03.22	80	05.33
معظم الأحيان	198	39.13	523	52.62	721	48.07
نادرا	210	41.50	251	25.25	461	30.73
أبدا	50	09.88	188	18.91	238	15.87
المجموع	506	100	994	100	1500	100

الملاحظ من خلال هذا الجدول الذي يوضح بين سلوك الغياب في المؤسسة وعلاقته بالجنس أعلى نسبة سجلت عند فئة – معظم الأحيان– وقدرت 48.07 % تمثلها 52.62 % عند جنس الإناث و39.13% لدى جنس الذكور . أما الفئة الثانية التي تصرح أن غياباتها نادرة وقدرت نسبتها 30.73% تمثلها 41.50 % عند الذكور ، و 25.25 % عند الإناث ، غير أن الفئة التي لا تغيب –أبدا – قدرت نسبتها 15.87 % ، تمثلها 18.91 % عند جنس الإناث و09.88 % عند جنس الذكور ، وآخر واضعف نسبة عند الفئة التي تصرح أن غياباتها دائمة ويومية وقدرت نسبتها 05.33% ، حيث سجلت نسبة 09.49 % عند جنس الذكور ، و03.22 % عند جنس الإناث .

من خلال هذا الجدول نلاحظ أعلى نسبة تلجأ إلى سلوك الغياب – معظم الأحيان– ويلاحظ ذلك عند الإناث أكثر من الذكور (حسب الجدول) ، أما الأساتذة يرون أن الغياب سلوك يتجه إليه كلا الجنسين كتعبير عن عدم وجود رغبة في الدراسة وعدم إعطائها الأهمية الكافية ، غير أن الإناث

يلجأن إلى هذا الأسلوب نتيجة الضغوطات التي تعيشها الأنثى سواء في الأسرة أو في المدرسة ، بل استخدام الدراسة كسبب للخروج من المنزل .

ولتوضيح العلاقة بين سلوك الغياب والجنس تم استخدام اختبار (كا²) وقد كانت النتائج التالية :

(كا²) المحسوبة تساوي 83.44 وهي أكبر من (كا²) المجدولة النظرية وتساوي 07.81 عند درجة الحرية 03 .

نستنتج أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين سلوك الغياب لدى التلاميذ والجنس .

(كا²) المحسوبة =83.44> (كا²) المجدولة النظرية =07.81

جدول رقم 41: سلوك الغياب عند التلاميذ و أسباب الإعادة

أسباب الإعادة	عدم الاهتمام		لا أهمية للعلم في نظري		عدم توفر الإمكانات المادية		المجموع	
غيابات التلاميذ	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
دائما	42	03.90	17	18.70	21	06.10	80	05.33
معظم الأحيان	540	50.70	30	33	151	44.20	721	48.07
نادرا	320	30	37	40.70	104	30.32	461	30.73
أبدا	164	15.40	07	07.70	67	19.60	238	15.87
المجموع	1066	100	91	100	343	100	1500	100

من خلال استنطاق بيانات هذا الجدول الذي يبين سلوك الغياب عند التلاميذ وعلاقته بأسباب إعادة السنة ، أعلى نسبة مسجلة عند الفئة التي غيابها – معظم الأحيان– وقدرت ب 48.07 % تمثلها نسبة 50.70 % عند الفئة التي ترجع سبب إعادة السنة إلى – عدم الاهتمام – و 44.20 % عند من ترجع السبب إلى – عدم توفر الإمكانات المادية للدراسة – وتنخفض هذه النسبة لتصل إلى 33 % عند من يرى – لا أهمية للعلم – .

أما الفئة الثانية وهي الفئة التي غياباتها نادرة والتي قدرت ب 30.73 % تمثلها نسبة 40.70% عند تصريح – لأهمية للعلم – وبنسبتين متقاربتين قدرت ب30 %عند الفئتين التين ترى سبب إعادتها للسنة إلى – عدم الاهتمام بالدراسة – أولا ثم – عدم توفر الإمكانات المادية للدراسة – ثانيا .

غير أن هناك فئة – لا تغيب أبدا – عن الدراسة وقدرت نسبتها 15.87 % وترجع سبب إعادة السنة إلى – عدم توفر الإمكانات المادية – وبلغت نسبتها 19.60 % ، و15.40 % ترى السبب في عدم الاهتمام بالدراسة ، أما أضعف نسبة سجلت عند أصحاب الرأي القائل – عدم وجود أهمية للعلم – وبلغت نسبتها 07.70 % ، وأضعف نسبة سجلت عند الفئة التي تصرح بالغيابات اليومية والدائمة – دائما – وقدرت نسبتها 05.33 % تمثلها 18.70 % عند أولئك الذين يصرحون بعدم وجود أهمية للعلم ، و06.10 % ترى السبب عدم توفر الإمكانات المادية ، وأخيرا 03.90 % ترجع السبب إلى عدم الاهتمام .

نستخلص من بيانات هذا الجدول أعلى نسبة سجلت عند الفئة التي تصرح بسلوك الغياب – معظم الأحيان – وفي هذا الصدد يرى التلاميذ الذين أجرينا معهم مقابلة أن سلوك الغياب لدى التلميذ له أسبابه الخاصة منها – عدم تحكم الإدارة من جهة وعدم وجود رقابة واهتمام وجدية من طرف أعضاء الهيئة التربوية يولد لدى التلميذ عدم الاهتمام ، وهذا ما يجعله يتحصل على نتائج ضعيفة في نهاية السنة مما يؤهله للإعادة أو الفصل عن الدراسة . (أنظر الفصل الخاص بالنفور المدرسي) .

ولتوضيح العلاقة بين تصريحات المبحوثين حول سلوك الغياب وأسباب الإعادة ، تم استخدام (كا²) وتحصلت على النتائج التالية :

(كا²) المحسوبة تساوي 51.72 وهي أكبر من (كا²) المجدولة النظرية وتساوي 12.59 عند درجة الحرية 06 .

نستنتج أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تصريحات المبحوثين حول غياب التلاميذ وأسباب الإعادة .

(كا²) المحسوبة = 51.72 > (كا²) المجدولة النظرية = 12.59

جدول رقم42:الطريقة المعتمدة في الإجابة وعلاقته بالجنس

الجنس / طريقة اعتماده في الإجابة	ذكر		أنثى		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
مساعدة الزملاء	106	20.95	214	21.35	320	21.33
محاولات الغش	275	54.35	419	42.15	694	46.27
مساعدة المعلم	09	01.78	24	02.42	33	02.20
إمكانياتك وقدراتك	116	22.92	337	33.90	453	30.20
المجموع	506	100	994	100	1500	100

نلاحظ من خلال قراءة بيانات هذا الجدول من بين (1500) إجابة سجلنا أعلى نسبة عند الفئة التي تصرح بمحاولات الغش وقدرت نسبتها ب 46.27 % تمثلها 54.35 % يصرح بها الذكور، و42.15 % عند الإناث .

وتليها نسبة 30.20 % عند الفئة التي تعتمد على قدراتها وإمكانياتها وتمثلها 33.90 % عند الإناث و22.92 % عند الذكور .

وتنخفض هذه النسبة لتصل إلى 21.33 % عند الفئة التي تعتمد في إجابتها على مساعدة الزملاء وتمثلها 21.53 % عند الإناث و20.95 % عند الذكور .

أما النسبة الضعيفة والأخيرة سجلت عند الفئة التي تصرح باعتمادها على مساعدة المعلم وقدرت نسبتها 02.20 % تمثلها 02.42 % عند الإناث و01.78 % عند الذكور .

نستنتج من بيانات هذا الجدول أن أكبر نسبة تصرح بالطريقة المعتمدة في الإجابة عند الامتحان وهي طريقة الغش ، وهذا التصريح جاء من طرف الذكور أكثر من الإناث ، وهذا ما يقترن بما وجدناه عند زيارتنا لمختلف الأفواج التربوية (قاعات الدراسة) والحضور لبعض الدروس (الملاحظة بالمشاركة)، بحيث وجدنا مختلف الكتابات على الجدران والطاولات (درس، صيغة رياضية ، فيزيائية، رسوم .....) ، وهذا بهدف استغلالها أثناء الامتحان ، وهذا ما تطرقنا إليه في الفصل النظري الخاص بالنفور المدرسي .

جدول رقم43.: الطريقة المعتمدة في الإجابة وعلاقتها بأسباب الإعادة

أسباب الإعادة / طريقةاعتماده في الإجابة	عدم الاهتمام		لا أهمية للعلم		عدم توفر الإمكانيات المادية		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
مساعدة الزملاء	238	22.33	17	18.68	65	18.95	320	21.33
محاولات الغش	467	43.81	57	62.64	170	49.56	694	46.27
مساعدة المعلم	25	02.35	02	02.20	06	01.74	33	02.20
إمكانياتك وقدراتك	336	31.51	15	16.48	102	29.74	453	30.20
المجموع	1066	100	91	100	343	100	1500	100

يتبين لنا من خلال هذا الجدول من بين (1500) إجابة ،سجلت نسبة 46.27 % ترى طريقة اعتمادها في الامتحان إلى محاولات الغش، تمثلها نسبة 62.64 % يصرحون- بعدم أهمية العلم- في نظرهم ، و49.56 % يرجعون سبب إعادتهم للسنة إلى عدم الاهتمام بالدراسة .

أما الفئة الثانية وهي الفئة التي تعتمد على إمكانياتها وقدراتها وقدرت نسبتها 30.20 % تمثلها 31.51 % تصرح بعدم الاهتمام بالدراسة ، و29.74 % تصرح بعدم توفر الإمكانات المادية ، و16.48 % يرجعون السبب إلى عدم وجود أهمية للعلم .

غير أن الفئة الأخرى ترجع اعتمادها إلى مساعدة الزملاء وقدرت نسبتها 21.33 %، تمثلها 18.95 %ترى سبب إعادة السنة بعدم توفر الإمكانات المادية ، و18.68 % ترجع السبب إلى عدم وجود أهمية للعلم ،و22.33 % تصرح بعدم اهتمامها بالدراسة بل لها اهتمامات أخرى .

أما آخر نسبة وهي 02.20 % وهي الفئة التي تعتمد على مساعدة المعلم أثناء الامتحان ، وهي نسبة ضعيفة جدا تمثلها 02.35 % ترى بعدم أهمية العلم في نظرها،أما 01.74 % تصرح بعدم توفر الإمكانات المادية للدراسة.

من خلال بيانات هذا الجدول نستخلص أن أغلب التلاميذ يعتمدون على طريقة الغش للإجابة في الامتحانات وهذا ما وجدناه عند زيارتنا لحجرات الدراسة وملاحظة الجدران والطاولات وما كتب عليها من دروس لاستغلالها أثناء الامتحان ، كما أن الأساتذة يصرحون بخطورة اتجاه التلاميذ نحو هذا المنحى وهو عملية الغش ويتكلمون كثيرا عن هذه الظاهرة في كثير من المناسبات ، أما التلاميذ يرون اللجوء إلى هذا الأسلوب عندما التلميذ يكون غير مهتما بالدراسة من جهة وعدم التحضير للامتحان وتراكم الدروس ، وخوفا من عقاب العائلة في حالة الرسوب ، ومن خلال هذا الجدول التلاميذ يرجعون السبب الرئيسي إلى عدم وجود أهمية للعلم والدراسة من جهة ، وكذا عدم توفر الإمكانات المادية للدراسة تؤدي بالتلميذ إلى عدم الاهتمام وبالتالي الرسوب في نهاية السنة الدراسية.

وللتأكد من صحة العلاقة بين تصريحات المبحوثين حول طريقة اعتماد التلميذ في الإجابة وأسباب الإعادة تم استخدام اختبار (كا²) وكانت النتائج التالية :

(كا²) المحسوبة تساوي 15.89 وهي أكبر من (كا²) المجدولة النظرية تساوي 12.59 عند درجة الحرية 06 .

وعليه نستنتج أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الطريقة المعتمدة في الإجابة أثناء الامتحان وأسباب الإعادة .

(كا²) المحسوبة = 15.89 > (كا ²) المجدولة النظرية = 12.59

جدول رقم44: سلوك الكتابة على الجدران وعلاقته بالجنس

الجنس	ذكر		أنثى		المجموع	
الكتابةعلى الجدران	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	271	53.56	320	32.19	591	39.40
لا	123	24.31	364	36.62	487	32.47
أحيانا	112	22.13	310	31.19	422	28.13
المجموع	506	100	994	100	1500	100

ما نلاحظه من خلال هذا الجدول المبين لسلوك الكتابة على الجدران وعلاقته بالجنس أعلى نسبة مسجلة عند الفئة التي تصرح " بنعم " أي أنها سبق لها وأن كتبت على الجدران وقدرت نسبتها 39.40 % ، ممثلة ب 53.56 % عند فئة الذكور ، و32.19 % عند فئة الإناث . وتليها الفئة التي تصرح ب"لا" أي أنها لم تكتب على الجدران وقدرت نسبتها 32.47 %، تمثلها نسبة 32.62% عند الإناث و21.31 % عند الذكور ، إلا أن الفئة التي تصرح بالإجابة النسبية (أحيانا) قدرت نسبتها 28.13 %، وتمثلها نسبة 31.19 % عند الإناث و22.13 % عند جنس الذكور.

نستنتج أن أعلى نسبة تصرح ب–نعم– سبق لها وأن كتبت على الجدران والطاولات وهذا السلوك الغالب عند جنس الذكور أكثر منه عند الإناث إلا أن الأساتذة يرون أن هذا السلوك يتجهه اليه كلا الجنسين ولا يقتصر على جنس دون الآخر .

جدول رقم 45 :أسباب الكتابة على الجدران وعلاقته بالجنس

الجنس / أسباب الكتابة	ذكر		أنثى		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
تعبير عن شعور داخلي	222	43.87	506	50.91	728	48.53
توصيل رسالة للمسئولين	75	14.83	98	09.86	173	11.53
تعبير عن رفضي للدراسة	63	12.45	49	04.93	112	07.47
عدد الإجابات ب–لا–	146	28.86	341	34.30	487	32.47
المجموع	506	100	994	100	1500	100

من خلال قراءة بيانات هذا الجدول المبين لأسباب كتابة التلاميذ على الجدران وعلاقته بعنصر الجنس نلاحظ النسبة الغالبة في الجدول سجلت عند الفئة التي ترجع السبب إلى كونها تعبر عن شعور داخلي وبلغت نسبتها 48.53 % ، تمثلها 50.91 % عند جنس الإناث و43.87 % عند جنس الذكور.

أما الفئة الثانية و هي الفئة التي صرحت بأنها لم تكتب أبدا على جدران وطاولات القسم وقد بلغت نسبتها 32.47 %، تمثلها 34.30 % عند الإناث و28.86 % تصريح الذكور .

غير أن الفئة التي ترجع السبب إلى كون الكتابة وسيلة لإيصال رسالة إلى المسؤولين قدرت نسبتها 11.53 % ، تمثلها 14.82 % عند الذكور ، و09.86 % عند جنس الإناث .

إلا أن السبب الأخير وهو التعبير عن رفض التلميذ للدراسة بلغت نسبته 07.47 %، تمثله 12.45% عند الذكور و04.93 % عند الإناث .

نستنتج من بيانات هذا الجدول أن أعلى نسبة تصرح بسبب اللجوء إلى الكتابة على الجدران إلى فكرة التعبير عن شعور داخلي وحسب رأي الأساتذة، لما انعدمت الأنشطة الثقافية والرياضية وعدم وجود مجال تفريغ الشحنات والطاقات الداخلية والتعبير عن المكنونات الداخلية تجعل من التلميذ اتخاذ الجدران والطاولات للتعبير عن شعوره الداخلي وذلك بمختلف الرسومات والرموز والكتابات .

جدول رقم 46: العلاقة بين سلوك الكتابة على الجدران والطاولات وتفسير هذا السلوك

أسباب الكتابة على الجدران	تعبير عن شعور داخلي		توصيل رسالة إلى المسؤولين		تعبير عن رفضي للدراسة		/		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	341	59.20	108	62.43	52	46.43	/	/	591	39.40
لا	/	/	/	/	/	/	487	100	487	32.47
أحيانا	297	40.80	65	37057	60	53.57	/	/	422	28.13
المجموع	728	100	173	100	112	100	487	100	1500	100

من بيانات هذا الجدول يتضح لنا من بين (1500) إجابة وجدنا 519 منهم صرحوا –بنعم– أي أنهم سبق لهم وان كتبوا على الجدران والطاولات وهذا بنسبة 39.40%منها 62.43 % ترى سبب ذلك يرجع إلى كونهم يوصلون رسالة الى المسؤولين ، و59.20% يصرحون بان سبب كتابتهم يرجع أساسا إلى التعبير عن شعور وإحساس داخلي للتلميذ، أماالفئة الأخيرة ترى أن سبب ذلك يرجع الى تعبير عن رفضهم للدراسة وذلك بنسبة 46.43 % .

أما الفئة الثانية و هي الفئة التي عبرت بنفيها للكتابة على الجدران والطاولات وتعبير ذلك كان بنسبة 32.47 %.

أما الفئة الأخيرة و هي الفئة التي صرحت بالإجابة النسبية (أحيانا) وقدرت نسبتها 28.13% ، تمثلها 53.57% عند الفئة التي تصرح برفضها للدراسة ، ثم تليها 40.80 % التي ترجع السبب الى التعبير عن شعور داخلي كامن في نفس التلميذ ، أما الفئة الأخرى ترى أنها توصل رسالة إلى المسؤولين وقدرت نسبتها 37.57 % .

من بيانات هذا الجدول نستخلص أن النسبة الغالبة تصرح ب (نعم) بسلوك الكتابة على الجدران والسبب حسب هذه الفئة هو إيصال رسالة إلى المسؤولين في غياب من يسمع لانشغالاتهم واهتماماتهم، أما الفئة الأخرى ترى السبب راجع إلى الضغوطات التي يعيشها التلميذ وبالتالي فهم يعبرون عن شعور داخلي خاصة عند غياب الأنشطة الثقافية والرياضية.

جدول رقم 47: يوضح ظاهرة التكسير في المؤسسة التربوية والأسباب المؤدية إلى هذه الظاهرة

أسباب التكسير / التكسير	عدم وجود أهمية للمؤسسة في نظري		انتقاما لبعض المعلمين والمسؤولين في المؤسسة		لا أريد الدراسة في المؤسسة		/		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	90	100	240	100	31	100	/	/	361	24.07
لا	/	/	/	/	/	/	1139	100	1139	75.93
المجموع	90	100	240	100	31	100	1139	100	1500	100

نلاحظ من خلال إجابات المبحوثين الخاصة بهذا الجدول المبين للعلاقة بين ظاهرة التكسير في المؤسسة التربوية والأسباب المؤدية لهذه الظاهرة أن أكبر نسبة سجلت عند الفئة التي أجابت ب–لا– أي أن هذه الفئة تنفي أنها تكسّر في هياكل المكونة للمؤسسة وقدرت نسبتها ب 75.93 % ، وتليها الفئة الثانية وهي الفئة التي تصرح ب–نعم – سبق لها وأن قامت بتكسير هياكل المؤسسة وقدرت نسبتها ب 24.07 %، تمثلها أعلى فئة التي ترجع السبب إلى كون هذا السلوك هو انتقاما لبعض المعلمين والمسؤولين في المؤسسة وذلك بعدد الإجابات ب(240) من (361) أي بنسبة 66.48 % ، ثم الفئة الثانية التي ترجع السبب إلى عدم وجود أهمية للمؤسسة التربوية وذلك بعدد الإجابات المقدرة ب(90) إجابة من (361) أي بنسبة 24.93 % ، أما السبب الأخير الذي صرح به أعضاء العينة

الجزئية يعود إلى – عدم إرادتهم للدراسة في المؤسسة – وذلك بعدد تكرارات ب (31) إجابة من(361) إجابة أي بنسبة 08.58 % .

نستخلص من بيانات هذا الجدول أن الغلبة تصرح أنها تنفي القيام بعملية تكسير هياكل المؤسسة التربوية ، غير أن هناك فئة أخرى تصرح أنها فعلا تقوم بهذا الفعل وتفسّر هذا السلوك بفكرة الانتقام لبعض المعلمين والمسؤولين في المؤسسة ، فهذه الفكرة تجرنا القول أن المعاملة التي يتلقاها التلميذ من طرف المعلم وأعضاء المؤسسة التربوية وأسلوب التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها التلميذ في الأسرة أو في المؤسسة التربوية هي التي تحدد السلوك الذي يسلكه التلميذ .

دون أن ننسى الفكرة الراسخة في أذهان التلاميذ وهي (رزق البايلك) .

جدول رقم 48.: العلاقة بين ظاهرة التخلي عن الدراسة وأسبابها

الأسباب التخلي عن الدراسة	ليست لي رغبة في الدراسة		ليست لي إمكانيات مادية		عدم وجود أهمية للعلم في نظري		/		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	140	41.30	62	52.54	27	49.10	/	/	229	15.27
لا	/	/	/	/	/	/	988	100	988	65.86
أحيانا	199	58.70	56	47.48	28	50.90	/	/	283	18.87
المجموع	339	100	118	100	55	100	988	100	1500	100

ما يمكننا ملاحظته من خلال قراءة هذا الجدول من خلال الإجابة لمجموع عينة بحثنا نجد أعلى نسبة سجلت عند الفئة التي تصرح أنها لا تريد التخلي كلية عن الدراسة وذلك بنسبة 65.86 % ، وتليها الفئة الثانية التي تصرح بأنها –أحيانا– تريد التخلي – أي التخلي النسبي للدراسة – وذلك بنسبة 18.87% هذه الفئة ترجع السبب إلى أولا عدم وجود رغبة في الدراسة وقدرت نسبتها ب 58.70 %، وثانيا يرجع السبب إلى –عدم وجود أهمية للعلم في نظر هذه الفئة – وذلك بنسبة 50.90 %، أما البقية تصرح بأنها ليست لها إمكانات المادية للدراسة وقدرت نسبتها ب 47.48 % .

غير أن الفئة الأخيرة وهي الفئة التي أجابت بالتخلي للدراسة قدرت نسبتها 15.2 %، تمثلها الفئة التي ترجع السبب إلى عدم وجود إمكانات مادية بنسبة 52.54 % ، ثم الفئة التي تصرح بعدم وجود

أهمية للعلم في نظرها بنسبة 49.10 % ، أما الفئة الأخيرة ترى السبب يعود إلى عدم وجود رغبة في الدراسة وقدرت نسبتها 41.30 %

نستخلص من بيانات هذا الجدول أن أغلبية التلاميذ تنفي فكرة التخلي عن الدراسة ، وبالمقابل نجد نسبة أخرى ولو قليلة تؤيد فكرة التخلي عن الدراسة ، ومردّ ذلك حسب التلاميذ إلى عدم وجود رغبة في الدراسة أولا ، ثم عدم وجود أهمية للعلم في نظر التلاميذ كون هؤلاء يربطون الدراسة والعلم بالوظيفة ، وكذا الدراسة بما تحققه من أهداف مادية ومعنوية للتلميذ ، كما أن نسبة أخرى تردّ السبب إلى عدم توفر الإمكانات المادية للدراسة، فعدم توفر الإمكانات تشكل عبئا ثقيلا على معنويات التلاميذ مما يجعله يستعمل أسلوب التأخر والغياب وفي بعض الأحيان الهروب والتخلي كلية عن الدراسة .

جدول رقم49.: نتائج الملل والنفور وعلاقتها بتكسير ممتلكات المؤسسة

تكسير الممتلكات	نعم		لا		المجموع	
أسلوب التعبيرعن الملل والنفور	ك	%	ك	%	ك	%
تكسير أجهزة المؤسسة	50	13.85	33	02.90	83	05.53
إهانة المعلمين والإدارة	75	20.78	129	11.33	204	13.60
تمزيق أدوات الدراسة	22	06.09	1158	10.10	137	09.13
التخلي عن الدراسة	125	34.63	466	40.91	591	39.40
النوم	72	19.94	352	30.90	424	28.27
الراحة والاستجمام	17	04.71	44	03.86	61	04.07
المجموع	361	100	1139	100	1500	100

الملاحظ من خلال بيانات هذا الجدول أعلى نسبة سجلت عند الفئة التي اختارت أسلوب التعبير عن النفور من الدراسة هو التخلي مباشرة عن الدراسة وقدرت نسبتها 39.40 %، تمثلها نسبة 40.91% ترى –لا –تقوم بتكسير ممتلكات المؤسسة ، و34.63 % التي تصرح – نعم – لتكسير ممتلكات المؤسسة بل أنها سبق لها بتكسير ممتلكات المؤسسة .

وتليها نسبة 28.27 % عند الفئة التي اختارت أسلوب التعبير عن الملل و النفور هو –النوم – تمثلها 30.90 % عند الفئة التي لم يسبق لها وأن قامت بتكسير أجهزة المؤسسة التربوية ، أما 19.94% تصرح ب –نعم– قامت بتكسير أجهزة المؤسسة .

غير أن الفئة الثالثة اختارت أسلوب النفور إهانة المعلمين والإدارة– وذلك بنسبة 13.60 % منها 20.78% ترى – نعم– سبق لها وأن قامت بعملية التكسير ، و11.33% لم يسبق لها وأن قامت بهذه العملية .

كما أننا وجدنا فئة أخرى، لها أسلوبها الخاص في التعبير وهو تمزيق أدوات الدراسة وعدم إعطائها أهمية وقدرت نسبة هذه الفئة09.13 %، تمثلها 10.10%عند أولئك الذين يصرحون أنهم لم يقوموا بتكسير أجهزة المؤسسة،و06.09%عند ذلك التصريح الذي يرى بأنهم مارسوا عملية التكسير .

أما النسب المتبقية فهي ضعيفة ومتقاربة بين أسلوبين اثنين في التعبير عن النفور من الدراسة فالأول اختار أسلوب التكسير نفسه كسلوك تعبير وذلك بنسبة 05.53 % والثاني اختار أسلوب الراحة والاستجمام والقيام بالرحلات وذلك بنسبة 04.07 % .

نستخلص من هذا الجدول أعلى نسبة تعبر عن الملل والنفور من الدراسة بأسلوب التخلي عن الدراسة ، أما عن علاقة اختيار هذا الأسلوب بتكسير هياكل المؤسسة فهناك تفاوت في تصريحات التلاميذ .

ولتوضيح العلاقة بين أسلوب التعبير عن الملل والنفور وظاهرة تكسير الممتلكات تم استعمال اختبار (كا ²) وكانت النتائج كالتالي :

(كا²) المحسوبة تساوي 97.09 وهي أكبر من (كا²) المجدولة النظرية وتساوي 11.07 عند درجة الحرية 05 .

إن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التعبير عن الملل والنفور من الدراسة وتكسير ممتلكات المؤسسة .

(كا²) المحسوبة =97.09 > (كا²) المجدولة النظرية = 11.07

جدول رقم 50: التعبير عن الملل والنفور من الدراسة وعلاقته بالجنس

الجنس	ذكر		أنثى		المجموع	
التعبير عن الملل والنفور	ك	%	ك	%	ك	%
تكسير أجهزة المؤسسة	47	09.29	36	03.62	83	05.53
إهانة المعلمين والإدارة	88	17.39	116	11.67	204	13.60
تمزيق أدوات الدراسة	32	06.32	105	10.56	137	09.13
التخلي عن الدراسة	213	42.09	378	38.03	591	39.40
النوم	105	20.75	319	32.10	424	28.27
الراحة والاستجمام	21	04.15	40	04.02	61	04.07
المجموع	506	100	994	100	1500	100

من بيانات هذا الجدول يتضح لنا من بين (1500) مبحوث (591) يصرح بالتخلي عن الدراسة أي بنسبة 39.40% ، وهي أعلى نسبة سجت في الجدول، من هذه النسبة نجد 42.09 % من الذكور، و38.03 % من جنس الإناث ، أما 28.27 % يعبرون عن الملل بالنوم أي في حالة الشعور بالملل والنفور يذهبون إلى –النوم– تمثلها 32.10 %من جنس الإناث و20.76 % من جنس الذكور ، أما 13.60 % فيعبرون عن الملل والنفور عن طريق العنف وذلك بإهانة المعلمين وأعضاء الإدارة،17.39 % منهم من جنس الذكور و11.67 % من جنس الإناث .

أما البعض من التلاميذ فيعبرون بطريقة أخرى وهي تمزيق أدوات الدراسة كالكتب والكراريس وتمثل نسبة هؤلاء ب 09.13 % تمثلها 10.56 % من الإناث و06.32 % من جنس الذكور ، كما أننا نجد فئة أخرى تعبر بالتكسير للطاولات والكراسي .. أي لمختلف الأجهزة المكونة للمؤسسة وتمثل نسبتها05.53 % منها 09.29 % من الذكور و03.62 % من الإناث .

أما الفئة الأخيرة فهي الفئة التي تعبر بالراحة والاستجمام والسياحة وتمثل نسبتها 04.07 % و تمثلها 04.15 % من الذكور و04.02 % من الإناث .

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن أعلى نسبة تعبّر عن الملل والنفور من الدراسة بالتخلي عنها كلية ، وذلك بحثنا عن أسلوب آخر للوصول إلى هدفها ، والإحساس بالملل والنفور له أسبابه المتعددة كما تطرقنا إلى ذلك في الفصل الخاص (بالعملية التربوية و الفصل الخاص بالنفور المدرسي) ، فالتراكمات اليومية ولسنوات طويلة وعدم الوصول إلى الهدف نتيجة وجود خلل في محتويات المناهج التربوية ، وكذا المعاملات التي يتلقاها التلميذ في الوسط التربوي تجعل من الدراسة شيء ممل ومتعب مما يجعله يختار الحل المناسب وهو التخلي عن الدراسة .

وعندما نربط التخلي بالجنس نلاحظ أن الذكور أكثر عرضة للتخلي عن الدراسة أكثر من الإناث كون الذكور يستطيعون الدخول في ميادين أخرى غير الدراسة كالتجارة .. أو أي تخصص يناسب مستواه الدراسي ... إلخ

جدول رقم 51: كيفية التعبير عن النفور من الدراسة وعلاقته بالشخصية القدوة المؤثرة في التلميذ

الشخصية المؤثرة / أسلوب التعبير عن النفور	المعلم		أحد الأصدقاء		أحد أفراد العائلة		الفنان (المغني)		العلماء		مشاهير كرة القدم		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
تكسير أجهزة المؤسسة	15	04.72	22	07.24	44	05.34	02	06.25	/	/	/	/	83	05.53
إهانة المعلمين والإدارة	44	13.83	40	13.16	109	13.23	07	21.87	03	17.65	01	20	204	13.60
تمزيق أدوات الدراسة	29	09.12	29	09.54	79	09.59	/	/	/	/	/	/	137	09.13
التخلي عن الدراسة	124	39.00	120	39.47	239	39.93	10	31.25	08	47.06	/	/	591	39.40
النوم	93	29.25	83	27.30	227	27.55	12	37.50	06	35.29	03	60	424	28.27
الراحة والاستجمام	13	04.08	10	03.29	36	04.36	01	13.13	/	/	01	20	61	04.07
المجموع	318	100	304	100	824	100	32	100	17	100	05	100	1500	100

من خلال ملاحظته من خلال بيانات هذا الجدول الذي يبين كيفية تعبير التلميذ عن النفور عن الدراسة وعلاقته بالشخصية المؤثرة في التلميذ أن أعلى نسبة مسجلة عند الفئة التي تصرح بأنها تعبرعن النفور بالتخلي عن الدراسةوقدرت نسبتها 39.40% تمثلها 47.06 % عند أولئك الذين يصرحون بأن قدوتهم – العلماء– أي (08) إجابات من (17) مبحوث تليها 39.93% يصرحون بان قدوتهم في المجتمع أحد أفراد العائلة أي (329) إجابة من عينة جزئية قدرت ب (824) مبحوث ، غير أن 39.47% قدوتهم – أحد الأصدقاء–أما من يصرحون بان قدوتهم المعلم تقدر نسبتهم 39 % أي (124) إجابة من عينة جزئية قدرت (318) مبحوث .

أما الفئة الثانية فهي الفئة التي اختارت أسلوب تعبيرها عن النفور (النوم) قدرت نسبتها 28.27% تمثلها 60 % الفئة التي اختارت قدوتها مشاهير كرة القدم ،ثم 37.50% اختارت الفنان (المغني) كقدوة في حياتها .

أما الفئة التي اختارت المعلم كقدوة قدرت نسبتها ب 29.25 % كما أننا سجلنا نسبتين متقاربتين في كل من فئة (أحد الأصدقاء) و(أحد أفراد العائلة) وقدرت نسبتهما 27 % .

أما الفئة الثالثة فهي الفئة التي اختارت أسلوب تعبيرها عن النفو هو إهانة المعلمين وموظفي الإدارة التربوية قدرت نسبتهم ب 13.16%ممثلة بنسب ضعيفة في جميع الفئات التي اختارها مجتمع البحث كقدوة ، أما الفئات الباقية فسجلنا فيها نسب ضعيفة جدا .

نستنتج من خلال بيانات هذا الجدول أن التلاميذ يعبرون عن الملل والنفور بالتخلي عن الدراسة ، وعلاقة أسلوب التعبير عن النفور بالقدوة ، فالتلاميذ يصرحون وبنسب متقاربة قدوتهم إما – أحد أفراد العائلة – أو –أحد الأصدقاء– أو – المعلم – وقد ذكرنا سابقا في جدول خاص بالقدوة المؤثرة – معنى القدوة في هذا الجدول أي التلاميذ يلاحظون أصدقاءهم وزملائهم المتخرجين و المتحصلين على شهادات والذين لا يشغلون منصب عمل ، ومن جهة أخرى يلاحظون وضعية المعلم اليوم في الواقع الجزائري وما جناه من مهنة التعليم .

ولتوضيح العلاقة بين كيفية التعبير عن النفور من الدراسة والشخصية المؤثرة تم استخدام اختبار (كا²) وتحصلت على النتائج التالية :

(كا ²) المحسوبة تساوي 21.40 وهي أصغر من (كا ²) المجدولة النظرية وتساوي 37.65 عند درجة الحرية 25 .

إذن لا توجد هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين كيفية التعبير عن النفور من الدراسة والشخصية المؤثرة (كا²) المحسوبة = 21.40<(كا²) المجدولة النظرية = 37.65

خلاصة

تعتبر العملية التربوية كما حددناها في الفصل الخاص بها، عملية مهمة في نجاح أو فشل التعلم, هذه العملية قد حددت في عناصر مهمة وهي: التلميذ والمعلم والمنهاج، إلا أننا أغفلنا جوانب أخرى قد تبدو مهمة ولها دورها في إنجاح هذه العملية.

فالمستوى التعليمي للوالدين مؤشر قوي في نجاح الصيرورة التعليمية، فالتعلم لا يؤخذ في الصف فحسب بل لابد من متابعة خارج غرفة الصف، فمتابعة الوالدين للتلميذ ضرورية ومهمة، ولكنها لا تقتصر على طريقة واحدة، بل من الأولياء من يفضل طريقة الاتصال بالإدارة، ومنهم من يفضل المتابعة فقط أثناء الامتحانات، أما البعض الآخر اختار طريقة زيارة الأساتذة، ونحن نقول ضرورة الجمع بين العناصر الثلاث حتى نتحصل على نتائج ايجابية, كما أن الرضى النفسي في جميع المستويات يعطي الراحة ويزيد من التعلم, الرضى عن الشعبة المدروسة يزيد من حظوظ النجاح خاصة إذا كان الاختيار شخصي ومدروس ومبنى على القدرات الخاصة بالتلميذ، وهذا ما أكدته التجربة خاصة في الشعب التي تسمى بقليلة الانتشار، والتي تتميز بصعوبتها مما يجعل التلاميذ ينفرون منها دون أن ننسى الرضى عن البرامج الدراسية ومحتوياتها الذي يبدو نسبيا مما يؤثر في سير العملية التعليمية ويزيد في الهوة بين التلميذ وتقبل الدراسة والاهتمام بها،وعنصر الرضى لا يأتي من فراغ بل يكون إذا توفرت مجموعة من الشروط لذلك لابد من مراعاتها في انجاز البرامج. فالصعوبة في بعض محتويات البرامج مشكلة أساسية في فهم المواضيع والانشغال بدراستها ومتابعة التلميذ لها.

وتعتبر الطريقة البيداغوجية عنصرا مهما في العملية التربوية فالاستقرار على طريقة واحدة يجعل من المادة روتين ويبعث الملل ثم النفور من الدراسة ، كما أن من أسباب تعلق التلميذ بالمادة هو طريقة تقديم الدرس فالفنيات التي يستعملها الأستاذ لشرح درسه وتقريب المعنى من الواقع من شروط نجاح العملية

التعليمية، وهذا ما يفضله ويجده التلميذ عند الأستاذ الذي يتمتع بالأقدمية فالتجربة تكتسب طيلة سنوات ولا تأتي من فراغ ، ضف إلى ذلك عنصر مهم و هو عملية الانتقال من المجرد إلى المحسوس الذي يزيد من فهم التلميذ للدرس ،وكلما قربنا المعنى إلى الواقع كان أسهل وغياب المحسوس وجعل الدروس نظرية وعدم انجاز الجزء التطبيقي يؤدي إلى نقص في التعلمات وخلل في العملية التعليمية ومن الأساليب المهمة التي تساعد على تثبيت التعلمات ما يعرف بالواجب المنزلي الذي يعتبر مهما في العملية التربوية، وأهميتها تكمن في تحسين مختلف التعلمات في مختلف المواد لكن نقصها وانعدامها يؤدي إلى نقص في التعلمات مما يجعل الثغرة بين مختلف نقاط الدرس الواحد بل وبين مختلف الدروس للمادة الواحدة كما أن الواجب المنزلي لابد أن تتوفر فيه شروط تربوية لانجازه حيث ينبغي على الأساتذة القيام بعملية التصحيح، لأن التصحيح ضرورة قصوى ولا فائدة من إعطاء واجبات منزليـــــــة دون تصحيحـــها بالطريقة المناسبة لها ، والـــى جانب التصحيح يجب تحليل الأخطـــاء المسجلة والتنويـــه بالـــحلول المبتكرة وبالمنهجية الجيدة فـــي الإجابة مـــــع تشجيع أصحابها.

ومن بين الواجبات المنزلية المهمة المطالعة التي تم التطرق لها في الجزء النظري والتي تساعد على إثراء الرصيد اللغوي من جهة كما أنها تنمى عنصر الخيال لدى الفرد هذا الخيال الذي يؤدي إلى الإبداع غير أن غيابها يؤدي إلى خلل في العملية التعليمية ، كما لوحظ أيضا أن المطالعة عوضت بالبحث في الانترنت أين يجد التلميذ المواضيع جاهزة دون تعب فكري أو شخصي.

قد ينشغل التلميذ طول اليوم بل وطيلة الأسبوع بالدراسة ولكنه لا يحقق النجاح المرتقب، لأن التلميذ يحتاج إلى الراحة النفسية والجسمية، فكثافة جدول التوقيت الأسبوعي وعدم وجود فترات للراحة النفسية للتلميذ مشكلا إضافيا لمتابعة الدراسة خاصة وأننا نعيش موضة الدروس الخصوصية في جميع المستويات ، ضف إلى ذلك فئة من التلاميذ تعيد السنة ويرجع التلاميذ السبب إلى عدم توفر الإمكانات المادية سواء كانت شخصية أو خاصة بالمؤسسة من مختلف تجهيزات المخابر الخاصة بالتجارب كما يرجع التلاميذ السبب إلى عدم الاهتمام الذي له أسبابه المختلفة.

كما أن المعاملات التي يتلقاها التلميذ في الوسط التربوي لها تأثيرها الخاص على ذهنية التلميذ، حيث يرى هؤلاء أن استعمال الصرامة والانضباط من طرف المعلم أثناء شرح الدرس شرط مهم لإنجاح الصيرورة التعليمية ، بل الليونة في كثير من الأحيان تؤدي إلى الإهمال وعدم الاهتمام بالدراسة، وعليه فإن المعلم شخصية مؤثرة في التلميذ، مهما كانت صفاته وسماته، وحتى تكتمل العملية التربوية لابد من إعادة النظر في بناء هذه الشخصية حتى لا يكون تأثيرها سلبي، بالعكس التأثير الايجابي في التلميذ خاصة وأنه أساس العملية التربوية.

ومن جهة أخرى فإن الإعلام بمختلف وسائله يمكنه أن يساهم في إبراز أهمية العلم والعلماء ذلك بالتعريف بمختلف المشاهير من العلماء والمبدعين في جميع المجالات، حتى يكون المجتمع على صلة بهم وبميدانهم الذي برعوا فيه، مما يكسبهم دعما معنويا يمكنهم الاستمرار في الميدان الذي برعوا فيه، غير أن حسب هذه الدراسة الإعلام لا يشجع إطلاقا على إبراز أهمية العلم،بل يشجع ميادين أخرى كالفن والرياضة.....الخ.لذلك لابد في التفكير في كيفية جعل الإعلام في خدمة الفئة المتمدرسة ولو في جزء قليل منه.

كما أن معظم التلاميذ يربطون الاهتمام بالدراسة والعناية بها بهدف تحقيق حلم الوظيفة والإناث أكثر شغفا لتحقيق هذا الحلم لحاجتهن لها أكثر من أي وقت مضى خاصة وان المجتمع يعيش الفر دانية بكل معانيها، وتخلى الأزواج والإخوة بل و حتى الوالدين عن دورهم اتجاه المرأة مما جعلها تفكر في الخروج إلى العمل والقيام بأعمالها بنفسها بل وجعلها مسؤولة عن نفسها في جميع النواحي خاصة المادية منها.

كما أن أهمية الشهادة العلمية مرتبطة بتحقيق حلم الوظيفة، وبما أن الشهادة لا تحقق الوظيفة فإن المجتمع لا يعطى لها أهمية، وعليه فإن الشهادة العلمية لا تحظى باحترام المجتمع كونها لا تحقق الأهداف المادية للأفراد وحجتهم في ذلك هو عدد البطالين المتخرجين والمتحصلين على شهادات عليا, و قدوتهم بدل أن تكون شخصية ايجابية, هم أفراد تخرجوا من الجامعة و لم يحققوا أهدافا مادية في المجتمع, ضف إلى ذلك كون المجتمع لا يعطي أهمية لأصحاب الشهادات,بل أهمية كبيرة لأصحاب المال و الأعمال.

عند غياب الرغبة والاهتمام بالدراسة يهتم التلميذ بأشياء أخرى يعبر بها من مختلف السلوكيات الغير سوية والمخلة بالنظام العام للمؤسسة ،والمتناقضة مع أهداف العملية التربوية ، فسلوك الانضباط من أهم العناصر التي تساعد علي سير الدرس،إلا أن بعض التلاميذ يتجهون إلى عكس الانضباط وسبب ذلك مرده إلى طريقة تدريس الأساتذة التي تؤدي إلى عدم الفهم ، أو حسب طبيعة المادة ،كما أن سلوك التشويش في قاعة الدرس من المعوقات التي تعرقل سير الدرس ومرد ذلك حسب التلاميذ إلى الملل من الدروس التي لا تثير اهتمامهم ،وكذا كثافة البرامج التي تشكل عائق وتعب بالنسبة للتلاميذ ، وقـــــد يعتني التلاميذ المجتهدين بأدواتهم المدرسية إلا أن البعض الآخر من التلاميذ لا يعطون أهمية لأدواتهم المدرسية، ويفسر التلاميذ هذا السلوك بعدم الاهتمام بالدراسة وعدم وجود مراقبة للأدوات من طرف الإدارة أو الأساتذة وكذا عدم وجود أهمية للأدوات.

كما قد يستعمل التلميذ وسيلة أخرى للتعبير عن رفضه للدراسة وهو تأخره للالتحاق بالصف المدرسي وذلك لإحساسه بالملل والروتين وعدم وجود حيوية وكذلك بسبب المعلم المبرمج في الحصة،

إلا أن بعض التلاميذ لا يكتفي بالتأخر فحسب بل يلجأ إلى الغياب مباشرة لأيام عديدة وذلك بسبب عدم اهتمام بالدراسة لفكرة دفينة في التلميذ كون الدراسة لا تحقق له حلم الوظيفة.

ومن الظواهر التي يلجأ إليها التلاميذ وبفنيات متعددة ظاهرة الغش أثناء الامتحانات ويلجأ التلميذ إلى هذا السلوك خوفا من عقاب العائلة إذا لم يتحصل على علامات مرضية وكذلك مرضية وكذلك عدم اهتمامه بالدراسة.

والملاحظ أيضا في المؤسسات التربوية مختلف الكتابات على جدران حجرة الصف، وهذا في كثير من الأحيان سلوك تعبيري، فحسب التلاميذ استعمال هذه الوسيلة لإيصال رسالة إلى المسؤولين ومن جهة أخرى تعبير عن شعور داخلي.إلا أننا نجد فئة أخرى من التلاميذ والتي تصل إلى حد أقصى في عدوانيتها، حيث تلجأ إلى وسيلة التكسير لهياكل وأجهزة المؤسسة، وسبب ذلك حسب هذه الدراسة الانتقام لبعض المعلمين والمسؤولين في المؤسسة نتيجة المعاملة التي يتلقاها التلميذ من هؤلاء.

وقد يلجأ التلميذ في النهاية إلى التخلي عن الدراسة كآخر حل يلجأ إليه بسبب عدم وجود رغبة في الدراسة وذلك لما يلاحظه في الواقع وما يؤول إليه المتخرجين من الجامعة.

بعض التلاميذ يعبرون عن الملل والنفور من الدراسة بالتخلي عنها مباشرة، أما البعض الآخر يعبر عن ذلك باللجوء إلى النوم وذلك في اعتبارهم في النوم راحة من تعب الدراسة.

إذا كانت هذه أهم النتائج المتحصل عليها هل يمكننا القول أن التعليم بإمكانياته المتاحة له إحداث تغيير في الأفراد والمجتمعات ؟ ومن جهة أخرى كيف يمكننا زرع ثقافة التعلم واهتمام بالعلم والدراسة وإعطائها الأهمية القصوى لدى الأفراد وخاصة لدى الفئة المتمدرسة؟ وفي الأخير لابد التفكير في حل للقضاء على مختلف الظواهر السلبية في المؤسسات التربوي.

خاتمة

يعتبر التعليم مظهر من مظاهر الحياة الفكرية ، وعنصر من عناصرها ، بل هو أساسها وقوام ازدهارها ، لأنه سبيل المجتمع في بنائه وترقيته لذلك تحرص كل دولة – تعي مسؤوليتها – على جعل العناية القائمة بالتعليم محور كل اهتمامها وإعطاء المدرسة حقها من الرعاية والاهتمام ، لتبقى باستمرار القوة الفاعلة على قيادة المجتمع والسير به إلى الاتجاه الذي يضمن له القوة ويقيه عوامل الضعف والتخلف .

وقد أكدت لنا هذه الدراسة أن العملية التعليمية تتداخل وتؤثر فيها عدة عوامل خاصة المتعلقة منها بالعلاقات التي ينسجها التلميذ مع مختلف الأطراف (الأسرة ، المحيط ، الزملاء ، الأساتذة .....) كما أن العملية التربوية بكل محتوياتها مسؤولة عن قرب على الفئة المتمدرسة ، وأي سلوك يقوم به التلميذ نابع من احتكاكه في الوسط التربوي من جهة ومن القيم التي يحملها من جهة أخرى .

والمدرسة التي هي مؤسسة اجتماعية تربوية مكملة لدور الأسرة ومسارها التنشيئي ، حيث نلاحظ تراجع في دور المدرسة ، أمام تقدم وسائل الإعلام بمختلف أنواعه خاصة القنوات الفضائية ، فالمدرسة انتقلت من دور الرمز للمجتمع ، إلى مؤسسات للسلوكيات المشينة وتخريج البطالين ، وقليلي الخط في الحياة العامة كما يتصورها المجتمع ، وهذا الأمر يشير إلى الوضعية المزرية التي أصبحت عليها المدرسة ، ويتلازم معها حالة الإطار في التربية خاصة الأستاذ الذي كان في يوم من الأيام بمثابة رسول للعلم ، والمعرفة .

إن رفض التلميذ أو قبوله للتعليم ، أم أن الانفصال بين التلاميذ والتعلم يعود بالأساس إلى أن التعليم أصبح غير قادرا على إشباع حاجات التلاميذ ، وتحقيق منفعتهم ورغباتهم ، وبالتالي اتجهوا إلى اتجاهات أخرى حتى يحصلوا على المنفعة المطلوبة على حد تعبير "بارسونز " و " كولد نار" اللذان يرى بأنه " عندما يصبح أحد أقسام النظام الاجتماعي قادرا على إشباع حاجات الأقسام الأخرى ،

يذهب هذا الأخير إلى أقسام مغايرة تكون قادرة عل إشباع حاجاته أو يحصل انفصال بين هذه الأقسام " [23]. ص 126.

ونتيجة احتكاكنا بالواقع المدرسي لفترة أكثر من عشر سنوات تبين لنا أن سلوكيات التلاميذ من عدم اهتمام بالدراسة، وغش، وفوضى، مختلف الكتابات، التكسير... لها تفسيراتها المختلفة ، سواء كانت النفسية منها أو اجتماعية ، وفي نفس الوقت سلوكيات تنبئ بخطورة ما تؤول إليه المدرسة الجزائرية اليوم ، هذه السلوكيات التي أصبحت حديث العام والخاص خاصة العاملين بالتربية والتعليم ، الذين شغلهم الشاغل الكلام عن هذه السلوكيات ، دون البحث عن أسبابها والعلاج المناسب لها ، كما أنها شغلت أعضاء التربية عن المهام الرئيسية المسندة لهم وهي رفع مستوى التلاميذ وتحسينها .

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة سعد دحلب البليدة

كلية الاداب والعلوم الاجتماعية

قسم علم الاجتماع والديمغرافيا

تخصص علم الاجتماع الثقافي

التعليمة : بيانات هذه الاستمارة لا تستخدم إلا لأغراض علمية تساعد في انجاز هذا البحث وتعتبر مساهمة في إثراء البحث العلمي .

فالرجاء من أعزائنا التلاميذ وعزيزاتنا التلميذات أن تكون الإجابة على الأسئلة بصراحة وصدق أ ن تكون كاملة

ضع علامة (×) في المكان المناسب .

استمارة

1- الجنس :

ذكر ☐ ، أنثى ☐

2- اسم الثانوية: .....

3- المستوى الدراسي للأب : أذكره .....

المستوى الدراسي للأم : أذكره .....

4- كيف ترى برامج المواد من حيث الحجم ؟

.....

5- كيف ترى الدروس من حيث المحتوى ؟

صعبة جدا ☐ ، صعبة ☐ ، غير صعبة ☐ ، نوعا ما ☐

6- هل المواضيع التي تدرسها لها علاقة بالواقع ؟

نعم ☐ ، لا ☐

7- إذا كان لا فهل هذا يعود إلى ؟

محتوى البرامج ☐، غياب التنسيق بين النظري والعملي ☐ نقص في طرق التدريس ☐

- آخر أذكره .....

8- هل برنامجك الأسبوعي كثيف من حيث المواد ؟ (جدول التوقيت)

نعم ☐ ، لا ☐

9- في حالة الإجابة " بنعم " هل ذلك يؤدي إلى :

العمل أكثر ☐ ، النفور من الدراسة ☐ ، يقلل من الاهتمام ☐

آخر أذكره .....

10- عبر عن البرامج الدراسية المقررة ؟

راض جدا ☐ ، راض ☐ ، نوعا ما ☐ ، غير راض ☐

11- هل الواجبات المنزلية تؤدي بك إلى :

تساعد على الفهم والرغبة أكثر ☐ ، تحط من المعنويات ☐ ، تشغل أكثر عن الدراسة ☐

12- هل تغير طريقة تقديم الدروس ؟

يشجع أكثر للدراسة ☐ ، ينفرك من الدراسة ☐

13- ما هي المواد التي تحب الدراسة فيها ؟ (أذكر 03 مواد على الأكثر)

أذكرها.....

14- أذكر سبب حبك لدراسة هذه المواد ؟

طريقة إلقاء الدروس ☐ ، شخصية المعلم القوية ☐ ، عدل المعلم مع التلاميذ ☐

آخر أذكره .....

15- كيف تم التحاقك بالشعبة التي تدرس فيها ؟

رغبة أسرية ☐ ، رغبة شخصية ☐ ، نظام التوجيه الإجباري ☐

16- هل أنت راض عن الشعبة التي تدرس فيها ؟

راض جدا ☐ ، راض ☐ ، نوعا ما ☐ ، غير راض ☐

17- هل شخصية المعلم لها دور في اهتمامك بالدراسة ؟

نعم ☐ ، لا ☐

18- هل استعمال اللين من طرف المعلم يؤدي إلى الامبالاة وعدم الاهتمام ؟

نعم ☐ ، لا ☐

19- هل تجد صرامة المعلم ؟

حافز للجد والعمل ☐ ، تنفر من الدراسة ☐، تهاون أكثر عن العمل ☐

آخر أذكره .....

20- ما رأيك في طبيعة العلاقة بينك وبين معلمك داخل الثانوية ؟

جيدة جدا ☐ ، جيدة متوسطة ☐ ، سيئة ☐

21- هل طبيعة علاقتك بالمعلم تؤثر في تحصيلك الدراسي ؟

تؤثر كثيرا ☐ ، نوعا ما ☐ ، لا تؤثر بتاتا ☐

22- هل تريد الدراسة عند معلم ؟

حديث التخرج ☐ ، أستاذ له أقدمية ☐

لماذا .....

23- هل تطالع في المنزل ؟

دائما ☐ ، معظم الأحيان ☐، نادرا ☐ ، أبدا ☐

24- هل تلقى متابعة وتوجيها من أسرتك في مرحلة الثانوية ؟

نعم ☐ ، لا ☐ ، أحيانا ☐

25- إذا كان الجواب نعم تتم المتابعة ؟

الاتصال بالإدارة ☐ ، المساعدة في التحضير للامتحانات ☐ ، زيارة الأساتذة ☐

بطرق أخرى .....

26- هل موقف المجتمع من التعليم يعود إلى ؟

كونه لا يحقق إلا امتيازات معنوية ضعيفة ☐ ، شهادة لا تحضى بالاحترام في المجتمع☐

27- ما هو الهدف من الدراسة ؟

الحصول على أعلى شهادة ☐ ، إرضاء الوالدين☐ ☐، تحقيق حلم في وظيفة معينة ☐

28- ما هو دور الإعلام في إبراز أهمية العلم ؟

مشجع ☐ ☐ ، لا يشجع ☐☐ ، أحيانا ☐ ☐

29 – هل تجد الشهادة التي تحصل عليها لها قيمة ؟

نعم ☐ ، لا ☐

لماذا .....

30- هل عندك في محيطك العائلي والاجتماعي بطالين متخرجين من الجامعة ؟

نعم ☐ ، لا ☐

31- من الذي تجده قدوة لك أو مؤثر فيك ؟

المعلم ☐ ☐ ، احد الأصدقاء ☐ ☐ ، احد أفراد العائلة ☐ ☐

آخر ....

32- على ماذا تعتمد في الإجابة في الامتحان ؟

مساعدة الزملاء ☐ ، محاولات الغش ☐، مساعدة المعلم ☐ إمكانياتك وقدراتك ☐

33- ما هي الأسباب التي أدت بك إلى لإعادة السنة ؟

عدم الاهتمام☐ ، لا أهمية للعلم في نظري ☐ ، عدم توفر الإمكانيات المادية للدراسة ☐

– آخر اذكره .....

34- هل تتغيب عن الدراسة ؟

دائما ☐، معظم الأحيان ☐، نادرا ☐ ، أبدا ☐

- أخرى.....

35- إذا كان الجواب بالإيجاب هل هذا يؤدي إلي ؟

الملل من الدروس ☐ ، الملل من بعض المعلمين ☐

أسباب أخرى .....

36- هل قمت يوما بتكسير احد هياكل المؤسسة؟

مثل النافذة،الطاولة.....

نعم ☐ ، لا ☐

37- إذا كان الجواب نعم هل هذا يعود إلى :

عدم وجود أهمية للمؤسسة في نظري ☐ انتقاما لبعض المعلمين و المسؤولين في المؤسسة ☐
لا أريد الدراسة في المؤسسة ☐

38- هل سبق لك إن كتبت علي جدران القسم او الطاولات؟

نعم ☐ ، لا ☐ ، أحيانا ☐

39- إذا كان الجواب " نعم" هل ذلك يعود ؟

تعبير عن شعور داخلي ☐، توصيل رسالة المرسولين ☐ ، تعبير عن رفضي للدراسة ☐

40- هل فكرت في التخلي عن الدراسة ؟

نعم ☐ ، لا ☐ ، أحيانا ☐

41- في حالة الإجابة " بنعم " هل ذلك يعود إلى ؟

ليست لي رغبة في الدراسة ☐ ، ليست لي إمكانيات مادية ☐ ، عدم أهمية العلم في نظري ☐

آخر أذكره .....

42- هل حدث لك أن شوشت أثناء الدرس ؟

نعم ☐ ، لا ☐ ، أحيانا ☐

43- في حالة الإجابة " نعم " هل ذلك يعود إلى ؟

الملل من الدروس ☐ ، كثافة البرامج ☐ ، ليست لي رغبة في الدراسة ☐

آخر أذكره .....

44- هل تتأخر في الدخول إلى القسم أو المؤسسة ؟

نعم ☐ ، لا ☐ ، أحيانا ☐

45- إذا كانت الإجابة ب " نعم " هل يعود إلى ؟

عدم وجود رغبة في الدراسة ☐ ، الإحساس بالملل والروتين ☐،

بسبب المعلم المبرمج في الحصة ☐ ، تضييع الوقت ☐

آخر أذكره .....

46- هل أنت منضبط في القسم ؟

نعم ☐ ، لا ☐ ، أحيانا ☐

آخر أذكره .....

47- هل تعتني بأدواتك المدرسية (الكراس ، الكتاب ....) ؟

نعم ☐ ، لا ☐ ، أحيانا ☐

48- في حالة الإجابة ب " لا" هل هذا يعود إلى ؟

عدم الاهتمام بالدراسة ☐ ، عدم وجود مراقبة من طرف المعلم☐ ، عدم وجود أهمية للأدوات ☐

سبب آخر أذكره .....

49- في حالة الشعور بالملل والنفور من الدراسة كيف تعبر عن ذلك ؟

تكسير أجهزة المؤسسة ☐ ، إهانة المعلمين والإدارة ☐ ، تمزيق أدوات الدراسة ☐ ، التخلي عن الدراسة ☐

آخر حدده .....

دليل المقابلة الخاص بالأساتذة :

1- هل تعتقد أن ظاهرة النفور المدرسي موجودة ؟

2- ما هي الأسباب التي أدت إلى بروز هذه الظاهرة ؟

3- هل تعتقد أن العملية التربوية بكل محتوياتها سبب من أسباب نفور التلاميذ من الدراسة ؟

4- هل للتعليم مصداقية اليوم في المجتمع ؟ وهل ذلك له علاقة بالنفور المدرسي ؟

5- هل لديكم ما تضيفون عن النظام التربوي والمدرسة الجزائرية ومحيطها الاجتماعي والثقافي ؟

محتوى المقابلة مع أساتذة المواد التالية:

– مادة التاريخ والجغرافيا

– مادة الفيزياء

– مادة الأدب العربي

– مادة الفرنسية

– الظاهرة موجودة وهناك تباين واختلاف من تلميذ إلى آخر وتختلف حدة الظاهرة من شعبة إلى أخرى ،ومن قسم إلى آخر وكذلك باختلاف الأساتذة الذين يدرسون القسم ، وباختلاف المواد ، ولكل مادة خصوصيتها .

– الظاهرة موجودة ولكن ليست مرضية (حسب الأساتذة)

الأسباب الخاصة بالظاهرة :

– كثافة البرنامج الذي تعاني منها الكثير من المواد الدراسية المقررة سببا من أسباب الظاهرة ، وهنا الأستاذ مطالب بإكمال البرنامج السنوي على حساب الشرح الجيد وفهم التلاميذ .

– كما أن كثافة البرنامج السنوي لا تتماشى والحجم الساعي ، وذلك لعدم وجود دراسات حول وضع البرامج .

– البرامج المعتمدة ليست لها علاقة بالواقع الجزائري ، وعليه لم تكن فعالة ومؤثرة ، كما أن هناك خلل في ترابط المواضيع مع بعضها بل حتى بين محاور وعناصر الدرس الواحد ، زد على ذلك عدم توفر الإمكانات المادية من وسائل الإيضاح تضيف مشكلا آخر في فعالية الدرس .

– التوجيه الغير المرغوب فيه (فرض التوجيه الإجباري) وكذا النقص الإعلامي في الشعب التي يوجه إليها التلاميذ .

– تغيير الطريقة في شرح الدرس ، عندما يجد الأستاذ خلل في فهم التلاميذ (حسب الضرورة) ، المهم الوصول إلى الهدف .

– يرى الأساتذة أثناء فترة العمل ضرورة استعمال الصرامة في العمل لأن الأستاذ يبذل مجهود وينتظر نتيجة ، أما الليونة في المعاملة مطالب بها الأستاذ وهذا لكسب التلميذ حتى يتقبل أستاذه وبالتالي مادته وفي هذا المجال لابد من تكوين .

– التلاميذ يتقبلون كثيرا المعلم الذي يتوفر فيه شرط التمكن من المادة ولا يترك ثغرات في أولى الحصص التي يقابل فيها التلميذ .

– كما أن شخصية المعلم نفهمها في المعاملة والأخلاق ، وإذا توفرت الكفاءة والطريقة عنصران لهما أهمية في نفسية التلميذ .

– وتغير الأستاذ في نفس المادة ، إذا كان كلا الأستاذين متمكنين لا يشكل خلل ، أما إذا كان هناك فرق بينهما هنا يشكل خلل ويكون التفضيل والتمييز .

– الواجب الدرسي يضيف الأساتذة مهم وضروري و يكمل دور الأستاذ في الفهم و لكن لابد أن يخضع لشروط و مقاييس و متابعة حتى يكون فعالة و تعطي نتائجها الايجابية،فكثافتها تؤدي إلى النفور و نقصها أو انعدامها يؤدي إلى نقص في التعلمات و تكمن أهمية الواجب المنزلي خاصة في اكتشاف الكفاءات.

– التقويم عنصر ضروري حتى نعرف مستوى التلميذ و عدم وجود موضوعية في التقويم تشكل خللا في العملية التربوية.

– التمييز بين التلاميذ في المعاملة من طرف أعضاء الإدارة.

– التنظيم داخل المؤسسة (احترام القانون).

– انعدام النشاطات التربوية الترفيهية في المؤسسة حتى يتمكن التلميذ من تفريغ الشحنات و الطاقات.

– عدم وجود اهتمام و متابعة من طرف الأسرة (إقبال الأولياء ضعيف) في الاجتماعات الخاصة لهم.

– اهتمام الأولياء و المجتمع ككل بالجانب المادي و هذا يعود إلى فلسفة المجتمع.

– التجهيزات العلمية غير موجودة مثلا (اللغات) مما شكل ضعفا في القدرات القاعدية لدى التلاميذ ، ثم نفورا من المادة.

– وسائل الإعلام مؤثر سلبي،حيث لا وجود لإعلام يساعد و يبرز أهمية التعليم.

– التحفيزات في التعليم غير موجودة

– التعليم ليس له قيمة في المجتمع لأنه ينظر إليه بالمعنى المادي و ما يحققه من أهداف

– السلطة لم تلعب دورها اتجاه المتخرجين من الجامعات

– آخر شخص في المجتمع هو المتعلم (واش درت بقرايتك)

– أما بالنسبة لظاهرة الغش و الكتابة و التكسير، فهي مرتبطة بعوامل نفسية، ففي بعض الأحيان يلجأ التلميذ إلى هذا السلوك نتيجة المعاملة السيئة التي يتلقاها سواء من الأستاذ أو من أعضاء الإدارة.(زكارة).

– سلم القيم ضاع في تقويم الإطارات (أصحاب الشهادات)

– استعمال تقنية الملاحظة بالمشاركة

القسم 3آداب ، يوم 2008/05/06 – 13 ____14سا .

المادة : أدب عربي

الموضوع : خصائص شعر الطبيعة

عدد التلاميذ في القسم : 30

17 إناث ، 11 ذكور

خصائص القسم :

– كتابات وخربشات متنوعة على الجدران (أسماء بعض التلاميذ ، أسماء فرق رياضية .....).

– رسومات وكتابات على الطاولات ، بعض الطاولات مكسرة ، أوراق مرمية على الأرض .

المواصفات أثناء سير الدرس :

– اهتمام من طرف بعض التلميذات أما الذكور يهتمون بكتابة واجب لمادة أخرى .

– عدم إحضار الأدوات لجميع التلاميذ

– فوضى من طرف الذكور (خاصة)

– عدم وجود تحضير من طرف التلاميذ

– الأستاذ يبذل مجهود كبير لشرح الدرس نتيجة عدم انضباط التلاميذ

– بعض التلاميذ دون مآزر .

– (05) تلميذات فقط يكتبن الدرس

– بعض التلاميذ يقومون من أماكنهم دون استأذان الأستاذ .

تقنية الملاحظة بالمشاركة يوم 2008/05/03

القسم : 3ع ط 1

الساعة : 13سا – 14سا

المادة : لغة عربية

عدد التلاميذ الحاضرين : 18 الغيابات : 15

الموضوع : مسرحية لا لا فاطمة نسومر .

– مميزات القسم :

طاولات مملوءة بالكتابة والخربشات

بعض الكراسي مكسرة ، بعض الثقب على الجدران وعليها كتابات مختلفة .

بعض التلاميذ منتبهون بشدة

– المشاركة من طرف تلميذة واحدة يبدو عليها محضرة للدرس

– البقية لم تحضر الدرس والدليل عدم مشاركتهم في الدرس .

– بعض الإجابات فوضوية

– الهدوء في القسم .

القسم : 3 ع ط ح خ يوم 2008/05/03

الساعة : 9 سا _____ 10سا

المادة : فيزياء

عنوان الدرس : حل نماذج البكالوريا (تمارين حول التيار)

عدد التلاميذ : 57

عدد الحاضرين : 22 تلميذة ، 2 تلميذ

مشاركة البنات دون الذكور

إجابات جماعية ، تذبذب في الإجابات

– فوضى نوعا ما من طرف التلاميذ

– اهتمام من طرف القليل منهم فقط

– بعض التلميذات يتحركن من أماكنهن والأستاذ حاضر في القسم

– مميزات الحجرة :

كتابات على الطاولات : (رموز، أسماء التلاميذ ، ثقب .....)

نافذة مكسرة ومرمية على الأرض .

نفس القسم : الساعة : 10سا_____ 11سا

المادة : تاريخ وجغرافيا

عنوان الدرس : تصدع المعسكر الشيوعي

نفس مميزات القسم (الحجرة)

– أثناء سير الدرس :

التلاميذ يصغون بانتباه إلى الأستاذ

مشاركة التلاميذ قليلة

تحكم الأستاذ في القسم

– جلوس التلاميذ متجانس

– بعض التلاميذ لا ينتبهون ويجلسون خلف القاعة .

محتوى المقابلة التي أجريت مع مجموعة من التلاميذ الأقسام التالية: 1 ا1, 1ع3،2ع3،2لغ

- عدم اهتمام الأساتذة بالتلاميذ وقولهم (حبيت تقر ولا ما تقراش)
- عدم وجود نشاطات ترفيهية بالمؤسسة
- هيبة الأستاذ تلاشت مع الزمن
- تلفظ الأستاذ بألفاظ رديئة (ألفاظ بذيئة)
- عدم وجود تحضير للدروس من طرف التلاميذ
- إدماج عدة عناصر طويلة في حصة واحدة على حساب الفهم
- نظرة المجتمع للتعليم – (ل قراو واش دارو)
- عدم وجود محفزات من طرف الأسرة
- البطالة التي يعاني منها حاملي شهادة ليسانس
- التقويم الغير موضوعي
- التسهيلات في بعض الأحيان من طرف الوالدين تؤدي إلى الإهمال
- والحرمان من طرف الأسرة من الناحية المادية يؤدي إلى الضياع
- الفراغ في بعض الأحيان خاصة في فترة الإضرابات
- تهميش الأساتذة لبعض التلاميذ
- معاملات بعض الأساتذة وبعض أعضاء الفريق التربوي والتفريق بين الفقير والغني
- عدم وجود أهداف مستقبلية وطموح نتيجة الإحباط .
- فرض سلوك مغاير لما يسلكه الأستاذ (مضغ اللبان) .
- عدم وجود نظام بالمؤسسة (الصرامة من طرف الأستاذ والإدارة) .
- التميز بروح الإتكالية من طرف التلاميذ .
- عدم وجود منافسة بين التلاميذ ولا وجود لأشياء محفزة .

- الإعلام لا يشجع إطلاقا على الدراسة ، بل يشجع أهل الفن والرياضة .
- عملية تكسير الكراسي والتجهيزات ترجع إلى سبب الإحباط .
- كذلك هذه العملية يصرح التلاميذ (زكارة) في بعض الأشخاص .
- الفوضى في القسم نتيجة عدم تحكم الأستاذ في المادة .
- كثافة البرنامج ما يؤدي إلى الملل .
- الإملاء دون شرح للدرس يؤدي إلى الملل .
- الغش يلجأ إليه التلميذ نتيجة الشك في المعلومات ، وعدم وجود ثقة بالنفس .
- في حالة الشعور بالملل أغيب عن المؤسسة .

إحصائيات خاصة بثانويات ولاية البليدة لسنة -2008-

الرقم	إسم الثانوية	عدد التلاميذ
01	ابن رشد	222
02	الفتح	252
03	عمر بن الخطاب	221
04	ماحي محمد	104
05	بلقاسم الوزري	127
06	زعبانة	142
07	حي بن مقدم	253
08	عمر ملاك	147
09	هواري محفوظ	173
10	حي عدل	122
11	هني رابح	108
12	بن تومرت	186
13	محمد زيدان	151
14	مفدي زكرياء	126
15	طريق الصومعة	60
16	طريق الشبلي	48
17	كريتلي مختار	208
18	بن خلدون	160

19	بن جني	214
20	حي اللوزات	141
21	البتاني	100
22	محمد ملوكي	132
23	الفحص الجديدة	84
24	الكفيف	84
25	مفتاح	156
26	محمد بوضياف	162
27	أحمد لامارشي	91
28	مولود قاسم	157
29	مالك بن نبي	145
30	شفة	116
31	محمد مرجي	104
32	واد العلايق	80
33	بني تامو	65

قائمة المراجع

1) بوشدوب شهرزاد ، " استراتيجيات التعامل أمام الضغط المدرسي وعلاقتها بالتحصيل " ، رسالة ماجستير ، قسم علم النفس وعلوم التربية ، جامعة الجزائر ، (2001) ، 79

2) محمد احمد صوالحة ، "التنشئة الاجتماعية للطفولة " ، دار كيندي للنشر الأردن ، ط1 ، (1994) ، 41 .

3) مستر ادم ، " معلومات عن أسباب ترك الشباب للدراسة " ، مقال عن موقع :

بتاريخ 2007/05/20 http:/ forummoe .gov.com/vb/ heread . php

4) Ball (f) ; Encyclopédie de la sociologie . Librairie Larousse ; Paris ; 175 .

5) حيري وناس ، بوصنبورة عبد الحميد ، " تربية علم النفس " تكوين المعلمين عن بعد ، المستوى السنة الثانية ، (2009) ، 95 .

6) عبد القادر فضيل ، " المدرسة في الجزائر (حقائق وإشكالات) " ، جسور النشر والتوزيع ، المحمدية ، الجزائر ، ط1،(2009) ، 95 .

7) محمد لبيب النجيجي ، " الأسس الاجتماعية للتربية " ، مكتبة الانجلو المصرية ، ط2، (1965) ، 47 .

8) رشيد اورلسان ، " التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم " ، قصر الكتاب ، 11، 233 .

9) أحمد زكي بدوي ، يوسف محمود ، " المعجم العربي الميسر ، قاموس عربي عربي " ، دار الكتاب المصري ، 174 .

10) محمد عاطف غيث ، "قاموس علم الاجتماع " ، دار المعرفة الجامعية ، 26 .

11) بن هادية علي (واخ) ، "القاموس الجديد للطلاب " ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، 670 .

12) ألن – جلابهورن ، "قيادة المنهج " ، ترجمة ابراهيم محمد الشافعي و(اخ) ، الرياض ، ط1 (1995) ، 152 .

13) عبد اللطيف محمد خليفة "ارتقاء القيم " المركز الوطني لتعليم الفنون الأدبية ، الكويت ،(1992) ، 39 .

14) محمد طنطاوي دنيا ، "استراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية " مكتبة الفلاح ، الكويت ، ط1،(1992) ، 37

15) أوديب يوسف ، " أصول التربية والتعليم " ، المطبعة العمومية ، دت ، 17 .

16) حامد عبد القادر ، " المنهج الحديث في أصول التربية وطرق التدريس " ، مطبعة النهضة العربية، ط2 ، دت ، 6 .

17) جابر عبد الحميد جحير ، طاهر محمد عبد الرزاق ، " أسلوب التنظيم بين التعليم والتعلم " ، دار النهضة العربية ، دت ، 19 .

18) زكية إبراهيم كامل ، نوال إبراهيم شلتوت ، " أصول التربية والتعليم " ، مطبعة الإشعاع الفنية ، مصر ،(2002) ، 46 .

19) محمد حسن العمايرة ، " المشكلات الصفية (السلوكية ، التعليمية ، الأكاديمية ، مظاهرها ، أسبابها ، علاجها) " ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط1، (2002) ، 70، -63-123-136-178-179 .

20) أحمد هاشم ، "علاقة الأنماط السلوكية للطفل بالأنماط التربوية الأسرية " ، دار قرطبة للنشر، وهران ، ط1 (2004) ، 33 .

21) مصباح عامر ، "التنشئة الاجتماعية والسلوك الاغرافى لتلميذ المدرسة الثانوية " شركة دار الامة ، ط1 (2004) ، 244 .

22) معن خليل عمر ، "نقد الفكر الاجتماعي المعاصر " ، دار الافاق الجديدة ، بيروت، لبنان ، ط2،(1991) ، 175- 179 - 1801 - 126 .

23) رشاد صاح الدمنهوري ، " العلاقة بين التنشئة الاجتماعية والتأخر المدرسي " ، رسالة الدكتراه ، قسم علم النفس بالسعودية ، (1988)، 28 .

24) محمد جاسم محمد ، " مشكلات الصحة النفسية " ، مكتبة دار الثقافة ، عمان ، الاردن ، ط1 (2004) ، 159.

25) عبد الرحمان العيساوي ، " سيكولوجية الانحراف والجنوح والجريمة " ، دار الراتب الجامعية ، بيروت ، ط1 (2001) ، 96 .

26) بتول بناي زبيري ، " العدوان عند الأطفال أسبابه وعلاجه " مقال عن موقع :

بتاريخ 2006/12/12 http // :www.basndcity .net

27) محمد عبد الرحيم عدس ، " المدرسة مشاكل وحلول " ، دار الفكر للطباعة ، ط1، (1998)

28) مكي بوعلام ، " عزوف التلاميذ عن التعليم التقنية بمرحلة التعليم الثانوي " ، رسالة ماجستير ، قسم علم الاجتماع ، الجزائر ، (2000).

29) الحوزي وهيبة ، "المنهاج التربوي وعلاقته بعزوف تلاميذ الاقسام النهائية عن المادة التاريخية "،رسالة ماجستير ، قسم علم الاجتماع ،البليدة (2007) ، 85- 86 .

30) توفيق أحمد مرعي ، محمد محمود الحيلة ، " المناهج التربوية الحديثة (مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها)" ، دار المسيرة للنشر والطباعة ، (2004) ، 21-22-25-26-27-28- 29

31) صلاح الدين محمود علام ، " التقويم التربوي البديل (أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية)" ، دار الفكر العربي ، القاهرة ،ط1 (2004) ،3

32) أنسي محمد أحمد قاسم ، " الفروق الفردية والتقويم "، دار الفكر للطباعة ، الأردن ، ط1 (2003)، 262-263-277-278 .

33) محمود عبد الحليم منسي ، " التقويم التربوي " ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 26

34) سلامة الخميسي ، "التربية والمدرسة والمعلم " ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية ، 26-277-279-280-281-283-284-285-286-287-289-280-281- 231-232.

35) مجدي صلاح طه المهدي ،" المعلم ومهنة التعليم بين الاصالة والمعاصرة " ، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، (2007) ، 115-117-215-216-217-218-219-220-222-223-224

36) Philipe Perrenoud « Dix Nouvelles Compétences Pour Enseigner » ESF :Paris ; (1999) ,4eme eédition ;(2004) , 43

37) أبو حامد الغزالي ، " إحياء علوم الدين " ، دار الكتب العلمية ، بيروت لينا (ع) ، 55-54-59-58

38) منصوري عبد الحق ، " صفات المعلم الإنتاجية " ، سلسلة إصدارات مخبر التربية والتنمية، دار الغرب للنشر والتوزيع ، وهران ، 55 .

39) Alain Lienry ;Fabien Fenouillet ; « Motivation et Reussite Scolaire » , Dunois ; Paris ; (1997) ; 75.

40) "الكتاب السنوي الصادر عن المركز الوطني للوثائق التربوية " (2002)، 1-44 .

41) إبراهيم ياسين الخطيب ، أمل إبراهيم الخطيب ، " الإشراف التربوي (فلسفته ، أساليبه ، تطبيقاته)" ، دار قنديل للنشر والتوزيع ، عمان ،ط1 (2003) ، 30-31-34

42) زهير غزاري ، " نمو القيم والاتجاهات عند طفل ما قبل المدرسة " ، دار المبتدئ للطباعة والنشر، بيروت ، ط1، (1993) ،19 .

43) بيير (أي) ، " الأسس النفسية في التربية " ، ترجمة عبد الليف المعروف ، عالم المعرفة ، القاهرة، (1993) ، 225 .

44) صالح عبد العزيز ، "التربية وطرق التدريس " ، دار المعارف ، القاهرة ، (1969)،169.

45) محمد السعيد أبو طالب ، شراس أنيس عبد الخالق ، " علم التربية العام ، ميادينه وفروعه "، دار النهضة العربية ، لبنان ، ط1، (2001) ، 28 .

46) رمضان محمد القدافي ، "الشخصية (نظرياتها ، اختياراتها ، وأساليب قياسها) ، دار الكتب الوطنية ، بنغازي ، ط2 ، (1996) ، 16-25-26-28 .

47) أحمد محمود عبد الخالق ، "الأبعاد الأساسية للشخصية " ، دار المعرفة الجامعية ، (1996)، 26-40 .

48) يوسف ميخائيل أسد ، " الشخصية القوية " ، دار قباء للطباعة ، دت ، 129-137-146-155-158 .

49) غاستون ملياري ، ترجمة : فؤاد شاهين ، " علم النفس التربية " ، عويجاك للنشر والطباعة، بيروت ، لبنان ، ط1 ، (2001) ، 37 .

50) عبد الرحمان العيسوي ، "سيكولوجية النمو" ، دار النهضة العربية ، بيروت ، دت ، 38-39-40-41 .

51) عبد الرحمان العيسوي ، " موسوعة علم النفس الحديث " ، لبنان ، ط1، (2002) ، 58-59.

52) صالح محمد ابو جاد ، " سيكولوجية التنشئة الاجتماعية " ، دار الميسرة ، ط1 ، (1998) ، 16-17-18-19-220-228-207-208 .

53) عبد الله الرشدان ، " علم اجتماع التربية " دار الشروق للنشر ، الأردن ، (1999) ، 116.

54) محمد الشناوي و(اخ) ، "التنشئة الاجتماعية للطفل " ، دار صفاء للنشر ، عمان ، ط1 ، (2001)، 206-218-210-214-215-222 .

55) وفيق صفوت مختار ، " المدرسة والمجتمع والتوافق النفسي للطفل " ، دار العلم والثقافة ، القاهرة، 247-251-76-84-85 .

56) عبد الله الرشدان ، نعيم جنيني ، "المدخل الى التربية والتعليم " ، دار الشروق ، عمان ، الأردن ، ط1، (1997) ، 249-288 .

57) حسن شحاتة ، " المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق " ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، ط2 ، (2001) ، 49-50 .

58) ضياء زاهر ، " القيم في العملية التربوية " ، مركز الكتاب للنشر ، مصر ، (1996) ، 12-24-19-21 .

59) محمود عطاء حسين عقل ، " القيم السلوكية " مكتب التربية لدول الخليج ، (2001) ، 72-77-79-81.

60) فرج عبد القادر طه ، " معجم علم النفس والتحليل النفسي " ، دار النهضة العربية ، بيروت، 433.

61) " الطفل بين الأسرة والمدرسة " ، سلسلة من قضايا التربية ، الملف 26 المركز الوطني للوثائق التربوية ، 44 .

62) عبد الرحمان ابن خلدون ، " المقدمة " ، دار صادر ، بيروت ، (2006) ، ط1 ، 432 .

63) ك.م.ايفانز ، ترجمة صبحي عبد اللطيف المعروف و'اخ) ، "الاتجاهات والميول في التربية"، دار المعرفة ، القاهرة ، (1993) ، 166 .

64) محمد بن معجب الحامد ، "التحصيل الدراسي (دراساته ، نظرياته ، واقعه ، والعوامل المؤثرة فيه)" ، الدار الصوتية للتربية ، (1996) ، 163-161.

65) فؤاد سليمان قلادة ، " أسس تخطيط المناهج وبناء سلوك الإنسان " مكتبة بشان المعرفة ، ط1، (2005) ، 242 .

66) جمال معتوق ، " صفحات مشرقة من الفكر التربوي عند المسلمين " ، ط1، (2004) ،174.

67) "الأسئلة وضبط الصف " ، سلسلة موعدك التربوي ، رقم 14 ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، دار القصبة ، حيدرة ، الجزائر (2004) ، 60-61 .

68) Alain LIEUNY. Fabien Fenouillet, « Motivation et Réussite Scolaire », dunois , Paris, (1997),51 .

69) Maurice Despinoy , « Comprendre et Soigner L’enfant en Echec Scolaire » ;Dunaux ; Paris ; (2004) ;73 .

70) أحمد إسماعيل حجي ، " إدارة بيئة التعليم والتعلم " ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط1، (2000)، 270 .

71) عبد الفتاح أبو معال ، " أثر وسائل الإعلام على الطفل " ، دار الشروق للنشر ، ط1 ، (2000) ، 62 .

72) حصة لو نتكلم ، عنوان الحلقة " الشخصية الناجحة " ، يوم : 2006/11/18 ، ساعة 19 ، القناة الجزائرية الثالثة.

73) محمد عبد الله صالح ، "أساسيات في الإرشاد التربوي " ، دار المريخ للنشر ، الرياض ، 204

74) كيث سولنغان و(اخ) ، "سلوك المشاغبة في المدارس الثانوية ، ماهية وكيفية إدارته " ، ترجمة طه عبد العظيم حسين ، دار الفكر ، عمان ، الأردن ، ط1 ، (2007) ، 21-23

75) محمد جاسم محمد ، "مشكلات الصحة النفسية " ، مكتبة دار الثقافة ، عمان ، ط1، (2004)، 164

76) عبد الحميد محمد شاذلي ، " الواجبات المدرسية والتوافق النفسي " ، المكتبة الجامعية الاسكندرية ، (2001) ، 24-25-32-37 .

77) ص بورويلة ، " أساتذة عرضة لعنف البراءة " ، جريدة الخبر ، يوم 2003/04/10 .

78) ا.ا.، "إعتداءات ومخدرات وتجاوزات " ، جريدة الشروق اليومي ، الجزائر ، يوم 2003/02/22

79) محمد بن حمودة ، " الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلات تربوية " ، دار العلوم للنشر ، عنابة ، (2008) ، 88.

80) يوسف القرضاوي ، "فنون المذاكرة " ، الدار العربية للعلوم ، لبنان ، ط1، (2004) ، 37-90-117

81) رابح كشاد ، "معارف نظرية وتمارين تطبيقية " ، مطبوعات جامعية ، جامعة سعد دحلب البليدة ، الجزائر ، 38 .

82)علي عبد الرزاق جلبي و(اخ) ، "مناهج البحث العلمي " ، دار المعرفة الجامعية ، ط2، (2007) ، 11-164-199 .

83) صلاح الدين شروخ ، "منهجية البحث العلمي " ، دار العلوم للنشر ، عنابة ، الجزائر ، (2003) ، 174 .

84) رشيد زرواتي ، " مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية " ، دار الهدى ، عين مليلة ، الجزائر ، (2007) ، 86-87-257-262-264-220-248-249-334 .

85) كامل محمد المغربي ، "أساليب البحث العلمي في العلوم الانسانية والاجتماعية " ، دار الثقافة ، عمان ، عمان ، الاردن ، ط1، (2009) ، 95-96-103-226 .

86) عمار بوحوش ، ومحمد محمود الدنيبات ، " مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث " ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، (1995) ، 128 .

87) Raymond Boudan ; « Les Méthodes en Sociologie » ; Call.p.u.f.ed ; Paris ;(1988) ,31

88) إحسان محمد حسن ، " الأسس العلمية لمناهج البحث العلمي " ، دار الطليعة ، بيروت ، ط2، (1986) ، 65-98 .

89) بشير صالح الرشيدي ، " مناهج البحث التربوي " ، دار الكتاب الحديث ، الكويت ، (2000) ، 143 .

90) Emil Dunmheim ; « Education et Sociologie » ;Alger ; Bouchane ; (1992) ;1