الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة باجي مختار – عنابة –

كلية الآداب و العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية

مذكرة لنيل شهادة الماجيستر في علم النفس
تخصص: إرشاد نفسي و توجيه مهني تربوي

واقع المرافقة النفسية التربوية لمعيدي شهادة البكالوريا

دراسة ميدانية ببعض مؤسسات
التعليم الثانوي بقسنطينة

إعداد الطالبة :
– صياد نعيمة

تحت إشراف:
– أ.د. العايب رابح

لجنة المناقشة:

– أ.د. لوكيا الهاشمي	أستاذ التعليم العالي	جامعة قسنطينة	رئيسا.
– أ.د. العايب رابح	أستاذ التعليم العالي	جامعة قسنطينة	مقررا.
– د/ داود معمر	أستاذ محاضر	جامعة عنابة	عضوا مناقشا.
– د/ بلخلفي نادية	أستاذ محاضر	جامعة عنابة	عضوا مناقشا.

2010 - 2009

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة باجي مختار – عنابة –

كلية الآداب و العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية

مذكرة لنيل شهادة الماجيستر في علم النفس
تخصص: إرشاد نفسي و توجيه مهني تربوي

واقع المرافقة النفسية التربوية لمعيدي شهادة البكالوريا

دراسة ميدانية ببعض مؤسسات
التعليم الثانوي بقسنطينة

إعداد الطالبة :
– صياد نعيمة

تحت إشراف:
– أ.د. العايب رابح

لجنة المناقشة:

– أ.د. لوكيا الهاشمي	أستاذ التعليم العالي	جامعة قسنطينة	رئيسا.
– أ.د. العايب رابح	أستاذ التعليم العالي	جامعة قسنطينة	مقررا.
– د/ داود معمر	أستاذ محاضر	جامعة عنابة	عضوا مناقشا.
– د/ بوخدير عمار	أستاذ محاضر	جامعة عنابة	عضوا مناقشا.

2010 - 2009

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة باجي مختار – عنابة –

كلية الآداب و العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية

مذكرة لنيل شهادة الماجيستر في علم النفس
تخصص: إرشاد نفسي و توجيه مهني تربوي

واقع المرافقة النفسية التربوية لمعدي شهادة البكالوريا

دراسة ميدانية ببعض مؤسسات
التعليم الثانوي بقسنطينة

إعداد الطالبة :
– صياد نعيمة

تحت إشراف:
– أ.د. العايب رابح

لجنة المناقشة:

– أ.د. لوكيا الهاشمي	أستاذ التعليم العالي	جامعة قسنطينة	رئيسا.
– أ.د. العايب رابح	أستاذ التعليم العالي	جامعة قسنطينة	مقررا.
– د/ داود معمر	أستاذ محاضر	جامعة عنابة	عضوا مناقشا.
– د/ بوخدير عمار	أستاذ محاضر	جامعة عنابة	عضوا مناقشا.

2010 - 2009

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة باجي مختار – عنابة –

كلية الآداب و العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية

مذكرة لنيل شهادة الماجيستر في علم النفس
تخصص: إرشاد نفسي و توجيه مهني تربوي

واقع المرافقة النفسية التربوية لمعدي شهادة البكالوريا

دراسة ميدانية ببعض مؤسسات
التعليم الثانوي بقسنطينة

إعداد الطالبة :
– صياد نعيمة

تحت إشراف:
– أ.د. العايب رابح

لجنة المناقشة:

– أ.د. لوكيا الهاشمي	أستاذ التعليم العالي	جامعة قسنطينة	رئيسا.
– أ.د. العايب رابح	أستاذ التعليم العالي	جامعة قسنطينة	مقررا.
– د/ داود معمر	أستاذ محاضر	جامعة عنابة	عضوا مناقشا.
– د/ بوخدير عمار	أستاذ محاضر	جامعة عنابة	عضوا مناقشا.

2010 - 2009

بسم الله الرحمان الرحيم

قال رسول الله صلى الله عليه و سلم.

من مشى مع أخيه

في حاجة يثبتها له، ثبت

الله قدمه يوم تزول الأقدام. ولأن أمشي

في حاجة أخي أحب

إلي من أن أعتكف في مسجدي هذا

شهرا كاملا

❁❁❁❁❁❁❁❁❁❁❁

﴿ كلمة شكر و عرفان ﴾

الحمد لله حمدا كثيرا على نعمة العلم الذي و هبني أياها، و أسأله تعالى أن يجعله نورا بين يدي يوم القيامة.

ثم أتقدم بجزيل الشكر إلى كل من ساعد و ساهم في انجاز هذا البحث المتواضع سواءا كان من قريب أو من بعيد.

و تنحني كلمات الشكر جميعا لكل أساتذتي الكرام و على رأسهم الأستاذ المشرف العايب رابح.

الذي لم يبخل علي بنصائحه و توجيهاته القيمة.

❁ ❁ ❁ ❁ ❁ ❁ ❁ ❁ ❁

﴿ إهداء ﴾

أهدي ثمرة جهدي هذا إلى الوالدين العزيزين أطال الله عمرهما.

إلى إخوتي و أخواتي و أزواجهم

إلى قرة عيني و أمل حياتي ابني محمد الآمين

إلى كل من أحب

❁❁❁❁❁❁❁❁❁

المقدمة:

يعد الهدر المدرسي بشكليه الرسوب و التسرب أحد أهم مشكلات المدرسة الجزائرية، و خاصة فيما يخص الامتحانات الرسمية و على رأسها إمتحان شهادة التعليم الثانوي أو البكالوريا ، فحسب تقرير منظمة اليونسكو 2000 حول تقرير التربية و التعليم في الجزائر فإن 73 % من التلاميذ هم في حالة فشل بين السنة الأولى إبتدائي و السنة الأخيرة من التعليم الثانوي أي 12 سنة من الدراسة، هذا الأخير يأخذ أشكالا كثيرة منها الإعادة و التوجيه أو الإقصاء. أيضا 50% من التلاميذ يغادرون المتوسط دون تأهيل، و بين كل 100 تلميذ 27 فقط ينجحون في البكالوريا، و أيضا على سبيل المثال إذا كانت الجزائر قد سجلت أعلى نسبة نجاح في البكالوريا منذ الاستقلال قدرت بـ 53.29 % في السنة الدراسية 2007 أي ما يقارب 207341 تلميذ نجحوا، فمعنى ذلك إن 46.73 % رسبوا أي ما يقا رب 181769 تلميذ، و هذه النسبة تضم الطلبة الذين سيفقدون مقاعدهم الدراسية بسبب عامل السن، أو تدني النتائج ، أو ممن سيحتفظون بمقاعدهم الدراسية في أقسام عادية أو خاصة. هذه الأرقام تعطينا صور ة واضحة عن حجم الإهدار المدرسي خاصة في مرحلة المراهقة بين الطور الثالث من التعليم الأساسي و نهاية المرحلة الثانوية، أين تسجل النسبة الكبرى للرسوب و التسرب المدرسيين، و ينظر المختصون في التربية و التعليم إلى نتائج التعليم بأهمية و يعطونها عناية كبيرة بحيث تعتبر كمبرر للمصاريف و الإنفاق المالي على قطاع التربية و التعليم، الذي يعتبر من القطاعات الحيوية و الإستراتيجية في أية دولة من الدول، و يمكن قياس نتائج التعليم التي حققتها المؤسسات التعليمية إحصائيا لمعرفة درجة كفاءة المؤسسة و مردودها على مستويات ثلاثة، أولها المستوى البشرى ويتمثل في عدد الخرجين الحاملين أو غير الحاملين للشهادات، و ثانيها المستوى المعرفي و يمثل كمية المعارف المتواجدة عند مجموعة ما في فترة ما. و ثالثها المستوى المالي و هو قيمة رأس المال المعرفي المخزون عند الأفراد المتمدرسين، و من المؤشرات الدالة على نجاح نظام تربوي أو فشل ه هو الإحصاءات الخاصة بحجم الرسوب و التسرب ،حيث إن إنخفاض ه اذين الأخيرين و إرتفاع نسبة النجاح ، و التخرج بشهادات علمية من المؤشرات الدالة على الكفاءة العالية و المرتفعة للنظام التعليمي و العكس الصحيح. إن إحصاءات منظمة اليونسكو تبين ان النسبة الكبرى للرسوب تسجل في مرحلة المراهقة، و هذا يرجع إلى عوامل عدة لعل أهمها. هو الطابع الرسمي لإمتحان شهادة البكالوريا، أين يستخدم كوسيلة انتقائية لإختيار الطلبة الذين ينجحون في الإمتحان و رفض الآخرين الذين يرسبون فيه، على الرغم من كون الأداء في هذا الإمتحان ليس دائما أحسن مؤشر دال على الكفاءة. و العامل الثاني هو كما قلنا توافق هذا الامتحان مع مرحلة المراهقة و ما يثار حولها من جدل فهي عند هول HOLL فترة العواطف و الضغوطات الشديدة، و عند يونغ YOUNG فترة الميلاد النفسي المصحوب بتغيرات جسمية تبرز الآنا رغم جهل المراهق بها ، و عند سويف SWIF فترة تنبيه

الشعور بالذات و هي فترة تغير شامل في جميع جوانب النمو ففيها يحدث تغير في أهداف المراهق في مجالات النضج الانفعالي العام ،و الاهتمام بالجنس الآخر و النضج الاجتماعي و النزوع نحو الاستقلال ، و النضج العقلي و إختيار المهنة و استخدام أوقات الفراغ و فلسفة الحياة و التعرف على الذات [1]،(و لعل حساسية المرحلة تقودنا إلى الحديث عن العامل الثالث آلا هو غياب أشكال المرافقة التربوية و النفسية أو عدم فاعليتها في غالب الأحيان.

إن المرافقة النفسية للتلاميذ تكتسي أهمية كبيرة، سواءا على مستوى التلاميذ العاديين أو التلاميذ الذين يعانون صعوبات مختلفة. أو بالنسبة للتلاميذ الذين تتطلب حالتهم إعادة التكيف، كالإعادة خاصة في امتحان البكالوريا، أين يجب أن تعمل علاقة المرافقة على انقاض أكبر عدد من التلاميذ باعتبارهم يمثلون المرحلة النهائية من التعليم ما بعد الإلزامي، أي قرابة 12 سنة من الدراسة. أن علاقة المرافقة في الوسط المدرسي أصبحت أكثر من ضرورة ،و لا يمكن أن تبقى المنظومة التعليمية الجزائرية بمنء عن هذه العلاقة. حيث رتكلم هنا عن الأستاذ في علاقة المرافقة،فمهنة التعليم لا تنحصر في التعليم و تقديم المعارف وحدها بل تتعداها إلى المساعدة التي يجب أن يقدمها المعلم للتلميذ، ليمكنه من أن يتعلم معرفة ما ، أو يكون معارفه فعلا في علاقته البيداغوجية مع التلميذ، المعلم هو أيضا شخص مرافق يقود و يعاون المتعلم في بحثه عن المعلومة . ولأجل البحث عن أشكال المرافقة النفسية و التربوية المقدمة للتلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا، قمنا بهذه الدراسة بإعتبارها تمس أحد أهم مشاكل المدرسة و هو أحد صورتي اله در المدرسي المتمثل في الرسوب ، و لقد أجريت هذه الدراسة على تلاميذ راسبين في إجتياز امتحان شهادة البكالوريا على الأقل مرة واحدة ، وهم ينتمون إلى عدد من ثانويات مدينة قسنطينة و قد تم انجازها في الفترة الممتدة من شهر جانفي الى غاية شهر ماي 2010. و التي نهدف من خلالها إلى التوعية و التحسيس بدور عمليتي المرافقة النفسية و التربوية للتلاميذ كافة و للراسبين خاصة ، و مدى فعاليتها في تجاوزالفشل عند التلميذ الراسب ، و انعكاساتها على نتائجه الدراسية التي أصبحت تكتسي أهمية كبيرة نظرا للعدد الكبير للتلاميذ الراسبين في شهادة البكالوريا ، و ضرورة وضع إستراتيجية مرافقة فعلية لهؤلاء التلاميذ خاصة و ان أغلبية الراسبين يسجلون فشلا في مواد تعليمية دون غيرها. مع تثمين دور الأستاذ فيها و تفع يله بمشاركة فاعلين آخرين من محيط التلميذ الأسري و المدرسي (إدارة المدرسة، المختص النفسي، الأسرة، الأقران، الأستاذ...) و تهدف الدراسة في ذات الإطار إلى التحسيس بضرورة التحضير النفسي و التربوي لإجتياز شهادة مصيرية مثل البكالوريا، و إلقاء الضوء على المرافقة النفسية و التربوية التي تنتهجها وزارة التربية للتلاميذ المقبلين على هذه الشهادة ، خاصة المعيدين منهم وذلك من خلال المنشور الوزاري رقم 947 المؤرخ في 2007/10/22 المتعلق بالتكفل بتلاميذ الإمتحانات

[1](سيد خير الله: " بحوث نفسية و تربوية" ، دار كتاب الحديث، بيروت، لبنان، 2002.

الرسمية. و قد قسم البحث إلى قسمين تناولنا في الجانب النظري ثلاث فصول،فصل يتحدث عن التعليم الثانوي، و فصل يتحدث عن الرسوب المدرسي و فصل يتحدث عن المرافقة النفسية والتربوية والاجتماعية ، أما في القسم التطبيقي فقد تناول نتائج الدراسة الإستطلاعية، و نتائج الدراسة الميدانية ثم التحليل العام للنتائج و ربطها بالدراسات السابقة كما تطرقنا إلى بعض التوصيات التي رأينا أنها مهمة و يمكن أخذها بعين الإعتبار في بحوث أخرى.

-1)- الإشكالية:

يقسم النظام التعليمي في الجزائر حسب إصلاح 2003 إلى ثلاثة أطوار تعليمية ، الطور الابتدائي المقدر بخمسة سنوات والطور المتوسط المقدر بأربعة سنوات والطور الثانوي المقدر بثلاثة سنوات، ويتم الانتقال من طور تعليمي إلى آخر باجتياز امتحان رسمي لنهاية كل مرحلة : وهي شهادة التعليم الابتدائي، شهادة التعليم المتوسط ، و امتحان شهادة التعليم الثانوي أو البكالوريا ، أين ترتفع نسبة الراسبين في اجتيازها، فمنهم من يتم تسريحهم نهائيا لعامل السن أو لتدني النتائج ، وهناك من يسمح لهم بإعادة السنة في أقسام عادية أو خاصة ، وهم يشكلون عددا معتبرا من التلاميذ الراسبين في شهادة البكالوريا ، إذ قدر هده السنة بالجزائر ب 199333 تلميذ أي بنسبة 46.80% ،و بقسنطينة 4061 تلميذ أي بنسبة 56.43% .

ومع تعدد أسباب الإخفاق بين أسباب بيداغوجية تربوية ، ونفسية صحية واجتماعية واقتصادية ، إلا أنه يكون للرسوب آثار بالغة نظرا لحساسية هذه المرحلة من العمر ، لتصادفها مع فترة المراهقة من جهة ولأهمية هذه الشهادة في حياة التلميذ ، كونها تحدد مساره الدراسي المستقبلي وتفتح له آفاق جديدة لمواصلة تعليمه العالي ، و للضغط الذي يعانيه التلميذ جراء هذا الامتحان طيلة عام كامل في العائلة والوسط المدرسي وبين الأقران.

إن انعكاسات الإخفاق تمتد لتشمل مجمل حياة التلميذ خاصة النفسية منها. فمنهم من يرفض العودة إلى نفس الثانوية و منهم من يصل به التأزم حد التخلي عن الدراسة ،و ما يزيد الأمر سوء ا هو غياب أشكال الإرشاد و التوجيه، و المرافقة و الدعم لهؤلاء التلاميذ في الوسط المدرسي ، خاصة البيداغوجي و النفسي أو عدم فاعليته، و عدم مراعاة الخصوصية النفسية و التربوية التي ينضوي عليها هؤلاء التلاميذ، فرغم أن الرسوب معتمد في كل الأنظمة التعليمية إلا أن الدراسات كدراسة كارزنر 1981 و مكافي 1987-1988، قد توصلت إلى أن الرسوب فعال في المرحلة الإبتدائية و لكنه غير فعال في المراحل التعليمية الأخرى.

و لقد بين الواقع الميداني أنه كلما انتهجنا أسلوبا عقلانيا و حكيما في التسيير البيداغوجي و الإداري للمؤسسة التربوية ،لاحظنا تحسن ملحوظا في المردود التربوي نتيجة تحسن مستوى مكتسبات التلاميذ سواء المهارية أو السلوكية، إضافة إلى تنمية قدراتهم و كفاءاتهم في مجال التفاعل مع الإشكاليات المختلفة في وسطهم المدرسي أو خارجه. وقد انعكس مباشرة على نتائج الامتحانات الرسمية، و لهذا جاء المنشور رقم 526 المؤرخ في 20 نوفمبر 2006. [1]و تعليمة وزير التربية الوطنية في الندوة الوطنية لمديري

---

[1] المنشور رقم 526 المؤرخ في 20 نوفمبر 2006.

التربية المنعقدة يومي 10 و 11 سبتمبر 2007[1] بالمعهد الوطني لتكوين المعلمين و تحسين مستواهم و الذي ينص على ضرورة التكفل بتلاميذ أقسام الامتحانات الرسمية و خاصة إمتحان البكالوريا.

هذا ما يزيد من أهمية وضع آلية مرافقة تربوية بيداغوجية و نفسية موازية للتلاميذ الراسبين ،ففشلهم في غالب الأحيان بسبب ضعف قدراتهم أو عدم تمكنهم من أساسيات مادة تعليمية أو أكثر. و الفشل لا يخص كامل المواد التعليمية مما يستدعي وضع آلية مرافقة بيداغوجية متخصصة ، من طرف الأستاذ في هذه المواد موضوع الإخفاق لتحسين نتائجهم. كما أن وجود الدعم و المرافقة النفسية كفيل هو أيضا بإعادة تأهيل هؤلاء التلاميذ نفسيا من جديد، و شحذ هممهم من أجل السعي للنجاح و تجاوز الشعور بالفشل.

كما أن الدور الذي يمكن أن يلعبه الأستاذ في هذا المجال بالغ الأهمية نظرا لخصوصية العلاقة البيداغوجية من جهة ،و للتأثير الإيجابي الذي يحدثه الدعم البيداغوجي و النفسي للأستاذ على التلميذ الراسب ، بإظهار الإهتمام و الرفع من المعنويات من جهة أخرى، و ذلك بالتعاون مع شركاء آخرين كالعائلة ، الأقران ، المختص النفسي و المرشد ،ولاشك أنه لا يمكن إهمال الفروق الفردية المتعلقة بكل تلميذ ، و التي تكون عادة مسؤولة عن تعميق الإخفاق المدرسي ،و بلوغه مستويات معقدة حد التكرار أكثر من مرة ،أو التسرب أو التخلي النهائي عن الدراسة، أو على العكس تزيد من عزيمة التلميذ على تجاوز الفشل و بالتالي النجاح.

لذا ينبغي العمل على تطوير الأداءات البيداغوجية و التسييرية و جعلها ذات فعالية ، و تعزيز آليات المتابعة الميدانية ، قصد تحسين النتائج الدراسية للمقبلين على امتحانات شهادة البكالوريا وفقا لغايات الإصلاح،حيث يلعب الأستاذ دورا كبيرا في تقديم الدعم البيداغوجي للتلميذ الراسب،كما تقدم الأسرة و الأقران و المختص النفسي الدعم النفسي لهذا التلميذ.

و من هنا يمكن طرح التساؤل التالي:

هل توجد فعلا مرافقة نفسية و تربوية لمعيدي البكالوريا؟ و إلى أي مدى تكمن فعالياتها في تجاوز الفشل و تحسين النتائج؟.

---

[1] تعليمة وزير التربية في الندوة الوطنية المنعقدة يومي 11 و 12 سبتمبر 2007.

-2)- فرضيات البحث:

- الفرضية العامة:

- المرافقة النفسية و التربوية للتلميذ المعيد في البكالوريا، تساعده على تجاوز الشعور بالفشل و تحسين نتائجه.

- الفرضيات الجزئية:

- المتابعة النفسية تساعد التلميذ المعيد في شهادة البكالوريا، على التخلص من الشعور بالفشل.

- دروس الدعم تساعد التلميذ المعيد في شهادة البكالوريا على تحسين نتائجه.

- إظهار التشجيع و الاهتمام من طرف الأستاذ، يساعد التلميذ المعيد في شهادة البكالوريا على تحسين نتائجه.

-3)- أهمية البحث:

الدراسة تمس أحد أهم مشاكل المدرسة الجزائرية و هو الرسوب المدرسي. حيث يستحوذ هذا الموضوع على إهتمام المختصين في التربية و التعليم خاصة في المرحلة الثانوية، لكون البكالوريا تمثل نهاية طور تعليمي يمتد عادة لمدة طويلة، و يفترض به أن يكون مقياس و مؤشرا على نجاح أو فشل السياسات التعليمية المطبقة في هذه الفترة التعليمية، حيث أن النسبة الكبرى للرسوب تسجل في التعليم الثانوي،الذي يتزامن و فترة المراهقة ، الشيء الذي يستوجب وضع آلية مرافقة نفسية و تربوية، سواءا على مستوى التلاميذ العاديين ،أو الذين يعانون صعوبات مختلفة،أو بالنسبة للتلاميذ الذين تتطلب حالتهم إعادة التكيف، كالإعادة خاصة في امتحان البكالوريا، أين يجب أن تعمل علاقة المرافقة على انقاض اكبر عدد من التلاميذ الراسبين،باعتبارهم يمثلون المرحلة النهائية من التعليم .

- 4)- أهداف البحث:

من بين الأهداف الرئيسية التي تسعى إليها هذه الدراسة هي:

- مساعدة التلاميذ على مواجهة الإمتحان بإعدادهم نفسيا و فكريا، وفق الطرائق و الوسائل الضرورية المناسبة.
- معرفة الواقع الحقيقي لآليات المرافقة التي يحتاجها طلبة المستوى النهائي، بإعتبار البكالوريا نقطة تحويل في حياة المراهق.
- وضع إستراتيجيات عملية تساعد التلاميذ الذين يعانون صعوبات مختلفة على إعادة التكيف.

5-) تحديد المصطلحات:

1- المرافقة النفسية التربوية:

هي علاقة تربوية خاصة تقوم بين شخصين أحدهما يحتاج إلى مساعدة و دعم و هو المرافق، و الآخر يقدم المساعدة و هو المرافق بحيث يساعده في إيجاد و تحديد الطرق المناسبة لتحقيق أهدافه.[1]

2- التعليم الثانوي:

و هو تعليم يلي التعليم المتوسط و يختص بالمتعلمين الذين هم في طور المراهقة، و لذلك فهو أعظم مراحل التعليم أهمية، و هو يتم داخل مؤسسة عمومية للتعليم تتمتع الاستقلال المالي، تدعى الثانوية و تدوم مدته ثلاث سنوات، تبدأ بالجذوع المشتركة و تنتهي بامتحان البكالوريا.[2]

3- الرسوب المدرسي:

و هو كل ما يتعلق بالتلاميذ الذين لا يوفقون في الترقية أو الانتقال إلى المستوى الأعلى. بحكم ضعف مستواهم الدراسي لكنهم لا يغادرون المدرسة بل يكررون السنة.

---

[1] موقع إلكتروني.http//:www.endp.fr/zeprep/soutien/textoffs/guide.pdf . consulté le 25/04/2010 ,16..00h

[2] AMEZIANE DJENKAL "Comment orienter votre enfant guide scolaire a l'usage des parents, " CASBAH éditions, Alger, 2002, p25.

- 6)- الدراسات السابقة:

إن الدراسات و البحث في ميدان المرافقة النفسية التربوية عند التلاميذ ، و أثارها على تحسين المستوى و الأداء حسب اطلاعي تعد قليلة.حيث أهتم بعض الباحثين بدراسة هدا الجانب ن ذكر منهم. دراسة Pepnievre 1993، Veres 1994 دراسةChauveau 1997 ،دراسة Plassard Rosolenet Serradon 1998. لكن هده الدراسات كلها تخضع لبعض الحدود من جهة وتخص الآراء التي يمكن إن تكون متعارضة بحسب المستجوبين من جهة أخرى،كما أن هده البحوث متمركزة على شكل معين من المرافقة و في مكان متخصص. الشيء الذي يمنع تعميم هده النتائج خاصة إذا كانت الأبعاد التي نأخذها بعين الاعتبار في تقييم المرافقة للتمدرس متعددة. و سنأخذ بعين الاعتبار في بحثنا هدا دراسة سابقة فرنسية وملتقى وطني أنعقد في مجال المرافقة النفسية والتربوية.

أ) - دراسة Celine Piqueè 2000:

جاءت هذه الدراسة تحت عنوان "عمل و أشكال الفاعلية البيداغوجية للمرافقة المدرسية"

يتمثل هدا البحث في دراسة المرافقة النفسية من زاوية معينة و هي نتائجها على النجاح المدرسي ، و مقارنة نتائج التلاميذ الذين يستفيدون من المرافقة مع غيرهم ممن لا يستفيدون منها.

سؤالان يطرحان في هذا المستوى.

أ- من هم التلاميذ الذين يستغلون المرافقة؟

ب- ما هي الوضعيات البيداغوجية و شروط تنظيمها الأكثر و الأقل ملائمة؟

الدراسة شملت 1089 تلميذ من الطور الابتدائي من بينهم 152 يستفيدون من المرافقة، و 1064 من الطور المتوسط أين 213 يستفيدون من المرافقة.و كانت نتائج الدراسة كما يلي

- 60 % من وقت الحصة الدراسية مخصص للواجبات.

- تقريبا 3/4 من آليات المرافقة، التلامي ذ يخصصون وقتا مهما لحل الواجبات، الوقت المخصص للنشاطات الأخرى يختلف بشكل تناظري.

- مدة الحصص. كم التأطير و مسار المتدخلين متنوع جدا.

- الجزء الثاني من العمل مخصص لوصف المستفيدين من المرافقة المدرسية.

- 19.1 % من التلاميذ د و مستوى جيد.

-28.3% من التلاميذ ذو مستوى متوسط.

- 54.6% من التلاميذ ذو مستوى ضعيف.

كل هؤلاء التلاميذ ينتمون إلى الطور الابتدائي.

أي أن 1/5 من التلاميذ الذي يستفيدون من آليات المرافقة لهم مستوى جيد، بمعنى أن 29 تلميذ من مجموع 152 ممن شملتهم الدراسة في المستوى الابتدائي، و43 تلميذ من 213 من المستوى المتوسط.

-1/3 من الأماكن مشغولة من طرف تلاميذ من المستوى المتوسط.

- حتى و إن كان بعض التلاميذ المستفيدين من المرافقة ليس لديهم صعوبة مدرسية خاصة ، تؤثر على انجازهم المدرسي أو صعوبات أخرى على المستوى الاجتماعي، في المستوى المتوسط 29 تلميذ من مجموع 213 تلميذ أي 13.6 % ليس لديهم صعوبة مدرسية و لا ينحدرون من وسط اجتماعي متدني.

التلاميذ الغير معنيين بالمرافقة المدرسية ومع ذلك يشاركون فيها ، تتراوح نسبتهم بين 25.7 % إلى 30.5 % حسب المستوى.

نذهب في تحليلنا بعيدا لدراسة هذه النسبة بين من تستهدفهم آلية المرافقة و من يستفيدون منها حقيقة ، حيث لا يرجعون ذلك إلى السير الجيد لآليات المرافقة ، و لكن يعود للطلب الحقيقي للمرافقة من طرف التلاميذ الذين يعانون من صعوبة مدرسية ، و ينحدرون من وسط اجتماعي متدني أو جنسية أجنبية.

- بعض التلاميذ يذهبون و يتجهون لآليات المرافقة بصفة إرادية ، و البعض الآخر بتوجيه من طرف الآباء و المعلمين ممن يقومون بتسجيل التلاميذ.

- بعض التلاميذ لم يتابعوا سوى 10 ساعات مرافقة خلال السنة الدراسية 2000/1999 ،بينما آخرون حضروا حوالي 300 ساعة خلال نفس السنة.

- فيما يخص التبريرات المعطاة لتوجيه التلاميذ للمرافقة النفسية هي.

1- تلاميذ ضعفاء.

2- رغبة في ا لتوافق مع المتطلبات المدرسية.

3- الشروط المادية للعائلة لا تسمح لها بالاستجابة للمتطلبات المدرسية للتلميذ.

4- حوالي 3/4 من التلاميذ صرحوا أنهم بفضل مشاركتهم في المرافقة المدرسية ، يسمح لهم بالحصول على مكان للعمل.

5- 35% من التلاميذ " ضعاف " يجدون أكثر وسائل للعمل بالمقارنة مع ما يمتلكونه في البيت، بينما هذا السبب لا يخص سوى 12 % من التلاميذ الجيدين، 40 % من التلاميذ الضعاف يفكرون أن باقي التلاميذ يحتاجون لمساعدة أقل مقارنة بهم ، و هذا نابع من معرفتهم بحاجة حقيقية للمساعدة في انجاز واجباتهم ، في نفس المنحى التلاميذ الضعاف هم أكثر من أبدى عجزه و عدم قدرته في غالب الأحيان على انجاز واجباتهم بمفردهم [1].

---

[1] موقع إلكتروني. Extrait du site du Cefisem-Carep de l'Académie de Paris
web : > http://cefisem.scola.ac-paris.fr/ , consulté le 25/04/2010 ,16.25h

- ب)- ملتقى تكويني وطني:

أما في الوطن و إيمانا بضرورة التكفل بتلاميذ الامتحانات الرسمية، سعت كل الجهات المسؤولة على التلاميذ إلى إنشاء و تطوير آليات مرافقة من اجل دعمهم و متابعتهم، وبالتالي التقليل من نسب الرسوب المدرسي. حيث أصدرت المناشير و التعليمات الوزارية التي تنظم هده العملية،و تسهر كل الجهات على تطبيقها و إنجاحها في الميدان. و في إطار التحضير النفسي لطلاب البكالوريا ، نظمت وزارة الشباب و الرياضة ملتقى تكويني وطني حول " التحضير النفسي للتلاميذ المقبلين على الامتحانات الرسمية و خاصة البكالوريا" وذلك في شهر مارس 1997 بمدينة تبسة و لمدة أسبوع كامل، بمشاركة 60 مختص نفساني يعملون بخلايا الإصغاء و المتابعة و يمثلون 48 ولاية.

و ا لهدف الأساسي من هذا الملتقى هو تكوين وتزويد المختصين النفسانيين بكل آليات المرافقة، التي تسمح لهم بتقديم يد المساعدة و الدعم له ذه الشريحة من التلامي ذ. حيث تمكنهم من التقرب و التعرف الجيد على هؤلاء التلامي ذ المقبلين على الامتحانات المصيرية. ك ذلك تطوير تقنيات الاتصال الفعال للمختص النفسي و التي تمكنه من الإصغاء الجيد ، الدعم ، الإرشاد و كيفية التعامل مع هؤلاء التلامي ذ نظرا للمرحلة الحرجة التي يمرون بها. وقد جرت إشغال ه ذا الملتقى التكويني على شكل محاضرات و ورشات عمل قسمت إلى 3 ورشات. حيث اهتمت الورشة الأولى بتقنيات الإصغاء الجيد التي تسمح لكل مشارك أن يعي كل الفروقات التي تظهر أثناء المقابلة الإرشادية. و التي يجب أن يكون على كفاءة عالية من تحليلها بطريقة ايجابية و سليمة حتى تنجح عملية المرافقة.

أما الورشة الثانية فقد اهتمت بتقنيات إعادة الصياغة، التي تعتبر التقنية الفعالة التي تسمح بوضع الثقة في التلاميذ، و ذلك من اجل بناء علاقة المساعدة، و لكي يدرك التلميذ أن كل ما قاله أو قام به قد فهم بطريقة صحيحة، الشيء الذي يسهل عليه مواصلة الحديث والتعمق فيه، و بالتالي الإدلاء بكل ما يدور بداخله . هدا الفهم يجب أن يلاحظه التلميذ وذلك من خلال إعادة الصياغة اللفظية و الغير لفظية التي يقوم بها المختص النفسي ، و التي تسمح بالتفاعل المتواصل و الهادف، و ك ذا التقييم الجيد للتلميذ، و تساعد المختص على التموضع بالنسبة لمشكلته، كل ه ذا من أجل تطوير خدمات المقابلة الإرشادية مع التلميذ.

أما الورشة الثالثة فقد اهتمت بتطوير شبكة التقييم grille d’évaluation التي تسمح للمختص النفسي بتقييم مختلف الأنشطة التي يقوم بها، في مجال التحضير النفسي لتلاميذ الأقسام النهائية. ه ذه الورشة سمحت للمشاركين بالتأقلم مع صيرورة التقييم ، باعتباره مرحلة أساسية لكل برنامج عمل ه ذا من جهة، و من جهة أخرى جعلهم مستعدين و متمكنين من تنفيذ و استعمال تقنيات التقييم. أما فيما يخص الفضاءات في ه ذا الملتقى فقد اهتمت بإقامة معارض ، عرض أشرطة سمعية بصرية، إجراء حوارات و موائد مستديرة نشطها المختصين النفسانيين مع تلاميذ مترشحين لشهادة البكالوريا ، حيث عبروا من

خلالها و بكل حرية عن تخوفاتهم و قلقهم من ه ذا الامتحان المصيري ، و نقص خبرتهم في مجال التحضير الجيد له.[1]

)1(Pratiques psychologiques : ‘revue annuelle’ editeè par l insp , volume 2 n° 2 , 1999 ,p 95,96

تمهيد:

نتطرق في هذا الفصل إلى أهم مرحلة تعليمية يمر بها المتعلم و هي مرحلة التعليم الثانوي. التي تلقى اهتماما كبيرا في بنية المنظومة التربوية الجزائرية الحالية. باعتبارها نقطة تحول حاسمة تحكم على مستقبل المتعلم بالنجاح أو الفشل، و هذا نظر لمواكبتها للتغيرات الحاصلة في العالم من جهة و مرافقتها للقدرات العقلية و النفسية للتلاميذ من جهة أخرى.

كما أن التعليم الثانوي يعتبر حلقة وصل بين التعليم الأساسي و التعليم الجامعي ، و يتميز بصعوبة من حيث عمق المعلومات و دقتها و كثافة برامجها، كذلك من خلالها يمر التلميذ بمرحلة المراهقة التي تتميز بتغيرات فيزيولوجية و نفسية تؤثر عليه بطريقة أو بأخرى و خاصة على مردوده الدراسي. و سنتطرق بشيء من التفصيل في هذا الفصل حول كل ما يهم التعليم الثانوي لارتباطه بموضوع بحثنا ألا و هو المرافقة النفسية و التربوية للتلاميد المعيدين لشهادة البكالوريا باعتبارها أهم نقطة يختم بها التلميذ دراساته الثانوية، أما أن تفسح له المجال للدراسات الجامعية أو توجهه للحياة المهنية.

I.) - التعليم الثانوي:

التعليم الثانوي معد لاستقبال التلاميذ بعد نهاية التعليم الأساسي ، و عادة ما يسمى التعليم ما بعد المتوسط. ينتقل التلاميذ إلى التعليم الثانوي حسب شروط محددة، و يشمل التعليم الثانوي العام و المتخصص و التقني.[1]

و هناك تعريف آخر للمدرسة الثانوية: هي مدرسة تجمع بين التعليم الأكاديمي و التعليم الفني بحيث تجمع بين الدراسات الإنسانية و العلوم التكنولوجية، و تتضمن المنهج و المقرارت لتعليم المهارات العقلية اليدوية الأساسية لكثير من المهن الحديثة ، و بهذه المهارات المبدئية يستطيع الخريج أن يتعلم أي مهنة فنية حديثة في موقع العمل خلال شهور قليلة.[2]

1-1 - مفهوم التعليم الثانوي:

تهتم مختلف الأنظمة التربوية بالتعليم الثانوي اهتماما خاصا، باعتباره يتوسط السلم التعليمي في معظم هذه الأنظمة و لكونه مرحلة موصلة و منهية في آن واحد. فهي موصلة إلى الدراسة بالجامعة و منتهية عند الرسوب في امتحان شهادة الدراسة الثانوية. و لذلك نصت أغلب المواثيق و الدساتير التي ظهرت بعد الحرب العالمية الثانية على وجوب التوسع في التعليم الثانوي و إعطاءه المكانة اللائقة به، حيث أدخلت عليه تغيرات جوهرية في بنياته و في تطوير مناهجه بعد أن كان يتم ضمن أطر تقليدية في مدارس أكاديمية ذات أنواع متميزة، مما جعل لكل نظام وطني خصائصه المتميزة.

و نظرا لحداثة التعليم الثانوي و التقني منه، خصوصا عالميا و عربيا، و نظرا للاختلاف في مراحل تطور النظم التعليمية، فإن هناك تباينا فيما يقصد بالتعليم الثانوي العام و التقني و المهني سواء في التسميات المتعددة لهذا النمط أو في الوظائف و المهن ، التي يعد لها في سوق العمل، بل إن هناك تشابكا و تداخلا فيما يقصد بالتعليم التقني الذي قد يعني في بعض الأقطار تعليما تقنيا لما بعد الدراسة الثانوية، أو

---

[1] عبد الرحمن بن سالم: "المرجع في التشريع المدرسي الجزائري." للملمين و الأساتذة و طلبة المعاهد التكنولوجية للتربية و المركز الوطني و المركز الجهوية لتكوين الإطارات التربوية ، ط2 ،الجزائر ،1994 ص77 .

[2] حسن شحاتة و آخرون:" معجم المصطلحات التربوية عربي انجليزي." ط1 الدار المصرية اللبنانية. القاهرة، 2003 ،ص264.

تعليما مهنيا لإعداد العمال الماهرين ضمن التعليم الثانوي في أقطار أخرى، و قد يقصد بالتعليم التقني في أقطار غيرها التعليم الذي يعد العمال الماهرين في مستوى التعليم الثانوي.[1]

و من أجل تحديد ما يقصد بالتعليم الثانوي و استناد ا إلى المفاهيم و التعاريف التي أصبحت معتمدة عالميا من قبل المنظمات المتخصصة ،أو بالرجوع إلى الأسس و المفاهيم المعتمدة عربيا وذلك لما أقرته المؤتمرات و الندوات العربية المتخصصة ،التي عقدها الإتحاد العربي للتعليم التقني و المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، و نظرا لاختلاف مدلول المصطلحات ، التعليم التقني ، التعليم الفني التعليم المهني ، التدريب المهني ، فإنه لابد من التميز بينها.

أ- التعليم التقني:

هو ذلك النوع من التعليم النظامي الذي يتضمن الإعداد التربوي و اكتساب المهارات اليدوية ، و الذي تقوم به مؤسسات تعليمية لمدة لا تقل عن سنتين بعد الدراسة الثانوية، و دون مستوى الدراسة الجامعية لغرض إعداد قوى عاملة.

إن هذا التعريف هو الذي اعتمده الإتحاد العربي للتعليم التقني ، في الاجتماع الذي عقده في بغداد في شهر أفريل 1983، بعد إن دعت ندوة التعليم التقني و الفني العالي في الوطن العربي التي عقدت بنفس البلد في سنة 1979 إلى توحيد التسميات، و تبني مصطلحات موجودة للتعليم التقني تتماشى مع التعاريف المعتمدة عالميا و عربيا.

ب- التعليم المهني:

هو ذلك النوع من التعليم النظامي الذي يتضمن الإعداد التربوي و اكتساب المهارات و المعرفة المهنية،و الذي تقوم به مؤسسات نظامية بمستوى الدراسة الثانوية ،لغرض إعداد عمال ماهرين في جميع المجالات و الاختصاصات، و لهم المقدرة على التنفيذ و الإنتاج، و يكون وا حلقة وصل بين الأطر التقنية خرجي معاهد التعليم التقني و العمال غير الماهرين، و يدوم التعليم و التكوين في مثل هذا النمط من التعليم مدة ثلاث سنوات عادة بعد مرحلة التعليم الأساسي، و الفئات العمرية التي بلغت 15 سنة فأكثر.

ج- التدريس المهني:

---

[1] لوغيث أحمد: "التعليم الثانوي في الجزائر و مبررات إصلاحه،" مذكرة ماجستير في العلوم التربوية ، تحت اشراف الأستاذ جراد محمد، بوزيعة الجزائر ،1994-1995،ص35.

و هو ذلك النوع الذي يتم في مراكز متخصصة تتبع للمؤسسات الإنتاجية، و تجري في نطاقات ضعيفة و متخصصة بدقة ، ترتبط مباشرة بحاجة المواقع التي يستعملون فيها، أما المفاهيم التي اعتمدتها الجزائر للتميز بين أنواع التعليم الثانوي مند الاستقلال، فتشير إلى إن التعليم الثانوي معد لاستقبال التلاميذ بعد نهاية التعليم الأساسي ، و يلقن في مؤسسات تدعى المدارس الثانوية و المتاقن و يشتمل على:

1-2- التعليم الثانوي العام:

و هدفه إعداد التلاميذ للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي.

1-3 - التعليم الثانوي المتخصص:

و هدفه زيادة عن الأهداف المتبعة في التعليم الثانوي العام تدريب التلاميذ في المادة أو المواد التي يظهرون فيها تفوقا ملحوظا.

1-4 - التعليم الثانوي التقني المهني:

و هدفه إعداد الشبان للعمل في قطاعات الإنتاج، و تكوين تقنين و عمال مؤهلين، و يهي أهم أيضا للالتحاق بمؤسسات التكوين العالي، كما أنه ينظم بالاتصال الوثيق مع المؤسسات العمومية و منظمات العمال، و مدة التعليم الثانوي العام و المتخصص ثلاث سنوات، أما التعليم الثانوي التقني فيمكن أن تختلف مدته من سنة إلى أربع سنوات و ذلك تبعا للمقتضيات التربوية، أما المشروع الأخير لإعادة هيكلة التعليم الثانوي الذي قامت به وزارة التربية بمصر في مارس 1992 فإنه يشير إلى تسميات جديدة و يميز بين نمطين من التعليم الثانوي و المتمثلين في:

أ- التعليم الثانوي الذي يحضر التلاميذ لمواصلة التعليم العالي، و يتكون من مجموعة من الشعب ذات الاتجاه الأدبي و العلمي و التكنولوجي ،المناسب لطبيعة التكوين الممنوح في التعليم العالي، و يسمى هذا النمط من التعليم " التعليم الثانوي العام و التكنولوجي "

ب- التعليم الثانوي الذي يحضر التلاميذ لعالم الشغل مباشرة أو بعد تكوين مهني تكميلي، و يتكون من مجموعة من الشعب تغطي أهم مجالات النشاط الاقتصادي و الاجتماعي، و يسمى هذا النمط من التعليم التعليم التأهيلي و كما هو موضح من خلال التسميات و رفعا لأي إلتباس فإنه يمكن الأخذ بالمصطلح الذي حددته اليونسكو و هو:

" المقصود بالتعليم الثانوي هو المرحلة الوسطى من سلم التعليم العام، بحيث يسبقه التعليم الأساسي و يتلوه التعليم العالي، و ذلك في معظم بلاد العالم المتقدمة و النامية على حد السواء "

و هو ما يقابل الفئة العمرية للطالب من 16 إلى 19 سنة.[1]

2)- مبادئه:

أ- مبدأ وحدة النظام:

و تتمثل هذه الوحدة في استمرارية بعض الأهداف و الروابط المشتركة، بين أنواع التعليم كله (متوسط، ثانوي،عالي) أي الربط بين مدخلات الطور الثانوي و مخرجاته، و ذلك بغية الربط بين التعليم الثانوي و العالي الذي تم إصلاحه سنة 1971 و التعليم الأساسي الذي تلاه سنة 1980، بينما بقي التعليم الثانوي على حالته منذ الاستقلال مما جعل النظام التربوي يتطور طورا بعد، طور، و هذا معناه إن مبدأ الوحدة بين فروع التعليم الثانوي لم يكن مأخوذا بعين الاعتبار، و لهذا السبب ظل التعليم الثانوي يعيش تناقضات في مدخل الطور أثناءه و في نهايته. ففي مدخل الطور مثلا لا يوجد التناسق بين ملمح الخروج من التعليم الأساسي و برامج التعليم الثانوي و منهجياته، و لا يخفى ما في هذه الحالة من صعوبات لمتابعة الدراسة بالنسبة للتلاميذ و على نوعية التعليم و مردود يته ،و كان من نتيجة هذا الوضع بروز نظامين في التعليم الثانوي منفصلين،أحدهما تعليم عام و آخر تعليم تقني، مع أن التفوق كان دائما لحساب التعليم العام، أما بالنسبة للتعليم العالي فهناك نقص ملحوظ بينه و بين التعليم الثانوي من حيث الانسجام و التواصل و الامتداد، هو ما يؤكد أن مبدأ الوحدة لم يتحقق بعد في كل النظام التربوي سواء من حيث الطريقة التربوية أو من حيث الأساليب و التنظيم.

ب- مبدأ التوافق:

إن مبدأ التوافق بين نظام التعليم الثانوي و بين الحاجات الاجتماعية و الاقتصادية الناجمة عن تطور التنمية، يبدو غير واضح في وثائق وزارة التربية، بحيث لا يعثر الباحث على أي مكتب مكلف بالتنسيق بين وزارة التربية و المؤسسات الاقتصادية،يوجه عن طريق الطلبة الذين أنهوا المرحلة الثانوية إلى ميدان العمل و الإنتاج في هذه المؤسسات.

---

[1] لوعزيت أحمد: المرجع السابق ص 36-37.

بالإضافة إلى عدم العناية بالتعليم التقني الذي يحضر لعالم الشغل نظرا لتكاليفه الباهظة، و رجوح الأهداف المعرفية على الأهداف المسلكية، مما تسبب في عدم التوافق بين ميول التلاميذ و رغباتهم و حاجات التنمية الاجتماعية و الاقتصادية. [1]

ج- مبدأ التناسق:

و يتمثل هذا المبدأ في التكامل و الاقتصاد في التنظيم العام للنظام التربوي كله، و التعليم الثانوي خصوصا و ما يحتوي عليه من أنظمة فرعية . و يتجلى ذلك من خلال التنسيق في تحديد الأهداف و المحتويات و المناهج المتبعة لكل نظام فرعي على حدة، كما يتجلى في إتباع خطة للتقويم و التوجيه حسب مراحل التعليم و كيفية التدرج بينها، و التي تبدو في الأساليب المعتمدة التي تضمن لكل بنية مردوديتها، حتى يكون التعليم وطنيا في إبعاده و ديمقراطيا في مبادئه.

و هذا يتطلب العمل على تقليص نسبة الإهدار الكبير المسجلة في التعليم الثانوي، و التكرار و التباعد الموجود بين أنماط التخرج من التعليم الثانوي و مقتضيات الحياة العملية، كما يتطلب التقليل من الثنائية المتناقضة الموجودة بين التعليم العام و التعليم التقني و الحواجز الملحوظة بين الشعب في كلا النوعين من التعليم ، مما يقلص من أساليب التوجيه السيئ للتلاميذ، و يفتح المجال لنمو المواهب و الاستعدادات ، و يضع حدا للإهدار التربوي.[2]

3)- وظيفته:

يعتبر التعليم الثانوي حلقة في سلسلة المراحل التعليمية، لكونه يحتل داخل المنظومة التربوية موقعا وسطا بين التعليم المتوسط و التعليم الجامعي، مما جعله يمثل مرحلة متميزة من مراجل نمو المتعلمين، و هي مرحلة المراهقة لذلك تقع عليها تبعات أساسية، فهي مطالبة بالوفاء بحاجات المتعلمين في أخصب فترة من مراحل حياتهم، و في نفس الوقت مطالبة بالوفاء، باحتياجات المجتمع فهي تقوم بدور تربوي و ثقافي و اجتماعي متوازن.

و عموما فقد قامت الثانوية بشكل عام بتأدية مهمتها في تحقيق الوظيفة التعليمية، التي كانت موكلة إليها في الماضي و منذ نشأتها إلى تكوين طبقة من الموظفين، أو ضباط الجيش لهم دراية بأمور الحكم

---

[1] وزارة التربية الوطنية مشروع إصلاح التعليم الثانوي ، جويلية، 2004، ص13.
[2] تركي رابح:" أصول التربية و التعليم"، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990، ص66.

و السياسة و القضاء و الدين. و ذلك عن طريق تعليم المهارات التقنية و المعارف العلمية، و تنمية القدرات و الاستعدادات، و صقل المواهب العقلية.

بحيث نجد التعليم الثانوي في الجزائر و معظم البلاد العربية يرتبط ارتباط وثيقا بالتنمية الشاملة. كما نصت عليه لوائح و مؤتمرات المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم .و في ضوء ما سبق يمكن تحديد وظيفة التعليم الثانوي في الجزائر. كما نصت عليه القوانين و المواثيق و اللوائح الرسمية.[1]

ففي المرسوم الرئاسي رقم 76. 35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 المتعلق بتنظيم و تسيير مؤسسات التعليم الثانوي، و التي تحدد وظائف و أهداف التعليم الثانوي على النحو التالي.

1) التعليم الثانوي معد لاستقبال التلاميذ بعد نهاية التعليم المتوسط ،على أساس الشروط التي يحددها وزير التربية، و مهمته هي زيادة على مواصلة المهمة التربوية العامة المسندة للمدرسة الأساسية:

- دعم المعارف المكتسبة.

- التخصص التدريجي في مختلف الميادين، وفقا لمؤهلات التلاميذ وحاجات المجتمع،ويساعد بذلك التلاميذ:

أ- إما على الانخراط في الحياة العملية.

ب- أو مواصلة الدراسة من أجل تكوين عالي.

أما القانون رقم 84 – 05 المؤرخ في 7 يناير 1984 و المتعلق بتخطيط مجموعة الدارسين الذي أصدره المجلس الشعبي الوطني فينص على مايلي:

- يتمثل تخطيط مجموعة الدارسين في التوزيع المنظم للتلاميذ، بين مختلف مراحل التعليم و التكوين و الحياة العملية القائمة على أساس التقييم البيداغوجي و أولويات مخطط التنمية و كذا التطلعات الفردية.

- يكمن الهدف الأساسي المتوخي من تخطيط مجموعة الدراسي ين، في تقويم الطاقات البشرية و رفع المستوى الثقافي و العلمي ما بعد الأساسي ، إلى تحضير التلاميذ بصفة متوازية إلى التأهل و التمهين و الإلتحاق بالتعليم العالي ،مع ضمان التربية العامة ورفع المستوى الثقافي.

---

[1] النصوص الأساسية الخاصة بقطاع التربية ، فيفري 1992، ص 27 ، 28.

- أما الميثاق الوطني فقد نص على أن " التعليم الثانوي العام و التقني نظام يأتي امتدادا للمدرسة الأساسية و ممر إجباري نحو التعليم العالي من جهة. ونحو الشغل من جهة أخرى.

و ينبغي أن يكون منسجما و متبلورا في مجموعة متناسقة ،تتجدد فيه الفروع وفقا لطبيعة الشروط الاقتصادية و احتياجات المجتمع المخططة ،و يعتبر هذا التعليم معبرا حقيقيا مفتوحا على دنيا العمل. أما المشروع التمهيدي الذي أعدته اللجنة الوطنية لإصلاح منظومة التربية و التكوين و التعليم في شهر ما ي 1989،فإنه حدد و بكيفية معقولة. وظيفة هذا الطور حيث ركز على مايلي:

- تنمية شخصية التلاميذ.

- الاستجابة إلى الرغبة في الحرية و الإنصاف و الرقي و العدل.

- إعداد الشباب لشغل مناصب عمل.

- إعداد التلاميذ الدين تسمح لهم استعداداتهم و قدراتهم و إمكاناتهم الفكرية، من مواصلة الدراسات العليا و الملاحظ من خلال الوثائق السابقة الذكر، أن وظيفة التعليم الثانوي قد انحصرت في:

- المساهمة في ترقية الطاقات البشرية و تنميتها.

- رفع المستوى الثقافي و العلمي و التكنولوجي للأمة.

- الاستجابة لمتطلبات التنمية و عالم الشغل.

- إعداد الطلاب الدين لهم إمكانات تسمح لهم من مواصلة الدراسة.[1]

- معرفة البيئة الاجتماعية، البيئة الطبيعية و الاضطلاع على ثراث الأجداد.[2]

4)- أهدافه:

أن الأهداف بمثابة دليل يحدد وجهة العملية التربوية و السياسة التربوية بصفة عامة. كما أنها دليل تتحد في ظلاله أساليب العمل التربوي ،بصفته عملا علميا و تطبيقيا. و من أهم الأهداف نذكر.

---

[1] لوعزيت أحمد: مرجع سابق، ص41.

[2] تركي رابح:" أصول التربية و التعليم"، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990، ص66.

1- أهداف تتعلق باحتياجات الفرد و متطلباته و تشمل هذه الأهداف، مساعدة الفرد على اكتشاف ميوله، وقابليته، و تنمية مواهبه، وصقل شخصيته، و إثراء مدركاته بشكل متكامل ومتوازن، من النواحي الثقافية، العلمية الروحية ،الجسدية و النفسية...إلخ

2- أهداف تتعلق باحتياجات المجتمع و متطلباته بوصفه مجتمعا إسلاميا عربيا ديمقراطيا .و تشمل إعداد المواطن الصالح الذي يساهم ايجابيا في بناء مجتمعه و تطويره. كما تشمل احتياجات المجتمع من القوي العاملة المدربة و المؤهلة لمختلف مجالات العمل و مستوياته وذلك لضمان توافر العنصر البشري الملائم لخطط التنمية الاقتصادية و الاجتماعية.

3- أهداف تتعلق بالمعرفة الإنسانية و تشتمل على نقل المعرفة من جيل إلى جيل للمحافظة على التراث الإنساني من الضياع و الاندثار.

4- أهداف تتعلق بالاتجاهات التربوية المعاصرة، بما يسود فيها من فكر تربوي، و بما تتميز به من تقدم علمي تقني و معرفي ، و تغيير متتابع و اتصال سريع ، و بما يتسم به هذا العصر من التخصص العلمي و الابتكار و التعليم الجيد و الثقافة المنتشرة و ما تنشره وسائل الإعلام المختلفة.

و عليه فإن هذه الأهداف المسطرة للمرحلة الثانوية في معظم المنظومات التربوية. ينظر إليها على أنها مرحلة متميزة باعتبارها تظم الشباب في طور من أطوار النمو الحرجة ألا و هي المراهقة ،التي تتسم بتحولات كبرى تتمثل في تغييرات فيزيولوجية جسمية ،عقلية و انفعالية تجعل الشباب في حالة صعبة تستدعي أن تقدم له يد المساعدة و التفهم و النصح، من أجل أحداث التكيف مع نفسه و الآخرين.[1]

و لهذا فإنه يتطلب الاستجابة لنمو الطلاب و حاجاتهم المتنوعة ، بما يكفل لهم النمو السوي المتكامل المتزن في جميع جوانب الشخصية و أهم هذه الجوانب.

أ- النمو الجسمي:

- اكتشاف الاستعدادات و القدرات الجسمية لدى الطالب و العمل على تنميتها.

- تنمية المهارات المناسبة لمختلف المهن و العمل على إتقانها.

- ترشيح العادات الصحية السليمة لدى الطلاب و العناية بتقبل التغيرات الجسمية و الجنسية لمرحلة المراهقة ، و ذلك بما ينسجم و مبادئ الدين الإسلامي و تقاليد المجتمع.

---

[1] سامي محمد ملحم: " مبادئ التوجيه و الإرشاد النفسي." دار المسيرة للنشر و التوزيع، سنة 2007، ص406.

- العناية و الاستمرار في بناء الاتجاهات الصحية الإيجابية لدى الطلاب. و تنمية التوافق الحسي الحركي لديهم عن طريق التدريب الرياضي و التربية الفنية و أوجه الأنشطة المدرسية الأخرى.

ب- النمو العقلي:

- الاستمرار في تزويد الطالب الثانوي بالمعلومات و المعارف المختلفة. بما ينمي قدرته على التخيل المبدع و إدراك العلاقات، و التجريد و التعميم و استخدام المفاهيم و المصطلحات ،و التفكير الموضوعي و المنطقي و حل المشكلات.

- تعويد الطلاب على الدقة و الملاحظة و التحليل و الممارسة العقلية، لإرساء قواعد التفكير العلمي في الدراسة.[1]

ج- النمو النفسي:

- الاستمرار في تزويد الطلاب بالمعلومات التي تحفظ لهم صحتهم النفسية و نضجهم الانفعالي.

- الاستمرار في تهيئة المناخ الملائم لاستكمال النضج النفسي و الوصول إلى الاستقرار الانفعالي و التعبير عنه تعبيرا مهذبا.

- تنمية الحس الجمالي من حب التغيير و الحق من خلال التربية الأدبية و الفنية.

- دعم قدرات التعبير و التبليغ بمختلف الأشكال.

- تنمية الشعور بالمسؤولية الجماعية و الفردية.

د- النمو الاجتماعي:

- تنمية القيم الروحية و الأخلاقية المستمدة من الدين الإسلامي.

- تدعيم إيمان الطلاب بوطنهم و عروبتهم.

- تعميق معرفة الطلاب و فهمهم للنظم الاجتماعية و الاقتصادية و المساهمة في تطوير المجتمع.

---

[1] المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم: "خطة لتوحيد المناهج الدراسية في ضوء إستراتيجية تطوير التربة العربية"، إدارة البحوث ص19-20.

- الاستمرار في اكتساب الطلاب للمعارف المتعلقة ببنية مجتمعهم و وظائفه و مؤسساته، و فهم مكانة و علاقة المجتمع بغيره من المجتمعات.

- تعزيز معرفة الطلاب بالتراث الإسلامي،و دراسته دراسة علمية و إبراز دوره في الحضارة الحديثة.

- تنمية الوعي بأهمية الإنتاج على الفكر الإنساني و التفاعل معه.

5)- مناهجه:

تعتبر المناهج الدراسية ركنا أساسيا في أي نظام تربوي، لأنها تشمل جميع الأهداف و المضامين و الأساليب التي ينطوي عليها أي تعليم، بل هي لب وجودة التعليم لكونها تعكس الأغراض التربوية الرئيسية و ترسم المسارات في النظام التعليمي، و هذا بغض النظر عن مستواها الذي يبقى مرهونا بعوامل: كيف تصاغ المناهج؟ و من يشترك في صياغتها أو تعديلها؟ و كيف يتم تنفيذها و تقويمها و متابعتها؟ و عليه فإن صياغة المناهج تتطلب جهدا كبيرا و مستمرا يشارك فيه كافة المعنيين بالتعليم ابتداء من صياغة الأهداف العامة و الخاصة، و تحديد المواد الدراسية و وضع المصطلحات و قياس و تقويم النتائج المحققة.[1]

إن صياغة المناهج و تطويرها وتقويمها تشترك فيها كل الأسرة التربوية، و المؤسسات الاجتماعية و الاقتصادية، و من المبادئ التي تستند عليها المناهج الدراسية في التعليم الثانوي مايلي:

ا- مبدأ الشمول:

و يشمل الجوانب الثقافية و العلمية، و لا تقتصر متضمناته على تعدد الدراسات و تنوعها فحسب بل تتضمن ميادين المعرفة الرئيسية.

ب- مبدأ التكامل:

و هذا يقتضي الكشف عن التداخل مابين ميادين المعرفة و التحام المعرفة بالعمل، و الارتباط الوثيق بين الفكر و الإدارة، أيضا أن بناء المحتويات يكون باستناد بعضها إلى بعض.

ج- مبدأ التفاعل مع المجتمع:

---

[1] محمد جمال صقر: "اتجاهات في التربية و التعليم"، مكتبة المعارف ، سنة 1965.

بحيث يقتضي مراعاة خصائصه و حاجاته و تطلعاته، في وضع المناهج و بالتالي تكييف الناشئين للاندماج فيه و المساهمة في تطوره و تقدمه.

و يحب التميز هنا بين مستويين رئيسيين في عملية صياغة المناهج.

المستوى الأول:

و يتمثل في المستوى الإيديولوجي الذي يشمل مواد تعليمية لها علاقة بالمعتقدات و القيم السائدة مثل مواد اللغة و الذين. و التاريخ و الجغرافيا و التربية الإسلامية. أو تعكس سياسة الدولة بشكل مباشر مثل التعليم المختلط أو التعليم الإلزامي.

المستوى الثاني:

هو المستوى الفني المتعلق بتحديد مضمون المواد الدراسية و توزيع الساعات في المناهج، و وضع الكتب المدرسية و الامتحانات. إن الوثائق التي تمثل المناهج تتضمن في أغلبيتها الخطة الدراسية التي تحتوي على المواد الدراسية، و الساعات المخصصة لها، و على مفردات المادة الدراسية مثبتا منها عناوين المواضيع الرئيسية و المواضيع الفرعية، أما الجانب العملي و الذي غالبا ما يشغل حيزا كبيرا في المناهج و خاصة التعليم التقني فهو غير واضح المعالم، كونه تدريبا و مهارات تحدد ما يتعلمه الطالب من معارف ومهارات و لا يوجد فيها ما يدل أو يحدد مستوى العمق في المادة الدراسية، و بالتالي فهي تترك الباب مفتوحا للاجتهاد.

إذا فالتعليم الثانوي يعتبر نقطة تحول حاسمة تحكم على مستقبل الطالب بالنجاح أو الفشل. و الجزائر على غرار باقي الدول اهتمت بالتعليم الثانوي و أعطته أهمية بالغة ، و يتجلى ذلك من خلال المراحل و الهياكل التي مر بها منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، و سنتطرق إلى التعلم الثانوي بالجزائر في عجالة.

II- التعليم الثانوي في الجزائر

2-1)- نشأته: انشأ التعليم الثانوي في الجزائر بمقتض الأمر 35/76 المؤرخ في 16 أفريل 1976 و المتضمن تنظيم و تسيير مؤسسات التعليم الثانوي.[1]

[1] " النصوص الخاصة بقطاع التربية ،"فيفري 1992، ص 27-28.

و المنشور الوزاري رقم 533 الصادر في 11 أوت 1992 و المتعلق بهيكلة التعليم الثانوي. و حسب هذا الأمر فالتعليم الثانوي معد لاستقبال التلاميذ بعد نهاية التعليم الأساسي ، حسب شروط محددة قانونيا و يمثل التعليم الثانوي العام و التقني.

إذا فالتعليم الثانوي هو تعليم يتم داخل مؤسسة عمومية للتعليم ، تتمتع بالشخصية المعنوية و الاستقلال المالي و تدعي المدارس الثانوية و المتاقن ، و يدوم حاليا ثلاث سنوات حيث نجد في السنة الأولى ثلاث فروع هامة تسمى " الجذوع المشتركة "[1]

2-2) - الهيكلات التي مر بها التعليم الثانوي في الجزائر:

قد مر التعليم الثانوي في الجزائر بعدة إصلاحات قبل أن يأخذ شكله التنظيمي الحالي، شأنه في ذلك شأن الإصلاحات التي عرفتها المنظومة التربوية الجزائرية، و تتمثل هذه الإصلاحات في ثلاث هيكلات.

- هيكلة التعليم الأولى (ابتدائي، ثانوي).

- هيكلة التعليم الثانية (التعليم المتوسط).

- هيكلة التعليم الثالثة (المدرسة الأساسية).

ا- هيكلة التعليم الأولى (ابتدائي، ثانوي):

أبقي على هيكلة التعليم على ما كانت عليه في الفترة الاستعمارية حيث كانت تنقسم هذه الهيكلة إلى مرحلتين اثنتين:

- المرحلة الابتدائية (التعليم الابتدائي):

و تشمل المرحلة الابتدائية 6 سنوات و ينتقل التلاميذ بعدها إلى الطور الأول من التعليم الثانوي بشرطين هما. عمر لا يتجاوز 12 سنة واختبار التأهل لدخول السنة السادسة.[2].

- المرحلة الثانوية: التعليم الثانوي و يشمل طورين اثنين:

- الطور الأول:

---

(1) AMEZIANE DJENKAL : « comment orienter votre enfant, guide scolaire a l'usage des parents ». casbah، éditions، Alger، 2002، p25.

(2) تركي رابح:" أصول التربية و التعليم"، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990، ص66.

و به أربع سنوات: وهي السنة السادسة. الخامسة فالرابعة و الثالثة، تعتبر السنة الأولى من سنوات الطور الأول من التعليم الثانوي (و ما زالت هذه التسمية مستعملة بعد أن ألغيت في تعديل 1971) و تتوج الدراسة في هذا الطور بشهادة التعليم العام و يمكن أن ينتقل التلميذ من الطور الأول إلى الطور الثاني من التعليم الثانوي، أي من السنة الثالثة منه إلى السنة الثانية من الطور الثاني بحصوله على رتبة ممتازة في الترتيب على مستوى القطاع المغذي للثانوية و بمرافقة مجلس الأساتذة.[1]

- الطور الثاني:

به ثلاث سنوات تعليمية الثانية فالأولى فالنهائية و هي سنة التأهل لشهادة البكالوريا. يترشح التلميذ إلى القسم الأول للبكالوريا في نهاية الأولى لينتقل على إثرها إلى السنة النهائية التي يترشح في نهايتها إلى القسم الثاني و النهائي لشهادة البكالوريا.

ب- هيكلة التعليم الثانية (التعليم المتوسط):

بقيت هيكلة التعليم حتى سنة 1971 التي شهدت إصلاحات خصت التعليم التكميلي سابقا فصار يسمى التعليم المتوسط و استقل تماما عن التعليم الثانوي، تأسست في 1971/06/30 مؤسسة التعليم المتوسط بمرسوم 1988/71 و منذ ذلك الحين صار التعليم ينقسم إلى ثلاث مراحل مستقلة عن بعضها البعض، التعليم الابتدائي، المتوسط، الثانوي.

ج- هيكلة التعليم الثالثة (المدرسة الأساسية)

استمر الحال بالهيكلة الثانية للتعليم إلى سنة 1980 و هي السنة التي تطبق فيها المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات المتعددة التقنيات و تعريب جميع المواد. في جميع المستويات و الشعب و توحيد التوقيت و صارت اللغة الفرنسية تدرس مثل اللغات الأجنبية الأخرى.[2]

و في آخر إصلاح عرفته المنظومة التربوية في الدخول المدرسي 2004/2003 ، تم الفصل بين التعليم الإبتدائي و التعليم المتوسط، بحيث أقرت شهادة نهاية التعليم الإبتدائي بعد خمس سنوات من الدراسة ، و إمتد التعليم المتوسط ليشمل أربع سنوات يمتحن التلاميذ في نهايتها للحصول على شهادة نهاية التعليم المتوسط التي تؤهلهم لولوج التعليم الثانوي.

---

[1] عبد الرحمان بن سالم:" المرجع في التشريع المدرسي الجزائري"، دار الهدى،عين مليلة، 2000، الجزائر.ص16.
[2] عبد الرحمان بن سالم ، المرجع السابق ص18.

و تختم الدراسة في التعليم الثانوي بشهادة نهاية الدراسة و التي تدعى بكالوريا، و التي تكتسي أهمية كبرى في حياة التلميذ باعتبارها تحدد مساره الدراسي ،إما بوصوله إلى مستويات أعلى وهو ما يمنحه التعليم العالي، أو بالتوجيه للحياة العملية و التكوين المهني.

2-3)- شهادة التعليم الثانوي الب كالوريا و التعديلات التي مرت بها في المنظومة التعليمية الجزائرية.

تكتسي السنة الثالثة من التعليم الثانوي. أهمية كبرى لأنها تعتبر سنة تتويج لمرحلة التعليم الثانوي بحيث يتم فيها استكمال المفاهيم الرياضية بما يسمح للتلميذ باكتساب مستوى معرفي يؤهله لفهم المحيط الذي يعيش فيه، و لعب دور إيجابي نحو هذا المحيط.

تعتبر سنة تقويم لكفاءات التلاميذ حيث يخضعون في نهايتها إلى تقويم إشهاري يتمثل في امتحان البكالوريا.

السنة الثالثة تعتبر سنة البداية لخوض الدراسات العليا أو بدخول عالم الحياة المهنية، و في كلا الحالتين نجده يواجه تحد من نوع جديد لم يعهده من قبل. إن اجتياز البكالوريا يعتبر من الأحداث ذات الأهمية البالغة في حياة ال‌تلميذ و بهذا شهدت بكالوريا التعليم الثانوي مند تأسيسها سنة 1963 تعديلات عديدة بلغت عشرا، ولم تكد تستقر على حال طوال هذه العقود الثلاث (الغي النظام الفرنسي لشهادة البكالوريا بصدور المرسوم 495/36 المؤرخ في 1963/12/31 و أحدثت بكالوريا جزائرية يمتحن فيها التلميذ مرة واحدة في السنة ، و الإمتحانات كلها كتابية)

و آخر تعديل لها وقع في 1993 و هو الذي سنعتمده لتوضيح هذه الشهادة المعتبرة في حياة التلميذ و نشير إلى وجود شهادة بكالوريا التعليم التقني، أما شهادة البكالوريا للتعليم الأصلي التي لم تعمر طويلا فإنها أحدثت سنة 1971 لتلغى سنة 1978. و كانت شهادة البكالوريا إلى سنة 1974 تشمل على خمس شعب هي: 1- الآداب. 2- العلوم. 3- الرياضيات. 4- التقنيات الرياضية. 5- التقنيات الاقتصادية.

و بعد إدماج التعليم الأصلي في التعليم العام سنة 1978، أبقى على شعبة العلوم الإسلامية و في تعديل 1988 صارت الشعب ثلاثة عشر هي:

1- الآداب. 2- العلوم. 3- العلوم الإسلامية. 4- الرياضيات. 5- التقنيات الرياضية. 6- التقنيات الاقتصادية. 7- إعلام آلي. 8- بيوكمياء. 9- كمياء صناعية. 10- علوم فلاحية. 11- الري. 12- البناء. 13- الأشغال العمومية.

و يأتي القرار الأخير ليقلص عددها إلى سبع شعب فقط هي: 1- آداب و علوم الإنسانية. 2- آداب و علوم إسلامية. 3- آداب و لغات حية. 4- تسيير و إقتصاد. 5- تكنولوجيا. 6- علوم الطبيعة و الحياة. 7- علوم دقيقة.

و من جملة الميزات التي جاء بها تعديل شهادة البكالوريا الأخير مايلي:

1- الاختبارات تجرى في جميع المواد التي يتعلمها التلميذ في السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

2- مراجعة المعاملات بهدف توزيع يحافظ أكثر على التوازن بين المواد و جعلها تتراوح بين واحد (1) و خمسة (05).

3- تحديد عدد الشعب إلى سبعة (07) عوض ثلاثة عشر (13) شعبة.

4- فصل مادة الكيمياء عن الفيزياء و اعتبارها مادة مستقلة في اختبارات شعب العلوم الدقيقة و علوم الطبيعة و الحياة.

5- ضرورة المحافظة على خصوصيات كل شعبة، و ذلك بإدخال النقطة الموجبة للإقصاء في المواد الأساسية للشعبة، و هي أقل من 20/5 و نشير إلى وجود بكالوريا التعليم الثانوي التقني، التي أنشأت بمقتضى المرسوم 68/46 المؤرخ في 1968/02/08 الذي يؤسس لشهادة البكالوريا التقنية و لكن لم ينظم لها امتحان إلا في سنة 1972 و كان إحداثها مصاحب لإحداث المتاقن.

أحدثت هذه الشهادة لتتويج التعليم الثانوي و التقني. تخص تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي التقني. و نظرا لتعدد الاختصاصات في التعليم التقني فإنها تشمل على تسعة شعب و هي:

1- الإلكترونيك. 2- الهندسة. 3- الإلكروتكنيك. 4- السكريتاريا. 5- الصناعة الميكانيكية. 6- الكيمياء. 7- صناعة التبريد. 8- المحاسبة. 9- البناء و الأشغال العمومية.[1]

و في آخر تعديل عرفته شهادة الباكالوريا في إصلاح 2003 تقلص عدد الشعب في التعليم الثانوي العام إلى 05 شعب و هي: شعبة العلوم التجريبية – الرياضيات – الرياضيات التقنية – التسيير و الاقتصاد – الآداب و اللغات.

[1] عبد الرحمان سالم: المرجع سابق، ص 259-620.

للإشارة فإن اجتياز امتحان البكالوريا يكون باختبارات كلها كتابية بمعدل موضوع لكل مادة ، و استثناءا لبكالوريا دورة جوان 2008-2009 فقد اعتمد موضوعان للاختيار في كل مادة ، وأضيفت 30 دقيقة لقراءة و اختيار أحد الموضوعين، و تجرى اختبارات شهادة البكالوريا في شهر جوان من كل سنة دراسية.و للعلم أن بكالوريا 2010 عرفت عدة تغيرات ايجابية أهمها-

-رفع عدد الممتحنين في الحجرة الى25 مترشح لأول مرة.

- تشكيل لجنة بيداغوجية مستقلة تتولى طيلة فترة اجراء امتحان البكالوريا،مهمتها القيام بالتقويم العلمي و اللغوي لمواضيع الامتحان، و تكون بمثابة المرجع الأكاديمي الوحيد المؤهل للرد على كل الانشغالات المتعلقة بما قد يسجل من غموض ا وأخطاء على مواضيع البكالوريا، و تعد هذه اللجنة سابقة من نوعها في تاريخ البكالوريا الجزائرية، لحل مشكلة ورود أخطاء في مواضيع الامتحان، او تخوف التلاميذ من الأخطاء أو الاشتباه في ورودها.وللعلم فان بكالوريا 2010 شارك فيها ما يقارب نصف مليون مترشح و العدد الكلي بالتفصيل هو، 498166 مترشح منهم: 146761 أحرار، 351405 تلميذ متمدرس، 482 مترشح أجنبي، 1798مترشح في مؤسسات اعادة التربية، 15116مترشح في الأقسام الخاصة،و 1269 مترشح بالمدارس الخاصة.

2-4)- اختصاصات التعليم الثانوي في الجزائر وفق الهيكلة الجديدة:

يمكن تصنيفها حسب المواد القانونية المسطرة من طرف الوزارة الوصية و تكون كالتالي:

المادة 52: يوجه تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط الناجحون طبقا للإجراءات، إلى التعليم الثانوي العام و التكنولوجي أو إلى التعليم المهنى و ذلك حسب رغباتهم، و وفقا للمقاييس المعتمدة في إجراءات التوجيه. يمكن للتلاميذ غير الناجحين للالتحاق إما بالتكوين المهني و إما بالحياة العملية إذ بلغوا سن السادس عشر (16) كاملة.

المادة 55: ينظم التعليم الثانوي العام و التكنولوجي في شعب كما يمكن تنظيمه في جذوع مشتركة: في السنة الأولى، و في شعب في بداية من السنة الثانية. تحدد الشعب من طرف الوزير المكلف بالتربية الوطنية و منه نستنتج أن هناك مسلكين لتلاميذ السنة الرابعة متوسط و هما:التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، و المسلك المهني.[1]

[1] النشرة الرسمية الوطنية للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية ،2008 ، ص79-81.

- التعليم الثانوي العام و التكنولوجي:

السنة الأولى: تتشكل من جذعين مشتركين يلتحق بهما التلاميذ من السنة الرابعة متوسط و هما:

1- جذع مشترك أدب: يضم فئة ذوي الاستعدادات التي تؤهلهم للشعب الأدبية.

2- جذع مشترك علوم و تكنولوجيا: يضم فئة ذوي الاستعدادات التي تؤهلهم للشعب العلمية.

السنة الثانية: تبدأ الشعب و التخصصات وفقا للهيكلة الجديدة في التفرع حيث نجد:

- جذع مشترك علوم و تكنولوجيا و تتمثل شعبه في:علوم تجريبية، تسيير و اقتصاد، رياضيات، تقني رياضي.

أما جذع مشترك آداب تتمثل شعبه في: آداب و فلسفة، لغات أجنبية.

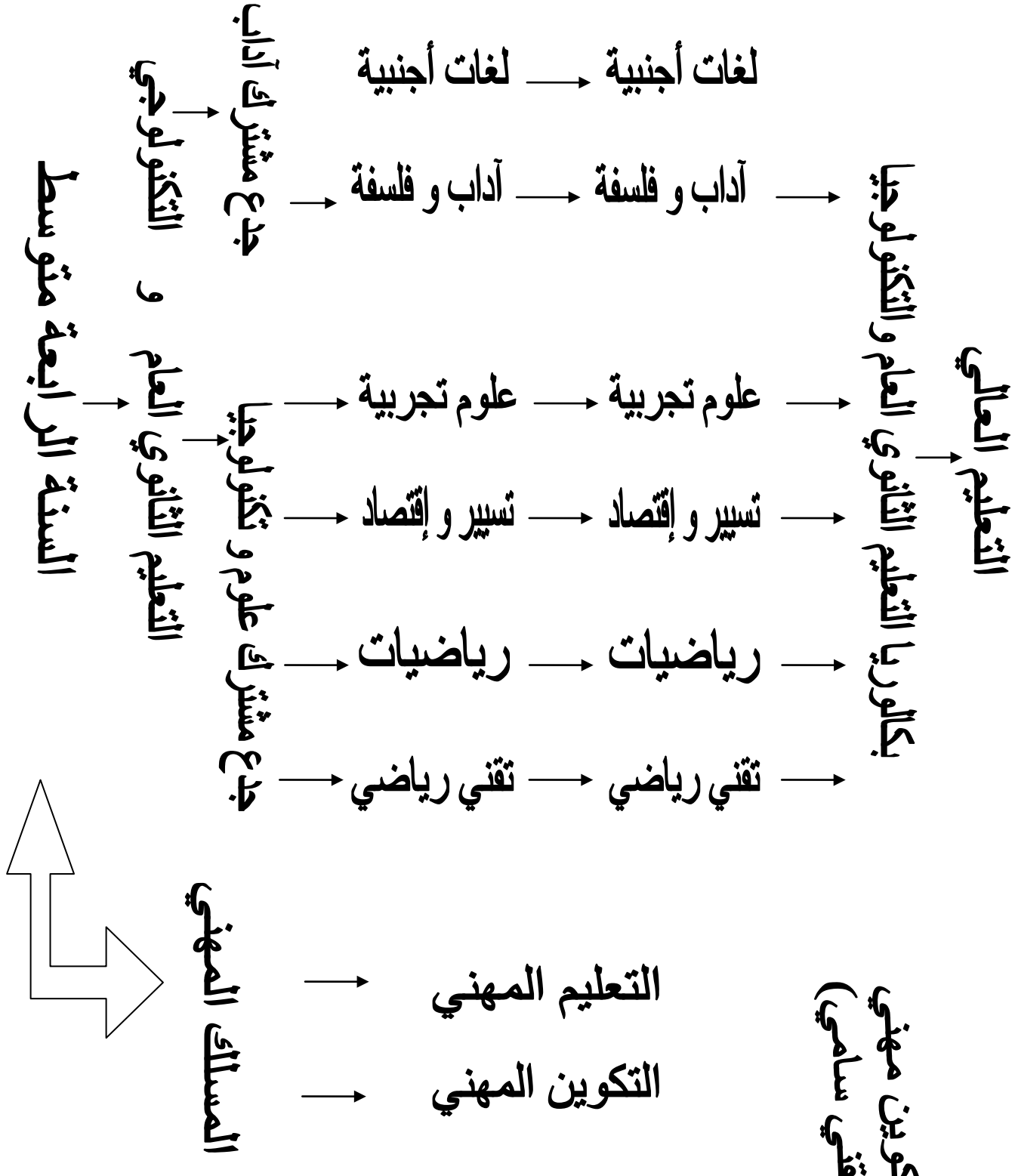
السنة الثالثة: نفس شعب السنة الثانية

المسلك المهني: و يشمل:

- التعليم المهني .

- التكوين المهني

فهذا المسلك يجمع تخصصات التكوين و التعليم المهنيين و يحضر للاندماج في عالم الشغ



مخطط رقم (01) يمثل إختصاصات التعليم الثانوي في الجزائر

5-2)- أبعاد عملية تطوير التعليم الثانوي في الجزائر:

إن عملية تطوير التعليم الثانوي هي ضرورة تفرض نفسها ، في عالم سريع التحو ل و متغير باستمرار ينبغي مواكبته، وهذا لن يأتي إلا من خلال تعليم يزود المتعلم بالكفاءات المختلفة و يمكنه من التحكم فيها.

و أبعاد تطوير التعليم الثانوي في الجزائر متعددة نذكر منها:

- إن التجارب أظهرت بأن مهمة التعليم الثانوي لا تقتصر على الإعداد للجامعة فحسب، و إنما إعداد المتعلم لمواصلة الدراسة، للمواطنة، للحياة المهنية و ذلك من خلال منحه حرية اتخاذ القرار، اختيار التخصص الذي يرغب فيه، ومن تم يتحمل نتيجة اختياره.

- إعداد المتعلم للحياة الإنتاجية في حالة عدم تمكنه من مواصلة الدراسات العليا، و ذلك بإدخال البرامج العملية في مختلف المناهج و اعتبارها من المواد التي تدخل في المقرر.

- تحقيق التعمق العلمي، فأمام تراكم المعارف و تطورها، أصبحت زيادة الكم المعرفي و المكتسبات العلمية ضرورة أساسية للتخصص الجامعي، مما يستوجب زيادة التعمق في المواد الأساسية الضرورية للدراسات الجامعية ،و التركيز على مجموعة محدودة من المقررات دون حرمانه من التكامل و الشمول المعرفي في المواد المختلفة. و من تم تحقيق الارتقاء بالنوع التعليمي و مستوى المكتسبات التعليمية.

- فسح المجال بشكل أوسع أمام المتعلمين، باختلاف إمكاناتهم، قدراتهم، رغباتهم، ميولهم و دافعيتهم للتعلم، الأمر الذي يدفعهم إلى الإقبال على بعض المواد الدراسية، واختيار ما يتوافق مع استعداداتهم و اتجاهاتهم للتخصص الذي يرغبون فيه مستقبلا.

- الربط بين النظري و التطبيقي الشيء الذي يُعَودْ المتعلمين على التعامل مع الأجهزة و الوسائل و يزرع فيهم روح المنهجية العلمية. وينمي لديهم الحس العملي وروح التعاون وفن الحوار و تبادل المعلومات و الأفكار.

- ترسيخ أساليب البحث، إذا أن المرحلة الثانوية هي مرحلة الانطلاق في البحث العلمي،التي يتحول فيها المتعلمون نحو البحث عن المعرفة بجهود ذاتية، تعمق لديهم قدرة الاستيعاب، و ترسيخ الفهم و إجراء التحليل و المعالجات السليمة، و الاستخدام الكفء لأدوات ا لتنمية الشخصية، بحيث أنه كلما تمتع المتعلم بقدر كبير من الحرية في الاختيار كلما تحمل المسؤولية بجدارة.

- تحقيق مرد ودية أعلى كما ونوعا و التعمق في مفاهيم الموضوعات المقررة و كيفية تطبيقها ، مما سيجعل فرص النجاح أوسع هذا من جهة ، و من جهة أخرى فالمردودية تشمل نوعية النجاح و نوعية المكتسبات التعليمية التي تخرج بها، على اعتبار أن النوعية هي التي تملك القدرات الفاعلة التي تمكنه من التفوق في التخصصات العليا التي أصبحت تتجه نحو الدقة.

- إشراك الآباء في تخطيط العمل المدرسي و تنفيذه و متابعة و تقويمه.

- التوعية بأن أهداف كل من المدرسة و الأسرة تترابط و تنسجم و تدور حول تنشئة الطالب المتميز الفعال.

- تدعيم الاتجاهات الإيجابية للأسرة نحو المدرسة.[1]

[1] عبد العزيز عبد الهادي الطويل و آخرون: " إصلاح التعليم الثانوي العام مدخل لإعادة الهيكلة." المكتبة العصرية للنشر، المنصورة، مصر. 2007 ، ص95.

الخلاصة:

من خلال ما سبق يمكن القول أن مرحلة التعليم الثانوي، مرحلة فعالة في العملية التربوية لأنها تزمي قدرات و خبرات ال تلاميذ بهدف تكوين شخصيتهم، عن طريق التوجيهات و الإرشادات التي تقدم لهم، و لهذا فإن عمليات الإصلاح التي شملت التعليم الثانوي تمت على أساس دراسات عملية و معاينة ميدانية ، تأخذ في الحساب حاجات المتعلم من جهة و متطلبات المجتمع و التطورات الحاصلة في العالم من جهة أخرى.

ونظرا لكل ما ذكر في هذا الفصل نجد أن البكالوريا مرحلة انتقالية في حياة التلميذ حيث تكتسي أهمية كبرى. و يتجلى ذلك من خلال النتائج المتحصل عليها في هذه الشهادة، سواءا كانت نتائج النجاح أو الرسوب الشيء الذي يحتم علينا وضع آلية مرافقة، سواء كانت للتلاميذ الراسبين من أجل تشجيعهم على بذل الكثير من الجهود بغية النجاح، أو بالنسبة للتلاميذ الناجحين و ذلك لتزويدهم بالإستراتيجيات، و المعلومات الصحيحة حول الالتحاق بالجامعة و اختيار الاختصاص المناسب.

لهذا نرى أن إدراج فصل التعليم الثانوي في بحثنا جاء بالضرورة مهم لأنه يسلط الضوء على المستوى الدراسي للعينة التي أجري عليها البحث.

تمهيد:

يتردد كثيرا مصطلح الإهدار التعليمي في الأوساط التعليمية و التربوية، و قد لا يدرك بعض التربويين و كثير من العامة هذا المفهوم، و الحقيقة أن الإهدار التعليمي من أكبر المشكلات التي تواجه رجال التربية و التعليم في جميع أنحاء العالم. و قد بدأ الاهتمام بها منذ منتصف القرن الماضي و بدأت الأبحاث ترتكز عليها و لا سيما في مراحل التعليم العام أي في القرن العشرين، و نجد أسبابها متعددة و متفاعلة و تكاد تكون مشتركة و متشابهة و تختلف في درجة حدتها و في طبيعتها و في مفعولها من بيئة إلى أخرى.

و الإهدار في الأصل مصطلح يدخل في لغة رجال الأعمال أهل الاقتصاد، حيث ظل هؤلاء زمنا طويلا يغفلون التعليم كعامل أساسي في التنمية الاقتصادية، إلا أنه اتضح أن النمو الاقتصادي يتطلب توفير الأيدي العاملة المدربة التي تقوم بعملية الإنتاج و تنمية الموارد البشرية .

و من هنا تغيرت النظرة و بدأ الاقتصاديون ينظرون إلى اقتصاديات التعليم على أنها استثمار في الموارد البشرية يؤدي إلى زيادة في دخل الفرد و إلى زيادة في الإنتاج القومي ،نتيجة لما يكتسبه الأفراد من معارف و مهارات. و من هنا دخل مصطلح الهدر في المجال التربوي من منطلق أن التربية أصبحت تعد من أهم النشاطات الاقتصادية. لذلك فإن النظرة للعملية التربوية أصبحت غير قاصرة على أنها أنواع من الخدمة للمجتمع و إنما هي استثمار له عائده.

و من هنا يعمل الاقتصاديون التربويون على تفادي الهدر المدرسي بشتى الوسائل لما له من سلبيات في هدر الوقت، المال و الجهد. و العمل على الحصول على أكبر قدر من المخرجات التعليمية مع أكبر اقتصاد في المداخلات. و هذا بتعزيز آليات المرافقة لدى التلاميذ من أجل النجاح و تفادي الفشل.

I.)- تعريف الإهدار التعليمي:

الإهدار التعليمي هو نتيجة ضعف نتاج العملية التربوية، و ينشأ عنه مشكلات تربوية، و اجتماعية تتمثل في عجز النظام التعليمي عن الاحتفاظ بالملتحقين به كافة. لإتمام دارستهم حيث يحدث التسرب، و عجزه أيضا عن إيصال عدد كبير منهم إلى المستويات المرجوة ضمن المدة المحددة حيث يحدث الرسوب. و على هذا فإن الإهدار التعليمي يتخذ بعدين هما الرسوب و التسرب.[1]

و يمكن تعريفه على أنه حجم الفاقد من التعليم نتيجة الرسوب و التسرب في أي صف من الصفوف و لأي سبب من الأسباب، و يقصد بالرسوب تكرار بقاء التلميذ في أي صف من الصفوف لأكثر من سنة دراسية، في حين يقصد بالتسرب ترك الطالب المرحلة التعليمي ة في أي صف من الصفوف دون نيل الشهادة.[2] سواءا كان مطرودا أو تخلى بمحض إرادته عن الدراسة.

إذا فلإهدار التعليمي حسب اليونسكو يخص التلاميذ الذين لا ينهون دراستهم في عدد السنوات المحددة لها، إما لأنهم ينقطعون عنها نهائيا، أو لكونهم يعيدون السنة، أو سنوات معينة و بعبارة أوضح فهو عبارة عن الفرق بين عدد التلاميذ الدين يباشرون دراستهم، و عدد أولئك الدين ينهونها في الآجال المحددة.[3]

و يمكن تحديد نسبة الإهدار التعليمي في مراحل التعليم قبل الجامعي بسهولة و ذلك من خلال حصر عدد التلاميذ الملتحقين بأي مؤسسة تعليمية في عام معين، و مقارنتهم بعدد الطلاب المتخرجين بعد مرورهم بالدراسة في سنوات هذه المرحلة. و حجم الإهدار يتمثل في حجم الطلاب ال ذين لم يتفوقوا في الفترة المحددة، سواء الذين انقطعوا و غادروا مقاعد الدراسة، أو أولئك ال ذين تأخروا بسبب الرسوب المتكرر.

و ينبغي أحيانا أن لا نكتفي بعرض الأرقام و الإحصائيات عن حجم الإهدار في المنظومة التعليمية، بل يجب أن نبحث أيضا في المسببات و الظروف حتى نتمكن من اتخاذ الإجراءات العلاجية المناسبة.
و يمكن تصنيف العوامل المؤدية إلى هذه الظاهرة في مجموعتين أساسيتين:

---

[1] عامر الشهراني: " الهدر التربوي" جريدة الوطن ا لكويتية، العدد 504 ، السنة الثانية ،15 فيفري 2002 ، ص01.

[2] إبراهيم داود الداود:" مشكلة الفاقد التعليمي أسبابها و طرق معالجتها"، مجلة التدريب و التنمية ، عدد 3 ، عمان ، 1999.

[3] سغواني عاشور: نافدة على التربية، نشرة المركز الوطني للوثائق التربوية ، العدد 23، جوان 2000.

المجموعة الأولى: و هي أسباب ذات علاقة بالعوامل المرتبطة بالإطار الاقتصادي و الاجتماعي و الصحي. و التي نشخصها في الوضعية الاقتصادية العامة، و خصائص الأسرة، و قيمة الدراسة و التعليم في المجتمع و كلفة الدراسة و المصاريف المترتبة عنها.

المجموعة الثانية: و هي أسباب ذات علاقة بمحيط تنظيم و تسيير المدرسة ،و نلخصها في البرامج و المناهج، و المدرسيين و ظروف التمدرس و أساليب التقويم و تنظيم الحياة المدرسية و الخصائص العامة للتلاميذ. فالظروف الاجتماعية و الاقتصادية التي تعيشها بعض الأسر و العلاقات الموجودة بين أفرادها تؤدي أحيانا إلى انحراف التلميذ ثم التخلي عن الدراسة. كذلك عدم اهتمام و عناية الأولياء بتمدرس أبناءهم يؤدي إلى نفورهم من الدراسة و ضعف دافعيتهم للتعليم، أيضا نظرة المجتمع السلبية للعلم و المتعلمين تنعكس سلبا على اتجاهات الأبناء نحو المدرسة ويكون لديهم الاستعداد النفسي للتخلي عن الدراسة.

كما أن الظروف البيئية في بعض المناطق التي يعيش فيها التلميذ تكون في بعض الأحيان سببا للتسرب و التخلي عن الدراسة ، كما هو الحال بالنسبة لأ بناء المناطق النائية التي تنعدم فيها ظروف التمدرس.

و بالنسبة للعوامل التربوية البيداغوجية فإن نظام المؤسسة التعليمية يكون سببا في التسرب المدرسي خاصة إذا كان التأطير البيداغوجي دون المستوى، و المناهج التربوية لا تراعي الخصائص النفسية و العقلية للتلميذ و حاجاته. كما أن نقص الكفاءة العلمية و التربوية عند المدرسين ، و استعمالهم للعقاب اللفظي و الجسدي ضد التلميذ داخل الفصول الدراسية يؤدي إلى نتائج سلبية و خيمة كالرسوب و التسرب.

I. 1)-لإهدار التعليمي في المنظومة التربوية الجزائرية:

ا- تعريف الرسوب المدرسي:

جاء في الوثيقة المؤرخة خلال جويلية 1996، و المرفقة مع المنشور الوزاري رقم 16 المؤرخ 1996/9/3 و الصادر عن مديرية التعليم الثانوي العام ،بوزارة التربية الوطنية ما نصه:

" الرسوب المدرسي يتعلق بالتلاميذ الذين لا يوفقون في الترقية أو الانتقال إلى المستوى الأعلى بحكم ضعف مستواهم الدراسي. و لكنهم لا يغادرون المدرسة بل يكررون السنة لاستدراك النقائص وسد ضعفهم التحصيلي " و هو بهذا المعنى - صورة من صور الإخفاق المدرسي-.

في حين يعرف التسرب و في مفهوم الوثيقة الوزارية السالفة الذكر أنه " التخلي التلقائي عن الدراسة لأسباب اجتماعية و اقتصادية. كما يشمل التلاميذ الذين يرفضهم النظام التربوي قبل إنهائهم مرحلة من مرحلة التعليم " أي أن التسرب يشمل حالتين، حالة التخلي التلقائي عن الدراسة و حالة الفصل النهائي أ ي الإقصاء أو الطرد[1]

I. 2) – تطور الرسوب في المنظومة التربوية الجزائرية:

تشير الإحصائيات في الجزائر إلى النسب العالية للتسرب المدرسي ، مما يدل على ضعف نجاعة المنظومة التربوية و كلفتها العالية، فعلى سبيل المثال في الموسم الدراسي 1999/1998 لوحظ أن عدد التلاميذ المطرودين من النظام الدراسي قدر بـ 550000 تلميذ أي ما يعادل 6.74% من التعداد الإجمالي 141000 تلميذ تم طردهم في التاسعة أساسي و 93000 في السنة الثالثة ثانوي بعد رسوبهم.[2]

و تتبلور أثار الرسوب المدرسي بالإنفاق على 13 سنة من التمدرس لكل تلميذ بنسبة 67% الذين يصلون إلى غاية السنة التاسعة أساسي بدلا من الإنفاق 08 سنوات فقط. حيث من بين 100 تلميذ يلتحق بمقاعد الدراسة في السنة الأولى أساسي نجد أن:

– 67 يصلون إلى التاسعة. 46% منهم بعد أن أعادوا السنة مرة واحدة، أو أكثر خلال مسارهم الدراسي و 21% دون أن يعيدوا و لو مرة واحدة.

- 39 يحصلون على شهادة التعليم الأساسي 31 بعد أن أعادوا السنة مرة واحدة أو أكثر خلال مسارهم الدراسي، و 8 بدون أن يعيدوا السنة و لو مرة واحدة.

أما فيما يخص التعليم الثانوي فمن بين 100 تلميذ الذين يلتحقون بالسنة التاسعة أساسي نجد أن:

- 34 يصلون إلى السنة الثالثة ثانوي (29 بعد أن أعادوا السنة مرة واحدة أو أكثر خلال مسارهم الدراسي، و 5 دون أن يعيدوا السنة و لو مرة واحدة).

---

[1] محمد بن حمودة: " الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلات تربوية" دار العلوم للنشر و التوزيع، عنابة ، الجزائر – 2008، ص74.

[2] مداخلة أبو بكر بن بوزيد وزير التربية الوطنية، أمام اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، يومي 10/09 جويلية 2000/ سلسلة الملفات التربوية. الجزائر.ص3.

- 14 يتحصلون على شهادة البكالوريا (13 بعد أن أعادوا السنة مرة واحدة أو أكثر خلال مسارهم الدراسي، و 01 دون أن يعيد السنة و لو مرة واحدة) [1]

- إن هذه المؤشرات الكمية كافية للدلالة على حجم الرسوب و التسرب في المنظومة التعليمية الجزائرية. مما جعل المسئولين على القطاع يدقون ناقوس الخطر، و يعلنون الحرب على ظاهرة التسرب المدرسي حيث طرح هذا الملف على رجال التربية و التعليم في الميدان ، لدراسته دراسة معمقة و هذا بغية إيجاد تدابير عملية و تقديم مقترحات ميدانية و عقلانية، قابلة للتنفيذ و ذلك للتقليص من حجم هذه الظاهرة.

إن حجم الرسوب المرتفع المسجل في المنظومة التعليمية يتطلب الوقوف و تحليل الوضعية تحليلا منطقيا خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار تفاقم الظاهرة و ازدياد حدتها منذ سنة 1997 إلى غاية اليوم. و يختلف حجم الرسوب في التعليم الأساسي و التعليم الثانوي من مستوى لأخر و فيما يلي بعض الجداول التي توضح نسب الرسوب في التعليم الإبتدائي والأساسي و الثانوي في الجزائر ككل، و بقسنطينة على الخصوص. [2].

السنوات / المستويات	1993 – 1992	1996 – 1995	1999 – 1998
السنة 1 أســـاسي	% 9.7	% 8.8	% 10.8
السنة 6 أســـاسي	% 11.8	% 10.8	% 19.2
السنة 9 أســـاسي	% 24.7	% 25.5	% 29.7
السنة 3 ثـــانوي	% 37.5	% 43.5	% 43.2

جدول رقم (1) يبين نسب الرسوب في التعليم لأساسي و الثانوي.

[1] محمد بن حمودة: " الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلات تربوية" دار العلوم للنشر و التوزيع، عنابة ، الجزائر – 2008، ص74.

[2] مداخلة أبو بكر بن بوزيد وزير التربية الوطنية، أمام اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، يومي 10/09 جويلية 2000/ سلسلة الملفات التربوية. الجزائر.ص3.

نلاحظ أن نسبة الرسوب المدرسي ترتفع كلما ارتفع مستوى التعليم، و نلاحظ أن 43.50% من الراسبين في المستوى الثانوي مما يبين أهمية المرحلة الثانوية .

السنة	الحاضرون	الناجحون	النسبة المئوية	الراسبون	السنة المئوية
2003	23445	18051	76.99	5394	%23.00
2004	22906	19276	84.15	3630	%45.84
2005	21052	13950	66.26	7102	%3375
2006	18335	15868	86.54	2467	%13.45
2007	19625	16317	83.14	3308	%16.85
2008	13778	9735	70.66	4043	%29.34
2009	15324	12406	80.76	2918	%19.04

جدول رقم (2) تطور نسبة الرسوب في إمتحان شهادة التعليم الابتدائي من سنة 2003 إلى 2009 بمدينة قسنطينة.

بالنسبة للتعليم الإبتدائي فإن أكبر نسبة رسوب في مدينة قسنطينة ، سجلت في سنة 2004 ، بعدها تقلصت النسب نظرا لأن الوزارة أحدثت دورة ثانية لإمتحان شهادة نهاية التعليم الإبتدائي.

السنوات	المسجلون	المعيدون	النسبة
1997 – 1996	6.9844.466	903.964	% 12.94
1998 – 1997	7.033.613	970.954	% 13.80
1999 – 1998	7.128.777	1.185.995	% 16.64
نسبة التطور ما بين1996-1999	% 2.07	% 31.19	% 3.69
متوسط التطور الســـنوي	% 0.69	% 10.40	

جدول رقم (3) يوضح ظاهرة الرسوب في التعليم الأساسي بالجزائر.

نلاحظ أن أعلى نسبة رسوب في إمتحان شهادة التعليم الأساسي في الجزائر سجلت في الموسم الدراسي 1999-1998 .

السنة	الحاضرون	الناجحون	النسبة المئوية	الراسبون	السنة المئوية
2001	15537	6465	%41.61	9072	%58.38
2002	17629	4538	%25.74	13091	%74.25
2003	20229	8711	%43.06	11518	%56.93
2004	19453	7809	%40.14	11644	%59.85
2005	23372	9956	%42.60	13416	%57.40
2006	7333	4935	%67.30	2398	%32.70
2007	13835	6189	%44.73	7646	%55.26
2008	16786	8396	%50.02	8390	%49.98
2009	14591	10072	%69.03	4519	%3093

جدول رقم (4) تطور نسبة الرسوب في إمتحان شهادة التعليم المتوسط من سنة 2001 إلى 2009 بمدينة قسنطينة.

من خلال الجدول يتضح لنا أن أعلى نسبة رسوب في التعليم المتوسط بمدينة قسنطينة سجلت في سنة 2002حيث بلغت 74.25%، ثم تضاءلت تدريجيا حيث قدرت في 2009ب30.93% وذلك لإعتماد معدل القبول الذي يساوي المعدل السنوي زائد معدل الشهادة تقسيم إثنان مما يعطي فرصة للنجاح للتلاميذ الراسبين في الشهادة ممن لهم نتائج سنوية مقبولة .

السنوات	المسجلون	المعيدون	النسبة
1997 – 1996	1.031.823	261.210	% 20.95
1998 – 1997	1.069.357	235.808	% 22.05
1999 – 1998	1.086.226	274.321	% 25.35
نسبة التطور ما بين1996-1999	% 5.27	% 27.34	% 4.39
متوسط التطور الســـنوي	% 1.76	9.11	

جدول رقم (5) يوضح تطور نسب الرسوب في التعليم الثانوي بالجزائر.

إذ من خلال الجدول الخامس، نلاحظ ارتفاع نسبة الرسوب كلما ارتفعنا في المستويات الدراسية المختلفة حيث تصل إلى أعلى مستوى في التعليم الثانوي.

نسب الرسوب في شهادة البكالوريا في الجزائر من سنة 2004إلى سنة 2009:

الدورة	الحاضرون	الناجحون	النسبة المئوية	الراسبون	النسبة المئوية
2004	**413109**	**175658**	**42.52**	**237451**	**57.48**
2005	**345107**	**128674**	**37.29**	**216433**	**62.71**
2006	**375594**	**192121**	**51.15**	**183473**	**48.85**
2007	**389110**	**207341**	**53.29**	**181769**	**46.71**
2008	**262942**	**144716**	**55.04**	**118226**	**44.96**
2009	**425878**	**226545**	**53.19**	**199333**	**46.81**

جدول رقم(6): يبين نسب النجاح و الرسوب في البكالوريا في الجزائر لسنوات 2004-2009.

من خلال الجدول يتبين أن أعلى نسبة رسوب سجلت في بكالوريا جوان 2005 بنسبة 62.71% ، تليها بكالوريا 2004 بنسبة 57.48% ، بينما تتقارب النسب في سنوات 2006-2009 حيث تتراوح بين 44 و 48 %.

نسب الرسوب في شهادة البكالوريا على مستوى مدينة قسنطينة للسنوات (09) الأخيرة:

الدورة	الحاضرون	الناجحون	النسبة المئوية	الراسبون	النسبة المئوية	الرتبة الوطنية
2000	13577	4060	% 29.90	9517	% 70.09	35
2001	12941	4473	% 34.56	8468	% 65.43	31
2002	11441	3711	% 32.43	7730	% 67.56	25
2003	12292	3941	% 32.06	8351	% 67.93	15
2004	12074	8570	% 70.97	3504	% 29.02	9
2005	10469	4150	% 39.65	6314	% 60.34	5
2006	11519	6581	% 57.13	4938	% 42.86	5
2007	11911	6622	% 55.59	5289	% 44.40	10
2008	12338	7466	% 60.51	4872	% 39.52	10
2009	7188	3127	% 43.50	4061	% 56.43	17

جدول رقم (7) يمثل نسبة النجاح و الرسوب في شهادة البكالوريا

على مستوى مدينة قسنطينة من سنة 2000 إلى سنة 2009.

من خلال الجدول نلاحظ بين سنوات 2000 و 2003، تأرجحت نسب الرسوب في امتحان البكالوريا بين 65 و 70 % ، ثم نلاحظ انخفاض كبير في سنة 2004، حيث بلغت مستوى 29.02 %، لتعاود

الارتفاع في السنوات الموالية و لكن بمستوى أقل ،حيث تتراوح النسبة بين 42 و 60 %، و هذه الأرقام تعطي صور أخرى عن نسب الرسوب العالية في هذه الشهادة على مستوى المدينة.

السنة	النوع	المسجلون	المشاركون	الناجحون	النسبة المئوية	الراسبون	النسبة المئوية
السنـــة 2006	نظاميون	11571	11519	6581	% 57.13	4938	% 42.86
	أحرار	6017	4906	1556	% 31.72	3350	% 68.28
	المجموع	17588	16425	8137	% 49.54	8288	% 50.45
سنـــة 2007	نظاميون	11951	11911	6622	% 55.59	5289	% 40.40
	أحرار	11499	8950	2834	% 31.66	6116	% 68.33
	المجموع	23496	20907	9456	45.23	11451	% 54.77
سنـــة 2008	نظاميون	12395	12338	7466	% 60.51	4871	%39.48
	أحرار	6902	5734	1505	% 26.25	4229	%73.75
	المجموع	19297	18072	8971	% 49.64	9101	%50.35
سنـــة 2009	نظاميون	7224	7188	3127	% 43.50	4061	%46.49
	أحرار	6814	5638	1485	%26.34	4153	%73.66
	المجموع	14038	12826	4612	%35.96	8214	%64.04

جدول رقم (8) يمثل نسب الرسوب ضمن الطلبة النظاميين و الأحرار من سنة 2006 إلى سنة 2009.

من خلال الجدول نرى أن أعلى نسبة رسوب للتلاميذ الأحرار و النظاميين في مدينة قسنطينة سجلت في سنة 2009 ، حيث بلغت 64.04% ، و نرى أن نسبة الطلبة الأحرار مرتفعة مقارنة بالطلبة النظاميين، حيث قدرت ب 73.66 %.

I. 3)– تطور مشكلة الرسوب:

إن دراسة ظاهرة الرسوب المدرسي من المواضيع الحديثة في البحوث و الدراسات التربوية ،و يستعمل المختصون في الميدان مصطلحات عديدة تؤدي نفس المعنى كالتأخر المدرسي أو الفشل المدرسي.

و إن المتتبع لظاهرة الرسوب المدرسي يجد أن هذا المفهوم ارتبط بتأسيس المدارس النظامية مع بداية القرن التاسع عشر الميلادي ،و يرى Rosse و آخرون أن الرسوب بدأ في بريطانيا في القرن السادس عشر مع الدراسة الشاملة التي قام بها ليونارد سنة 1909.

إن ظاهرة الرسوب تعتبر شكل من أشكال الفشل المدرسي " و يعني بها رسوب التلميذ في السنة الدراسية لعدم إتقانه الحد الأدنى من المهارات و المعارف المتوقع اكتسابها في هذه السنة. و بذلك يعيد بنفس السنة الدراسية، و يقوم بالدور السابق حتى يرفع إلى السنة التالية بعد نجاحه في نهاية السنة الدراسية " [1]

و تعتبر سياسة الرسوب متبعة في جميع الأنظمة التربوية العالمية، إلا أن هناك إختلافا في المعايير الأساسية التي يبنى عليها قرار الرسوب ، و بداية اعتماد الرسوب.[2]

و تعتبر الامتحانات الرسمية بشكلها الحالي من أكثر الوسائل شيوعا في تقويم التحصيل المدرسي عند التلاميذ، بالإضافة إلى الامتحانات المقننة في بعض الأحيان، و ذلك لإصدار القرارات فيها يخص نجاح التلاميذ أو رسوبهم، ورغم الانتقادات الشديدة الموجهة للامتحانات المدرسية، خاصة في ما يخص موضوعيتها، و صدقها ، في الحكم على قدرات التلميذ الفعلية، حيث تتأثر بعدة عوامل أهمها الحالة المزاجية للتلاميذ في وقت الامتحان، كذلك تدخل ذاتية المصححين في الحكم على صحة الإجابات ، حيث يكون هناك تضارب واضح في منح العلامات التحصيلية غير الم قننة ، التي تتأثر بطبيعة التدريس و طرقه و وسائله، و أساليب التقويم و حتى دافعية التلميذ، و رغم ذلك فإنها أكثر الوسائل شيوعا إذا لم نقل بأنها الوسيلة الوحيدة في الحكم على نجاح التلاميذ أو رسوبهم ، و حتى توجيههم إلى مختلف الشعب و التخصصات الدراسية.

---

[1] سميرة أحمد السيد": علم اجتماع التربية"، دار الفكر العربي ، القاهرة ط 3 ،1998 ،ص184.

[2] عبد الله بن عبد العزيز محمد الهابس، الرسوب و علاقته بتحصيل الطلاب. حولية ،كلية التربية، جامعة قطر ، العدد 16، 2000 ، ص 109.

و قد مر الرسوب الدراسي كمشكلة تربوية و اجتماعية و اقتصادية بمراحل متعددة، و أول مرحلة تلك التي ظهرت فيها الفصول الدراسية بولاية ماشتيو ستس عام 1848، و كان الهدف منها تصنيف الطلاب في المدرسة بناء على سنهم، و قدرتهم التعليمية، و نضجهم و يرى Holmes بأن فكرة الرسوب انطلقت من هذا النظام الجديد و بدأ الاعتماد في الانتقال الطلبة من فصل إلى فصل دراسي آخر بناء على نتائجهم وقدراتهم العلمية، بحيث التلميذ الذي لا يتحصل على درجة معينة في مادة معينة لا ينتقل، و يبقى في نفس المستوى.[1]

و تميزت هذه المرحلة بكثرة الرسوب في المدارس الأمر الذي أثار حفيظة الاقتصاديين لإرتفاع التكلفة المادية الناجمة عن الرسوب.

أما المرحلة الثانية فكانت نتيجة لارتفاع نسبة الرسوب في المدارس و يمكن تسميتها بمرحلة النقل الآلي، حيث نادي بها العديد من التربويين قصد مساعدة الطلاب على النجاح، حتى و ان لم يتحصلوا على الدرجات التي تؤهلهم للنجاح ، و لكن مع إعطاءهم بعض الدروس الخصوصية لرفع مستواهم. و قد أدى اعتماد هذه الطريقة إلى انخفاض نسبة الرسوب و لكن أدت أيضا إلى ضعف المستوى التعليمي، وعدم كفاءة الخرجين عند تقلد الوظائف.

أما المرحلة الثالثة فقد بدأت في القرن العشرين و بالضبط في الستينات مع رفض التربويين لطريقة النقل الآلي للطلبة. حيث نادوا بضرورة اعتماد طريقة تربوية تؤدي بالطلاب إلى إتقان المهارات الأساسية و هذا عن طريق التدريس بالكفاءات، الذي ينبغي على المدرس أن يحدد مضمون ما سيعلمه لطلابه تحديد جيدا، و يدرسه بطريقة جيدة و متقنة، و في الأخير ينبغي على المدرس أن يتأكد من أن طلابه تعلموا جيدا و على الطلاب أن يتقنوا ما تعلموه.

ولعبت المدرسة السلوكية دورا كبير في بلورة هذا النوع من التعليم،وذلك مع التركيز على الأهداف السلوكية و تدريب المدرسين على صياغتها و تقييمها. و نتيجة لهذا التوج ه التربوي الجديد ارتفعت نسبة الرسوب بين الطلاب خاصة في المرحلة الابتدائية.

---

[1] حديد يوسف: "العوامل البيداغوجية المؤدية إلى الرسوب في مرحلة التعليم العالي ،" رسالة ماجيستير ، تحت اشراف أ د لوكيا الهاشمي، قدمت في قسم علم النفس و علوم التربية جامعة قسنطينة ، 2001 – 2002.

و ترجع الباحثة ترينر TRAINER السبب إلى رغبة التربويين بضرورة إتقان الطلاب المهارات الأساسية حتى و إن أدى ذلك إلى الإعادة. لاسيما أن الرسوب لا يترك في نفسية الطلاب اتجاهات سلبية اتجاه المدرسة في المرحلة الابتدائية.[1]

I. 4) - العلاقة بين الرسوب و التسرب:

يتفق جميع التربويين بأن الرسوب المتكرر يؤدي في أغلب الأحيان إلى التسرب. و قد أشارت الباحثة FRAZIER 1978. في دراسة قامت بها حول اتجاهات المدرسين حول الرسوب و الطلبة الراسبين إلى أن 48 % من المدرسين يعتقدون أن الرسوب يساهم في تسرب الطلاب من المدرسة ، أما دراسة HAMACHEK 1972 فقد أشارت إلى أن 74 % من الطلبة المتسربين من المدرسة سبق لهم و أن رسبوا خلال الأربع أو الخمس السنوات الماضية ، ثم يضيف بأنه من بين أسباب تسرب الطلاب و انقطاعهم عن الدراسة هو عدم تقبلهم للفشل و الرسوب و الذي بدوره أدى إلى تحطيمهم ذاتيا.[2]

و في الحلقة الدراسية التي نظمتها المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم سنة 1973 اشارت إلى أن أسباب التسرب تعود إلى عوامل اجتماعية و اقتصادية و تربوية. و أكدت دراسة ابراهيم مهن ي محمد حول التسرب بدول الخليج العربي إلى أن هناك ارتباط و ثيق بين الرسوب و التسرب ، و إن أغلبية التلاميذ المتسربين في مراحل التعليم المختلفة هم من المعيدين.[3]

و على صعيد العالم العربي فقد نظمت الأمانة العامة لجامعة الدول العربية بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم سنة 1989 ندوة تربوية، بمشاركة الخبراء و الباحثين التربويين حول ظاهرة التسرب من التعليم الابتدائي في الوطن العربي ، جاء فيها بأن من انعكاسات ظاهرة التسرب التي هي نتيجة للرسوب المتكرر انتشار ظاهرة الأمية ، وعدم قدرة الأفراد على التكيف في المجتمع و المساهمة في بناءه و تطوره اقتصاديا و اجتماعيا.[4]

---

[1] حديد يوسف المرجع السابق ص 38.

[2] عبد الله بن عبد العزيز بن محمد الهابس، مرجع سابق ، ص 124.

[3] إبراهيم مهني محمد: " الاهدار التربوي في التعليم العام بالدول الأعضاء" مجلة. مكتبة التربية لدول الخليج العربي ، 1411هـ .

[4] الأمانة العامة لجامعة الدول العربية: " ظاهرة التسرب من التعليم الابتدائي في الوطن العربي" 1989.

I. 5)- الجوانب الإيجابية و السلبية للرسوب:

يتفق الجميع أن لأي قرار مهما كانت طبيعته جوانب سلبية و جوانب إيجابية و يرى المختصين في ميدان التربية و التعليم أن لقرار الرسوب سلبيات و إيجابيات.

فبالنسبة للجوانب الإيجابية فإن الهدف من الرسوب هو إتقان الطلاب للمهارات الأساسية ، التي ينبغي عليهم أن يتعلموها في المرحلة التي يدرسون بها و قد توصل (مكافي MCAFEE) من خلال دراسة قام بها استغرقت سنتين من 1987 – 1989 وشملت الصفوف من السنة الأولى ابتدائي إلى الثالثة متوسط، إلى أن للرسوب فعالية في المرحلة الابتدائية لكنه غير فعال في المرحلة المتوسطة.[1]

و في دراسة أخرى أجر اها (كارزنر KERZNER) سنة 1981 على طلاب المرحلة الابتدائية و المتوسطة، قارن فيها الباحث درجات الطلاب في السنة التي تلي السنة التي رسبوا فيها مع درجاتهم السابقة، و توصلت الدراسة إلى أن درجات الطلاب زادت و تحسنت إلى الأفضل بالنسبة لطلاب السنة الأولى إلى الخامسة ابتدائي ،أما ما بعد ذلك فلم يسجل أي تحسن و أيدت الدراسة الرسوب في المراحل الأولى الابتدائية كطريقة علاجية لتحسين التحصيل المدرسي في المستقبل.

بالنسبة للجوانب السلبية في الرسوب فيخص تأثير الرسوب على اتجاهات المدرسين نحو الطلاب الراسبين. فعادة ما تتكون عند المدرسين اتجاهات سلبية نحو الطلبة الذين يعيدون السنوات الدراسية،حيث ينظر لهم على أنهم ضعاف التحصيل و هذا يسبب ضرر لهم. و يتكون لدى الطلبة الراسبين اتجاها سلبيا نحو المادة التي سبق لهم أن رسبوا فيها. كما أنهم عادة ما يخجلون من اقرانهم الجدد ، و بالتالي فإنهم يبتعدون عن إقامة علاقات مع الأقران داخل الفصل الدراسي، و يعتبر الرسوب في أغلب الأحيان كمقدمة للتسرب و التخلي نهائيا عن الدراسة.

II.)- العوامل المؤدية للرسوب:

يميز المختصون في علوم التربية بين الأسباب العامة للرسوب و بين الأسباب الخاصة بكل بيئة محلية، فالأسباب العامة هي تلك التي تتحدث عنها المدارس الفكرية و الفلسفية المختلفة ، و يمكن تعميمها على كل الأنظمة التعليمية في أي دولة من الدول و في أي وقت من الأوقات، أما الأسباب الخاصة فهي تلك المتعلقة بضعف الكفاءة الداخلية و الخارجية للنظام التعليمي، و هي تختلف بإختلاف الأنظمة التعليمية

---

[1] حديد يوسف: مرجع سابق ص 40.

و تعود بالأساس إلى النقائص و العيوب في البرامج الدراسية. و أساليب التدريس و نقص استعمال الوسائل التعليمية الحديثة، و ضعف نظام التوجيه و الإرشاد المدرسي، و انعدام آليات المرافقة النفسية و التربوية أو عدم فاعليتها.

إن البحث في العوامل المؤدية إلى الرسوب المدرسي ،يؤدي بنا حتما إلى الغوص و التنقيب في البحوث و الدراسات التربوية التي أجريت في مختلف البلدان و التي تناولت هذه الظاهرة. فمنذ الوهلة الأولى نلاحظ اختلافات جوهرية في تحديد الأسباب و العوامل المؤدية إلى فشل الطلاب ورسوبهم دراسيا، باختلاف المدارس الفلسفية و الاتجاهات الفكرية لهؤلاء الباحثين ، لكن الجميع يتفق على أن عوامل الرسوب متنوعة و متعددة، لكنها متداخلة و تؤثر في بعضها البعض. و قد أسندت بعض الأبحاث عوامل الرسوب إلى عدة متغيرات، منها متغيرات نفسية مرتبطة بالتلميذ نفسه خصوصياته، فروقاته قدراته. و أخرى إلى متغيرات اجتماعية تبين تأثير الوسط الاجتماعي و العائلي ، و أخرى تربوية تتعلق بالعمل في النظام التربوي كمصدر أساسي للرسوب المدرسي. [1]

و يمكننا تعميم هذه الأسباب على جميع المستويات الدراسية في كل الأنظمة التعليمية ، و في هذا الاطار يمكن تحديد ثلاث اتجاهات:

أ- الاتجاه النفسي:

يركز أصحاب هذه الاتجاه على أهمية دراسة الفروقات الفردية بين التلاميذ و دورها في النجاح أو الفشل. و هذه الفروقات قد تكون نفسية، عقلية، أو جسدية. و يمكن قياس هذه القدرات باستعمال أدوات و وسائل مباشرة خاصة عند قياس الطول أو الوزن ، أو باستعمال وسائل و طرق غير مباشرة خاصة فيما يتعلق الأمر بقياس القدرات العقلية كالذكاء مثلا. خاصة مع تطور مقاييس الذكاء و يمكن اعتبار مقياس ستانفورد بينية " Binet-Stanford " سنة 1960 من أكثر اختبارات الذكاء شيوعا و استخداما. فهو يقيس الذكاء عند الأفراد من سنتين حتى سن الرشد ، و هناك أيضا اختبار " وكسلر wechsler " للأطفال و الراشدين و يستخدم هذا الاختبار لقياس القدرات العقلية عند المتعلم و التنبوء بقدرته في النجاح أو الرسوب في الدراسة. [1] و يصنف التلاميذ إلى متفوقين و متوسطين و متأخرين طبقا للدرجات المعيارية التي يتحصلون عليها في اختبارات الذكاء.

---

[1] Jean-Marie GilliG: « l'aide aux enfants en difficulté a l'école » édition dunod , PARIS,1998 P15.

[1] عبد المجيد نشواتي: " علم النفس التربوي " دار الفرقان عمان و مؤسسة الرسالة ، بيروت، ط2 ،1985 ، ص 116 – 117.

و لكن تجدر الإشارة هنا إلى مسألة التكيف المدرسي ، التي تغير من القضايا التي تناولها علماء النفس بالدراسة لكونها ترتبط بالتحصيل الدراسي. و على هذا الأساس لا يمكننا الاعتماد على نتائج روائز الذكاء وحدها للحكم على التلاميذ بالفشل أو النجاح. حيث أن هناك دراسات تفيد أن تلاميذ ذوي معادلة ذكائية تفوق بكثير (110) و لكنهم يعاونون من صعوبات مدرسية جمة في التكيف. بينما نرى أن تلاميذ ذوي نسبة ذكائية منخفضة لا يجدون أي صعوبة في التكيف.[2]

و هناك فئة من التلاميذ الأسوياء ال ذين يعانون من مشكلات و صعوبات التعليم ،كعسر القراءة و الكتابة و هذه الفئة معدل ذكاءهم قد يكون متوسط أو فوق المتوسط، و مع ذلك يعانون من مشكلات تعليمية تعيق تحصيلهم الدراسي، و تؤدي بهم إلى الرسوب و التسرب. و لقد أخذت الأبحاث النفسية في المجال المدرسي منحى آخر. خاصة مع ارتفاع نسبة الرسوب عند فئة التلاميذ اذدين لا يعانون من مشاكل ذهنية و مستوى ذكائهم عادي. لذلك أهتم علماء النفس بدراسة الدوافع و الاهتمامات و الميول و الاتجاهات و القيم و مستوى الطموح عند الفرد ، و علاقة هذه العوامل بنجاح الفرد في دراست ه أو رسوبه.

حيث أن معرفة اهتمامات التلميذ و ميوله الدراسية و المهنية يساعد المدرسين على توجيه أفضل ل ه نحو الدراسة و المهنة التي تتناسب و اهتماماته و ميوله حتى يتجنب الرسوب و يتمكن من النجاح، و أه تم علم النفس الحديث بدراسة أسباب تدني الدافعية عند المتعلم نحو التعل يم. و كيفية إثارتها على نحو أفضل لمساعدته على التحصيل الجيد و بالتالي النجاح بدل الرسوب و الإخفاق. إن تدني الدافعية للتعلم من أسباب الرسوب عند أغلبية التلاميذ خاصة أولئك ال ذين لا يعانون من أي تأخر ذهني، فكثيرا ما نجد تلاميذ متفوقين في درجة ذكاءهم إلا أن نقص الدافعية عندهم نحو الدارسة يؤدي بهم في نهاية المطاف إلى الرسوب، و في كثير من الأحيان إلى التخلي عن الدراسة. لهذا انصبت العديد من البحوث النفسية في البحث عن العوامل المثبطة لعزيمة المتعلمين، فالمقاربة السلوكية و على رأسها "سكينر "Sckinner ترجع تدني الدافعية عند المتعلمين إلى نقص التشجيع من المدارس أو إلى العقوبات الجسدية أو السيكولوجية[1] ، بينما يرى أصحاب المقاربة الإنسانية بأن قيام المؤسسة التربوية على مبادئ إنسانية تمكن من تحسين الإحاطة بالمواد المدرسية و الأداء الفكري يوجه عام، و تشج يع التلاميذ على التواصل فيما بينهم، و تحفزهم على العمل الدراسي و المثابرة نحو النجاح.

---

[2] أندرية لوغال ": التخلف المدرسي " ترجمة أيمن الأعسر، مشورات عويدات ،بيروت، 1982 ، ص11.

[1] الكتاب السنوي 2001، المركز الوطني للوثائق التربوية. وزارة التربية الوطنية، ديسمبر 2001 ، ص 135-136.

و لقد أهتم علماء النفس بإجراء دراسات لمعرفة اثر التحفيز على التحصيل الدراسي للتلميذ، فوجدوا بأن تحفيز التلاميذ و إثارة دافعتيهم نحو التعلم المدرسي يؤدي إلى تحسين المردود الدراسي و تحقيق النجاح، و إن الرسوب في الدراسة كثيرا ما يرتبط بنقص الدافعية و عدم الاهتمام خاصة في ظل انعدام فرص العمل أمام الخرجين. و تدني قيمة الشهادة العلمية في المجتمع ،و طغيان المادة على حساب العلم و التعلم.

كما يعد مستوى الطموح بعدا من أبعاد الشخصية الإنسانية ، لها له من تأثير على حياة الفرد و الجماعة و ما يترتب عليه من نشاط و إنجاز . لذلك فقد حظي هذا المفهوم بالكثير من الدراسات التي حاولت تحديد طبيعة، و علاقته بالتحصيل الدراسي و الدافعية للإنجاز، و قد ظهر مستوى الطموح كمصطلح في بداية العقد الرابع من القرن العشرين. بظهور دراسات لفين LEWIN و تلاميذه عام 1929، و لكن كاميليا عبد الفتاح تشير إلى أن " هوب HOPPE " 1930 يعد أول من تناول مستوى الطموح بالدراسة و التحديد على نحو مباشر، و كان ذلك في البحث الذي قام به حول علاقة النجاح و الفشل بمستوى الطموح، حيث عرفه بأنه أهداف الشخص أو غاياته أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة ،[2] لذلك فإن هناك من الطلاب من يفشلون في دراستهم ليس لنقص ذكاءهم أو غباءهم، و إنما لانخفاض مستوى طموحهم أو تدني دافعيتهم.

و تعتبر الصحة النفسية و الجسدية من العوامل العامة التي تؤثر على التحصيل الدراسي للطلاب في مختلف المستويات. فالطالب الذي يعاني من اضطرابات نفسية وجسدية يجد صعوبة كبيرة في تحصليه للدروس و متابعته لما يقدم له داخل القسم، و ان التوتر الانفعالي و القلق و الخجل الشديد بالإضافة إلى مختلف الأمراض الجسدية كالربو، القرحة، الصرع، الأمراض المعدية و غيرها تشكل عائق كبير يؤثر سلبا على تمدرس الطلاب. و يؤدي بهم في كثير من الأحيان إلى التأخر الدراسي و الفشل و الرسوب و حتى التخلي عن الدراسة.

حيث أنه في دراسة قامت بها طبيبة الأطفال السيدة بن دالي حسين أمال سنة 2002 بمدينة قسنطينة، حول الصعوبات و التسرب المدرسي من الجانب الصحي ،بينت نتائج التحقيق الذي شمل 2538 تلميذ تقدموا للفحص أن 228 تلميذ يعانون من صعوبة مدرسية أو فشل مدرسي ، و قد حددت الأسباب كالتالي:

---

[2] كاميليا عبد الفتاح: " استبيان مستوى الطموح"، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط2 ، 1976 ،ص70.

* أسباب مرضية جسدية :47 تلميذ بنسبة 20.6%.

* صعوبات مرضية نفسية 58 تلميذ بنسبة 25.6%.

* اضطرابات حسية حركية 70 تلميذ بنسبة 30.7 %.

* صعوبة عقلية 37 تلميذ بنسبة 16.2 %.

* صعوبات محيطية 16 تلميذ بنسبة 7 %.

من خلال هذه الدراسة تبين الدور الأساسي و الهام الذي تلعبه السلامة الجسدية و النفسية في تمدرس التلميذ، حيث توفر له القدرة على اكتساب المعارف و التحصيل الجيد و بالتالي تحقيق النجاح الدراسي، لذا يجب اتخاذ كامل التدابير و توفير الوسائل الطبية اللازمة التي تساعد التلميذ على الاكتساب الجيد للمعارف، و بالتالي تفادي الفشل و ذلك بخلق مناخ دراسي مناسب.[1]

و يرى جورج ماكو بأن وراء الكسل و التأخر الدراسي أسبابا عاطفية و انفعالية. حيث أن الكسل يعني انعدام الاهتمام بالدراسة و هذا يؤدي إلى نفور و عدم تلاءم دراسي وقلة انتباه، و سبب ذلك القلق العاطفي الذي يخلق معارضة و شعورا بالنقص و عدم تقدير الذات ، و خوفا من ملامة و عقوبة و عدم تلاءم مع الواقع و الهروب منه، فقدان الثقة بالنفس و بالتالي لا يقدر مواهبه و قدراته.[2]

كما اهتم علماء النفس بدراسة أثر التعب المدرسي على نجاح الطالب في دراسته. فالظروف الأسرية المتدنية، و سوء التغذية، بعد المدرسة عن المنزل. بالإضافة إلى طول اليوم الدراسي، و كثافة البرامج، و الحجم الساعي، و نظام الدوام الواحد، كلها عوامل تؤدي إلى عياء التلميذ ، بحيث يبدي عدم الرغبة في الدراسة ، و عدم القدرة على التركيز و الاستيعاب.

ب- الاتجاه السوسيولوجي:

اهتم الكثير من المفكرين و فلاسفة التربية بالعوامل الاجتماعية ، كالظروف الاقتصادية للأسرة و مستواها التعليمي و الثقافي و ما تعكسه من أثار نفسية، صحية، و اجتماعية على الطلاب ، و مدى تأثيرها في رسوبهم أو نجاحهم. وبرزت تيارات متصارعة فيما بينها ليس بهدف تشخيص علمي دقيق

(1) BENDALI HACINE AMAL « Difficultés et retard scolaire Approche Médicale. Cohiers du L.A.P.S.I. Décembre،2002 ،P65.

(2) روجيه غال " علم النفس الطفولة و المراهقة " إشراف موريس دوبيس ،ترجمة حافظ الجمالي، دمشق ،1965 ، ص385.

للرسوب المدرسي و كيفية مواجهته، و إنما لتحديد دور النظام المدرسي من خلال المدرسة كمؤسسة تعكس السياسة العامة للدولة و المجتمع، و بالتالي فكل تيار يدافع عن وجهة نظره في تنظيم المدرسة و جعلها أداة و وسيلة لتنظيم المجتمع. فالمدرسة في رأيهم هي نظام مصغر للمجتمع بفئاته و طبقاته المتصارعة؛ بل هي صورة مطابقة للمجتمع. فهي جزء لا يتجزأ من الوضع الاجتماعي، و ما دامت المدرسة غير منعزلة عن المجتمع فهي إذن مدرسة النخبة القائمة على الاختيار و التصنيف. و بالتالي فالعلاقة بين المدرسة و الرسوب المدرسي علاقة و طيدة.[1]

حيث لم يكن التعليم منتشرا قبل ظهور الثورة الصناعية في أوروبا ،و كانت المجتمعات التقليدية تنظم الإنتاج حول العائلة ، و هذا الأمر لا يتطلب اختصاص أو دراسة و لا نظاما مدرسيا مؤسساتيا. و كان الأفراد يتعلمون من آباءهم عن طريق المحاكاة لمواصلة نفس الإنتاج، و بعد الثورة الصناعية و بروز الطبقة البرجوازية و حاجاتها للعمال المؤهلين ، ساعد ذلك على انتشار التعليم و التحاق أبناء الطبقات المحرومة بالمدارس. و ظهر مفهوم جديد و هو تكافئ الفرص التعليمية ، و خاصة بعد الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ،الصادر عن الجمعية العامة للأمم المتحدة في 1948/12/10. حيث تؤكد المادة 26 من هذا الإعلان " حق كل شخص في التربية و التعليم اللذين يجب أن يكو نا مجانيين على الأقل فيما يخص المرحلة الابتدائية و التربية الأساسية. و مع بداية الخمسينات سادت فكرة ديمقراطية التعليم، حيث فسح المجال لأعداد كبيرة من التلاميذ للالتحاق بالمدارس، وذلك ب غض النظر عن الانتماء الاجتماعي و الاقتصادي لهؤلاء التلاميذ، و ظهور مفهوم القدرة و الاستحقاق كعامل أساسي للنجاح بدلا من مفهوم الموهبة، تلاميذ موهوبين ينجحون و تلاميذ غير موهوبين يرسبون.

و في سنة 1949 أشار روجيه غال Roger Gol في مجلة دفاتر بيداغوجية ،إلى عدم وجود عدالة اجتماعية داخل المدرسة وذلك انطلاقا من ملاحظاته حول نتائج الامتحانات المدرسية في فرنسا. حيث وجد أن أبناء الفلاحين و العمال رغم مشاركتهم في هذه الامتحانات إلا أنهم يرسبون و قال أننا نعلم من خلال خبرتنا كم يرتبط نمو التلميذ بالوضعية المادية و المعنوية للوسط الذي يعيش فيه، و تأثير الوسط الثقافي من خلال اللغة و الاهتمامات السائدة" [1] و هكذا برز الوسط الاجتماعي ودوره في الرسوب انطلاقا من اللاعدالة في المجتمع ،و انطلاقا من هذه الأطروحة جاءت أعمال بورديو، باسرون (P. Bourdieu.J.Passeron) في نهاية الستينات حول معايير الانتقاء و النجاح و الرسوب في

---

[1] B.Pissaro « difficulté intellectuelle et l'échec scolaire » édition de minuit، 1980، P40.

[1] FRANCINE BEST " l'échec scolaire", puf، Paris، 2 em édition، 199، P9.

الجامعة. و أعطوا لمفهوم الفشل المدرسي معنى و أهمية؛ حيث لم يكن من قبل محل اهتمام الممثلون الاجتماعيون المنشغلون بمستقبل النظام المدرسي. [2] إن الدراسة السوسيولوجية التي قام بها BOURDIEU-PASSERON في الفترة من 1964 إلى 1970 على طلاب الجامعات ، بينت عن طريق الإحصائيات الرسمية علاقة الانتماء المهني و الاجتماعي للأولياء بنجاح أو رسوب أبناءهم.

فنسبة الرسوب مرتفعة جدا لدى الطلاب الذين ينتمون للفئات المهنية و الاجتماعية السفلى كالفلاحين و العمال، بينما ترتفع نسبة النجاح لدى الطلاب الدين ينتمون لفئات مهنية و اجتماعية عليا. كأبناء الإطارات العليا، و يفسر Bordieu – Passeron ذلك بإعادة الإنتاج التي تقوم به المدرسة من خلال التضريق و اللامساواة الاجتماعية.

و في الولايات المتحدة الأمريكية قام كولمان COLMAN سنة 1966 بدراسة شاملة بناءا على طلب الحكومة الأمريكية لمعرفة العوامل المؤدية إلى الرسوب ، وقد كون لأجل ذلك فريق يزيد عن ألفي باحث و بلغت عينة الدراسة64500 طالب و طالبة من الأمريكان، البيض و السود. و من أصل مكسيكي، من شرق آسيا، الهنود و جمع الباحث معلومات عن المدارس شملت تكلفة التلميذ الواحد و المدرسون من حيث خبرتهم، و مؤهلاتهم و المناهج و مدى وجود مرافق علمية في المدرسة كالمكتبات، المعامل و الملاعب، و قد كانت نتائج الدراسة مخالفة للاعتقاد الذي كان سائدا أنداك عند الحكومة الأمريكية على أساس أن العوامل المدرسية هي السبب في اختلاف التحصيل و بالتالي النجاح و الرسوب. و وجد كولمان أن السبب في رسوب الطلاب أو نجاحهم ، يعود إلى الخلفية الاقتصادية و الاجتماعية للطلاب، أي المستوى الاقتصادي و الاجتماعي لأسرة الطالب، و الجو الاجتماعي السائد في المدارس المعنية.

أما في إنجلترا فقامت وزارة المعارف بداية سنة 1962 بدراسة توصلت فيها إلى أن الخلفية الأسرية للتلميذ هي في الواقع أهم العوامل المؤدية إلى الفشل الدراسي. أي أن الأسر الميسورة الحال من الطبقات المتوسطة تعين أبناءها على النجاح و الاستمرار في الدراسة، على عكس أبناء الطبقة الفقيرة الذين لا يجدون الدعم الأسري للنجاح مما يؤدي بهم إلى الإحباط و الفشل.[1]

أما على المستوى العربي فإن أهم دراسة في هذا المجال هي دراسة الريحاني و Weightman سنة 1968 ،وقد أجريت في المجتمع اللبناني حيث قاما بدراسة العلاقة بين الطبقة الاجتماعية و النجاح في

---

[2] P.BOURDIEU -J.PASSERON."l es héritiers, les étudiants et la culture ", édition de MINUIT,1994.

[1] محمد بن معجب الحامد " التحصيل الدراسي، دراساته. نظرياته". الصادر عن الدار الصوتية للتربية ، 1966 ، ص74- 75.

الدراسة. و قد توصلا إلى أن هناك علاقة وظيفية بين المستوى الطبقي و النجاح في الدراسة. أي أن ذوي الطبقات العليا يتقدمون على غيرهم في الأداء الدراسي. و ليس هذا فحسب بل أنهم هم ال ذين يتمكنون من مواصلة دراستهم العليا، و الحصول على مراكز وظيفية أعلى و قد وجد العديد من الباحثين من مجتمعات متباينة أن للمستوى التعليمي للوالدين أو لأحدهما، تأثير ايجابي على التحصيل الدراسي للأبناء و بالتالي نجاحهم. و لهذا فإن الأنظمة التربوية ترجح دائما كفة الميزان لصالح الأطفال اللذين ينشئون في بيوت العلم، لأن آباءهم يعلمونهم لغة جديدة، و يوفرون لهم وسطا ثقافيا ممتازا.

وقد انصبت الدراسات التي أجريت في الفترة مابين 1966 إلى 1971 على دور الوسط الاجتماعي في الرسوب و اعتبر الرسوب إعاقة اجتماعية ثقافية فالأطفال يتأثرون بالثقافة السائدة في الوسط الذي يعيشون فيه،و بما أن المدرسة هي مرآة للمجتمع البرجوازي الرأسمالي فإنها بدون شك تدرس و تستعمل ثقافة تختلف عن الثقافة السائدة في الأوساط الشعبية و الفقير ة. و من هنا فإن العقبة التي تواجه الأطفال المنحدرين من الطبقات الفقيرة المحرومة هي صعوبة التكيف مع الوسط المدرسي.

و قد توصل الباحث BAZIL BERNSTEIN من خلال بحوثه حول النماذج اللغوية المستعملة في المجتمع إلى وجود مستويين للغة، يوجدان لدى مستويين اجتماعيين مختلفين.[2]

المستوى اللغوي الأول يتميز باللغة و التعقيد و يوجد لدى أبناء الطبقة العليا ، و المتمثل في رجال الأعمال، الإطارات العليا، بينما يوجد المستوى الثاني لدى أبناء الطبقة الفقيرة في المجتمع ،كالفلاحين العمال، و يتميز بالبساطة و المحدودية.

و بما أن اللغة المستعملة في المدارس هي نفس اللغة تقريبا التي تستعملها الطبقة الميسورة لذلك لا يجد أبناءها أي صعوبة في النجاح، عكس أبناء الطبقة الفقيرة الذين يجدون صعوبة في فهم و إستعاب البرامج الدراسية مم يؤدي إلى إخفاقهم و رسوبهم.

و توصل Bazil Bernstein إلى أن فهم طبيعة الرسوب المدرسي يكمن في التفاوت اللغوي و الثقافي مابين طبقات المجتمع الواحد، الناتج عن التفاوت الاجتماعي، فاللغة المستعملة في المجتمع الواحد تختلف باختلاف المستوى الاقتصادي و الاجتماعي، بينما تفرض المدرسة مستوى لغويا راقيا يناسب أبناء الطبقة العليا الميسورة. و هذا ما يفسر ارتفاع نسبة نجاح أبناء الطبقة الغنية و زيادة لنسب رسوب الطبقة الفقيرة.

---

[2] BAZIL BERNSTEIN." Langage et classes sociales "édition de minuit ,Paris, 1975 P30.

و يرى ROBERT GASTEL أن أهم ما توصل إليه علم الاجتماع حديثا. أنه أقام الدليل على أن النجاح أو الفشل في التعلم لا يمكن أن ندرك أسبابهما الحقيقية إلا بعد الرجوع إلى الثقافة الأصلية السائدة في الوسط الذي ينتمي إليه التلاميذ و الطلبة"[1]

و في نفس الإطار نشير إلى أهمية اللغة العائلية التي ينشأ فيها الطفل قبل دخوله إلى المدرسة في تطوير ملكاته الفكرية أو عرقلة هذا التطوير. فقد بين Lautry في دراساته إن الأطفال المنتمين إلى عائلات تتكلم لغة ثرية، ينجحون مدرسيا أكثر من الأطفال القادمين من عائلات لغتها فقيرة.[2]

إذا فالاتجاه السوسيولوجي يؤكد على دور كل من المجتمع و كذلك المدرسة كمؤسسة تربوية في نجاح التلاميذ أو رسوبهم، و هنا برزت أعمال عديدة تحلل دور العوامل الاجتماعية و مدى مساهمتها في النجاح أو الرسوب. بالإضافة إلى دور الممثلون داخل النظام المدرسي، وأصبح ينظر للرسوب على أساس أنه ظاهرة سوسيو- مدرسية، فالمجتمع من أجل المحافظة على التقييم الطبقي جعل المدرسة في خدمة الطبقة البرجوازية بصفتها المهيمنة، لذلك فالمدرسة بثقافتها و مناهجها و اللغة السائدة فيها تساهم في التميز الطبقي حيث تساهم في نجاح أبناء العائلات الميسورة و تدفع بهم لاحتلال المراكز المرموقة في المجتمع، بينما تدفع بأبناء الطبقة الفقيرة إلى الإخفاق في الدراسة و الاتجاه نحو المهن البسيطة.[3]

و لقد لقي تفسير الاتجاه السوسيولوجي للعوامل المؤدية إلى الرسوب المدرسي على أساسي الانتماء الاجتماعي و الاقتصادي و التميز الطبقي انتقادات حادة. كون المجتمعات الحديثة توفر فرص تعليمية متكافئة لكافة شرائح المجتمع. و إن المبدأ الأساسي للنجاح الدراسي هو مبدأ الجدارة و الاستحقاق. و يستدل هؤلاء على رأيهم لكون العديد من أبناء الطبقات الفقيرة قد حققوا نجاحا دراسيا و مهنيا باهرا.

حيث أكد زيد الدباس 1979 في دراسة أعدت على المجتمع الأردني لمعرفة أثر الظروف الاجتماعية و الاقتصادية للطلبة المتفوقين في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة، حيث وجد أن المستوى التعليمي للطالب لا يتأثر بمستوى الوالد التعليمي. و إن فقر الأسرة وضعف مستواها الاقتصادي و الاجتماعي يكون في كثير من الأحيان حافز لب ذل المزيد من الجهد و النجاح في الدراسة و الوصول إلى أعلى المراكز الاجتماعية.

---

[1] ايدجار فور: " تعلم لتكون ،" ترجمة حنفي بن عيسى، اليونسكو، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع ،. الجزائر ط2 ، 1976 ، ص124.

[2] أحمد شبشوب: "علوم التربية "، الدار التونسية للنشر، تونس، 1991، ص328.

[3] إبراهيم ناصر:" علاقة التحصيل المدرسي و مهنة و لي الأمر بتحصل الطلبة في الجامعة" دراسة ميدانية – رسالة الخليج العربي ،السنة 2 العدد 5 ، 1982.

ج- الاتجاه البيداغوجي:

يعتقد العديد من المختصين في الميدان التربوي أنه يمكن اعتبار حجم ظاهرة الرسوب و التسرب من بين المؤشرات الهامة على ضعف أو نجاح النظام التربوي في أي دولة من الدول. فارتفاع حجم الرسوب و التسرب مؤشر على وجود خلل في النظام التعليمي يتطلب التدخل العاجل للتشخيص و إيجاد الحلول. و من هنا نجد كل الدول تقوم من حين لأخر بمراجعة شاملة لنظامها التعليمي في جميع المستويات.

إن نظام المدرسة في كثير من الأحيان يكون سببا في ازدياد حجم الرسوب و حتى التخلي عن المدرسة، فالتأطير البيداغوجي المسير للمؤسسة قد يكون دون المستوى المطلوب، و محتويات البرامج الدراسية التي تعد بطريقة عشوائية استعجالي ة، دون مراعاة خصائص المتعلمين النفسية و الاجتماعية. بالإضافة إلى نقص الكفاءة لدى العديد من المدرسين و ممارستهم لسلوكيات غير تربوية داخل الفصول الدراسية، كلها عوامل تؤدي إلى ضعف التحصيل لدى التلاميذ و رسوب العديد منهم. وتشير العديد من الدراسات إلى أن اتجاهات التلاميذ السلبية نحو المدرسة و التي تكون ناتجة عن الخبرات الغير سارة التي يواجهها المتعلم في حياته المدرسية. و المتعلقة بالمعلم و المنهاج أو طبيعة النظام المدرسي قد تؤدي في كثير من الأحيان إلى ظواهر مختلفة كالغياب عن المدرسة و الرسوب و حتى التخلي عن الدراسة.

و يتحمل النظام التعليمي مسؤولية تطوير اتجاهات ايجابية نحو المدرسة و النشاطات المرتبط بها. و لقد تناولت دراسات عديدة العلاقة بين التحصيل الدراسي و اتجاهات الطلاب نحو المدرسة و الذات ، و بينت أن النجاح المدرسي يعزز الرضا بالنشاطات ، بينما يؤدي الشعور بعدم الرضا و الناجم عن الفشل المدرسي إلى تشكيل اتجاهات سلبية نحو العمل المدرسي و الذات.[1]

و يرى فؤاد أبو حطب و أمال صادق (1983) إن البنية المدرسية ليست مكان يتم فيه تعلم المهارات الأكاديمية فحسب و إنما هي مجتمع صغير يتفاعل فيه الأعضاء و يؤثر بعضهم في بعض ، فالعلاقات الاجتماعية بين الطلاب و المعلم و الطلاب فيما بينهم ، تؤثر تأثير كبيرا في الجو الاجتماعي لحجرة الدراسة، و هذا يؤثر بدوره في نواتج التعلم.[1]

و يذكر جونسون Johnson 1979 إن للبيئة المدرسية السلبية دلالات تبدو على الطالب التابع لها و هي تتمثل في عدم انجاز ما توكل إليه من أعمال مدرسة، كذلك الهروب و التغيب المستمر عن المدرسة

---

[1] عبد المجيد نشواتي: " علم النفس التربوي " دار الفرقان مؤسسة الرسالة، الأردن، الطبعة 2، 1985، ص479.

[1] فؤاد أبوحطب، أمال صادق " علم النفس التربوي " مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1983، ص 505.

أيضا مستوى منخفض لدافعية و طموحات الطالب ،عداء نحو المسؤولين في المدرسة يأخذ شكل رفض التعليم و رفض التعاون في أي عمل مرتبط بالمدرسة. و مما لاشك في ه إن كل هذه الدلالات تؤدي إلى الإخفاق سواء بالرسوب المتكرر أو التخلي النهائي عن المدرسة.

إن المعيار الأساسي و الوحيد للحكم على التلاميذ أما بالنجاح أو بالرسوب ،هو نظام الامتحانات الذي يعتمد على إعطاء التلاميذ درجات، و لقد وجهت اتهامات لنظام التقويم المعمول به في مدارسنا على أنه تقويم غير موضوعي ،يتأثر بالعديد من العوامل من بينها نظرة الأستاذ للتلميذ و طبيعة العلاقة الموجودة بينهما.

حيث تشكل إطارا مرجعيا عند تصحيح الأستاذ لأوراق الامتحان و على هذا الأساس فإن ذاتية الأستاذ تتدخل بشكل كبير أثناء ع ملية التقييم، و يكون التلميذ ضحية، وقد يتأثر التقييم بشخصية الأستاذ إلى حد كبير. فالأستاذ المتسلط يتشدد في تق ييمه للطلاب ،على عكس الأستاذ الديمقراطي الذي يحاول أن يكون محايدا و عادلا في عملية التقييم. و هناك صنف من الأساتذة يتساهلون إلى حد كبير عند تقييمهم لأوراق الامتحانات، مما يجعل الحكم على التلاميذ غير حقيقي . [2] إن التساؤل حول مدى صلاحية الامتحانات المدرسية كمعيار أساسي في الحكم على نجاح التلاميذ أو رسوبهم، قد بدأ مبكرا و هذا منذ سنة 1929 بفضل الأبحاث المتطورة التي قام بها الباحثين الفرنسيين Laugier و Pieron و التي اثبتا من خلالها عدم موضوعية التقييم التقليدي، و لقد قام كل من Laugier و Weindberg بدراسة تربوية معمقة حول نتائج البكالوريا في مختلف المواد الدراسية ،و شملت هذه التجربة 100 ورقة لامتحان البكالوريا سحبت بطريقة عشوائية من ديوان البكالوريا أكاديمية باريس شملت مواد الرياضيات و الفيزياء و الانجليزية و اللغة اللاتينية و الفرنسية و مادة الفلسفة ،و طلب من 6 مصححين القيام بعملية التصحيح، و في نهاية التجربة وجد أن هناك تضارب في النقاط بين المصححين وصل إلى غاية 8-9 نقاط في الرياضيات و الفيزياء و الإنجليزية و 12-13 نقطة في مادة اللغة اللاتينية ، الفلسفة و الفرنسية. و من هناك تأكد لدى الباحث عدم دقة المصححين في عملية التقييم.[1]

و قد استنتج Pieron من خلال دراساته في مجال الامتحانات المدرسية ،أن عملية التقييم مرتبط ة بطبيعة المعلومات الخاصة بالتلاميذ و التي تكون معلومة عند الأستاذ أو المصححين، هذه المعلومات تؤثرسلبا أو إيجابا. و إن عملية التقييم مرتبطة بشخصية المقيم و بمعايير مرجعية موجودة عند كل مقيم و

---

[2] ايدجار فور "تعلم لتكون" ترجمة حنفي بن عيسى / اليونسكو الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر، ط2، 1976.

[1] HENRI PIERON. " examens et docimologie ", 2em édition, PUF, 1969, P16-24.

هي خاصة به، كما أن المقيم ينتظر محصول معياري أو نموذجي، و هو ثابت عند جميع المق يمين ،إن الأبحاث التي أجريت في مجال علم التباري و خاصة في فرنسا حيث ظهر و تطور هذا العلم ، توصلت إلى عدم صلاحية الامتحانات في صورتها التقليدية للحكم على نجاح أو رسوب التلاميذ ، و قد انتقد LOBROT نظام الامتحانات حيث طالب بإلغاءها لأنها غير مكيفة مع ماهيتها و أهدافها. وذلك لأن الامتحانات هدفها تكويني لكنه في الواقع حسب LOBROT يخدم الطبقة الراقية. و الامتحانات في رأيه مصطنعة و يتدخل فيها عامل الصدفة كما أنها غير دقيقة، و تمتاز بالطابع الإجباري المتسلط لأنها تطالب التلميذ بإعادة ما تلقنه عن طريق الحفظ من أجل النقطة، و ما يطلب منه يوم الامتحان لا علاقة له بمستقبله الدراسي و المهني.[2]

كما تتأثر أحكام المعلمين و تقديراتهم لطلابهم بالخلفية الاقتصادية و الاجتماعية التي ينحدر منها هؤلاء الطلاب. كذلك يتأثر تقييم تحصيل الطلاب باتجاهات المعلمين نحو هم و ذلك طبقا لجاذبيتهم الجسمية و شكلهم الخارجي.[3]

و يرجع المختصين في التربية الصعوبات المدرسية التي يعاني منها التلاميذ و التي تؤدي في كثير الأحيان إلى رسوبهم الدراسي، إلى عوامل صحية عقلية ثقافية. و فردية و إلى اضطرابات في الأسرة أو البنية الاجتماعية التي ينمو فيها الفرد إلى جانب المدرسية و العلم خاصة. لكننا لا نجد الكثير من الأخصائيين الذين يرجعون هذه الصعوبات إلى عملية التوجيه أو إلى التوجيه الغير سلي

إن التوجيه المدرسي عملية مصيرية و عليه يتوقف مصير التلميذ حيث يتحدد وفقها مستقبله الدراسي و المهني. و لذلك فإن أي خطأ في هذه العملية التربوية ينج ر عنه العديد من الصعوبات المدرسية التي يواجهها التلميذ بعد توجيهه، و يرى (J.L.lang) بأن الصعوبات الناتجة عن توجيه تلميذ إلى تخصص لا يتماشى مع إمكانياته و ميوله ورغباته تفوق بكثير تلك التي تكون سببها عوامل جسمية أو نفسية.[1]

إن العملية السائدة في نظامنا التربوي و يطلق عليها لفظ " توجيه " هي حقيقة الأمر عملية توزيع للتلاميذ على مختلف التخصصات و الفروق وفقا للنظام التربوي للمؤسسات التعليمية و متطلبات الخريطة المدرسية، و لا يراعي فيه إطلاقا ميول التلاميذ و اهتماماتهم و قدراتهم العقلية و استعداداتهم

---

(2) LABROT (m) "pourquoi des examens", recueil d'études, publiées aux éditions rationalistes, paris، 1968.

(3)بركان محمد أرزقي:" المناهج المدرسية و علاقتها بالتسرب المدرسي،قراءات في المناهج التربوية" جمعية الاصلاح الاجتماعي و التربوي، باتنة، ط1،1995،ص 113.

(1) HENRI PIERON. " examens et docimologie ", 2em édition, PUF, 1969, P16-24.

الشخصية، و يعتمد فيها على معدلات التلاميذ في مختلف المواد الدراسية. و رغباتهم المصرح بها و هذه العوامل غير كافية للتوجيه الصحيح و السليم و أسوأ من هذا أن عملية التوجيه تتم في كثير من الأحيان بطريقة تعسفية تلعب العلاقات الشخصية دورا خطيرا فيها. و التوجيه من هذا النوع يسئ للتلميذ لأنه يؤدي به لا محالة إلى الفشل و عدم النجاح و يكون التوجيه المدرسي خاطئا أو ناقصا إذ لم يعتمد على التقنيات و المعايير الع لمية العالمية، فالتلميذ عادة ما يجد صعوبة في متابعة الدراسة التي لا يمل إلى منهاجها أو مقرراتها أو التي لا تتفق و قدراته: و لذا فإننا نجد بعض التلاميذ الفاشلين في تخصص ما يظهرون تفرقا دراسيا في تخصص آخر بعد إعادة توجيههم.

إن الأخطاء في الاختيار و التوجيه كثيرا ما تؤدي بالفرد إلى الفشل و سوء التوافق، فالتوافق الناجح في الميدان الدراسي أو المهني يتوقف حينئذ على حسن الاختيار و التوجيه، و التوافق الجيد يحدث عندما يكون هناك توفيق بين متطلبات العمل و بين إمكانيات الفرد الجسمية. الذهنية و الشخصية. فكلما ازدادت درجة التوافق بين الطرفين ازدادت معها درجة تكيف الفرد و نجاحه المهني.[2]

و أجرى كل من وليامسون و بوردين Bordine و Williamsson سنة 1965 دراسة لمعرفة دور الإرشاد و التوجيه في التوفيق الدراسي على مجموعتين من الطلاب. الأولى تلقت إرشادا تربويا و الثانية لم تتلقى أي إرشاد. و تتبع أثارها كامبل CAMBAL. بعد 25 سنة حيث تبين إن الطلاب الذين استفادوا من الإرشاد كانوا أكثر تحصيلا في دراساتهم العليا. و كانت سنة التخرج على مستوى الليسانس أعلى بمقدار الربع على غير المستفيدين بالإضافة إلى أن الطلبة المرشدين اظهروا نجاحا أكثر في الدراسات العليا، و تحصيلا أكبر لدرجات الشرف و الامتياز.[1]

كما اشارت العديد من البحوث إلى وجود علاقة بين الكفاءة المهنية للمعلم و فاعلية التعليم و نجاحه. فالمعلم الذي يتمتع بقدرات عقلية عالية و حصيلة معرفية جيدة، و لديه القدرة على تحفيز طلابه، و إثارة دافعيتهم نحو التعليم، و التعليم يساهم بقدر كبير في نجاح العملية التعليمية، و من مؤشراتها ارتفاع نسبة النجاح و الانتقال إلى المستويات الأعلى. و قد لوحظ أن نسبة النجاح في الامتحانات الرسمية كالبكالوريا مثلا مرتفعة في أقسام دراسية، و منخفضة في أقسام دراسية أخرى داخل نفس المؤسسة التعليمية، و يرجعها العديد من المختصين إلى اختلاف الأساتذة ال ذين يشرفون على هذه الأقسام في

---

[2] LABROT (m) "pourquoi des examens", recueil d'études, publiées aux éditions rationalistes, paris، 1968.

[1] عبد الحفيظ مقدم" " دور التوجيه و الإرشاد في الاختيار و التوافق الدراسي و المهني"، المجلة الجزائرية للتربية ، سنة أولى ، العدد 1 ص 59.

كفاءتهم و خبرتهم. فالمعلمين الأكثر فعالية هم ال ذين يمتلكون قدرات عقلية تمكنهم من استخدام نشاطات و أساليب متنوعة في التدريس و قدرة على حل المشاكل. و يمتلكون مهارات متميزة في إعداد المادة الدراسية و تنفيذها و المعلومات ذات العلاقة بالنمو و التعلم. و يمكن القول بأن المعلم الناجح و الفعال في التعلم هو ذلك الذي يمتاز بمجموعة من الخصائص الانفعالية و العاطفية و التي تساعده على التفاعل الإيجابي مع طلابه داخل الفصل الدراسي، و التي تؤدي إلى نجاحهم و تفوقهم في التحصيل و منها الاتزان و الدفء و المودة. حيث يمتاز بالتسامح اتجاه سلوك تلاميذه و دوافعهم، و يفضل استخدام الإجراءات التعليمية غير الموجهة (كالمناقشة و الاستنتاج و الاستقراء) على الإجراءات الموجهة (كالمحاضرة، و التلقين) في تفاعلهم الصفي، كما أنه ينصت لتلاميذه و يتقبل أفكارهم. و يشجعهم على المساهمة في مختلف النشاطات و كل هذا يؤدي إلى تحسن النتائج الدراسية و بالتالي النجاح.[2]

إن تدني الظروف البيداغوجية بالمؤسسات التعليمية يساهم إلى حد كبير في ارتفاع حجم الرسوب، و يمكننا هنا أن نشير إلى أهمية البرامج التعليمية و المضامين و مدى تكفلها بحاجة المتمدرسين و ملاءمتها لعالم الشغل. بالإضافة إلى ضرورة الاهتمام بالتكوين القاعدي للأستاذ و العناية به؛ اجتماعيا و تربويا و اقتصاديا. و الاهتمام بالمؤسسة التعليمية من حيث قربها من المتمدرسين و تنظيم الحياة المدرسية من حيث النشاطات الرياضية و الثقافية و الترفيهية، و تنظيم حجم الأفواج التربوية، و ينبغي الاهتمام بمراجعة أساليب التقويم و الامتحانات ، و استغلال نتائجها من أجل الارتقاء بالتلميذ و ينبغي الإشارة إلى أهمية التوجيه و الإرشاد و الإعلام و المرافقة، في التوافق الدراسي للتلميذ و بالتالي نجاحه دراسيا و مهنيا.

III.)- الإجراءات و الطرق العلاجية لظاهرة الرسوب المدرسي:

إن الرسوب المدرسي من الظواهر التربوية التي تتحكم فيها عوامل متعددة و متشعبة ، و بالنظر إلى التفسيرات التي أعطيناها سابقا لظاهرة الرسوب حسب مختلف المقاربات نجد إن المقاربة النفسية اهتمت بالعوامل النفسية و العقلية و الشخصية للمتعلم، و المقاربة السوسيولوجية اهتمت بالإطار الاقتصادي و الاجتماعي و خصائص الأسرة و دور الأولياء و الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، و أخيرا اهتمت المقاربة البيداغوجية و التربوية بدور النظام التربوي و العوامل المرتبطة بنمط تسيير المؤسسة التعليمية، و على هذا الأساس فإن الطرق و الإجراءات العلاجية التي من شأنها أن تساهم في التقليص من حجم الرسوب ينبغي أن تكون متطابقة مع التفسيرات السابقة للعوامل المؤدية إلى هذه الظاهرة. و يأتي على رأسها

---

[2] عبد المجيد نشواني: " علم النفس التربوي " مرجع سابق، ص 234.

التعليم العلاجي الذي يعرف على " أنه مجموعة من الجهود و الإجراءات التربوية يقوم بها مختصون داخل عيادة تربوية من أجل الارتقاء بالمستوى التحصيلي و الأداء النفسي للفئات التالية من الطلاب:

أ- من يعانون من صعوبات التعلم.

ب- ذوي الإحتياجات الخاصة.

جـ - ذوي المستوى التحصيلي العادي.

د- المتفوقين عقليا و الموهوبين.

و يتم تنفيذ تلك الجهود التربوية أساسا بصورة فردية أو في إطار مجموعات صغيرة من الطلاب.[1]

و من هنا يمكن القول أن التعليم العلاجي يفيد في علاج صعوبات التعلم حيث يمكن التخلص منها.أو التخفيف من آثارها على مستوى التحصيل الدراسي كما يساهم التعليم العلاجي في التخفيف من الآثار السلبية للإعاقة على التحصيل الدراسي، و يساعد ذوو المستوى التحصيلي العادي على الارتقاء بمستواهم الدراسي و التفوق و النجاح، أما المتفوقين عقليا و الموهوبين، فغالبا ما تكون لهم مشكلات مدرسية نابعة من عدم تحملهم للمقررات الدراسية التي لا تتحدى قدراتهم و طاقاتهم العقلية. أو عدم قدرتهم على تحصيل مواد تتطلب قدرات عقلية خاصة قد لا تتوافر لهم رغم تفوقهم في نواحي أخرى.

و يمكن للتعليم العلاجي أن يساعدهم في حل المشكلات النفسية الناتجة عن توتر علاقاتهم بزملائهم بسب عوامل الغيرة أو عدم التقبل.[1]

III. 1)- الطرق التربوية العلاجية:

و المقصود منها مجموعة الطرق و الإجراءات و الجهود التربوية التي يقوم بها المعلم لمواجهة التأخر الدراسي، و صعوبات التعلم في مادة دراسية ما عند تلميذ معين له خصائصه الذاتية و ظروفه

---

[1] نبيل عبد الفتاح حافظ: " صعوبات التعلم و التعليم العلاجي"، مكتبة زهراء الشرق. القاهرة. ط1، 2000 ، ص 161.

[1] عبد المطلب القريطي: " المتفوقون عقليا مشكلاتهم الأسرية و المدرسية. و دور الخدمة النفسية ورعايتهم" ، رسالة الخليج العربي، الرياض العدد 28 ،السنة 9 ،ص 58.

البيئية [2]،و من ثم غالبا ما تقترن ببرنامج للعلاج النفسي و الاجتماعي أو الإرشاد النفسي و الاجتماعي و التربوي. و في هذا الإطار تستعمل الطرق التالية:

III. -1-1) - التربية الفارقية أو التعليم المكيف:

و هذا النوع من التعليم يعتبر طريقة علاجية لفئة التلاميذ الدين يعانون من تأخر دراسي عميق أو صعوبات في التعليم ، أو التلاميذ بطيء التعلم أو التلاميذ ال ذين يعانون من ضعف عقلي بسيط. و من الضروري هنا أن نفرق بين هذه المفاهيم رغم أن نتيجتها واحدة ، و تتمثل في إعاقة التلميذ عن التحصيل الدراسي و تؤدي به إلى الفشل و الرسوب ، و يهدف هذا النوع من التعليم إلى تقديم الخبرة التربوية المناسبة لكل تلميذ حسب قدراته و ميوله و سمات و سمات شخصية و ظروف الخاصة و خبراته السابقة. و يجب أن يكون هذا النوع من التعليم العلاجي مكثفا و ظرفيا. و ينصب على المواد التي يجد فيها التلميذ صعوبة. و كلما تمكن التلميذ من التعلم دون عوائق و حسن أدائه التحصيلي يعاد إدماجه في الأقسام التعليمية العادية، و عموما فإن اعتماد التربية الفارقية كوسيلة علاجية يمر بثلاثة مراحل هي:

مرحلة الاستكشاف:

يلعب المعلم فيها دورا بارزا و يجب أن يكون قادرا على ملاحظة صعوبات التحصيل المدرسي التي يعاني منها التلميذ و تشخيصها جيدا. كما يمكن للأولياء تقديم معلومات مفيدة حول سلوك الأبناء في الوسط العائلي.كما يساعد الأخصائي النفسي باستعمال الروائز و الاختبارات النفسية المناسبة، وكذلك طبيب الصحة المدرسية بإجراء المعاينات الطبية الضرورية.

مرحلة المتابعة:

بعد اكتشاف التلاميذ ذوي الصعوبات يتم وضعهم في أفواج صغيرة حسب الحالات المشخصة، و يخضعون لبرنامج دراسي مكثف و موجه حسب كل حالة.

مرحلة الإدماج:

---

[2] Cyrille Cahen " thérapie de l’échec scolaire " édition NATHAN, Paris (2005).

عندما يلاحظ المعلم أن التلميذ قد تمكن من المهارات الأساسية في التعلم و أن قدراته على الفهم و التحصيل قد تحسنت، يعاد إدماجه من جديد مع أقرانه في المستوى الدراسي المناسب حيث يكون قادرا على مواصلة مسارة الدراسي بصفة عادية.

إن التعلم العلاجي يتخذ أساليب متعددة بالنظر إلى طبيعة الصعوبات التي يتلقاها التلميذ، و الناتجة أحيانا من صعوبات نمائية في العمليات العقلية أو النفسية المسؤولة عن التعلم و أحيانا صعوبات دراسية و هكذا نجد أنفسنا أمام ثلاثة إستراتيجيات من التعلم العلاجي و هي:[1]

أ- أسلوب التعليم القائم على تحليل المهمة التعليمية أو التدريسية.

ب- أسلوب التعليم القائم على العمليات العقلية أو النفسية.

جـ - أسلوب التعليم القائم على الجمع بين تحليل المهمة التعليمية و العمليات النفسية أو العقلية.

III. 1-2)- التعليم التعويضي:

و هو برنامج تعويضي يعود في الأساس إلى اعتبار التأخر الدراسي يعود في غالب الأحيان إلى الحرمان الاجتماعي، و الفقر، و التخلف الاقتصادي، و نقص الفرص التعليمية، في المناطق التعليمية الفقيرة في المدن. و الأحياء الشعبية و كذلك المناطق الريفية و الأقليات المحرومة و تتضمن البرامج التعليمية الموجهة لهم.[2]

- علاج المشكلات الأكاديمية للتلاميذ حتى لا تعوق تقدمهم الدراسي في مراحل التعليم اللاحقة.

- تقديم تعليم مهني و خبرات عمل للتلاميذ في سياق غير أكاديمي.

- تقديم برنامج تعليمي مكثف للأطفال الغير قادرين من الناحية المادية و لهم إمكانيات عقلية واحدة و مساعدة أولياء أمورهم.

III. -1-3)- بيداغوجية الدعم:

---

[1] نبيل عبد الفتاح حافظ: "صعوبات التعلم و التعليم العلاجي" ، مرجع سابق، ص 166.

[2] فؤاد أبو حطب، أمال صادق، مرجع سابق.

تعتبر الوحيدة التي يعتمدها النظام التعليمي الجزائري في كل المستويات التعليمية و خاصة فيما يخص الامتحانات الرسمية في مختلف الأطوار . و يقدم لنا هذا النوع من العلاج البيداغوجي في شكل حصص استدراكية داخل الفصول الدراسية، و يخصص لها التوقيت المناسب ضمن التوقيت الأسبوعي للقسم. كما يمكن إدراجها عند وجود وقت فراغ داخل التوقيت الأسبوعي [1]، و تهدف إلى معالجة النقائص المشخصة لدى التلاميذ في مختلف المستويات و معالجة بعض أشكال التأخر الدراسي. كتخلف التلميذ في مادة دون غيرها. أو التأخر الموقفي الذي يرتبط بمواقف معينة حيث يقل تحصيل التلميذ عن مستوى قدرته نتيجة مروره بخبرات سيئة مثل وفاة أحد الأقارب ، أو تكرار مرات الرسوب أو المرور بخبرات انفعالية و صدمات مؤلمة [2] وتهدف بيداغوجية الدعم إلى علاج التأخر الدراسي في مادة أو بعض المواد من خلال حصص الاستدراك الذي يعتبر عملية تربوية و بيداغوجية ذات طابع علاجي فردي. تهدف إلى تذليل الصعوبات المشخصة لدى بعض التلاميذ و معالجة الثغرات الطارئة في دراستهم نتيجة حالات ظرفية مروا بها. و هي ضرورية لمعالجة النقائص عند بعض التلاميذ و تمكينهم من الالتحاق بمستوى زملاءهم. و حصص الاستدراك لا تنظم لتلاميذ القسم كله و إنما حسب الحاجة التربوية الملحة و لمجموعات من التلاميذ بتشابه ملمح نقائصهم المشخصة و يتراوح عددهم في كل مجموعة مابين 5 و 10 تلاميذ ، [3] و يعتبر الأستاذ المشخص الأول لمواطن الضعف و الكاشف عن النقائص. و لهذا فهو الذي يحدد التلاميذ المحتاجين لحصص الدعم و الاستدراك التي تقدم في شكل مراجعات و تمارين تطبيقية و مذاكرة محروسة و محاضرات و ليس على شكل دروس عادية، و لقد حققت بيداغوجيا الدعم نجاحا باهرا في الارتقاء بمستوى التلاميذ و تحسين مستواهم في المواد التي يعانون من صعوبة فهمها ، و استيعابها و بالتالي فهي طريقة بيداغوجية فعالة لمحاربة الرسوب و الوصول بالتلميذ إلى المستوى الذي يحقق من خلاله النجاح و الارتقاء إلى المستويات العليا.

IV.)- الإجراءات البيداغوجية لمحاربة الرسوب:

يجمع المختصون في قضايا التربية على إنه ليس هناك و صفة سحرية لعلاج مشكلة الرسوب المدرسي و ذلك لتعقدها من حيث تشابك أسبابها و ارتباطها بعوامل عديدة و مختلفة. و لكن يمكن للقائمين

---

[1] عبد الحميد روحه: " بيداغوجيا الدعم (العلاج، غاية، أهداف، أدوات، تقنيات)"، دار صالح تلانتيقيت للنشر و التوزيع، بجاية، الجزائر 2003.

[2] عبد الرحمن سيد سليمان: " سيكولوجيا ذوي الحاجات الخاصة " مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 1999 ، ص 138.

[3] وزارة التربية الوطنية منشور رقم 98.118.53 المؤرخ في 27 أكتوبر 1998 و المتعلق بحصص الاستدراك و الدعم.

على شؤون التربية و التعليم اتخاذ إجراءات عملية و ذلك بإدخال التحسينات المناسبة على النظام التعليمي في حد ذاته و هذا ليس للقضاء على ظاهرة الرسوب نهائيا و لكن للتخفيف من حجم الظاهرة و حدتها.
و تتمثل الإجراءات التي يمكن اعتمادها فيما يلي:

ا- تكوين الأستاذ و الاهتمام بكفاءته:

تعتبر كفاءة الأستاذ المهنية و مدى ملائم ته لممارسة مهنة التعليم من بين العوامل الهامة التي تساعد على الارتقاء بمستوى التعليم ، من خلال إستعاب الطلاب لما يقدّم لهم من معارف و علوم بكل سهولة. لذلك يجب وضع شروط للالتحاق بمهنة التدريس و إخضاع الراغبين في الالتحاق بهذه المهنة النبيلة إلى تكوين بيداغوجي و علمي مميز مكلل بفترات تربص ميدانية داخل المؤسسات التربوية، و بإشراف أساتذة قدامى ذوي خبرة و مشهود لهم بالكفاءة العلمية و البيداغوجية. و حثهم على تقبل العمل الجماعي و التعاون فيما بينهم[1] و بالمقابل ينبغي الاهتمام بالأستاذ ماديا و معنويا و هذا لتحسين مكانته في المجتمع. خاصة و إن الحوافز المادية تؤدي إلى تحسين المردود المهني ورفع الدافعية نحو العمل، و بالتالي تشجعه على المزيد من العطاء و بذل الكثير من الجهد و هذا ينعكس إيجابا على التحصيل العلمي و المعرفي للطلاب و بالتالي نجاحهم و تفوقهم.

كما لا ننسى أن التكوين المستمر أثناء الخدمة عن طريق الندوات أو الملتقيات التي يشرف عليها الخبراء. في تطوير طرائق التدريس و تقنيات التعليم يجعل الأستاذ ملم و مطلع على الجديد في مجال العلوم و المعارف.

ب- التوجيه المدرسي:

نسبة كبيرة من الطلاب الراسبين و الذين يعانون من تأخر دراسي جزئي في بعض المواد الدراسية نتيجة التوجيه الخاطئ إلى شعب و تخصصات لا تتناسب مع ميولا تهم و قدراتهم الحقيق يّة، و يعتبر التوجيه الحالي في مدارسنا توزيعا على مختلف الشعب طبقا للخريطة التربوية المعدة مسبقا و ليس توجيها حسب المعايير العملية المعمول بها.

إن الكثير من حالات الرسوب كانت نتيجة لعدم تمكن الطالب من مزاولة الدراسة بشعبة ما. و بمجرد إعادة توجيهه من جديد إلى الشعبة المناسبة لقدراته و اهتماماته الحقيقية نجده قد تمكن من النجاح و الارتقاء إلى مستويات أعلى.. لذلك ينبغي الاعتماد على المعايير العلمية الموضوعية في توجيه الطلاب

---

(1) Pierre G Coslin : " ces jeunes qui désertent nos écoles…"SIDS édition, Paris 2006 ,P170.

نحو مختلف الشعب و التخصصات الدراسية. حتى لا نهدر الوقت و نلجأ إلى إعادة التوجيه بعد تكرار الرسوب لسنوات.

ج- المناهج التربوية:

إن التطور المعرفي المذهل و الاكتشافات الجديدة في كل يوم و ما يتطلب ذلك من استعمال الوسائل التكنولوجية المتطورة و إدخالها إلى المدرسة يحتم على القائمين بشؤون التربية و التعليم القيام بمراجعة دورية شاملة لمختلف البرامج و المناهج المقدمة في المستويات الدراسية المختلفة. و جعلها تتماشى مع القدرات الذهنية للتلاميذ و مرتبطة بالبيئة التي يعيشون فيها و متفتحة على البيئات العالمية الأخرى. كما يجب أن تتماشى مع التطور العلمي الحاصل في المجتمع و يعتبر طول اليوم الدراسي و كثافة البرامج من العوامل المؤدية إلى إرهاق كل من الأستاذ ، و التلميذ ، فالأول يصبح غير قادر على العطاء بشكل جيد و الثاني غير قادر على التركيز و الاستيعاب، لذلك فالتخفيف من الحجم الساعي اليومي و من البرنامج السنوي المقرر يعطي راحة للتلميذ و لأستاذه و يمكنهما من النجاح.

د- حجم الفصول المدرسية:

يلاحظ في العديد من مؤسساتنا التعليمية إن لم نقل كلها الاكتظاظ الهائل للتلاميذ داخل الفصول المدرسية. و من المتعارف عليه إن حجم الفوج الدراسي يؤثر على التحصيل و الاستيعاب. و على هذا الأساس فإن الأستاذ لا يستطيع الاهتمام بجميع التلاميذ و مراعاة الفروق الفردية الموجودة بينهم و هذا يؤثر سلبا على استيعابهم.

و هناك العديد من العوامل التي تلعب دورا كبير في عملية التحصيل الدراسي عند التلاميذ و منها نوع الأبنية المدرسية و تجهيزاتها. فمن المعروف أنها يجب أن تخضع لمعايير تقنية و فنية تميزها عن باقي الأبنية بحيث تساعد التلاميذ على التكيف بسرعة مع الجو المدرسي. و يجب أن تتوفر الحجرات الدراسية على كل الظروف الفيزيقية كالإنارة و التدفئة، كذلك الاهتمام بالتغذية المدرسية و تقديم وجبات صحية كل هذه العوامل تساعد على تحصيل دراسي جديد، و بالتالي توفر للتلاميذ جو من الراحة و الهدوء يساعدهم على اكتساب المعارف و العلوم بشكل أفضل و تحقيق النجاح الذي هو حلم كل التلاميذ و الطلاب في جميع المستويات.

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى ظاهرة الهدر المدرسي في النظام الجزائري مع إعطاء إحصاءات رسمية و تطرقنا بشيء من التفصيل لظاهرة الرسوب المدرسي. و تطوره التاريخي و علاقته بالتسرب المدرسي و الاتجاهات المفسرة للرسوب المدرسي و الطرق العلاجية لهذه الظاهرة.

كما تطرقنا إلى الجوانب السلبية للرسوب ، و تكوين اتجاهات سلبية من المدرس نحو الراسب الذي بدوره تتكون لديه اتجاهات سلبية نحو المادة الدراسية التي رسب فيها ، و الجوانب الإيجابية كإتقان التلميذ الراسب للمهارات التي تخص المرحلة التعليمية التي يزاول دراسته بها مع تحسين التحصيل الدراسي. ثم تقديم امتحانات عملية و عملية للتعليل من حدة ظاهرة الرسوب سواءا ما تعلق بالطرق العلاجية التربوية أو ما تعلق الإجراءات العملية لتحسين فعالية النظام التعليمي.

تمهيد:

إن التربية الحديثة قد غيرت من أدوار المعلم و أخرجته من دوره التقليدي كملقن للمعارف لتلاميذه إلى شخص مرافق، و مرشد و مشرف على تعلمهم، مصاحب و دليل يقودهم للنجاح و مساعد و عون لهم للتكيف مع الوضعيات الجديدة للتلاميذ عامة، و للذين يعانون صعوبات بيداغوجية و نفسية و إجتماعية. أو الذين هم في حالة فشل مدرسي تام، أو الذين يخفقون في إجتياز إمتحاناتهم خاصة الرسمية منها و على رأسها إمتحان شهادة لبكالوريا، فإعادة تأهيل هؤلاء التلاميذ المراهقين بيداغوجيا و نفسيا في المجتمع المدرسي، مهمة يضطلع المعلم المرافق، المشرف، و الدليل.... بدور رائد فيها إلى جانب الدور الذي يمكن أن تلعبه الأسرة و الأقران، و المرافقة النفسية المختصة في هذا المجال.

I)- المرافقة وعلاقتها بمختلف المقاربات:

1-1 تعريف علاقة المرافقة:

أ- لغة: رافق: يرافق، مرافقة أي صاحب، مشى مع ، وأصل[1] الكلمة يعود إلى الكلمة اللاتينية CUM PANIS و تعني " إقتسام الخبر مع الآخر". و نحن نعرف التعاونية COM PAGNONNAGE و هي جمعية بين عمال يدويين لمهنة واحدة لأجل أهداف التكوين المهني و مساعدة متبادلة و التي ترتكز على القيم و التي منذ القرون الوسطى تمركزت خطواتها على الاستقبال و المرافقة، نقل المهارات المهنية، الإنفتاح و الاهتمام بالآخرين.

ب - إصطلاحا: " المرافقة: مجموعة من ا لعبارات التي تلتقى ثم تتفرع إنطلاقا من هذا المصطلح أو تستبدل به حسب الآماكن و حقول الاستعمال يوجه، يتتبع، يرشد، يشرف، يصغي يراقب، يكون، يسند، يتقدم مع، يقود يؤمن نجاح، يوصل، يحرس ، يقترن ،يستقبل في مجموعة حديث، تحليل الممارسة، أو في مساحة وساطة...[2]

ج- المرافق أو المصاحب:

التفريق يكون حسب الحقول المستعملة فيها علاقة المرافقة باعتبارها علاقة قائمة بين شخصين أو أكثر، أفعال كبيرة تنسب للمرافقين و قرب أكبر من المرافق، و صور ترتبط ببعضها البعض المعلم، الناصح، المعالج، الدليل المرشد، الموجه، المدرب، المشرف، المصاحب، الحارس، المرجع، زميل الدراسي المنصت، المسهل، الشخص المصدر، مما سبق يتضح أن مجال إستعمال المرافقة واسع و متنوع وسنهتم في بحثنا هذا إلا بالمرافقة في الميدان التربوي و خاصة منها المرافقة البيداغوجية و النفسية و العائلية.

2-1 خصوصية علاقة المرافقة:

علاقة المرافقة هي علاقة تربوية، لكنها خاصة و هناك محاولة لتصنيفها في نماذج معروفة، إما إلى جانب عالم المختصين النفسانيين، و إما إلى جانب عالم المدرسة، و إما إلى جانب عالم العائلة و العلاقة الوالدية،لكن و لا واحدة من العلاقات المصنفة في هذه العوالم الثلاثة التي تعلن التربية تكفي للكشف عن ماهية علاقة المرافقة.

علاقة المرافقة هي علاقة تربوية في حد ذاتها، و هي ليست علاقة علاجية و ليست علاقة مساعدة بسيطة.

---

[1] Paul Roberet : « dictionnaire alphabetique et analogique de la langue française » èdition corigeè ,paris ,1981 ,p 28

[2] Cyrille Rychaen: " Accompagnement d'enfant et d'adolescent en difficulté scolaire"èdition du castor astral paris، 2007، p 27

- علاقة المرافقة هي علاقة تربوية مع أنها لا تشبه بالعلاقة البيداغوجية الرمزية للوسط المدرسي.

- علاقة المرافقة هي علاقة تربوية و مع ذلك لا يوجد نموذجها في العلاقة الأبوية[1]

بعلاقة المساعدة نكون قريبين جدا من علاقة المرافقة ،لأن هناك جزء من علاقة المساعدة داخل علاقة المرافقة و تكمن في المساعدة عن التعبير عن الذات.

- المساعدة على توضيح الوضعيات الوجودية.

- المساعدة في الانفتاحات المستحيلة.

- إن ممارسة علاقة المرافقة تكون مستوحاة من شخص في أوقات ثمينة من و جوده.

وبصفة أخرى فإن ممارسة المرافقة تجد معناها الحقيقي في مختلف الأوقات التي تعبر عن "الميلاد" و المراهقة تعتبر حقيقة "ميلاد ثاني".

- لكن مرافقة المراهق متمركزة حول علاقة الشخص بمشروع وجوده ، لهذا علاقة المساعدة لا تكون سوى المصب الأول لعلاقة المرافقة. في حالة ما إذا كان المرافق هو الذي يفتح الطرق و يقترح المسارات، و الوسائل للأهداف الذي حددها المراهق.

- هنا المرافق يكون عبارة عن مقترح و ليس مساعد لأنه خارج نطاق الإصغاء يمكن أن يدعو المراهق بأن يقول " لا ".

- علاقة المرافقة بطبيعتها علاقة تربوية تشمل علاقة المساعدة الخصوصية و تتعداها.[2]

3-1)- المقاربة النفسية و علاقة المرافقة:

إن علاقة المرافقة ليست علاقة علاجية، ممارسة المرافقة ليس لها مقاصد علاجية أو إستشفائية في المقام الأول،خاصة أنها لا تتموضع بأي طريقة في مخطط اللاوعي، و يمكن أن يكون أن لها أثار نفسية خصبة بقدر ما تسمح للمراهق أن يدخل في قلب وجوده، لكنها تبقى ثانوية بالنسبة لمقصد ممارسة المرافقة التي تتوضح على علاقة واعية لمشروع وجوده.

و تكتسي علاقة المرافقة النفسية أهمية بالغة نظرا أن الفشل المدرسي يخلف آثار سلبية على التلميذ، حيث نجد **الإحباط** يتجلى في سلوكاته مثل السلبية و عدم الاهتمام بما يجري حوله، إضطرابات النوم، و آلام الرأس و عدم المشاركة في الحياة اليومية، و العزلة التي تظهر من خلال ضعف الانتباه، و إضطربات الذاكرة، و عدم القدرة على الدخول في المنافسة.

---

[1] CHRISTIAN PHILIBERT et GERARD WIEL et GEORGE LEVESGUE " Accompagner l'adolescence du projet de l'élevé au projet de vie "chronique sociale' Lyon , 1995."

[2] CHRISTIAN PHILBET IBID.

كذلك نلاحظ **إضطرابات في السلوك** ، حيث أكد بعض الكتاب أن هناك ارتباط بين الفشل المدرسي و غياب التشجيع، و نقص الاهتمام بالإعمال المدرسية و السلوكات العدوانية و أحيانا الجانحة و كلها تهدف للفت الإنتباه و يمكن أن تظهر إضطرابات أكثر حدة في المراهقة.

تقدير الذات، تقدير الذات يعني الشعور الأكثر أو الأقل مناسبة، الذي يظهره كل واحد لحقيقة ما هو عليه.

أو بأكثر دقة ما يفكر أن يكون عليه، و يلتمس كمؤشر على الارتياح النفسي. الحاجة الى الإحترام و هي عامل أساسي مدى الحياة. ينمو منذ الطفولة عبر التفاعل مع الآباء و المعلمين، و الزملاء و " بهذا نقييم صورتنا الذاتية منهم خلال نظرة من يحطون بنا، و يعبر عنها بحيث كل واحد يحب و يقبل و يحترم على أنه شخص"

و تعريف مفهوم الذات يركز على مفهوم التقيم الذاتي، الفرد يعتبر نتائج، قدراته. و خاصياته حسب نظام معايير و قيم شخصية، و النجاح أو الفشل المدرسي يلعب دورا في احترام الذات، و من خلال دراسات مختلفة وجدنا أن الفشل المدرسي ينتج إنخفاض في إحترام الشخص لذاته و بالتوازي الأفراد يظهرون صورة سلبية عندما يحصلون على نتائج أقل من قدراتهم الفكرية.

الحصر و يتميز غالبا بمختلف المظاهر النفسو جسدية مثل آلام البطن، الشقيقة القيء، الإرهاق الشديد و غيرها. كل هذه المظاهر عند التلميذ الراسب أو المخفق دراسيا أكثر من ضرورة للتخفيف من تأثير الفشل.

لذا و نظرا للجانب الإيجابي الذي تلعبه المرافقة على الجانب النفسي للتلميذ خاصة ذاك الذي يحضر و يستعد للإجتياز امتحان مهم يحدد مساراه المستقبلي و الذي سبق ان ذاق طعم الفشل المر فيه، لذا يجب على كل المهتمين و المحيطين بهذا التلميذ توزيع أشكال المرافقة النفسية و المساعدة المقدمة له. و ذلك بالإعتماد على علاقات مساعدة و مرافقة مستعملة في الأنظمة التربوية العالمية.

لأن صفات الصحة النفسية للتلاميذ المتمدرسين بصفة عامة ، و التلاميذ الذين يعانون من صعوبات مدرسية أو سبق لهم و أن مروا بتجارب مدرسية فاشلة كالرسوب و الفشل في اجتياز امتحانات مصيرية. تستدعي أشكالا خاصة للتدخل النفسي بهدف تصحيحي و إعادة التوازن النفسي لهؤلاء التلاميذ.

و تتعدد المقاربات النظرية لعلاقة المرافقة النفسية و تهدف في مجملها إلى تقديم خدمات نفسية للتلاميذ على إختلاف مشاريعهم، و ندرج فيما يلي عددا من أشكالها و على رأسها كل من التوجيه و الارشاد، حيث إذا كان التوجيه التربوي يصبوا إلى تحقيق التوافق الدراسي للتلميذ من

خلال تصويب اختياراته الدراسية بما يوائم قدراته و استعداداته، فإن الإرشاد النفسي يتخذ من إيجاد الانسجام و الراحة النفسية للتلميذ هدفا لها .

1--3-1 التوجيه:

يحتاج الإنسان في مختلف مراحله العمرية للمساعدة في حل بعض مشكلاته و خاصة فئة الطلاب الذين يعانون صعوبات في التمدرس، كالرسوب الذي يستدعي إستراتيجية تربوية للتغلب عليه و من بينها مرافقة الطالب المعيد و ذلك بتوجيهه التوجيه التربوي الصحيح.

و التوجيه يعرفه أولسن: على أنه عملية تفاعل قيادية بين طرفين أو أكثر أجدهما الموجه و الآخر الموجه و تستهدف التعاون على إستقصاء طبيعة الموقف بقصد تبين نواحيه ، و تعريف الموجه (الطالب) بما لديه من قدرات و إستعدادات و بما يتوافر في البيئة من إمكانات و فرص و كيفية الاستفادة منها، و كل ذلك بقصد التوصل إلى معرفة أمثل الحلول الممكنة و بغرض معاونة الموجه على مساعدة نفسه باختبار الحل الذي يلائمه، و الاضطلاع بمسؤولية تنفيذه.[1]

إذا فالتوجيه هو مجموعة الخدمات التربوية الوقائية و البنائية المتنوعة التي تقدم للطالب من جهات متعددة و بأساليب متنوعة ،بهدف مساعدته على تحقيق ذاته ضمن إمكاناته و قدراته و ميوله و إمكانات بيئته[2]

و بما أن موضوع البحث هو المرافقة النفسية و التربوية للطلبة المعيدين لشهادة البكالوريا. فإن التوجيه التربوي لهذه الحالة يعتبر ضروري، لأنه يهتم بمساعدة الطلبة على اختيار الطرق و الإستراتيجيات المناسبة و الملائمة لدراستهم بما يتوافق و قدراتهم، الجسدية العقلية و المادية.

و يعتبر التوجيه التربوي أهم الفروع التي تخدم الطالب في حل مشكلاته الدراسية ، حيث يعمل على مساعدة الطالب على الإختيار بين أنواع مختلفة من الدراسات ، و كذلك بين مختلف الطرق التي ينتهجها الطالب في إعداد دروسه و مراجعتها و كذلك في التحضير الجيد للامتحانات، حيث يجد الطالب نفسه في مفترق الطرق لا يستطيع أن يقرر بمفرده أين تظهر حاجته إلى التوجيه فيلجأ إلى شخص أكثر خبرة و دراية يرافقه في مساره، و يساعده في تقرير جوانب امتيازه و مواطن ضعفه، و من ثم تقديم النصح له.

و من هنا يمكننا القول بأن الهدف الذي يسعى إليه الشخص المرافق للتلميذ من خلال عملية التوجيه التربوي ، هو تهيئة الظروف التعليمية التي تكشف عن أحسن ما ينطوي عليه التلاميذ، و العمل على توجيهم توجيها صحيحا. و بالتالي تحقيق توافقهم الدراسي.

---

[1] سليمان داود زيدان و سهيل موسى شواقفة: " أساليب الارشاد التربوي " جهينة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن،2007 ، ص،6.

[2] سعدون سليمان نجم الحلبوسي و آخرون: " التوجيه التربوي و الارشاد النفسي " منشورات ALGA مالطا، 2002، ص،86.

2-3-1 الإرشاد النفسي:

استمد مدلوله و إنطلاقته من أعمال CARL ROGERS و مساعديه. و هذا النوع من علاقة المساعدة المتمحورة حول الشخص ترتكز على إنشاء مقابلة بين طالب مراهق و بين راشد مختص، لا يتعلق الأمر بعلاج أو معاملة علاجية مع تفسير أقل أو أكثر إدعاء و ارتياب.

و لكن ببساطة يتعلق بعلاقة مباشرة أين التلميذ يستقبل بكل احترام و بدون أحكام أو تأويلات، حيث صعوباته يمكن أن تكتشف من طرفه في جو من الآمان و الثقة المتزايدة. و لا يقدم له درس عن كيفية التصرف ، و المرشد النفسي لا يقدم مواعظ واجبة تقيد التلميذ، و لا إرشادات و توجيهات في المعنى الكلاسيكي. إذن التلميذ يستطيع أن يوجه تردده و ارتياباته و غياب الثقة في النفس وفي الآخرين تدريجيا مثلما كشفته التجارب بل يتوصل إلى التخلص من تثبيطاته، و توازن شخصيته في آجال قصيرة هذه المساعدة تتجنب النكوسات و المقاومة التي تظهر عادة في التدخلات المرتبطة بالفريق البيداغوجي الفاعل في الوسط المدرسي من أساتذة و إداريين و هي خطوة أساسية يجب المرور بها قبل إقامة علاقة المساعدة للتلميذ و تهدف إلى انسجام و تهيئة جو التضامن و الانسجام للعمل داخل المدرسة، لأن علاقة المرافقة للتلميذ تمر غير منطق علاقة تساند و تعاون بين المعلمين و المربين من كل نوع من أجل خلق و احترام الاختلاف و البحث عن طرق مساندة متبادلة من أجل ضمان صورة ملتحمة و متسامحة لجماعة من الراشدين.

لهدا فإنه من الضروري التطرق إلى الإرشاد النفسي بشيء من التفصيل :

هو علاقة طوعية مقبولة بين شخصين أحدهما أصابه قلق من مشكلة أو مشاكل تتعلق بمصير توازنه. و الآخر هو الشخص الذي يفترض به تقديم يد المساعدة ، و يجب أن تكون العلاقة مباشرة و جها لوجه. و الطريقة المتبعة في هذا المجال هو أسلوب الكلام.[1]

إذا فالإرشاد النفسي يقوم بدراسة و فهم و تفسير و تقييم السلوك و تعديله. و هو أسلوب و تقنية فنية يستعملها المحيطين بالتلميذ خاصة الأستاذ لتحقيق الأهداف المسطرة و على رأسها النجاح و تحسن المستوى، حيث يسلك الأستاذ نماذج مختلفة في الممارسة العملية أثناء تأدية الخدمات الإرشادية و من بينها تهيئة المناخ التربوي في القسم خاصة، كذلك الإهتمام بالتلاميذ و نمو شخصيتهم و الاشتراك في البحوث اللازمة لبرامج الإرشاد.[2]

كما يهتم الإرشاد النفسي بشخصية التلميذ ككل في الوقت الذي يسعى إلى توجيهه في حل بعض مشكلاته الانفعالية، و تخفيف الاضطراب النفسي الذي يعاني منه. إذا فإنه يستهدف في

---

[1] حامد عبد السلام زهران: " التوجيه و الإرشاد النفسي " عالم الكتب، ط2 القاهرة، 1998، ص، 34.

[2] صبحي عبد اللطيف المعروف: " نظريات الارشاد النفسي و التوجيه التربوي "مؤسسة الأوراق للنشر و التوزيع ،عمان الأردن 2005، س 11.

النهاية تمكين التلميذ من فهم أفضل لنفسه، و إكتساب و جهات نظر صحيحة نحو الحياة و الناس. و الوصول إلى النمو المتناسق للجوانب المتعددة لشخصيته. بل و إطلاق و تحرير طاقاته حتى يصل بها إلى أقصى نمو ممكن.

و بما أن موضوع بحثنا يدور حول آلية المرافقة النفسية و التربوية للتلاميذ المعيدين للبكالوريا ، و بما أن الخدمات الإرشادية تعتبر ضرورية في هذا الجانب فإننا ارتأينا التطرق إلى أهم مجالات الإرشاد التي نراها تخدم هذا الموضوع وهي الإرشاد التربوي ، إرشاد الشباب (المراهقين) إرشاد وقت الفارغ.

أ- الإرشاد التربوي:

يمكننا تعريف الإرشاد التربوي بأنها تلك العملية المنظمة و المخطط ، لها لمساعدة الطلبة على مواجهة صعوباتهم و مشكلاتهم التي تقلل من عملية التعليم و التقليل من فعاليتها ،و مساعدة هؤلاء الطلبة للتخلص من مشكلاتهم و السيطرة عليها ، و تتعدى هذه العملية الإرشادية لتشمل التعرف على المشكلات التي يعاني منها الطلبة في الأسرة و الشارع و داخل القسم.[1]

و يهتم الإرشاد التربوي بمساعدة التلاميذ على السير في دراسته سيرا حسنا، حيث يقوم المرشد بالتعاون مع التلاميذ للتغلب على الصعوبات التي تواجههم في حياتهم الدراسية بشكل عام مثل، كثرة الغياب، التأخير، ضعف التحصيل الدراسي، و عدم التركيز في المذاكرة و كذلك مساعدة التلميذ على إستغلال وقته إستغلالا مفيدا حيث ينظم أوقات دراسته، و أوقات ترفيهه بطريقة تضمن له التوافق التفسي و الصحة النفسية و النجاح الدراسي.

كما يساعد التلميذ على رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته و ميولاته و أهدافه و تتكامل أهداف الإرشاد التربوي مع أهداف الإرشاد النفسي بصفة عامة من جهة ، أهداف العملية التربوية من جهة أخرى، و الهدف الرئيسي للإرشاد التربوي هو تحقيق النجاح تربويا، كذلك التطلع المستقبلي و التخطيط للمستقبل التربوي للطلاب ، في ضوء دراسة الماضي و الحاضر التربوي ورسم الخطة للمستقبل التربوي.[2]

ويحتاج كل تلميذ إلى خدمات الإرشاد التربوي، و يهتم به و يشارك فيه كل العاملين في ميدان التربية و التعليم ، أما فيما يخص ظاهرة الرسوب المدرسي فإن تدخل الإرشاد التربوي يكون بدراسة عدة نقاط أهمها صعوبة التعليم، تشتت الإنتباه. و نقص القدرة على التركيز، ضعف الذاكرة و إضطراب الفهم و الإجهاد و التوتر، قلة الإهتمام بالدراسة و الغياب المتكرر و يجب أن تقدم خدمات الإرشاد التربوي مندمجة في البرنامج التربوي و العملية التربوية و متكاملة

---

[1] صالح حسن الداهري: : " مبادئ الصحة النفسية " دار وائل للنشر و التوزيع، الأردن- عمان، 2005، ص 154.

[2] حامد عبد السلام زاهران: مرجع سابق، ص ،419.

معها، و بصفة عامة عن طريق المناهج التي تعمل حساب للتوافق و الصحة النفسية للطلاب و المربين أيضا. و يلاحظ أن أهم خدمات الإرشاد التربوي مساعدة المشتغلين بالتربية و التعليم في إقتراح تعديلات في المناهج و إدارة المدرسة ، بما يقابل حاجات الطلاب بطريقة أفضل و يحقق بصفة عامة أهداف الإرشاد.

و يقوم التلميذ و المرشد و المدرسة بدور متكامل في عملية الإرشاد التربوي و ذلك على النحو التالي:

التلميذ: يستفيد من الخدمات و التسهيلات و الفرص المتاحة من المدرسة و في المجتمع و يستشير المرشدين و المعلمين و الوالدين و الأقران ، في زيادة فهم نفسه و قدراته و في رسم خططه التربوية و في اتخاد قرارته ، بالنسبة لحاضره و مستقبله التربوي. و يستطيع التلميذ توظيف كل مايتيسر من خدمات الإرشاد لرفع كفاءته النفسية مما يحسن تحصيله الدراسي .

المرشد: يدرس المرشد استعدادات و قدرات و إمكانات و ميول و حاجات كل تلميذ، و يعرفه بالإمكانات التربوية المتاحة ، و يهيئ الفرص المناسبة لأحسن قدر من الإفادة بالخبرات التربوية و ييسر استفادة التلاميذ من كل الأخصائيي ن و من كل الخدمات و التسهيلات في المدرسة و المجتمع، و يلاحظ و يدرس تقدم التلميذ و نموه في الماضي و الحاضر، و يساعده في التخطيط لمستقبله التربوي، و يساعد في كل المشكلات التربوية و يعمل مع الطالب على تحقيق توافقه المدرسي.

المدرسة: تيسر المدرسة التسهيلات لدراسة شخصيات التلاميذ و قدراتهم و تحصيلهم، و تقدم المناهج و الأنشطة الخارجة عن البرنامج ، و تجعل خدمات المجتمع كلها في متناول التلاميذ و تمكن كل تلميذ من ممارسة الاختيار و التقرير بنفسه، و تحرص المدرسة على سلامة العلاقات الاجتماعية بين المعلمين و التلاميذ بحيث تقوم على أساس ديمقراطي ، فتؤدي إلى النمو التربوي و النمو النفسي السليم بما يحقق التوافق المدرسي و الصحة النفسية، و تتعامل الأسرة و المدرسة لتحقيق الاتصال الدائم و خاصة عن طريق مجلس أولياء التلاميذ حتى يتحقق التكامل بينما في تقديم المساعدات الإرشادية المطلوبة للتلاميذ.

المعلم: يقدم المعلم، المرشد خدمات هامة حين يكون نموذجا سلوكيا متوافقا و معلما لمهارات التوافق، يعلم العلم، و يوجه النمو و يسهم في عملية الإرشاد بقدر ما يستطيع، و يحيل ما لا يستطيع إلى الأخصائين.[1]

لهذا فإن كل معلم مسؤول عن رسالة الإرشاد لتلاميذه التي هي رسالة التربية و رسالة المدرسة ذاتها و بهذا المفهوم الواسع يمكن أن نقول أن الموقف الذي يتخذه المعلم تلاميذه

---

[1] حامد عبد السلام زهران: مرجع سابق، ص، 423.

و الإستعداد الذي يبديه نحو مساعدتهم على تصحيح أخطائهم و على التغلب على ما يعترضهم من صعاب يجعل هذا المعلم مدرسا، مرشدا، موجها.

و مرافقا مساعدا و معاونا للتلاميذ عبر كامل المراحل التدريسية ، و من خلال كل هذا نرى أن خدمات الإرشاد التربوي جزء ا لا يتجزأ من العملية التعليمية ، حيث تسهم و تعنى بتنمية شخصية الطالب ، بحيث تنمو نموا متكاملا من جميع النواحي النفسية. و الإجتماعية و السلوكية و المعرفية.

و يتمثل دور المساعدة الإرشادية النفسية و التربوية للطلاب المعدين لشهادة البكالوريا في عدة نقاط مهمة تتمثل في:

- توعية الطلبة بأساليب الدراسة الصحيحة.

- التعرف على حالات الضعيف المدرسي و أسبابه عند التلاميذ و إقتراح الحلول المناسبة بمشاركة الأساتذة.

- مساعدة الأباء و تقديم الإستشارة لهم لمساعدة الأبناء في التغلب على صعوبات التعلم. تقديم المساعدة اللازمة للطلبة الضعاف من خلال الإرشاد الفردي و الجماعي، و تشجيع المعلمين على استخدام الأساليب التربوية في معالجة الضعف التحصيلي لدى التلاميذ. [1]

ب- إرشاد الشباب أو المراهقة:

إن إرشاد الشباب هو عملية المساعدة في رعاية و توجيه نمو الشباب نفسيا و تربويا و مهنيا و إجتماعيا ، و المساعدة في حل مشكلاتهم اليومية، و يهدف إرشاد الشباب إلى مساعدتهم لتحقيق نمو سليم متكامل، و توافق سوي شامل، و تحقيق أفضل مستوى ممكن من الصحة النفسية، و التلاميذ في المرحلة الثانوية يمرون بمرحلة انتقالية تتمثل في مرحله اللانضج في الطفولة و النضج في الرشد ، لذلك يتميز التلاميذ في هذه الفترة بخصائص نمو هامة و مشكلات توافقية و هذا يقتضي الحديث عن فترة المراهقة، فهي فترة توتر تتخللها الأزمات النفسية و التغيرات الفيزيولوجية، و تسودها المعاناة و الإحباطات و الصراعات، و القلق و المشاكل التي تنشأ جراء تعرض المراهق لضغوطات من الأسرة، المدرسة، أو المجتمع، لكنها في النهاية تعتبر مرحلة لتحقيق الذات، و نمو الشخصية و صقلها، و بالتالي تحقيق التوازن النفسي إذا ما توفرت بعض مطالب النمو واهمها.

- أن يكون المراهق علاقات جديدة أكثر نضجا مع أقرانه من كلا الجنسين.
- أن يقوم بدوره الإجتماعي الذي يحدده له المجتمع كفتى أو فتاة.
- أن يتقبل تكوينه الجسدي و ما يطرأ عليه من تغيرات.

---

[1] سليمان داود زيدان و سهيل موسي شواقفة: مرجع سابق،ص34.

- أن يستقل من الناحية الانفعالية عن أبويه و الراشدين.
- أن يختار المهنة المناسبة و أن يتدرب عليها.
- أن ينمي مهاراته العقلية.
- أن يتحمل مسؤوليته الاجتماعية.
- أن يعمل على تحصيل مجموعة من القيم لتكون دليلا له في سلوكه.[1]

إن هذه المطالب بمثابة عوامل تؤثر في مجري نمو المراهق ، و إن إرشاد الشباب يتجلى في مساعدتهم على تحقيق هذه المطالب، و ما يصادفهم من مشكلات و أهمها.

مشكلات صحية، نفسية، أسرية، أخلاقية، إجتماعية، مدرسية و إنفعالية.

و بما أن موضوع بحثنا هو مرافقة التلاميذ المعيدين للبكالوريا يعني شباب مراهقين فإن خدمات إرشاد الشباب، يجب أن توكل إلى أشخاص على دراية كافية بفترة المراهقة، قادرين على فهم المراهق، و إن يكون الإهتمام موجها إلى الخدمات الإرشادية التنموية و الوقائية و تهيئة البيئة الصالحة التي ينمو فيها الشاب ، و توفير المناخ النفسي الملاءم لنمو الشخصية السوية و مساعدة الشاب على فهم النفس و تقبل الذات و تقبل تغيرات النمو، و يجب مراعاة الفروقات الفردية، و الفروق بين الجنسين ، كما يجب الابتعاد على أسلوب الأمر، الوعظ و الحكم المباشر و يجب على الوالدين و المعلمين و المرشدين النفسانين أن يقدروا دورهم الهام في نمو و تنمية مفهوم الذات الموجب المرن السوى عند الشباب.[2]

عمل المرشد أثناء المرافقة النفسية و التربوية للتلميذ الراسب في امتحان البكالوريا يكون من خلال تدخله في عدة نقاط أهمها، إثارة دافعية التلميذ للتعليم، تشجيع الرغبة في النجاح وخفض قلق الامتحان عنده، تطوير ميكانزماته الدفاعية، تعزيز الثقة بالنفس من خلال تقدير الذات و العمل على إزالة جميع الاحباطات التي تعرض لها جراء الفشل السابق في البكالوريا ،تشجيعه على التعبير بما يدور في نفسه و بالتالي الفصح عن مخاوفه و صراعاته الداخلية.

كذلك وضع برنامج غذائي متكامل مفيد يعطي الجسم القوة التي تساعد التلميذ على التحضير الجيد، و الإقلاع عن بعض العادات السيئة مثل التدخين و تناول المنبهات و السهر الطويل.

العمل على كسب ثقتهم عمليا و سلوكيا.

التكفل الحقيقي بالمراهق من طرف فريق مختص بيداغوجي ، طبي ، نفسي ، إجتماعي[3]

---

[1] صالح حسن الداهري: " سيكولوجية الإرشاد النفسي المدرسي " دار الصفاء للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص88.

[2] حامد عبد السلام زهران: مرجع سابق، ص 467.

[3] رسمي على عابد: " ضعف التحصيل الدراسي أسبابه و علاجه " دار جرير للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2008 ،ص 64.

ج -إرشاد وقت الفراغ:

يعتبر إستثمار وقت الفراغ من الأسباب الهامة التي تؤثر على نمو الشخصية، كما يعتبر من المشاكل الهامة التي توليها المؤسسات و الهيئات الإجتماعية القدر الكبير من العناية و الإهتمام.

هذا بالإضافة إلى أن إستثمار وقت الشباب يرتبط إرتباطا و ثيقا بالعمل التربوي في المؤسسات التربوية خاصة الثانوية و الجامعة ، إين يتم توجيه الجيل الصاعد و توعيته بأهمية إستثمار وقت فراغه بصورة نافعة تعود عليه بالفائدة ،و هناك تعاريف كثيرة لوقت الفراغ أ و ما يطلق عليه من طرف البعض بمصطلح " الوقت الحر " و من بين هذه التعاريف ما يلي .حيث يرى نومير NEMYER أن وقت الفراغ "هو الوقت الذي نتحرر فيه من القيود الرسمية أو التي يفرضها علينا عملنا الوظيفي الرسمي " و يرى محمد عادل خطاب إلى أن وقت الفراغ " هو الوقت الحر الذي يفعل فيه الإنسان ما يشاء".

إذا وقت الفراغ هو الوقت الحر الذي لا يرتبط بضرورة أداء واجب معين، و الذي يتحرر فيه الإنسان من إلتزامات وضروريات الحياة و تكون له حرية قضاءه كيفما يريد و يرغب.[1]

و من هنا نرى أن الإهتمام بتشكيل و تنظيم وقت الفراغ ضروري ، لأنه يساهم في إكتساب الفرد الخبرات السارة الإيجابية ، و في نفس الوقت يساعد على نمو شخصيته و إكتساب العديد من الفوائد الخلقية و الصحية و البدنية و الفنية.

و قد إهتم الإرشاد النفسي بوقت الفراغ حيث عمل على تنظيم و إستغلال وقت الفراغ الحر الذي لا يحتاجه الفرد لكسب عيشه ، و إستخدام نشاط وقت الفراغ في عملية الإرشاد تشخيصيا و إرشاديا و هو طريقة ممتازة خفيفة الظل بالنسبة للعملاء الذين لا يحبون الإرشاد في عياداتهم أو مراكزهم.[2]

و يقوم إرشاد وقت الفراغ على أسس تبين ضرورته الملحة حتى ينصرف إلى سلوك موجه و ليملأ بنشاط مخطط يعود بالنفع و ذلك لعدة اعتبارات أهمها.

- إن وقت الفراغ ليس وقت لهو بل إنه سلوك جاد ،و لكنه خارج عن العمل أو الدراسة و ليس إجباريا.

- إن وقت الفراغ ضروري للراحة و إن حسن تنظيمه وشغله يؤدي إلى الراحة النفسية، إلى زيادة الإنتاج و تحسين المردود و التحصيل الدراسي، لأنه يقطع روتين الدراسة و يقضي على التعب و الملل.

---

[1] عطيات محمد خطاب: " أوقات الفراغ و الترويح " القاهرة. مصر، ط1 1990. ص 10.

[2] صالح حسن الداهري: " علم النفس الإرشادي نظرياته و أساليبه الحديثة " دار وائل للنشر و التوزيع، عمان، الأردن،2005 ص456 .

- إن مشكلة التلاميذ هي جهلهم عن كيفية تسيير وقت فراغهم، لهذا يحتاجون إلى إرشاد بهذا الشأن، حتى يتسنى لهم تسطير برنامج للمراجعة الإيجابية أثناء أوقات الفراغ و إستغلالها إستغلالا جيدا.

و من أهم النشاطات التي يمكن للتلميذ أن يقوم بها أثناء وقت الفراغ ، و التي من شأنها أن تساهم في إزالة الضغط الذي يعاني منه بإعتباره مقبل على إمتحان شهادة البكالوريا الذي فشل في إجتياز عقبته من قبل، نجد عدة نشاطات أهمها:

(1) الترويح:

و هو نشاط إختياري يحدث أثناء وقت الفراغ و دوافعه الأولية هي الراحة و الرضا. أو السرور الناتج عن هذا النشاط. و هو يستهدف الإنتعاش و التجديد بحيث يخرج الفرد من عملية الترويج متحررا من الأعباء و متطلعا إلى المستقبل، يملؤه الأمل و الرجاء و يشمل الممارسات الرياضية و التسلية بكل أنواعها.

إن عملية الترويح الذي يقوم بها التلميذ أثناء وقت الفراغ تساعد على:

- التعبير عن النفس.
- المساعدة في العمل على تحسين الصحة البدنية و الإنفعالية و العقلية.[1]
- المساعدة على التحرر من الضغط و التوتر و القلق الناتج عن الخوف من الفشل في البكالوريا.

حيث نجد أن الأنشطة الترويحية على اختلاف ألوانها تساهم بدرجة ملحوظة في تفريغ الإنفعالات المكبوتة لدى الفرد و تعمل على تخفيف درجات القلق و التوتر النفسي ، و تمنح التلميذ السعادة و السرور و الرضا النفسي ، و كلها تزيد من قدرة التلميذ على التكيف و تدفع به إلى الإجتهاد أكثر و تخطي عتبة الفشل.

(2) الاسترخاء:

يعتبر من أهم أنشطة وقت الفراغ الإيجابي لأنه يريح الأعصاب ، و هو هدف يسعى المرشد لتحقيقه و ذلك للتخلص من حالات التوتر و الانفعال الداخلي، حيث يساعد على صفاء الذهن وتركيزه وتنمية الانتباه و زيادة القدرة في التحكم في عمليات التفكير و ذلك عن طريق:

- تنمية المهارات و الإبداعات و تشجيع المشاركة في حصص الدعم و الإستدراك لدى التلاميذ الضعفاء.
- بلورة نشاط التلاميذ أثناء وقت الفراغ في شكل ندوات يحددون موضوعاتها وفق البرنامج العام الدراسي، أي تحضيرهم نفسيا لامتحان البكالوريا.

---

[1] عطيات محمد خطاب، مرجع سابق، ص 26.

كذلك عن طريق برامج التربية، و هذا بغية تنمية الإهتمام بتربية الجسم و العقل معا و ذلك عن طريق عملية التفريغ و التنفيس الانفعالي ،ضبط الذات. مما يسمح للتلميذ بتوجيه الشحنة الإنفعالية نحو الخارج مما يسمح بتخفيض القلق، حيث يقوم المرشد بمساعدة التلميذ على التعبير عن مشكلاته، صراعاته، مشاعره و مخاوفه و ذلك بالتعبير اللفظي.

(3) الشرح و التفسير:

عبارة عن جلسات حوارية تبرمج أثناء وقت فراغ التلاميذ، و يهدف هنا المرشد إلى تفسير الأحداث التي مرّ بها التلميذ (الفشل السابق في البكالوريا). و الذي أدى إلى تغيير في بناء شخصيته، ولتغييره يستلزم أن يكون التلميذ له دافعية قوية للعمل، و كذلك قوة تسمح له بتحمل القلق الذي ينتج عن التفسير و الشرح و ذلك أن يعي التلميذ أن الفشل السابق وَلَّدَ لديه سلوك إنفعالي يجب التحكم فيه بغية النجاح من جديد.

(4) الإقناع المنطقي:

و يهدف إلى تحديد أسباب السلوك المضطرب من أفكار و معتقدات غير منطقية ، و التخلص منها بالإقناع المنطقي و إعادة التلميذ إلى التفكير الواقعي. كأن يرى التلميذ أن سبب فشله في البكالوريا يرجع إلى ظلم تعرض له من لجنة التصحيح، و أنه كان ضحية المحسوبية مثلا، أو أن نجاحه و دراسته هدفها إدخال الفرحة للمحيطين به و ليس له هو.

لذا يجب تصحيح هذه الأفكار بإستخدام الحجج و البراهين المنطقية و تبني أفكار جديدة معقولة و منطقية [1]تكون دافعا له للنجاح.

إذا إن إستثمار وقت الفراغ عند التلاميذ المراهقين ليس بالأمر السهل ، بل يجب أن يستغل بشكل جيد بحيث يتيح لهم فرصة تنمية شخصياتهم، و قدراتهم و استغلال طاقاتهم المختلفة [2] و هذا إذا استغل بطريقة إيجابية أما إذا استغل بطريقة سلبية فأن مشكلات قضاء أوقات الفراغ تخلق معاناة حقيقية للمراهق ، و هذا لعدم قدرته على التخطيط لملئ ه بصورة عقلانية ،خاصة إذا ارتبط الأمر بقلة الأندية و المرافق التي يلجأ إليها التلميذ لإشباع رغباته و معظم حاجاته النفسية، و الإجتماعية و تنمية شخصيته، و إضافة إلى أنها مصدر هام لتأكيذ الذات، و مجالا لتخفيف حدة التوتر و القلق الناجم عن العجز و ملئ وقت الفراغ.

و يعتبر حسن إستثمار وقت الفراغ عند التلميذ المقبل على إجتياز شهادة البكالوريا عاملا إيجابيا يدفع به إلى العمل الجاد لتحقيق النجاح.

---

[1] صالح حسن الداهري: مرجع سابق.

[2] صلاح الدين العمرية: " الصحة النفسية و الإرشاد النفسي " مكتبة المجتمع العربي، عمان- الأردن، 2005، ص88.

3-3-1 الإصغاء:

إن لنجاح أي اتصال بين شخصين سواءا كان في عملية مرافقة مستمرة أو غيرها لابد أن يكون هناك إصغاء جيد ، و إلا فإن الرسالة لن تفهم و لن تكون واضحة و بالتالي ينتج سوء تفاهم بين الطرفين، إذا الإصغاء يعتبر من التقنيات الفعالة في عملية الإتصال بين الأفراد. و بما أن آلية المرافقة تقوم بين فردين أو أكثر فلا بد من إصغاء أحدهما للأخر أثناء تقديم المعلومة ، و لهذا كان رسول الله (ص) إذا جاءه رجل يسأله أو يتحدث إليه أعطاه وجهه و إهتمامه و كان معه على كل المساحات، عقلا، انفعالا و تعابير جسد [1]، و من هنا يمكن التعريف بين مستويات الإصغاء و هي:

1- السماع: هو عبارة عن سيرورة طبيعية تهدف إلى إدراك الأصوات، بكل أنواعها، ابتداءا من شدة معينة أي كل ما يطرق الأذن أو الجهاز السمعي الذي يجب أن يكون سليم من أصوات.

2- الإستماع: هو إعطاء اهتمام و عناية لإستقبال الأصوات و المعلومات بهدف فهم مضمونها.

3- الإصغاء: هو عبارة عن سيرورة غير طبيعية نهدف إلى إدراك الأصوات و لكن بدرجة أعلى من الإهتمام و الإنتباه ، و يجب بذل الجهد من أجل فهم المضمون و تحليل المعنى، لأن الإختلاف بينهما يكمن في الدرجة وشدة الإنتباه.[2]

إذا الإصغاء عبارة عن فن يجب ممارسته من أجل إكتسابه ، تطوره و الحفاظ على فعاليته، و للنجاح في ممارسته يجب على الفرد تعلم:

- الاثبات و التأكيد و التركيز من أجل فهم معنى الأصوات المسموعة، ثم تسجيلها في الذاكرة. ترجمتها ثم التصرف من خلال ذلك.
- الاعتراف بوجود الآخر و فهمه.
- الإقتناع بأن الإصغاء شرط مفروغ منه لنجاح الاتصال الفعال.

ممارسة الإصغاء الجيد:

الإصغاء الجيد أثناء الحديث مع شخص ما هو:

- الإصغاء لهذا الشخص دون إصدار الأحكام المسبقة على ما يقوله، و هذا من أجل إيجاد المعنى الحقيقي لما يقصده و يعنيه.
- الإصغاء الجيد يفرض احترام المتحدث، و الإرادة الدائمة لفهم ما يريد قوله بدون أن تؤثر الانفعالات و العواطف الشخصية على جودة تحليل محتوى ما قيل.

---

[1] طاهرة أحمد الطحان: " مهارات الاستماع والتحدث " ، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، عمان ، الأردن، 2003، ص15.

[2] KAMEL LALEG: " techniques d'ecoute et counseling manuel d'apprentissage et d'orienation. M.J.S. 2005، Alger, p 9.

- الإصغاء الجيد يعني بذل نوع من الجهد و التورط العاطفي، أي أن يكون في مكان الآخر دون الخوف من إبداء الإنفعالات (حب، كره، حقد . .الخ).

- الإصغاء الجيد يعني أن يبقى المصغي موضوعي، محافظ على برودة الأعصاب مما يسمح بملاحظته الجيدة لكل ما يصدر عن المتحدث من حديث لفظي أو غير لفظي، و بالتالي القدرة على التحليل الجيد و الشامل.

- الإصغاء الجيد هو كذالك القدرة على ترجمة الرسالة التي تصدر من الطرف الآخر، و التميز بين كل ما بدر منه ظاهريا أو باطنيا.

أنواع الإصغاء: يقسم إلى قسمين مهمين هما:

أ- الإصغاء المتقطع: حيث أن المصغي يستمع تارة و يشرد تارة أخرى و بالتالي يضيع و يفوت على نفسه سماع معلومات قد تكون مهمة تساعده على الفهم و التحليل الجيد.

ب- الإصغاء بقلب مغلق: و مفاده إن المصغي ينطلق بفكرة أن المتحدث سيعيد نفس المشكل و نفس المطالب و التفاصيل، و بالتالي لا يمكنه الإصغاء إليه.

خطوات الإيجابيّ للإصغاء الجيد:

الإصغاء فن السؤال المطروح هو كيف نطوره باستيعاب العادات، السلوكات التي تطبق أثناء الإتصال مع الآخرين.

1- إحرص على استعمال كل الوقت المتوفر لديك:

يجب بدل الجهد من أجل أن تبقى مهتم بالتفكير و التحليل في كل ما قيل، و هذا ممكن لأن التفكير أسرع بكثير من القول.

2- تجنب أن تكون شاردا:

قدرة الانتباه عند الإنسان محدودة في الوقت ، الأشخاص يجدون صعوبة في تركيز انتباهم على موضوع واحد لفترة طويلة، لذا ادا أحس المستمع أنه بدأ يشرد و أن إصغاء ه بدا متقطعا .فيجب عليه أخذ قسط من الراحة و الترفيه عن نفسه عند الضرورة لتفادي الشرود المتكرر.

3- تبين مواقف تطور جودة الإصغاء:

من أجل الإصغاء الجيد يجب الاجتهاد في:

- توقع و إستباق أفكار الآخر: يعني أن تكون مكانه تتوقع إنتظاراته، ماذا يريد أن يقول.

- تلخيص لفظي أو فكري على فترات، كتابة أهم النقاط أو الكلمات المفتاحية التي جاءت في الحديث، هذا يساعد على تحليل كل ما قيل.

- الاجتهاد في الإصغاء لكل ما هو لفظي أو لفظي عملية صعبة نوعا ما، تستدعي الممارسة و التمرين و الملاحظة الدقيقة، من أجل تحليل كل ما يجري أثناء عملية المرافقة.

4- الاهتمام بالعواطف و الانفعالات: التي من شأنها إعاقة الإصغاء الجيد لما يقوله المتحدث.

5- التمكن من إدارة لحظات الصمت: من أجل الإصغاء الجيد يجب معرفة أحداث السكوت الذي بدونه الإصغاء يكون مستحيل ، يتعلق الأمر بإصغاء جيد، نشط، صامت، و في عملية المرافقة على المرافق أو الشخص المكلف بالقيام بعملية المرافقة أن يتقن فن الإصغاء و ذلك بأن يكون مصغي جيد للطالب و ليس لنفسه و هذا من أجل إنجاح عملية المرافقة.

4-3-1 المتابعة:

يقصد بالمتابعة تتبع مدى تقدم و تحسن الشخص الذي تم إرشاده و مرافقته، و هي متابعة منظمة لما تم إنجازه أثناء عملية المرافقة، مثل ما اتخذ من قرارات و ما أختير من حلول و ما رسم من فلسفة للحياة العملية، أي أن موضوعها هو ماذا بعد عملية الإرشاد و المرافقة.

و يجب أن نعرف أن المتابعة جزء لا يتجزأ من عملية المرافقة ،و تهدف إلى التأكيد من إستمرار تقدم الشخص و تلمس أي فرص أكثر للمساعدة و تحديد مدى وأثر وقيمة و نجاح عملية المرافقة، و تحديد نسبة التقدم، و مدى إستفادة الشخص المتتبع من الخبرات السابقة.

أ- أهمية المتابعة:

هناك إعتبارات كثيرة تؤكد أهمية و ضرورة المتابعة منها:

* قد تحتاج بعض الخطط المتفق عليها لتعديل السلوك ، إلى إجراء بعض التعديلات أو الإقتناع بمدى معين من الإنجاز.

* قد يحتاج المتتبع إلى مزيد من المساعدة و التشجيع بين الحين و الحين.[1]

* ضرورة الإحتراس ضد الإنتكاس، و هذا أمر قد يحدث و خاصة في الحالات التي يكون فيها حل المشكلة أو الشفاء ظاهريا أو وقتيا. أو قد يطرأ في المجال الإجتماعي الذي يعود إليه المتتبع أسباب جديدة و قوية للإضطراب ، فربما تحدث نكسة و يعود المتتبع إلى ما كان عليه أو ربما إلى أسوأ في حالات نادرة.

* الاستفادة من المتابعة في تقييم عملية المرافقة نفسها ، و لهذا قيمه العملية و العلمية الواضحة.

ب- فوائد المتابعة:

للمتابعة فوائد كثيرة منها:

- انها تشعر المتتبع ان المرافق أو المرشد ما زال يهتم به و أنه لن يتخلى عنه، و إن صدره رحبا، و إنه دائما على إستعداد لتقديم أي مساعدات إذا تطلب الأمر، و لهذا نرى أن عملية المرافقة سواءا كانت نفسية أو تربوية تستدعي من القائم عليها أن يكون على أتم الإستعداد لمتابعة

---

[1] حامد عبد السلام زهران: " التوجيه و الإرشاد النفسي " عالم الكتب ط2 ، القاهرة 1980، ص 300.

التلميذ في كل الميادين و في كل الظروف ، و هذا لكي يستطيع أن يقيم عملية المرافقة التي بدأها معه فيعرف إذا ظهرت مشاكل جديدة تعرقل مساره الدراسي، و إذا ظهرت المشاكل القديمة التي يفترض أنها حلت مرة أخرى.

لذلك فإن تتبع و مساعدة التلميذ يعتبر من أهم آليات المرافقة، فلولاها لا يمكننا أن نلاحظ مدى التقدم و التطور الذي توصل إليه التلميذ سواءا على المستوى النفسي و ذلك من خلال القضاء على صراعاته و اضطراباته ، أو على المستوى التربوي من خلال ملاحظة تحسن نتائجه الدراسية و العكس.

1-4)- المقاربة التربوية و علاقة المرافقة:

إن اضطلاع المدرسة بدورها في عملية المرافقة التربوية للتلاميذ أصبح أكثر من ضرورة في مختلف مراحل التعليم ،ذلك إن التحديات التي تعيق مسار المدرسة و أهدافها و خاصة على مستوى الناتج التعليمي كثيرة ، و أصبح حجم الهدر المدرسي (الرسوب و التسرب) و بالخصوص في الامتحانات الرسمية يطرح تحديا كبيرا للنظام التعليمي ككل ، خاصة في ظل الاتهامات التي أصبحت تكال للمدرسة مثل ضعف التكوين، غياب الدعم المدرسي للتلاميذ ذو الصعوبات المدرسية و حجم المقررات المدرسية، و اتجاه عدد لا يستهان به من الأساتذة و المعلمين النظامين إلى التعليم الموازي " أعطاء الدروس الخصوصية ". و مما سبق كان لزاما على المدرسة أن تضطلع بدور رائد في مجال المرافقة التربوية للتلاميذ.

و مهما تكن الأشكال التي تأخدها العلاقة البيداغوجية فإن علاقة المرافقة تتميز عن هذه الأخيرة المتمركزة أساسا حول إشكالية التعليم و التكوين، حيث ما يترأس في العلاقة البيداغوجية هو وجود الأهداف و طرق تنتسب للمعلم أو المكون ،حتى إذا كانت هذه المرامى و الأهداف قد طرحت من طرف التلميذ إنطلاقا من اللحظة التي طرحت فيها مسؤولية المسارات التي تخص المعلم أو المكون، و مثال على ذلك فإن صورة مرشد الجبال يمكنها و بصعوبة توضح العلاقة البيداغوجية، ما دام إتجاه السباق في الجبل كان مرغوب فيه من طرف الزبون هذا من جهة، و من جهة أخرى هذه الصورة تبدو مطابقة أفضل لعلاقة المرافقة لأن أرافق هي المشي مع . و هذا يعني إن المرافق لا يجد أبدا رمزه في هذه الصورة، لأن المرافق إذا كان يعلم من أين ينطلق مبدئيا فإنه لا يعرف لا الهدف و لا المسار و لا الطريق، إذا يرافق تعني يجب أن نبتكر و نكتشف معا إنطلاقا من الأهداف المسطرة من طرف المتعلم أو المراهق، المسارات المجهولة و

الدرب الغير معروف ، و هذا يعني أن نكون بجانب التلميذ المرافق و محاولة معرفة إستفساراته، طموحاته، رغباته، مخاوفه و قلقه و بالتالي تسيطر آلية تخدم هذه السيرورات.[1]

1-4-1) - خصوصية علاقة المرافقة التربوية:

إن علاقة المرافقة المدرسة جاءت لتتجاوز العلاقة البيداغوجية عند التلميذ و الأستاذ إلى علاقة أكثر تقاربا، يلعب فيها الأستاذ دورا مغايرا تتراجع ضمنه صلابة العلاقة التناظرية بين التلميذ و الأستاذ إلى علاقة توجيه و إرشاد و مرافقة و متابعة لتعليمات التلاميذ ،حيث عرف ميثاق 7 أكتوبر 1992 الصادر بباريس المرافقة المدرسة على أنها " مجموعة الأفعال التي تهدف إلى منح المدرسة الدعم، و المصادر التي يحتاجها التلاميذ من أجل نجاحهم المدرسي. الدعم المنعدم في محيطهم الأسري و الاجتماعي، هذه الأفعال متركزة حول المساعدة في الفروض و التقارير الثقافية الضرورية للنجاح المدرسي ، و في هذا المعنى يجب التفريق ما بين المرافقة المدرسية و النشاطات الترفيهية ما بعد المدرسة، حتى و إن كان هاذين الجانبين يساهمان في التطوير الشخصي للتلاميذ و بالتالي توفره على حظوظ جيد ة للنجاح في المدرسة.[2]

و المرافقة المدرسية تشمل اليوم كل النشاطات التي تجري خارج الوقت المدرسي و التي تساهم بصفة مباشرة أو غير مباشرة في النجاح المدرسي. حيث توفر للتلاميذ الطرق و المقاربات و العلاقات التي تسهل إستيعاب المعارف ، بحيث تكون أي المرافقة المدرسية مؤطرة بمرافقين مدرسيين على دراية تامة بالمحيط المدرسي، الاجتماعي، الثقافي و يقومون بدور الوسيط بين التلميذ و المحيط المدرسي من جهة ، و بين التلميذ و المحيط الأسري من جهة أخرى.

و تتخذ المرافقة المدرسية أشكالا متنوعة تختلف من و ضعية إلى أخرى. و هذا حسب نوع المشكل أو الصعوبة التي تستدعي التدخل، و في المجال المدرسي و لتجنب الرسوب في حالات الصعوبات المدرسية تتخذ المرافقة التربوية عدة أشكال، و في بحثنا هذا الذي يتناول المرافقة التربوية للتلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا، ارتأينا التطرق إلى بعض أشكال هذه المرافقة و التي نراها مهمة نظرا للمناشير الوزارية التي تطرقت لها من جهة، و لانتشار استعمالها بين التلاميذ و تطبيقها من طرف الأساتذة من جهة أخرى ، و أهم هذه الأشكال التي سنشرحها بإيجاز هي: حصص الدعم، الإستدراك، المراجعة ضمن أفواج، المراجعة المحروسة، الدروس الخاصة، الإشراف و التدريب.

---

[1] YVES PELICIER « univers de la psychologie » èdition lidis , paris,1978,p 63

[2] JEAN MARIE GILLIG: " l'aide aux enfants en dificulté a l'école ". DUNOD, Paris, 1998, P 133.

1-4- 2)- حصص الدعم:

الدعم عبارة عن عملية بيداغوجية تهدف إلى تقوية و تعزيز المكتسبات ، و إمتلاك قدرات و مهارات تساعد على استيعا ب البرامج المقررة. و دروس الدعم، خلافا لدروس الإستدراك لا تخص التلاميذ ذوي المستويات التحصلية الضعيفة فقط بل تشمل جميع تلاميذ القسم، و يتم تنظيم هذه الدروس في المواد الأساسية بشكل خاص قصد مراجعتها و تعميقها و إنجاز التمارين و الأعمال التطبيقية و القيام بالبحوث و العروض.[1]

و من جهة أخرى، و في نهاية العام الدراسي. يقوم مدير الثانوية بإعداد تقرير تقويمي شامل لهاتين العمليتين البداغوجيتين يوضح فيه مختلف جوانب المواضع و يقترح ما يراه مفيدا لتتمكن السلطة التربوية المختصة من إدخال التعديلات الضرورية في الوقت المناسب، إذا حسب المنشور الوزاري رقم 526 المؤرخ في 20 نوفمبر 2006 الذي يعرف حصص الدعم" على أنها حصص توجه لكل تلاميذ أقسام الإمتحانات الخامسة و السادسة ابتدائي، الرابعة متوسط، و الثالثة ثانوي"،[2]

و إذا كانت حصص الدعم المدرسي تهدف إلى دعم مكتسبات التلاميذ دون إستثناء خاصة تلاميذ أقسام الإمتحانات الرسمية ، فإن حصص الإستدراك ذات طابع علاجي موجه أساسا للتلاميذ ذوي الصعوبات المدرسية.

1-4-3)- حصص الإستدراك:

الإستدراك عبارة عن عملية تربوية و بيداغوجية علاجية و فورية ، تلي عمليات التقويم المختلفة و تهدف إلى تذليل الصعوبات الدراسة المشخصة لذى بعض التلاميذ، الذين لم يستوعبوا جزء من الدروس و معالجة التغيرات الطارئة في تحصيلهم و منع تراكمها، و القضاء على تباين المستوى في القسم لتسيير مهمة الأستاذ التربوية و التقليل في النهاية من ظاهرة الرسوب و التسرب المدرسي.

و دروس الإستدراك لا تشمل جميع تلاميذ القسم إنما تخص فقط بعض التلاميذ المتخلفين دراسيا، بحيث لا يتجاوز العدد في الفوج الواحدة عشرة (10) تلاميذ، و يتم ضبط القائمة الإسمية للمستدركين بعد إجراء عملية تقويم تشخيصي évaluation diagnostique ثم تسند مهمة الاستدراك إلى الأساتذة الأكفاء و تدرج في توقيتهم الأسبوعي للتنفيذ ، و يتم إنهاء الحصص الإستدراكية المقررة بعد القيام بعملية تقويم تحصيلي évaluation somative و التأكد من أن

---

[1] عبد الحميد روحه: " بيداغوجيا الدعم و العلاج غاية أهداف أدوات تقنيات " دار صالح تلانتيقيت للنشر و التوزيع، بجاية الجزائر 2003.

[2] المنشور الوزاري رقم 526 المؤرخ في 20 نوفمبر 2006، الصادر عن وزارة التربية الوطنية، 22 أكتوبر 2007.

التلميذ المستدرك قد وصل إلى المستوى المطلوب الذي يسمح له بمتابعة الدروس مع تلاميذ مجموع القسم بصفة عادية.[1]

لذا يجب تشجيع التلميذ المعنى بالاستدراك و إقناعه أن ذلك في صالحه و ليس عقابا له.

و تتم حصص الاستدراك حسب المنشور الوزاري رقم 98/10 .0.0/29 المؤرخ في 6 أفريل 1998 بالطريقة التالية:

أ- **الجانب التنظيمي:** يجب التخطيط لعملية الإستدراك بكل دقة و عناية منذ بداية السنة. أي إعداد جداول التوقيت الخاصة بالأساتذة و التلاميذ و ذلك بمراعاة الأساتذة الذين ستسند لهم حصص الإستدراك .

ب- الجانب المالي:

تعتبر حصص الإستدراك كساعات إضافية و ذلك في حالة إسنادها للأساتذة الذين أدوا توقيتهم الأسبوعي الكامل المنصوص عليه قانونيا. مع الأخذ بعين الإعتبار الإجراءات القانونية و التنظيمية المتعلقة بالتخطيطات و الزيادات في التوقيت.

- و يمكن أيضا اسنادها للأساتذة الذين لا يؤدون توقيتهم الأسبوعي كاملا ، بحيث لا يترتب عن ذلك أي أثر مالي إلا بعد تجاوز النصاب الأسبوعي القانوني المعمول به.

و تنجز حصص الاستدراك حسب الكيفية التالية:

تعد المؤسسة مشروع برنامج للإستدراك بناءا على عملية التشخيص و تقدمة للمصالح المعنية بمفتشية التربية و يتضمن النقاط التالية:

- المواد المعنية بالإستدراك.
- الأهداف المسطرة.
- تقدير عدد ساعات الاستدراك المخصصة لكل مادة في الفصل الدراسي.
- تقدير عدد التلاميذ المستفدين حسب المستوى و الشعبة.
- قائمة الأساتذة المعنيين بتأطير حصص الإستدراك حسب المادة.

و تشرع المؤسسة في تنفيذ برنامج الاستدراك، و نهاية كل ثلاثي تقدم ساعات الاستدراك المنجزة فعلا في شكل جدول يتضمن المعلومات التالية:

إسم الأستاذ المعنى، المؤهل العلمي، توقيته الأسبوعي، عدد ساعات الاستدراك المخصصة له، المستويات المستفيدة من هذه العملية، و ترسل إلى مديرية التعليم الثانوي بالوزارة من أجل حوصلة المعطيات و المعلومات المقدمة.[2]

---

[1] محمد بن حمودة: " الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلات تربوية " دار العلوم للنشر و التوزيع. عنابة، الجزائر، 2008.

[2] منشورات وزارة التربوية الوطنية منشور رقم،53،118،98 المؤرخ في 27 أكتوبر1998.

ج- تقنيات تنظيم حصة الاستدراك:

- في حصة الاستدراك يجلس التلاميذ في شكل (مائدة مستديرة) و في الوسط يجلس المعلم، و معه مذكرة خاصة بكل التلاميذ الحاضرين. لأن حصة الاستدراك هي تعلم فردي بالدرجة الأولى.

- إن المعلم خلال الأسبوع لاحظ لدى التلاميذ تأخر في النواحي التالية:

- عدم كفاية الآليات الأولية.

- التوتر النفسي.

- يكون مع المعلم مذكرات تحمل تمارين خاصة بكل جوانب التأخر الذي لاحظه على التلاميذ.

- يشرع في العمل مع كل تلميذ على حدة، فيقوم بتوزيع التمارينات على التلاميذ الواحد تلو الآخر ثم يعود من جديد إلى متابعة و تصحيح أجوبة التلاميذ بالتتابع و هكذا....

- إن حصص الإستدراك تتطلب فقط التمارين التطبيقية فهي انجع من الشرح. لأن في الشرح لا يبذل التلميذ أي جهد و على العكس فهو يتمرن و يتفتح فكره، و تتضح له الأمور عندما يوجهه المعلم إلى حل التمارينات أو تلخيصها.

لذا يجب على المعلم عندما يكون مع تلميذ تغيب عن الدرس أن يقوم بشرح مختصر عن طريق المحسوس و شبه المحسوس أولا.

- في حصة الاستدراك لا نرهق التلميذ بكثرة التمارين و إنما تختار له الكمية التي تناسب قدرته.

- بعث روح التنافس في حصص الاستدراك بين التلاميذ الحاضرين.

و لأن كانت حصص الدعم و الإستدراك تتم ضمن أفواج إلا إن فرصة العمل الجماعي التشاركي فيها قليل ان لم نقل منعدم ،لذلك اتخدت فرصة المراجعة ضمن أفواج أو المناقشات الجماعية حقلا للفعل التربوي الجماعي.

1-4-4)- المراجعة ضمن أفواج أو مناقشات جماعة:

تعتبر من أساليب الدعم التربوي، و الارشاد الجماعي و التعليمي حيث يلعب فيها عنصر التعليم و إعادة التعليم دورا رئيسيا، و الهدف منها هو تغيير الاتجاهات عند اعضاء الفوج ، و من أهم العلماء الذين استخدموا هذه الطريقة كعلاج لظاهرة الرسوب المدرسي هو مكسوبل جونز (M. JONES)، و كلابمان KLAPMAN. حيث يقدم المعلومة مكتوبة و يقوم كل تلميذ في الفوج بقراءة فقرة منها ثم يعلق عليها ويناقشها الجميع مناقشة حرة.[1]

حيث من خلال هذه الطريقة يتخلص التلميذ من حالة القلق، ينشط اجتماعيا و عقليا و انفعاليا، يسهل التنفيس و التعبير عن المشكلات، و يزداد شعوره بالانتماء، و إدراك التشابه مع الآخرين.

---

[1] صالح حسن الداهري: مرجع سابق ، ص 109.

و يؤكد التربويين أن هذه الطريقة البيداغوجية قائمة على النشاط العلمي و الترويحي و الترفيهي ، و تؤدي إلى ارتفاع درجة التحصيل الدراسي، التغلب على بعض المشكلات تحسن من العوامل النفسية تحدث الشعور بالسعادة و الاطمئنان ، المراجعة ضمن أفواج حسب المنشور الوزاري رقم 526 المؤرخ في 20 نوفمبر 2006 يعرفها كما يلي:

هي فضاءات زمنية مفتوحة تنظم في أوقات تقررها المؤسسة حسب إمكانياتها، تعتمد على العمل الجماعي، قصد دعم التعاون و التكامل بين أعضاء الفوج للتعمق في بعض المفاهيم التعليمية و حل المسائل و التمارين. و يؤطرها الأساتذة كذلك التلاميذ فيما بينهم.

تعتبر الأشكال الأولى من حصص الدعم و حصص الاستدراك و المراجعة ضمن أفواج أو المناقشات الجماعية أكثر توجها ،إلا المراجعة المحروسة لكونها تتيح مجالا كبيرا لحرية التلميذ لإختيار النشاط الدراسي أو المادة التعليمية التي يرغب مراجعتها.

1-4-5) - المراجعة المحروسة:

هي فضاءات زمنية مفتوحة، يمكن تنظيمها في أوقات فراغ التلاميذ و تعتمد على العمل الفردي، الغرض منها:

- تنمية روح الاستقلالية في العمل لدى التلاميذ و تمكينهم من اكتساب مهارات الاعتماد على النفس في القيام بالوجبات المدرسية، حل مختلف الإشكاليات، تدعيما في مسعاهم للنجاح في الامتحانات الرسمية.

و يمكن التركيز فيها على مراجعة الدروس و إنجاز الواجبات المدرسية و القيام ببحوث و تمارين نموذجية، لكن نلاحظ أن هذه الطريقة تطبق بشكل جيد و نتائجها ملموسة مع تلاميذ الطور الابتدائي و المتوسط ، في حين أن تلاميذ القسم النهائي يعزفون عن تطبيقها داخل المؤسسة التربوية.

1-4-6) - الدروس الخاصة:

تعتبر من حصص الدعم المدرسي التي إنتشرت بشكل كبير في العشرية الأخيرة. حيث يمكن تقديم المساعدة الحقيقية للتلاميذ.

- تعتمد على طرق عملية لها نفس محتوى المنهج المدرسي، حيث تساعد هذه الدروس على إعادة الدافعية للتلميذ ،لأنها تسمح له بإكتشاف إستراتجيات أخرى للتفكير و الإستيعاب أكثر. إن هذه الدروس تجري خارج الإطارالأسري الشيء الذي يسمح بتفكيك علاقة القلق و الشك المبرمة

بين التلميذ و والديه، و تساعده على انجاز دروسه بمعدل مرتين أو ثلاثة كل مساء في الأسبوع، و تسمح له بالخروج من وضعية غالبا ما تكون مغلقة بين التلميذ و والديه.[1]

1-4-7)- الإشراف:

و يقصد به إشراف كل الأساتذة على مجموعة من التلاميذ لا تزيد عن 20 تلميذ ،حيث يكونون مشرفين على هذا العدد من التلاميذ، و يقدمون لهم تعليماتهم المدرسية كل يوم يبدأ بإجتماع المجموعة، حيث الهدف هو التغلب على المشكلات العامة التي تطرح من طرف التلاميذ حيث يستمع إلى كل تلميذ إلى ما يعانيه من مشاكل و صعوبات، و بالتالي مرافقته أثناء حلها و تجاوزها، و تقديم الاقتراحات المناسبة لهذه المشكلة.

هذا الشكل من الأشراف لم يبنى كي يساعد التلاميذ المتفوقين زملاءهم الضعفاء ، لكن من أجل المساعدة بين الزملاء في أوقات معينة من الحياة المدرسية ، أين يكون التعاون ضروري و الحركة تكون معاكسة و متبادلة يتعلق الأمر بالإشراف التلقائي أو المفتوح أين تكون خصوصية الأدوار ضعيفة جدا و لا يعتمد عليها، و لهذا يجب أن تكون مساندة مفضلة من طرف أستاذ يكون متأني في الحكم على السلوك التعاوني داخل القسم، و ذلك بإختيار مراحل داخل الفريق الكبير للقسم ، أين تتبنى مسؤوليات فردية و جماعية أثناء المجالس مثل ما يسمى بالاجتماعات البيداغوجية التعاونية و المؤسساتية.

أ- الإشراف المغلق أو المهيكل:

هذا النشاط يجمع تنظيم مهيكل يرتكز على البحث عن أهداف خاصة لسد الفراغات الموجودة عند التلميذ الضعيف الذي يستدعى الإشراف.

- و هي تنظيم للمهام المتصورة من طرف الأستاذ.
- الأمر هنا يتعلق بإضافة إيجابية للتعليم أين تستعمل أحيانا عبارة الإشراف المركز ، الذي يهدف إلى وضع التلميذ في وضعية نجاح و تسمح له بالوصول إلى مجموعة الأهداف المقترحة في المجالات التعليم الأساسية.
- غالبا المشرفين يختاروا داخل قسم أين يكون فارق السن على الأقل عامين أو ثلاثة سنوات، هذا النوع من الأشراف يقتضي ضرورة اجتماع عدة شروط.
- تكوين المشرفين هي رؤية جيدة من طرف أستاذ مختص.
- تقضي بتغيير الجدول الزمني، وسائل مكيفة، موافقة الآباء.

---

[1] NICOLE CATHLINE : " psychopathologie de la scolarité" 2er édition ELSEVIER MASSAON, 2006, Paris, P 149.

تتبع تقييمي يرافق برمجة المهام. و بتوفر كل هذه الشروط يجب إعطاء لكل مشرف تعليمات كتابية حول مختلف المساعدات، هذا من أجل أن يكون فعال في نشاطاته.

و ينقسم نشاط الإشراف إلى وضعيتين < إشراف تلقائي مفتوح. / إشراف مغلق مهيكل.

ب - الإشراف التلقائي المفتوح:

النشاط الإشرافي يجري في إطار التنظيم المعتاد للقسم بدون الرجوع إلى تلاميذ أكبر سن أوالى المعلم.

نستطيع القول أنه نوع من أشكال التفرقة المتتالية ، يكون مطابق اللإشراف الذي يستعمله الأستاذ عندما يتبنى رسالة بيداغوجية تتماشى و خصوصيات المتمدرسين.

- هذا التنظيم لا يستدعي تكوين خاص للمشرفين ، و لكي يكون مسهل للحياة الإجتماعية داخل القسم.

- أكثر من الإشراف أنه شكل من أشكال التعلم ، عن طريق التعاون و المساعدة التي تسمح بتطور متنوع لمفاهيم عمل الجماعات الصغيرة.

- تلميذ يساعد آخر على تنظيم عمله أثناء أوقات مخصصة للفروض (دروس موجهة). يتعلق الأمر هنا بمساعدة على إستيعاب القدرات المنهجية.[1]

- مساعدة الأخر على تسيير كراس نصوصه، يعني إعطاء معنى إلى مهنة التلميذ.

- التلاميذ الأسرع في إنهاء دروسهم بكل استقلالية يساعدون الآخرين الذين يعانون من عراقيل تبطئ انجاز دروسهم.

- تلميذ يساعد آخر لم يفهم المهمة المأمور بتنفيذها، ذلك عن طريق إعادة شرح، أعادة صياغة تعليمات الأستاذ.

- في الأعمال الفردية، تلميذ يشرح لزميله كيف استطاع ايجاد خطوات مكنته من حل المشكل، كيف تمكن من تخزين قانون ما في ذاكرته.

يستفيد كثيرا حيث أن عملية الاشراف تجعله يفكر، في الطريقة التي ينتهجها مع المشرف عليهم، كذلك يسأل على معارفه التي ينتهجها مع المشرف عليهم، كذلك يسأل على معارفه الخاصة و كيفية بناءها و تكوينها. إذا هنا نفهم جدا إن الاستفادة في عملية الاشراف تكون لكلا الطرفين بشرط أن تكون الطرق المعرفية المستعملة للتعليم و النجاح مجسدة بطريقة منظمة.

---

[1] JEAN-MARIE GILLIG:" remédiation soutien et approfondissement à l'ecole. " HACHETTE éducation , Paris, 2001, P86.

ج - ما هي حدود الإشراف :

حدود العملية الإشرافية تتموضع فقط على مستوى كفاءات المشرفين، التي تطرح مشكل حقيقي أين الحلول تستدعي الإنتباه، اليقظة و المراقبة ليس فقط على مستوى المعارف بل تتعدى إلى كل المهام التي تطلب من الأستاذ، أين لا يمكننا الاعتماد فقط على التلقائية و الثقة العمياء في التعاون بين التلاميذ .

إذا كانت عملية الإشراف تعاني من نقص في الهيكلة فإن التلميذ المشرف كلما تقدم في المعارف كلما تأكد خطر فرضه لأراءه على الأخرين و بالتالي منعه من التحسن.

- و هذا يحدث غالبا عندما لا نحدد مهام كل واحد.

- على المستوى الاجتماعي العاطفي هناك خطر أن يكون التلميذ المشرف عليه غير معارض، و هذا يحدث عندما تطغى العلاقة العاطفية على التعليم المعرفي ، و هذا يحول مهام كلا الطرفين لهذا يجب إحترام المسافة المعرفية حتى لا تطغى العلاقة العاطفية بين الراشد و التلميذ كما في كل علاقة بيداغوجية كلاسيكية.

- أكبر خطر يواجه علاقة الإشراف هو تطبيق علاقة التبعية التي ستطغى على مستوى التعليم الشيء الذي يعرقل تكوين علم مستقل.)1(

د - أفضليات و حدود الإشراف:

لا نفلح حتما إذا إعتبرنا أن الإشراف بين الأقران يهدف إلى مقارنة التلاميذ بالأساتذة بمفهوم الكفاءة في تلقين العلم و تنظيم التعليم.

الإشراف لابد أن يفهم أولا أنه بمثابة تنظيم مرافقة و نقطة تأكيد للأستاذ. إذا استدخل هذا المفهوم بصورة واضحة في روح مستعمليه، أي هؤلاء اللذين يضعون المساعدة الإشرافية قيد التنفيذ فإنه سينجح و لكن بتحفظ نظرا للشروط التقنية، إنتاج إحداث إيجابية و لكن هذا لا يستبعد حدوث أخطار.

ما هي أفضليات الإشراف:

هناك فائدة على مستوى اجتماعي – عاطفي.

في حالة الكلاسيكية للعلاقة البيداغوجية بين الراشد و الطفل التي يمكن أن تقارن بتقدير من نوع/ Dominant /dominé انطلاقا من المقولة الشائعة du savoir donne du pouvoir

يجب أن يكون المعلم مصدر لتقدير التلميذ المتبادل، حيث أننا نعلم جيدا أن التلميذ يحب التعلم مع أستاذ يضع فيه ثقته و يظهر له التعاطف، في حالة الإشراف هذه الصورة تتقرب أكثر حيث أن العاطفة تلعب دور كبير في أي نوع من أنواع الوساطة التي تعتبر الاشراف جزء منها.

)1(IBID JAN MARIE GILLIG , P90.

- التلميذ المشرف يعتبر وسيط و مسهل بإقتراح علاقة مساعدة لرفع العوائق في مجال التعليم، و بدون شك أن البيداغوجي المستوعب لهذه المهام جيدا سوف يقترح هذه المساعدة الاشرافية لكل تلميذ يعاني من صعوبة تعليمية.

- أفضليات أخرى، على غرار أن التلاميذ الذين استفادوا من عملية الإشراف يتعلمون بسرعة و بشكل جيد، و تحصلوا على رصيد معتبر من المهارات، فإن التلميذ المشرف نفسه.يستفيد هو الآخر بتصحيح أخطاءه، و تحسين مستواه.

عملية الإشراف:

	الإشراف التلقائي أو المفتوح	**الإشراف المهيكل أو المغلق**
التلاميذ المعنين	تلاميذ من نفس القسم	تلاميذ من أقسام مختلفة فارق السن بينهم 2-3- سنوات.
تصورات	أستاذ القسم	أستاذ قسم عادي يتصرف بمعية أستاذ مختص.
دور المتصور	تعديل تدخلات المشرفين بتنظيم الحياة التعاونية داخل القسم	- تكوين المشرفين. - صياغة الأهداف. - برمجة النشاطات. - تنظيم و تعديل مجريات الحصص. - تقييم مجهودات المشرفين. - إعلام أعضاء الفريق التربوي (أساتذة ، الأولياء...)
المدة		منتظرة لمدة أسابيع بسب 2 إلى 3 حصص في الأسبوع. - مأ خودة من وقت (الدروس الموجهة 30 دقيقة للحصة).
الوسائل		وسائل خاصة لكل فرد بطاقة للتعليمات خاصة بكل مشرف. - بطاقة تقييم خاصة بالتلاميذ المشرف عليهم.
اختيار المشرفين		يعينون من بين التلاميذ المتقدمين
اختيار التلاميذ المشرف عليهم		معروفين باحتياجاتهم، عن طريق التقييم التنقيطي في القسم العادي.
ظهور مشرف/ مشرف عليه		من طرف أساتذة الفريق البيداغوجي
المكان	القسم	مقر مدرسي يسمح بتجميع فريق من التلاميذ مستخرج من قسمين مختلفين.

جدول رقم (9) يبين عملية الإشراف

إذا من خلال كل ما ذكر فإن التصور المؤسساتي للإشراف له هدف أول هو دعم كل تلميذ من أجل مساعدته لتحمل عبء تكوينه، و يتعلق الأمر بإحداث متابعة بيداغوجية مستمرة بالتنسيق المباشر مع الأساتذة، و المرشدين بإعتبار أن الإرشاد الذي ينتج يمكن اعتباره فعلا بيداغوجيا رئيسيا ،هو تدخل متواصل مرتبط مع التوجيه لكن لا يختلط معه . و العملية الإشرافية تفترض في تنظيمها ترابط بين الراشد المستعد للغوص في الحياة المدرسة للتلميذ ليس الأساتذة فقط و الآباء، و هو يحتوي بعدا للتعاون بين الأفراد، و الأستاذ المشرف مطالب بتخطي العلاقة/ معلم/ متعلم/ ليؤسس علاقات شخص راشد لمراهق.

1-4-8) - التدريب:

يمكن أن يعرف بوضع تعاون أو تساند بين التلاميذ من نفس المستوى و نفس السن أو من سن و مستويات مختلفة، هذا التعاون أو التدريب له تأثير على المستوى المعرفي و لكنه يصبح في حد ذاته تأثير إيجابيا على[1]:

ا - المستوى العاطفي:

مبدأ التدريب يفترض أن طلبة أو تلاميذ مكونين لمثل هذه المهمة من طرف أساتذتهم في تقديم دروس. و لكن لتنشيط عمل مجموعات صغيرة أين تشمل هذه المجموعات كل تلاميذ القسم، المعارف تراجع فيها بينهم، صعوبات الإستيعاب و كذلك التمارين و التطبيقات و هو فرصة لتحفيز ما يعرف بالدعم بين الأقران ، مبدأ التدريب له دور مزدوج من جهة في فائدة من يستفيد منها، أين يظهر جو من التشجيع و المساعدة، و من جهة أخرى في فائدة المتعاونين في هذا التساند.

ب - التدريب المنهجي:

يهدف إلى مساعدة التلاميذ على الجد، لإكتشاف كيف يمكنهم العمل و الدراسة بطريقة فعالة و أكثر نجاعة، هي علاقات ترتكز على مشاكل المنهجية و على تنظيم العمل الفردي الشخصي.

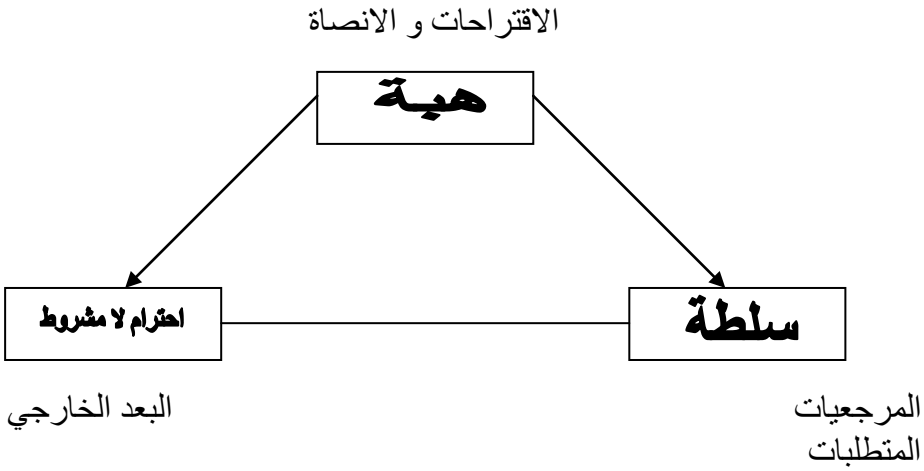
بفضل التدريب المنهجي التلاميذ يتشجعون لمعرفة دافعيتهم، و إيجاد طريقة العمل، تقديم طرق و تقنيات مختلفة تساعد على التخلص من طرائق مجمدة و تحدث انبهارا و حصرا، تساعد أيضا على تجنب الإحباط أمام الصعوبات التي تواجههم، رؤية الأخرين يعملون يمكن أن تستغل لرفع دافعية التلميذ، و القضاء على مشاعر غياب الحماس و الدافعية للعمل، التدريب المنهجي يتحقق بإستحداث ساعات مسخرة لتدريبات منهجية ،يقوم بها التلاميذ وفق برنامج مسطر.

---

[1] Dictionnaire “encyclopedique de l’éducation et de la formation”, Paris, NATHAN Universitè, 2000.

إن غاية أية ممارسة تربوية هو الوصول إلى الأهداف و الغايات المنشودة و إن بلوغ الأهداف لا يتأتي إلا بإعتماده عددا من القواعد و عوامل النجاح ، و علاقة المرافقة لا تخرج عن هذه القاعدة حيث ترتكز على عدد من العوامل تعتبر بمثابة أسس و قواعد لنجاحها.

1-4-9)- علاقة المرافقة كعلاقة تربوية، هبة، سلطة، احترام لا مشروط:



شكل رقم (2) يوضح التعبيرات الثلاثة لعلاقة المرافقة[1]

هذه التعبيرات الثلاثة تميز ايجابيا خصوصية هذه العلاقة التربوية التي هي علاقة المرافقة، علاقة المرافقة تنتمي إلى عائلة العلاقات التربوية، لكن لها ترتيبها الخاص.

علاقة المرافقة هي قبل كل شيء من فئة الهبات بهذا التأكيد، نريد في البداية اخراج مصطلح الهبة من معناه الاختزالي و الأخلاقي، أو بإعتبارها تقليد، لمفهومها بكل عمق و ذكاء Moral Mauss في تجربته على الهبة، هذا الأخير بين أن الهبة ثلاثية الحتميات عطاء

و استقبال و إعادة إلى وضعه الأصلي".

- علاقة المرافقة هي من فئة الهبة، بداية من وجهة نظر الشخص المرافق الذي بواسطة الاستقبال و الحوار المستقبل و قراره الحر ليتواجد الشخص الأول، يولد المرافق للشخص الأول

[1] CHRISTIAN Philibert :IBID.P99

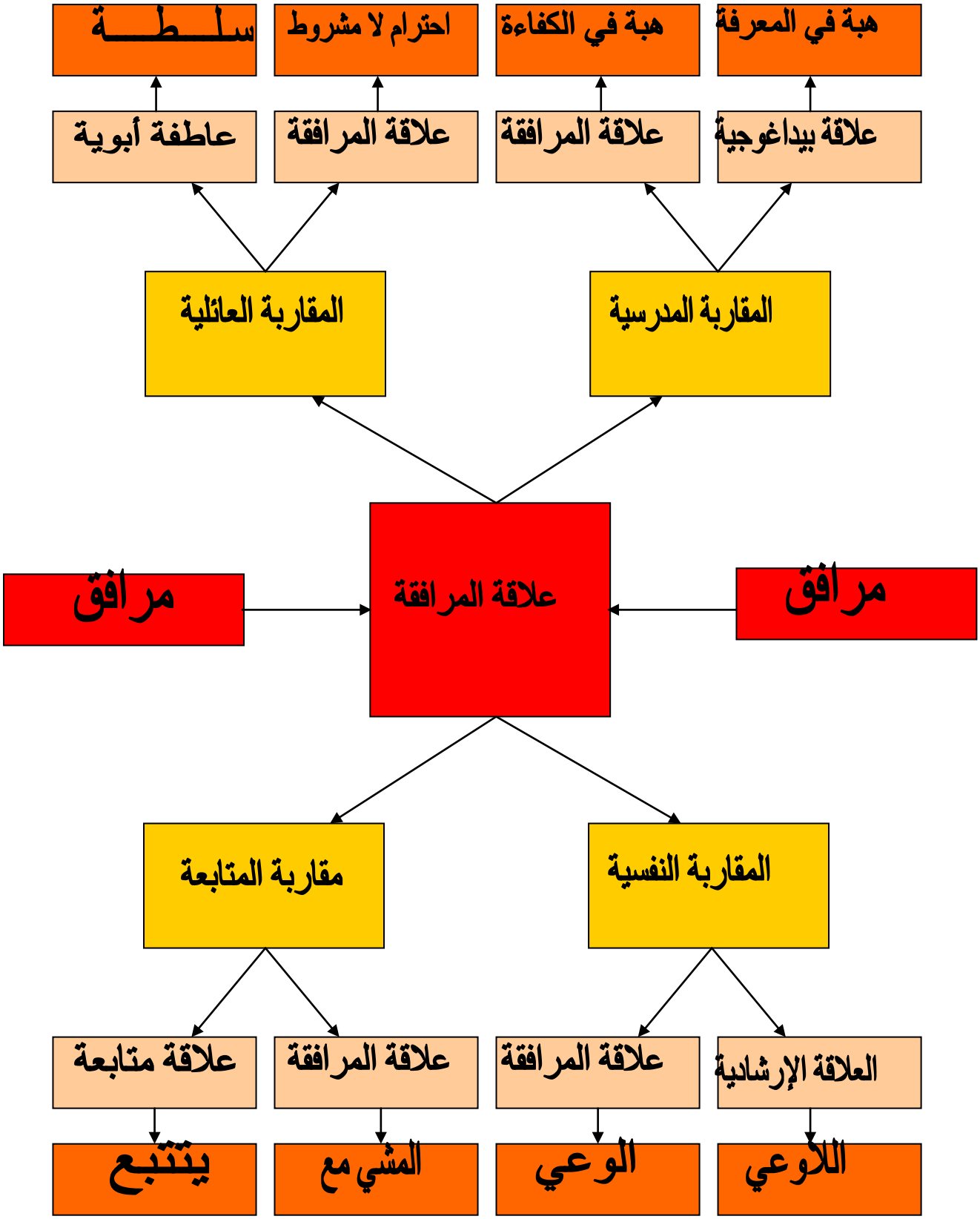
يرافق هي جعل شخص ما وحيد و في نفس الحركة اكتشاف ذاته وحيدا ، و بطريقة ما نستطيع القول إن علاقة المرافقة و علاقة التكوين هما أيضا علاقات تربوية من فئة الهبة، غير أن الأولى مرتكزة على هبة المعرفة و الثانية مرتكزة على هبة الكفاءة، هذه مثل تلك تمارس في مواقف مهمة في أولوياتها الاجتماعية.

- علاقة المرافقة من نوع الاحترام غير المشروط و ليس من نوع العاطفة الأبوية نلاحظ في كل مرة الاحترام الامشروط من الصعب الوصول إليه عندما يتعلق الأمر بوضع المعرفة و المهارات في قلب الممارسة ،و هذا في إشكالية المهمة الاجتماعية، بكل صرامة، علاقة المرافقة توضع في صالح الشخص المرافق.

- علاقة المرافقة هي من فئة السلطة و ليس الاستبداد: محرر من كل ضغط و سيطرة التي تفسد بسهولة العلاقات التربوية و البيداغوجية، علاقة المرافقة هي هذه السلطة التي تؤمن المرافق و تقربه و هو متحرر من الانشغالات و الأحكام التي تسمم العلاقة البيداغوجية، تصل لهذه النظرة التقويمية التي لا تسمح مطلقا بفعل أي شيء، أي علاقة السلطة غائبة.

هذه الأقطاب الثلاثة لعلاقة المرافقة هي حقيقة متضامنة و تتوازن بالتبادل، لا الهبة وحدها و لا الإحترام المشروط، و لا أخيرا السلطة الصافية ترضى توقعات المراهق لتلقى هبة الإنصات و الاقتراحات ،أن يحس أنه محترم كشخص منفرد من طرف الراشد الذي يسمح و يضمن هذا من أجل أن يكون للمراهق أو الطفل سلطة مطلقة في التماس معنى لوجوده و لمساره الدراسي.

و المخطط الموالي يوضح ملخص لعلاقة المرافقة و العناصر المتداخلة فيها و علاقتها ببعض المقاربات النظرية:



الشكل رقم (3) يمثل علاقة المرافقة[1]

[1] CHRISTIAN , Philibert :IBID.P 105

1-5-)- المقاربة الاجتماعية و علاقة المرافقة:

يعتبر التلميذ أحد عناصر المجتمع الرئيسية، فهو يتفاعل يوميا مع المجتمع خدمة لحاجاته و تحقيقا لقدراته و إمكاناته، لأن الشعور بالسعادة نابع من تقدير المجتمع لأعماله، لذا فإن تشجيع الأسرة و دعمها و توفير الجو النفسي المريح داخلها و تهيئة المناخ المناسب للدراسة و المتابعة الجيدة من قبلها يؤدي إلى تكييف التلميذ في المدرسة ، و أن الأسرة تشارك مشاركة فعلية في بناء التلميذ الوجداني و سلوكه يتأثر تأثيرا كبيرا في أخلاقية الأسرة.

و كما يعرف الجميع أن كل إنسان اجتماعي في طبعه و سلوكه و السلوك ثابت نسبيا و هو نتيجة متعلمة من المجتمع، و التعلم هو تغيير في السلوك ناتج عن استثارة و هذه الاستثارة قد تكون من الصحبة و الأقران فإذا كانت مجموعة الرفاق التي ينتمي إليها التلميذ مجدة و محبة للعمل و للمدرسة فيكون التكيف مع البرنامج المدرسي سليم و إذا كان عكس ذلك فإنه يؤدي إلى سوء توافق و بالتالي الفشل.

كما لا ننسى أن للمناهج التربوية و البرامج و طرق التدريس، و كذا علاقة الأستاذ بالتلميذ أثر كبير في رفع معنويات التلميذ، فإهتمام المعلمين بمشكلات التلاميذ و المساعدة على حلها لها تأثيرا أيضا فالمعلم الجيد هو ذلك الشخص الذي يتابع المسيرة التربوية و يعرف معرفة حقيقة نقاط الضعف و القوة في القسم الذي يدرس، و يعرف المستوى العلمي و الكفاءة الدراسية للتلميذ، مما يؤدي إلى رعايته و توفير الجو النفسي المريح له الذي يساعده على النجاح، و من المفيد معرفة المشاكل النفسية و العلائقية التي يعيشها التلميذ خاصة و أن هذه المشاكل ستنعكس قليلا أو كثيرا على حياة الفرد داخل العائلة و المجتمع، و بناءا على هذا يمكن وضع استراتيجيات مرافقة لهذا التلميذ و سوف نتطرق إلى دور كل من الأسرة، و الأقران و الأستاذ في عملية مرافقة التلميذ المعيد للبكالوريا و ذلك لما لهذه الأبعاد الثلاثية من أهمية بالغة سواء استغلت بشكل ايجابي أم سلبي.

1-5-1) - دور الأسرة:

تعتبر الأسرة الخلية الأولى للطفل ففي كنفها تتشكل شخصيته و فيها يلعب دورا اجتماعيا هاما، و يمكننا القول بأن أول معلم يحظى به التلميذ هو أحد الوالدين حيث يلقنه أمورا عدة أهمها تقديم القدوة في التصرف، توفير الإرشاد و الدعم و المرافقة و هي أمور من شأنها جعل التلميذ يحترم ذاته و يحسن تعليمه، و قد أكدت بعض الدراسات على أهمية البيئة المنزلية ، و الدور الحيوي للمشاركة و الدعم الأبوي في تعليم التلميذ ، حيث يستدعي تقديم العون و المساعدة و المزيد من الوقت و الجهد المبذول من قبل الآباء أين يقومون بدور المدرس المرشد أو

المتطوع و ليس بالضرورة أن يتم ذلك في فصول الأبناء، و تشير الدراسات إلى أن الأهمية القسوة لأثر الأسرة في تطور التلميذ و انعكاسات ذلك على التعلم حيث أشارت إلى أن ثلث المخزون المعرفي للطالب في سن 18 تتحقق في الست 6 سنوات الأولى من حياته، وأن 42 % فقط من ذلك المخزون يتحقق في سن 13.

و أن هناك علاقة إيجابية بين مستوى الطموح المهني و العلمي و بين الوضع الاجتماعي للأسرة.

و أن للتشجيع العائلي أثر واضح في رفع مستوى الطموح عند الفرد بغض النظرعن المستوى الاجتماعي للأسرة.

و يرتبط التحصيل الدراسي للتلميذ ارتباطا ايجابيا بالمستويات الاقتصادية و الاجتماعية لأسرته.[1]

لذا فإن تقديم الدعم و الاهتمام الفعال بالواجبات المدرسية للتلاميذ من طرف الآباء ، الذين يساعدون الأبناء في المنزل و يظلون على اتصال بالمدرسة ، يحقق لأبنائهم مستويات أعلى من الإنجاز عن غيرهم من التلاميذ الذين لا يحضون برعاية الآباء ، فبمجرد اشراكهم و حضورهم للمدرسة يتغير مستوى التلميذ كلية بعد ركونه للفشل.

و بالرغم من أن التلاميذ المراهقين أكثر استقلالية من أطفال المرحلة الإبتدائية ، و اقل ميلا للاعتماد على المساعدة المباشرة للوالدين في تنفيذ الواجبات المدرسية ،إلا أن الأسرة مازالت تلعب دورا مهما في نجاح المراهقين في الحياة المدرسية.

حيث إذا وفرت الأسرة للتلميذ بيئة منزلية ثرية مستقرة تصلح للتعلم ، و نمت تقدير الذات عنده من خلال الرعاية و الانتبا ه[2] و إذا تفهمت الظروف التي يمر بها المراهق و ما ينجم عنها من خلافات وصراعات و تناقضات، فإن التلميذ هنا يجد السند العاطفي الضروري لنجاحه في اجتياز هذه المرحلة بسلام، أين يكون فيها المراهق معتز بنفسه و آراءه و يجاهد من أجل الانخراط في مجتمع الكبار الناضجين، ويريد فيها الاعتماد على النفس و تكوين شخصيته، لهذا يجب على الأسرة أن لا تستعمل العقاب النفسي القاسي لأنه يحطم شخصية المراهق و يجعله يشعر بالاكتئاب و الإحباط، بل تحثه على الجد و الاجتهاد معتمدا على تجربته السابقة و تجعل من الفشل الذي يتعرض له في البكالوريا حافزا و دافعا جديدا للنجاح ، و ذلك بتوفر كل الظروف المادية و المعنوية له ، كذلك محاولة إيجاد طرق غير محبطة لتحويل بعض سلوكيات المراهقين

---

[1] - سامي محمد ملحم: " سيكولوجية التعلم و التعليم" دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، 2006 ، ص 467.

[2] السيد محمود عدور و ابراهيم رزق وحشي:" إعداد الطالب للقرن الحادي و العشرين" عالم الكتب، للنشر و الطباعة و التوزيع، القاهرة ، 1999. ص 123.

التي يرى الأباء أنها غير سوية أو مخربة الى سلوكات بناءة ، دون الاعتماد على العقاب و التحكم السلطوي بل على العكس يجب أن يكون دعم أفراد الأسرة للتلميذ المقبل على اختبار شهادة البكالوريا فوري و إيجابي مراعين في ذلك التعزيز بالمكافأة و الإثابة و الابتعاد عن التعزيز السلبي.

و نرى أن النجاح أو الفشل له بالغ الأثر في حياة التلميذ نفسه و في حياة أسرته ، و فيما يلي نوضح المغزى التي يتركها كلا العاملين في نفسية التلميذ و أسرته.[1]

أ- مغزى النجاح بالنسبة للتلميذ:

* يعتبر النجاح المدرسي كعلامة للقيمة الشخصية للتلميذ.
* النجاح يعبر عن تلميذ جيد أي منبع مهم للمعارف الذي تميزه كمراهق جيد.
* النجاح يعني تجاوز التلميذ للخوف من الفشل الذي يعتبر تهديد لكيانه و توازنه.
* النجاح يعبر عن الثقة بالنفس الذي يتمتع بها التلميذ.
* النجاح يعني إرضاء و إدخال الفرحة للوالدين و المعلمين.
* يعبر النجاح عن التقدير الجيد للذات و عن الذكاء و الكفاءة و الاستقلالية الذين يتمتع بهم التلميذ.

ب- مغزى النجاح بالنسبة للأسرة:

* النجاح يعكس علامات الرضا لدى الوالدين بأنهم أتموا مهمتهم على أكمل وجه.
* النجاح يعبر للوالدين على أنهم كانوا جيدين و في مستوى المسؤولية الملقاة على عاتقهم.
* نجاح التلميذ يعني أن دعم و مساعد و مرافقة الأسرة و توفير الوسائل له كانت في المستوى.
* نجاح التلميذ يعني تعزيز مكانة الأسرة الاجتماعية.

ج- مغزى الفشل بالنسبة للتلميذ:

* ينعكس الفشل على كل جوانب شخصية التلميذ خاصة على نموه و حياته العاطفية .
* الفشل يجعل التلميذ يخاف بسرعة و يدرك جيدا أهمية نجاحه و الانتظارات الملقاة على عاتقه.
* التلميذ لا يخاف من الرسوب لنفسه بل للآخرين، حيث يحس أنه لم يكن في المستوى الذي ينتظره منه الآخرين و أنه خيب ظنهم.
* الفشل يجعل دافعية و طموح التلميذ للتعليم تنخفض .
* الفشل يجعل صورة و تقدير الذات عند التلميذ تهتز.
* الفشل يجعل التلميذ يفقد مكانته بين أقرانه.

---

[1] رشيد العبودي:" التعليم و الصحة النفسية" دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع، عين مليلة، الجزائر ،2003، ص 142.

د - مغزى الفشل بالنسبة للأسرة

* بمجرد فشل التلميذ الآباء يبحثون عن إجابات و استفسارات يريدون فهمها من أجل مساعدته.
* الآباء يطرحون تساؤلات كثيرة عن مدى مسؤوليتهم في هذا الفشل.
* الآباء يحسون بتأنيب الضمير بسرعة اثر فشل ابنهم ، لأنهم بصفة عامة متهمون من طرف المجتمع.
* فشل التلميذ يعني اعتراف الآباء بالدور السلبي الذي لعبوه في حياة ابنهم الدراسية.
* فشل التلميذ يعبر عن صعوبة الاتصال بين الآباء و بين الطاقم التربوي الذي يشرف على التلميذ.

2-5-1)- دور الأستاذ أو المعلم:

يعتبر الأستاذ عنصرا أساسيا و مهما في العملية التعليمية التعلمية ،و تلعب الخصائص المعرفية و الإنفعالية التي يتميز بها دورا بارزا في فعالية هذه العملية ،باعتبارها تشكل أحد المدخلات التربوية المهمة التي تؤثر بشكل أو بآخر في الناتج التحصيلي على كل المستويات المختلفة من معرفية و نفسية ، أدائية و انفعالية، و عاطفية . و الأستاذ الناجح هو ذلك الأستاذ القادر على أداء دوره بكل فعالية و اقتدار، و هو المعلم الذي يكرس جهوده في سبيل إيجاد فرص تعليمية أكثر ملائمة لطلابه.

إن كيفية بناء تفاعل ناجح بين المعلم و تلاميذه و بين التلاميذ أنفسهم، يعد الشغل الشاغل لكل معلم حيث يسعى لإدارك اهتماماتهم، و لإشباع حاجاتهم من خلال العمل الإرشادي و المرافقة النفسية و التربوية التي يراها مناسبة لكل تلميذ [1]، فالمعلم لا يستطيع أن يقف ساكنا في تفاعله اليومي مع التلاميذ كأفراد و كجماعة أزاء اهتماماتهم و حاجاتهم و مشكلاتهم، بل أن التعليم في القسم يكون فعلي بقدر ما يكون المعلم متمكنا من احتواء التلاميذ في علاقات قائمة على الود و الاحترام المتبادل ، و من تقديم العون والتأييد فيما يحركه من حاجات و اهتمامات و الذي يبدي اهتماما واضحا بهم و فهما لهم و تعاطفا معهم، إنما يدرك مهنته و يعمل ببهجة و حماس أكبر و يكون في الغالب مرافقا مقتدرا.

---

[1] سامي محمد ملحم: " سيكولوجية التعلم و التعليم" دار الميسرة للنشر و التوزيع و الطباعة، ط2، 2006، عمان ، الأردن، ص 456.

إن توطيد العلاقة بين المعلم و التلميذ تعتبر خطوة أساسية و مهمة ، حيث تؤثر إلى حد كبير في التلميذ و كيفية توافقه وسعادته المدرسية، كما أن نوعية هذه العلاقة سوف تحدد المدى الذي سيصل إليه الطفل من نجاح أو فشل.

و لقد أكدت الدراسات أن التعلم الجيد والنجاح يكون أكثر فعالية في المناخ الذي يسوده الفهم، الثقة والتقبل داخل الجماعة الفصلية حيث ذكر Carkhuff et Berenson سنة 1997 نتائج بعض الدراسات التي تؤكد أن المعلم القادر على تكوين علاقات طيبة مع تلاميذه هو المعلم الأكثر فعالية في أدائه لأدواره المهنية ، وأن هؤلاء المعلمين الذين يعملون على مستوى عال من الفعالية في علاقاتهم مع تلاميذهم قد مكنوهم من النمو بمعدل عامين ونصف في تحصيلهم المدرسي في خلال عام دراسي واحد ، مقارنة بمعدل ستة أشهر في مستوى نمو تحصيل التلاميذ الذين يتعاملون مع معلمين غير فعالين في تفاعلهم معهم، ولأن من مهام المعلم معرفة تلاميذه جيدا فيجب عليه مرافقتهم في كل الظروف، فيرشدهم ويصغى إليهم ويفهمهم ويزرع الثقة بينهم، الشيء الذي يشجعهم على طلب المساعدة في مواجهة المشاكل سواء كانت شخصية دراسية أو مهنية[1] والمعلم الناضج الكفء يكون حريص كل الحرص على كسب محبة تلاميذه وذلك من خلال تصرفاته معهم وإظهار السلوكات الجيدة والمشجعة لهم وأهم هذه السلوكات :

- تقبل المشاعر: المعلم يتقبل مشاعر تلاميذه سواء كانت ايجابية أو سلبية ، يؤكد أفكار التلاميذ ومشاعرهم .
- إبداء المديح أو التشجيع: يشجع ويمدح أفعال التلاميذ باللجوء إلى المرح والدعابة، لتخفيف التوتر ، يبدى إيماءات الاستحسان وينقسم التشجيع إلى: لفظي وغير لفظي ويتجلى التفاعل اللفظي من جانب المعلم في:
- تقبل أفكار التلامي وإستخدامها: مع توضيحها وتطويرها.
- توجيه الأسئلة: قصد مشاركة التلميذ في اتخاذ القرار.
- تقديم المعلومات: حقائق، أراء، إثارة تساؤلات حول موضوع ما.
- إعطاء توجيهات: مطالب أوامر يتوقع أن يستجيب التلميذ لها.
- إبداء النقد أو إظهار السلطة: إستخدام عبارات يقصد منها تغير سلوك التلميذ من نمط غير مقبول إلى نمط مقبول، لوم تلميذ أو توبيخه.

أما التفاعل اللفظي من جانب التلميذ فيكون عن طريق:

1 - التكلم: التعبير عن الأفكار، المقترحات، التي يريدها.

2 - الصمت: وقفات،فترات قصيرة من الصمت لتأكيد التفاهم والاتصال.

---

[1] صالح حسن الداهري :" سيكولوجية الارشاد النفسي المدرسي" دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2008 ، ص275

ونلاحظ أن نبرة صوت المعلم ومشاعره تضيف فعالية كبرى للتفاعل بينه و بين التلميذ وتؤكد التأثير الانفعالي للكلمات المستخدمة عليه ، ومنها توقعات التلاميذ للاستجابة المطلوبة، وتوقعات المعلم غير المعلنة للنجاح أو الفشل، هذه العلاقة بين الطرفين وما تتفرد به من مقومات سيكولوجية لها انعكاسها على نمو شخصية التلاميذ، على حسن توافقهم وفعالية سلوكهم.

إذن أن التشجيع والتفاهم الذي يبديه المعلم لتلاميذه له دور فعال في رفع معنويات التلميذ ،خاصة بعد خيبات الآمل الذي تعرض لها في فشله في امتحان البكالوريا، لهذا فإن المرافقة التي يوليها المعلم اهتمام خاص تدفع بالتلاميذ إلى التعبير عما يدور في صدورهم من مخاوف وقلق وتوتر الشيء الذي يستدعي مساعدة خاصة ، يقوم بها مرافق راشد وذلك بغية الأخذ بيد هؤلاء التلاميذ إلى بر الآمان.[1]

- إذن أن تقبل الأستاذ للتلاميذ المعيدين للبكالوريا في قسمه وتشجعهم على الجد والاجتهاد وذلك من خلال إثارة دافعيتهم للتعلم ، عن طريق التعاون والتنافس بينهم الذي يساعد بدرجة كبيرة في صحة التلاميذ النفسية.
- كذلك إذا استطاع المعلم أن يرافق تلاميذه بغرض التنفيس الانفعالي والتعبير عن المشاعر بشأن ما يدور في داخلهم ،فإنه بالتأكيد يحضى باحترام تلاميذه ويصبح القدوة الحسنة التي يقتدون بها.
- إن عامل الثواب والتعزيز الإيجابي أو العقاب والتعزيز السلبي الذي يقدمه المعلم لتلاميذه ، له أثر نفسي بالغ الأهمية على مسارهم الدراسي فهو يكون سلاح دو حدين إما يقودهم إلى نور النجاح أو إلى ظلمات الفشل، لذا يجب على المعلم الحذر في تعامله معهم خاصة إذا عرفنا أنهم مراهقون ويعانون من حساسية هذه المرحلة الحرجة.
- لهذا ينبغي أن تكون للمرافقة النفسية والتربوية للمعلم ميدانية قوية، يكتسب فيها فهما ومرونة، وهي خبرة لها مردودها الملموس على فعاليته المهنية والمعلم المقتدر هو معلم متكامل الأدوار الإرشادية والتربوية والاجتماعية هذا من جهة، ومن جهة أخرى فالمعلم يؤثر على التلميذ في بناء مفهومه عن ذاته وفي توافقه وفي الطريقة التي يدرك بها التلميذ نفسه ، وذلك من خلال أسلوب التعامل معه ، حيث يبرز هذا التأثر عند التلميذ من خلال فرص النجاح التي يهيئها المعلم له .

---

[1] نفس المرجع السابق ص 285 .

1-5-3)-دور جماعة الأقران:

تلعب جماعة الرفاق أو الأقران دورا هاما في حياة التلميذ الدراسية ، فقد يعتبر بعض التلاميذ بالنسبة لجماعة الرفاق على أنهم ذوي مكانة متدنية أو متواضعة، و هؤلاء غالب ما يكون مرهفي الشعور أو إنطوائين لسبب أو لآخر، و يمكن لمثل هؤلاء التلاميذ أن يعانون من شعور بالتدني بالنسبة لذاتهم و التي إذا لم يعوض عنها بالتفوق الدراسي فقد يحدث رد الفعل العكسي، مما يؤدي إلى تأخيرهم في التحصيل الدراسي كنتاج للتقييم المتدني للذات، و يحدث هذا في الغالب ، حينما تتعارض قيم جماعة الرفاق مع قيم المدرسة.

و إذا ما احتلت جماعة الرفاق بقيمها المضادة لقيم المدرسة مكانة عالية فمن المرجع أن يؤدي ذلك إلى فشل قيم المدرسة في أن تصبح السائدة. و يحدث العكس طالما تنسجم أو تتواجد جماعة الرفاق مع قيم المدرسة، و في هذه الحالة فإن التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع هم أولئك الذين يحتلون مكانة مرموقة بين جماعة الرفاق ،بينما يصبح ذوي التحصيل المنخفض هم أولئك الذين يحتلون مكانة متدنية بين جماعة الرفاق، و هم في نفس الوقت الذين يكونون ذوي احترام منخفض للذات [1] كما تلعب الأسرة سواء من ناحية انتمائها لطبقة إجتماعية معينة أو حينما لا تتوفر للتلميذ قواعد قيمية ثابتة لدورها. إذ تعطي الفرصة لجماعة الرفاق لتصبح قوة ذات جاذبية خاصة في حالة عدم توافر ضغوط تحسينية أو توافقية من منبع ثالث،هذا يعني أنه حالما تضعف سلطة الأسرة أو المدرسة فإن جماعة الرفاق ربما تنشط كي تهيمن على التلميذ و عى أفكاره و اتجاهاته.

و تعطي جماعة الرفاق للتلميذ خبرة بأنواع العلاقات المتساوية أو المتعادلة ، فهو ينشغل في هذه الجماعة في عملية الأخذ و العطاء التي يمكن أن تكون في علاقته مع الكبار، و يكون التلميذ في الأسرة و المدرسة بالضرورة تابعا لآبائه و المدرسيه ، و يكتسب في جماعة الرفاق أول خبرة ضرورية تتعلق بالمساواة. و عندما يندمج الطفل في جماعة الرفاق مهتما بالرفقة و الإهتمام بالصالح العام للجماعة و على وجه الخصوص بأعضاء الجماعة المهمين بالنسبة له، و موقف الجماعة يسمح بإتباع هذا الإهتمام، و تكافئ الجماعة أعضاءها على سلوكها المناسب، و نتيجة للقيام بسلوك عكس هذا فإن جماعة الرفاق تعاقبهم الإزدراء أو الطرد أو غيرها من علامات الرفض.

إن إستثمار التلاميذ لأقرانهم يتم داخل الثانوية حيث تلعب مكانة التلميذ بين أقرانه دورا مهما جدا سواءا كان قائد أو مطيع ، يتميز بدرجة إستقلالية كبيرة أو بتبعية لأحد الأصدقاء، كما أن

---

[1] GUY VILLARS:" des écoliers perdus " librairie Armand colin, Paris, 1972, P31.

عدد جماعة الأقران و المدة الزمنية التي يقضيها التلميذ فيها تسمح له بتبني مجموعة سلوكات يؤكد تقدير ذاته من خلالها.

إذا نرى أن جماعة الأقران تساعد التلميذ على التحضير الجيد للدروس ، و هذا من خلال المناقشات الجماعية حيث يشكل التلاميذ مجموعات صغيرة يتنافسون و يتعاونون من خلالها. و تعتبر هذه الطريقة جد فعالة ،حيث تعمل على رفع دافعية التلاميذ نحو التحصيل الدراسي إذا ما استغلت بشكل جيد و منهجي ،كذلك تسمح بخلق حلقات مناقشة يقترحها و يقودها الطلاب بأنفسهم.[1]

[1] وليم عبيد: " إستراتيجيات التعليم و التعلم: " دار الميسرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، الأردن، 2009، ص 171.

1-6)- إعادة السنة:

تحدث إعادة السنة بالنسبة للتلميذ كرد لعدم إستعابه لمجموعة المعارف المرتبطة بدرس أو مادة معينة، مما يدل على أن هذا التلميذ لم يكن مهتم إطلاقا، أو أنه غبي.

إعادة السنة في القسم النهائي :

بالرغم مما يتركه من أثر نفسي يدل على فشل التلميذ في اجتياز عقبة البكالوريا إلا أنه يعتبر كأفضلية، أي فرصة ثانية تعطي للتلميذ بدل الإقصاء.

ماهو المعنى الذي تعطيه إعادة السنة؟

أ- بالنسبة للأساتذة :

كان الأساتذة يعتبرون إعادة السنة كإقصاء للتلميذ، لكن الآن أصبحوا يرونه كفرصة ثانية تمنح للتلميذ، رغم أن الغيابات المتكررة للتلميذ تجبر إدارة المدرسة على إتباع سياسة الإقصاء. و كذلك إنجاح التلاميذ رغم ضعف معدلاتهم يؤدي حتما إلى تهميشهم التدريجي و بالتالي تسريع فرص خروجهم من النظام المدرسي في ظروف سيئة، لذلك فإن إعادة السنة للتلميذ تعتبر فرصة أخرى لتدارك النقائص.

ب- بالنسبة للتلاميذ :

يبرر التلاميذ رسوبهم إلى نقص التحضير و ظلم الأساتذة الشئ الذي يؤدي بهم إلى إعادة السنة الذي يترتب عنه نقص في تقدير الذات، إحتقار نتائجهم الدراسية.

هذا الإحساس بإنخفاض الفعالية المدرسية ينتج عنه تدني سريع في الدافعية عند التلميذ كذلك فقدان الزملاء (الناجحين) يحد من الإحساس بفقدان المساندة و الطموح.

جـ- بالنسبة اللآباء:

لا يستطيعون تهديد أبنائهم بإعادة السنة كي ينتبهوا إلى ضرورة الاجتهاد، بالعكس الكثير منهم يفضلون إستراتيجية إعادة السنة لأبناءهم ، و ذلك لتجنب توجيه مبكر أو طرد.[1]

- ومن أجل أن تكون لإعادة السنة فعالية يجب قبل كل شئ تحليل أسباب الرسوب، و محاولة معالجتها بإيجاد مقاربة ناجحة تؤخذ بعين الاعتبار، للعلم أن إعادة السنة ليست فقط نتيجة نقص الاجتهاد

إعادة السنة في الثانوية :

اكتساب المعارف يعتمد كثيرا على المجهود الشخصي للتلميذ الثانوي ، الذي لا يجتهد في بيته بقدر كاف ولا يستطيع اكتساب المفاهيم الضرورية، لذا يجب عليه البحث عن أسباب

---

[1] JEANNE SIAUD-FACCHIN: « aider l'enfant en difficulté scolaire », Odile jacob, 2006 Paris, P225.

الرسوب وفي الظروف التي تسبق بدئ العمل و الدراسة. هذا بالنسبة للتلميذ أما بالنسبة للآباء فكل الآباء غير متساويين أمام تمدرس أبناءهم في الثانوية و يمكننا تفريق نوعين من الأسر. نوع أول مارس دراسات طويلة و نوع آخر لم يمارسها. [1]

* بالنسبة للنوع اللأول : الدخول إلى الثانوية يكون وضعية معاشة من قبل. الآباء غالبا ما يعرفون خصوصيات الدراسة الثانوية ،هنا التلميذ المراهق يتبع أثارهم و يحترم ترتيب الأشياء. المشكلة التي تواجه هذه الآسرهي كيف يستطيع التلميذ المراهق مناقشة توجيهه بالنسبة لتوجيه والديه.

* النوع الثاني : تمثله الأسر التي لم تتابع دراسات طويلة، حيث أن الدخول إلى الثانوية يكون لديها اعتراف بقدرات أبنائها ، و تأمين لظروف اجتماعية أفضل من التي عاشتها هي ففي كلتا الحالتين الآباء يريدون لآبنائهم دراسات مهمة دون مراعات أماني و إمكانات أبنائهم [2]، و بصفة عامة لا يمكننا القول بعدم اهتمام الآباء بتمدرس أبنائهم بل بالقيام به بشكل آخر فالتمدرس لا يكون سوى جزء من العلاقة ولي مراهق ، يجب اقتسام الاهتمام بكل حياته وليس فقط بنجاحه المدرسي لذا يجب ترك التلميذ ينظم وقته كما يراه هو، في حين آخر لا يجب الحكم على النتائج السلبية بأنها نتيجة لكسل التلميذ فقط ، بل هناك عوامل أخرى تتدخل فيها.

1-7)- قلق الامتحان:

يعتقد علماء النفس أن الخبرات المدرسية كالتأنيب و التهديد بالفشل تؤدي في بعض الأحيان إلى أثر نفسي سيء على التلميذ ، بدلا من أن تكون عاملا مساعدا في توجيهه. إضافة إلى بعض العوامل المسؤولة عن تدني مستوى التحصيل العلمي و ضعف الأداء كالمناهج الجامدة الغير مرنة التي لا تأخذ بعين الإعتبار الفروق الفردية بين التلاميذ، و ارتباط القلق بالدراسة عامة، أو بمادة معينة بسبب الخبرات الإنفعالية داخلها ، و ما للقلق الأسري من أثار على نفسية التلميذ خاصة في حالة الطموح العالي للوالدين.

هذه العوامل قد تشكل حافزا إنفعاليا قويا متسما بنوع من القلق الذي لا يلبث أن يصبح السمة الغالبة على الموقف، و الذي يولد بدوره نتيجة لاستجابات قد تعرقل أو تحفز الأداء.

هذا القلق في البيئة المدرسية و الذي أصطلح عليه بالقلق المدرسي، إنما يتخذ من معالم هذه البيئة موضوعاته كالإدارة و النظام الداخلي للمؤسسة، الأستاذ و طبيعة المادة، و الامتحان و التقويم، حيث يترك هذا القلق أثار على نفسية التلاميذ و قدراتهم و مستواهم الدراسي، لما يولده من إستجابات غير مناسبة داخل موقف الإمتحان، الذي يؤثر على مستوى أداء التلاميذ، بحيث أن

---

[1] IBID Nicole Catheline , P 149 et P286.

[2] مصطفى غالب:" في سبيل موسوعة نفسية، تغلب على القلق "، بيروت، ط3 1981، ص95.

الطالب أثناء أجراء الإمتحان قد يفقد اتزانه الإنفعالي أثناء قراءته للسؤال، إما بسبب الأسئلة المعقدة، أو أنه لا يجد أسئلة في مواضيع يتقنها، كذلك خوفه أن لا ينجح و بالتالي يفقد ثقة المحيطين به. [1] فالإمتحان يبقى شيء رهيب، و مخيف للنفوس، نهايته تبقى مجهولة و مرهونة بنوعية الأسئلة المطروحة و بنزاهة المصححين. و لهذا أستلزم مرافقة التلاميذ الذين يحضرون لإجتياز شهادة البكالوريا تحضيرا نفسيا و تربويا ،بغية تجنيبهم الضغوطات التي يتعرضون لها. كذلك التوترات النفسية الناتجة عن الخوف و الإنفعال، المزاح المتقلب، الأرق الشديد أو رغبة النوم الشديدة ،كذلك الشعور بأعراض اللآلام خاصة في البطن و الرأس، الإغماء و فقدان الثقة بالنفس، العدوانية المفرطة و العنف كرد فعل .

حيث أصبح في الآونة الأخيرة النجاح المدرسي يعني النجاح المادي و النجاح الاجتماعي. و صار الإمتحان مجال للخوف لدى كثير من التلاميذ و أولياءهم خاصة في الأقسام النهائية و أقسام التوجيه المدرسي ، يمثل عائق يحدث تثبيط فكري يكون عادة مصدر للفشل . و يزداد هذا الخوف خاصة إذا علمنا أن التقاليد المدرسية تعمل على أن كل الامتحانات المصيرية تجري في خلال أيام قليلة جدا مثل امتحان البكالوريا: 3 أو 4 أيام فقط ،الشيء الذي سيترك أثر سلبي على التلميذ ألا و هو التعب الجسدي، الذهني و النفسي.

بعض المربون يقولون أن هذه الوضعيات الصعبة التي يمر بها التلميذ لها هدف تربوي نبيل لأنها تهيءه للحياة الحضرية و ما تحتويه هذه الحياة من قلق و مشاكل، و هنا السؤال يطرح نفسه هل نختبر اكتساب و إستعاب المعارف؟ أم نختبر قدرة التلميذ على مواجهة القلق؟ أو هل نختبره على قدرة إستعماله و إستخدامه لمعلوماته أثناء وضعية قلق...؟ و هذه التساؤلات تبين ابتعاد الامتحانات عن دورها الحقيقي.

لأن في الحقيقة التلميذ الذي يكون في وضعية فشل دراسي، أوله صعوبات تعيق متابعته لدراسته ، فإنه قبل كل شيء تلميذ يعاني، هذه المعاناة تتجلى من خلال بعض السلوكات التي يصدرها هذا التلميذ كالتجاهل و الرفض الذي يعيشهم بصفة محبطة، لأن هذا الفشل صاحب فترة حياتية جد صعبة و هي المراهقة، و لهذا فإن الإمتحانات التي تحدد الإنتقال من مستوى تعليمي إلى آخر، تترك أثر عميق على التلميذ في حالة ما إذا لم تؤخذ بعين الإعتبار معارفه و قيمته الشخصية هل هو جيد أم سيء، كذلك أنه ليس من النادر أن نجد تلاميذ مستواهم الدراسي ممتاز لكنهم مرعوبين من فكرة إجتيازهم للإمتحان لأن هذا يولد لديهم خطر الفشل، كما يدخل لهم الشك في قدراتهم، في حين أن الإنتقال من مرحلة إلى أخرى و بالتحديد الإنتقال من الثانوية إلى الجامعة أو تكوين مهني ، يستدعي أيضا على التلميذ أن يتحمل نتيجة اختياراته الدراسية أو

---

[1] مصطفى غالب:" في سبيل موسوعة نفسية، تغلب على القلق "، بيروت، ط3 1981، ص95.

المهنية التي تحدد حياته المستقبلية، في حين أن النضج المعرفي و العاطفي للتلميذ لا يكفي بأن يحيط بكل الجوانب و التغيرات التي تخص المستقبل.

1-8-)- شهادة البكالوريا كمصدر قلق للتلميذ:

ليست البكالوريا مثيرة للقلق من حيث التكوين ، أو من حيث صعوبة محتوى المقررات المدرسية في السنة النهائية، بل هي مصدر قلق من حيث التثمين الممنوح لها من طرف الأسرة و الثانوية و المجتمع و بالتالي التلميذ.

عندما يعتبر التلميذ البكالوريا مرحلة إنتقالية فإن الأمر يجعله يعيش نوعا من القلق ،هذه النظرية تعتبر أداة للإرتقاء إلى مستويات إجتماعية و علمية عالية، كذلك يظهر حجم شهادة البكالوريا في الإعداد الرسمي لها من الجهات المعينة، حيث نجد أن التنظيمات الرسمية المتعلقة بتنظيم إمتحان البكالوريا ، تضفي عليه سمة تجعله مختلفا عن باقي الإمتحانات مما يعسره في أعين التلاميذ و يصبح كمثير للقلق.

فالقلق الناتج عن شهادة البكالوريا عبارة عن حالة نفسية انفعالية يمر بها التلميذ ، تصاحبها ردود نفسية و جسمية غير معتادة نتيجة لتوقع الفشل في الامتحان، أو سوء الأداء فيه أو للخوف من الرسوب، أو للرغبة الشديدة في التفوق على الآخرين.

لذلك يجب وضع آلية مرفقة لهؤلاء التلاميذ المقبلين على هذا الامتحان ، لتحضيرهم جيدا من الناحية النفسية و التربوية.

9-1)- عوامل نجاح عملية المرافقة:

الإستعداد للمساعدة: و يكون من طرف الجانبين:

- **الألفة:** يجب أن تتوفر الألفة، الوئام، التفاهم بين الطرفين.

- **التقبل:**و يجب أن يكون تلقائي غير مشروط من الجانبين.

- **المشاركة الإنفعالية:** و هو الشعور الذي يحسه الطرفين اتجاه بعضهما البعض ،و يتسم بالتفاهمEMPATHIE .

- **التركيز:** و هو تركيز محتوى المرافقة حول الموضوع المشكل ،الأفكار و المشاعر التي تخص التلميذ، أي المطلوب هو التحديد و ليس التعميم.

- **الحكمة:** يجب أن يتمتع المرافق بالحكمة في القول، الفعل، الأسوة الحسنة ،التروي في الكلام و الأحكام، الصبرو التأثير الإيجابي في نفس التلميذ.

- **الطمأنينة:** و يقصد بها التعبير عن المشاعر الحقيقية بكل حرية و صراحة و آمانة و إخلاص من كلا الطرفين.

- **حسن الإصغاء:** يقصد الإستماع الجيد، حسن الملاحظة، التركيز، الإنتباه لكل فعل أو قول أو إنفعال يصدر من التلاميذ ، حتى يتمكن المرافق من تحديد نقطة التدخل، بإتاحة الفرصة للتلاميذ بالكلام و السلوك، و البوح و التفريغ الإنفعالي.

- **الصداقة و البشاشة:** يجب أن يكون التعبير الغير لفظي مشجع للتلميذ على وضع ثقته في المرافق.

- **الثقة المتبادلة:** مهمة جدا بين الطرفين لنجاح عملية المرافقة.

- **المسؤولية المشتركة:** يتوقف نجاح عملية المرافقة على مدى فهم كل من الطرفين لدوره، و مسؤوليته و تحملها.

- **مظهر المرافق:** إن مظهر المرافق المناسب، و جلسته و صوته الواضح، و تعبيرات وجهه، و إظهار اهتمامه بالتلميذ أمور هامة تؤدي إلى نجاح عملية المرافقة.

تحديد الزمان و المكان:

إن عملية المرافقة تجرى في أوقات مختلفة و في أماكن متغيرة ، نظرا لظروف كل من المرافق و التلميذ و تحدد حسب برنامج مسطر من قبل الطرفين.

المناخ الذي يسود عملية المرافقة:

يجب أن يكون مناسب لكلا الطرفين يسوده الإسترخاء، الإرتياح ، الألفة، الأمل، التقبل، التفهم لأفكار التلميذ و انفعالاته ، مشاعره ، دوافعه ، حاجاته ، اتجاهاته و ردود فعله نحو مشكلاته و طرق حلها. و من مظاهر هذا المناخ الذي يلازم عملية المرافقة نجد.

السرية الخصوصية:

التي تعتب ر دليل على احترام المرافق لنفسه، و لتلميذه، و تعزيز الثقة بينهما.

التسامح:

مهم جدا في بناء علاقة المرافقة حيث أن حق التلميذ في تقرير مصدره ، وتحديد أهدافه و احترام شخصيته كإنسان من طرف المرافق ، أمور تستوجب التسامح و المعاملة و العلاقة الإنسانية.

الاحترام:

الاحترام المتبادل مهم جدا ،من أهم مظاهره إعتراف المرافق بقيمة الطالب ، و قدرته على التفكير و السلوك البناء و الاستجابة الإيجابية لما يقوله و يفعله.

الدفء:

يقصد به دفء علاقة المرافقة وحرارة التفاعل و استمرار الأخذ و العطاء، الاهتمام الواضح و المشاركة الانفعالية.

خلاصة الفصل:

تهدف الخدمات النفسية و التربوية إلى التخطيط لتنمية السمات النفسية المسؤلة عن التفوق عند التلاميذ ، مثل الثقة بالنفس و الدافعية و المثابرة و مفهوم الذات و غيرها. و لاشك أن اكتشاف المكونات الرئيسية للتفوق يفرض علينا تنميتها مما يساعد على ارتفاع مستوى التحصيل، فقد أوضحت على سبيل المثال دراسات مفهوم الذات أنه يمكن تحسين مستوى التحصيل الدراسي عن طريق إستخدام مفهوم الذات الإيجابي و تقبل الذات ،الذي يرتكز على الإحساس بالقدرة على التفوق و تجنب الشعور بالفشل ،كما تهدف هذه الخدمات إلى تهيئة بيئة تعليمية مناسبة تثير مواهب التلاميذ و تشبع حاجاتهم إلى التحصيل و المعرفة ، و توجيههم توجيها سليما يسمح لهم بإستغلال قدراتهم دون عوائق تحد من فعالية هذه القدرات.

و تسعى هذه الخدمات إلى المحافظة على تكييف التلميذ المتفوق مع زملائه و مدرسيه، و تقديم النصح و المشورة في تنظيم أوقات الفراغ، و طرق المراجعة السليمة و مرافقة التلاميذ و الإصغاء إليهم و مساندتهم و الإشراف عليهم، و معرفة حاجاتهم و المشكلات التي تعيق تفوقهم.

و قد لاحظنا أن عملية مرافقة التلاميذ المعيدين للبكالوريا عملية ذات إبعاد متعددة و لتحقيقها لابد من استعمال تقنيات و إشكال متعددة من الخدمات و على رأسها التوجيه و الإرشاد و الإصغاء و حصص الدعم المدرسي، كما أن للمحيط الذي يعيش فيه التلميذ أهمية قصوى في عملية المرافقة، فالعائلة، الأقران، المعلم، أقطاب ثلاث لهم دور فعال في توجيه و إرشاد.

التلميذ المعيد للبكالوريا، فالقيام بالمرافقة النفسية و التربوية من طرف كل عنصر من هؤلاء العناصر يعطي دفع جديد للتلميذ ، بحيث يقوى فيه دافعية الإنجاز و تحقيق النجاح و ذلك بالتغلب على كل الصعوبات التربوية و النفسية.

و قد تعرضنا في هذا الفصل إلى ماهية علاقة المرافقة و بعض المقاربات النظرية لعلاقة المرافقة النفسية و التربوية و الاجتماعية.

كذلك تحدثنا عن التغيرات الثلاثة لعلاقة المرافقة و عوامل نجاح عملية المرافقة.

تمهيد :

يأتي البحث الميداني استكمالا للدراسة النظرية، حيث يبنى عليه أي بحث علمي، و يعتبر خطوة أساسية ينبغي على الباحث القيام بها. و من هذا المنطلق كان لزاما علينا القيام بهذه الدراسة، و كان الهدف الأساسي منها معرفة واقع و فعالية آلية المرافقة النفسية و التربوية في تحقيق النجاح لدى الطالب الراسب في شهادة البكالوريا، نظرا للمناشير الوزارية خاصة منها المنشور رقم 947 المؤرخ في 22 أكتوبر 2007 و المتعلق بالتكفل بتلاميذ الامتحانات الرسمية.

- 1- المنهج المستخدم في الدراسة:

استعمل في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي، و هو أسلوب من أساليب البحث و التحليل المركز على معلومات كافية و دقيقة عن ظواهر طبيعية، اقتصادية و اجتماعية. و يدرس الظاهرة دراسة كيفية توضح خصائصها، و دراسة كمية توضح حجمها و تغيراتها و درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى.

و ذلك من أجل الوصول إلى نتائج علمية يتم تفسيرها بطريقة علمية، و ما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة.[1]

- 2- حدود الدراسة:

-2 -1 - الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة في بعض مؤسسات التعليم الثانوي لمدينة قسنطينة وهي ثانوية بوهالي محمد السعيد، ابن زياد،ماسينيسا، حيحي المكي،احمد باي، مصطفى بن بوالعيد،عين السمارة، بولمعيزعلي، رابح بيطاط، بوراس عبد الرحمان،عين الباي الجديدة ، مفدي زكريا.

-2- 2- الحدود الزمنية: أجريت الدارسة الميدانية في الفترة الممتدة من 12 جانفي 2010 إلى 30 ماي 2010.

- 3- مجتمع الدراسة:

إن مجتمع الدراسة في لغة العلوم الإنسانية هو "مجموعة منتهية أو غير منتهية من العناصر المحددة مسبقا و التي ترتكز عليها الملاحظات".[2]

و في بحثنا هذا اعتمدنا على العينة الاحتمالية، لأنها تحدث إذا كان لكل عنصر من مجتمع الدراسة الأصلي حظ محدد و معروف مسبق ليكون من بين العناصر المكونة للعينة. و يسمح بتقدير درجة تمثيلية العينة.

---

[1] جودة بن جابر: " علم النفس الإجتماعي " الدار العلمية الدولية عمان، الأردن ص78.

[2] موريس انجرس: " منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية"، دار القصبة للنشر، طبعة2، الجزائر، 2006، ص298.

العينة الاحتمالية تنقسم إلى ثلاث أصناف اعتمدنا في بحثنا هذا على العينة الطبقية Stratifie. في اختيار عينة بحثنا لأنها تحتوي على عدة خصائص تميز عناصر مجتمع البحث. حيث يمكن أخد بعين الاعتبار إثناء سحب العينة عدد من المتغيرات مثل السن، الجنس، و عدد مرات إعادة السنة.

و قد لجأنا في اختيار العينة إلى السحب اليدوي. حيث قمنا بإعطاء أرقام لكل الثانويات و المقدر عددها بـ 47 ثانوية الموجودة بولاية قسنطينة.

سجلنا هذه الأرقام على وريقات صغيرة من نفس الأبعاد. قمنا بطيها ثم خلطها جيدا مع بعضها البعض داخل صندوق ، ثم قمنا بسحب الأرقام التي نريد و عددها اثنى عشر(12) ورقة، و منها تعرفنا على أسماء الثانويات التي نريد إجراء الدراسة فيها، و الجدول رقم 18 يبين توزيع أفراد العينة حسب الثانويات، و قد استعملنا هذا النوع من السحب لأن تنفيذه سهلا و سريعا.

و قد تم توزيع 323 استمارة على تلاميذ معيدين للبكالوريا باعتبار أننا أخدنا 11% من مجتمع البحث الذي يقدر ب2939 تلميذ بكامل الولاية،حيث أن2672 تلميذ يمثلون الأقسام العادية(1590 إناث و 1082 ذكور)، و 267 تلميذ يمثلون الأقسام الخاصة (133اناث و 134 ذكور) و للعلم أن بلدية قسنطينة وحدها تشمل على 1216 تلميذ معيد، بينما يتوزع 1723 تلميذ على باقي البلديات.و قد تم التوزيع بمعدل قسمين من كل ثانوية، قسم من شعبة علوم و تكنولوجيا، و قسم من شعبة الآداب. حيث قدمت لهم كافة الشروحات و الإجابات اللازمة لجميع استفساراتهم، كما ترك لهم الوقت الكافي للإجابة عن الأسئلة. و قد تم استرجاع293 استمارة،وللإشارة فقد استثنينا من هذا العينة التي أجريت عليها الدراسة الاستطلاعية.

- 4 - أدوات جمع البيانات:

تعتبر مهمة في أي بحث علمي و تختلف استعمالاتها من بحث لآخر، و في بحثنا هذا اعتمدنا على:

أ- الملاحظة:

و هي أداة بحث أساسية تستعمل في جمع البحوث، و هي فعل النظر بكل اهتمام للأشخاص، الأشياء و الأحداث من أجل دراستهم، مراقبتهم، و معرفتهم جيدا ، بغية الخروج بنتائج و جمع المعلومات[1]

و في بحثنا هذا استعملنا الملاحظة في كل المراحل انطلاقا من الدراسة الاستطلاعية إلى غاية نهاية البحث.

ب - المقابلة:

وسيلة لجمع البيانات من أشخاص لهم خبرة بالظاهرة المدروسة و يكون الباحث في موقف مواجهة مع المبحوث و يقوم بتوجيه الأسئلة له و تلقى الأجوبة.[2]

---

[1] et [2] : JAN-LOVIS PEDINIELL, LUDIA FERNANDE : « L'observation clinique et l'étude de cas" édition ARMOND COLIN 2007 P 9, 15

و في بحثنا هذا استعملنا المقابلة مع الأساتذة، التلاميذ، المختص النفسي، و مستشار التوجيه باعتبارهم أهم العناصر التي تقوم بعملية المرافقة،حيث قمنا باجراء مقابلات حرة مع الأساتذة حول المرافقة التربوية التي تقدم للتلميذ، داخل و خارج الثانوية، كما تحاورنا مع المختصين النفسانيين، و مستشاري التوجيه المكلفين بالإعلام و الإرشاد في الوسط المدرسي، حول المرافقة النفسية التي تقدم للتلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا،و قد طرحنا سؤال مفتوح ،و هو هل توجد فعلا مرافقة نفسية و تربوية داخل الثانويات، يستفاد منها طلاب البكالوريا، و كيف تتم هذه العملية؟وقد اعتمدنا على تقنية تحليل المحتوى في تحليل الاستجابات،و قد تم استغلال نتائج المقابلات في صياغة بعض محاور أسئلة الاستمارة، التي طبقت في الدراسة الأساسية.

ج- الاستمارة:

وسيلة جمع البيانات الملائمة للبحوث الكمية، و تساعد الباحث على جمع الحقائق و المعلومات الخاصة بالبحث، كذلك تفرض عليه التقيد بموضوع البحث[1]

و في بحثنا هذا طبقت استمارة تتكون من مجموعة من الأسئلة المفتوحة و المغلقة ، و قدمت هذه الاستمارة للتحكيم في شكلها الأولي الذي تم الاعتماد في بناءها على نتائج الدراسة الاستطلاعية و فرضيات البحث و المعلومات النظرية إلى المختصين من الأساتذة [2]، الذين أحذثوا على الإستمارة تعديلات و مقترحات لتأخذ شكلها النهائي الذي طبق في البحث. و تشمل الاستمارة على عدة محاور، فإضافة إلى المعلومات الشخصية للتلميذ التي تشمل السن،الجنس ، اسم الثانوية، القسم، و الشعبة.

أ- العوامل و الظروف التي تقف وراء إخفاق الطالب في آخر بكالوريا اجتازها، الأثر النفسي لإخفاق، وردة فعل الأسرة و تضم العبارات 7-8 ، 9-10.

ب- الجو و الظروف المحيطة بتمدرس التلميذ لهذه السنة، أشكال الدعم التربوي المقدمة للتلميذ، و تشمل العبارات رقم: 11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-25-26-27-28.

ج- البحث عن الدعم و المرافقة النفسية للتلميذ، و المساهمين في هذا الدعم النفسي، و تضم العبارات رقم: 23-24-29-30-31-35-36-37.

د- مدى تحسن نتائج التلميذ و العوامل المساهمة في هذا التحسن، و الظروف المحيطة بالتحضير التربوي و النفسي للإمتحان و تظم العبارات : 32-33-34-38-39-40-41-42.

---

[1]: JAN-LOVIS PEDINIELL, LUDIA FERNANDE : « L'observation clinique et l'étude de cas" édition ARMOND COLIN 2007 P 9, 15

[2]: الأساتذة : ليفة نصر الدين، لبيض عبد المجيد، عبد العزيز بن عبد المالك، العايب رابح.

و للتذكير أن في تحليل النتائج لم نأخذ بعين الاعتبار عامل السن و الجنس، و لا عدد مرات إجتياز البكالوريا و هذا لعدم تساوي التمثيل في العينة من حيث هذه المتغيرات، بل شمل التحليل جملة النتائج التي جاءت بها إستجابات العينة لوسيلة البحث.

- 5 - الوسيلة الإحصائية المستخدمة:

تمثل القياسات الوصفية الطريقة الأولى لتهيئة المعطيات الرقمية.

إن المعطيـــات الأكثر استعمالا عــادة هي المعطيــات بالنسب المئويــة، حيث يمكن استعمال التجميع متغير بمتغير كأول قياس وصفي، و حتى يكون هذا القياس ذو دلالة شيئا ما فمن الضروري حساب النسبة المئوية أو التكرار المتعلق بكل فئة للتغير المعنى[1].

إذا في تحليل النتائج استعملنا. حساب النسبة المئوية و التكرارات.

- النسبة المئوية لكل عبارة: $\frac{\text{(تكرارها)} \times 100}{\text{مج التكرارات}}$

[1] محمود عبد الحليم منى: " الإحصاء الوصفي و الاستدلالي في العلوم النفسية و التربوية " مكتبة الفلاح، الكويت، 1986.

- 6- الدراسة الاستطلاعية.

بهدف التعرف على ميدان البحث و مجتمع الدراسة ، قمنا بملاحظات ميدانية على تلاميذ الأقسام النهائية، كذا إجراء مقابلات مع الأساتذة، مستشاري التوجيه، المختصين النفسانيين التابعين لوحدات الكشف و المتابعة، و خلايا الصحة و الإصغاء التابعين لمديرية الشباب و الرياضة، كذلك مع أولياء التلاميذ باعتبارهم يمثلون أهم العناصر التي ترافق التلميذ المعيد. و قد تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في ستة (06) ثانويات بمدينة قسنطينة اختيرت بطريقة عشوائية هي ثانوية الحرية، مالك حداد، هواري بومدين، أبو العيد دودو،جابر بن حيان، رضا حوحو،أين وزعت 100 استمارة تحتوي على أسئلة مفتوحة و أخرى مغلقة على تلاميذ معيدين للبكالوريا و قد تم استرجاع 80 استمارة، و بعد تفريغها تحصلنا على النتائج التالية.

أ- خصائص توزيع أفراد العينة الاستطلاعية من حيث الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المؤوية
ذكر	42	% 52.5
أنثى	38	% 47.5
المجموع	80	% 100

جدول رقم (10) يبين توزيع خصائص العينة حسب الجنس

نجد هنا أن الذكور عددهم 42 تلميذ يمثلون نسبة 52.5 % في حين أن عدد الإناث يقدر بـ 38 تلميذة بنسبة 47.5 %.

ب- خصائص توزيع أفراد العينة الاستطلاعية من حيث السن.

السن	التكرار	النسبة المؤوية
18 سنة	4	% 5
19 سنة	26	% 32.5
20 سنة	31	% 38.75
21 سنة	15	% 18.75
22 سنة	4	% 5
المجموع	80	%100

جدول رقم (11) يبين توزيع خصائص العينة حسب السن.

نجد 31 تلميذ يبلغون من العمر 20 سنة أي يمثلون أكبر نسبة بـ 38.5 %، يليهم 26 تلميذ عمرهم 19 سنة بنسبة 32.5 % ثم 15 تلميذ يبلغون من العمر 21 سنة بنسبة 18.75 %. في حين نجد 4 تلاميذ بينهم 18 سنة بنسبة 5 % و 4 تلاميذ بينهم 22 بنسبة 5 %.

جـ- خصائص توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الشعبة.

الشعبة	التكرار	النسبة المؤوية
رياضيات	9	%11.25
لغات أجنبية	11	%13.75
علوم تجريبية	34	% 42.5
آداب و فلسفة	18	% 22.5
تسيير و اقتصاد	8	% 10
المجموع	80	%100

جدول رقم (12) يبين توزيع خصائص العينة حسب الشعبة.

من خلال توزيع التلاميذ على الشعب نجد أن 34 تلميذ راسب، ينتمون إلى شعبة العلوم التجريبية بنسبة 42.5 %، و تعتبر أعلى نسبة تليها شعبة الآداب و الفلسفة بـ 18 تلميذ أي نسبة 22.5 % في حين نجد أدنى نسبة تتمثل في شعبة التسيير و الاقتصاد بـ 8 تلاميذ و بنسبة 10%.

د- خصائص توزيع أفراد العينة الاستطلاعية من حيث عدد مرات إعادة البكالوريا.

عدد مرات إعادة البكالوريا	التكرار	النسبة المؤوية
مرة واحدة	43	% 53.75
مرتين	22	% 27.5
3 مرات	11	% 13.75
أكثر من 3 مرات	4	% 5
المجموع	80	% 100

جدول رقم (13) يبين توزيع خصائص العينة حسب عدد مرات اجتياز البكالوريا.

من خلال هذا الجدول نرى أن 43 تلميذ أعادوا السنة أي رسبوا في امتحان البكالوريا مرة واحدة بنسبة 53.75 % و هي أعلى نسبة، يليها 22 تلميذ أعادوا السنة مرتين بنسبة 27.5 %، في حين نجد أن 4 تلاميذ أعادوا السنة أكثر من 3 مرات بنسبة 5 %.

والسؤال رقم 1: هل تستفيد من مرافقة نفسية.

الإجابات	التكرار	النسبة المؤوية
نعم	51	% 63.75
لا	29	% 36.25
المجموع	80	% 100

جدول رقم (14) يبين نتائج الدراسة الاستطلاعية المتعلقة بالاستفادة من المرافقة النفسية.

نلاحظ أن 51 تلميذ و تلميذة استفادوا من مرافقة نفسية بنسبة 63.75 %، في حين أن 29 تلميذ و تلميذة لم يستفيدوا من هذه المرافقة و ذلك بنسبة 36.25 %.

السؤال الثاني: من طرف من قدمت لك هذه المرفقة النفسية.

الذي يقوم بالمرافقة النفسية	التكرار	النسبة المؤوية
المختص النفسي	18	% 35.29
مستشار التوجيه	10	% 19.60
الأستاذ	7	% 13.72
الوالدين	8	% 15.68
الأصدقاء	5	% 9.80
أشخاص لهم خبرة اجتازوا البكالوريا نفس الشعبة	3	% 5.88
المجمـــــــــــــــــوع	51	%99.57

جدول رقم (15) يبين من طرف من قدمت المرفقة.

نلاحظ من خلال الجدول أن المرافقة النفسية التي تلقاها التلاميذ كانت بأعلى نسبة من طرف المختص النفسي بـ 35.29 % يليها مستشار التوجيه بنسبة 19.60 % . في حين أدنى نسبة كانت من طرف أشخاص لهم خبرة و اجتازوا امتحان البكالوريا نسبة 5.88 %.

السؤال الثالث: هل تستفيد من دروس دعم و تقوية.

الإجابات	التكرار	النسبة المؤوية
نعم	71	%88.75
لا	09	%11.25
المجموع	80	% 100

جدول رقم (16) يبين الاستفادة من دروس الدعم.

من خلال الجدول نلاحظ أن 71 تلميذ استفادوا من دروس الدعم و التقوية أي بنسبة 88.75 %، في حين أن 9 تلاميذ فقط لم يستفيدوا منها و ذلك بنسبة 11.25 %.

و فيما يخص الإجابة على السؤال المتعلق بعدد المواد المستفاد فيها في دروس الدعم.

عدد المواد	التكرار	النسبة المؤوية
01	21	% 29.57
02	36	% 50.70
03	11	% 15.49
04	03	%5.63
المجموع	71	%99.98

جدول رقم (17) يبين توزيع العينة حسب الاستفادة من دروس الدعم.

نلاحظ أن 36 تلميذ بنسبة 50.70 % استفادوا من دروس الدعم في مادتين أساسيتين، في حين أن 21 تلميذ استفادوا في مادة واحدة بنسبة 29.57 % في حين أن أدنى نتيجة هي استفادة 3 تلاميذ من دروس الدعم و التقوية في 4 مواد أساسية بنسبة 5.63%.

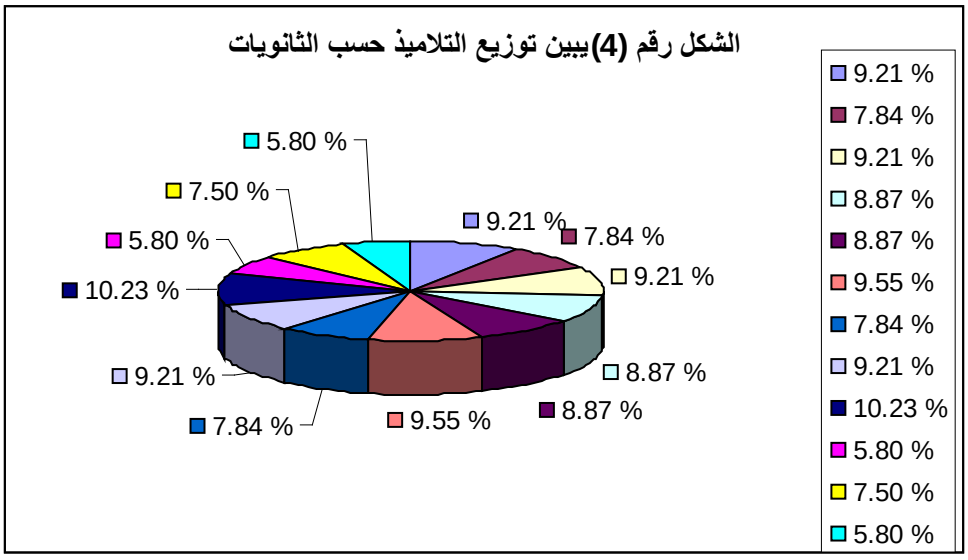
و من خلال هذه النتائج الخاصة بالدراسة الاستطلاعية ،انطلقنا للبحث عن شكلي المرافقة النفسية و التربوية للتلاميذ الراسبين و المعيدين لشهادة البكالوريا، بتوسيع هذه الدراسة لتشمل عدد أكبر من التلاميذ على مستوى ثانويات مدينة قسنطينة.

- 7 - الدراسة النهائية :

-8 - تحليل النتائج:

الجدول رقم (18) يمثل توزيع العينة حسب الثانويات.

الرقم	اسم الثانوية	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
01	بوهالي محمد السعيد	27	% 9.21
02	ابن زياد	23	% 7.84
03	ماسينيسا	27	% 9.21
04	حيحي المكي	26	% 8.87
05	أحمد باي	26	% 8.87
06	مصطفى بن بولعيد	28	% 9.55
07	عين السمارة	23	% 7.84
08	بولمعيز علي	27	% 9.21
09	رابح بيطاط	30	% 10.23
10	بوراس عبد الرحمن	17	% 5.80
11	عين الباي الجديدة	22	% 7.50
12	مفدي زكرياء	17	% 5.80
المجموع	12	293	% 99.93



العينة مكونة من 293 تلميذ راسب و معيد لشهادة البكالوريا على الأقل مرة واحدة، موزعين على 06 ثانويات تقع ببلدية قسنطينة، و ذلك بمجموع 152 تلميذ أي بنسبة مئوية تقدر بـ 51.87 %، 6 ثانويات متوزعة عبر مختلف بلديات قسنطينة و ذلك بنسبة مئوية تقدر بـ 48.1 % و ذلك حسب التوزيع التالي .

ثانوية واحدة (01) من بلدية حامة بوزيان بمجموع 17 تلميد و بنسبة مئوية تقدر ب5.80%.

ثانوية واحدة (01) من بلدية ابن زياد بمجموع 23تلميد و نسبة مئوية تقدر ب 7.84%.

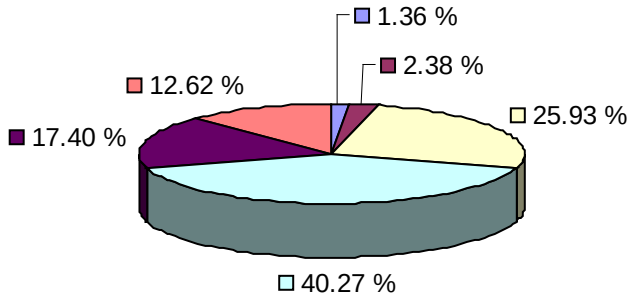
ثانويتين (02) من بلدية الخروب بمجموع 44 تلميد،و بنسبة مئوية تقدر ب 15.01%.

ثانويتين (02) من بلدية زيغود يوسف بمجموع 57 تلميد، و بنسبة مئوية تقدر ب 19.45%.

الجدول رقم (19) يمثل توزيع العينة حسب السن.

السن	عدد التكرارات	النسبة المئوية
17 سنة	4	% 1.36
18 سنة	07	% 2.38
19 سنة	76	% 25.93
20 سنة	118	% 40.27
21 سنة	51	% 17.40
22 سنة	37	% 12.62
المجموع	293	% 99.96

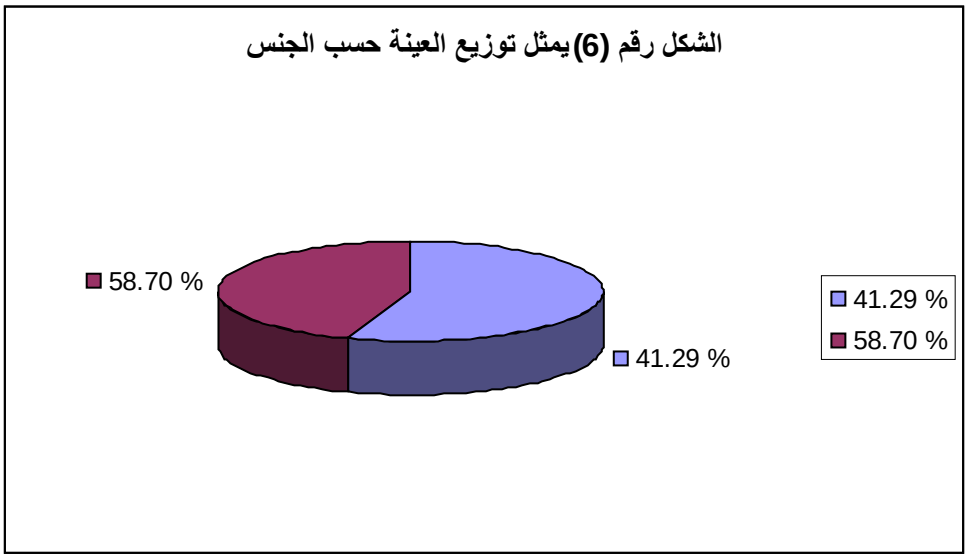
الشكل رقم (5) يمثل توزيع العينة حسب السن



الشريحة الكبرى للتلاميذ المعيدين للبكالوريا تتراوح أعمارهم بين 19 و 20 سنة،بنسبة مئوية تقدر ب 66.2%، كما نجد أن 30.02 % من تلاميذ العينة تتراوح أعمارهم بين 21 و 22 سنة، بينما تأتي السن الأخيرة و تقدر نسبتها بـ 3.74 % من التلاميذ تتراوح أعمارهم بين 17، 18 سنة.

الجدول رقم (20) يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

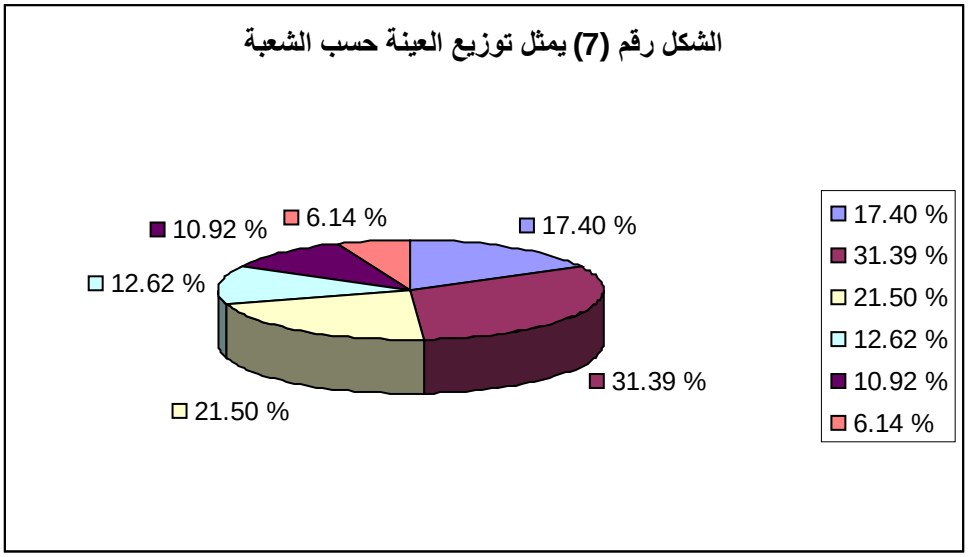
الجنس	عدد التكرارات	النسبة المؤوية
ذكور	212	% 41.29
إناث	172	% 58.70
المجموع	293	% 99.99



العينة المكونة من 293 تلميذ راسب في شهادة البكالوريا، تضم 121 تلميذ من جنس ذكور بنسبة تقدر بـ 41.29 %، و مجموع 172 تلميذة + جنس إناث أي نسبة تصل إلى 58.70 %.

الجدول رقم (21) يمثل توزيع العينة حسب الشعبة.

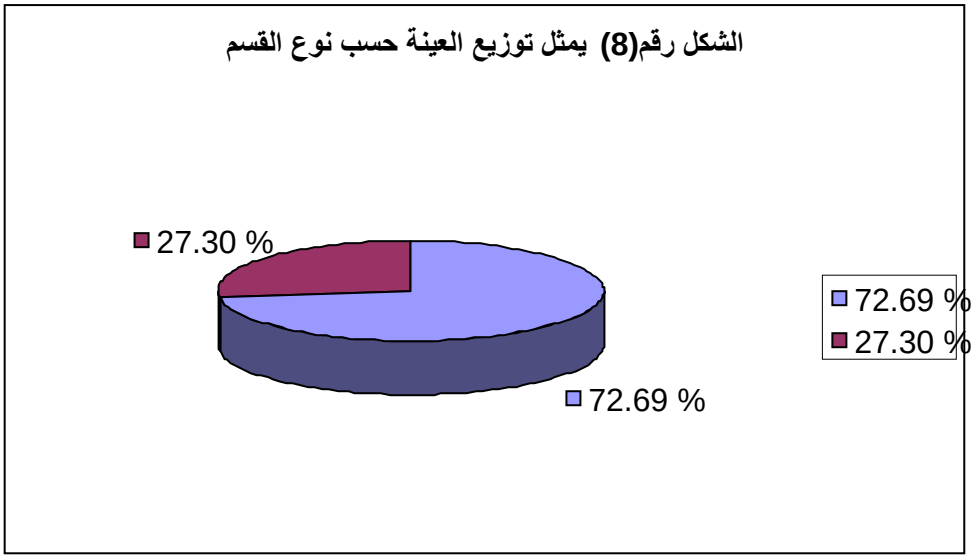
الشعبة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
رياضيات	51	% 17.40
علمي	92	% 31.39
أدبي	63	% 21.50
لغات	37	% 12.62
تسيير و اقتصاد	32	% 10.92
تقني	18	% 6.14
المجموع	293	% 99.97



من خلال الجدول يتبين إن 92 تلميذا يتابعون تعلمهم في شعبة العلوم التجريبية و ذلك بنسبة 31.39%، بينما تتوزع باقي العينة على الشعبة الأدبية بـ 63 تلميذ و نسبة مئوية تصل إلى 21.50% . في حين شعبة الرياضيات تضم 51 تلميذ بنسبة مئوية تصل إلى 17.40%.

الجدول رقم (22) يمثل توزيع العينة حسب نوع القسم

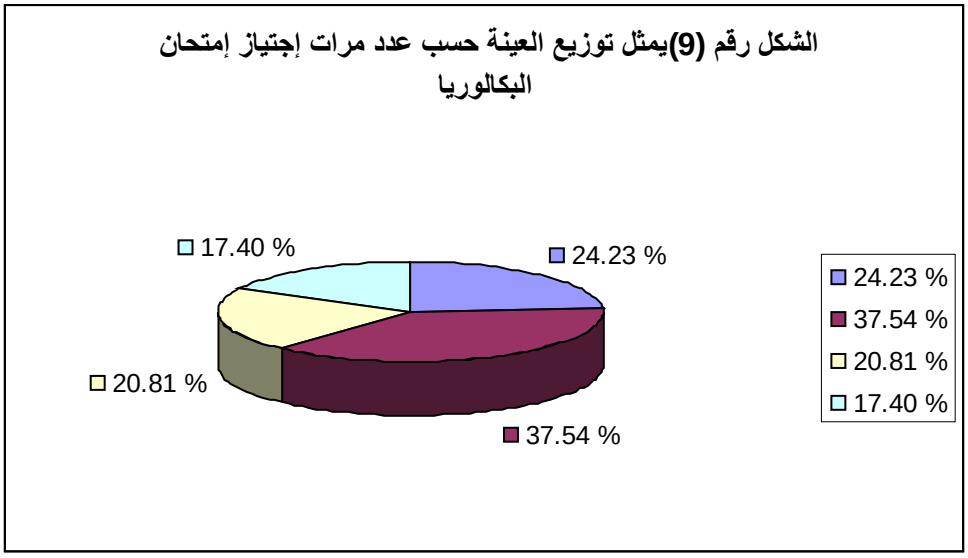
القسم	عدد التكرارات	النسبة المؤوية
قسم عادي	213	% 72.69
قسم خاص	80	% 27.30
المجموع	293	% 99.99



تتكون العينة من 213 تلميذ راسب في البكالوريا بنسبة 72.69 % ينتمون إلى القسم العادي، في حين نجد أن 80 تلميذ بنسبة تقدر ب27.30 % ينتمون إلى القسم الخاص.

الجدول رقم (23) يمثل توزيع العينة حسب عدد مرات اجتياز امتحان البكالوريا

عدد مرات	عدد التكرارات	النسبة المؤوية
مرة واحدة	71	% 24.23
2 مرات	110	% 37.54
3 مرات	61	% 20.81
أكثر من 3 مرات	51	% 17.40
المجموع	293	% 99.98

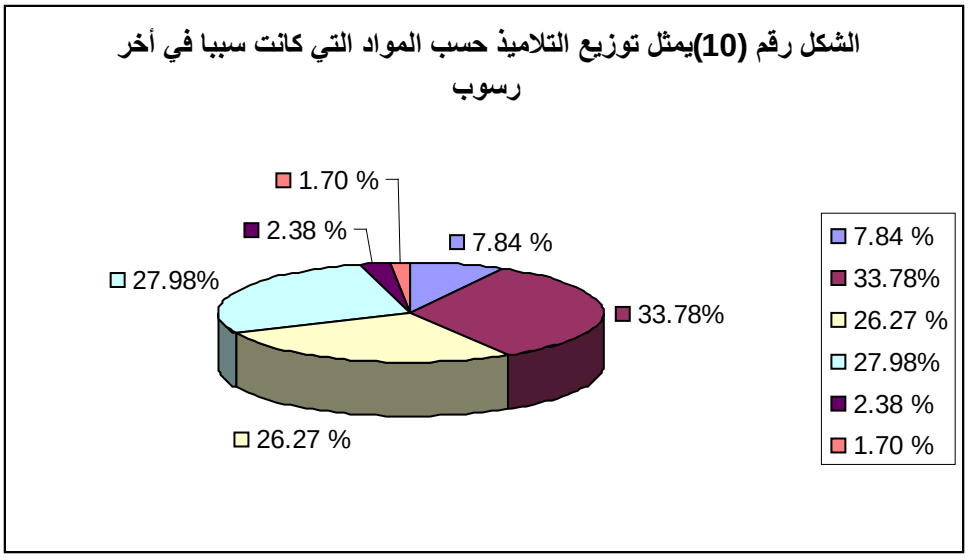


من خلال الجدول نجدان 54. 37% من التلاميذ أعادوا البكالوريا مرتين، و 24.23 % من التلاميذ أعادوا البكالوريا مرة واحدة، و 20.81 % أعادوها 3 مرات في حين نجد أن 17.40 % من التلاميذ أعادوا البكالوريا أكثرمن 3 مرات.

الجدول رقم (24) يمثل توزيع العينة حسب المواد التي كانت سببا في أخر رسوب؟

لتحليل الاستجابات لم نأخذ بعين لاعتبار المواد المذكورة من طرف التلاميذ و هذا لعدم تجانس العينة من ناحية الشعب التي يدرسونها، بل اعتمدنا على عدد المواد المذكورة و التي تقل معادلاتها على 20/10، و التي يرى الطالب أنها تقف وراء رسوبه في شهادة البكالوريا.

عدد المواد	التكرارات	النسبة المئوية
01 مادة	23	% 7.84
02 مواد	99	%33.78
03 مواد	77	% 26.27
04 مواد	82	%27.98
05 مواد	07	% 2.38
06 مواد	05	% 1.70
مجموع 845	مجموع التكرارات 293	متوسط عدد المواد 2.88 %أي ما يقارب 3 مواد



من خلال الجدول يتبين أن 33.78 % من التلاميذ كان السبب في رسوبهم الأخير مادتين، بينما 27.98 % من التلاميذ تسبب في أخفاقهم 4 مواد، في حين 26.27 % أخفقوا بسب 3 مواد، في الأخير هناك نسبة 7.84 % كان أخفاقهم في آخر بكالوريا اجتازوها بسب مادة واحدة.

و من خلال هذه النتائج و حسب أراء التلاميذ فإنه ببدل الجهد، و تلقى المساعدة و الدعم البيداغوجي خاصة في المواد الأساسية فإنه يمكن تحسين هذه النتائج، التي يعود سبب الإخفاق فيها غالبا إلى كثافة المقرارات في الأقسام النهائية.مما يجعل الاعتماد على النظري كبير، و يقلل من مساحة الجانب التطبيقي رغم أهميته و دوره في ترسيخ المفاهيم عند التلميذ، و يجعل كذلك الأساتذة مرتبطين بإنهاء البرامج دون مراعاة التحصيل الحقيقي للتلميذ.

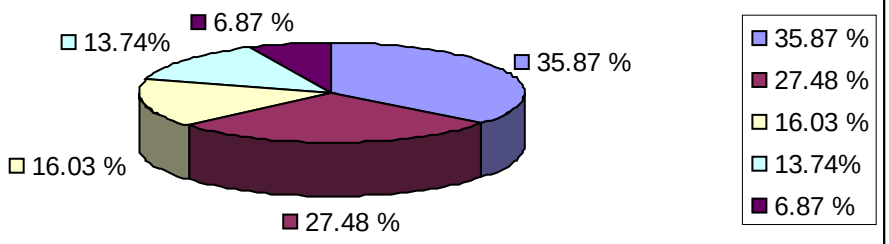
الجدول رقم (25) يمثل توزيع العينة حسب أسباب الإخفاق في البكالوريا.

لتسهيل المعالجة قمنا بتقسيم لاستجابات المحصل عليها إلى ظروف نفسية، عائلية، صحية، بيداغوجية متعلقة بالتحضير للبكالوريا.

الاستجابات المحصل عليها	التكرارات	النسبة المئوية
الظروف النفسية	47	% 35.87
- خوف/قلق/توتر/ارتباك/	21	
ضغوطات من طرف الأهل،	11	
الأساتذة، الإدارة.		
- عدم الثقة بالنفس/ الغرورالزائد	7	
- اليأس	5	
- أسباب شخصية	3	
ظروف بيداغوجية متعلقة بالتحضير	36	% 27.48
لم أحضرجيدا للبكالوريا/ نقص	12	
التحضير/ قلة التحضير/ التحضير		
غير كافي/ اهمال بعض المواد.		
- عدم التركيز، النسيان.	14	
- وقت غير كاف، الدروس الخاصة.	7	
-عدم كفاءة الأساتذة في جميع المواد	3	
الظروف العائلية	21	% 16.03
- أسباب إجتماعية	9	
- مشاكل عائلية.	5	
- وفاة الوالد.	3	
اعادةزواج الاب	1	
- طلاق الوالدين	3	
ظروف صحية	18	%13.74
- التعب/ الارهاق الشديد	7	
- عجز في الذاكرة	4	

- النسيان أكثر من اللازم. - المرض أثناء الامتحان	5 2	
ظروف أخرى	9	% 6.87
- إشاعات حول البكالوريا، مثل - صعوباتها - عدم نزاهة المصححين - عدم وجود فرصة لاعادة السنة	 4 2 3	
المجموع	131	% 99.99

الشكل رقم (11) يمثل توزيع العينة حسب أسباب الإخفاق في البكالوريا



من خلال استجابات التلاميذ للعبارة رقم 7 لاحظنا ظهور عاملين بصفة بارزة و هما العامل النفسي و العامل البيداغوجي و المتعلق بالتحضير أكثر من غيرهما. و يأتي في مرتبة أقل العامل الاجتماعي ثم يليه العامل الصحي.

إذا تأتي في المرتبة الأولى الأسباب النفسية بنسبة مئوية تقدر بـ 35.87 %، و تتمثل خاصة في الخوف، القلق، التوتر و الارتباك و الضغوط النفسية الممارسة على التلميذ في جميع الأوساط خاصة العائلية و المدرسية، و عدم الثقة بالنفس و أحيانا العكس أي الثقة الزائدة بالنفس.

ثم تأتي في المرتبة الثانية الأسباب البيداغوجية و المتعلقة بالتحضير للبكالوريا و ذلك بنسبة مئوية تقدر بـ 27.48 %، و كانت أهم الإجابات تمثل في عبارات مثل نقص و قلة التحضير، لم أحضر

جيد..... و اهمال بعض المواد. كذلك عدم التركيز، و عدم مساعدة الأساتذة، و نقص كفاءتهم كذلك عدم كفاية الوقت بسبب التعويض أو الدروس الخاصة، ثم تأتي في المرتبة الثالثة الأسباب الإجتماعية و العائلية بنسبة مئوية تقدر بـ 16.03 %، حيث وردت عبارات مثل وفاة أو طلاق الوالدين بالإضافة إلى مشاكل عائلية.

الأسباب الصحية و التعب و النسيان و المرض جاءت في المرتبة الرابعة بنسبة تقدر بـ 13.74 %.

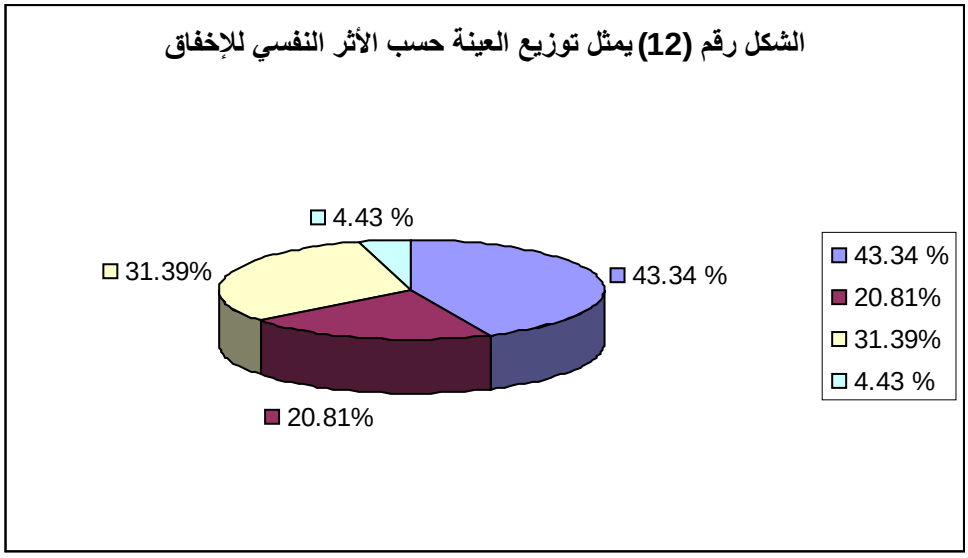
إذا من خلال كل ما سبق تبرز أهمية العامل النفسي و البيداغوجي مضافا إليه التحضير فالاستعداد النفسي. و التحضير الجيد لمواجهة امتحان مثل الباكالوريا يكتسي أهمية كبرى ،نظرا لكل ما يحاط به هذا الإمتحان من اهتمام في الوسط المدرسي و العائلي ، و نظرا أيضا لأهميته في حياة التلميذ. مما يولد لديه ظغوطات نفسية جمة، يظهر الخوف و القلق و التوتر و كلها عوامل نفسية سلبية تؤثر على التحضير الجيد للتلميذ و تربكه يوم الامتحان، كما يلعب الجانب البيداغوجي أي التحصيل الدراسي الفعلي للتلميذ خلال العام الدراسي ،الذي تلعب فيه طرق التدريس المعتمدة خاصة الأساليب المباشرة التي تعتمد على الالقاء و النقل للمعارف من طرف الأستاذ دون الإعتماد على اشتراك التلاميذ في العملية التربوية، دورا سلبي كمتلقى لمعارف جاهزة لم يكن له دور في صياغة و تقديمها.

و كذلك طول البرامج و الحشو الزائد في المقرارات مما يؤدي بالأستاذ إلى الإرتباط الكبير بعامل الوقت ، فيقدم الدرس في الآجال المحددة له على حساب التحصيل الحقيقي للتلميذ و مدى إستعابه الفعلي للدرس خاصة أن الأستاذ يمثل محور العملية التريوية. فتتكون في غالب الأحيان مفاهيم سطحية عند التلميذ إذ لم تتبع و تدعم بجهد ه لتعميقها وزيادة الفهم و الاستيعاب.

كما أن للتحضير الجيد دورا في تحديد نجاح أو فشل التلميذ ، فالمواظبة و الاهتمام و تكريس الجهود طيلة السنة الدراسية يساعد التلميذ على الاستعداد الجيد و يوفر له الجهد و الوقت، و على العكس فإهمال المراجعة الدائمة، و تأخير التحضير إلى قرب الامتحان يؤثر على نوعية المراجعة فتكون سطحية و تؤثر عل عمل الذاكرة في التخزين و الاسترجاع فيما بعد. و تؤدي إلى الإرهاق الجسدي و الفكري و النفسي للتلميذ وذلك من خلال عامل الارتباك الذي يحدث بين عدم إكمال المراجعة، و قرب موعد الامتحان و هذا ما يؤثر على أدائه أثناء الامتحان، و على نتائجه فيما بعد.

- الجدول رقم (26) يمثل توزيع العينة حسب الأثر النفسي للإخفاق.

العبارات	التكرار	النسبة المئوية
تأثرت جدا	127	% 43.34
تأثرقليلا	61	%20.81
تأثرت إلى حد الانهيار	92	%31.39
لم أثر إطلاقا	13	% 4.43
المجموع	293	%99.97



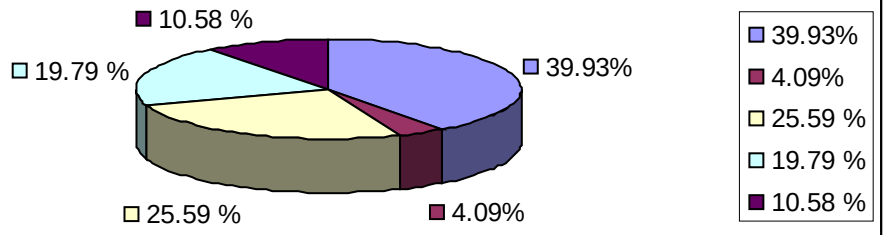
هذا الجدول يبين أن 43.34% من التلاميذ تأثروا جدا عقب الرسوب في البكالوريا، و 31.39 % من التلاميذ تأثروا إلى حد الإنهيار ، و 20.81 % تأثروا قليلا نتيجة الرسوب.-+ في حين نجد أن 4.43 % فقط أبدوا عدم التأثير المطلق بالرسوب، و من خلال ما سبق يتبيين أن 95.54 % من التلاميذ تأثروا بدرجات متفاوتة أثناء رسوبهم في شهادة البكالوريا، و هذا التأثر راجع إلى الأهمية التي تعطي لهذه الشهادة المصيرية في حياة أي تلميذ على كل المستويات، سواءا كانت في المدرسة أو البيت و حتى على المستوى الوطني من خلال الإهتمام السياسي و الإعلامي ،و نظرا لأهميتها في حياة التلميذ الدراسية فهي تحدد مصيره بعد 12 سنة من الدراسة، و أيضا للآمال التي يحملها التلميذ من طرف الآهل.

كما أن الفشل أو النجاح الدراسي يلعب دورا أساسيا في احترام الفرد لذاته ،فالنجاح يزيد من تقدير الذات على عكس الرسوب الذي يحظ من قيمتها و يحدث شرخ في احترام الفرد لذاته فيحدث الإحباط و الإنهيار و اليأس لديه.كل هده العوامل تعطينا فكرة واضحة عن أهمية المرافقة النفسية للتلاميذ الراسبين في هده الشهادة المصيرية.

الجدول رقم (27) يمثل توزيع العينة حسب موقف العائلة من الرسوب.

العبارة	التكرارات	النسبة المئوية
كانت متفهمة و ساندتك	117	%39.93
لم تكن متفهمة	12	%4.09
حملتك المسؤولية	75	% 25.59
حملت الأساتذة المسؤولية	58	% 19.79
لم تتفهم ا لأمر مطلقا	31	% 10.58
المجموع	293	%99.98

الشكل رقم (13) يمثل توزيع العينة حسب موقف العائلة من الرسوب



هذا الجدول يبين أن العائلة كانت متفهمة و مساندة لابنها الراسب في شهادة البكالوريا في 39.93 % من الحالات ، و جاء موقف العائلة محملا المسؤولية للابن الراسب في 25.59 % من الحالات، و كذالك محملا الأساتذة المسؤولية في 19.79 % من الحالات، بينما ظهر عدم إهتمام العائلة في 10.58 % من الحالات لأمر رسوب الإبن في شهادة البكالوريا ، في حين نجد أن 4.09 % من الحالات عائلتهم لم تكن متفهمة لرسوبهم في البكالوريا.

من خلال النتائج التي يظهرها الجدول يبدوا لنا جليا الموقف الواعي و الناضج للأسرة في مساندة ابنها الراسب في 39.93 % من الحالات، الشيء الذي جعل من الأسرة المساند و الدعم الأول للأبناء، و هذه

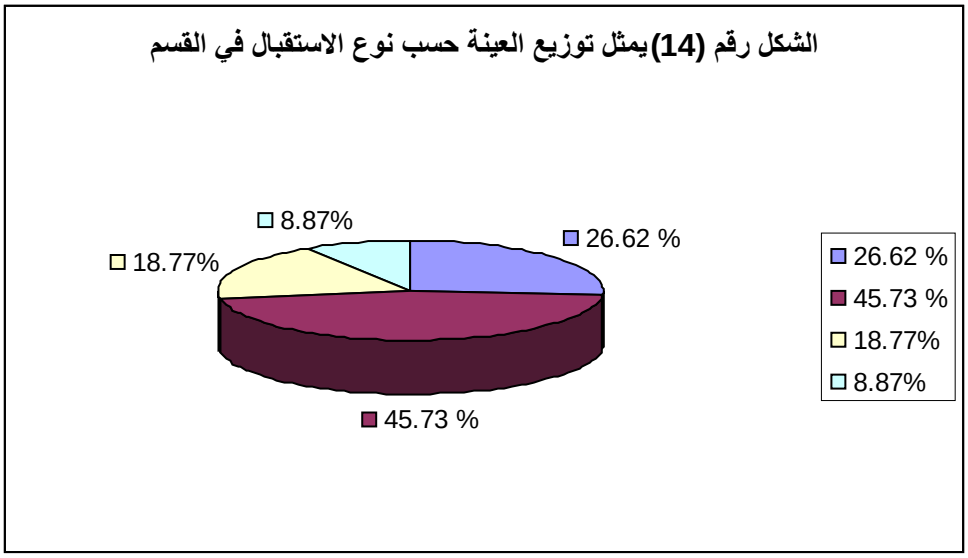
المساندة كفيلة بتحقيق الوطأ النفسي للرسوب على التلميذ، و يأتي تحميلها مسؤولية الفشل للإبن في 25.59 % من الحالات.نظرا للأصابة النرجسية للأباء أثر فشل الأبناء ،فعادة مايحمل الأبناء آمال و آحلام الأباء و يرى الأباء في الأبناء إمتدادا طبيعيا لهم، و فرصة لتحقيق من خلالهم ما لم يوفقوا هم تحقيقه. و أي فشل للأبناء يأتي و كأنه فشل للأباء ، فتكون ردة الفعل أحيانا قاسية على الأبناء و ذلك برفض تقبل الفشل و اتهام الابناء بالتقصير ، و عدم الجدية في الدراسة.

و جاء تحميل المسؤولية للأساتذة في 19.79 % من الحالات نظرا أن الأستاذ مازال ينظر إليه كمصدر و محور العملية التعليمية ، و أن أي فشل أو تقصير يتحمل فيه الأستاد جزءا هاما من المسؤولية و يتهم بالتقصير و عدم الكفاءة.

و كذلك ظهور عدم الإهتمام لأمر رسوب الابن في 10.58 % من الإجابات، و بالرغم من أنها نسبة ضعيفة نوعا ما لكنها تعكس الانسحاب الكلي لبعض الأسر في تمدرس أبناءهم، و هو عامل غير محفز و محبط للتلاميذ فلا أحد يقدر جهدهم أن أحسنوا و اجتهدوا، و لا أحد يهتم أن فشلوا، مصداقا للقول الشائع " من درس يدرس لنفسه " و هي فكرة شائعة في أوساط بعض الأسر و هي دلالة على نقص الوعي.

الجدول رقم (28) يمثل توزيع العينة حسب نوع الاستقبال في القسم.

العبارة	التكرارات	النسبة المئوية
مشجع	78	% 26.62
غير مشجع	134	% 45.73
مقبول	55	%18.77
عادي	26	%8.87
المجموع	293	%99.99



يتوضح لنا من خلال الجدول أن 45.73 % من التلاميذ الراسبين في شهادة البكالوريا كان إستقبال أساتذتهم لهم لهذه السنة غير مشجع، في حين نجد أن 26.62 % من التلاميذ تلقوا تشجيعا من طرف أساتذنهم.

بينما نجد أن 18.77 % من التلاميذ كان إستقبال أساتذتهم لهم كان مقبول من حيث التشجيع ، في حين نجد نسبة 8.87 % من التلاميذ قالوا أن الإستقبال كان عاديا.

إذا يلعب إستقبال الأساتذة للتلاميذ في بداية العام الدراسي دورا في درجة التوافق و الإنسجام بين الأساتذة و التلاميذ ،و يؤثر على إتجاهات التلاميذ نحو الأستاذ و نحو المادة التي يدرسها خاصة الراسبين منهم، فعادة ما تتولد لدى الأساتذة إتجاهات سلبية نحو الطلبة الراسبين، و ينظر إليهم على أتهم ضعاف التحصيل كما أن أي ابداء لهذه الإتجاهات من طرف الأساتذة يضر بالتلميذ الراسب نفسيا. و يؤثر على

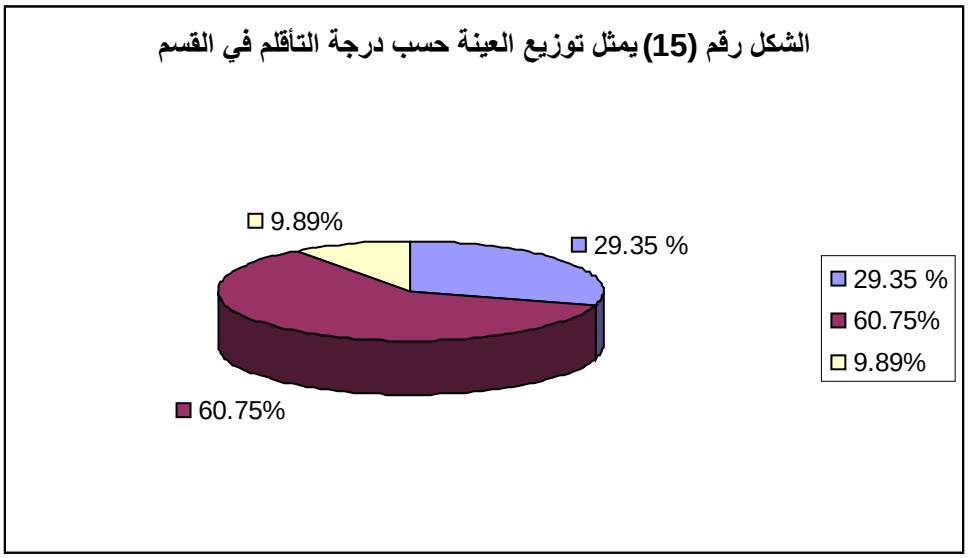
توافقه مع الأساتذة و على تحصيله ، فكلما كانت إنتظارات الأساتذة من التلميذ عالية كلما زاد ذلك في دافعيته و طموحاته ورغبته في التحصيل و العكس صحيح.

إذن فالاستقبال يلعب دورا هاما في درجة تكيف التلميذ الراسب و في درجة توافقه مع الأستاذ و مع المادة ، و مع أن نسبة كبيرة من التلاميذ لاحظوا أن استقبال أساتذتهم لهم مشجعا ، إلا أن هناك نسبة أخرى لمست مستوى مقبولا من التشجيع و هذا أمر ايجابي و مشجع، في حين أ ن أكبر نسبة و هي 45.73 % من التلاميذ غير راضون عن نوعية الإستقبال الذي حضوا به في بداية السنة و هذا ربما يعكس النتائج و الأراء القائمة حول إتجاهات المدرسين نحو الطلبة الراسبين.

الجدول رقم (29) يمثل توزيع العينة حسب درجة التأقلم في القسم.

العبارة	التكرارات	النسبة المئوية
وجدت صعوبة	86	% 29.35
لم أجد صعوبة	178	% 60.75
لم أتأقلم أبدا	29	% 9.89
المجموع	293	%99.99

الشكل رقم (15) يمثل توزيع العينة حسب درجة التأقلم في القسم



من خلال الجدول يتضح لنا أن نسبة60.75 % من التلاميذ لم يجدوا أي صعوبة في التكيف داخل أقسامهم الدراسية لهذه سنة ، بينما 29.35 % من التلاميذ وجدوا صعوبة في التكيف ، في حين أبدى 9.89 % من التلاميذ عدم التكيف داخل أقسامهم لهذه السنة.

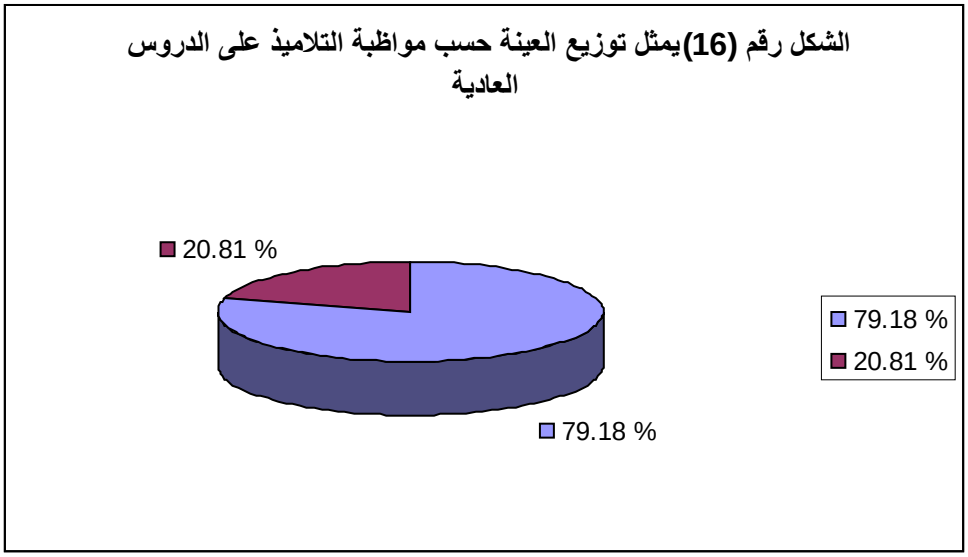
فعادة ما تتكون لدى التلاميذ الراسبين مشاعر سلبية اتجاه المدرسة و الأساتذة و المادة التي رسبوا فيها.

فيحدث عندهم سوء توافق مع محيط المدرسة ككل و يؤدي بهم إلى تحدىنظام المدرسة أحيانا مصحوبا بمشاعر سلبية في غالب الأحيان، تؤثر على درجة تأقلمهم في الأقسام التي يعيدون السنة فيها ، و يتجنبون إقامة علاقات مع الزملاء في القسم خاصة من غير المعيدين و يكونون محافظين و أقل تواصل و أحيانا انعزاليين و يتجنبون المشاركة في النشاطات التربوية، كما قد تظهر كل هذه العلاقات، أو على الأقل بعضها عند التلاميذ الراسبين، و كلها مشاعر تنم عن نقص في تقدير الذات و الاحباط.

و نرى أن نسبة 60.75 % من النتائج تمس التلاميذ الذين لم يجدوا صعوبة في التأقلم في أقسامهم، و هذا يمكن أن يفسر بأن التلاميذ يدرسون في أقسام خاصة أي كل التلاميذ معيدون بغض النظر عن عدد مرات الإعادة، و العدد من التلاميذ الذين لم يتأقلموا أبدا يمكن أن يفسر بأن تكرارا لسنة يولد نفور من مقاعد الدراسة وصعوبة في تقبل الفشل و بالتالي العودة إلى مقاعد الدراسة يكون أمر صعب جدا.

الجدول رقم (30) يمثل توزيع العينة حسب مواظبة التلاميذ على الدروس العادية.

العبارة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	232	% 79.18
لا	61	% 20.81
المجموع	293	% 99.99

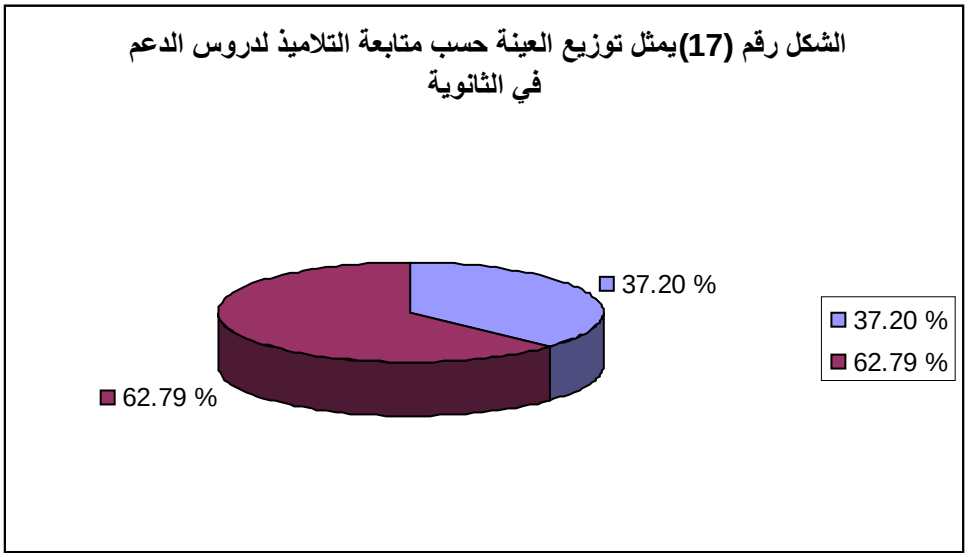


يبين الجدول أن نسبة 79.18 % من التلاميذ مواظبون على الدروس العادية، بينما نجد أن نسبة 20.81 % من التلاميد غير مواظبون على الدروس العادية، و حسب ما إستقيناه من الميدان فإن التلاميذ المواظبون أكثرهم ممن أعادوا السنة مرة واحدة ، بينما نسبة كبيرة من التلاميذ الذين أعادوا السنة أكثر من مرة يواظبون على حضور حصص المواد الأساسية بينما يهملون المواد الأخرى ، و تزيد نسبة عدم المواظبة خاصة في الثلاثي الثالث من السنة الدراسية ، و قد نصت التعليمة الوزارية التي تخص كيفية تنظيم الإعادة في السنة الثالثة ثانوي. بأن تعطى الفرصة لإعادة السنة لكل التلاميذ الذين اخفقوا في امتحان البكالوريا دورة 2009-2010 و ذلك حسب الموقع الجغرافي للتلاميذ،السن، الإختصاص. و قد تم إعطاء الإختيار للتلميذ بأن يسجل في العام الدراسي داخل الثانوية دون أن يحضر للدروس بشرط أن لا يحضر طيلة العام الدراسي، و ذلك ضمن برنامج مسطر يشمل الشعبة، المواد الأساسية، و ساعات تدريسها.
و نجد أن مواد العلوم الطبيعية و الحياة، التكنولوجيا و الفيزياء تقدم على شكل حصص نظرية فقط بدون برمجة الحصص التطبيقية لهذه الشعب و التي تقدر بـ 8 ساعات أسبوعيا.

لهذا نجد أن التلاميذ يواظبون على المواد الأساسية النظرية فقط داخل الثانوية ،في حين يتلقون الحصص التطبيقية في إطار حصص الدعم خارج الثانوية، و هذا ما يفسر عدم المواظبة على الدروس داخل الثانوية من طرف الكثير من التلاميذ.

الجدول رقم (31) يمثل توزيع العينة حسب متابعة التلاميذ لدروس الدعم في الثانوية.

العبارة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	109	% 37.20
لا	184	% 62.79
المجموع	293	% 99.99



من خلال الجدول يتبين لنا أن نسبة 37.20% من التلاميذ المعيدين يحضرون دروس الدعم في الثانوي ، بينما نجد أن 62.79 % من التلاميذ لا يحضرون هذه الدروس.

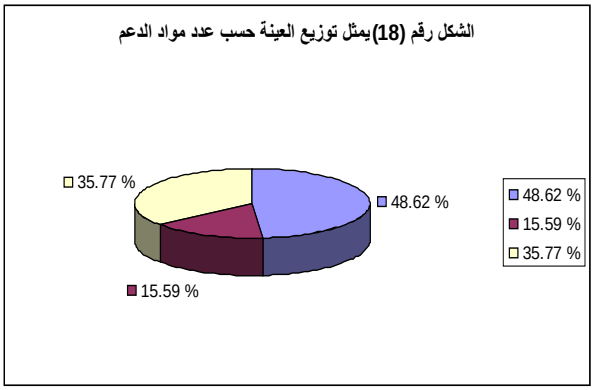
الشيء الذي يبين عزوفا كبيرا في أوساط التلاميذ تجاه دروس الدعم المقدمة في الثانوية بنسبة تقارب 63 % ، و لعل برمجتها و الطريقة التي تقدم بها و الأساتذة الذين يشرفون عليها تكون وراء هذا العزوف الكبير حيث أن المرسوم التنفيذي رقم 46/98 المؤرخ في 8 فبراير 1998.يوضح أن عملية الدعم تقدم إلى أساتذة لا يؤدى توقيتهم الأسبوعي كاملا ، و هذا لا يترتب عليه أي أثر مالي إلا بعد تجاوز النصاب الأسبوعي القانوني المعمول به.

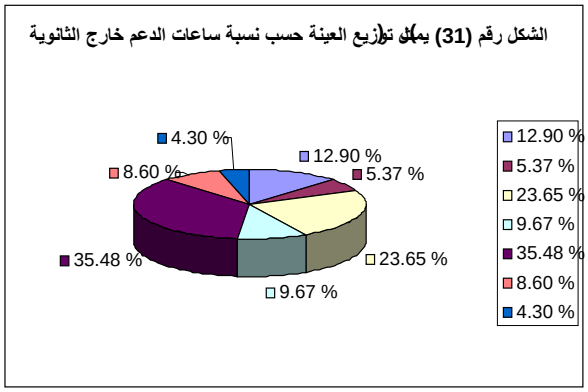
الشيء الذي جعل الأساتذة يتهربون من هذه المهام و ينصرفون إلى تقديم الدروس الخصوصية. بالإضافة إلى أن برمجت هذه الحصص يكون غالبا، في آخر الأسبوع أي يوم الخميس و عادة ما يتوافق هذا اليوم مع انصراف التلاميذ إلى الدروس الخاصة.

في حين نجد أن هناك نسبة تعد أيضا كبيرة تحضر هذه الدروس و هذا أيضا يدل على الاستفادة منها من طرف التلاميذ ، الذين غالبا مستواهم الاقتصادي لا يسمح لهم بمتابعة الدروس الخاصة.

جدول رقم (32) يمثل توزيع العينة حسب ساعات و عدد مواد الدعم.

عدد المواد	التكرارات	النسبة المئوية	عدد الساعات في الأسبوع	التكرارات	النسبة المئوية
01	53	% 48.62	1	12	% 12.90
02	17	% 15.59	1.5	5	% 5.37
03	39	% 35.77	2	22	% 23.65
مجموع المواد 204	مجموع التكرارات 109	متوسط عدد المواد % 1.87	3	9	% 9.67
			4	33	% 35.48
			5	8	% 8.60
			6	4	% 4.30
			مجموع الساعات 286.5	مجموع التكرارات 93	متوسط الساعات % 3.08





يتوضح لنا من خلال الجدول أن نسبة 48.62 % من التلاميذ المستجوبين يتلقون دروس دعم في مادة واحدة، بينما في 15.59 % من التلاميذ يتلقون دروس دعم في مادتين (2)، و في 35.77 % من التلاميذ يتلقون دروس دعم في 03 مواد، و كمتوسط لعدد مواد الدعم الأسبوعية، وجدناه يساوي 1.87 % أي ما يقارب 02 مواد لكل تلميذ.

فيما يخص عدد ساعات الدروس في الثانوية فبالنسبة 35.48 % معدل عدد ساعات الدعم 4 ساعات أسبوعيا، بينما في 23.65 % من الإجابات معدل ساعات الدعم الأسبوعي هو 02 ساعات بينما في 12.90 % من الحالات معدل ساعات الدعم هو 01 ساعة في الأسبوع، و في 9.67 % من الإجابات كان

معدل ساعات الدعم 3 ساعات في الأسبوع، و في 8.60 % من الحالات معدل ساعات الدعم هو 5 ساعات أسبوعيا. بينما بلغ معدل 06 ساعات أسبوعيا 4.30 % من الحالات.

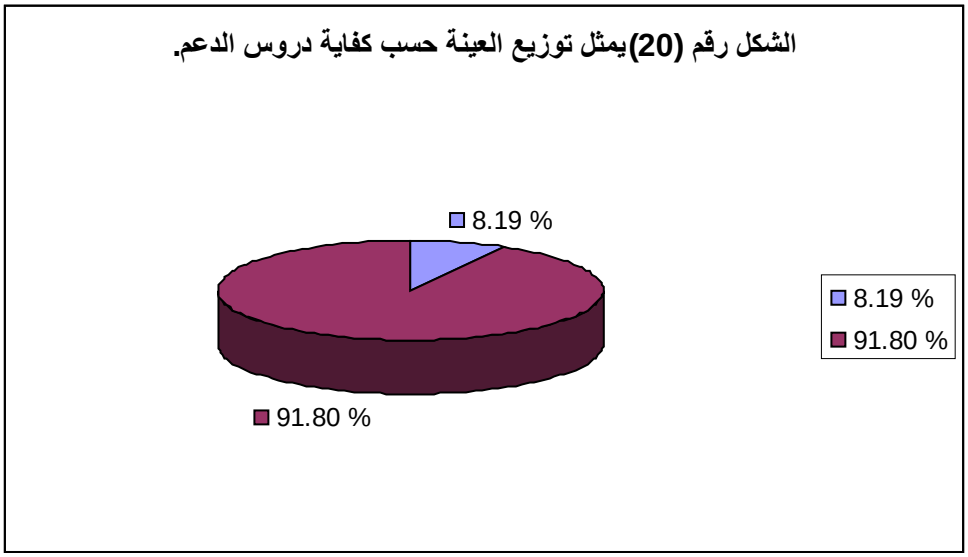
و قد وجدنا أن متوسط عدد ساعات الدعم الأسبوعية يساوي 3.08 أي ما يعادل 3 ساعات أسبوعية.

من خلال ما سبق يتضح أن ما متوسطه 02 مواد أسبوعيا لكل تلميذ هو متوسط عدد مواد الدعم لكل التلاميذ الذين يحضرون دروس الدعم، و يعد متوسط عدد ساعات الدعم الأسبوعي 03 ساعات لكل التلاميذ الذين يحضرون دروس الدعم، و متوسط عدد مواد الدعم هو أقل من عدد المواد الأساسية في كل شعبة، و هو أقل من معدل عدد المواد التي كانت وراء إخفاق التلاميذ في العبارة رقم 07 و هو 3 مواد ويعوض عادة هذا النقص باللجوء إلى الدروس الخاصة خارج الثانوية.

الجدول رقم (33) يمثل توزيع العينة حسب كفاية دروس الدعم.

العبارة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	24	% 8.19
لا	269	% 91.80
المجموع	293	% 99.99

الشكل رقم (20)يمثل توزيع العينة حسب كفاية دروس الدعم.



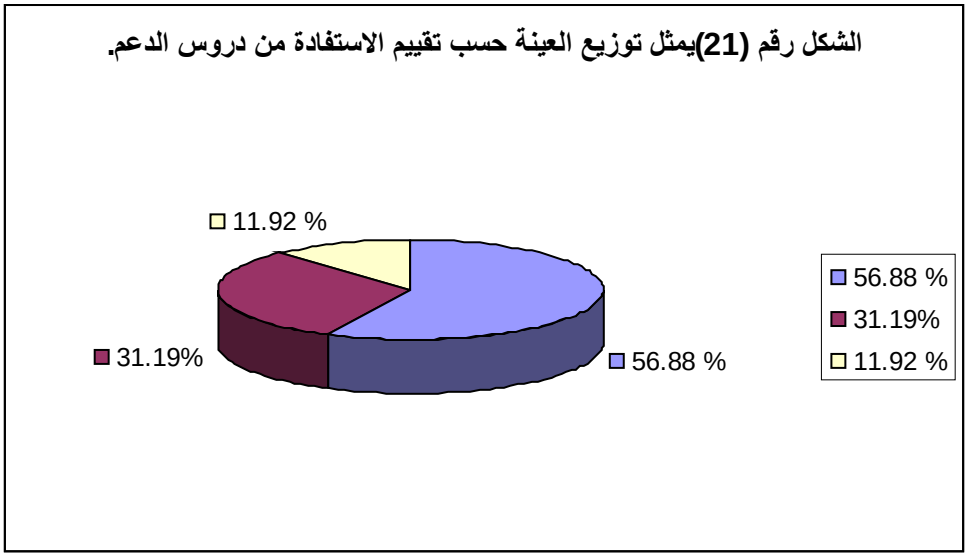
من خلال الجدول يتبين لنا أن من مجموع التلاميذ الذين يحضرون دروس الدعم نجد إن 8.19 % يرون أنها كافية، بينما 91.80 % يرون أنها غير كافية.

إذا نسبة كبيرة من التلاميذ ترى أن دروس الدعم غير كافية و هذا الأسباب عدة ، و سنأتي لتفصيل في أسباب الاستفادة في العبارة التالية.

الجدول رقم (34) يمثل توزيع العينة حسب تقييم الاستفادة من دروس الدعم.

العبارة	التكرارات	النسبة المئوية
استفيد من كل مواد الدعم	62	% 56.88
استفيد من بعضها فقط	34	%31.19
لا استفيد منها إطلاقا	13	% 11.92
المجموع	109	% 99.99

الشكل رقم (21)يمثل توزيع العينة حسب تقييم الاستفادة من دروس الدعم.

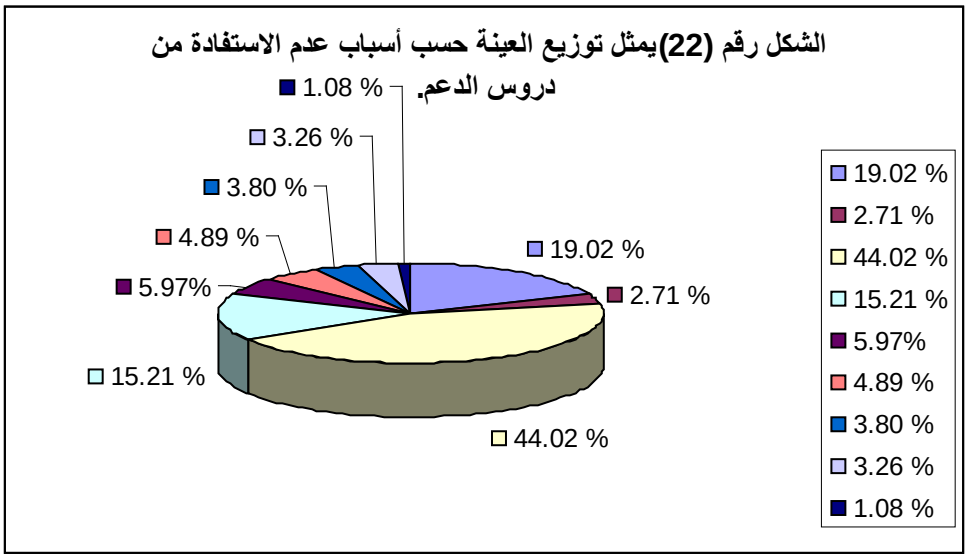


يتبين لنا من خلال الجدول أن 56.88 % من التلاميذ الذين يحضرون دروس الدعم يستفيدو ن استفادة كلية من دروس الدعم، بينما نجد أن 31.19 % من التلاميذ يستفيدون من بعض المواد فقط في حين نجد أن 11.92 % لا يستفيدون إطلاقا من هذه المواد.

إذا نلاحظ أن ما يقارب 88.07 % من التلاميذ كانت إستفادتهم تتراوح بين استفادة كلية و جزئية في دروس الدعم التي تقدم في الثانوية، و هي نسبة مرتفعة و تعطي إنطباعا بجدوى و فاعلية هذه الدروس خاصة أنها متنفس لكثير من التلاميذ للإستفادة من الجانب التطبيقي و التمرينات، خاصة لمن ليس لهم القدرة المادية لمتابعة دروس دعم خارجية نظر لتكلفتها المالية الباهظة التي يعجز الأولياء في كثير من الأحيان تحملها.

الجدول رقم (35) يمثل توزيع العينة حسب أسباب عدم الاستفادة من دروس الدعم.

العبارة الواردة	التكرارات	النسبة المئوية
لا توجد دروس دعم	35	% 19.02
عدم مواظبة الأساتذة	5	% 2.71
لا مبالاة الأساتذة إهمال الأساتذة ،عدم جدية الأساتذة	81	% 44.02
إنصراف الأساتذة للالتحاق بالدروس الخاصة	28	% 15.21
تضيع الوقت في حكايات غير مفيدة	11	%5.97
عدم كفاءة الأساتذة	9	% 4.89
سوء التنظيم، أوقاتها غير مناسبة	7	% 3.80
ظروف الدراسة غير ملاءمة	6	% 3.26
لا أحضرها أساسا	2	% 1.08
المجموع	184	% 99.96



من خلال الجدول نجد أن 44.02 % من التلاميذ الذين يحضرون دروس الدعم لا يستفيدون منها بسبب لا مبالاة و إهمال و عدم جدية الأساتذة. بينما نجد أن 15.21 % من الحالات التلاميذ لا يستفيدون من دروس الدعم بسبب إنصراف الأساتذة لتقديم الدروس الخصوصية خارج الثانوية.

في حين نجد أن ما يقارب 22 % شملت اجابات تلاميذ اختلفت أسبابهم بين سوء التنظيم، عدم ملائمة الظروف الدراسية، عدم كفاءة الأساتذة، ضياع الوقت في أحاديث جانبية و غير مفيدة، أو عدم حضورها أساسا ، بينما نجد أن 19.02% من التلاميذ أجابوا بأن دروس الدعم غير موجودة في ثانوياتهم.

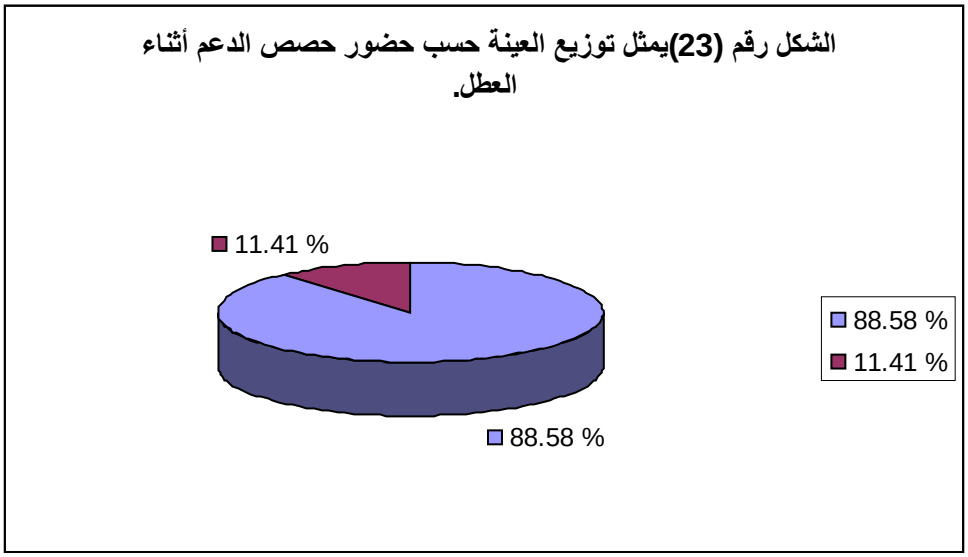
إن نسبة كبيرة من أسباب عدم الاستفادة يرجعها التلاميذ إلى طريقة تقديم الدروس من طرف الأساتذة و ما يبديه هؤلاء من عدم الجدية ،واللا مبالاة و عدم المواظبة على الحضور، و تحول المغزى من هذه الدروس لتصبح في نظر بعض التلاميذ مضيعة للوقت، بالاضافة إلى أسباب أخرى كإنصراف بعض الأساتذة في آخر الأسبوع المخصص عادة لتقديم دروس الدعم إلى تقديم الدروس الخاصة.

و يأتي في مستوى أقل من الأسباب سوء التنظيم و سوء البرمجة لهذه الدروس التي تتزامن أيضا مع إنصراف معظم التلاميذ إلى حضور دروس خاصة، أو يفضلون المراجعة ضمن أفواج في المكتبات.

و هذا يلزم القائمين على الثانوية في اعادة التفكير في تنظيم برمجة هذه الدروس، إذا كان يرى منها كما تدل تسميتها دعم التلميذ بيداغوجيا.

الجدول رقم (36) يمثل توزيع العينة حسب حضور حصص الدعم أثناء العطل.

العبارة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	163	% 88.58
لا	21	% 11.41
المجموع	184	% 99.99



حسب ما يظهره الجدول فإن من بين مجموع التلاميذ الذين يحضرون دروس الدعم فإن 88.58 % يحضرون دروس الدعم الفصلية. بينما 11.41 % من التلاميذ لا يحضرونها.

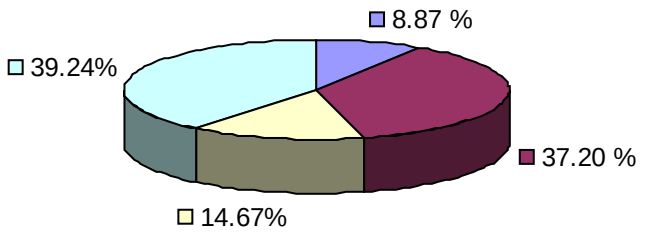
حصص الدعم المقدمة خلال العطل الفصلية كما أستقيناه من الميدان تكون عادة في الأسبوع الأول من كل عطلة فصلية و تقدم بمعدل مادة أو أكثر خلال اليوم و بعدد أكبر من الساعات.

و نسبة كبيرة من التلاميذ المواظبين على دروس الدعم يحضرونها دلالة على أهميتها و على برمجتها و الشكل الذي تقدم به.

الجدول رقم (37) يمثل توزيع العينة حسب نسبة الرضا عن الجهد المبذول.

العبارة	التكرارات	النسبة المئوية
راض جدا	26	% 8.87
راض	109	% 37.20
غير راض جدا	43	%14.67
غير راض	115	%39.24
المجموع	293	% 99.98

الشكل رقم (24)يمثل توزيع العينة حسب نسبة الرضا عن الجهد المبذول.



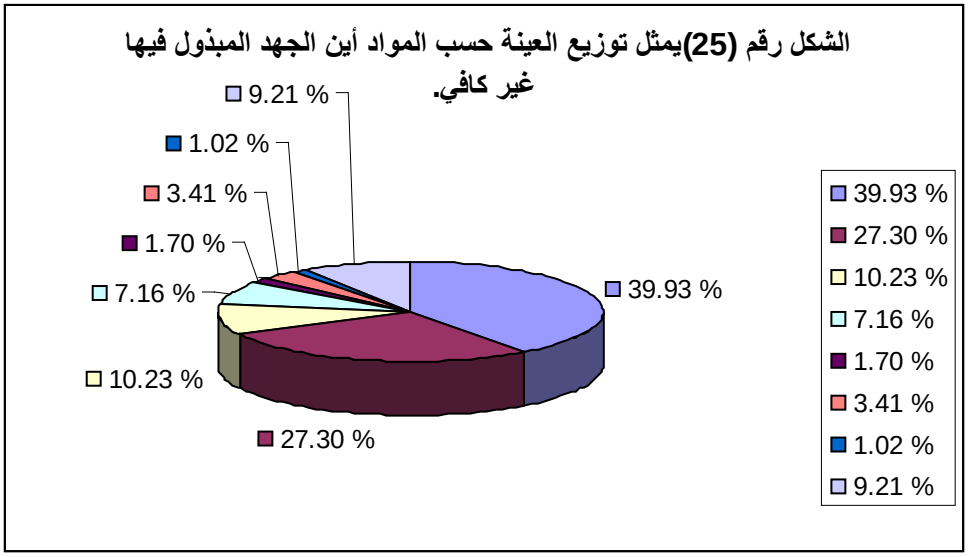
من خلال الجدول نرى أن 39.24 % من التلاميذ غير راضون عن جهد أساتذتهم خلال الدروس العادية و دروس الدعم ، بينما 37.20 % من التلاميذ راضون عن جهد أساتذتهم، في حين نجد أن 14.67 % غير راضون جدا عن جهد أساتذتهم ، و 8.87 % من التلاميذ فقط راضون عن هذا الجهد.

إذا 59.91 % من التلاميذ غير راضون عن جهد أساتذتهم بدرجات متفاوتة و تأتي هذه الاستجابة نظرا لأن الأستاذ ما زال ينظر إليه في النظام التعليمي الجزائري كمصدر للمعلومة و مركز للعملية التربوية. و لأن طرق التدريس لها أهمية باللغة في درجة التحصيل الدراسي للتلميذ، و نفس الأهمية تكتسيها كفاءة الأساتذة و قدرتهم على توصيل المعلومة بالشكل الصحيح و مراعاة رتم المتعلمين في ا لفهم و الاستيعا ب، و مراعاة الكف و التسهيل في نقل المعارف و تلقينها ،كما أن للمرونة و درجة التواصل بين الأساتذة و التلاميذ دورها الفاعل أيضا في تحديد

مستوى التحصيل و الإتعاب عند التلميذ، كما ن نسبة كبيرة من التلاميذ عبرت عن رضاها أيضا بدرجات متفاوتة عن جهد الأساتذة خلال الدروس العادية و دروس الدعم بنسبة 46.07 %، و هذا يمكن اراجعه إلى الإهتمام و التجند الذي تحضى به الأقسام النهائية من خلال برمجة التوقيت المناسب للتلاميذ و اختيار أفضل الأساتذة من حيث الكفاءة و التمكن و الخبرة.

الجدول رقم (38) يمثل توزيع العينة حسب المواد أين الجهد المبذول فيها غير كافي.

عدد المواد	التكرارات	النسبة المئوية
01 (مادة واحدة)	117	% 39.93
02 مواد	80	% 27.30
03 مواد	30	% 10.23
04 مواد	21	% 7.16
05 مواد	5	% 1.70
كلها عدا واحدة	10	% 3.41
كلها	3	% 1.02
لا توجد	27	% 9.21
المجموع	293	%99.96



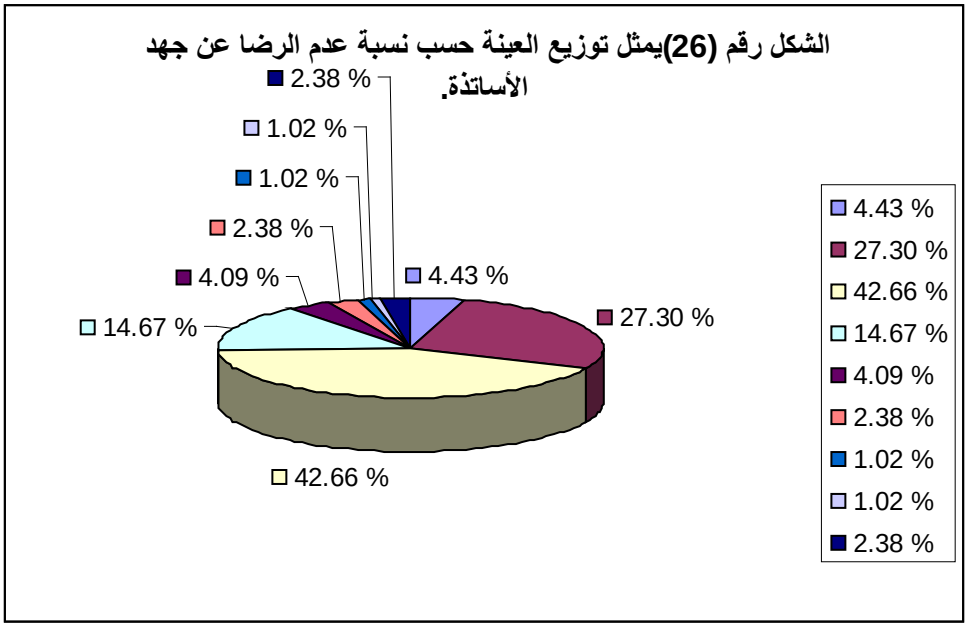
في 39.93 % من الإجابات التلاميذ غير راضون عن الجهد المبذول من طرف الأساتذة في مادة واحدة، و في 27.30 % من الإجابات التلاميذ غير راضون عن جهد الأساتذة في مادتين (2 مواد) و في10.23 % من الإجابات التلاميذ غير راضون عن جهد الأساتذة الذين يدرسونهم في ثلاث مواد. و في 7.16 % من الإجابة التلاميذ غير راضون عن جهد الأساتذة في أربع (04) مواد. بينما نسبة قليلة من التلاميذ الذين عبروا عن عدم رضاهم في أكثر من أربعة (04) مواد.

في حين نجد أن 9.21 % من إجابات التلاميذ تقول أنه لا توجد مواد أين الجهد المبذول من طرف الأساتذة الذين يدرسونها غير مقبول.

و سنفصل في ا لعبارة التالية في أسباب عدم الرضا من خلال استجابات التلاميذ.

جدول رقم (39) يمثل توزيع العينة حسب نسبة عدم الرضا عن جهد الأساتذة.

العبارات	التكرارات	النسبة المئوية
لامبالاة الأساتذة/ عدم الإهتمام من طرف الأساتذة	13	% 4.43
نظرة الأساتذة أننا معيدون و لنا كل الدروس ولا حاجة لنا في التعمق في الشرح	80	% 27.30
طريقة تقديم الدرس/ نقص الشرح/ نقص التطبيقات	125	% 42.66
عدم جدية الأساتذة / قلة الجهد / لا يبدلون جهدا	43	% 14.67
قلة كفاءة الأساتذة	12	% 4.09
الإعتماد على الدروس الخاصة	7	% 2.38
غياب الضمير عند الأساتذة	3	% 1.02
عدم مرعاتهم للتلاميذ الضعفاء/ التعامل مع الممتازين	3	% 1.02
همهم اكمال البرنامج دون مراعاة التلميذ	7	% 2.38
المجموع	293	% 99.95



من خلال الجدول يتبين ا ن طريقة تقديم الدرس تأتي في المرتبة الأولى ، وعدم رضا التلاميذ عن الجهد المقدم من طرف الأساتذة و ذلك بنسبة تقدر بـ 42.66 % من الإجابات، ثم تأتي في المرتبة الثانية نظرة الأساتذة للتلاميذ على أساس أنهم معيدين، و لهم كل الدروس و لا حاجة للتعمق في شرحها في

27.30 % من الإجابات ثم تأتي بعدها عدم جدية الأساتذة في 14.67 % من الاجابات، يليها نقص الإهتمام.

و لامبالاة الأستاذة في 4.43 % من الحالات ثم قلة كفاءة الأساتذة بـ 4.09 % من الإجابات ثم تأتي إجابات التلاميذ بنسبة 2.38 % مشتركة بين الإعتماد على الدروس الخاصة. و همهم إنهاء البرنامج دون مراعاة التلميذ.

إذا أن ميل الأساتذة إلى طرق التدريس المباشر أكثر من الأساليبا الغير مباشرة داخل لقسم. فحسب دراسة قام بها العالم فلاندوز FLANDOZ و الذي افترضت تبعا له قانونه المعروف بقانون الثلثين الذي فسره على النحو التالي: أن ثلثي الوقت في القسم يخصص للحديث، و ثلثي هذا الحديث يشغله المعلم ، و ثلث حديث المعلم يتكون من تأثير مباشر.

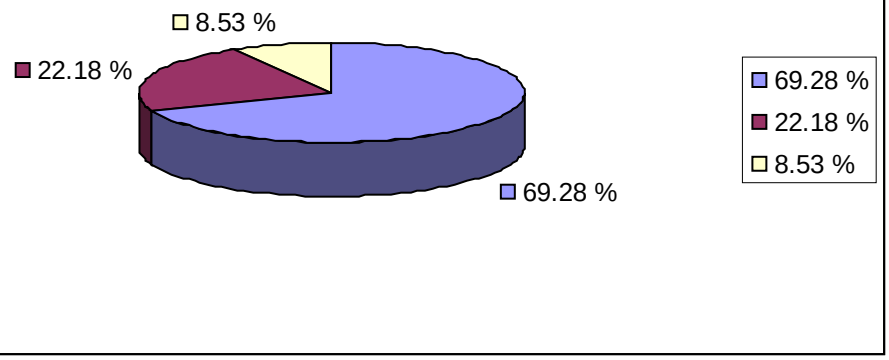
فالتدريس المباشر من أراء و أفكار المعلم و هو يقوم على توجيه عمل التلميذ و نقد سلوكه. فالمعلم يزود التلاميذ بالخبرات و المهارات التي يرى هو أنها مناسبة، كما يقوم بتقويم تحصيلهم وفقا لإختبارات محددة يستهدف منها التعرف على مدى التذكر، عكس التدريس غير المباشر و الذي يسعى فيه المعلم إلى التعرف على أراء التلاميذ و مشكلاتهم و يحاول تمثيلها ، ثم يدعوا التلاميذ إلى المشاركة في دراسة و حل المشكلات . و عكس التدريس أيضا بالتغذية الراجعة التي لها تأثير دال على تحصيل التلاميذ كما أوضحت دراسة ستراويتز STRAWITZ أن التلاميذ الذين تعلموا بأسلوب التغذية الراجعة لهم قدر دال من التذكر، إذا ما قورنوا بزملاءهم الذين يدرسون بأسلوب تدريس لا يعتمد على التغذية الراجعة. و هي من أبرز الأساليب التي تتبع في طرق التعليم الذاتي و الفردي، كما أن لشخصية الأستاذ، و مقدار ما يتمتع به من القدرة على نقل المعلومات و جذب إنتباه التلاميذ و تشجيعهم للدرس و الإستعاب. و مدى تمكنه من مادته العلمية عامل أساسي في التحصيل الجيد ، الشيء الذي يشتكي منه التلاميذ و تبرزه النسبة الكبيرة لعدم رضا التلاميذ بسبب طرق التدريس. أن إعتماد اللاساتدة على الدروس الخصوصية تجعل تقديمهم للدروس في الحجرات نظريا شيء ممل كما صرح بعض التلاميذ، فعادة ما يكون الأستاد الذي يقدم درس أو يقوم بتقديم دروس الدعم في الثانوية هو نفسه الذي يقدم دروس خاصة للدعم خارج الثانوية.

مما يجعله عادة يخصص الدروس العادية للشرح النظري و تكون الدروس خارج الثانوية أو ما يعرف بالدروس الخاصة هي حصص تطبيقات .و هو ما يضر بالتلاميذ و يجعلهم يتذمرون و يعزفون عن دروس الدعم داخل الثانوية، خاصة من لا قدرة لهم لحضور دروس الدعم الخاصة.فيفضلون العمل الفردي أو الجماعي مع الزملاء في المكتبات أو في المنازل.

الجدول رقم (40) يمثل توزيع العينة حسب نسبة الفرق في المعاملة.

الفرق في المعاملة	التكرارات	النسبة المئوية
لا أحس بالفرق	203	% 69.28
أحس بالفرق من بعضهم	65	% 22.18
أحس بالفرق من طرفهم جميعا	25	% 8.53
المجموع	293	% 99.99

الشكل رقم (27) يمثل توزيع العينة حسب نسبة الفرق في المعاملة.



من خلال الجدول يتبين أن نسبة 69.28 % من التلاميذ لا يحسون بالفرق بينهم و بين زملاءهم، و 22.18 % من التلاميذ يحسون بهذا الفرق من طرف بعض الأساتذة فقط ، بينما 8.53 % يحسون بالفرق في المعاملة من طرفهم جميعا.

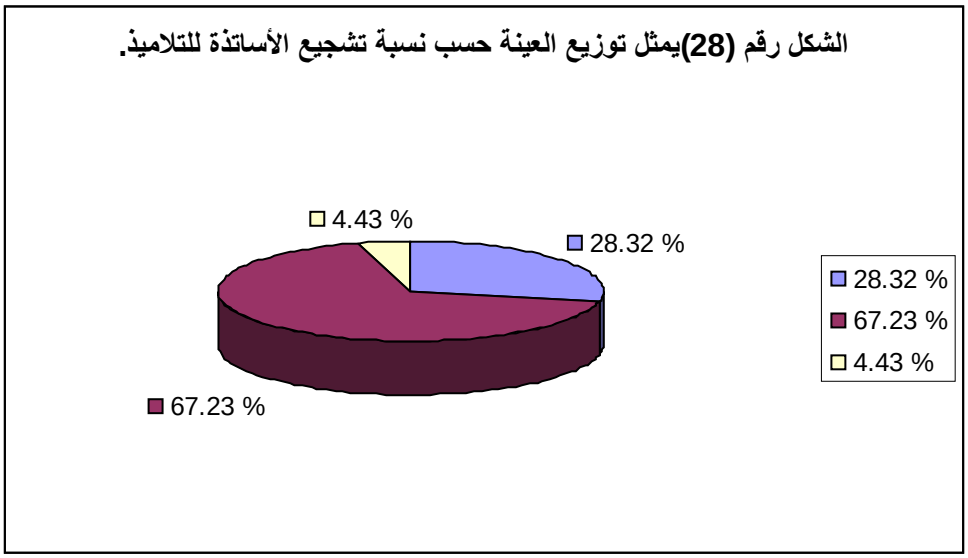
إن العلاقة أستاذ/تلميذ يمكن و صفها بالتعقيد ، كونها تشكل مجموعة علاقات مختلفة في مضمونها و في هدفها، لكنها متكاملة و متداخلة فيما بينها، و هذه العلاقات الانسانية لا تتحقق إلا بوجود العنصر الإنساني و هو التلميذ و الأستاذ، و هى علاقة تواصل بيداغوجي، لأن التعليم هو بالدرجة الأولى.اقامة تواصل مع التلاميذ و هي أيضا علاقات سيكولوجية و سيكوسوسيولوجية، لأن فعل التعلم يتم في إطار جماعة القسم، فهو دو طبيعة جماعية، هذا بالإضافة إلى إنجازه الذي يكون مرفقا بمتبادلات وجدانية فمهنة التدريس تتطلب التخلص من المشاعر السلبية و العدوانية و الثباث الإنفعالي، و القدرة على ضبط النفس، و النضج العاطفي البعد العلائقى في العملية البيداغوجية . و لقد توصلت دراسات عديدة إلى أثر

معاملة الأستاذ للتلميذ على تحصيله الدراسي و أثبتت أن المعاملة السيئة من الأستاذ تأتي بنتائج سلبية عكس المعاملة المتفهمة و الجيدة التي تأتي بنتائج ايجابية ، من أهمها دراسة أندرسون ANDERSON 1959 و دراسة دافيد DAVID 1974 . أما فى ما يخص النسبة المرتفعة من التلاميذ اللذين لا يحسون بالفرق في المعاملة، فهذا يمكن إرجاعه إلى أن الأقسام التى يدرسون بها تضمهم تلاميذ معظمهم إن لم نقل كلهم معيدون، رغم تفاوتهم فى عدد مرات اجتياز امتحان البكالوريا.

الجدول رقم (41) يمثل توزيع العينة حسب نسبة تشجيع الأساتذة للتلاميذ.

العبارة	التكرارات	النسبة المئوية
كلهم يشجعني معنويا	83	% 28.32
بعضهم فقط يشجعني معنويا	197	% 67.23
لا يشجعوني معنويا	13	% 4.43
المجموع	293	% 99.98

الشكل رقم (28)يمثل توزيع العينة حسب نسبة تشجيع الأساتذة للتلاميذ.



من خلال الجدول يتبين لنا أن 67.23 % من التلاميذ يتلقون دعما و تشجيعا معنويا من بعض أساتذتهم ، بينما 28.32 % يتلقون تشجيعا معنويا من كل أساتذتهم، في حين نجد أن 4.43 % فقط من التلاميذ لا يشجعهم أساتذتهم معنويا.

من خلال هذه النتائج يتضح لنا أن ما يقارب 96.21 % من التلاميذ يتراوح تشجيعهم من طرف أساتذتهم ، بين تشجيع كلي و تشجيع من بعضهم فقط، و نسبة قليلة من التلاميذ لا يلمسون هذا التشجيع المعنوي من طرف أساتذتهم.

أن التشجيع يعبر عن مستوى واقعي من الطموح و الاتجاه نحو الانجاز ، و تكوين مفهوم إيجابي عن الذات أمرمهم جدا، فالتلاميذ الذي يختبرون فشلا مبكرا في أية خبرة تعليمية، إما أنهم يفقدون الإهتمام أو أنهم يجتنبون مواصلة التعليم ، الأمر الذي قد يؤدي إلى فشل آخر، و من ثم فإن من الأهمية أن تعد خبرات التعلم، بحيث يتدوق فيها التلميذ النجاح، و لكي يشعر بالنجاح عليه أن لا يحدد أهدافا دنيا لا يشعر معها بالإشباع. و يلعب المحيط و الأستاذ دورا في تحديد مستوى الطموح، كما أن التشجيع و الحث على الرفع

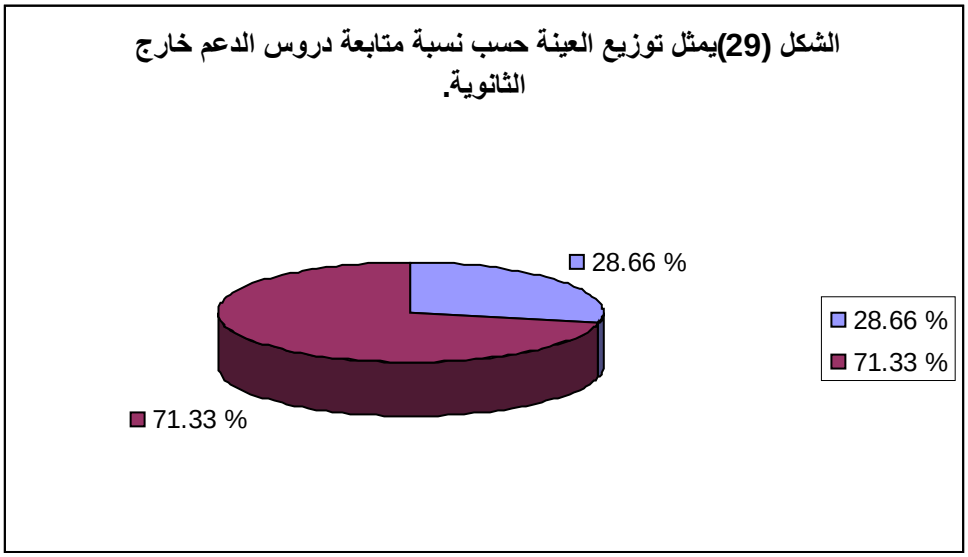
من مستوى الطموح يؤدي إلى إنتقال الإهتمام من الدوافع الخارجية إلى الدوافع الداخلية. و تجدر الإشارة هنا أن كثيرا من التلاميذ يصيبهم الإحباط لمجرد عدم قدرة الأستاذ على تحفيزهم و تشجيعهم و إستثارة دوافعهم ،و بالتالي حرمانهم من أقوى معزز للإستمرار وهو النجاح. ذلك إنطلاقا من القاعدة التي تقول النجاح يقود إلى النجاح و الفشل يؤدي للفشل.

إن للتشجيع و الدعم المعنوي من طرف الأستاذ دور إيجابي في رفع دافعية التلميذ للدراسة و التفوق ، و خاصة بالنسبة للتلاميذ المقبلين على محطة هامة في حياتهم الدراسية و حياتهم ككل. و هذا التشجيع المعنوي كفيل بخفض درجة القلق و التوتر التي يشعربها التلميذ، و يحفزه للعمل و الإجتهاد أكثر نظرا لخصوصية العلاقة البيداغوجية بين التلميذ و الأستاذ.

الجدول رقم (42) يمثل توزيع العينة حسب نسبة متابعة دروس الدعم خارج الثانوية.

دروس خاصة / العبارة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	84	% 28.66
لا	209	% 71.33
المجموع	293	% 99.99

الشكل (29)يمثل توزيع العينة حسب نسبة متابعة دروس الدعم خارج الثانوية.

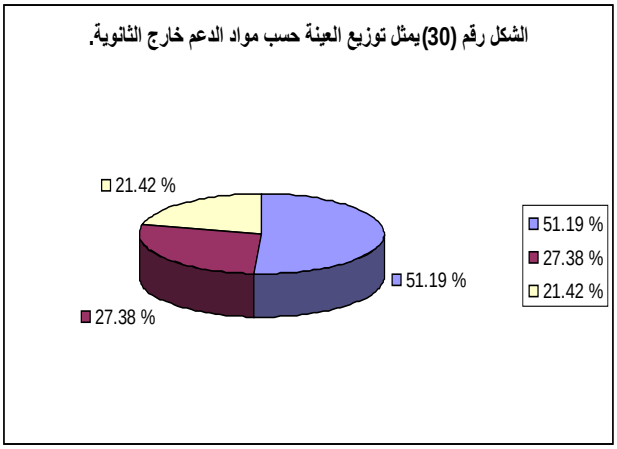


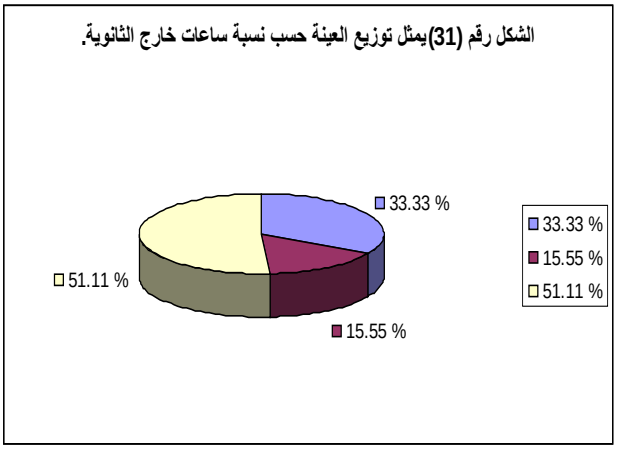
من خلال الجدول يتضح أن نسبة 28.66 % من التلاميذ يتابعون دروس خاصة خارج الثانوية، بينما 71.33 % من التلاميذ لا يتابعون دروس خاصة خارج الثانوية.

نلاحظ ادا أن النسبة الكبرى لتلاميذ هذه العينة لا يتابعون دروس خاصة خارج الثانوية، و عزوف هذه النسبة من التلاميذ عن هذه الدروس يمكن إرجاعه لتكلفتها الباهظة ، حيث تشكل عبء مالي على كاهل الأولياء، خاصة و إن التلاميذ يتابعون دروس في أكثر من مادة واحدة. رغم هذا نجد أن نسبة لا بأس بها من التلاميذ يحضرون هذه الحصص ، حيث يلجئون إليها لتعويض النقص الذي يجدونه في الدروس العادية ، والتي تأخذ في غالب الأحيان طابعا نظريا مع القليل من التطبيقات ، و الجانب العملي على عكس هذه الدروس التي يطغي عليها الجانب التطبيقي.

الجدول رقم (43) يمثل توزيع العينة حسب نسبة ساعات و مواد الدعم خارج الثانوية.

عدد المواد	التكرارات	النسبة المئوية	عدد الساعات أسبوعيا	التكرارات	النسبة المئوية
مادة واحدة (01)	43	% 51.19	6	15	% 33.33
مادتين (2 مواد)	23	% 27.38	8	7	% 15.55
3 مواد	18	% 21.42	9	23	% 51.11
مجموع المواد 123	مجموع التكرارات 84	**متوسط عدد المواد 1.46**	مجموع الساعات 353	**مجموع التكرارات 45**	متوسط الساعات 7.84





من خلال الجدول يتبين أن نسبة 51.19 % من العينة يحضرون دروس دعم خاصة خارج الثانوية في مادة واحدة أسبوعيا، بينما 27.38 % يتلقون دعم في مادتين، في حين نجد أن نسبة 21.42 % يحضرون دروس دعم في 3 مواد ، و المتوسط الحسابي لعدد المواد التي يحضرها التلاميذ هو 1.46.

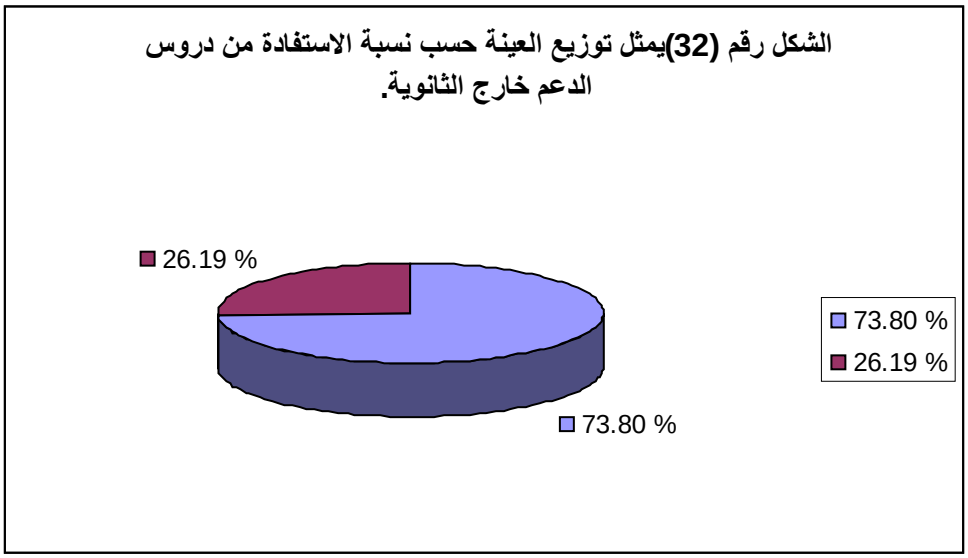
و نرى أن الدروس الخاصة فيها 3 ساعات في الأسبوع أي نسبة 33.33 % يحضرون دروس خاصة مدتها 6 ساعات في الأسبوع ،و نسبة 15.55 % يحضرون دروس خاصة مدتها 8 ساعات أسبوعيا، و نسبة 51.11 % يحضرون دروس دعم خاصة مدتها 9 ساعات أسبوعيا ، و كمتوسط لعدد ساعات الدعم الخاصة خارج الثانوية وجدنا متوسط قدره 7.84 سا في الأسبوع.

و هو معدل مرتفع يدل على الاعتماد الكبير على هذه الدروس من طرف التلاميذ و أولياءهم، و يعطى رئية على التكلفة المالية المرتفعة لهذه الدروس حيث لا تقل في أحسن الحالات عن 700 دج شهريا بمعدل حصة في ا لأسبوع.بالمقابل نجد لها جوانب ايجابية تتمثل فى احتكاك التلميذ بتلاميذ آخرين من ثانويات

مختلفة ،الشيء الذي يسمح لهم بتبادل وجهات النظر،حول ا لإستراتيجيات المختلفة للتفكير التي يتبناها كل تلميذ، أيضا تسمح هذه الدروس بتفكيك علاقة القلق ، و الريب المبرمة بين التلميذ و والديه، كما تسمح للتلميذ بالمراجعة المستمرة و الجدية لإثباث قوته و وجوده أمام زملاءه.

الجدول رقم (44) يمثل توزيع العينة حسب نسبة الاستفادة من دروس الدعم خارج الثانوية.

العبارات	التكرارات	النسبة المئوية
استفيد من كل الدروس الخاصة	62	% 73.80
استفيد في بعضها فقط	22	% 26.19
لا أستفيد منها اطلاقا	00	%00
المجموع	84	%99.99



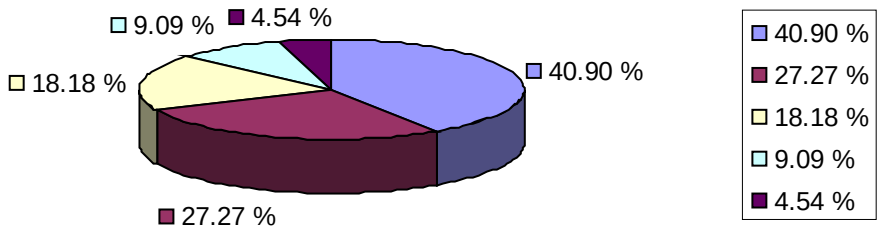
نلاحظ أن نسبة 73.80 % من مجموع العينة الذين يحضرون دروس الدعم الخاصة أبدوا استفادة كلية منها ، بينما 26.19 % أبدوا استفادة في بعضها فقط ، في حين و لا واحد من التلاميذ الدين يحضرون الدروس الخاصة أبدوا عدم الإسستفادة الكلية من هذه الدروس.

إذا من خلال ما سبق تتضح لنا درجة الإستفادة العالية و الاعتماد الكبير على هذه الدروس من طرف التلاميذ .و سنفصل في العبارة 27 في أسباب عدم الإستفادة الكلية من هذه الدروس من قبل التلاميذ.

الجدول رقم (45) يمثل توزيع العينة حسب الاستفادة الجزئية من الدروس الخاصة.

العبارات الواردة	التكرارات	النسبة المئوية
عدم التركيز	9	% 40.90
ضيق الوقت	6	% 27.27
كثرة عناصر الفوج	4	% 18.18
أكره بعض المواد لهذا لا أستوعبها بشكل جيد	2	% 9.09
شجار مع التلاميذ	1	% 4.54
المجموع	22	% 99.98

الشكل رقم (33)يمثل توزيع العينة حسب الاستفادة الجزئية من الدروس الخاصة.



من مجموع التلاميذ الذين يحضرون الدروس الخاصة و الذين أبدوا إستفادة جزئية منها 22 تلميذ، منهم 9 تلاميذ ذكروا أسباب هذه الإستفادة الجزئية ، حيث ورد ذكر عامل عدم التركيز في 40.90 % من الإجابات، يليه ضيق الوقت بـ 27.27 % من الإجابات و كثرة أعضاء الفوج بـ 18.18 % ، في حين أن كره المادة و صعوبة إستعابها ذكر بنسبة 9.09 % من الإجابات ،ثم عامل الشجار بين التلاميذ جاء بنسبة 4.45 % من الإجابات.

من خلال ما ذكر فإن تقريبا 50 % من الإجابات أسباب الإستفادة الجزئية تتعلق بالتلميذ نفسه ، كعدم التركيز و صعوبة إستعاب المادة و كرهها ، بينما حوالي 50 % الباقية تأتي أسباب تتعلق بتنظيم هذه الدروس ، الوقت، التوقيت، كثرة أعضاء الفوج و الشجار بين التلاميذ.

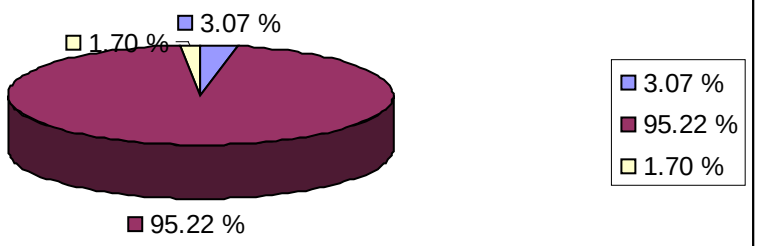
هذه النتائج تعكس مدى الاعتماد و الإقبال الكبير للتلاميذ على هذه الدروس ، و لعل اتسام هذه الدروس بالجانب التطبيقي كما قلنا من قبل، يكون وراء إقبال التلاميذ عليها، كذلك طريقة تقديمها و توقيتها المناسب، و كفاءة الأساتذة الذين يشرفون عليها و مرونتهم.

رغم المآخذ التي تنسب لها كتحول من يقدمونها إلى تجارة يراد من ورائها الربح و جني الأموال على حساب تحصيل التلميذ، حيث يكثر الاكتظاظ في الأفواج و انعدام الشروط الفيزيقية داخل أما كن الدراسة و بالتالي ينقص الإستجابة و الاستفادة ،كما أنها تشكل عبئ على جيوب الآباء.

الجدول رقم (46) يمثل توزيع العينة حسب نسبة التشجيع العائلي.

العبارات	التكرارات	النسبة المئوية
لا / لا يشجعونني	9	% 3.07
نعم / نعم دائما / بكل تأكيد / كثيرا	279	% 95.22
..... عاما / قليلا/ ليس إلى المستوى المطلوب	5	% 1.70
المجموع	293	% 99.99

الشكل رقم (34) يمثل توزيع العينة حسب نسبة التشجيع العائلي.



من خلال الجدول يتبين أن نسبة95.22 % من التلاميذ يتلقون تشجيعا كبيرا من عائلاتهم ،في حين أن 3.07 % من التلاميذ قالوا بأنهم لا يتلقون أي تشجيع من طرف عائلتهم ،و في الآخير نجد أن نسبة 1.70 % من التلاميذ قالوا أن التشجيع العائلي له لا يرقى إلى المستوى المطلوب.

إذا هناك نسبة مرتفعة أي 279 تلميذ من العينة أقرت أنها تتلقى التشجيع العائلي و المساعدة في التحضير للبكالوريا ، هذه النتيجة تعتبر مرضية و مشجعة شرط ألا ينقلب التشجيع إلى ممارسة الضغوط على التلميذ ، فهذا التشجيع بقدر ما يعتبر حافزا و دافعا إيجابيا للتلميذ، يشكل في نفس الوقت عامل ضغط على التلميذ ليحقق النجاح و ذلك لإرضاء عائلته خاصة والديه.

إذن فالتشجيع الواعي و الإيجابي الخالي من الضغوط ، لبذل مزيد من الجهد من أجل التحصيل الجيد و التحضير للإمتحان أمر مهم جدا.

فكما للأسرة دور فى التنشئة الاجتماعية، فدورها أيضا كبير في التنشئة العلمية.فقد أوضح العالمان

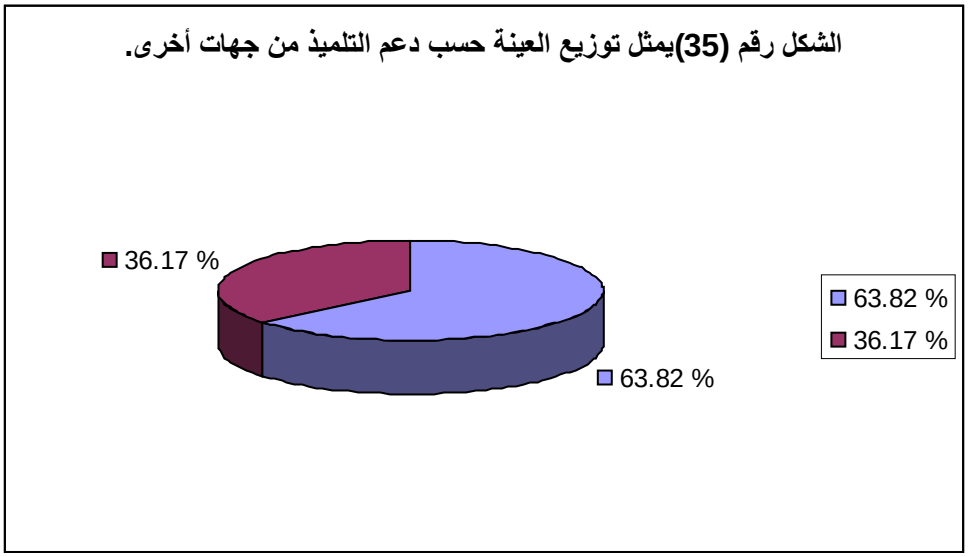
ريتشارد كولي، و بول بارتون Richard Colli و Paul Berton أن انجاز التلاميد يرتبط بشكل مباشر بمقدار الوقت الدى ينفقه ألأباء فى الحديث مع أبناءهم عن المدرسة و الدروس و المدرسين، و فى دراسة مسحية قامت بها رابطة الأباء و المعلمين بإستخدام الهاتف، حيث سئل 830 من الأباء، ما الأنشطة التي يرون أنها أساسية أو المرغوب فيها بدرجة كبيرة لممارستها مع أبناءهم، و كانت النتيجة كما يأتى

التحدث مع الأبناء عما يفعلونه في المدرسة 98 % ، والإستماع إلى أبنائهم و التحدث معهم، و الإهتمام بأسئلتهم و مشاعرهم و متابعة عملهم في المدرسة 98 % .و الاعتزاز بالإنجاز العلمي لأبناءهم 97 % و تشجيع أبناءهم على متابعة التعليم العالي 92 % و ترى أن هدرسون ANNE HEDERSON مؤلفة كتاب " الآدلة تتراكم " إن المشاركة الوالدية تحسن إنجاز التلميذ، فالأطفال الذين يساعدهم أباءهم في المنزل بالعمل و التشجيع و الإرشاد ،و يظلون على إتصال بالمدرسة يحصلون على درجات أعلى من التلاميذ الذين يما تلونهم في نفس القدرات و الظروف العائلية.

الجدول رقم (47) يمثل توزيع العينة حسب دعم التلميذ من جهات أخرى.

العبارة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	187	% 63.82
لا	106	% 36.17
المجموع	293	% 99.99

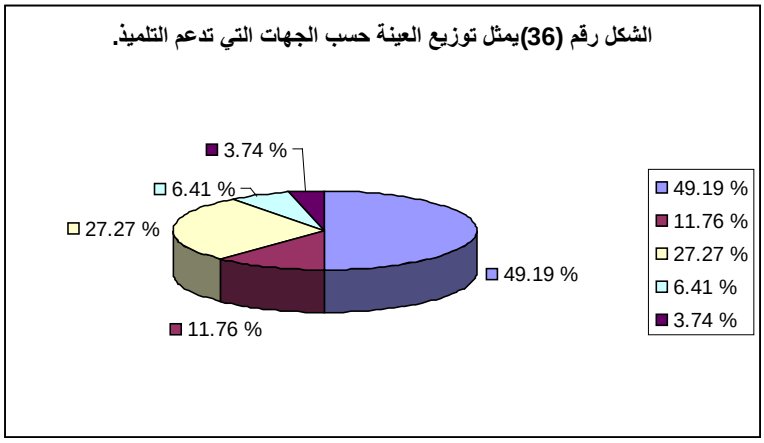
الشكل رقم (35)يمثل توزيع العينة حسب دعم التلميذ من جهات أخرى.



من خلال الجدول يتضح لنا أن نسبة36.17 % من التلاميذ لا يتلقون تشجيعا من جهات خارجة عن محيط العائلة، في حين أن نسبة 63.82 % من التلاميذ يتلقون تشجيعا ودعما من طرف المحطين بهم.

الجدول رقم (48) يمثل توزيع العينة حسب الجهات التي تدعم التلميذ.

العبارات	التكرارات	النسبة المئوية
الأصدقاء	92	% 49.19
الزملاء	22	% 11.76
الأقارب/ المعارف	51	% 27.27
الجيران	12	% 6.41
أشخاص مروا بالشعبة/ حاصلين على البكالوريا سابقا	7	% 3.74
العاملين بالثانوية	3	% 1.60
المجموع	187	% 99.97

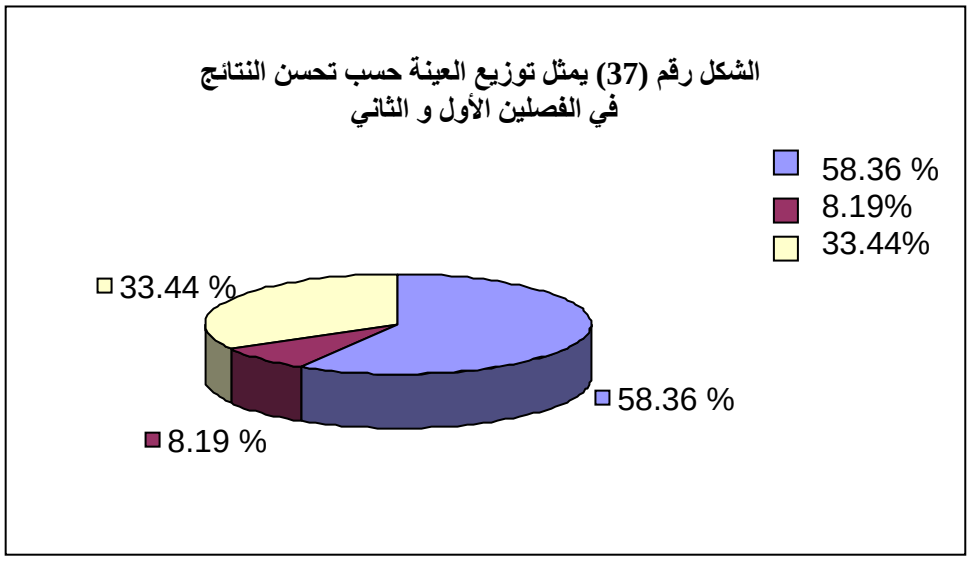


نرى من خلال الجدول أن 49.19 %من التلاميذ يتلقون دعما و تشجيعا من طرف أصدقاءهم، و 27.27 % من الإجابات تقول أن التلاميذ يشجعهم زملاءهم، و 11.76 % يتلقون تشجيعا من الأقارب و المعارف، ثم نجد أن 3.74 % من التلاميذ يشجعهم أناس مرورا بنفس الشعبة و اجتازوا شهادة البكالوريا سابقا، ثم في الأخير و بنسبة 1.60 % من الإجابات التشجيع يأتي من طرف عمال الثانوية.

إذا من خلال النتائج السابقة يأتي الأصدقاء في المرتبة الأولى من حيث الدعم بنسبة 49.19 % و الزملاء بنسبة 11.76 %، و غالبا ما تحمل اللفظتين نفس المعنى في إجابات التلاميذ، و هو ما يعكس حقيقة الدعم بين الأقران الذي يظهر في بعض النظم التربوية العالمة و يأخذ أشكال مثل التدريب le Monitorat و تعطى له المساحة للعمل فى الوسط المدرسي أين يعتبر شكل من أشكال علاقات المساعدة في الوسط المدرسي. و هو في غالب الأحيان دعم بيداغوجي و معنوي بينما يشكل الأفراد الآخرون من الأقارب و الجيران.....الخ دعما معنويا للتلميذ، و نسبة كبيرة من التلاميذ أجابوا أنهم لا يتلقون دعما من أشخاص خارجين عن الأسرة.

الجدول رقم (49) يمثل توزيع العينة حسب تحسن النتائج في الفصلين الأول و الثانى .

العبارة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	171	% 58.36
لا	24	% 8.19
في بعضها فقط	98	% 33.44
المجموع	293	% 99.99



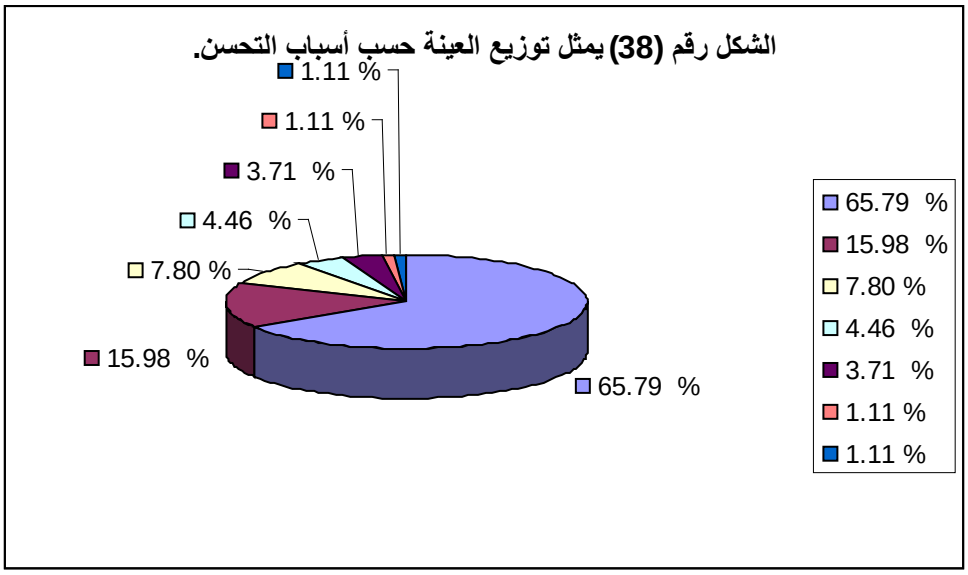
الجدول يبين أن 58.36 % من التلاميذ تحسنت نتائجهم في كل المواد التي أخفقوا فيها في شهادة البكالوريا، و 33.44 % من التلاميذ أجابوا بأن تحسنهم كان في بعض المواد فقط ، في حين نجد أن 8.19 % من الإجابات تبين أنه لا يوجد أي تحسن في نتائج المواد التي أخفقوا فيها في آخر بكالوريا إجتازوها.

إذا نسبة كبيرة من التلاميذ كان تحسنهم كلي في كل المواد و هذا أمر ايجابي و مشجع، بينما نسبة33.44 % كان تحسنهم جزئي في بعض المواد التي كانت سبب في رسوبهم ، في حين هناك مواد أخرى لم تتحسن نتائجهم فيها، و يبقى أن نفصل في أسباب التحسن في العبارة التالية.

الجدول رقم (50) يمثل توزيع العينة حسب أسباب التحسن.

نشير بداية أنه و لتسهيل تحليل الإستجابات الواردة من خلال إجابات التلاميذ بوبنا هذه الإستجابات إلى جهد التلميذ، جهد الأساتذة خلال الدروس العادية، إلى دروس الدعم، إلى دروس الدعم خارج الثانوية، إلى عوامل أخرى.

العبارات الواردة	التكرارات	النسبة المئوية
*** مجهود التلميذ**	177	% 65.79
- مجهودي الخاص	71	
- الإجتهاد/ المراجعة المستمرة/ المواظبة في المراجعة.	50	
- التركيز	10	
- الإهتمام أكثر	9	
- الإصرار على النجاح / لا مستحيل مع الجهد	14	
- عدم الخوف و عدم التوتر/ لا قلق	7	
- الاقتناع أن البكالوريا امتحان عادي	5	
- الثقة بالنفس.	11	
دروس خارج الثانوية/ دروس خاصة	43	% 15.98
***جهد الأساتذة**	21	% 7.80
- بدل الأستاذ مجهود كبير/ جودة الأساتذة/ فهم و إستعاب الدروس	14	
أثناء شرح الأساتذة/ الفهم الجيد و الشرح الجيد.	7	
*** دروس الدعم في الثانوية**	12	% 4.46
- دروس الدعم/ حضور الدروس الاستدراكية		
*** إعادة السنة**	10	% 3.71
- للإعادة / إلى إعادة السنة / التجربة.		
التشجيع	3	% 1.11
نصائح الأشخاص الدين مروا بمرحلة البكالوريا	3	% 1.11
المجموع	269	% 99.96



من خلال إستجابة أفراد العينة الذين أبدوا تحسنا كليا أو جزئي في نتائجهم الدراسية خلال السنة الحالية نجد أن 65.79 % من التلاميذ أرجعو هذا التحسن إلى مجهوداتهم الخاصة. حيث عبروا عنها بعبارات مختلفة مثل، مجهودي الخاص، المواظبة و الاجتهاد، التركيز، الإهتمام بكل المواد الإصرار على النجاح، الإبتعاد عن التوتر و الخوف و القلق و الثقة بالنفس. و يليها نسبة 15.98 % من التلاميذ أرجعوا هذا التحسن إلى دروس الدعم خارج الثانوية و الدروس الخاصة. ثم نجد أن نسبة 7.80 % من التلاميذ أرجعوا هذا التحسين إلى جهد و كفاءة الأساتذة الذين يدرسونهم، من خلال الشرح و التفسير الجيد حيث يتسنى لهم الفهم و الإستعاب بطريقة جيدة، ثم نجد أن نسبة 4.46 % من الإجابات ركزت على أن التحسين يرجع إلى الدروس التدعيمية التي تابعوها في الثانوية ،ثم نجدهم في نسب أقل أرجعوا التحسن إلى إعادة السنة و التجربة المكتسبة و احتكاكهم بمن مروا بالشعبة و نجحوا في شهادة البكالوريا، و بمختلف التشجيعات التي تلقوها ممن يحيطون بهم.

من خلال هذه الاستجابات يبدوا جليا مذى مساهمة جهد التلميذ و دافعيته و طموحه لتحسين نتائجه، و هذا أمر إيجابي، فإن كانت الدافعية وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية، فإنها تعد من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة و الفهم و إكتساب المهارات، حيث تساعدنا في تحقيق الأهداف التي نسعى للوصول إليها مثلها في ذلك مثل الذكاء و الخبرات السابقة. لذا فالمتعلمون الذي يتمتعون بدافعية عالية يتم تحصيلهم الدراسي بفاعلية أكبر، في حين أن المتعلمين الذين ليست لديهم دافعية عالية قد لايتاح لهم ذلك. لإن للحاجات الأساسية دوافع قوية لدى الإنسان و هي تمثل الطاقة التي توجه السلوك نحو هدف أو غرض معين.... و هذا مثل الحاجة إلى النجاح و التقدير، الحاجة إلى الشعور بالأهمية الحاجة إلى الإستقلالية، والحاجة الإنجاز، لذا نجد أن التحصيل الدراسي يرجع إلى عوامل هامة منها ارتفاع أو

انخفاض الدافعية نحو التحصيل، حيث يوجد ارتباط قوى بين الدوافع للتحصيل و اللانجاز، و لهدا نجد أن بعض المتعلمين

قد يتميزون بتحصيل دراسي عال رغم أن قدراتهم الفعلية قد تكون ضعيفة، و على العكس نجد بعض المتعلمين من دوي الذكاء المرتفع، و قد يكون تحصليهم الدراسي منخفض أو ضعيف.

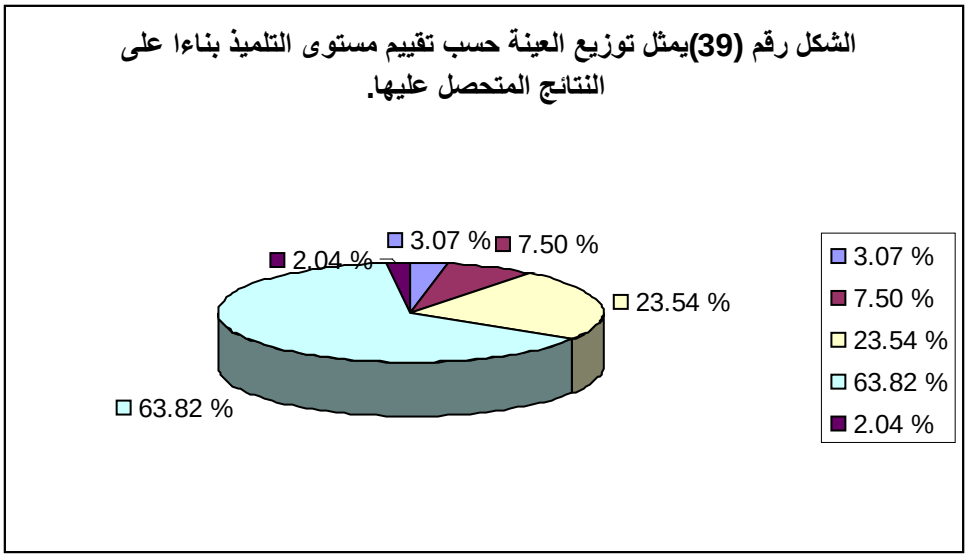
و من هنا يتبين أهمية الدوافع في سلوك الفرد بوجه عام و في مواقفه التعليمية المدرسية، حيث تضع الدوافع أمام الفرد أهدافا معينة يسعى و يجتهد لتحقيقها وذلك بناءا على و ضوح الهدف، و الغرض منه، و قربه أو بعده وهنا يصبح التعلم مجديا.

فالتعلم يحدث عن طريق النشاط الدى يقوم به التلميذ و يحدث هذا التشاط عند ظهور دوافع (حاجة تسعى إلى الإشباع) و يزداد ذلك النشاط بزيادة الدوافع الذي يمكن المتعلم من أن يعمل على رفع مستوى طموح المتعلمين بدرجة تعادل درجة إستعدادهم و ميولهم، نحو الأنشطة المختلفة حتى يتسنى للمتعلمين النجاح و الإستمرارية في الأداء . كما أن الابتعاد عن التوتر القلق و الخوف، و كذا الإصرار على النجاح كلها عوامل نفسية أحدثت التحسن في نتائج التلاميذ الذين أبدوا تحسنا من خلال إجاباتهم، في حين تأتي في المرتبة الثانية دروس الدعم خارج الثانوية كعامل مهم للتحسن في المواد التي كانت سببا في الرسوب الأخير للبكالوريا ، و هذا أيضا يعكس إقبال التلاميذ عليها و إستفادتهم منها، كما أن جهد و كفاءة الأساتذة أثناء شرح الدروس ساهم في أحداث لتحسن و هذا من خلال اجابات التلاميذ، ثم تأتي بدرجة أقل دروس الدعم فى الثانوية كعامل محادث للتحسين مما يدل على أنها تعطي ثمارها حتى و لو كانت غير كافية من حيث الحجم الساعي المخصص لها ، و أيضا التوقيت المبرمج و لم ترقى إلى الهدف الذي وضعت من أجله و هو دعم التلاميذ بيداغوجيا و سد النقص الملاحظ عندهم. كما أوضحت نسبة صغيرة من العينة إن التحسن يعود للإعادة، و هذا ما تؤكده الدراسات العلمية التي تقول أو الرسوب فعال في المرحلة الابتدائية، و لكن ليس في غيرها من ا لمراحل الدراسية، و يرجع بدارجات و نسب أقل أسباب التحسن إلى التشجيع و تجربة من مرورا بهذه الشهادة و هنا نلمس أهمية الدعم و التشجيع المعنوي للتلميذ المقبل على شهادة البكالوريا.

الجدول رقم (51) يمثل توزيع العينة حسب تقييم مستوى التلميذ بناءا على النتائج المتحصل عليها.

العبارة	التكرارات	النسبة المئوية
جيد جدا	9	% 3.07
جيد	22	% 7.50
حسن	69	% 23.54
مقبول	187	% 63.82
ضعيف	6	% 2.04
المجموع	293	% 99.97

الشكل رقم (39)يمثل توزيع العينة حسب تقييم مستوى التلميذ بناءا على النتائج المتحصل عليها.



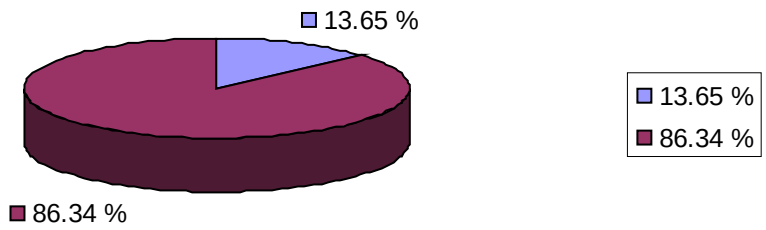
من خلال الجدول يتبين لن 63.82 % من التلاميذ مستواهم لهذه السنة مقبول بينما نجد 23.54 % مستواهم حسن في حين أن 7.50 % من التلاميذ مستواهم جيد، و نرى أن 3.07 % من التلاميذ مستواهم جيد جدا، بينما 2.04 % من التلاميذ قالوا أن مستواهم ضعيف.

إن الجدول يوضح أن أغلبية التلاميذ أي نسبة 87.36 % من التلاميذ مستواهم يتراوح ما بين مقبول و حسن، و هي تعكس الدرجة المقبولة من التحسن، و نذل على تحسن ملموس في نتائج التلاميذ بينما نجد أن 10.57 % من التلاميذ يتراوح مستواهم بين جيد و جيد جدا و هي نسبة تكشف مرة أخرى مستوى أكبر من التحسن في حين نجد أن نسبة ضعيفة جدا من التلاميذ أبدت مستوى ضعيفا لهذه السنة، و هذا ينم عن عدم تحسن في النتائج، و هذا يعكس النسبة الضعيفة للتلاميذ الذين أبدوا عدم التحسن في العبارة رقم 31 و تؤكد ما جاء في ذات نتائج العبارة من أن 91.8 % من التلاميذ لمسوا تحسنا نتائجهم بين تحسن جزئي و كلي، و هذا أمر مشجع و إيجابي.

الجدول رقم (52) يمثل توزيع العينة حسب نسبة التحضير النفسي من طرف المختص النفسي أو مستشار التوجيه.

العبارة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	40	% 13.65
لا	253	% 86.34
المجموع	293	% 99.99

الشكل رقم (40)يمثل توزيع العينة حسب نسبة التحضير النفسي من طرف المختص النفسي أو مستشار التوجيه.



هذا الجدول يوضح لنا أن 86.34 % من التلاميذ لا يخضعون للتحضير النفسى، و الإرشادات التوجيهية في تحضيرهم للبكالوريا .بينما نجد أن نسبة 13.65 % فقط من التلاميذ أستفادوا من التحضير النفسي و التوجيه خلال السنة الدراسية و ذلك من طرف المختص النفساني و مستشارة التوجيه.

هذه النتائج تعطينا صورة واضحة عن الغياب الذي يكاد أن يكون كلي للمرافقة النفسية للتلاميذ من طرف المختص النفسي، و هذه نقطة سلبية تؤثر على التلاميذ الذين يعانون من تأثير سلبي للرسوب الذي يجب محو آثاره بأسرع مما يكون حتى يتدارك التلميذ الوقت و يحضر جيدا للإمتحان، و هذا لا يتأتى إلا بالمساعدة النفسية التي تقدمها المختصة النفسانية و قد يعود تفسير هذه النسبة العالية لقلة المختصين النفسانيين. في المؤسسات التربوية حيث نلاحظ أن المختصين النفسانيين التابعين لو حدات الكشف و المتابعة يقدرون بعدد قليل نسبة لكل المؤسسات التربوية .حيث أن المختص النفساني الواحد يشرف على مقاطعة كاملة و تظم 6 مدراس ابتدائية و 4 متوسطات و ثانويتين و بالتالي فإنه من غير المعقول إن يغطي هذا العدد الهائل من التلاميذ خاصة إذا عرفنا أن المتابعة النفسية لتلميذ واحد تستغرق وقتا طويلا.

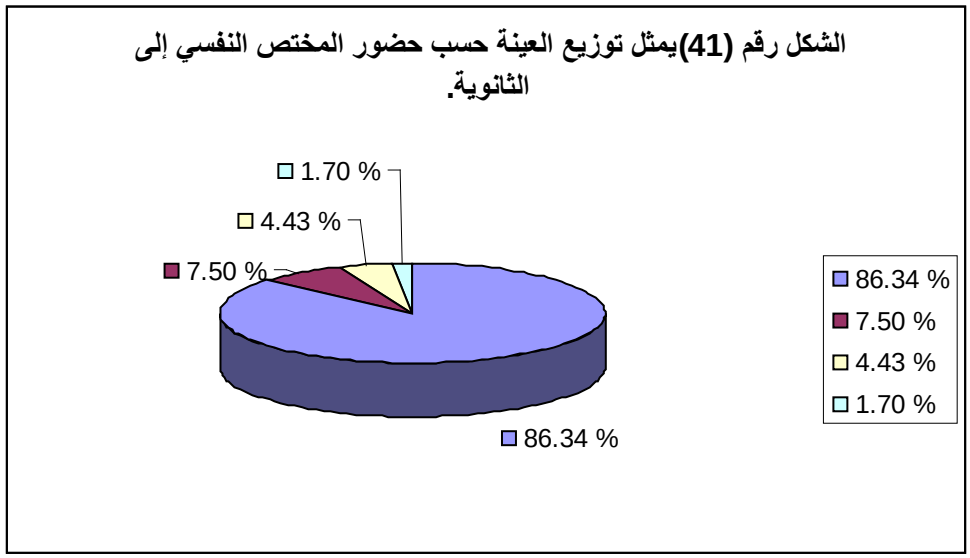
أما فيها يخص مستشار التوجيه كذلك فإنه يعاني من كثرة المؤسسات التربوية التي يشرف عليها وقد انحصرت مهامه في إقامة أيام تحسيسية لإمتحان البكالوريا. تنفيدا للتعليمات الوزارية التي تنص على ذلك. أما من تقرب منهم المختص النفساني فعددهم أقل من 1/4 من مجموع التلاميذ و هذا راجح إلى تواجد المختص النفساني بنفس المؤسسة، أو زيارات تقوم بها المختصات النفسانيات التابعات لمديرية الشبيبة و الرياضة للمؤسسات التربوية من أجل تحضيرهم نفسيا لإمتحان البكالوريا.

حيث يعملن على خفض التوتر، القلق، الخوف الذي يسبق الامتحان و بعد الامتحان، كذلك مساعدة التلاميذ عن طريق الإسترخاء و ذلك من أجل إخراج الشحنات الإنفعالية و الصراعات الداخلية التي تؤثر سلبا على التحضير الجيد لهم .

الجدول رقم (53) يمثل توزيع العينة حسب حضور المختص النفسي إلى الثانوية.

العبارة	التكرارات	النسبة المئوية
و لا مرة	253	% 86.34
مرة واحدة	22	% 7.50
مرتين	13	% 4.43
ثلاث مرات	5	% 1.70
أكثر من ثلاث مرات	00	%00
المجموع	293	% 99.97

الشكل رقم (41)يمثل توزيع العينة حسب حضور المختص النفسي إلى الثانوية.



هذا الجدول يبين أن المختص النفسي لم يحضر إطلاقا خلال السنة الدراسية في 86.34 % من الإجابات، بينما حضر مرة واحدة خلال السنة الدراسية فى 7.50 % من الحالات ، و في 4.43 % من الحالات حضر مرتين فقط. بينما حظر 3 مرات خلال السنة الدراسية بنسبة 1.70 % ،و هي أقصى نسبة حضور سجلت خلال السنة الدراسية.

مصطلح الإرشاد يستعمل ليدل على مجموعة من الممارسات المختلفة إلتى تتمثل في توجيه مساعدة، إشراف، مساندة و دعم، اصغاء، و ذلك من أجل معالجة مشكل ما و هو علاقة تربط بين شخصين أحدهما طالب للمساعدة و الآخر مستعد لتقديمها، و هو شكل من اشكال المرافقة النفسية. و يكتسي أهمية بالغة في الوسط المدرسي، و خاصة مع التلاميذ الراسبين اعتبارا من تعدد أشكاله، و يرتكز خاصة على العمل على تخفيف أثار الإخفاق، رفع درجة الدافعية و الطموح والعمل على

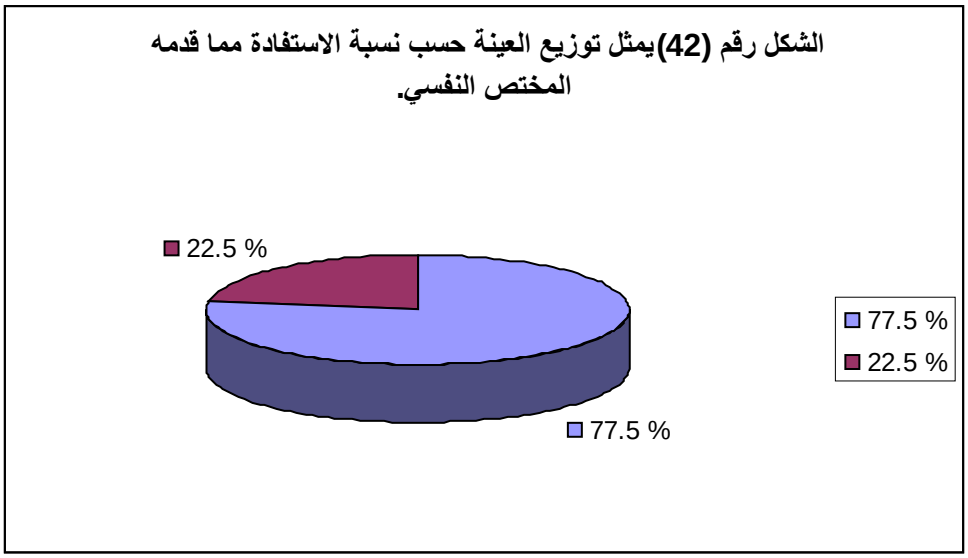
إستعادة الثقة بالنفس، تقديم كل الإرشادات اللازمة للتحضير الجيد. و التوزيع المتوازن للجهد خلال كل السنة الدراسية... و التخفيف

من الضغوطات و الإحباطات و كيفية التعامل مع المواقف المقلقة ، و قد ركزنا في الجانب النظري على أنواع الإرشاد النفسي التي تخدم التلميذ المعيد للبكالوريا و هي الإرشاد التربوي، إرشاد الشباب و المراهقة و إرشاد وقت الفراغ الذي يعتبر السلاح الرابح إذا عرف التلميذ كيف يستغله لصالحه استغلالا جيدا. إذا غياب المختص النفسي في الثانويات بترك التلاميذ دون مرافقة، و توكل المهمة في غالب الأحيان لأشخاص غير مؤهلين و غير قادرين على أداءها على الوجه الأكمل و الصحيح. إذا من مجموع التلاميذ الذين تقرب منهم المختص النفسي و حضر مرة واحدة في 7.05 % من الإجابات، و هي نسبة تدل على عدم وجود مرافقة نفسية حقيقية للتلاميذ فمرة واحدة لا تكفى و لا تدل على وجود المرافقة النفسية ، و في 6.13 % من الحالات تقرب المختص النفسى من التلاميذ و لكن سجل حضوره ثلاث مرات خلال السنة كأقصى حد.

إذا هذه النتائج تعكس حقيقة موجودة في الميدان و هي غياب المرافقة النفسية للتلاميذ طوال السنة الدراسة ، و هذا راجع لنقص و غياب المختصين النفسانيين على مستوى وحدات الكشف و المتابعة، إلا فيما ندر و إن وجد فلا وجود فعلى لعمل المختص النفسي في الميدان. و يبقى أن نتساءل عن غياب هدا النوع من العمل الميدانى على مستوى الثانويات خاصة مع الأقسام النهائية، و مع التلاميذ المعيدين للبكالوريا خاصة.

الجدول (54) يمثل توزيع العينة حسب نسبة الاستفادة مما قدمه المختص النفسي.

العبارة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	31	% 77.5
لا	9	% 22.5
المجموع	40	% 100



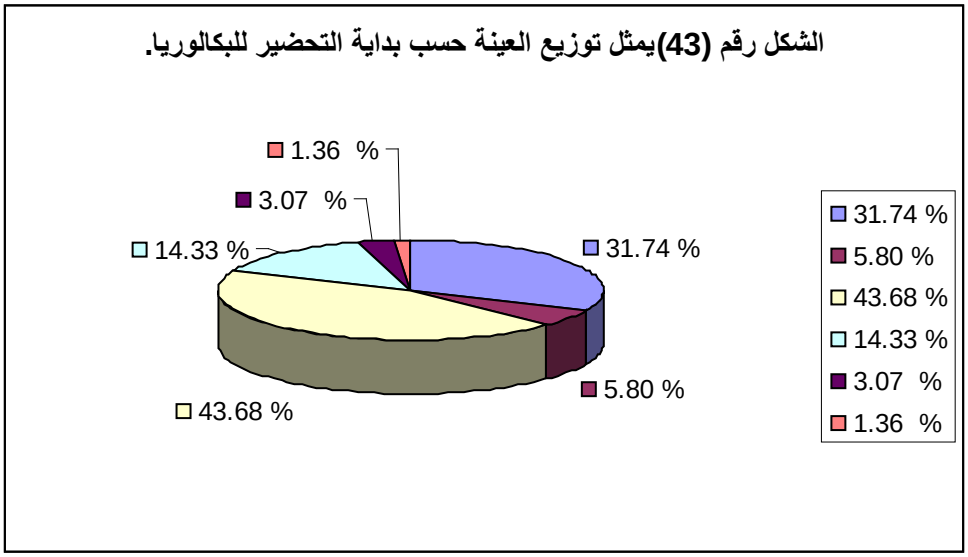
من بين التلاميذ الذين زارهم المختص النفساني أو مستشار التوجيه و عددهم 40 تلميذ و يمثلون نسبة 77.5 % استفادوا مما قدم لهم من نصائح و إرشادات، في حين أن 22.5 % لم يستفيدوا مما قدم لهم.

و من خلال إجابات التلاميذ يتضح إن إستفادة كبيرة خرج بها التلاميذ من خلال لقاءاتهم بالمختص النفساني رغم قلتها. و هذا ما يؤكد ضرورة المرافقة النفسية للتلاميذ و أهميتها أيضا، أما فيما يخص نسبة 22.5 % من التلاميذ فقط أبدوا عدم الاستفادة و هذا يمكن أن يعود لقلة اللقاءات، التي قد تكون تقريبا مرة واحدة خلال العام الدراسي و هذا غير كافي إطلاقا حيث و في حوار مع بعض المختصين النفسانيين أجمعوا على عدم قدرتهم على التكفل بكل تلاميذ الطور النهائي و التنقل إلى المؤسسات التربوية خاصة البعيدة منها . في حين أجمعوا على القيام بأيام تحسيسية و انجاز مطويات و إقامة معارض حول كيفية التحضير النفسي لامتحان البكالوريا لفائدة هؤلاء التلاميذ على الأقل مرتين في السنة.

الجدول رقم (55) يمثل توزيع العينة حسب بداية التحضير للبكالوريا.

العبارة	التكرارات	النسبة المئوية
من بداية السنة	93	% 31.74
من بداية الثلاثي الأول	17	% 5.80
من بداية الثلاثي الثاني	128	% 43.68
من بداية الثلاثي الثالث	42	% 14.33
منذ أقل من ذلك	9	% 3.07
لم أحضر إطلاقا	4	% 1.36
المجموع	293	% 99.98

الشكل رقم (43)يمثل توزيع العينة حسب بداية التحضير للبكالوريا.



من خلال الجدول يتضح لنا أن 31.74 % من التلاميذ بدأوا التحضير منذ بداية السنة، و 5.80 % منذ بداية الثلاثي الأول، بينما نسبة 43.68 % بدأ و التحضير للبكالوريا منذ الثلاثي الثاني، في حيث نسبة 14.33 % بدأوا التحضير منذ بداية الثلاثي الثالث، و 3.07 % بدأوا التحضير منذ أقل من ذلك بينما هناك 1.36 % قالوا أنهم لم يحضروا إطلاقا.

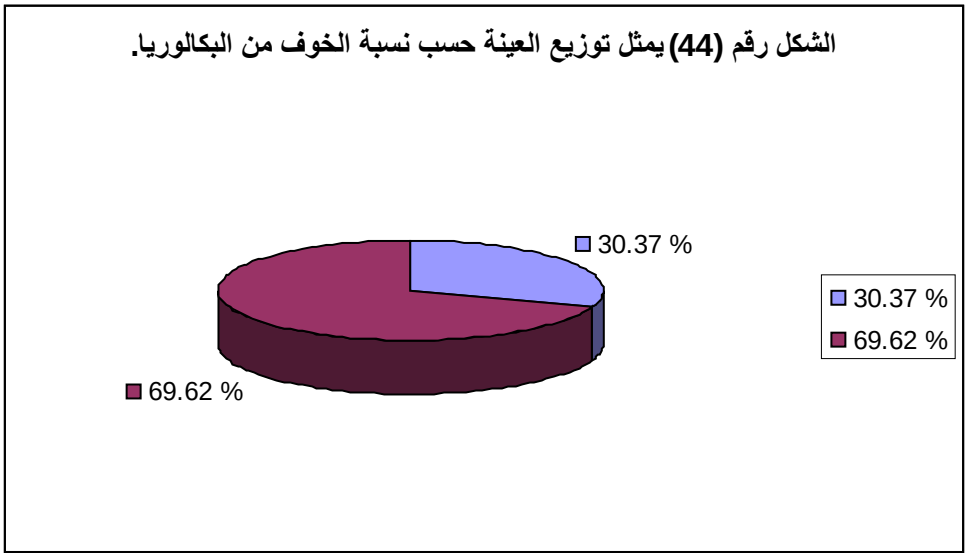
من خلال الجدول يتضح أن نسبة صغيرة من التلاميذ تبدأ الإهتمام بالدراسة و المراجعة منذ بداية العام الدراسي ، أي تتبع طريقة الجهد الموزع و هي طريقة إيجابية توفر الوقت و الجهد للتلميذ حيث يكون مستوى المراجعة عميق و يرسخ أكثر في ذاكرة التلميذ، بينما نسبة قليلة تبدأ التحضير من بداية السنة الدراسة و هي البدايات المتأخرة حيث تعتبر مضيعة للجهد و هدر لوقت التلميذ ، فالتحضر الجيد و الفعال

يبدأ منذ بداية العام الدراسي و يمكن قبل ذلك و ليس العكس. حيث يهمل التلاميذ دروسهم و يتباطئون في المراجعة. و عند اقتراب موعد الامتحان أي بعد العطلة الربيعية، يحاول التلاميذ استدراك ما فاتهم فينكبون على المراجعة المكثفة و المرهقة، و يحاولون حشد المعلومات في أذهانهم عنوة، فيكون مآ لها النسيان و التبخر، و تكون النتيجة إصابتهم بالإرهاق، الإكتئاب، و التشتت الذهني و ما يعرف بقلق الإمتحان الذي يؤثر سلبيا على القدرات الجسدية و الفكرية للتلميذ ،فالتلاميذ في هذه الرحلة يتبعون طريقة الجهد المركز و ليس الموزع الذي تتخلله فترات الراحة. و هذه كلها عادات خاطئة في التحضير للإمتحان، و تؤثر على نوعية التحضير و الإستعاب و كذا الأداء يوم الامتحان حيث يزيد من ظهور عوامل الصراع و الاحباط و التثبيط و هذا نتيجة ضعف التحضير مما يؤكد مرة أخرى على ظرورة المرافقة التربوية و النفسية على السواء ، خاصة ما يتعلق بالإرشاد المنهجي الذي يستعمل كوسيلة مساعدة للتلاميذ من أجل نجاعة أكبر في المراجعة و الإرشاد النفسي ، و دلك للقضاء على حالات الأرق ،قلة النوم و الامتناع عن الآكل أو الإدمان على المنبهات كالشاي و القهوة التي تظهر مع اقتراب الامتحان.

الجدول رقم (56) يمثل توزيع العينة حسب نسبة الخوف من البكالوريا.

العبارة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	89	% 30.37
لا	204	% 69.62
المجموع	293	% 99.99

الشكل رقم (44) يمثل توزيع العينة حسب نسبة الخوف من البكالوريا.



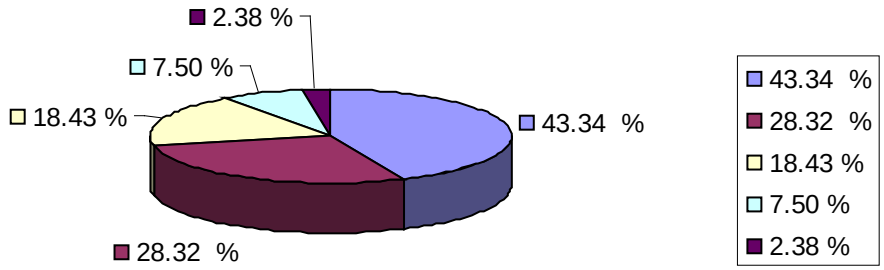
الجدول يوضح أن 69.62 % من التلاميذ صرحوا أنهم متخوفون من اجتياز شهادة البكالوريا، بينما نجد أن 30.37 % منهم قالوا أنهم ليسوا متخوفين من الإمتحان.

إذا فإن نسبة كبيرة من التلاميذ متخوفون من امتحان البكالوريا ، الذي ولد لديهم هاجس مخيف، ينبغي معرفة أسبابه و العوامل التي تقف وراءه ،و هدا ما سنفصله في العبارة التالية.

الجدول رقم (57) يمثل توزيع العينة حسب أسباب الخوف من البكالوريا.

العبارة	التكرارات	النسبة المئوية
الخوف من الفشل مرة أخرى	127	% 43.34
عدم مصداقية المصححين	83	% 28.32
موضوعية أسئلة الاختبار	54	% 18.43
حدوث كف Blocage	22	% 7.50
المرض أيام الامتحان	7	% 2.38
المجموع	293	% 99.97

الشكل رقم (45) يمثل توزيع العينة حسب أسباب الخوف من البكالوريا.



إن أكبر نسبة من الإجابات و التي تقدر بـ 43.34 % ترجع أسباب الخوف إلى الخوف من الفشل مرة أخرى، ثم تليها الخوف من عدم مصداقية المصححين بنسبة 28.32 %، في حين ترجع نسبة 18.43 % من التلاميذ خوفها إلى نوعية الأسئلة المطروحة ، في حين نجد أن 7.50 % من التلاميذ يرجعون خوفهم إلى إمكانية تعرضهم إلى الكف أثناء الامتحان ،ثم نجد أن نسبة 2.38 % ترجع خوفها إلى إمكانية الإصابة بمرض ما يوم الإمتحان ،إذا نرى أن العامل النفسي يلعب دورا كبير في خوف التلاميذ من إجتياز امتحان البكالوريا بالرغم من كونهم معيدين لهذا الامتحان.

و كما يعرف الجميع بأن الخوف إنفعال قوي ناتج عن الإحساس بتوقع خطر ما ؟ فالمتعلم الذي يتمتع بقدر بسيط من الثقة بالنفس أو بعدمه تكون درجة الخوف عنده عالية ، أما التلميذ الذي يتمتع بثقة عالية في النفس تكون درجة الخوف عنده أقل. كما أن العامل السيكولوجي لمحيطه الأسري له دور مساعد أما في ارتفاع أو انخفاض درجة الخوف عنده. حيث أن الأسرة التي تبنى أما لا كبيرة على نجاح أبنها في

البكالوريا لدرجة أنها تصبح تطالبه إلا بالنجاح ،و يظهر هذا خاصة في الحديث العادي عن الاختصاص الذي يجب أن يتبعه التلميذ في الجامعة و ما يتطلبه من حصول على معدل عال .فإن هذا يولد توتر سلبي لدى التلميذ بمجرد التفكير في أنه لن ينجح، أو لن يتحصل على معدل جيد يسمح له بالالتحاق بالتخصص المرغوب فيه من طرف الأسرة و بالتالي أحداث إحباط لكل المحيطين به و خيانة ثقتهم به، الشيء الذي يزيد من ارتفاع الخوف من الفشل عنده. بعكس الأسرة المتفهمة التي تزكي في ابنها الثقة بالنفس و تسهيل اجتهاده بتوفير الشروط اللازمة و الضرورية و المريحة لمراجعة جيدة و فعالة.

كما يظهر الخوف عند التلاميذ من عدم قدرته على التفوق على أقرانه خاصة إذا كان بينهم عامل التنافس ، ثم نجد أن التلاميذ يخافون من التصحيح حيث يرون أن هناك أساتذة لا يراعون الضمير المهني أثناء التصحيح، الشيء الذي يمكن أن يأخذ حق التلميذ. و هذا يؤدي إلى الشك في مصداقية التصحيح.

كما يأتي الخوف من موضوعية أسئلة الاختبار وذلك بنسبة 18.43 % حيث يشكك التلاميذ في درجة الصعوبة و السهولة في كل موضوع ،هل ستكونان على نفس المستوى أم لا، هل تكون الأسئلة في كل المواضيع المقررة في المنهاج ؟ خاصة و إن هذا العام الدراسي عرف اضطرابا ت شنها الأساتذة الشيء الذي تخوف منه التلاميذ أي الخوف من عدم إمكانية إكمال البرنامج.

في حين نجد أن حوالي 10 % من خوف التلاميذ يتوزع ما بين المرض، حدوث كف Blocage أي حدوث طارئ مفاجئ يعرقل المسار الحسن للتلميذ أثناء الامتحان. إذا إن روافد الخوف من الامتحان متعددة الوجوه حيث منها ما هو بنيوي متعلق بطبيعة نظامه، و طبيعة عملية التدريس، و ما هو سيكولوجي متعلق بذات الممتحن و ذات أسرته ،و ما هو سوسيو ثقافي متعلق بطبيعة الطقوس المصاحبة له و للنجاح فيه، و بثقافة المجتمع.... إلى غير ذلك من الأسباب التي تتداخل فيما بينها، فتحدث هزات نفسية عند الممتحن و تقوده إلى فقد ان التوازن النفسي الذي يؤثر عليه سلبيا أثناء إجتياز الامتحان.

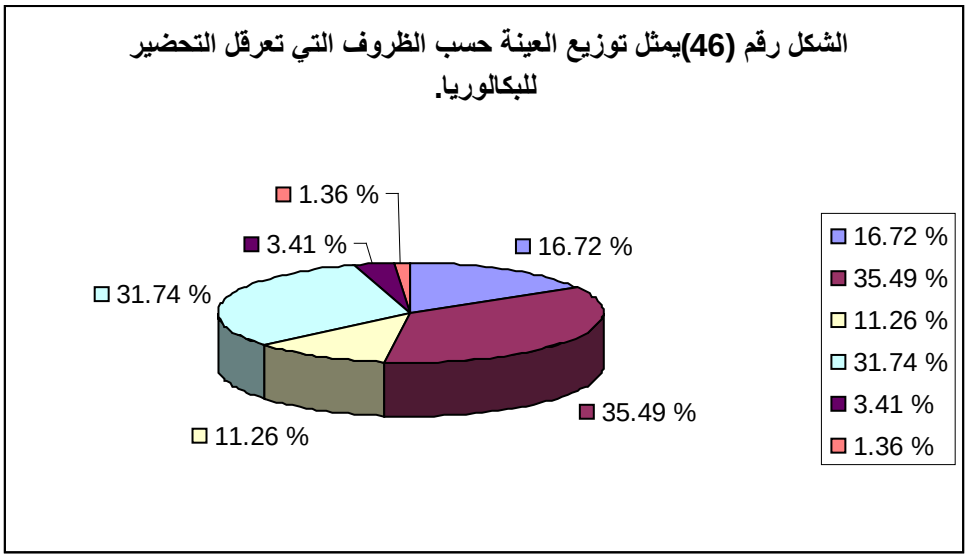
كما إن بنية الامتحان القانونية و الموضوعية و المادية تؤثر تأثيرا مباشرا على التلميذ. ذلك أن التلميذ الذي يعرف مسبقا أن قانون الإمتحان يتأسس على عوامل تنقيطية مختلفة حسب المواد، و يعلم إن بعض المواد التي سيجتازها، كفاءته فيها ضعيفة، أو يعرف أن فرص الرسوب فيها محددة، وفق شروط معينة أو أن موضوعاته تشكل معيقا موضوعيا أو منهجيا ، أو شروطه المادية من قبيل قاعة الامتحان، و نوعية الجلوس، و عدد الحراس و شخصيتهم و القيود المفروضة و يعلم أن هذا الامتحان هو الوسيلة الوحيد لإنتقاله إلى المستوى الجامعي كل هذا يولد لديه شعورا بالخوف من هذا النظام الذي سيطبق عليه، و يشكل هاجسا يسيطر على ذاته و تفكيره و انشغالاته ،مما يخلق لديه رهبة الامتحان وهي اضطراب نفسي ناتج عن القلق الشديد من الإمتحان و أما عن طبيعة التدريس فلها ارتباط بتشكيل تمثلات عند المتعلم عن الامتحان، بما يفيد ان الامتحان هو تقويم لكفاءة المتعلم المعرفية و الآدائية، أم تقويم لدرجة حفظ ذاكرته للمعلومات و استرجاعها في الوقت المناسب أما المعلم الاجتماعي الثقافي فنقتصر فيه على الطقوس التي

يمر فيما الامتحان، و على ثقافته السائدة في المجتمع ذلك أن مجتمع المدرسة يكرس له طقوسا تتسم بالهالة العظيمة المخيفة شكلا و مضمونا، التي تجعله وحشا يخيف كل من يقترب منه فضلا عن طقوس الأسرة و العائلة التي تبدأ في تنبيه المتعلم قبل الأوان، و كأنه نفق مظلم يلتهم كل من يدخله ، كل هذه الأسباب للخوف ما كانت لتأثر كثيرا على التلاميذ لو كانت هناك مرافقة نفسية حقيقية لهم، و خاصة إذا عرفنا إن هذه الاستجابات جمعت على مقربة من امتحان البكالوريا و إن درجة التأثر بها عند التلميذ كانت عالية جدا.

الجدول رقم (58) يمثل توزيع العينة حسب الظروف التي تعرقل التحضير للبكالوريا.

العبارة	التكرارات	النسبة المئوية
لا توجد ظروف تعرقل تحضيري	49	% 16.72
ظروف نفسية	104	% 35.49
- الخوف / القلق النفسي/ الخوف من الرسوب التوتر الشديد.	41	
- عدم الثقة بالنفس / النسيان	33	
- الضغوطات النفسية .	16	
- احباطات معنوية من طرف المحطين	9	
- تذكر التجارب الفاشلة السابقة	5	
ظروف عائلية اجتماعية	33	% 11.26
- مشاكل أسرية	19	
- عدم الاستقرار في البيت	4	
- وفاة الوالدين	3	
- الأعباء المنزلية	7	
ظروف متعلقة بالتحضير	93	% 31.74
- عدم توفر الظروف المواتية للتحضير	21	
- الخوف من عدم اتمام البرنامج	40	
- الضجيج	12	
- ضيق الوقت، مدة غير كافية	8	
- عدم الرغبة في الدراسة	7	
- الملل من المراجعة و الحفظ	5	
ظروف صحية	10	% 3.41
- المرض/ آلام الرأس، الإغماء الفشل الجسدي		
ظروف أخرى	4	% 1.36
- مادية/ فقر		
المجموع	**293**	% 99.98

الشكل رقم (46)يمثل توزيع العينة حسب الظروف التي تعرقل التحضير للبكالوريا.

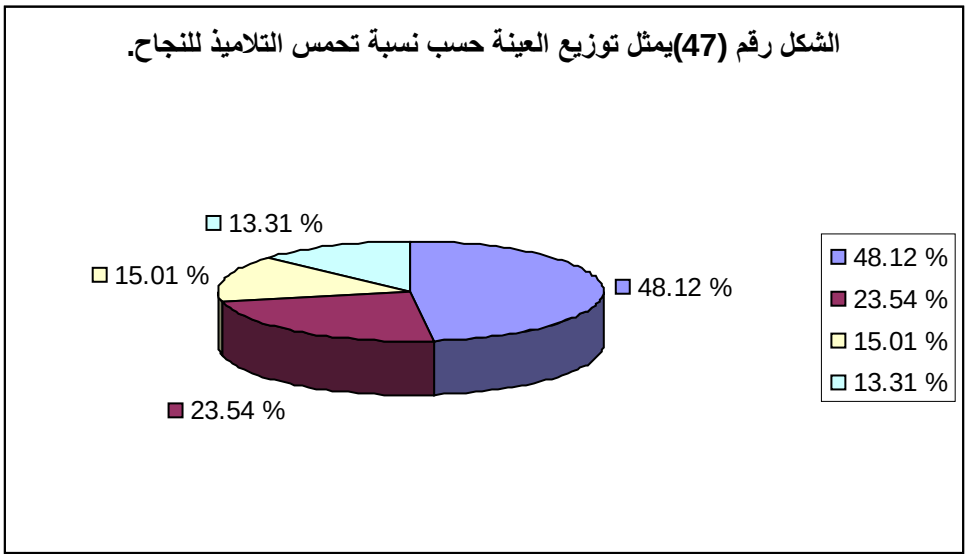


من خلال استجابات الطلبة يبرز مرة أخرى العامل البيداغوجي و المتعلق بالتحضير و الأسباب أو العوائق النفسية حيث أن الظروف النفسية تأتي في المرتبة الأولى بـ 35.49 %، و يطفو مرة أخرى عامل الخوف و القلق من الإمتحان و التوتر و عوامل أخرى مثل عدم الثقة بالنفس و الضغوطات النفسية، و تذكر التجربة الماضية و غير ما يؤكد مرة أخرى على أهمية التحضير النفسي للإمتحان، كما لاحظنا في غالب الأحيان من خلال ما استقيناه من الميدان، و تأتي في المرتبة الثانية الظروف المتعلقة بالتحضير مثل عدم مواءمة الجو العام في الثانوية للدراسة أو عدم توفر الظروف المساعدة على التحضير في المنزل و عدم التمكن من إنهاء البرنامج، و قلة التنظيم أثناء المراجعة، وضيق الوقت أو حدوث عدم الرغبة في الدراسة إما بسبب الإرهاق و الملل أو بسبب حدوث تشبع لدى الطالب الذي أعادا لبكالوريا عدة مرات و هذه الاستجابات تعود كما لاحظناه إلى تأخر التلاميذ عموما في عملية المراجعة و إتباعهم طريقة الجهد المركز مما يؤدي بهم إلى الإرهاق و التعب ثم تأتي الظروف الإجتماعية كالمشاكل الأسرية، و عدم الاستقرار في البيت و وفاة الوالد و الأعمال المنزلية كعائق في عملية التحضير نظر الأهمية العائلة و الجو الأسري المناسب لتمدرس و التحضير الجيد للإمتحان، بإعتبار الأسرة الداعم الأساسي و الدائم للأبناء حيث تلعب دورا مهما في توفير الجو المساعد على المراجعة، ثم تليها الظروف الصحية بنسبة أقل 3.41 % و تتمثل في التعب ،المرض، الوهن الجسدي و ذلك نتيجة عدم النوم، و نقص التغذية و الإدمان على شرب القهوة و الشاي و هي عوامل ناتجة عن المراجعة المكثفة دون الاستفادة من أوقات الراحة و الاسترخاء. لذا يلعب الإرشاد التربوي دورا مهما في توضيح أهمية تنظيم المراجعة وفق منهجية علمية . في حين نجد عامل آخر و يتمثل في الظروف المادية بنسبة 1.36 % أين التلاميذ يفتقرون إلى السند المادي الذي يدعمهم في متابعة الدروس الخاصة.

الجدول رقم (59) يمثل توزيع العينة حسب نسبة تحمس التلاميذ للنجاح.

العبارة	التكرارات	النسبة المئوية
متحمس جدا	141	% 48.12
متحمس نوعا ما	69	% 23.54
لست متحمس إطلاقا	44	% 15.01
لا أدري	39	% 13.31
المجموع	293	% 99.98

الشكل رقم (47)يمثل توزيع العينة حسب نسبة تحمس التلاميذ للنجاح.



من خلال الجدول يتبين أن 48.12 % من التلاميذ متحمسون جدا للنجاح في البكالوريا . و 23.54 % حماسهم متوسط في حين أن 15.01 % حماسهم ضعيف، في حين أ ن13.31 % من التلاميذ عبروا عن جهلهم لمدى حماسهم للنجاح في البكالوريا فهم لا يعلمون ان كانوا متحمسين أم لا.

إذا فإن ما يقارب 71.66 % من التلاميذ متحمسون جد ا للنجاح في امتحان شهادة البكالوريا و هذا أمر مشجع و إيجابي و يعكس المعنويات العالية للتلاميذ رغم الخوف عند الدين أبدوا عدم الحماس للنجاح.

فهذه النسبة الكبيرة للحماس تظهر وجود عامل الدافعية التي هي شرط رئيس لعملية التحصيل الجيد و النجاح، و هي نتيجة تعكس اهتمام التلاميذ بهذا الامتحان، و بضرورة تحقيق نتيجة إيجابية خاصة، و إنهم ينظرون إليه على أنه آخر فرصة لهم بالثانوية لتحقيق نتيجة إيجابية و بالتالي النجاح.

- **9 - التفسير العام للنتائج في ضوء الفرضيات و الدراسات السابقة:**
- **مناقشة الفرضية الجزئية الأولى و القائلة:** " المتابعة النفسية تساعد التلميذ المعيد في شهادة البكالوريا،على التخلص من الشعور بالفشل.".

من خلال التحليل لعبارات الاستمارة، يبدو لنا جليا ظهور العامل النفسي كسبب لإخفاق الطالب في امتحان شهادة البكالوريا. حيث أن الحالة النفسية التي تجتاح التلاميذ عندما يقترب الامتحان كالقلق، الخوف،و الإحباط، أو يوم الامتحان كالارتباك و التوتر تؤدي إلى ضعف الأداء في هذا الامتحان ،كذلك نجد أن درجة التأثر العالية التي يحدثها الفشل في اجتياز امتحان شهادة البكالوريا، نظرا كما قلنا لأهميتها و كل ما يصاحبها من ضغوط على التلاميذ،و ذلك على كافة المستويات. كما نجد أيضا أن الموقف المساند و الدعم من طرف الأسرة، الأستاذ و الأقران للتلميذ المعيد أمر ايجابي، و يعبر عن درجة وعي يؤكد من خلالها أن الأسرة هي الداعم الأبدي لأبنائها سواءا من الناحية المعنوية أو المادية،

إذا ما لاحظناه هو غياب المتابعة النفسية للتلاميذ، فنسبة قليلة فقط تقرب منهم المختص النفساني و ذلك مرة واحدة خلال السنة الدراسية،و رغم أنهم ابدوا استفادة مما قدم لهم، إلا أن هذا يدل على عدم وجود مرافقة نفسية للتلاميذ خلال السنة الدراسية،فالمتابعة النفسية فضلا عن أنها أصبحت أكثر من ضرورة لكل التلاميذ المتمدرسين، فلها دور أكبر يجب أن يؤدى في أوساط التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا، و ذلك لتخفيف التوتر لديهم، و تزويدهم بخدمات إرشادية حول التحضير الجيد، و الاستعداد النفسي و البدني للامتحان.و بالتالي فان الفرضية الجزئية الأولى لم تتحقق.

مناقشة الفرضية الجزئية الثانية و القائلة:" دروس الدعم تساعد التلميذ المعيد في شهادة البكالوريا على تحسين نتائجه.".

بعد تحليل النتائج ظهر العامل البيداغوجي و المتمثل في نقص التحصيل الدراسي، كسبب في فشل التلاميذ في امتحان البكالوريا.فالمرافقة التربوية المقدمة للتلاميذ الراسبين في شهادة البكالوريا، تتمثل في الدعم التربوي داخل الثانوية من خلال دروس الدعم، و خارج الثانوية من خلال الدروس الخاصة. حيث أبدى التلاميذ درجة عالية من الاستفادة من هذه الدروس، مما يؤكد على فاعلية الدعم التربوي باعتبارها حصص تطبيقية مختلفة عن الدروس النظرية،

كما ظهر نوع آخر من الدعم بين الأقران و هو دعم نفسي و تربوي،و هو أمر ايجابي يجب أن يعطى له المساحة للعمل داخل و خارج الثانوية،حيث يستطيع التلاميذ من خلاله أن يشاركوا في إعطاء و مناقشة المعلومة ،التي يجتهدون للحصول عليها، بعكس الحصص النظرية .

كما لاحظنا مستوى تحسن مقبول لمسه التلاميذ في نتائجهم الدراسية، خاصة في المواد التي كانت سببا في إخفاقهم، و هذا ما قارناه مع نتائجهم للثلاثي الأول و الثاني لهذه السنة،حيث أرجع التلاميذ هذا التحسن في النتائج إلى جهدهم الخاص بالدرجة الأولى و لدروس الدعم داخل و خارج الثانوية،و لجهد الأساتذة

المبذول في الدروس العادية أو الخاصة بالدرجة الثانية.و كل هذا يؤكد دور التلميذ للرفع من تحصيله العلمي بأن يأخذ على عاتقه هم تكوينه و تحسين مستواه، و يؤكد أيضا فاعلية الدعم في إحداث التحسن.
أما العراقيل أثناء تحضير التلاميذ لشهادة البكالوريا ظهرت خاصة في العامل البيداغوجي، و المتمثل في نقص التحضير المنهجي للامتحان، أين يتحمل التلميذ فيه جزء من المسؤولية، بسبب إتباع أغلبية التلاميذ لطريقة الجهد المركز في التحضير، عكس الجهد الموزع على طول السنة الشيء الذي يوفر الجهد و الوقت للتلميذ، أثناء التحضير و يعطيه راحة نفسية بسبب اطلاعه على كامل المقررات، و بالتالي لا يقع فريسة الارتباك و المراجعة السطحية.
رغم كل هذا لمسنا درجة تحمس عالية للنجاح من طرف التلاميذ، و هذا لمواصلة التعليم العالي. و من خلال كل ما ورد يتبين لنا أهمية المرافقة التربوية للتلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا و بالتالي تحقق الفرضية الجزئية الثانية حتى و لو غلب طابع الدروس الخاصة على الدروس العادية.
مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة و القائلة " أن إظهار التشجيع و الاهتمام من طرف الأستاذ ، يساعد التلميذ المعيد في شهادة البكالوريا على تحسين نتائجه"
من خلال تحليل النتائج ظهر جليا الاستقبال المشجع للتلاميذ من طرف الأساتذة أو بالأحرى من طرف بعضهم، خلال بداية السنة الدراسية و هذا اثر بشكل ايجابي على معنويات التلاميذ في أقسامهم للسنة المعادة خاصة و أن أكثرهم معيدين أكثر من مرة، الشيء الذي يزيد في دافعتيهم للعمل و الاجتهاد و يساعدهم على تجاوز الإحساس بالفشل، و بالتالي تحسين نتائجهم، و هذا الأمر نثمنه و ندعوا أن يكون سلوكا متواصلا،لأنه يشعر التلميذ بالانتماء كما يحفزه و يثير دافعتيه للعمل،كما يجعله يتجاوز إحساسه بالفشل .
و من هنا نقول أن الفرضية الجزئية الثالثة قد تحققت.
مناقشة الفرضية العامة و القائلة" المرافقة النفسية و التربوية للتلميذ المعيد في البكالوريا تساعده على تجاوز الشعور بالفشل و تحسين نتائجه".
و بعد دراسة و تحليل نتائج الفرضيات الجزئية ، نستطيع القول أن فرضية البحث العامة قد تحققت جزئيا،وذلك بتحق الفرضيتين الثانية و الثالثة وعدم تحقق الفرضية الأولى، و هذا يفتح المجال لبحوث أخرى معمقة حول هذه النقطة من البحث، ألا و هي المرافقة النفسية و التي أثبتت الدراسة غيابها في مؤسساتنا التربوية ، رغم أهميتها و فعاليتها في الميدان.

إذا و من خلال النتائج المتوصل إليها و بمقارنتها مع الدراسات السابقة فانه يمكن استنتاج عدة نقاط أهمها

أن العامل النفسي للتلميذ المعيد للبكالوريا ظهر بقوة من خلال تتابعنا للبحث الميداني الشيء الذي سيتوجب وضع هذا التلميذ بين أيدي كفء و أمينة ، تعمل على مساعدته و مرافقته على تخطي الشعور بالفشل و ما ينجم عنه من إضطربات و سلوكات . و بالتالي تنقص من دافعيته للا نجاز و التفوق ويجب أن تراع عدة شروط في الشخص المرافق لهذا التلميذ و أهمها. الكفاءة الخبرة التدريب، الإصغاء الجيد. و المسؤولية المهنية و هذا ما إتفق مع التكوين الذي قامت به وزارة الشباب و الرياضة لإعداد المختصين النفسانيين التابعيين لمديرياته ا بكل الولايات ، وذلك من خلال تزويدهم بالتقنيات والإستراتجيات الناجحة للتكفل بالتلميذ و تحضيره نفسيا و خاصة التلاميذ المقبلين على الإمتحانات الرسمية.

كذلك ظهر العامل البيداغوجي المتمثل في آلية المرافقة للتلميذ المعيد و كيفية تحسين نتائجه من خلال دروس الدعم داخل الثانوية و خارجها . حيث أبدا التلاميذ الذين تابعوا هذه المرافقة البيداغوجية درجة عالية من الاستفادة، حيث أكدوا أن نتائجهم تحسنت في الثلاثي الثاني مقارنة بزملائهم الذين لم يتابعوا الدعم التربوي. و هذا ما يتفق مع دراسة CELINE PIQUEE التي اهتمت بدراسة علاقة المرافقة المدرسية بالنجاح المدرسي و هذا بمقارنة التلاميذ الذين يتابعونها مع غيرهم ممن لا يستفيدون منها الاستفادة الحقيقية،و التي أكدت أن الاستفادة الحقيقة من آلية المرافقة لا يرجع إلى السير الجيد لها. بل يعود إلى الطلب الحقيقي للمرافقة من طرف ا لتلاميذ الذين يعانون من صعوبة مدرسية أو نفسية، و يريدون فعلا علاجها لتخطى عقبة الفشل مرة أخرى، و هذا ما يتناسب مع نتائج بحثنا الميدانية التي أظهرت عدم التنظيم الجيد لساعات و مواقيت الدعم التربوي، و كذلك الرغبة القوية في طلب المساعدة من طرف النسبة العالية من التلاميذ ،و هذا يتجلى في عدد الساعات الكبيرة لدروس الدعم التي يتلقونها.

10- التوصيات:

- إن الميدان قد كشف عن غياب المرافقة النفسية للتلاميذ المعيدين لامتحان شهادة البكالوريا ، و هذا يمكن إرجاعه إلى نقص الوعي و الأهمية المعطاة لعلم النفس، و ممارسته في الوسط المدرسي . و اعتباره منصبا إداريا كما هو ممارس من طرف الأخصائيين النفسانيين، أكثر منه كمنصب ناط في الميدان و في أوساط الفاعلين في الوسط المدرسي من تلاميذ، أساتذة أباء، و إدارة مدرسية.حيث يعتبر عمل المختص النفسي المدرسي هام جدا، بحيث يرمى على عاتقه مهام جمة في أوساط التلاميذ المجتازين للامتحانات الرسمية خاصة البكالوريا، نظر لأهميتها في أوساط التلاميذ الأسرة و المجتمع و المعالم القانونية، و التنظيمية و النفسية و الاجتماعية ،و الثقافية التي يمثلها امتحان البكالوريا في الوسط الجزائري.هده كلها عوامل ضغط على التلميذ و تؤثر بصفة مباشرة على تحصيله وأداءه ، لدا يجب فتح مناصب لهدا المختص في كل مؤسسة تربوية.

- اعتماد المرافقة التربوية على الدعم البيداغوجي دون غيره، أدى بالأكثرية للاتجاه إلى دروس الدعم الخاصة خارج الثانويات على حساب الدروس المقدمة داخلها، والتي تنص المناشير الوزارية على تقديمها في الثانويات كدعم للتلاميذ المجتازين لشهادة البكالوريا. و المطلوب هو تنويع أشكال المرافقة المقدمة للتلاميذ المعيدين في شهادة البكالوريا بالاعتماد على علاقات مساعدة مستعملة في الأنظمة التربوية العالمية إما على المستوى التربوي البيداغوجي أو النفسي، خاصة، الوصاية، التدريب الإرشاد و التوجيه المساندة..... إلخ.

و في الأخير نؤكد على دور وأهمية عمل المختص النفساني في الوسط المدرسي و هذا لضمان الصحة النفسية المدرسية للتلميذ،و تحضيره النفسي للامتحان و هو العمل الغائب الأكبر خلال متابعتنا.

11- خاتمة :

إن هذه الدراسة التي كان الهدف من وراءها أخد صورة عن واقع و أشكال المرافقة النفسية التربوية المقدمة للتلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا ، و أثرها على تخطي التلميذ الراسب للفشل من الجانبين النفسي و التحصيلي، قد كشفت عن أهمية هذين الشكلين للمرافقة، و حاجة التلاميذ الراسبين في شهادة البكالوريا لهما. و ضرورة العمل الميداني الجاد و المتواصل و المنسجم بين كل الفاعلين في حياة التلميذ المدرسية و الأسرية... و البحث عن أنجع الوسائل التي تؤدي إلى الاستفادة من الدعم الذي تنتهجه وزارة التربية، لمساعدة التلاميذ من الجانب التربوي حتى لا يبتعد الدعم عن مغزاه الحقيقي. و يحدث الأثر المرجو منه و ضرورة نجاحاته في الميدان، و إبداء الاهتمام به من طرف الإدارة المدرسية و الأساتذة و تنويع أشكال هذا الدعم في الميدان، و كذا العمل على إيلاء الإهتمام بضرورة العمل النفسي و دور المختصين النفسانيين في الحياة المدرسية، و مع التلاميذ الراسبين في شهادة البكالوريا خاصة و ضرورة التحضير النفسي قبل و إثناء و بعد هذه الشهادة، و تخفيف الضغوط الممارسة على التلاميذ من المدرسة البيت و الإعلام.....الخ، حتى أصبحت البكالوريا هاجسا بالنسبة للتلاميذ.

إن هذه الدراسة أولية و محاولة لجس الميدان ، و تترك المجال لدراسات أكثر عمقا و تخصصا نظرا لقلة الدراسات في هذا المجال.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة باجي مختار عنابة

أخي الفاضل، أختي الفاضلة

يقوم الباحث بدراسة حول واقع المرافقة النفسية التربوية لمعيدي البكالوريا.

حيث يضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يحتوي على مجموعة من الأسئلة التي نرجو أن تتكرم (ي) بالإجابة الصريحة و الصادقة عليها، و هي لأغراض البحث العلمي و سوف تعامل الإجابات بالسرية التامة و شكرا.

رقم الاستمارة:

1- اسم الثانوية:

2- السن:

3- الجنس: ذكـــــر ☐ أنـــثـــى ☐

4- القسم: عـــادي ☐ خـــاص ☐

5- الشعبة:

رياضيات ☐ لـــــغـــات ☐

علـمـــي ☐ تسييـــر و اقتصاد ☐

أدبـــــي ☐ تـــقـــنـــي ☐

6- عدد مرات اجتياز امتحان البكالوريا:

- مرة واحدة: ☐

- مرتـــــان: ☐

- ثلاث مرات: ☐

- أكثر من ثلاث مرات: ☐

7- كم هي المواد التي كانت السبب في أخر رسوب فى كالوريا:

-1 مـــادة: - 4 مـــواد:

- 2 مـــواد: - 5 مـــواد:

- 3 مـــواد: - 6 مـــواد:

8- هل هناك ظروف أخرى وراء إخفاقك في البكالوريا :

.....

.....

.....

9- ما مدى الأثر النفسي الذي خلفه الرسوب في البكالوريا عليك:

- تأثرت إلى حد الانهيار ☐
- تـــأثـــرت كـثيـــــرا ☐
- تـــأثـــرت قـليـــــلا ☐
- لـــــم تتأثـر إطلاقـــا ☐

10- كيف كان موقف عائلتك من رسوبك في البكالوريا:

- كانت متفهمة و ساندتـــك ☐
- لـــم تكـــن متـفـهـمـــة ☐
- حمـــلتـــك المسـؤوليـــة ☐
- حملت الأساتذة المسؤولية ☐
- لم تهتـم بالأمـــر مطلقـا ☐

11- كيف كان استقبال أساتذتك لك في قسمك لهذه السنة:

- مشـجـعـــا ☐
- غير مشجع ☐
- مـقـبـــــول ☐
- عـــــاديـــا ☐

12- هل وجدت صعوبة للتأقلم في قسمك في هذه السنة:

- وجدت صعوبة ☐
- لم أجد صعوبة ☐
- لم أتـــأقـلم أبدا ☐

13- هل تواظب على حضور الدروس العادية لهذه السنة:

- نعم ☐ لا ☐

14- هل تحضر دروس الدعم و التقوية التي تقدم في الثانوية:

- نعم ☐ لا ☐

15- كم عدد المواد التي تتلقى فيها الدعم و التقوية و مدتها أسبوعيا:

-1 مـــادة: مدتها أسبوعيا:

- 2 مـــواد: مدتها أسبوعيا:

- 3 مـــواد: مدتها أسبوعيا:

- 4 مـــواد: مدتها أسبوعيا:

16- هل ترى أنها كافية:

- نعم ☐ لا ☐

17- كيف تقيم استفادتك من دروس الدعم المقدمة في الثانوية:

- استفيد من كـــــل مـــــواد الدعـــــم ☐

- أستـــفيـــــد مـن بعـــضهـــا فقـط ☐

- لا أســتفـــيـد مـــنـــها إطـــــلاقـــــا ☐

18- إذا كان الجواب بعدم الاستفادة أذكر الأسباب:.....

.....

19- هل تحضر حصص الدعم المقدمة أثناء العطل الفصلية:

- نعم ☐ لا ☐

20- ما مدى رضاك عما يبدله أساتذتك من جهد خلال الدروس العادية و دروس الدعم:

- راض جدا ☐ - غير راضي جدا ☐

- راض ☐ - غـــيـــر راض ☐

21- كم عدد المواد التي ترى أن الجهد المبدول في تدريسها غير كاف:

.....

.....

22- ماهي أسباب عدم رضاك عن الجهد المبدول من طرف أساتذتك في هذه المواد:.....

.....

23- هل تشعر أن هناك فرق في المعاملة من طرف أساتذتك بينك و بين التلاميذ الغير معيدين في نفس القسم:

- لا أشعـــر بالـــفـــرق ☐

- أشعر بالفرق من طرف بعضهم فقط ☐

- أشعـر بالـفـرق من طرفهم جميعـا ☐

24- هل يقوم أساتذتك بتشجيعك معنويا في تحضيرك لشهادة البكالوريا:

- كلهم يشجعوني معنويا ☐

- بعضهم فقط يشجعونني ☐

- لا يشجعونـــي معنويا ☐

25- هل تتابع دروس خاصة خارج الثانوية:

- نعم ☐ لا ☐

26- أذكر المواد التي تتابع فيها دروس خاصة مع ذكر مدتها أسبوعيا:

-1 مـــادة: مدتها أسبوعيا:

- 2 مـــواد: مدتها أسبوعيا:

- 3 مـــواد: مدتها أسبوعيا:

- 4 مـــواد: مدتها أسبوعيا:

27- ما مدى إستفاذتك من الدروس الخاصة التي تتلقاها خارج الثانوية:

- أستفيد من كل الدروس الخاصة ☐

- أستفيـــد مـــن بعضهـــا فقط ☐

- لا أستفيـــد منهـــا إطـــلاقـــا ☐

28- أذكر عدم الاستفادة من الدروس الخاصة التي تتلقاها خارج الثانوية:.....

.....

29- هل تشجعك و تساعدك أسرتك في التحضير للبكالوريا:

- نعم ☐ لا ☐

30- هل تتلقى الدعم و التشجيع من جهات أخرى :

- نعم ☐ لا ☐

31- إذا كان جوابك بنعم أذكر هذه الجهات:.....

.....

32- هل تحسنت نتائجك في المواد التي كانت علاماتك فيها ضعيفة في البكالوريا خلال الفصلين الأول و الثاني لهذه السنة:

- نعم ☐ لا ☐ في بعضها فقط ☐

33- إذا كان جوابك نعم إلى مادا ترجع هذا التحسن :.....

.....

34- كيف تقيم مستواك لهذه السنة:

- جيد جدا ☐ - مقبـول ☐

- جـيـد ☐ - ضعيف ☐

- حـسـن ☐

35- هل تلقيتم تحضيرا نفسيا حول البكالوريا من طرف المختص النفسي أو مستشار التوجيه:

- نعم ☐ لا ☐

36- كم مرة حضر خلال السنة الدراسية الحالية

- ولا مرة ☐ - ثلاث مرات ☐

- مرة واحدة ☐ - أكثر من ثلاث مرات ☐

- مرتين ☐

37- هل ما قدمته المختص النفسي كان مفيدا؟

- نعم ☐ لا ☐

38- متى بدأ التحضير لامتحان البكالوريا لهذه السنة:

- منذ بداية السنة الدراسية ☐

- منذ بداية الثلاثـــي الأول ☐

- منذ بداية الثلاثي الثانـــي ☐

- منذ بداية الثلاثي الثالث ☐

- منـذ أقـل مـــن ذالـك ☐

- لم أحضـــــر إطـــلاقـــا ☐

39- هل أنت متخوف من امتحان البكالوريا لهذه السنة؟

- نعم ☐ لا ☐

40- إذا كان الجواب نعم ماهي أسباب هذا الخوف؟

- الخوف من الفشل مرة أخرى ☐
- عدم مصداقية المصححين ☐
- موضوعية أسئلة الاختبار ☐
- حدوث كف blocage ☐
- المرض أثناء الامتحان ☐

41- هل توجد ظروف تعرقل قيامك بالتحضير للبكالوريا لهذه السنة:

- لا توجد ☐
- ظروف نفسية ☐
- ظروف عائلية ☐
- ظروف بيداغوجية ☐
- ظروف صحية ☐

- أخرى:.....

42- ما مقدار تحمسك للنجاح في البكالوريا لهذه السنة:

- متحمس جدا ☐
- متحمس نوعا ما ☐
- لست متحمس إطلاقا ☐
- لا أدري ☐

و شكـــــــــرا

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة باجي مختار عنابة

أخي الفاضل، أختي الفاضلة

يقوم الباحث بدراسة حول واقع المرافقة النفسية التربوية لمعيدي البكالوريا.

حيث يضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يحتوي على مجموعة من الأسئلة التي نرجو أن تتكرم (ي) بالإجابة الصريحة و الصادقة عليها، و هي لأغراض البحث العلمي و سوف تعامل الإجابات بالسرية التامة و شكرا.

رقم الاستمارة:

1- اسم الثانوية:

2- السن:

3- الجنس: ذكـــــر ☐ أنـــثـى ☐

4- القسم: عـــادي ☐ خـــاص ☐

5- الشعبة:

رياضيات ☐ لـــــغـــات ☐

علـمـــي ☐ تسييـــر و اقتصاد ☐

أدبـــــي ☐ تـــقـــنـــي ☐

6- عدد مرات اجتياز امتحان البكالوريا:

- مرة واحدة: ☐

- مرتـــــان: ☐

- ثلاث مرات: ☐

- أكثر من ثلاث مرات: ☐

7- كم هي المواد التي كانت السبب في أخر رسوب في بكالوريا:

-1 مـــادة: - 4 مـــواد: المعدل المحصل عليه :

- 2 مـــواد: - 5 مـــواد: المعدل المحصل عليه :

- 3 مـــواد: - 6 مـــواد: المعدل المحصل عليه :

8- هل هناك ظروف أخرى وراء إخفاقك في البكالوريا :

.....

.....

.....

9- ما مدى الأثر النفسي الذي خلفه الرسوب في البكالوريا عليك:

.....

.....

10- كيف كان موقف عائلتك من رسوبك في البكالوريا:

.....

.....

11- كيف كان استقبال أساتذتك لك في قسمك لهذه السنة:

.....

.....

12- هل وجدت صعوبة للتأقلم في قسمك في هذه السنة:

.....

.....

13- هل تواظب على حضور الدروس العادية لهذه السنة:

- مواظب ☐ غير مواظب ☐

14- هل تحضر دروس الدعم و التقوية التي تقدم في الثانوية:

- نعم ☐ لا ☐

15- كم عدد المواد التي تتلقى فيها الدعم و التقوية و مدتها أسبوعيا:

-1 مـــادة: مدتها أسبوعيا:

- 2 مـــواد: مدتها أسبوعيا:

- 3 مـــواد: مدتها أسبوعيا:

16- هل ترى أنها كافية:

- نعم ☐ لا ☐

17- كيف تقيم استفادتك من دروس الدعم المقدمة في الثانوية:

- استفيد من كـــــل مـــــواد الدعـــــم ☐

- أستـــفيـــــد مـن بعـــضهـــا فقـط ☐

- لا أســتفـــيـد مـــنـــها إطـــــلاقـــــا ☐

18- إذا كان الجواب بعدم الاستفادة أذكر الأسباب:.....

.....

19- هل تحضر حصص الدعم المقدمة أثناء العطل الفصلية:

- نعم ☐ لا ☐

20- ما مدى رضاك عما يبدله أساتذتك من جهد خلال الدروس العادية و دروس الدعم:

- راض جدا ☐ - غير راضي جدا ☐

- راض ☐ - غـــيـــر راض ☐

21- كم عدد المواد التي ترى أن الجهد المبذول في تدريسها غير كاف:

.....

.....

22- ماهي أسباب عدم رضاك عن الجهد المبدول من طرف أساتذتك في هذه المواد:.....

.....

23- هل تشعر أن هناك فرق في المعاملة من طرف أساتذتك بينك و بين التلاميذ الغير معيدين في نفس القسم:

- لا أشعـــــر بالـــــفـــــرق ☐

- أشعر بالفرق من طرف بعضهم فقط ☐

- أشعـر بالـفـرق من طرفهم جميعـا ☐

24- هل يقوم أساتذتك بتشجيعك معنويا في تحضيرك لشهادة البكالوريا

.....::

.....

25- هل تتابع دروس خاصة خارج الثانوية:

- نعم ☐ لا ☐

26- أذكر المواد التي تتابع فيها دروس خاصة مع ذكر مدتها أسبوعيا:

-1 مـــادة: مدتها أسبوعيا:

- 2 مـــواد: مدتها أسبوعيا:

- 3 مـــواد: مدتها أسبوعيا:

27- ما مدى إستفاذتك من الدروس الخاصة التي تتلقاها خارج الثانوية:

- أستفيد من كل الدروس الخاصة ☐

- أستفيـــد مـــن بعضهـــا فقط ☐

- لا أستفيـــد منهـــا إطـــلاقـــا ☐

28- أذكر عدم الاستفادة من الدروس الخاصة التي تتلقاها خارج الثانوية:.....

.....

29- هل تشجعك و تساعدك أسرتك في التحضير للبكالوريا:

- نعم ☐ لا ☐

30- هل تتلقى الدعم و التشجيع من جهات أخرى :

- نعم ☐ لا ☐

31- إذا كان جوابك بنعم أذكر هذه الجهات:.....

.....

32- هل تحسنت نتائجك في المواد التي كانت علاماتك فيها ضعيفة في البكالوريا خلال الفصلين الأول و الثاني لهذه السنة:

- نعم ☐ لا ☐ في بعضها فقط ☐

33- إذا كان جوابك نعم إلى مادا ترجع هذا التحسن :.....

.....

34- كيف تقيم مستواك لهذه السنة:

.....

.....

35- هل تلقيتم تحضيرا نفسيا حول البكالوريا من طرف المختص النفسي أو مستشار التوجيه:

- نعم ☐ لا ☐

36- كم مرة حضر خلال السنة الدراسية الحالية

- ولا مرة ☐ - ثلاث مرات ☐

- مرة واحدة ☐ - أكثر من ثلاث مرات ☐

- مرتين ☐

37- هل ما قدمته المختص النفسي كان مفيدا؟

- نعم ☐ لا ☐

38- متى بدأ التحضير لامتحان البكالوريا لهذه السنة:

.....

.....

39- هل أنت متخوف من امتحان البكالوريا لهذه السنة؟

- نعم ☐ لا ☐

40- إذا كان الجواب نعم ماهي أسباب هذا الخوف؟

.....

.....

41- هل توجد ظروف تعرقل قيامك بالتحضير للبكالوريا لهذه السنة:

.....

.....

42- ما مقدار تحمسك للنجاح في البكالوريا لهذه السنة:

.....

.....

و شكـــــــــرا

فهرس الجداول

رقم	العنوان	الصفحة
01	- جدول يبين نسب الرسوب في التعليم الأساسي و الثانوي.	53
02	- جدول يبين تطور نسبة الرسوب في إمتحان شهادة التعليم الإبتدائي من سنة 2003 إلى 2009 بمدينة قسنطينة.	54
03	- جدول يوضح ظاهرة الرسوب في التعليم الأساسي بالجزائر.	55
04	- جدول يبين تطور نسبة الرسوب في إمتحان شهادة التعليم المتوسط من سنة 2001 إلى 2009 بمدينة قسنطينة.	55
05	- جدول يوضح تطور نسب الرسوب في التعليم الثانوي بالجزائر.	56
06	- جدول يمثل نسب الرسوب في البكالوريا في الجزائر من سنة 2004-2009	56
07	- جدول يمثل نسبة النجاح و الرسوب في شهادة البكالوريا على مستوي مدينة فسنطية من 2000 إلى سنة 2009.	57
08	- جدول يمثل نسبة الرسوب ضمن الطلبة النظاميين و الأحرار من سنة 2006 إلى سنة 2009.	58
09	- جدول يبين عملية الإشراف.	110
10	- جدول يبين توزيع خصائص العينة حسب الجنس.	136
11	- جدول يبين توزيع خصائص العينة حسب السن.	136
12	- جدول يبين توزيع خصائص العينة حسب الشعبة.	137
13	- جدول يبين توزيع خصائص العينة حسب عدد مرات إجتياز البكالوريا.	137
14	- جدول يبين نتائج الدراسة الاستطلاعية المتعلقة بالإستفادة من المرافقة النفسية.	138
15	- جدول يبين من طرف من قدمت المرافقة.	138
16	- جدول يبين الإستفادة من دورس الدعم.	139
17	- جدول يبين توزيع العينة حسب الموادالمستفاد منها في دروس الدعم.	139
18	- توزيع العينة حسب الثانويات.	141
19	- توزيع التلاميذ حسب السن.	143
20	- توزيع التلاميذ حسب الجنس.	144

رقم	العنوان	الصفحة
21	- توزيع التلاميذ حسب الشعبة	145
22	- توزيع التلاميذ حسب نوع القسم.	146
23	- توزيع التلاميذ حسب عدد مرات اجتياز امتحان البكالوريا.	147
24	- توزيع التلاميذ حسب عدد المواد المتسببة في آخررسوب.	148
25	- توزيع التلاميذ حسب أسباب ظروف الإخفاق في البكالوريا.	150
26	- توزيع التلاميذ حسب الأثر النفسي للإخفاق في البكالوريا.	153
27	- توزيع التلاميذ حسب موقف العائلة من الرسوب.	154
28	- توزيع التلاميذ حسب إستقبال الأساتذة لهم في القسم.	156
29	- توزيع التلاميذ حسب درجة ا لتأقلم في القسم.	158
30	- توزيع التلاميذ حسب مواظبتهم على حضور الدروس العادية.	160
31	- توزيع التلاميذ حسب متابعتهم لدروس الدعم في الثانوية	162
32	- توزيع التلاميذ حسب ساعات و عدد مواد الدعم.	163
33	- توزيع التلاميذ حسب كفاية دروس الدعم.	165
34	- توزيع التلاميد حسب تقييم الإستفادة من دروس الدعم في الثانوية.	166
35	- توزيع التلاميذ حسب أسباب عدم الاستفادة من دروس الدعم.	167
36	- توزيع التلاميذ حسب حضورهم لحصص الدعم أثناء العطل.	169
37	- توزيع التلاميذ حسب رضاهم عن جهد الأساتذة في الدروس العادية.	170
38	- توزيع التلاميذ حسب المواد أين الجهد فيها غير كافي.	172
39	- توزيع التلاميذ حسب أسباب عدم رضاهم عن جهد الأساتذة.	173
40	- توزيع التلاميذ حسب الفرق في المعاملة من طرف الأساتذة.	175
41	- توزيع التلاميذ حسب تشجيع الأساتذة لهم.	177
42	- توزيع التلاميذ حسب متابعتهم لدروس خاصة خارج الثانوية.	179
43	- توزيع التلاميذ حسب ساعات و مواد الدعم خارج الثانوية.	180
44	- توزيع التلاميذ حسب الإستفادة من الدروس الخاصة خارج الثانوية.	182
45	- توزيع التلاميذ حسب الاستفادة الجزئية من الدروس الخاصة خارج الثانوية.	183

رقم	العنوان	الصفحة
46	- توزيع التلاميذ حسب تشجيع العائلي لهم.	185
47	- توزيع التلاميذ حسب تلقيهم الدعم من جهات أخرى.	187
48	- توزيع التلاميذ حسب الجهات التي تقدم لهم الدعم.	188
49	- توزيع التلاميذ حسب تحسن نتائجهم في الفصلين الأول و الثاني .	189
50	- توزيع التلاميذ حسب أسباب هذا التحسن.	190
51	- توزيع التلاميذ حسب تقييم مستواهم بناءا على النتائج المتحصل عليها.	193
52	- توزيع التلاميذ حسب التحضير النفسي من طرف المختص النفسي أو مستشار التوجيه.	194
53	- توزيع التلاميذ حسب عدد حضور المختص النفساني الى المؤسسة.	196
54	- توزيع التلاميذ حسب الإستفادة مما قدمه المختص النفساني.	198
55	- توزيع التلاميذ حسب بداية التحضير للبكالوريا.	199
56	- توزيع التلاميذ حسب نسبة الخوف من البكالوريا.	201
57	- توزيع التلاميذ حسب نسبة أسباب الخوف من البكالوريا.	202
58	- توزيع التلاميذ حسب نسبة الظروف التي تعرقل التحضير البكالوريا.	205
59	- توزيع التلاميذ حسب نسبة تحمسهم للنجاح في البكالوريا.	207

فهرس الأشكال

رقم	العنوان	الصفحة
01	- مخطط يمثل إختصاصات للتعليم الثانوي في الجزائر، من إنجاز مركز التوجيه المدرسي لمدينة قسنطينة.	43
02	- شكل يوضح التعبيرات الثلاثة لعلاقة المرافقة.	112
03	- شكل يمثل علاقة المرافقة.	114
04	- توزيع التلاميذ حسب الثانويات.	141
05	- توزيع العينة حسب السن.	143
06	- توزيع العينة حسب الجنس.	144
07	- توزيع العينة حسب الشعبة.	145
08	- توزيع العينة حسب نوع القسم.	146
09	- توزيع العينة حسب عدد مرات اجتياز امتحان البكالوريا.	147
10	- توزيع التلاميذ حسب المواد التى كانت سببا في الرسوب.	148
11	- توزيع العينة حسب أسباب الإخفاق في البكالوريا.	151
12	- توزيع العينة حسب الأثر النفسي للإخفاق .	153
13	- توزيع العينة حسب موقف العائلة من الرسوب.	154
14	- توزيع العينة حسب نوع الاستقبال في القسم .	156
15	- توزيع العينة حسب درجة التأقلم في القسم.	158
16	- توزيع العينة حسب مواظبة التلاميذ على الدروس العادية.	160
17	- توزيع العينة حسب متابعة التلاميذ لدروس الدعم في الثانوية.	162
18	- توزيع العينة حسب عدد مواد الدعم .	163
19	- توزيع العينة حسب ساعات الدعم في الأسبوع .	163
20	- توزيع العينة حسب كفاية دروس الدعم .	165
21	- توزيع العينة حسب تقييم الإستفادة من دروس الدعم.	166
22	- توزيع العينة حسب أسباب عدم الاستفادة من دروس الدعم.	167
23	- توزيع العينة حسب حضور حصص الدعم أثناء العطل.	169
24	- توزيع العينة حسب نسبة الرضا عن الجهد المبذول.	170

رقم	العنوان	الصفحة
25	- توزيع العينة حسب المواد أين الجهد المبذول فيها غير كافي.	172
26	- توزيع العينة حسب نسبة عدم الرضا عن جهد الأساتذة.	173
27	- توزيع العينة حسب نسبة الفرق في المعاملة.	175
28	- توزيع العينة حسب نسبة تشجيع الأساتذة للتلاميذ.	177
29	- توزيع العينة حسب نسبة متابعة دروس الدعم خارج الثانوية.	179
30	- توزيع العينة حسب مواد الدعم خارج الثانوية.	180
31	- توزيع العينة حسب نسبة ساعات الدعم خارج الثاتوية.	180
32	- توزيع العينة حسب نسبة الإستفادة من دروس الدعم خارج الثانوية.	182
33	- توزيع العينة حسب الاستفادة الجزئية من الدروس الخاصة .	183
34	- توزيع العينة حسب نسبة التشجيع العائلي .	185
35	- توزيع العينةحسب دعم التلميذ من جهات أخرى.	187
36	- توزيع العينة حسب الجهات التي تدعم التلميذ.	188
37	- توزيع العينة حسب تحسن النتائج في الفصلين الأول و الثاني.	189
38	- توزيع العينة حسب أسباب التحسن.	191
39	- توزيع العينة حسب تقييم مستوى التلميذ بناءا على النتائج المتحصل عليها.	193
40	- توزيع العينة حسب نسبة التحضير النفسي من طرف المختص النفسي أو مستشار التوجيه.	194
41	- توزيع العينة حسب حضور المختص النفساني الى الثانوية.	196
	- توزيع العينة حسب نسبة الإستفادة مما قدمه المختص النفسي.	198
43	- توزيع العينة حسب بداية التحضير للبكالوريا.	199
44	- توزيع العينة حسب الخوف من البكالوريا.	201
45	- توزيع العينة حسب أسباب الخوف من البكالوريا.	202
46	- توزيع العينة حسب الظروف التي تعرقل التحضير للبكالوريا.	206
47	- توزيع العينة حسب نسبة تحمس التلاميذ للنجاح.	207

فهرس المحتويات

- شكر و عرفان

- الإهداء

- حديث الرسول (ص)

المقدمة:.....09

الجانب النظري: الفصل الأول

1- الإشكالية: 14

2- فرضيات البحث: 16

3- أهمية البحث:.....17

4- أهداف البحث:.....18

5- تحديد المصطلحات:.....19

6- الدراسات السابقة: 20

الفصل الثاني: التعليم الثانوي:

- تمهيد:.....25

I - التعليم الثانوي:.....26

1-1 مفهوم التعليم الثانوي:.....26

-1-2- التعليم الثانوي العام:.....28

-1-3- التعليم الثانوي المتخصص: 28

1-4- التعليم الثانوي التقني المهني: 28

2- مبادئه:.....29

3- وظيفته:.....30

4- أهدافه:.....32

5- مناهجه: 35

II- التعليم الثانوي في الجزائر: 36

2-1- نشأته: 36

-2-2- الهيكلات التي مر بها التعليم الثانوي في الجزائر: 37

2-3-شهادة التعليم الثانوي و الهيكلات التي مرت بها.....40

2-4- إختصاصات التعليم الثانوي في الجزائر وفق الهيكلة الجديدة: 41

2-5- أبعاد عملية تطوير التعليم الثانوي في الجزائر:.....44

الفصل الثالث: الرسوب المدرسي:

تمهيد: .....
I- تعريف الإهدار التعليمي: 50
1-1- الإهدار التعليمي في المنظومة التربوية الجزائرية: 51
2-1 - تطور الرسوب في المنظومة التربوية الجزائرية:.....52
II. - العوامل المؤدية للرسوب:.....62
III. - الإجراءات و الطرق العلاجية لظاهرة الرسوب المدرسي: 76
IV. - الإجراءات البيداغوجية لمحاربة الرسوب: 80

الفصل الرابع: المرافقة :

المرافقة و علاقتها بمختلف المقاربات: 85
I-1- تعريف علاقة المرافقة: 85
I. 2- خصوصية علاقة المرافقة: 85
I-3- المقاربة النفسية و علاقة المرافقة: 86
-1-3-1- التوجيه: 88
1-3-2- الإرشاد النفسي: 89
1-3-3- الإصغاء: 97
1-3-4- المتابعة: 99
-I-4- المقاربة التربوية و علاقة المرفقة: 100
-1-4-1- خصوصية علاقة المرافقة: 101
1-4-2- حصص الدعم: 102
1-4-3- حصص الإستدراك.....102
1-4-4- المراجعة ضمن أفواج.....104
1-4-5- المراجعة المحروسة.....105
1-4-6- الدروس الخاصة.....105
1-4-7- الإشراف: 106
1-4-8- التدريب:.....111
1-4-9- المرافقة كعلاقة تربوية:.....112
1-5-- المقاربة الإجتماعية و علاقة المرافقة: 115

1-5-1- دور الأسرة: 115
1-5-2- دور الأستاذ أو المعلم: 118
1-5-3- دور جماعة الأقران: 121
1-6- اعادة السنة: 123
1-7- قلق الإمتحان: 124
1-8-- شهادة البكالوريا كمصدر قلق للتلميذ: 126
1-9- عوامل نجاح عملية المرافقة:.....127
الجانب التطبيقي:
الفصل الخامس:
تمهيد: .....
1- المنهج المستخدم: 132
2- حدود الدراسة: 132
3- مجتمع الدراسة:.....132
4- أدوات جمع البيانات:.....133
5- الوسيلة الإحصائية المستخدمة: 135
6- الدراسة الإستطلاعية: 136
7 – الدراسة النهائية: 141
8- تحليل النتائج:.....141
9- التفسير العام للنتائج في ضوء الفرضيات و الدراسات السابقة: 208
10- توصيات: 211
11- خاتمة: 212
قائمة المراجع و الملاحق:.....214

المراجع

الكتب باللغة العربية:

*أندريه لوغال:" التخلف المدرسي" ترجمة أيمن الأعسر منشورات عويدات ، بيروت 1982

*السيد محمود عدور وإبراهيم رزق وحشي:" إعداد الطالب للقرن الواحد والعشرين"، عالم الكتب للنشر والطباعة والتوزيع القاهرة 1999.

*أحمد شبشوب : علوم التربية:" الدار التونسية للنشر والتوزيع ، تونس 1991 .

*إيدغار فور : "تعلم لتكون" ترجمة حنفي بن عيسى، اليونيسكو، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع الطبعة 2 ، الجزائر 1976.

*تركي رابح :"أصول التربية والتعليم " ط2 ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر 1990.

*جودة بن جابر : "علم النفس الإجتماعي " الدار العلمية الدولية، عمان ، الأردن.

*حامد عبد السلام زهران:" التوجيه والإرشاد النفسي " عالم الكتب ط2القاهرة 1980.

*حامد عبد السلام زهران:" التوجيه والإرشاد النفسي " عالم الكتب ط3القاهرة 1980.

*رسمي علي عابد: "ضعف التحصيل الدراسي أسبابه وعلاجه" دار جرير للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن 2008.

*رشيد حميد العبودي:"" التعلم والصحة النفسية " دار الهدى للطباعة ، والنشر والتوزيع عين مليلة ، الجزائر 2003.

*رشدي عبده حسين : " بحوث ودراسات في المراهقة" دار المطبوعات الجديدة ، مصر 1983.

*روجيه غال:"علم النفس الطفولة والمراهقة" إشراف موريس دوبيس ترجمة حافظ الجمالي: دمشق 1965.

*سامي محمد ملحم : " سيكولوجية التعلم والتعليم" دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة ط 2 : عمان 2006 .

*سامي محمد ملحم :" مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي" دار الميسرة للنشر والتوزيع 2007.

*سعدون سليمان نجم الحلبوسي وآخرون :" التوجيه التربوي والإرشاد النفسي" منشورات ALGA مالطا 2002.

*سليمان داود زيدان وسهيل موسى شواقفة :" أساليب الإرشاد التربوي" جهينة للنشر والتوزيع، الأردن 2007.

*سميرة أحمد السيد :" علم إجتماع التربية " دارؤ الفكر العربي القاهرة ط3 1998.
*سيد خير الله: " بحوث نفسية وتربوية" دار الكتاب الحديث بيروت لبنان 2002 .
*صالح حسن الداهري:" مبادئ الصحة النفسية" دار وائل للنشر والتوزيع الأردن 2005.
*صالح حسن الداهري :" علم النفس الإرشادي نظرياته وأساليبه الحديثة" دار وائل للنشر والتوزيع عمان 2005.
*صالح حسن الداهري:" سيكولوجية الإرشاد النفسي المدرسي" دار الصفاء للنشر والتوزيع عمان الأردن 2008.
*صبحي عبد اللطيف المعروف :" نظريات الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي " مؤسسة الأوراق للنشر والتوزيع عمان ، الأردن 2005.
*صلاح الدين العمرية:" الصحة النفسية والإرشاد النفسي" مكتبة المجتمع العربي، الأردن 2005.
*طاهرة أحمد الطحان:" مهارات الإستماع والتحدث " دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان الأردن 2003.
*عبد الحميد روحو:" بيداغوجيا الدعم،العلاج،غاية أهداف،أدوات،تقنيات" دار صلاح تلانتيقيت للنشر والتوزيع بجاية، الجزائر 2003.
*عبد الرحمان سيد سليمان:" سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة" مكتبة زهراء الشرق القاهرة 1999.
*عبد العزيز عبد الهادي الطويل وآخرون:" إصلاح التعليم الثانوي العام" مدخل لإعادة الهيكلة المكتبة العصرية للنشر المنصورة، مصر 2007.
*عبد المجيد نشواتي:" علم النفس التربوي" دار الفرقان ، عمان ومؤسسة الرسالة بيروت ط2 1985.
*عطيات محمد خطاب:"أوقات الفراغ والترويح" القاهرة مصر ،ط1 1990.
*فؤاد أبو حطب أمال صادق:" علم النفس التربوي" مكتبة الأنجلو مصرية ، القاهرة 1983.
*كامليا عبد الفتاح:" إستبيان مستوى الطموح" مكتبة النهضة المصرية القاهرة، القاهرة ط2 1976.
*محمد جمال صقر :" إتجاهات في التربية والتعليم" مكتبة المعارف 1965.
*محمد بن حمودة:" الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلات تروية" دار العلوم للنشر والتوزيع ، عنابة ، الجزائر 2008.

*محمد بن معجب الحامد:" التحصيل الدراسي، دراساته، نظرياته" الصادر عن الدار الصوتية للتربية 1966.
*محمود عبد الحليم منى:" الإحصاء الوصفي والإستدلالي في العلوم النفسية والتربوية" مكتبة الفلاح ، الكويت 1986.
*مصطفى غالب:"في سبيل موسوعة نفسية تغلب على القلق" بيروت ط3 1981.
*موريس انجرس:" منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية" دار القصبة للنشر ط2 ، الجزائر 2006.
*نبيل عبد الفتاح حافظ :" صعوبات التعلم والتعليم العلاجي" مكتبة زهراء الشرق' القاهرة، 2000.
*وسيم عبيد:" إستراتيجيات التعليم والتعلم" دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن 2009.

الكتب باللغة الفرنسية:

* AMEZIANE. DJENKAL: "Comment orienter votre enfant". Guide scolaire a l'usage des parents", CASBAH, éditions, Alger, 2002

* B.PISSARO: "Difficulté intellectuelle et l'échec scolaire", édition de MINUIT, 1980.

* BAZIL BERNSTEIN: "L'angage et classes sociales", édition de MINUIT, PARIS, 1975.

* CHRISTIAN PHILIBERT et GERARD WIEL:"accompagner l'adolescence du projet de l'élève au projet de vie", édition chronique sociale Paris, 1995.

* cyrille cahen: " thérapie de l'échec scolaire",édition NATHAN, Paris, 2005.

* Cyrille cahen: " accompagnement d'enfant et d'adolescent en difficulté scolaire", édition du CASTOR astrol, Paris, 2007.

* FRANCINE BEST: "l'échec scolaire" puf. Paris, 2^{em} édition. 1999.

* GUY VILLARS: " des écoliers perdus ", librairie, ARMAND COLIN, Paris, 1972.

* HENRI PIERAN: " examens et docimologie " 2^{em} édition, PUF. Paris, 1969.

* JEAN-LOUIS LANG: "l'enfance inadaptée", PUF, Paris, 1976.

* JEAN-LOUIS PEDINIELL, LUDIA FENAND:" l'observation clinique et l'étude de cas",édition ARMAND COLIN, Paris,2007.

* JEAN-MARIE GILLIG:"l'aide aux enfants en difficulté a l'école, édition DUNOD, Paris, 1998.

* JEAN-MARIE GILLIG:" remediation, soutien et approfondissement a l'école", HACHETTE éducation, Paris, 2001.

* JEANNE SIAUD-FACCHIN: « aider l’enfant en difficulté scolaire », Odile jacob, 2006 Paris.
* KAMEL LALEG: " technique d'écoute et counseling", manuel d'apprentissage et d'orientation, M.J.S, Alger, 2005.
* NICOLE CATHLINE: "psychopathologie de la scolarité 2em édition , ElSEVIER, MASSON, Paris, 2006.
*P.BOURDIEU. J.PASSERON: "les héritiers, les étudiants et la culture." Edition de MINUIT 1994.
*PIERRE. BENEDEHO: " methodologie pour psychologues édition de Boeck Université 1er édition Bruxelles, 2007.
* PIERRE G.COSLIN: "ces jeunes qui désertent nos écoles ". édition, Paris, 2006.

المجلات:

* ابراهيم داود الداود:" مشكلة الفاقد التعليم، أسبابها، و طرق معالجتها" مجلة التدريب و التنمية، عدد ف 3، عمان، 1999.

* ابراهيم مهني محمد: " الإهدار التربوي في التعليم العام بالدول الأعضاء"، مجلة مكتبة التربية لدول الخليج العربي 1411 هـ.

* ابراهيم ناصر: " علاقة التحصيل المدرسي ومهنة ولي الأمر بتحصيل الطلبة في الجامعة."

* رسالة الخليج العربي السنة 2. العدد 5 1982.

* الأمانة العامة لجامعة الدول العربية:" ظاهرة التسرب من التعليم الابتدائي في الوطن " تونس 1989.

* أبوبكر بن بوزيد: مداخلة لإصلاح المنظومية التربوية الجزائرية، دويلية2000.*) الكتاب السنوي 2001، المركز الوطني للوثائق التربوي وزارة التربية الوطنية ديسمبر 2001.

* المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم: خطة لتوحيد المناهج الدراسية في ضوء إستراتيجية تطوير التربية العربية" مجلةإدارة البحوث.

* بركان محمد أرزقي:" المناهج الدراسية و علاقتها بالتسرب المدرسي" قراءات في المناهج التربوية محلية، جمعية الإصلاح الإجتماعي و التربوي باتنة. الجزائر، 1995.

* سعواني عاشور:" ناقدة على التربية " المركز الوطني للوثائق التربية العدد 23، جوان 2000.

* عامر الشهراني:" الهذر التربوي " جديدة الوطن الكويتية العدد 504. السنة 2، 15 فيفري 2002.

* عبد الحفيظ مقدم: " دور التوجيه و الإرشاد في الإختيار و التوافق الدراسي و المهني"، المجلة الجزائري للتربية السنة الأولى، عدد1

* عبد الرحمان بن سالم: " المراجع في التشريع المدرسي الجزائري" للمسلمين و الأساتذة و طلبة المعاهد التكنولوجية للتربية و المركز الوطني، و المراكز الجمهورية لتكوين الإطارات التربوية ط2 الجزائر 1994.

* عبد الله بن عبد العزيز محمد الهامش: " الرسوب و علاقته بتحصيل الطلاب ، جويلية كلية التربية، جامعة قطر، العدد 16، 200.

* عبد المطلب القريطي: " المتفوقون عقليا مشكلاتهم الأسرية و المدرسية و دور الخدمة النفسية و رعايتهم "، رسالة الخليج العربي، الرياض، العدد 28، السنة 9.

المجلات باللغة الفرنسية

* AGOUTERON.J.BERDANAX, J.P. GAMOIN:" s'orienter pour mieux réussir". S mission l'orientation des étudiants des premiers cycle Universitaires. Rapport 81. 1996 – 1997.

* BENDALI HACINE AMEL : " Difficultés et retard scolaire Approche médicale", cahiers du, L.A.P.S.I, Décembre, 2002.

* LABROT (M) : pourquoi des examens, " recueil d'études publiées aux éditions rationalistes, Paris, 1968.

* MINISTERE de l'éducation nationale, indicateurs du système éducatif, rapport, mars, 2001.

*Pratique psychologique: "Revue annuelle éditée par, L.I.N.S.P, volume2 N°1, 1999.

القواميس:

* حسن شحاتة و \آخرون:" معجم المصطلحات التربوية عربي انجليزي "ط$_1$، القاهرة، 2003.

*موقع إلكتروني.http://www.cndp.fr/zeprep/soutien/textoffs/guide.pdf.

*موقع إلكتروني Extrait du site du Cefisem-Carep de l'Académie de Paris

http://cefisem.scola.ac-paris.fr/

* Dictionnaire encyclopedique de l'éducation et de la formation, Paris NATHAN, Université, 2000.

* Paul Rober: Dictionnaire Alphabétique et analogique de la langue. Française édition corrigée paris 1981.

* Yves Pèlicier : Univers de la psychologie , édition lidis, Paris, 1978.

المذكرات:

* حديد يوسف : " العوامل البيداغوجية المؤدية إلى الرسوب في مرحلة التعليم العالي".

رسالة ماجيستر تحت إشراف أ.د. لوكيا الهاشمي.

معهد علم النفس جامعة قسنطينة 2001 – 2002.

* لوغيث أحمد: " التعليم الثانوي في الجزائر و مبررات إصلاحه".

مذكرة ماجيستر تحت إشراف الأستاذ محمد جراد.

في العلوم التربوية، بوزيعة الجزائر، 1994 – 1995.

التعليمات و المناشير:

* النصوص الأساسية الخاصة يقطاع التربية فيفري 1992.
* النشرة الرسمية الوطنية للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية، 2008.
* المنشور الوزاري رقم 526 المؤرخ في 20 نوفمبر 2006.
* المنشور الوزاري رقم 98.118.53 المؤرخ في 1998/10/27.
* المنشور الوزاري رقم 118 الصادر في 1 نوفمبر 1998 .
* المنشور الوزاري، الصادر عن وزارة التربية و المتعلق بحصص الإستدراك و الدعم، أكتوبر 1998.
* تعليمة وزير التربية الوطنية في الندوة الوطنية المتعددة يومي 11/10 سبتمبر 2007.
* وزارة التربية الوطنية، مشروع إصلاح التعليم الثانوي، جويلية 2004 .
* وزارة التربية، " اللجنة الوطنية للمناهج".