الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم الاجتماع

الرقم التسلسلي:.....

رقم التسجيل:.....

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر تخصص: علم اجتماع التربية

بعنوان:

المناخ المدرسي وعلاقته بانتشار الدروس الخصوصية في المجتمع الجزائري

دراسة ميدانية بمدينة المسيلة

إعداد الطالبة:

خيرة بن طالب

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة الأساتذة:

د. جمال تالي	الرتبة: أستاذ محاضر (أ)	جامعة المسيلة	رئيسيا
د. حورية علي شريف	الرتبة: أستاذ محاضر (أ)	جامعة المسيلة	مشرفا
د. عزيزة جرار	الرتبة: أستاذ محاضر (أ)	جامعة المسيلة	ممتحنا

السنة الجامعية: 2020/2019

** شكر وتقدير **

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات

نشكر الله سبحانه وتعالى على فضله وتوفيقه لنا

والقائل في محكم تنزيله: (إذ تأذن ربكم لئن شكرتم لأزيدنكم .)

سورة إبراهيم 7

والصلاة والسلام على رسوله الكريم ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين

أحمد الله تعالى الذي بارك لنا في إتمام هذه الدراسة

أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى الأستاذة المحترمة الدكتورة علي شريف حورية لإشرافها على هذا العمل فلها أخلص تحية واعظم تقدير على كل ما قدمته لي من توجيهات وإرشادات وعلى ما خصتني به من جهد ووقت طوال إشرافها على هذا العمل

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى كل من قدم لنا يد العون وكذا جميع أساتذة قسم علم الاجتماع

فهرس المحتويات

شكر وعرفان

فهرس المحتويات

مقدمة أ

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار التمهيدي للدراسة

1- الإشكالية 5

2- فرضيات الدراسة 7

3- أسباب اختيار الموضوع 7

4- أهداف الدراسة 8

5- أهمية الدراسة 8

6- تحديد مفاهيم 8

7- الدراسات السابقة 11

8- المقاربة السوسيولوجية للدراسة 17

الفصل الثاني: المناخ المدرسي والدروس الخصوصية في المجتمع الجزائري

تمهيد 22

أولا: المناخ المدرسي 23

1- أنماط المناخ المدرسي 23

2- محددات المناخ المدرسي 26

3- خصائص المدارس الجيدة 28

4- أهم النظريات المفسرة للمناخ المدرسي 30

ثانيا: الدروس الخصوصية في المجتمع الجزائري 33

1- أنواع الدروس الخصوصية 33

2- أسباب ظهور الدروس الخصوصية في المجتمع الجزائري 35

3- إيجابيات وسلبيات الدروس الخصوصية 40

4- استراتيجيات الحد من ظاهرة الدروس الخصوصية في المجتمع الجزائري 42

ثالثا: المناخ المدرسي والدروس الخصوصية 47

1- الممارسات الصفية والدروس الخصوصية 47

2- الممارسات القيادية للمسيرين والدروس الخصوصية 49

خلاصة الفصل 52

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد	55
أولا: مجالات الدراسة	56
ثانيا: عينة البحث	56
ثالثا: المنهج المتبع والأدوات المستخدمة	62
رابعا: أدوات وتقنيات جمع البيانات	62
رابعا: الأساليب الإحصائية المستخدمة	69
خلاصة الفصل	70

الفصل الرابع: عرض ومناقشة النتائج وتحليلها وتفسيرها

تمهيد	72
أولا: عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة	73
1- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى	73
2- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية	81
3- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية العامة	90
ثانيا: نتائج الدراسة.	90
ثالثا: توصيات الدراسة	91
الخاتمة	93
قائمة المراجع	
قائمة الملاحق	

مقدمة

مقدمة:

إن قطـاع التربيـة والتعلـيم قطـاع أساسـي ومرجعـي ومنبـع العديـد مـن القطاعـات الاجتماعيـة والاقتصادية الأخرى، وا ٍننا أينما اتجهنا في العالم نجد الدول تعمل على تحسين التعليم بالعديد من الطرق والوسائل، كما أن فعالية العملية التعليمية في أداء أدوارها تتوقف على نجاح كافة المؤسسات التعليمية في النهوض بمستوى تلاميذها.

وتعتبر المدرسة مؤسسة اجتماعية تتأثر بالمجتمع وتؤثر فيه، وهي المسؤولة عن إحداث التغيير والتقدم للمجتمع في جميع جوانبه، كما تعتبر مؤسسة تربوية تعليمية تقع في قاعدة النظام التعليمي في المجتمع، وهي تشكل نظاما معقدا ومكثفا ورمزيا من السلوك الإنساني المنظم الذي يؤدي بعض الوظائف الأساسية في داخل البيئة الاجتماعية، وهذا يعني بدقة أن المدرسة كما تبدو لعالم الاجتماع، تتكون من السلوك والأفعال التي يقوم بها الفاعلون الاجتماعيون ومن المعايير والقيم الناظمة للفعاليات والتفاعلات الاجتماعية والتربوية داخلها وفي خارجها.

ولكل مدرسة مناخها الخاص بها، هذا الأخير الذي يعتبر من الدراسات الهامة التي تناولتها البحوث الغربية نظرا لما له من أهمية في تطوير العملية التعليمية، ونظرا لأنه يلعب الدور الوسيط بين مدخلاتها (العملية التربوية) ومخرجاتها المتمثلة في المكتسبات المعرفية وغير المعرفية التي يتخرج بها التلاميذ، إذ أصبح الوسط المدرسي موطنا لتولد العديد من الظواهر التربوية.

ففي ظل العقبات التي تواجهها المنظومة التربوية الجزائرية بسبب الإصلاحات الأخيرة التي لا ترقى لرضى فعاليات المجتمع سواء النقابات المتمثلة لقطاع التربية والتي ترى في هذه الإصلاحات فوقية ومفروضة على الطاقم التربوي ولم يساهم في مناقشتها وا ٍعدادها، أو من جانب الأولياء التي ترى أنها لا تخدم أبناءها التلاميذ.

وأمام هذه الوضعية اجتهد الأولياء لإيجاد الحلول وتدارك هذه النقائص بغية تجنيب أبنائهم الفشل الدراسي فكان الحل الوحيد اللجوء إلى الدروس الخصوصية خوفا على مستقبل أبنائهم وخاصة في مرحلة الباكالوريا.

هذه الظاهرة أصبحت تلقي بظلالها على كفاءة التعليم وقدرته على تعزيز معايير الجودة والثقة في أدواته ومناهجه ونواتجه، وباتت هاجسها يؤرق المعنيين بالتربية والتعليم وأولياء الأمور، حيث استقطبت الضعيف والمتوسط والمتفوق على السواء لهذا أصبح يستوجب علينا محاولة فهم الظاهرة ولا

يكون ذلك إلا من خلال دراستها، كذلك (كما أن)فدراسة راهن المناخ المدرسي السلبي في الثانويات الجزائرية يعتبر ذا أهمية قصوى من النواحي العلمية والإجرائية.

كل هذا دفعنا إلى إجراء هذه الدراسة التي كانت بمثابة إطلالة وصفية على واقع المناخ المدرسي وعلاقته بانتشار الدروس الخصوصية في مؤسساتنا الثانوية حيث شملت دراستنا على جانبين جانب نظري وجانب تطبيقي، الجانب النظري احتوى على فصلين:

الفصل الأول: خصص لتقديم الدراسة من حيث إشكالية الدراسة وتحديد تساؤلاتها وصياغة الفرضيات تبعا لذلك، بالإضافة إلى أهداف وأهمية دراستنا وتحديد المفاهيم الإجرائية للمتغيرات المتناولة، ثم الدراسات السابقة والمقاربة النظرية.

أما الفصل الثاني: فخصص للمناخ المدرسي والدروس الخصوصية في المجتمع الجزائري، حيث تم تقسيمه إلى ثلاثة فصول فرعية: الفصل الفرعي الأول تناولنا فيه المناخ المدرسي من خلال عرض أنماطه ومحدداته وخصائص المدارس الجيدة والنظريات المفسرة لها. في حين الفصل الفرعي الثاني تضمن الدروس الخصوصية من خلال عرض أنواعها وأسبابها وايجابياتها وسلبياتها. كما تناول الفصل الفرعي الثالث المناخ المدرسي والدروس الخصوصية ويتضمن الممارسات الصفية والدروس الخصوصية والممارسات القيادية للمسير ين والدروس الخصوصية.

في حين أن الجانب التطبيقي قسم إلى فصلين:

الفصل الثالث: يتضمن الإجراءات المنهجية للدراسة.

الفصل الرابع: فصل عرض ومناقشة نتائج الدراسة، ويحتوي على نتائج فرضيات الدراسة بعد المعالجة الإحصائية ومناقشة هذه النتائج على ضوء الدراسات السابقة والتراث النظري.

الجانب النظري

الفصل الأول:

الإطار التمهيدي للدراسة

1- الإشكالية

2- فرضيات الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- أسباب اختيار الموضوع

6- تحديد مفاهيم ومصطلحات الدراسة

6- الدراسات السابقة

1- تحديد الإشكالية:

التربيـة عمليـة إنسـانية اجتماعيـة أوجـدها المجتمـع لتحقيـق أغراضـه، فهـي أسـاس بنـاء كـل المجتمعات، وهـي تسـاهم باسـتمرار ثقافـة المجتمـع وتجديدها، ونقل التراث الثقافي، وهـي الوسيلة الأهم لتكوين الأفراد فكريا وضمان الاستمرار بين الأجيال المختلفةوتنشئتهم وفقا لمبادئ وأسس و خصوصيات المجتمع، لذا يتطلب من كل جيل أن يدرك بأن ما قد وصله ليس بمحض الصدفة وا ٍنما كانت نتائج آلية جهد متكاملة.

وعليه فالتربية تتم من خلال عمليتي التعليم والنقل، حيث أن التعليم بدأ منذ أن وجد الإنسان على الأرض، وأصـبح ضـرورة من ضـروريات الحيـاة، فهو يعبـر عن مـدى تطـور المجتمعـات ورقيهـا، إذ أن التعليم يعنى بمتطلبات وتطلعات المجتمع لبناء إنسان قادر على متابعة العيش، وعلى تطوير مجتمعه وبالتـالي زاد الطلـب علـى التعلـيم واتسـعت قاعدتـه باعتبـاره مصـدر نجـاح كافـة الأنظمـة والمؤسسـات الاجتماعية، ومن أبرزها النظام التربوي الذي اكتسب أهمية قصوى في المجتمع الحديث.

ولهذا أنشأ المجتمع المدرسة لتكون أداته في تحقيق أهدافه وأوجز فيها مدنيته، فالمدرسة تتميز بما يتميز بـه المجتمـع من محافظـة ومن جمود أو من تغيير ورغبـة فـي التجديد، فهـي تلعـب دورا مهمـا وفعالا فـي تطوير المجتمـع فـي مختلـف الأصـعدة التعليميـة السياسـية، الاقتصـادية والتجاريـة والتكنولوجيـة فالمدرسة بكونها مؤسسة اجتماعية فهي الإطار الذي يتم من خلاله ترجمة أهداف النظام التربوي وتحويلها إلى واقع يسري في سلوك الأفراد، حيث ذكر جون ديوي أن المدرسة تعكس مستوى التطور الاجتماعي، فلا يعتبرها مكان لإعدا للحياة وا ٍنما هي الحياة نفسها.

ومن هنا يكمن سر الاهتمام بها، والذي ما فتئ يتزايد ويتأكد على كل المستويات، لكن التغيرات التي فرها العالم بأكمله نتيجة العولمة وتطور وسائل التكنولوجيا أثرت على المجتمع الجزائري في جميع المستويات لا سيما التربوية.

لهذا جاء الاهتمام بالمنـاخ المدرسـي الذي يعتبر مكونـا رئيسيا فـي المحيط التنظيمـي لما لـه من تأثير قوي فـي سلوكيات الأفراد من خـلال العمليات التـي يقوم بها هؤلاء استجابة لمحيطهم عن تمثلهم لمنـاخ العمل، حيث يعكس المنـاخ السائد طبيعة ونـوع العلاقات بين العناصـر البشرية والماديـة وأساليب العمل المتبعـة من طـرف العاملين والقائمين عليهـا علـى حد سواء فـي العمليـة التعليميـة من جهـة وعلـى سلوكات التلاميذ ونفسيتهم من جهة ثانية، إلا أن مناخ المؤسسات التربوية يختلف من مؤسسة اجتماعية إلى أخرى في نظامها وتسييرها التعليمي.

ولأن التعليم الثانوي يعد أحد أهم المراحل الهامة في المنظومة التربوية الجزائرية حيث يحظى بالاهتمام في مختلف فروعه وشعبه، ولقد لقي اهتماما متزايدا وذلك نظرا للمحاولات التي تبذلها وزارة التربية الوطنية لتحسين مردود التعليم، حيث قامت بعدة إصلاحات منذ الاستقلال، ورغم كل الميزانيات الضخمة و المشاريع والورشات التي تم فتحها للنهوض بالمنظومة التربوية، إلا أن تحديات عديدة ظهرت كبروز المناخ المدرسي غير الصحي من خلال الممارسات القيادية والصفية السلبية، كالتسيب وغياب الحوار والتهرب من المسؤولية، وسوء التسيير وزيادة الكثافة الطلابية والاكتظاظ في الصفوف، كل هذا يمس في الصميم بالتحصيل العلمي لدى التلاميذ. فهذا يؤدي بالتلميذ إلى التغيب والنفور من المدرسة وبالأستاذ إلى التهرب من المسؤولية، والتسلط على التلاميذ، ويصبح هاجسه الوحيد هو تقديم الدرس ونقل مضامينه إلى التلاميذ مركزا على الكم من خلال الإلقاء لشغل التلاميذ، ما أمكن متجاوزا كرها الجودة التعليمية الموصى بها التي تبقى بعيدة التحقيق في ظل المناخ المدرسي غير الصحي تربويا وتعليميا، كل هذه الأمور أفرزت عدة ظواهر تربوية وفي مقدمتها ظاهرة الدروس الخصوصية والتي أصبحت تعد من أكبر المشاكل التي تواجه العملية التعليمية لدرجة جعلت البعض يطلقون عليها ظاهرة التعليم في السوق السوداء، حيث يعتبرها التلاميذ وسيلة لتحسين مستواهم الدراسي ومساعدتهم في التحضير للامتحانات الرسمية، وتعمل على التخفيف من شدة الصعوبات في الدراسة كل هذا أدى إلى انتشار ها بشكل واسع لدى مختلف المراحل العمرية والتعليمية، وقد يرجع ذلك إلى العديد من الدوافع والعوامل المتداخلة والمتشابكة على المستوى الجزئي أو الكلي ، بداية من الطالب وقدراته العقلية ومستوى طموحاتهم المهنية، مع عدم قدرته على التركيز ومواكبة زملائه المتفوقين ومستوى دافعية الإنجاز لديه، مرورا بالبيئة المدرسية وما يمارس فيها من طرف الفاعلين التربويين وخاصة الأساتذة والمسيرين وطبيعة القيادة سواء الصفية منها أو الإدارية وما تحويه من عناصر أخرى، وغيرها من العوامل الأخرى، ومن هنا تتمحور إشكالية دراستنا كالآتي:

هل توجد علاقة ارتباطية بين المناخ المدرسي والدروس الخصوصية لدى تلاميذ الأقسام النهائية لمرحلة الثانوية؟.

ويندرج ضمن هذا التساؤل الرئيسي سؤالين فرعيين:

1- هل توجد علاقة ارتباطية بين الممارسات الصفية للأستاذو انتشار الدروس الخصوصية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟.

2- هل توجد علاقة ارتباطية بين الممارسات القيادية للمسيرين وانتشار الدروس الخصوصية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟.

2- الفرضيات:

الفرضية العامة:

توجد علاقة ارتباطية بين المناخ المدرسي وانتشار الدروس الخصوصية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

الفرضيات الفرعية:

للتحقق من هذه الفرضية تم اختبارها من خلال فرضيتين فرعيتين هما:

1- للممارسات الصفية للأستاذ علاقة ارتباطية بلجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية.

2-توجد علاقة ارتباطية بين الممار سات القيادية للمسيرين ولجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية.

3- أسباب اختيار الموضوع:

من أهم الدوافع التي كانت وراء اختيارنا للموضوع الدراسة هي:

- انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية في المجتمع الجزائري في مختلف المراحل التعليمية.
- كون الموضوع في صميم تخصص علم اجتماع التربية.
- توضيح أهم الأسباب التي تؤدي بالطالب في شهادة الباكالوريا إلى التوجه نحو الدروس الخصوصية كبديل لمواكبة الأنشطة ومواضيع الدروس.
- تبيان تأثير المناخ المدرسي غير الصحي على الإقبال على الدروس الخصوصية لدى التلاميذ في المجتمع الجزائري.
- محاولة الوقوف على أهم الأسباب وخاصة تلك التي لها علاقة بالمناخ المدرسي والشبه المدرسي للمؤسسات التربوية والتي قد تكون وراء نفور التلاميذ من الدروس الرسمية المقررة واللجوء إلى الدروس الخصوصية.
- أغلب الأسر الجزائرية أصبحت تلجأ إلى الدروس الخصوصية كبديل للمؤسسات التربوية في نجاح أبنائهم.
- انتشار ظاهرة التغيب المدرسي لدى التلاميذ وخاصة المقبلين على الامتحانات الرسمية، بسبب اللجوء للدروس الخصوصية كبديل على التعليم الرسمي.
- تراجع هيبة المؤسسة التعليمية وهيبة الأستاذ لدى المجتمع الجزائري.

4- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين المناخ المدرسي واللجوء للدروس الخصوصية من خلال الكشف عن:

- طبيعة العلاقة بين الممارسات الصفية للأستاذ واللجوء للدروس الخصوصية من طرف تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

- طبيعة محاولة الكشف عن العلاقة بين الممارسات القيادية للمسيرين ولجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية.

5- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في:

- التعرف على طبيعة المناخ السائد في المؤسسات التعليمية و الذي يكون وراء إقبال التلاميذ على الدروس الخصوصية.

- التعرف على مدى رضى التلاميذ عن طبيعة المناخ السائد في الثانويات وخاصة بمجال الدراسة.

- أما فيما يتعلق بالمتغير التابع المتمثل في الدروس الخصوصية باعتبارها ظاهرة منتشرة في المجتمعات عامة والمجتمع الجزائري خاصة في الآونة الأخيرة مما يتطلب من الباحثين والدارسين وخاصة في مجال علم اجتماع التربية دراستها وتمحيصها للوقوف على أسبابها وعواملها.

- نفور التلاميذ من المؤسسات التربوية وغيابهم المتكرر والإقبال الكبير على الدروس الخصوصية.

-كما تكمن أهمية الدراسة من خلال المر حلة التعليمية التي تتوج بشهادة الباكالوريا باعتبارها محطة هامة بالنسبة للتلاميذ، حيث أنها تتيح لهم فرصة تكملة مشوارهم الدراسي وتقرير مصيره المستقبلي المهني والعلمي.

- التعرف على طبيعة التسيير الإداري للمؤسسات التعليمية ودوره في توفير المناخ الدراسي الصحي لضمان تمدرس حسن للتلاميذ وبالتالي عدم اللجوء إلى بدائل.

6- تحديد المفاهيم:

يعدتحديد المفاهيم أمرا ضروريا وحلقة من الحلقات الهامة التي ترسم مسارات البحث وتساعد الباحث في حصر وتمحيص المعلومات التي يجب عليه جمعها، ومن المفاهيم الأساسية التي تناولناها في دراستنا ما يلي:

6-1- المناخ المدرسي:

توسعت تعاريف المناخ المدرسي واختلفت باختلاف المداخل النظرية والتمثلات البحثية للباحثين ومجال اختصاصهم، ومن بين التعاريف نذكر:

- تعريف هالينو وكروفت Croft-halino: المناخ للمنظمة كالشخصية بالنسبة إلى الفرد، ذلك أن المناخ بالنسبة للمنظمة التعليمية يتضمن جو العلاقات الاجتماعية والنفسية والإنسانية للمدارس[1].

بمعنى أنه كما للأفراد خصوصياتهم كذلك الأمر مع المدارس، فالمناخ المدرسي هو الذي يميز المدرسة.

- أما جيني كولومب Jenny Coulomb (2008): "فترى أن مفهوم المناخ المدرسي قد يأخذ زوايا محددة كالمناخ على مستوى الفصل الدراسي أو المدرسة، حيث أن مناخ الفصل الدراسي يتحدد بواسطة علاقات التلاميذ مع بعضهم البعض وبينهم وبين معلميهم، وأن المناخ على مستوى المدرسة يتحدد عن طريق علاقات المعلمين مع بعضهم ومع الإدارة والمدير، وأن هناك علاقة تفاعل بين مناخ الفصل ومناخ المدرسة"[2].

- في حين يعرفه القريطي: المناخ المدرسي العام هو الجو الذي يسود المدرسة كمؤسسة تربوية تعليمية متضمنا الكيفية التي تدار بها ويتم على أساسها اتخاذ القرارات وتنفيذها وتوزيع الأدوار والواجبات على العاملين فيها، وتنظيم سير العملية التعليمية وا إدارة النشاطات المدرسية وشبكة العلاقات والتفاعلات بين أعضاء المجموعة البشرية داخل المدرسة على اختلاف مستوياتها ووظائفها، فالمناخ المدرسي باختبار هو المحصلة النهائية العامة المميزة لخصائص المدرسة[3].

وهذا يعني أن مصطلح المناخ المدرسي يحيل إلى نوعية الحياة والاتصال المتصور داخل المدرسة، كما يمكن اعتبار "مناخ مدرسة يشابه الجو الذي يعم في العلاقات الاجتماعية وفي القيم، الانتظارات المشتركة من طرف الفاعلين في المؤسسة المدرسية"[4].

ويتضح من خلال التعاريف السابقة أن المناخ المدرسي هناك من شبهه بشخصية الفرد وما يسودها من علاقات نفسية واجتماعية وا إنسانية ومن أضاف على هذه العلاقات التفاعلات بين الفاعلين

---

[1]- أحمد إسماعيل حجي: الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، ط1، دار الفكر العربي، مصر، 2000، ص 127.

[2]- باشرة كمال: المناخ المدرسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى المراهق لدى تلاميذ التعليم المتوسط، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، 2011-2012، ص 32.

[3]- فاطمة يوسف إبراهيم عودة: المناخ النفسي الاجتماعي وعلاقته بالطمأنينة الانفعالية وقوة الأنا لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، 2002، ص 03.

[4]- فوزي بن دريدي: المناخ المدرسي – دراسة ميدانية، ط1، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت-لبنان، 2009، ص 27.

داخل المدرسة، وفي المقابل نجد تعريف فوزي بن دريدي قد أعطى للمناخ المدرسي أبعاده السوسيولوجية حيث يربطه بقاعدة العلاقات خارج المدرسية أي أن النسق التربوي باعتباره نسقا جزئيا يستورد أنماط العلاقات والتفاعلات من خارجه.

المفهوم الإجرائي للمناخ المدرسي:

المناخ المدرسي يرتبط بجميع مكونات وعناصر العملية التربوية والتعليمية من طلبة ومعلمين وا إدارة مدرسية، فهو يمثل الجو الفسي و الاجتماعي الذي يسود بيئة التعلم والتفاعل الصفي بين المعلم وتلاميذه من خلال المناخ السائد داخل حجرة الدراسة نتيجة بعض الممارسات المرتبطة بالأستاذ مع طلابه وبخصائص المعلومات المقدمة وتقنيات التعليم والاهتمام والالتزام بالعمل الصفي، والاحترام المتبادل بين الطلاب ومعلميهم، كما أن الإدارة المدرسية تؤدي دورا فاعلا في دعم التعليم ورعايته لدى الطلبة من خلال توفير كافة الظروف المناسبة للدراسة ويتمثل المناخ المدرسي في دراستنا هاته في طبيعة الممارسات الصفية لأستاذ التعليم الثانوي وكذا الممارسات القيادية لمسيري مؤسسات التعليم الثانوي.

6-2- مفهوم الدروس الخصوصية:

- **الدرس لغة:** درس، درسا، ودراسة الكتاب أو الدرس، قرأه ليفهمه ويحفظه[1].

- **تعريف الخصوصية:**

لغة: خصّه بالشيء، يخصه خصا، وخصوصا وخصوصية، أي أفرده دون غيره[2].

الدروس الخصوصية اصطلاحا:

عرفها الدكتور أحمد إبراهيم أحمد: "بأنها كل جهد تعليمي يحصل عليه الطالب خارج المدرسة، بحيث يكون هذا الجهد منظما، ومتكررا، وبأجر، لا يدخل في الدروس الخصوصية ما يقدمه بعض الآباء لأبنائهم من مساعدات عابرة"[3].

ويعرفها حسن محمد حسان: "بأنها ذلك الجهد التدريسي الذي يبذل بانتظام وتكرار لصالح التلميذ خارج المدرسة سواء قام به مدرس الفصل أو غيره من المدرسين"[4].

---

[1]- هزاز راتب أحمد وآخرون: المتقن، معجم مصور عرب عربي، دار راتب الجامعية، بيروت، 2003، ص 299.

[2]- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور: لسان العرب، باب الخاء، ج14، دار صادر، 2003، ص 1173.

[3]- مصطفى محمد إبراهيم وآخرون: ظاهرة الدروس الخصوصية، مجلة التربية، العدد 19، ديسمبر 1991، ص 40.

[4]- إحسان محمد حسن: التربية وقضايا المجتمع المعاصرة، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2007، ص 52.

وهناك من يعرفها بأنها دروس مدفوعة الأجر تؤخذ خارج أوقات الدراسة الرسمية للمدرسة في مواد أكاديمية مقررة على التلميذ في برنامج المدرسي في المدارس النظامية، يمكن أن تقدم هذه الدروس من طرف أساتذة أو طلبة، تعطى الدروس بشكل فردي في منزل التلميذ أو الأستاذ وتعطى أيضا في مجموعات صغيرة من 05 إلى 6 أو أكثر في مكان مؤجر للأساتذة متفاعلين أو في مقرات مؤسسة خاصة كما يمكن أن تقدم في حجرة دراسية لمدرسة نظامية بعد ساعات الدراسة المقررة"[1].

ويظهر مما سبق أن هناك من يربط الدروس الخصوصية بالجهد المبذول خارج الفصل الدراسي، وهناك من رأى أنها عملية بين الطالب والمدرس وبأنها جهد مكرر. كما أن كل المصطلحات اتفقت على أن الدروس الخصوصية تكون مقابل أجر.

المفهوم الإجرائي للدروس الخصوصية:

هي عملية تعليمية غير نظامية بين مدرس ودارس أو مجموعة دارسين، يتم بموجبها تدريس مادة دراسية بأجر محدد، من أجل تحقيق نتائج حسنة خاصة في شهادة الباكالوريا.

7- الدراسات السابقة:

تعد الدراسات السابقة محطة أساسية ومهمة في إنجاز البحوث العلمية الأكاديمية لأن من خلالها يأخذ الباحث تصور نظري وتأطير منهجي حول الموضوع المدروس، فتجميع المعلومات من مصادرها المختلفة والمتنوعة يساعد وبشكل كبير على فهم الموضوع، كما تتيح للباحث معرفة بتاريخ تطور الموضوع، وتفتح عينيه على نقاط لم يكن ليلتفت إليها وقد تكون مفتاحا له.

ورغم البحث المتواصل لم نعثر على دراسة مطابقة، لأن الموضوع من الموضوعات الجديدة في البحث السوسيوتربوي، لذا لجأت الباحثة إلى اعتماد دراسات سابقة والتي لها علاقة بكل متغير على حدى، سيتم عرضها بناءا على تاريخ إجرائها.

7-1- عرض الدراسات السابقة:

الدراسة الأولى: دراسة (2007) [2]: والتي أجريت في إطار إنجاز رسالة ماجستير من طرف الباحث حسام بعنوان المناخ المدرسي ودوره في أداء الأساتذة بمراحل التعليم العام.

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة المناخ المدرسي السائد في مراحل التعليم العام وتحديد مدى رضا الأساتذة العاملين في مراحل التعليم العام، بالإضافة إلى تحديد أهم المعوقات التي تحول دون

[1]- جرجس ميشال جرجس: معجم مصطلحات التربية والتعليم، ط1، دار النهضة العربية، لبنان، 2005، ص 292.

[2]- محمد لسميان البلوي: أثر التمكين الإداري على الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية، رسالة لنيل شهادة الماجستير، غير منشورة، جامعة مؤتة، 2008-2009.

توفر مناخ مدرسي مناسب في مراحل التعليم العام بالأردن ومعرفة ما إذا كان هناك اختلاف في رؤية أفراد عينة الدراسة إزاء محاور الدراسة مختلفة باختلاف خصائصهم الديمغرافية.

تكونت عينة الدراسة من 266 أستاذ وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، وصمم الباحث استبانة، حيث اتبع الباحث المنهج التحليلي الوصفي. خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أهم أبعاد المناخ المدرسي ذات العلاقة بالإدارة المدرسية تمثلت في حرص الإدارة على تطبيق الأنظمة واللوائح وفض النزاعات والخلافات بين المعلمين.

- أكثر الأبعاد العلاقات الإنسانية التي تسود المناخ المدرسي تمثلت في وجود المرح الذي يسود بين الأساتذة وعندما يتجمعوا بصورة غير رسمية، والعلاقة الطيبة المبنية على الثقة والاحترام والتقدير.

- أن المعلمين موافقين على أن المناخ المدرسي السائد له دور مؤثر في جميع العملية التعليمية[1].

- **الدراسة الثانية (2012)** [2]: رسالة ماجستير من طرف باشرة كمال والموسومة بـ: "المناخ المدرسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي للمراهق"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات تلاميذ التعليم المتوسط حول طبيعة المناخ المدرسي السائد بالمؤسسة التي يدرسون بها، كما هدفت إلى معرفة العلاقة بين متغير طبيعة المناخ المدرسي (مغلق-مفتوح) ومتغير التوافق النفسي والاجتماعي، وبالتالي التوافق العام لدى هذه الفئة من التلاميذ.

كانت فرضيات الدراسة على النحو التالي:

- هناك علاقة دالة إحصائيا بين بعدي المناخ المدرسي (مفتوح- مغلق) والتوافق العام لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

- هناك فروق دالة إحصائيا بين الجنسين تبعا لبعدي المناخ المدرسي (مفتوح-مغلق).

- هناك فروق دالة إحصائيا بين الجنسين تبعا لأبعاد التوافق العام.

- توجد فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير منطقة المؤسسة (ريفية-حضرية) في بعدي المناخ المدرسي (مفتوح-مغلق).

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متغير منطقة المؤسسة ()ريفية- حضرية) تبعا لمتغير التوافق العام وأبعاده.

- توجد فروق دالة إحصائيا بين بعدي المناخ المدرسي (مفتوح-مغلق) تبعا للمتوسطات الأربعة.

---

[1]- محمد لسيمان البلوي، مرجع سابق.

[2]- باشرة كمال، مرجع سابق.

وتمثلت عينة الدراسة في 278 تلميذا واستخدمت أداة الاستبيان لجمع المعلومات وفق المنهج الوصفي الاستدلالي وبالاستعانة أيضا بالمنهج المقارن، وكان من أبرز نتائجها ما يلي:

- هناك ارتباط دال إحصائيا بين المناخ المدرسي المفتوح والتوافق العام.

- لا توجد علاقة بين المناخ المدرسي المغلق والتوافق العام مع فروق دالة إحصائيا بين الجنسين تبعا للمناخ المدرسي المغلق.

- توجد فروق دالة إحصائيا بين منطقة المؤسسة (ريفية-حضرية) تبعا لمتغير المناخ المفتوح ولصالح الريفية.

- توجد فروق بينهما تبعا لمتغير المناخ المغلق ولصالح الحضرية[1].

- **الدراسة الثالثة: دراسة (2012)** [2]: من طرف نسيبة المرعشلي بعنوان "أسباب تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية من وجهة نظر المدراء والمعلمين، الطلاب، وأولياء الأمور.

حيث هدفت الدراسة إلى:

- التعرف على الفروق بين متوسط آراء ووجهات نظر المعلمين والطلاب وأولياء الأمور حول أسباب تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية.

- التعرف على الفروق بين متوسط آراء ووجهات نظر الطلاب حول أسباب تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية.

- التعرف على الفروق بين متوسط آراء ووجهات نظر الطلاب حول أسباب تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية وفق متغير الجنس.

وكانت فرضياتها كالآتي:

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط آراء ووجهات نظر المدراء والمعلمين حول أسباب تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية.

2- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط آراء ووجهات نظر الطلاب والمعلمين حول أسباب تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية.

3- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط آراء ووجهات نظر الطلاب وأولياء الأمور حول أسباب تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية.

---

[1]- محمد سليمان البلوي، مرجع سابق.

[2]- نسيبة المرعشلي: أسباب تفشي ظاهرة الدروس الخصوصي من وجهة نظر المدراء، المعلمين، الطلاب وأولياء الأمور، مجلة الفتح، كلية التربية، العدد 40، سوريا، 2012.

4- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط آراء ووجهات نظر الطلاب حول أسباب تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية وفق متغير الجنس.

وللتأكد من الفرضيات تم إتباع المنهج الوصفي المقارن، ولجمع البيانات تم استخدام أداة الاستبيان والتي وزعت على 365 فرد موزعة على 89 مدير ومديرة و101 معلم ومعلمة و46 طالب وطالبة وأولياء الأمور 129 على عينة عشوائية بسيطة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- ترجع أسباب تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية تنازليا إلى المدير، فالطالب نفسه ثم إلى الأسرة فالمعلم وهذا أمر طبيعي، فالمدير هو المسؤول الأول على العملية التعليمية في المدرسة وعلى المؤسسة التي من المفترض أن تقدم المعرفة للطالب وتراعي الفروق الفردية، بحيث تساعد الطلاب مهما اختلفت قدراتهم ولكن يوجد أعداد كبيرة من الطلاب في المدرسة قد لا يتحقق ذلك معهم، ثم إن معظم أفراد العينة يردون أسباب انتشار الظاهرة إلى الطالب نفسه كونه المسؤول الأول والأخير ثم إلى الأسرة كونها المسؤولة عن توجيه الطالب، وتعوده على الاعتماد على نفسه، وأخيرا إلى المعلم باعتباره القائم المباشر على قدراته في حال قام بعمله على ما يرام.

- **الدراسة الرابعة: دراسة 2012:**[1] تناولت موضوع اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض نحو الدروس الخصوصية من طرف الباحث أحمد بن زيد الدعاجي حيث تمحورت الإشكالية حول الأسباب والعوامل التي أدت بالطلبة والطالبات إلى الاتجاه نحو الدروس الخصوصية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وقد انبثق عن الإشكالية التساؤل التالي:

- ما هي اتجاهات طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للدروس الخصوصية؟.

وتفرعت عنه التساؤلات الفرعية التالية:

- هل يختلف الاتجاه نحو الدروس الخصوصية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض باختلاف النوع (ذكر، أنثى)؟.

- هل يختلف الاتجاه نحو الدروس الخصوصية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض باختلاف التخصص (علمي-أدبي)؟.

- هل يختلف الاتجاه نحو الدروس الخصوصية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض باختلاف نوع التعليم (حكومي-أهلي)؟.

[1]- أحمد بن زيد الدعاجي، اتجاهات طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض نحو الدروس الخصوصية (دراسات تربوية نفسية)، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد 77، أكتوبر 2012.

حيث هدفت الدراسة إلى بيان اختلاف اتجاه طلاب وطالبات المرحلة الثانوية نحو الدروس الخصوصية باختلاف: الجنس، التخصص، ونوع التعليم.

وللتأكد من الفرضيات اتباع المنهج الوصفي وشملت العينة 200 طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية وباستخدام أداة الاستبيان وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- إن اتجاهات الطلاب والطالبات بالمرحلة الثانوية تراوحت بينت اتجاه عالي واتجاه عالي جدا نحو الدروس الخصوصية.
- طلاب المدارس الثانوية بمدارس الرياض أكثر اتجاها إيجابيا من الطالبات نحو الدروس الخصوصية.
- طلاب وطالبات القسم العلمي بالمدارس الثانوية بمدينة الرياض أكثر اتجاها إيجابيا نحو الدروس الخصوصية من طلاب وطالبات القسم الأدبي.
- طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض أكثر اتجاها إيجابيا نحو الدروس الخصوصية من طلاب المدارس الثانوية بالتعليم الأهلي بنفس المدينة.

7-2- تقييم الدراسات السابقة:

أ-الدراسة الأولى: قريبة من دراستنا من حيث الموضوع والذي تناول دراسة المناخ المدرسي ودوره في أداء الأساتذة، وبالتالي أثره على المردود التربوي للتلاميذ، وركزت على العلاقات التي تربط الأستاذ بالإدارة والأساتذة مع بعضهم البعض، وتعتبر هذه الدراسة هامة لأنها تناولت موضوع العلاقات الإنسانية وأهميتها بالنسبة للمدرسة، حيث حثت هذه الدراسة على ضرورة وجود العلاقات الطيبة المبنية على الثقة والاحترام والتقدير بين الأساتذة لرفع المردود التربوي للمدرسة.

الدراسة الثانية: والتي هدفت إلى معرفة اتجاهات تلاميذ التعليم المتوسط حول طبيعة المناخ المدرسي (مغلق- مفتوح) أو متغير التوافق النفسي والاجتماعي، حيث حاول الباحث الكشف عن تأثير نوع المناخ السائد في المدارس على التوافق العام، وهذا ما يشترك فيه مع دراستنا من خلال أبعاد الفرضية الثانية والمتعلقة بالممارسات القيادية للمسيرين لمدير الثانوية من خلال نوع المناخ السائد في إدارته.

ومن خلال النتائج المتوصل إليها نجد أن نوع المناخ السائد في المتوسطات يؤثر على التوافق العام للتلاميذ، إذ أن هناك ارتباطا دالا إحصائيا بين المناخ المدرسي المفتوح والتوافق العام.

الدراسة الثالثة: والتي تبحث في أسباب تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية وهي تشترك مع دراستنا من خلال الفرضيات، من حيث الكشف عن دور كل من المدير والمعلم في تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية والتي حاولنا الكشف عنها في دراستنا، إلا أننا نجد الباحثة حاولت البحث عن أسباب تفشي

ظاهرة الدروس الخصوصية من وجهة نظر المدراء، المعلمين، الطلاب وأولياء الأمور، لكنها أهملت الجانب المتعلق بوزارة التربية والتعليم، إذ أن نتائجها توصلت إلى أن المدير هو المسؤول الأول عن تفشي هذه الظاهرة، وهذا ما قد لا يكون لو أنها أدمجت وزارة التربية و التعليم كسبب في دراستها.

الدراسة الرابعة: والتي هدفت إلى معرفة اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض نحو الدروس الخصوصية وهي تشترك مع دراستنا في المتغيرات من حيث التخصص أو الشعبة حيث بينت النتائج أن طلاب القسم العلمي أكثر اتجاها نحو الدروس الخصوصية من طلاب القسم الأدبي كما أن الطلاب أكثر اتجاها للدروس الخصوصية من الطالبات.

7-3- توظيف الدراسات السابقة:

الدراسة الأولى: والتي بحثت في دور المناخ المدرسي في أداء الأساتذة وهي تشترك في دراستنا في جزء الفرضية الثانية المتعلقة بعلاقة المدير بالأساتذة ومدى رضاهم عن ممارسته، وبالتالي يوجد تشابه في أبعاد الفرضيات المدروسة ومؤشراتها.

لهذا فقد أمدتنا هذه الدراسة بجانب نظري خاصة فقيما يتضمن العلاقات الإنسانية في المدرسة وتم الاستفادة منها في عملية التحليل السوسيولوجي للنتائج.

الدراسة الثانية: كانت الاستفادة منها في إثراء وتدعيم الرصيد المعرفي حول موضوع الدراسة خاصة في الجانب المتعلق بالمتغير المستقل المناخ المدرسي، بالإضافة إلى الاستعانة بها في بناء الاستمارة، وفي التحليل السوسيولوجي للنتائج.

الدراسة الثالثة: وهي تعتبر من أهم الدراسات التي لها علاقة بموضوع بحثنا إذ تشترك معها في المتغير التابع الدروس الخصوصية والبحث في أسبابها، وتم الاستفادة منها في إثراء الدراسة خاصة فيما يتعلق بأسباب الدروس الخصوصية ودور المسيرين والمعلمين في انتشار هذه الظاهرة بالإضافة إلى الاستعانة بها في تصميم الاستمارة.

الدراسة الرابعة: ساعدتنا في التعرف على اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو الدروس الخصوصية والتعرف على أسباب لجوء الطلبة للدروس الخصوصية وهي تشترك مع دراستنا في المنهج المتبع وهو المنهج الوصفي والأداة المستخدمة الاستبيان، إلا أنها تختلف مع دراستنا فيما يتعلق بطبيعة الموضوع حيث يندرج ضمن الدراسات وحيدة المتغيرات التي تبحث في الاتجاهات، أما دراستنا فهي تبحث في العلاقات الارتباطية، وبالتالي استفدنا منها في إثراء الجانب النظري وفي التحليل السوسيولوجي للنتائج.

8- المقاربة السوسيولوجية للدراسة:

يقول غاستون باشلار "إن العلم لا يمكن أن يتطور إلا وهو ينظر إلى الوراء"، فالنظرية هي الإطار الذي يجعل الظواهر ذات أهمية أخرى وتساعد في الفصل بين الأمور المهمة وغير المهمة وعليه فإنه لا يمكن فهم الواقع الاجتماعي إلا في إطار نسق فكري يوجه الباحث ويرسم له طريقه في التمحيص والدراسة، وهذا ما لجأت الباحثة إليه، حي اعتمدت وبناءا على صيغة الموضوع وعلى أهدافه على:

المقاربة الأولى: النظرية البنائية الوظيفية.

خير من يمثل هذه النظرية الفرنسي إميل دوركايم، والأمريكيان: تالكوت بارسونز وروبرت ميرتون.

تبنى النظرية الوظيفية على مجموعة من المبادئ والمفاهيم الأساسية مثل الوظيفية والبناء الاجتماعي والمشابهة العضوية والنسق والدور والمكانة الاجتماعية والمتطلبات الوظيفية والبدائل الوظيفية والمعوقات الوظيفية، والجزء في خدمة الكل[1].

كما تبنى المقاربة الوظيفية على تشبيه المجتمع بالكائن العضوي الحي، بمعنى أن المجتمع يتكون من مجموعة من العناصر والبنيات والأنظمة، وكل عنصر من هذه العناصر يؤدي وظيفة داخل هذا الجهاز، وبهذا يرتبط كل عنصر في النسق بوظيفة ما، ومن ثم فالمجتمع نظام متكامل ومترابط ومتماسك، يهدف إلى تحقيق التو ازن والحفاظ على المكتسبات المجتمعية، ولهذا نرى أن النظرية الوظيفية ينصب اهتمامها على رصد كل أنواع الخلل التي تعوق نظام التعليم عن تأدية وظيفته في تدريب الأفراد وتصنيفهم وتشكيلهم في مكانتهم الاجتماعية التي يستحقونها طبقا لقدراتهم العقلية وا نجازاتهم الدراسية[2].

وانطلاقا من المقاربة الوظيفية تم الاهتمام بمعالجة الخلل في النظام التعليمي من خلال التركيز على دراسة نظام التعليم ذاته أو في علاقته بالنظم الفرعية حيث يرى تالكوت بارسونز أن لكل نسق احتياجاته الأساسية، والتي لابد من الوفاء بها، وا لا فإن النسق سوف يفنى أو يتغير تغيرا جذريا، فكل جزء من أجزاء النسق قد يكون وظيفيا أي يسهم في تحقيق توازن النسق، وقد يكون ضارا وظيفيا أي يقلل من توازن النسق، ويؤمن ميرتون بأن العناصر الاجتماعية يمكن أن تكون لها انعكاسات سلبية، ولجأ إلى استعمال مفهوم الاختلال الوظيفي إذ يرى أن البنى والتنظيمات الاجتماعية مثلما تساهم في الحفاظ على النسق الاجتماعي مثلما يمكن أن تكون لها انعكاسات سلبية.

---

[1]- أنتوني غدينز، علم الاجتماع، ترجمة فايز الصباغ، منشورات المنظمة العربية للترجمة، ط1، بيروت، لبنان، 2005، ص 74.

[2]- خالد المير وآخرون، أهمية سوسيولوجيا التربية، سلسلة التكوين التربوي، العدد 03، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 1995، ص36.

تربط هذه النظرية بالأعمال والجهود التي تساعد الجماعة على تحقيق أهدافها معا، وتشمل التفاعل بين أعضاء الجماعة والحفاظ على تماسكها، وفي هذا المنحى ناقش دوركايم قضية العلاقة بين المدرس والتلميذ، "مستخدما مدخله السوسيولوجي التربوي المميز. ولقد ناقش هذه القضية في إطار تحليله للوظيفة النقدية للتربية والعملية التعليمية، خاصة وانه تصور أن الظاهرة التربوية ما هي إلا شيء اجتماعي أكثر منها شيء فردي أو شخصي"[1]، تحدث نتيجة للتفاعل الذي يحدث داخل المدرسة، بين مختلف أطرافها، ويكون لها تأثير على التلميذ خاصة بالنسبة لعلاقته مع مدرسه. هذه العلاقة التي يكون لها تأثير كبير على التلميذ، حيث تتوقف نتائجها بناءا على طبيعة تلك العلاقة ونوعية الممارسات الصفية ونمط القيادة الصفية التي تقوم عليها وتطبع جو الفصل الدراسي .

وطبقا لهذه النظرية فإن القيادة يمكن أن يقوم بها أكثر من عضو في الجماعة، فالقيادة هنا تتحدد في إطار الوظائف والأشخاص اذلين يقومون بها طبقا لحجم عملهم الذي يقومون به، من هذه الوظائف. وبذلك فإن مدير المدرسة يقوم بدور فاعل في إنجاح الإدارة المدرسية وتنفيذ المهام المنوطة به، بما يفضي إلى تحقيق الأهداف التعليمية وخلق بيئة مدرسية مشوقة تشجع الطلبة على التعليم وهذا يتطلب من مدير المدرسة استخدام أساليب لتطوير إدارته الذاتية بما فيها الإدارة الفعالة للمدرسة، ومختلف جوانب العمل الإداري والفني داخل المدرسة[2].

ومن خلال مقاربتنا لدراستنا الحالية، نجد أن المدرسة هي بناء لمجموعة من الوحدات، حيث لكل وحدة وظيفتها ومن شأنها المحافظة على البناء العام فالإدارة المدرسية تعمل على تنفيذ مهماتها في إطار تكامل بين النواحي الفنية والإدارية من خلال تنمية المعلمين والتلاميذ، بحيث لا يجب أن يكون ذلك على حساب جانب دون آخر، وهذا كله لخلق مناخ دراسي صحي يساعد على التمدرس الحسن وتحقيق أعلى مستويات الاداء لدى كل من المعلم والمتعلم لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.

وكما يرى دور كايم أن هناك أنماط تربوية مختلفة وما ينطبق على الإدارة ينطبق على التلاميذ والأساتذة فهم وحدات تقوم كل وحدة بوظيفة معينة، كذلك الأقسام النهائية للثانوية فهو مجموعة من الوحدات التي تعتمد على تحقيق وظيفة اجتياز شهادة الباكالوريا، فإذا حدث خلل على كل وحدة كتقصير الأساتذة في أداء مهامهم وعدم تحقيق الفهم والاستيعاب لدى التلاميذ فإن الوحدات تلجأ إلى وظيفة بديلة تحقق هدف الفهم والاستيعاب وبالتالي يلجؤون إلى الدروس الخصوصية كبديل.

---

[1]- عبد الله محمد عبد الرحمن: علم اجتماع التربية الحديث،(النشأة التطورية والمداخل النظرية والدراسات الميدانية الحديثة)، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د س، ص 354.

[2]- خالد المير وآخرون، مرجع سابق، ص 36.

المقاربة الثانية: النظرية التفاعلية الرمزية.

تسعى التفاعلية الرمزية كنظرية سوسيولوجية لدراسة الفرد وسلوكه في المجتمع داخل الجماعة التي ينتمي إليها مع الاهتمام بمكون عملية التفاعل والتبادل بين الفرد وذاته أو الجماعات التي ينتمي إليها، والمجتمع الذي يعيش فيه[1]. ومن وراد هذه النظرية نذكر جون هربرت ميد وهيربرت بلومر.

وتعتبر التفاعلية الرمزية و احدة من المحاور الأساسية التي تعتمد عليها النظرية الاجتماعية في تحقيق الأنساق الاجتماعية، وهي تبدأ بمستوى الوحدات الصغرى (micro) منطلقة منها لفهم الوحدات الكبرى، وتهتم بالتفاعل الرمزي المشكل عبر اللغة والمعاني والصور الذهنية، استنادا إلى حقيقة مهمة هي: أن على الفرد أن يستوعب أدوار الآخرين.

إن اهتمامات التفاعلية الرمزية تنصب على حقيقة أن الفرد يقيم ويقيم من الآخرين بعد تفاعله معهم، فعند الانتهاء من عملية التفاعل يكون التقييم بشكل رمز يمنح لكل فرد تم معه التفاعل، والرمز سواء كان إيجابيا أو سلبيا هو الذي يحدد طبيعة التفاعل مع ذلك الشخص[2].

إن أصحاب النظرية التفاعلية الرمزية يبدؤون بدراستهم للنظام التعليمي من الفصل الدراسي (مكان حدوث الفعل الاجتماعي)، والعلاقة في الفصل الدراسي بين التلاميذ والمعلم هي علاقة حاسمة، إذ يتفاعل التلاميذ والمدرسون بعضهم مع بعض، حيث يحققون في الأخير نجاحا أو فشلا تعليميا، بمعنى توفر التفاعل وهو سلسلة متبادلة ومستمرة من الاتصالات بين فرد وآخر، وا ٍن غاب التفاعل يكون هناك خلل في العملية التعليمية[3].

والإضافة التي أضفها بلومر للتفاعلية الرمزية هي أنه لم يحدد عملية التفاعل ويحصرها بالأفراد بل ذهب إلى أبعد من ذلك إذ قال: أن التفاعل لا يكون بين الأفراد فقط بل بين الأفراد والمؤسسات والمنظمات والمجتمعات المحلية والطبقات والظواهر الجمعية الأخرى. فالفرد نتيجة لخبراته وتجاربه السابقة يقيم هذه الظاهر الجمعية ويعتبرها رموزا ذات قيمة معينة له، وأن التقييمات الرمزية هذه تصل إليها عاجلا أو آجلا، وبعد ذلك تقيم نفسها بموجب تلك التقييمات، وعلى هذا الأساس يكون التفاعل بين

[1]- عبد الله محمد عبد الرحمان، النظرية في علم الاجتماع، النظرية السوسيولوجية المعاصرة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002، ص 167.

[2]- إحسان محمد الحسان، النظريات الاجتماعية المتقدمة، ط1، دار وائل للنشر، الأردن، 2005، ص 79.

[3]- حمدي علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1995، ص 180.

الفرد وبقية الجماعات والمؤسسات بعد أن تكون رموزا ذات معنى محدد بالنسبة له وللمجتمع على حد سواء[1].

بمعنى أن الرمز الذي نعطيه لأي فرد أو مؤسسة أو جماعة هو الذي يحدد صورة التفاعل بيننا وبين الرمز، فالرموز قد تكون إيجابية أو سلبية أو محايدة.

ومن خلال هذه المقاربة نجد أن التلاميذ لديهم دلالة رمزية، نتيجة الأدوار والتوقعات والتصورات المطروحة عليه، فاتجهت التصورات والدلالات نحو الدروس الخصوصية باعتبارها ذات قيمة رمزية إيجابية لأنها ذات قيمة سوسيوتربوية بالنسبة للتلميذ والأسرة والمجتمع لما تحققه لهم من مساعدة لتحقيق نتائج حيدة خلال المسار التعليمي، ومن جهة أخرى تتكون لدى التلميذ تصورات ذات قيمة رمزية سلبية بالنسبة لإدارة المدرسة ولأساتذته نتيجة لممارساتهم السلبية التي حالت دون تحقيق نتائج جيدة، من خلال التصورات التي تشكلت لدى التلميذ عن أساتذته داخل الصف والتي تظهر في أدائه ومعاملته له، وأنه ليس هو الشخص المناسب الذي سيشبع حاجياته ويساعده في الحصول على شهادة الباكالوريا، ويظهر هذا في الممارسات الصفية السلبية للأستاذ من تقصير في أداء عمله، والغياب، واللامبالاة، وضعف كفاءته، وعدم السماح للتلميذ بإبداء رأيه في سير الحصة وغيرها من القضايا، وكذا عدم شرح الدروس بالشكل المطلوب، استعمال أسلوب المنع والتهديد مع التلميذ... الخ، كل هذه الممارسات تجعل التلميذ يشكل تصورات سلبية عن الأستاذ مما يؤدي إلى نفوره من الفصل الدراسي وبالتالي من المدرسة.

[1]- السيد الحسيني، نحو نظرية اجتماعية نقدية، دار النهضة العربية، بيروت، 1985، ص 64.

الفصل الثاني:

المناخ المدرسي والدروس الخصوصية في المجتمع الجزائري

تمهيد

أولا: المناخ المدرسي

1- أنماط المناخ المدرسي

2- محددات المناخ المدرسي

3- خصائص المدارس الجيدة

4- أهم النظريات المفسرة للمناخ المدرسي

ثانيا: الدروس الخصوصية في المجتمع الجزائري

1- أنواع الدروس الخصوصية

2- أسباب ظهور الدروس الخصوصية في المجتمع الجزائري

3- إيجابيات وسلبيات الدروس الخصوصية

4- استراتيجيات الحد من ظاهرة الدروس الخصوصية في المجتمع الجزائري

ثالثا: المناخ المدرسي والدروس الخصوصية

1- الممارسات الصفية والدروس الخصوصية

2- الممارسات القيادية للمسيرين والدروس الخصوصية

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر المدرسة المؤسسة التعليمية التي ينمي فيها التلاميذ معارفهم وكفاءاتهم وهي أيضا من أهم بيئات التفاعل الاجتماعي، فهي مؤسسة اجتماعية ومن ثم فإن عملية التعلم تتأثر بهذا الوسط الاجتماعي وبالعلاقات الإنسانية والاجتماعية التي تسوده، وهذا ما يطلق عليه بالمناخ المدرسي، هذا الأخير الذي جذب انتباه العديد من الباحثين التربويين بسبب نتائج الدراسات والأبحاث التي تؤكد أهمية في التأثير على نتائج العملية التعليمية، وفي بروز العديد من الظواهر التربوية كظاهرة الدروس الخصوصية التي أصبحت واقعا حتميا لا يمكن الفرار منه، وعبئا آخر يقع على عاتق الأسرة، مما يجعل منها واقعا اجتماعيا، وبالرغم من محاولة وزارة التربية الحد منها خاصة عند إقرارها لبرنامج الدعم البيداغوجي إلا أنها ما زالت تشهد انتشارا واسعا في المجتمع الجزائري.

وفي هذا الفصل سيتم الحديث عن المناخ المدرسي من حيث أنواعه ومحدداته، وخصائص المدارس الجيدة، وأهم النظريات المفسرة له، لنتطرق بعدها إلى الدروس الخصوصية حيث سنتناول فيها أنواعها وأسبابها ثم وايجابياتها وسلبياتها، إضافة إلى استراتيجيات الحد منها في الجزائر، وفي الأخير تحاول الباحثة إظهار العلاقة بين المتغير التابع الدروس الخصوصية والمتغير المستقل المناخ المدرسي من خلال الدراسة النظرية لتلك العلاقة.

أولا: المناخ المدرسي.

1- أنماط المناخ المدرسي:

يقول هالين: "عندما تزور مدرسة ما، فليس عليك أن تبقى فترة طويلة حتى تتعرف على مناخ المكان، فإذا كان الناس يتميزون ويختلفون في شخصياتهم فكذلك المدارس تختلف وتتميز بأنماط عديدة من المناخات"[1].

وعليه اختلف الباحثون في وضع تصنيف محدد لأنواع المناخ المدرسي، وظهرت بذلك نماذج عديدة أهمها نموذج هالين وكروفت Hallin and groft حيث وضع ستة أنواع للمناخ المدرسي.

1-1- المناخ المفتوح (Open climat):

يكون في المؤسسة التي يتمتع فيها الأعضاء بروح الفريق دون وجود شكاوى، كما يسعى مدير المؤسسة إلى تسهيل إنجازات المعلمين للأعمال الموكلة إليهم دون تعقيد[2].

ويتمتع فيه أعضاؤه بروح معنوية عالية، حيث تسود المدرسة علاقات إنسانية اجتماعية قوية وتسعى إدارة المدرسة إلى إشباع الحاجات الاجتماعية للعاملين فيها والتلاميذ معا، ويتميز بتوفير الحوافز المناسبة والتدريب على العمل المستمر والاشتراك في تخطيط وتنظيم العمل، وتوفر الظروف المناسبة للتعليم والتعلم[3].

أي أن هذا النوع تكون فيه درجة الانتماء إلى الفريق مرتفعة، وأن المعلمين يعملون بروح الفريق الواحد، ويستمتعون بالعلاقات الودية والرضا الوظيفي.

1-2- مناخ الحكم الذاتي:

ويقصد به المناخ الذي تسوده حرية شبه كاملة يتيحها مدير المدرسة للعاملين بها في أداء واجباتهم، ويساعد هذا المناخ على ظهور قيادات من أعضاء الأسرة المدرسية، ويتسم الأداء والإنجاز بالإنسانية وعدم التعقيد، حيث يتعاون الجميع، وحيث تسود روح معنوية عالية، وا ٍن كانت بدرجة أقل من المناخ المفتوح[4].

---

[1]- فاطمة يونس المعاضيدي، حصة محمد صادق، أنماط المناخ المدرسي السائدة في مدارس التعليم العام لدولة قطر وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد 20، قطر، 2001، ص 28.

[2]- رافدة عمر الحريري، إدارة التغيير في المؤسسات التربوية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2001، ص 47.

[3]- أحمد إسماعيل حجي، مرجع سابق، ص 127.

[4]- المرجع نفسه، ص 127.

أي أن المدير يتيح للمعلمين الفرصة لتنظيم تفاعلهم ويضع لهم القوانين التي تساعدهم في عملهم دون الرجوع إليه.

1-3- المناخ المراقب:

يتركز الاهتمام في هذا النوع على أداء العمل وا ٍنجازه بالدرجة الأولى وحتى وا ٍن كان ذلك على حساب إشباع حاجات العاملين[1].

أي أنه يخدم العمل أكثر مما يخم الحاجات الاجتماعية للأفراد، ذلك أن الاهتمام بالعمل وا ٍنجاز الواجبات لا يتيح فرصة للاهتمام بالعلاقات بين العاملين[2].

1-4- المناخ المألوف:

حيث تسود الروح الأسرية إذ تكون هناك الألفة بين الأعضاء، فالعلاقات الاجتماعية والاهتمام بالحاجات الاجتماعية مهمة، يفضل الاهتمام بالعمل والإنجاز وتحقيق الأهداف، ويقل هنا الدور التوجيهي لمدير المدرسية فهو لا يعقد الأمور بل يسهلها.

1-5- المناخ الوالدي:

تتميز إدارة المدرسة هنا بعدم تفويض السلطة، فهي ترتكز بيد مدير المدرسة، مما يتعذر ظهور قيادات جديدة، وينتج عن ذلك أن سلطة الرقابة تكون أعلى من سلطة التوجيه والإشراف، ويسود هذا المناخ الانقسام والتكتل بين صف العاملين، مما يؤدي إلى انخفاض الروح المعنوية لديهم[3].

حيث أن هذا النوع يكون فيه المعلمين متباعدين والألفة بينهم ضعيفة، ويتصف سلوك المدير بالتركيز على الإنتاج، ويقل اهتمامه بالعلاقات الإنسانية.

1-6- المناخ المغلق:

وهو نقيض المناخ المفتوح، فالأعضاء من الأساتذة لا تتيح لهم فرصة لتنمية علاقاتهم الاجتماعية، كما أن أداء العمل وا ٍنجازه يكون منخفضا ولا يحظى بقبول العاملين، ويتسم مدير المدرسة في ظل هذا المناخ بعدم القدرة والتوجيه، ويؤكد على العلاقات الإنسانية في العمل[4].

وترتفع فيه الإعاقة وتنخفض الروح المعنوية نظرا لعدم إشباع حاجات الأفراد الاجتماعية أو حاجاتهم إلى الإنجاز في العمل، والمعلمون متباعدون والألفة بينهم متوسطة ويتصف سلوك المدير

[1]- رافدة عمر الحريري، مرجع سابق، ص 47.

[2]- أحمد إسماعيل حجي، مرجع سابق، ص 128.

[3]- رافدة عمر الحريري، مرجع سابق، ص 57.

[4]- رافدة عمر الحريري، مرجع سابق، ص 57.

بالشكلية في الأداء والتركيز العالي على الإنتاج وهذا يدفعه إلى اتخاذ مزيد من الإجراءات والقوانين غير المرئية لمتابعة أداء المعلمين وهذا يدفعه إلى اتخاذ مزيد من الإجراءات والقوانين غير المرئية لمتابعة أداء المعلمين وتوجيه سلوكهم، كما أنه لا يظهر أي سلوك يقتدي به المعلمون واهتمامه قليل بالعلاقات الإنسانية ولا يعطي فرصة لظهور المبادرات القيادية[1].

أما أمين القريطي (2003) فقد ربط نوعية المناخ المدرسي بنوعية الإدارة المدرسية بحكمها تتحكم وتوجه هذا المجال بسلطة من مدير المدرسة، وبالتالي المناخ المدرسي يتحدد حسب الأسلوب الذي يتخذه المسؤول الأول في قيادة العمل المدرسي، وقدم أربعة أنماط للإدارة المدرسية يمكن عرضها كالتالي:

1- النمط الديمقراطي:

حيث يستمد المدير صلاحياته وسلطته من الجماعة التربوية ويوازن هذا النمط بين جانبين مهمين هما الاهتمام بالعمل المدرسي وتحقيق الأهداف المحددة أولا، وثانيا السماح بالمشاركة الفعالة للأفراد في اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية وتعزيز العلاقات الاجتماعية والإنسانية وهو ما تنعكس آثاره على المناخ المدرسي عامة بالشعور بالاستقرار والراحة النفسية للتلاميذ والعاملين[2].

2- النمط السلطوي:

يستمد المدير سلطته من نفوذه ومركزه الوظيفي القوي، ويمارس الضغط على مرؤوسيه وبالتوبيخ والعقوبات عند كل هفوة أو خطأ في العمل، وفرض الرأي وعدم الإفساح بالمشاركة الفعالة، ما ينعكس على المناخ المدرسي العام من تذمر للأستاذ وفقدانه للثقة مع تدني الدافعية للعمل، وكثرة التأخر والغياب وانعدام الشعور بالإشباع النفسي والأمن ما ينعكس على عمل التلاميذ. وبالتالي فإن هذا النمط يؤثر سلبا على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

3- النمط البيروقراطي:

يتميز بالأداء حسب ما جاءت به النظم والقواعد والنصوص وعدم الخروج عنها، ويتسم هذا النمط بالتصلب الفكري والجمود وعدم المرونة وعدم استخدام التفكير الإبداعي كما يفتقر إلى العلاقات الاجتماعية ما ينعكس على المناخ المدرسي فيتصف بالنمطية والركود وفقدان التطوير والإبداع.

[1]- أبو جمعة تقبيل، المناخ المدرسي في المؤسسات التعليمية الجزائرية، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، العدد 01، جوان 2016، ص 09.

[2]- عبد المطلب أمين القريطي، في الصحة النفسية، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003، ص 45.

4- النمط التسيبي:

يتميز بإتاحة الحرية للعمال دون تدخل من المدير وهذا ينعدم الضبط والتوجيه والتنسيق، كما يراعي فيه المدير كسب رضا الجميع على حساب العمل المدرسي والأهداف التربوية فينعكس على عمل التلاميذ، فتعم الفوضى ويكثر الغياب ويصعب على الإدارة ضبط التلاميذ[1].

من خلال ما سبق ذكره نرى أن لكل باحث تصنيفه الخاص به، وانطلاقا من أن المناخ المدرسي هو ما يمثل شخصية المؤسسة التعليمية والجو العام الذي يسودها، ويعكس التفاعلات المهنية والاجتماعية بين الأفراد، فقد ركزت جميع التصنيفات على العلاقات الإنسانية القائمة بين الأفراد في المؤسسة التربوية، كما نجد أن المناخ المدرسي يختلف من مؤسسة تربوية إلى أخرى، فهناك بعض المؤسسات تتمتع بمناخ يتسم بالحيوية والطاقة الموجهة نحو تحقيق أهدافها وبروح معنوية عالية بين أعضائها، في حين نجد بعض المؤسسات تتمتع بمناخ لا تنمو فيه العلاقات الاجتماعية الطيبة ويسودها الفوضى.

2- محددات المناخ المدرسي:

يعكس المناخ المدرسي المجال والميدان للحياة المدرسية، ولهذا فقد تنادى التربويون ببناء مقياس يقيس درجة ومستوى المناخ المدرسي في المدرسة، ويمكن تحديد المتغيرات المرتبطة بتحديد شكل المناخ المدرسي فيما يلي:

2-1- البناء التنظيمي:

وهو الوعاء الذي يجسد الدوائر والأقسام وتنتشر فيه مكونات المدرسة، وتتحدد فيه ارتباطاتها الإدارية، ولجان التنسيق، متضمنا وصف الوظائف مشتملا على مواصفات وشبكات الاتصال النازلة والصاعدة والأفقية، وما يشتمل عليه من مسؤوليات وصلاحيات، أنه على قدر ما يكون هذا البناء قائما على أسس علمية سليمة على تحديد دقيق للوظائف والمسؤوليات والصلاحيات ووضع الشخص المناسب في المكان المناسب، فإنه بذلك يقلل مكن احتمال ظهور المناخ السلبي[2].

كما يبرز ضمن تأثير بيئة العمل في الشخص، ضمن بعدين أساسيين هما: الوعي واللاوعي، هذا التأثير يتحول إلى تشكيل تمثل أو صورة ذهنية تتبع الفاعل خاصية ذلك التمثل أنه ثابت نسبيا أي لديه القدرة على التغيير تبعا لتغير البيئة[3].

---

[1]- عبد المطلب أمين القريطي، مرجع سابق، ص 45.

[2]- بشير محمد غريبات، إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعليم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2006، ص 103.

[3]- فوزي بن دريدي، مرجع سابق، ص 28.

بمعنى أنه يجب تحديد الأدوار بشكل سليم، ومعرفة أي من الأفراد يتحمل مسؤولية صنع القرار، كما يجب أن يكون الهيكل التنظيمي متكيف مع متطلبات العمل، ويهدف إلى الحصول على أحسن النتائج وتحسين نسبة الكفاءة بين المدخلات والمخرجات.

2-2- نمط الإدارة:

إن نمط الإدارة الذي يستخدمه المدير وما يترتب من الممارسات سواء كانت قائمة على المشاركة والديمقراطية أو أنها متسمة بالأوتوقراطية والتسلط إزاء العاملين أو على ما بينهما من أنماط لها أثر في تحديد نوع المناخ المدرسي داخل ذهنية الأفراد العاملين في المؤسسة مثلما لهذا النمط تداعياته على مختلف المستويات داخل المدرسة ومن خلال تأثيره على المناخ الصفي ذاته[1].

يمكن القول أن الإدارة المدرسية كأحد مكونات المناخ المدرسي تؤدي دورا مهما وفاعلا في دعم الابتكار ورعايته لدى التلاميذ، وا لى وجود ارتباط إيجابي وقوي بين نمط الإدارة المدرسية وممارستها، وبين بروز قدرات التلاميذ الابتكارية، إذ يجب على الإدارة أن تكون قادرة على خلق جو مدرسي مناسب يجعل المعلم يحب التعليم، والتلميذ يحب التعلم، فالمدير الذي يؤمن بمبدأ التسلط والإكراه لا يستطيع أن يحقق فعلا تربويا متكاملا، حيث أن التصلب الإداري ينعكس سلبا على مستوى إنتاجية المدرسة، ويؤثر في مستوى التفاعلات التربوية بين الأطراف التربوية وخاصة التلميذ، إذ نجد بعض المدراء لا يهتمون بالجوانب الإنسانية ولا يطبقون التعليمات بطريقة صحيحة، ولا يتواصلون مع التلاميذ ومحاولة فهم مشاكلهم وتوجيههم لمستشار التوجيه المدرسي والمهني، وكما يقوم المدير ببعض التصرفات السلبية (كنقل المعلم، نقص معلم، ازدحام الفصول، عدم توفير الوسائل التعليمية، الإهمال)، كل هذه الممارسات تؤدي إلى ظهور مناخ مدرسي غير صحي يؤدي إلى نفور التلميذ من المدرسة.

فالمدير مطالب بالقيام بدور حيوي لتحسين مناخ المدرسة من خلال تحسين دوره تجاه كل ما يشكل المناخ المدرسي (مادي-غير مادي) حيث أن القيادة المدرسية هي القادرة على التوجيه لكل من التلميذ والمعلم، فيجب أن يتصف سلوك المدير القيادي بالديمقراطية والحيوية والمرونة.

2-3- تكنولوجيا العمل:

إذا كانت التكنولوجيا المستخدمة في المدرسة ذات طبيعة ثابتة وغير متجددة، فإنه ستسود الأجواء التقليدية إلى حد كبير وبالتالي يكون المناخ المدرسي فيها متجها نحو السلبية في نظر المرؤوسين، إلى

[1]- بشير محمد غريبات، مرجع سابق، ص 103.

جانب قلة الإبداعات وعدم تقبل الأفراد لتحمل المسؤولية لإنجاز المهمات[1].

بمعنى أن اعتماد النظام التربوي على طرائق التعليم الميكانيكية والجامدة التي يقوم على التلقين ومركزية المعلم إذ هو الذي يهيء وينظم ويسير التلاميذ ويضبط تعلمهم بالإضافة إلى انعدام الوسائل التكنولوجية وعدم توفر المرافق في المخابر، إذ من المفروض أن محتوى التربية وطرائقها يتطور بشكل مستمر ليتماشى مع متطلبات العصر الحديث.

إذ أن الممارسات القيادية للمسيرين من خلال توفير الأجهزة والوسائل التعليمية التي تساعد الأستاذ على شرح الدرس لها دور في إنجاح العملية التعليمية، كما أن حسن استغلالها من طرف الأستاذ داخل الصف من شأنه أن يرفع من دافعية الإنجاز لدى التلميذ، حيث نجد وكما أشرنا له سابقا أن بعض المدراء يتميز سلوكهم الإداري بالتساهل واللامبالاة والإهمال وبالتالي عدم الوقوف على احتياجات المدرسة من وسائل وتكنولوجيا العمل والذي يؤدي إلى تنمية شعور عدم الانتماء للمدرسة من طرف التلاميذ، لأن تكنولوجيا العمل تعمل على تحفيزهم وتشويقهم للتعلم

2-4- البيئة الخارجية:

إن العوامل البيئية الخارجية المتعلقة بالسياسات التربوية العامة على مستوى المناطق التعليمية والأنظمة والتعليمات المطبقة والحوافز والعقوبات المعمول بها، والنظام والرعاية والتأمينات المطبقة مما يتأثر به العاملون في المؤسسات التربوية له أثره، وا ٍن تدني التخصيصات المالية للمدارس وسياسات خفض النفقات من قبل الجهات الممولة والاستغناء عن العاملين فيها، فإن تصور المناخ المدرسي هو سلسلة متصلة تمتد من المناخ السائد على مستوى النظام التربوي إلى مستوى النظام والصف[2].

يمكن القول أن الاهتمام بالمعلمين وا ٍشباع حاجاتهم ورغباتهم وتمكينهم من استغلال طاقاتهم وقدراتهم ومواهبهم، علاقة تمتد إلى الصف، فلا يجب أن تكون المدرسة آلة للسلطة من أجل إخضاع عامليها لأجل ما تتبناه السلطة.

3- خصائص المدارس الجيدة:

يشير ستيرنيغ (2002) إلى عدد من الخصائص التي يجب أن تتمتع بها المدارس الجيدة منها:

1- في المقام الأول المدارس الجيدة يجب أن تؤكد على النشاطات المعرفية، حيث تعتمد على تشكيل هذه الأجواء بعدد من الطرق اعتمادا على طبيعة وعدد الطلبة.

[1]- المرجع نفسه، ص 103.

[2]- بشير محمد غريبات، مرجع سابق، ص 103.

2- المدارس الجيدة لديها معلمون ملتزمون نحو طلبتهم، ويملكون قدرا من الحرية والاستقلالية من قبل الإدارة المدرسية لإظهار هذا الالتزام داخل الغرفة الصفية، ففي المدارس لدى المعلمين متطلبات للمنهاج لابد من استكمالها، ومع ذلك ففي المدارس الجيدة يعطى المعلمون سلطة أكثر لتصميم دروسهم والتخطيط لكيفية إدارة صفوفهم وعندما يحصل المعلمون على مثل هذا التأكيد من السلطة المدرسية فقد يجدون الأمر أكثر سهولة وللالتزام بالقيم المشتركة في المدرسة.

فللممارسات الصفية للأساتذة دور كبير في انجذاب التلاميذ إلى الدراسة خاصة وا إلى المؤسسة الدراسية عامة، من خلال قيام الأستاذ بدوره في توعية تلاميذه وتميزه بالحب والمودة ومراعاة الفروق الفردية بينهم، وفي الأساليب التدريسية التي يتبعها بما يحقق لهم نجاحهم الدراسي، ويقلل من شعورهم بالفشل، فالأستاذ هو أكثر الأشخاص مقدرة على إيجاد المناخ المدرسي الملائم لرفع مستوى الدافعية لدى التلاميذ.

3- تعمل المدارس الجيدة باستمرار على مراقبة وتوجيه أنفسها وطلابها من أجل التحسين بدلا من النظر إلى القضايا والمشاكل والسياسات المدرسية على أنها بمثابة تهديدات فعندما تشجع هيئة العاملين في المدرسة كالمرونة والانفتاح نحو التغيير وتبادل الأفكار بينهم فإنهم يضيعون المعلم[1].

حيث نجد أن المدارس الصحية يجمع فيها مدير المدرسة بصفته قائدا تربويا بين التركيز على العمل والنواحي الإنسانية، ويساند الأساتذة ويشعرهم بالحماس للعمل والفخر بالانتماء للمدرسة، كما أن تطبيق القوانين والتعليمات بعدل على التلاميذ يشعرهم بالأمن والطمأنينة ويجدون متعة في المدرسة وفي غرفة الصف.

4- تندرج المدارس الجيدة في المجتمعات التي تخدمها، فالمحاولات النشطة توضع لجلب مشاركة الآباء في تعليم أولادهم، حيث تشكل حلقات وصل بين المدارس العليا والكليات والجامعات المحلية كذلك تبنى جسور بين المدارس الثانوية وأصحاب العمل لكي يبدأ الطلبة بإدراك العلاقة بين التعليم في المدرسة الثانوية ومستقبلهم المهني.

5- تتألف المدارس الجيدة من غرف صفية جيدة، ففي الصفوف الجيدة يكون الطلبة مساهمين فعالين في عملية التعلم، وليسوا متلقين سلبيين لمادة المحاضرة، ويستبدل الحفظ الروتيني بالمشاريع الإبداعية، حيث

[1]- رغدة شريم، سيكولوجية المراهقة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص 294.

يواجه الطلبة مواقف تثير لديهم التفكير ويناقشون القضايا الهامة بدلا من الطلب منهم إعادة الدرس الذي تعلموه بالأمس[1].

وهذا ما يساعدهم على استيعاب الدروس وفهمها أكثر ويجعلهم لا يلجؤون إلى بدائل أخرى كما هو الحال في الدروس الخصوصية.

من خلال ما سبق ذكره، يمكن القول أن المدارس الجيدة هي التي تخرج أفراد صالحين للمجتمع، وهي المؤسسة التي يسودها جو الاحترام والتعاون والتضامن بين الإدارة والأساتذة والتلاميذ، ضف إلى ذلك الحزم والانضباط والعدالة الاجتماعية في تطبيق القوانين، وبالتالي يسودها مناخ صحي يكون للإدارة من خلال الممارسات القيادية لمسيريها دور كبير في ذلك.

4- أهم النظريات المفسرة للمناخ المدرسي:

تناولت عدة نظريات موضوع المناخ المدرسي وتتمثل هذه النظريات فيما يلي:

4-1- نظرية النظم الاجتماعية:

يسميها البعض أمثال أندرسون بنظرية المدخلات والمخرجات، وهي من النماذج التي حظيت باهتمام الباحثين في مجال التفاعل النشط داخل المؤسسات التعليمية، وفيها ينظر إلى المدرسة على أنها مصنع يحول المدخلات المتمثلة في (المناهج والمقرر الدراسي، الوقت، المدرس، العلاقات والوسائل التعليمية وكل ما يتعلق بالبيئة المدرسية) إلى مخرجات (والمخرجات في النظام التعليمي هي إحداث التعلم لدى المتعلم ونمو شخصيته واكتساب المفاهيم والاتجاهات والقيم المرغوب فيها).

ويستند هذا التحول إلى افتراض أن هناك علاقة خطية بين المدخلات والمخرجات، وبناء على ذلك فإن أي قصور في المخرجات يمكن إرجاعه إلى قصور في المدخلات، وفي ضوء هذا يفترض أن تكامل بعض المدخلات المدرسية يخلق مناخا متاحا تعطي فيه المدرسة مخرجات موجبة[2].

أي أن هذه النظرية تقوم على أساس أنه يجب النظر إلى النظام التربوي من خلال مدخلاته وعملياته ومخرجاته، فالأنظمة التربوية تتألف من عوامل وعناصر متداخلة متصلة مباشرة وغير مباشرة، وتشمل: أفراد النظام، جماعاته الرسمية وغير الرسمية، الاتجاهات السائدة فيه والتفاعلات التي تحدث بينم تركيباته، فالمدرسة عبارة عن شبكة من النظم الفرعية المترابطة كل منها يعمل على تنفيذ جزء من الواجب الكلي في تحويل المدخلات إلى مخرجات.

---

[1]- المرجع نفسه، ص 295.

[2]- باشرة كمال، مرجع سابق، ص 40.

4-2- نظرية الاتجاه التبادلي (التفاعلي):

وفيه ينظر إلى المدرسة على أنها نظام من العلاقات الاجتماعية بين الأسرة، المعلمين، الطلاب، الرفاق، وتؤثر هذه العلاقات على درجة إنجاز الأهداف التربوية، وفيه ينظر أيضا إلى سلوك الطلاب بأنه دلالة للعمليات الاجتماعية المدرسية ومعاييرها وتوقعاتها، وبالدرجة التي تختلف فيها المدرسة في بيئتها الاجتماعية، فإنها تختلف في النتائج التعليمية التي تحققها، ومن هذا الاتجاه التبادلي التفاعلي بين الفرد والبيئة يمكن الحصول على أفضل وصف للمدرسة ومناخها، كما يتصوره ويدركه كل من الطالب والمعلم، وكذلك أفضل وصف لمناخ الفصل الدراسي.

بمعنى أن العملية التفاعلية التبادلية داخل المدرسة تؤثر على المناخ المدرسي.

4-3- النظرية البيئية:

وهي تشترك مع توجيه المدخلات والمخرجات في الاهتمام بخلق وصيانة وتوزيع المصادر والأبعاد الفيزيائية والطارئة للبيئة، وتشترك مع التوجيه الاجتماعي في الاهتمام بالعمليات الاجتماعية، وثقافة البيئة ونوعية السلوك الممارس، وهذا التوجه يحاول بقدر الإمكان الكشف عن وظيفة النظام ككل عضوي متفاعل[1].

أي أن النظرية البيئية تهتم بالمدخلات من الجانب المادي للمدرسة.

اعتماد مدخل نظري سوسيولوجي يقارب ظاهرة المناخ السلبي في المدارس الجزائرية:

أولا: إن المناخ المدرسي السلبي غير الصحي هو ظاهرة سوسيو -مدرسية منتشرة في المدارس الجزائرية نظرا للأسباب التالية:

- عدم جدارة النظام التعليمي الجزائري من خلال قيامه بعدة إصلاحات وتعديلات في المدخلات وما يتضمن ذلك من المناهج التربوية والمقررات وتكوين الأساتذة، ولكنها أثبتت فشلها من خلال المخرجات والتي كانت غالبية مخرجاتها ناجحون بلا علم ومتفوقون بلا فكر.

حيث نرى أن المناهج التعليمية الجزائرية صعبة، وكثيفة ولا تراعي الفروق الفردية للتلاميذ وقدراتهم. بالإضافة إلى ذلك عدم اختيار أساتذة أكفاء أو عدم تكوينهم تكوينا سليما أيضا نلاحظ أن مقدار جودة الكتاب المدرسي ضعيفة.

[1]- باشرة كمال، مرجع سابق، ص 41.

وبالتالي كل هذه المدخلات أثرت على المخرجات بشكل سلبي أي لا يوجد تكامل بينهما وبالتالي أثرت على المناخ المدرسي وجعلت منه مناخا غير صحي، فالمخرجات ما هي إلا نتيجة حتمية لنوعية كفاءة المدخلات ويمكن الاعتماد هنا على تفسير نظرية النظم الاجتماعية (المدخلات والمخرجات).

ثانيا: نظرية الاتجاه التبادلي (التفاعلي): يمكن الاعتماد على تفسيرها من خلال جانب العلاقات التي تربط التلميذ بالأستاذ داخل الفصل الدراسي، إذ وللأسف نلاحظ انتشار الكثير من الممارسات السلبية من طرف الأستاذ والتي أثرت على نوع المناخ المدرسي وجعلت منه مناخا غير صحي، نذكر منها:

- غياب الحوار بين الأستاذ وتلاميذه، حيث نجد نوعا من التنابذ داخل الصفوف داخل المدرسة مما يؤدي إل إعاقة العمل وا إضعاف العزيمة وبالتالي تقليص في إنتاج الجماعة، فالتفاعل الاجتماعي يعتبر المنطلق الأساسي للحياة الاجتماعية، فالمناخ المدرسي مرتبط بنمط العلاقات التي تسود أجواء المدرسة.

ثالثا: يمكن الاعتماد على النظرية البيئية في جزء منها والمتمثل في جانب المدخلات والمخرجات في الجانب المادي، فعلى الإدارة المدرسية أن تعمل على توفير الوسائل التعليمية وتحسين ظروف العمل والتمدرس من خلال توفير التجهيزات والأقسام والمطعم والإضاءة .... الخ.

كما أن جز ء من التفسير يذهب إلى نوعية السلوك الممارس داخل المدرسة كغياب التفاعل الاجتماعي وهذا ما تعيشه المدرسة الجزائرية، حيث أصبح الأستاذ يعتبر نفسه ملقنا للمعلومة فقط، وبعيدا كل البعد عن فهم سلوكات التلميذ وتحليلها.

فلاشك أن المدرسة التي تتوفر فيها كل الإمكانيات والتجهيزات والخدمات اللازمة تكون أكثر فاعلية من المدرسة التي تفتقر لكل هذه العناصر الهامة.

ثانيا: الدروس الخصوصية في المجتمع الجزائري.

1- أنواع الدروس الخصوصية:

لقد انتشرت الدروس الخصوصية منذ أقدم العصور وأبعدها، وأخذت بذلك عدة أنواع بسبب الانتشار السريع لها في الأوساط التربوية والمجتمعية ونجد منها:

1-1- الدروس الخصوصية الفردية:

وتسمى أيضا بالدروس الخصوصية المنزلية غير النظامية، وتكون داخل منزل التلميذ أو منزل المعلم، حيث يكون كل منهما مستعد للتنقل واستقبال الآخر بمنزله، وتكون هذه الدروس شاملة لكل المواد الدراسية أو البعض منها، ويشهد هذا النوع شيوعا وانتشارا كبيرين حيث تعتبر طريقة سهلة لدى العديد من المعلمين[1].

وهذا النوع من الدروس منتشر في المجتمع الجزائري وخاصة لدى الأسر ذات الدخل المادي المعتبر.

1-2- الدروس الخصوصية داخل مراكز التعليم المختلفة:

وتكون في معاهد خاصة بالدروس الخصوصية، حيث يتهافت التلاميذ على هذه المراكز بعد أن يعلن الأساتذة عن أنفسهم كمدرسين خصوصيين في ملصقات يتم توزيعها في الشوارع، وا لصاقها على المحطات والأماكن العامة.

يكون هذا النوع أكثر نشاطا خلال السنة الدراسية، ويضم مجموعة من الأساتذة يطلق على هذا النوع اسم (مجموعة التقوية)، ويكون تهافت التلاميذ على هذه المدارس أو المراكز التعليمية، بحيث تصبح الأماكن كاملة الإعدادات قبل بدء العام الدراسي بشهر أو شهرين، إضافة إلى سعي بعض الأساتذة للإعلان عن أنفسهم كمدرسين خصوصيين في ملصقات[2].

وهي الأكثر انتشارا في أغلب المجتمعات ومنها المجتمع الجزائري.

1-3- الدروس الخصوصية عبر الأنترنت:

يقوم بعض المدرسين وبعض الشركات بطرح خدماتهم على شبكة الأنترنت، وذلك عن طريق اتصالهم المباشر مع التلاميذ، بالإضافة إلى توفر بعض المواقع على برامج خاصة مصممة لتلقي الدروس الخصوصية على الشبكة، وتتوفر هذه البرامج على عدة عناصر منها إمكانية المحادثة الصوتية

[1]- فاطمة بن سماعيل، الدروس الخصوصية قراءة تربوية في الأسباب والآثار، مجلة آفاق علمية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد 2، المجلد 11، أفريل 2019، ص 381.

[2]- المرجع نفسه، ص 382.

بين المعلم والتلميذ، فيستخدم المدرس لوحة يقوم بشرح معلومات مختلفة عليها ليشاهدها التلميذ في جهازه الخاص مباشرة، كما يقوم التلميذ بطرح أسئلة على مدرسه، والبرنامج مصمم بصورة تؤمن انسياب المعلومات بطريقة سهلة وكأن المعلم والتلميذ يجلسان جنبا إلى جنب مع بعضهما البعض[1]، ويستفيد من هذه الخدمات تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية، ويمكن للطالب المفاضلة بين عدد الأساتذة الذين يختارهم بنفسه.

1-4- نموذج الدروس الخصوصية بالمراسلة:

وهي تعد نوعا من أنواع الدروس الخصوصية المطبقة باليابان وكوريا باعتبارهما أكثر المناطق انتشارا لهذه الدروس في العالم، وتكون بمبالغ مالية، ويتلقى فيها الطلاب مواد تعليمية مثل أوراق الدراسة الذاتية التي يتم إعدادها وتسليمها من مؤسسات خاصة بانتظام، وتمر على ثلاث مراحل، ففي المرحلة الأولى يتم تزويد الطلاب بإجابات وتفسيرات إضافية عن الأسئلة من أجل مساعدتهم على الدراسة بشكل مستقل، وفي الثانية يقدم الطلاب الأوراق الدراسية الذاتية للمعلمين لتقييمها، وفي المرحلة الأخيرة تعاد الأوراق للطلاب مع ملاحظات وتعليمات لتثبيت المعلومات من جديد في حال الخطأ[2].

1-5- معاهد خاصة لإعداد المقبلين لامتحان القبول الجامعي:

حيث ينضم إليها خريجو المدارس الثانوية الرغبين في الالتحاق بالجامعة لتخصص معين وذلك بأخذ حصص مكثفة لحجز مقاعد جامعية[3].

وهذا ما نجده عند الطلبة الجامعيين الذين يحاولون تحسين مستواهم خاصة في مجال اللغات الأجنبية.

إذا ومن خلال ما سبق ذكره فإنه لا يمكن فهم ظاهرة الدروس الخصوصية إلا من خلال التسليم بحقيقة أنه هناك أكثر من نوع من الدروس الخصوصية و التي تقدم في أكثر من مكان، وعلى عكس المدارس عموما فإن الدروس الخصوصية تقدم على مدار السنة وفي فترة الصيف، كما نجد التنافس الكبير بين المعاهد في هذا النوع من الخدمات التعليمية.

[1]- فاطمة بن سماعيل، مرجع سابق، ص 382.

[2]- المرجع نفسه، ص 383.

[3]- المرجع نفسه، ص 382.

2- أسباب ظهور الدروس الخصوصية في المجتمع الجزائري:

يعتقد أن أول من مارس الدروس الخصوصية هو الفيلسوف والمربي اليوناني سقراط، حيث كان معلما لأفلاطون، وأفلاطون معلما لأرسطو، والذي أصبح معلما خاصا للإسكندر المقدوني[1].

وتوجد العديد من الأسباب كان لها دور حاسم في نشوء ظاهرة الدروس الخصوصية في المجتمع الجزائري وساهمت في انتشارها لهذا الحد، أهمها:

2-1- الإصلاحات المتكررة للنظام التربوي:

عرفت المنظومة التربوية الجزائرية عدة إصلاحات منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، هدفها تحسين الإنتاج العلمي والمعرفي للمدرسة الجزائرية، لكن سرعان ما زادت من حالة الاضطراب والفوضى وكانت من الأسباب الرئيسية لظهور الدروس الخصوصية، حيث أن المتتبع لهذه الإصلاحات يلاحظ التناقض والأخطاء الموجودة فيها خاصة في السنوات الفائتة التي تبين تراجع المستوى التعليمي للمتعلمين ومشاكل أخرى[2].

وهذا يرجع إلى المبادرات الشخصية التي هي عبارة عن مواقف ارتجالية قام بها العديد من المسؤولين، دون أن تكون قد خضعت إلى دراسة وتفكير جماعي، فقد كان من الإمكان تجنيب المنظومة التربوية الكثير من العثرات التي أعاقت استقرارها، وتركتها عرضة للانتقادات اللاذعة، كل هذا كان له دور في زيادة انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية في الجزائر.

2-2- أسباب تعود للنظام التعليمي:

عرف النظام التربوي الجزائري عدة تغييرات وتحديات متتالية من أجل وضع برامج ومناهج تتناسب مع طبيعة المتعلمين إلا أنه واجهته عدة عراقيل أهمها:

-طغيان الجانب النظري في التعليم وا ٍهمال الجانب التطبيقي الذي له دور فعال في اكتساب واحتفاظ التلاميذ بأكبر كم ممكن من المعلومات والخبرات.

- عدم توفر الوسائل التعليمية الحديثة مع سوء استخدامها إن وجدت.

[1]- فايز عبد الله السويد، ظاهرة الدروس الخصوصية لدى طالب الثانوية، ط1، العبكات للنشر والتوزيع، الرياض، 1917.

[2]- عبد الرحمان بن سالم، المرجع في التشريع المدرسي، ط2، مطابع عمار القرفي، باتنة، الجزائر، 1993، ص 63.

- عدم ارتباط المناهج الدراسية بالبيئة المحيطة للتلميذ خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار بأن من أهم المبادئ التي تقوم عليها طريقة التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات أنها تضع المتعلم على اتصال مباشر بالواقع الذي يعيشه ويتعامل معه وهذا غير متوفر في أغلب المدارس[1].

فمن المعروف أن المناهج التربوية تعد أهم عناصر العملية التعليمية، لذا يجب أن تكون مدروسة لتتوافق مع قدرات التلاميذ ومراحلهم التعليمية، حتى لا يؤدي بهم الوضع للاستعانة بالدروس الخصوصية، وهذا ما نلمسه في المناهج التربوية الحالية بعد الإصلاحات والتغييرات التي طرأت عليها من خلال مناهج الجيل الثاني التي تعتبر أكبر تهديد للتلميذ من وجهة نظر الأساتذة حيث أنها لا تتوافق مع قدرات التلاميذ ولا مع واقعهم، كما أنها تتطلب توفر الوسائل التعليمية في تدريسها وهذا ما لا نلاحظه ونلمسه في الواقع وبالتالي يصعب على الأستاذ من أداء مهامه، بالإضافة إلى محتوى المقررات الدراسية وكثافة المادة العلمية التي أصبحت تحشى للتلاميذ.

2-3- أسباب تعود للمعلم (إعداد وتكوين المعلمين):

يعد المعلم الطرف المهم في تنفيذ أي عملية إصلاحية في المنظومة التربوية، لكنى الواقع التعليمي في الجزائر منذ بداية الإصلاحات إلى يومنا هذا يدل على أن المدرس كان كل مرة يتفاجأ بتغيرات لم يستعد لها ولم يتلق أي تكوينا فيها لا في مشواره الدراسي أو مشواره المهني، هذه الإشكالية تجعلنا أمام مشكلة قدرة المعلم الجزائري على مواكبة التغيرات التي تعيشها بلدنا في مختلف المجالات، فهو لا يمثل إلا جهازا منفذا للمخططات التربوية التي قد لا يتوافق فيها مستوى الطموح مع الإمكانيات التربوية والبيداغوجية المتوفرة مما قد يدخل النظام في دائرة من التقهقر.

وهذا ما حصل مع الإصلاحات الجديدة المتمثلة في اعتماد طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات وتعني البيداغوجيا التي تعمل على تمكين المتعلم من اكتساب المعرفة والكفاءات الشخصية المتوازنة الفاعلة المنفعلة للوصول إلى نموذج المواطن الإيجابي الذي يبني ذاته ويؤسس لها موقعا في المجتمع.

وعند الرجوع إلى الواقع التعليمي في مؤسساتنا قد نجد بأن غالبية المدرسين يشتكون من صعوبة تطبيق هذه البيداغوجيا ميدانيا وأنهم يفضلون التدريس وفق ما تعودوا عليه، وهذا يرجع إلى عدم تلقيهم التكوين المطلوب في هذه الطريقة قبل تطبيقها في غرفة الصف[2].

---

[1]- لخضر عواريب ومحمد الساسي الشايب، تطور الإصلاحات التربوية في المدرسة الجزائرية ومعاناة المدرسين، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، ص 445.

[2]- المرجع نفسه، ص 443.

حيث نقص التكوين الفعال وسوء الفهم الجيد للمقاربة بالكفاءات أدى إلى عزوف الأساتذة عنها، ويفضلون الطرق التقليدية أو ممارسة هذه المقاربة من حيث الشكل فقط، غير أن النشاط المخطط يمارس وفق المقاربات التقليدية، مما يؤدي إلى عدم وجود تصور مشترك ومنهجية واضحة بين كل الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية.

كما نجد من بين الأسباب المتعلقة بالمعلم ما يلي:

- كثرة نصابه من التخصص.
- عدم استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية.
- ضعف إنتاجية المعلم في المدرسة.
- اعتماد بعض المعلمين بعدم شرح بعض عناصر الدرس الأساسية داخل الصف[1].

حيث نجد بعض الممارسات الصفية السلبية لبعض الأساتذة تدفع بالتلاميذ إلى اللجوء إلى الدروس الخصوصية، من خلال نصح بعض الأساتذة للتلاميذ بالالتحاق بالدروس الخصوصية من أجل التخفيف عنهم، والذين ربما هم في الأصل مدرسين لهذه الدروس، وهذا ما قد يرهفهم، ويؤثر سلبا على أدائهم داخل الفصل الدراسي، بالإضافة إلى مستوى بعض الأساتذة المتواضع وضعف إنتاجيتهم وعدم معرفتهم باستراتيجيات التعليم، والتنويع في إلقاء الدروس واستعمال الوسائل الإيضاحية، من أجل تنشيط التلميذ وزيادة دافعيته، واعتماده أيضا على التغذية الراجعة والتقييم وتطوير التعليم الذاتي لدى التلاميذ.

ولا يجب غض النظر عن بعض الممارسات العلائقية بين الأستاذ وتلاميذه كالتمييز بين التلاميذ والعمل مع التلاميذ النخبة دون مراعاته الفروق الفردية، السب والشتم وطردهم لأتفه الأسباب وتحقير أسئلتهم، فعندما يكون الأستاذ قدوة حسنة يكون التلميذ مقتنعا به وبأدائه وبالتالي يجب على الأستاذ بناء مناخ صفي تتوافر فيه الشروط الكفيلة بإشباع حاجات التلاميذ.

2-4- أسباب تعود للمتعلم:

- في نظر الطلاب مؤسسات الدروس الخصوصية أكثر جاذبية من المدارس العادية في نظامها ومعاملة أساتذتها ومسيريها.
- ميل التلاميذ إليها خصوصا قبل إجراء الامتحانات للحصول على نقاط عالية.
- نظرة المتعلم لأداء معلمه وتقصيره أُناء الحصة التعليمية.

[1]- نهلة جمال علي رضا، الدروس الخصوصية، المشكلة والحلول المقترحة، محافظة حلوان، مديرية حلوان التعليمية، ص 13.

ومن مسببات ظهور الدروس الخصوصية حسب الدعجاني (2012) كان بروز مشكلة عدم قدرة المتعلمين على استيعاب العلوم التي تتطلب مهارات تحصيلية معينة واستعداد نفسي وذهني وبدني، ولقد كان وجودها مقتصر على المتأخرين دراسيات، ثم ظهر الاعتماد عليها في كل الطبقات والمستويات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، وتزايد عدد المقبلين على هذا النوع من الدروس، كما أن لدى الطلاب رغبات في رفع وضعهم الاجتماعي والاقتصادي والثقافي من خلال انتمائهم للكليات القمة التي تضع الطالب على أول طريق المستقبل[1].

كما لا يمكن أن ننسى وجود عامل التقليد الأعمى بين التلاميذ والمنافسة بينهم للحصول على معدلات عالية، ضف إلى ذلك سمة التفاخر بين التلاميذ وبأنه قادر وأن حالته الاقتصادية جيدة، كما أن البعض يرى أن معلم الدروس الخصوصية سيعطيه علامات عالية في الامتحان، كما أن الشعور بالخوف من الامتحان رغم التفوق عند بعض التلاميذ يساعد على تلقي الدروس الخصوصية.

- ضعف التأسيس في بعض المواد الدراسية.
- الإهمال وعدم الاعتماد على النفس[2].

2-5- أسباب تعود للمدرسة والإدارة المدرسية:

كثرة أعداد الطلاب في الفصل، يعد الاكتظاظ داخل الأقسام أحد أسباب الدروس الخصوصية، حيث يعتبر من أهم المشاكل التي تعاني منها المدرسة الجز ائرية وخاصة المناطق التي تتواجد بها كثافة سكانية كبيرة، فهو عامل ذا تأثير على تحصيل التلاميذ[3].

حيث أن الاكتظاظ يؤثر على الأساتذة في أداء مهامهم البيداغوجية بشكل جيد في الأقسام خاصة في ظل أقسام مكتظة بتلاميذ غير منضبطين، وبالتالي فالأستاذ لا يستطيع ضبط النظام وبالتالي يتراجع مستوى الفهم والاستيعاب لدى التلاميذ.

- ضعف إدارة المدرسة وبالتالي تسيب الطلاب والمعلمين.
- تقصيرها بتوعية الطلاب والمدرسين بأضرار الدروس الخصوصية.
- إهمالها دراسة وتتبع حالات الطلاب الضعفاء وتوجيههم للمراكز التربوية.
- قلة صلاحية المبنى المدرسي.

---

[1]- فاطمة بن سماعيل، مرجع سابق، ص 383-384.

[2]- السيد العربي يوسف، الدروس الخصوصية المشكلة والعلاج، ط1، دار العلوم، جامعة القاهرة، مصر، ص 08.

[3]- أم كلثوم حيلون، إقبال واسع للتلاميذ على الدروس الخصوصية قبل موسم الامتحانات، يومية الحوار، العدد 12، السبت 01 ديسمبر 2012، الجزائر، ص 13.

- ضعف استخدام وتوظيف التكنولوجيا الحديثة لصالح العملية التعليمية[1].

تتحدد علاقة التلميذ بالإدارة من خلال الأنماط القيادية للإدارة، ومن خلال درجة توفير المناخ الصحي للتمدرس، إلا أنه هناك بعض الإدارات المدرسية التي يسودها مناخ غير صحي من خلال الممارسات القيادية لمسيريها كغياب دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني الذي يكتفي بزيارة التلاميذ قبل الامتحانات الرسمية فقط هذا وا ن وجد أصلا، بالإضافة إلى غياب الاتصال بأولياء التلاميذ، وعدم تتبع حالات التلاميذ الضعفاء وعدم توفير الأمن، وعدم توفرها على التكنولوجيا والوسائل التعليمية التي تسهل من عمل الأستاذ وبالتالي الاستحسان من طرف التلاميذ، ناهيك عن تسلط الإدارة على التلاميذ وتوعدهم بالفصل لأتفه الأسباب، زد على ذلك أنها كما للأستاذ حجم ساعي كبير وعدم توفير العدد المناسب من الأساتذة وغياب الأنشطة اللاصفية التي أصبحت منعدمة في المدارس الجزائرية والتي من شأنها أن تحبب التلميذ في المدرسة، واعتماد بعض الإدارات المدرسية على الأساتذة المتعاقدين.

2-6- أسباب تعود للأسرة والبيت:

- يعد انشغال الأسرة عن أبنائها بالأعمال الخارجية غير الأمور الدراسية بالإضافة إلى ضعف إشراف أولياء الأمور على أبنائهم في الدراسة سببا في اللجوء للدروس الخصوصية.

- وسيلة من وسائل تخفيف القلق عند الأولياء باعتبارها مانع لرسوب أبنائهم.

- الدروس الخصوصية بمثابة رعاية الأطفال، هذا الأمر الذي يفتقدونه الأولياء.

- التحول في العقود الأخيرة إلى الأسر النووية، الأمر الذي قلل من تواجد أقارب الطفل داخل الأسرة الواحدة، والذي كان بإمكانهم المراجعة له وتشجيعه على المذاكرة.

- إن الآباء هدفهم الأسمى لأبنائهم مواصلة تحسين أدائهم الأكاديمي[2].

- كما أن هناك بعض الأسر أصبحت الدروس الخصوصية لديهم عادة، كما يلجؤون إلى تقليد بعضهم في تسجيل أبنائهم في قوائم الدروس الخصوصية.

ومنه نستنتج أن ظاهرة الدروس الخصوصية كانت وراءها دوافع حقيقية لتفشيها لا يمكن رد انتشارها لسبب أو عامل واحد بل أن العوامل المحيطة بالبيئة المدرسية بشكل عام تجتمع وتتداخل وتؤثر في انتشار هذه الظاهرة دونما فصل أحدهما عن الآخر.

[1]- إحسان محمد حسن، مرجع سابق، ص 61.

[2]- فاطمة بن سماعيل، مرجع سابق، ص 383.

3- إيجابيات وسلبيات الدروس الخصوصية:

كانت حصص الدروس الخصوصية موضع جدال بين مؤيد ومعارض لها، فالبعض يرى أنها في خدمة التلميذ أو الطالب لما توفره من توسيع المكتسبات وا ثرائها ودعمها، والبعض الآخر يرى فيها مضيعة للوقت على حساب جهد التلميذ وقدرته على التحمل، وعليه سنتطرق إلى ذكر بعض الإيجابيات وبعض السلبيات لها فيما يلي:

3-1- إيجابيات الدروس الخصوصية:

- تعويض النقص في المعارف والخبرات للتلاميذ متدني التحصيل.
- إغناء وتكامل وتركيز المعارف إلى أقصاها لدى التلاميذ المتفوقين لتفوق أكبر.
- إعطاء التلاميذ فرصة أخرى في الفهم واكتساب المهارات وتطوير القدرات.
- إلمام التلاميذ بطريقة حل التمرينات المختلفة خاصة في المواد العلمية، فكلما أنجزوا تمرينات أكثر زادت قدرتهم على حل التمرينات الأخرى.
- الإقبال على الدروس الخصوصية لضمان المزيد من الشرح والحصول على مجموع أفضل.
- المرونة غالبا عند اختيار المدرس والزمان والمكان.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب[1].
- عملية التعلم مستمرة تحدث طوال الوقت داخل وخارج المؤسسة.
- تنمية التفكير الناقد وتكوين المفاهيم.
- حل المشكلات بأكثر استقلالية[2].

أما للمعلم فهي:

- تدر دخلا للمعلم خاصة وأن دخله يعتبر محدودا مقارنة ببعض الفئات الأخرى.
- قدرة المعلم على التحكم في الصف نظرا لقلة عدده مما يتيح للتلاميذ إمكانية فهم هذه الدروس والاستفادة من الاهتمام المباشر للأستاذ وطرح الأسئلة المختلفة عليه[3].

---

[1]- http://hamdan-neoducation.com/arabic/articles2/26.html

[2]- bets I R : the role of homework in improving school quality, unpublished manuscript, department of economics, university of California, san Deigo, 1997.

[3]- محسن حمود صالحي وآخرون: الدروس الخصوصية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت الواقع وأساليب العلاج، المؤتمر العلمي التاسع لتحديات التعليم في العالم العربي، ألمانيا، 2009، ص 42.

3-2- سلبيات الدروس الخصوصية:

يرى ابن سينا أن يكون التعليم جميعا في المدارس لا فرديا، لأن الصبي عن الصبي ألقن وهو منه آخذ وبه آنس، وبصفة عامة يمكن ذكر سلبيات الدروس الخصوصية فيما يلي:

- قد يرى البعض من الطلبة أن أخذ دروس خصوصية عند معلم ما سيعطيه درجات لا يستحقها بمعنى الحصول على درجات عالية عند هذا المعلم بدون أن يدرس، الأمر الذي يزيد الطالب من إهماله للمواد الدراسية، ويجعله غير ملم بالأساسيات المطلوبة لنجاحه، فلا يحرص على تعلمه، مما يدفعه إلى التسرب والبحث عن مجال آخر ليجد نفسه ويثبت ذاته[1].

- تبعث في المتعلم روح الكسل والخمول.

- تكون عائقا أمام التواصل بين المعلم والتلميذ، حيث يفضل التلميذ المعلم الخصوصي على معلمه.

-غياب التلميذ عن المدرسة وا لتحاقه بالدروس الخصوصية.

- تعوده الاعتماد على الغير وتشجيعه على الإهمال[2].

- إرهاق التلميذ حيث أنها تشكل عبئا إضافيا عليه إلى جانب المدرسة.

- تضرر التلاميذ الفقراء من إهمال المدرس داخل الحصة الرسمية.

- سوء العلاقة بين المتعلمين بسبب تغير أهدافهم الرئيسية التي تساهم في بنائهم بناء متكاملا من جميع النواحي ثقافيا وعلميا واجتماعيا ونفسيا إلى أهداف شخصية مادية[3].

- فقدان هيبة المعلم في الصف كونه يفاوض ويقبض من المتعلم قيمة مادية مما يشعر التلميذ بحالة من التعالي والازدراء على المعلم.

- أما من الناحية الاجتماعية فمن الواضح أن الدروس الخصوصية ترسخ الفروقات الاجتماعية وتعمقها.

- قد تشكل الدروس الخصوصية على الأسر ضغطا اجتماعيا فإن الدافع الرئيسي للآباء في إرسال أبنائهم لتلقي الدروس الخصوصية هو قلقهم على مستقبلهم.

- خلل في التوازن الاجتماعي بين فئات المجتمع لصالح فئات المعلمين غير الملتزمين بقيم التعليم.

- اختلاط النشيء في مجموعات الدروس الخصوصية والتي تتصف بالسرية وضعف الإشراف التربوي خارج الإطار الصحي والمؤسساتي للمدرسة.

---

[1]- عزوز إسماعيل عفانة وفؤاد علي العاجر، ظاهرة انتشار الدروس الخصوصية أسبابها وعلاجها، محافظة غزة، مجلة كلية التربية الحكومية، المجلد 3، العدد 1، 1999، ص 71.

[2]- محمود بن حمودة، الإدارة المدرسية في مواجهة المشكلات التربوية، د ط، دار العلوم للنشر، الجزائر، 2008، ص 63.

[3]- عبد اللطيف الفاربي ومحمد آية موحي، المدرسة والتلاميذ أي علاقة؟، ط2، دار الحطابي للنشر، 1991، ص 20.

- فقدان ثقة المجتمع في التعليم المدرسي والذي يعد أحد الخدمات الحكومية الرسمية مما قد يولد ضغطا في العلاقات بين المجتمع والحكومة[1].

وفيما يخص الآثار الاقتصادية فقد أصبحت تكاليف الدروس الخصوصية تمثل هما لكل بيت يسعى لتعليم ونجاح أبنائه، بدءا من الحضانة وصولا إلى الجامعة خاصة في مرحلة التعليم الثانوي، فتعد المصاريف التي تدفعها الأسر على الدروس الخصوصية مئات أضعاف المصاريف المدرسية أو الجامعية المفروضة عليهم ما يخلق خللا اقتصاديا كبير عند الأولياء، فيصبحون عاجزين عن التوفيق بين المتطلبات المنزلية وفواتير الدروس الخصوصية خاصة عند الأسر محدودة الدخل[2].

تبقى ظاهرة الدروس الخصوصية بين موقفين معارضين، وهي سلاح ذو حدين، فهي مفيدة إذا استعملنا التلميذ والمعلم بشكل إيجابي، وقد تصبح ضارة إذا بالغنا في الاعتماد عليها ولم نراعي شروط التعلم الجيد فيها.

4- استراتيجيات الحد من ظاهرة الدروس الخصوصية في المجتمع الجزائري:

للأسف أصبحت ظاهرة الدروس الخصوصية معضلة ليس من السهل التغلب عليها في وقت قصير، وهي تعد مشكلة تعاني منها كل الدول، فكيف يمكننا أن ننقذ أبناءنا هناك بعض المقترحات التي يمكن أن تحد من هذه الظاهرة على المدى البعيد.

4-1- دور وزارة التربية والتعليم:

- ضرورة إعادة النظر في المنظومة التعليمية وفي فلسفتها بحيث تصبح قادرة على تنمية المتعلم تنمية شاملة ومتكاملة علقيا وصحيا ونفسيا وتنمي ميوله واتجاهاته وتبتعد عن طريقه الحفظ والتلقين وتتجه به إلى التفكير العلمي السليم الذي يدفعه إلى الإبداع والابتكار، وينمي لديه مفهوم التعلم الذاتي.

- وضع دستور أخلاقي لمهنة التدريس يراعى فيه آداب المهنة ويحفظ كرامة المعلم وهيبته.

- عمل برامج تدريبية للمعلمين على طرائق التدريس الحديثة.

- الاهتمام بمجموعات التقوية في المدارس وتخصيص مساحة زمنية مناسبة لهما[3].

بالإضافة إلى:

- تقييم وتقويم وتطوير المراكز التربوية ومراجعة أسعارها لتصبح بديلا عن الدروس الخصوصية.

---

[1]- قمر عصام توفيق وسحر فتحي مبروك، الخدمة الاجتماعية المدرسية في إطار العملية التربوية، ط1، دار المكتب الجامعي الحديث للنشر، 2004، ص 200.

[2]- مجدي عزيز إبراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2009، ص 183.

[3]- محسن حمود صالحي وآخرون، مرجع سابق، ص 42.

- إعادة النظر بمحتوى الكتاب المدرسي.
- إعادة النظر بنصاب المعلم من الحصص.
- اختيار مديرين أكفاء وا لحاقهم بدورات متخصصة[1].

4-2- دور المدرسة:

إن البيئة المدرسية الناجحة هي مدرسة يريد فيها المعلم أن يعلم تلميذا يريد أن يتعلم، وعليه على المدرسة أن توفر هذا المناخ الصحي الملائم، حيث ذكر عليمات (2007): "أنه حتى يكون المناخ المدرسي فاعلا لابد من وجود فلسفة إدارية واضحة، ووجود نظام واضح لاتخاذ القرارات ويحظى بقبول أعضاء التنظيم بالمدرسة، وأن يتصف بدرجة عالية من اللامركزية في اتخاذ القرارات، وتتضح معالم التنظيم المدرسي في توزيع المهام والمسؤوليات على العاملين من معلمين وا داريين وتوفر آلية الاتصال بين الأقسام واللجان والمجالس المدرسية المختلفة، وعليه وجب على المدرسة ما يلي:

- التوعية بمضار الدروس الخصوصية.
- الرفع لإدارة التعليم عن أي مدرس يمارس الدروس الخصوصية.
- الاعتناء باختيار مدرسي الصف الثالث ثانوي.
- الاهتمام بمستويات الطلاب وتفعيل دور الإرشاد الطلابي.
- الاهتمام بالمراكز التربوية ومعالجة ما يتضح من سلبيات[2].
- الاهتمام بالأنشطة داخل المدارس لأنها تنشط العقول لأن النمو العقلي لابد أن يكون بجانبه النمو الانفعالي لتكوين الشخصية المعافة ذهنيا وعقليا.
- تشجيع المجموعات المدرسية وعمل دعاية كافية لها.
- تشجيع الطلاب المتفوقين في الدراسة خاصة الذين لم يتلقوا دروسا خصوصية[3].

4-3- دور المعلمين:

تكمن أهمية الإدارة الصفية من حيث أنها يجب أن توفر المناخ الصحي والإيجابي للتعلم، والتي من خلالها أيضا يتم التفاعل الإيجابي بين المعلمين والمتعلمين، وهناك بعض الممارسات الصفية التي

[1]- السيد العربي يوسف، مرجع سابق، ص 24.

[2]- المرجع نفسه، ص 23-24.

[3]- هالة محمود عبد القادر، بحث عن أهم القضايا التعليمية في مصر في مجال تطوير التعليم، جامعة طنطا، كلية علوم التربية للدراسات العليا، ص 04.

تسهم في خلق مناخ إيجابي يساعد الطلبة على الاندماج في الموقف التعليمي وعدم البحث عن البديل المتمثل في الدروس الخصوصية وهي:

- يجب على المعلمين أن يقوموا بالإعداد الجيد للدروس قبل تقديمها للمتعلم.
- الإحساس بالمسؤولية اتجاه عملية التعليم والمتعلم.
- مراعاة الفروق الفردية وتلمس حاجات المتعلمين.
- الابتعاد عن الأساليب غير التربوية التي تنفر المتعلم من المدرسة والمادة.
- تدريب المعلمين على تعليم التلاميذ بطريقة التعلم الذاتي، بحيث يمارسوا عملهم من منطق "أن التعليم هو تعليم المتعلم كيف يعلم نفسه بنفسه" ومن منطلق أنه من لا يستطيع أن يعلم نفسه فلن يعلمه المعلم وبذلك يصبح دور المعلم موجه ومسير للعملية التعليمية[1].

4-4- دور الأسرة وأولياء الأمور:

- يجب أن لا يتعجل ولي التلميذ في إدخال ابنه للمدرسة قبل السن المقررة حتى لا يتعثر ويفشل بسبب وجوده بين ما يفوقه في السن والنضج فيضطر ولي الأمر للدروس الخصوصية لعلاج ذلك.
- يجب أن يدرك ولي الأمر أن نجاح ابنه عن طريق الدروس الخصوصية أحيانا قد يكون ضرره أكثر من نفعه لأنه يعود ابنه على المعلومات التي لا تدوم.
- قد تعطل الدروس الخصوصية تكوين بعض الصفات المهمة لدى التلميذ مثل التدريب على الاعتماد على النفس والاستقلالية والعمل بدافع الذات، لهذا يجب أن لا يضغط ولي الأمر على ابنه لإعطائه دروسا خصوصية خاصة إذا كان غير محتاج لها.
- يجب على ولي الأمر أن يوطد العلاقة بين البيت والمدرسة وذلك بزيارته المتكررة للمدرسة.
- توجيه الابن وتبصيره بمضار الدروس الخصوصية ومحاولة إيجاد البديل له[2].
- تصميم وبث برامج تقوية لبعض المواد.
- اختيار الأوقات المناسبة لعرض المباريات والبرامج التي تشد الطلاب لكي لا تلهيهم عن دروسهم[3].

---

[1]- ناصر الدين زيدي وآخرون، الدروس الخصوصية سلبياتها وايجابياتها، المجلة العلمية للمعهد الوطني للبحث في التربية، الجزائر، ص 60.

[2]- المرجع نفسه، ص 60.

[3]- السيد العربي يوسف، مرجع سابق، ص 24.

4-5- دور الإعلام والتكنولوجيا:

يمكن أن تساهم التكنولوجيا التعليمية في حل مشكلة الدروس الخصوصية من خلال:

- إمكانية حصول المتعلم على معلومات من مصادر مختلفة غير المدرسة بدل الدروس الخصوصية.
- قدرتها على اختصار الوقت والجهد في الحصول على البيانات والمعلومات المطلوبة.
- بإمكانها أن تنمي قدرة المتعلم على التعلم الذاتي[1].
- توضح تجارب وعروض يصعب تنفيذها في الورشات التعليمية.
- تساهم في التخفيف من حدة التفاوت في مستوى الأداء بين المعلمين.

ولتدارك الأمر قامت الجزائر باقتراح بعض الحلول للحد من هذه الظاهرة ومن بين هذه الإجراءات ما يلي:

- أصدرت وزارة التربية منشورا تحت رقم 1157 في يوم 7 فيفري 2003 والمعنون بتوضيح بشأن الدروس الخصوصية، والموجه إلى مفتشي أكاديمية الجزائر، ومديري التربية لولايات الوطن، ومن مجمل ما نص عليه ما يلي: منع هذه الدروس منعا باتا، بحكم وجود فئة من التلاميذ محرومين ومحتاجين فعلا لها ولا يستفيدون منها بسبب الفقر[2].

- كما أصدرت منشورا آخر في يوم 30 أكتوبر 2013 أرسل إلى السيدات والسادة مدراء التربية بولايات الجزائر، موضوعه خاص بعمليات تحسيسية تتعلق بالدروس الخصوصية، حيث تحدث عن انتشار الظاهرة الذي أصبح يدعو للقلق، ودعا إلى ضرورة اتخاذ جملة من الإجراءات حرصا على مصداقية المنظومة التربوية، وحفاظا على أخلاقيات مهنة التعليم وتكريسا لمبدأ مجانية التعليم وتكافؤ الفرص[3]، ومن هذه الإجراءات ما يلي:

1- في الجانب التحسيسي:

يقوم مديرو التربية فور استلامهم المنشور باستدعاء المفتشين ورؤساء المؤسسات التعليمية، لدراسة وا إسداء التعليمات اللازمة لهم، حتى يسهر الجميع على تبليغ فحواه للفاعلين المعنيين بالمسألة،

---

[1]- حسان محمد حسن، مرجع سابق، ص 60.

[2]- وزارة التربية الوطنية الجزائرية، منشور وزاري موضوعه توضيح بشأن الدروس الخصوصية رقم 1157 المؤرخ في 7 فيفري 2003،ص 01.

[3]- وزارة التربية الوطنية الجزائرية، منشور وزاري موضوعه عمليات تحسيسية تتعلق بالدروس الخصوصية تحت رقم 333 و385 المؤرخ في 30 أكتوبر 2013 عن وزير التربية، وبتفويض منه مدير التعليم الأساسي، إبراهيم عباس، وبتفويض من الوزير مدير التعليم الثانوي العام والتكنولوجي عبد القادر ميسوم، الجزائر، ص 12.

حيث يعمل المفتشون على تحسين المدرسين الذين يقومون بدورهم بتحسيس التلاميذ فيما يقوم المديرون بتوعية أولياء أمور التلاميذ.

- عقد ندوات بالمؤسسات التعليمية لإرشاد التلاميذ عن كيفية الاعتماد على النفس وطرق المذاكرة الصحيحة وكيفية تنظيم وقتهم.

- حث أولياء الأمور على رفض الدروس الخصوصية التي تلقى في فضاءات غير لائقة حفاظا على سلامة وأمن أطفالهم[1].

2- في الجانب التنظيمي:

- فتح أبواب المؤسسات التربوية العمومية بعد الدوام الرسمي في إطار دروس الدعم طبقا للتعليمات الواردة في هذا الشأن وخاصة باستغلال أمسية الثلاثاء والعطل الأسبوعية والأسبوع الأول من كل عطلة مدرسية رسمية.

3- في الجانب التربوي:

- تشجيع التلاميذ المتفوقين دراسيا خاصة الذين يبذلون جهودا فردية متميزة في عملية التحصيل.

- تحفيز التلاميذ على المراجعة ضمن أفواج محدودة العدد خاصة بالنسبة للتلاميذ المقبلين على الامتحانات الرسمية.

- حث المدرسين على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

- توجيه المدرسين إلى الالتزام بمنهجية مناسبةتسمح لجميع التلاميذ بالمشاركة وا ثارة الأسئلة التي تراود أذهانهم، فإن التزم المدرس بتقديم الدرس بطريقة سليمة يكون التلميذ في غنى عن الدروس الخصوصية.

- متابعة المفتشين والمديرين لسير العملية التعليمية، بتفقد المدرسين في عملهم والإشراف على حصص الدعم المنظمة لفائدة التلاميذ[2].

4- في الجانب الإجرائي:

- دعوة لمدرسين إلى عدم ممارسة أي نوع من أنواع الضغوط على التلاميذ لحملهم على اللجوء إلى الدروس الخصوصية وعلى المسؤولين الإداريين والمفتشين أن يكونوا قدوة للمدرسين، وهكذا يمنعون من تقديم الدروس الخصوصية.

- وفي هذا الصدد تجدر الإشارة إلى أن وزارة التربية الوطنية تفضل ألا تضطر لاتخاذ إجراءات عقابية ردعية إزاء المخالفين للسلوكيات المنشودة، والمنوه بها في ها الشأن.

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، منشور وزاري موضوعه عمليات تحسيسية تتعلق بالدروس الخصوصية، ص 1-2.

[2]- المرجع نفسه، ص 2-3.

"وتذكر وزارة التربية الوطنية في هذا السياق أن منح الدروس الخصوصية طريقة للكسب غير مرخص بها، كونها تمثل جمعا بين وظيفين يمنعه القانون، وخاصة عندما يتعلق الأمر بممارستها في محلات عشوائية وفضاءات غير مناسبة كالمستودعات وغيرها"[1]. وعليه ومن خلال ما سبق ذكره، نجد أن ظاهرة الدروس الخصوصية من أخطر الظواهر على العملية التعليمية داخل المدرسة، ولكي يتم الحد منها يجب تلاحم مجهودات جميع الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية.

ثالثا: المناخ المدرسي والدروس الخصوصية.

1- الممارسات الصفية والدروس الخصوصية:

يعتبر الفصل المدرسي أكثر الأماكن ملاءمة لتنمية التفكير الابتكاري لدى التلاميذ، بشرط أن تتاح الفرص لكي تنمو مواهبهم، وأن يؤثر المعلم إيجابيا في تنمية التفكير لدى طلابه فلابد أن يمتلك الفاعلون في الإدارة الصفية المعارف العلمية والإنسانية التي تساعدهم في تجسيد أمثل للعلاقات الاجتماعية داخل الصف وتوظيف النمط الصفي المناسب للتلاميذ لتمرير التعليمة والمساهمة الفعالة في معالجة المشكلات الصفية، فالمعلم كعنصر رئيسي في المناخ المدرسي مطلب مهنيا عن طريق تفاعله النشط مع تلاميذه بإظهار ما لديهم من مهارات إبداعية وأن يفهم قدراتهم وأن يتعرف على حاجاتهم وميولهم، ومن أهم أدواره نجد:

1-1- حفظ النظام:

حتى تتم عملية التعلم لابد من توفر جو ملائم يسمح بذلك وخاصة في القسم الذي يحتاج إلى إدارة حسنة من طرف المعلم أو الأستاذ، ولاشك أن المحافظة على النظام جزء منه، إن التعليم لا يتم في جو من الفوضى[2].

فعدم قدرة الأستاذ على التحكم والسيطرة في تلاميذه يعد سببا من أسباب لجوء التلاميذ للدروس الخصوصية، خاصة تلاميذ الباكالوريا لأن التشويش في القسم يصعب عليه الفهم والاستيعاب، فترى أن هناك أساتذة مبدعين ولكنهم عاجزين عن إدارة القسم، فأحيانا يضيع وقت الحصة في محاولة إسكات التلاميذ الفوضويين وقد يتطلب الوضع أحيانا إلى استدعاء مستشار التربية أو حتى المدير ذاته، كل هذا يؤثر سلبا على تحصيل التلاميذ النجباء وبالتالي ينفرون من المدرسة ويلجؤون للدروس الخصوصية.

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، منشور وزاري موضوعه عمليات تحسيسية تتعلق بالدروس الخصوصية، ص 03.

[2]- علي شريف حورية، السلوك التنظيمي للمؤسسة التعليمية وعلاقته بالمردود التربوي، دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، رسالة دكتوراه غير منشورة في علم اجتماع التربية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2015-2016، ص 132.

ولا نقصد هنا بحفظ النظام وتحقيق الانضباط التسلط من طرف الأستاذ أو تخويف التلاميذ، وا ٍنما يجب على التلاميذ الالتزام بالتعليمات الموجهة لهم وأن يكون هناك احترام متبادل بين الأستاذ والتلاميذ، وعلى الأستاذ أن لا يكون متشدد، ومسيطر على أفكارهم وسيادة نمط الإدارة التسلطية، وغياب الإدارة الديمقراطية، وعلى المعلم أن يشرك تلاميذه في صياغة القواعد الصفية.

- أن يلم بالمادة العلمية التي يقوم بتدريسها إلماما كافيا.
- أن يكون متفهما للمنهج الدراسي وأغراضه وطرق تناوله[1].

حيث نجد أن هناك بعض الأساتذة مقصرين في تقديم الدرس، وليس لهم دراية بكيفية التخطيط للدرس، حتى أنهم لا يقومون بتحضير الدروس، مما يوقعهم في أخطاء أثناء تقديم الحصة، كما أنه لا يستطيع شرح وتبسيط الدرس وبالتالي عدم إيصال المعلومة إلى التلميذ لأن جزء من نجاح عملية التعليم يتوقف على مدى إلمام المعلم بجوانب الموضوع الذي يقوم بتدريسه، فالمعلم بحاجة إلى الدراية الفنية والتربوية من حيث المعرفة بأساليب وطرق التدريس، ولابد أن يمتلك المعارف الأساسية والاستراتيجيات المختلفة مما يساعد التلاميذ على تحقيق مردودية تعليمية جيدة، وحتى لا يلجأ التلميذ إلى البحث عن البديل واللجوء إلى الدروس الخصوصية كون أن ما يتعلمه في القسم لا يلبي حاجياته، بسبب عدم الأهلية الوظيفية للأستاذ.

1-2- خلق والمحافظة على الدافعية لدى المتعلم:

المحافظة على الدافعية تتضمن استدامة استشارة المتعلم للاندماج في موقف التعلم وتجنبه البطء في تقديم الأنشطة التي تحافظ على استمرار تعلمه ومن خصائص الدروس الفعالة أن تكون موجهة بشكل كبير نحو المحافظة على قوة دافعية التلاميذ للتعلم[2].

بمعنى يجب على معلم الصف أن يمنح للتلميذ الحرية لإبداء الرأي، وطرح تساؤلاته وأن يفهمها، ويجعل من التلميذ عنصر فعالا داخل القسم من خلاله إشراكه في الحصص، وهذا ما تسعى إليه المدرسة الجزائرية من خلال الإصلاحات الأخيرة في جعل دور الأستاذ هو تحفيز التلميذ وتشجيعه على البحث وجعله هو محور العملية التعليمية، لكن وللأسف انتشرت في المدارس الجزائرية بعض الممارسات الصفية السلبية، حيث نجد أن الأستاذ يقوم بتلقين الدرس للتلاميذ مركزا على الإلقاء فقط، واستعمال السلطة عن طريق إعطاء الأوامر والتعليمات وبالتالي قتل الدافعية لدى التلاميذ وبالتالي يصبح التلميذ غير مندمج في الصف الدراسي.

---

[1]- مصطفى عاشوري، مدخل إلى علم النفس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1999، ص 189.

[2]- علي شريف حورية، مرجع سابق، ص 133.

- حب التلاميذ وحب المهنة (حسن معاملة التلاميذ في الفصل وشعوره بالرضا أثناء أدائه).
- القدوة الحسنة للتلاميذ (الرغبة في مساعدة الآخرين وتفهمهم) [1].

للأسف نجد بعض الأساتذة لا تتوفر لديهم الرغبة في التعليم وهذا يؤثر على أدائهم داخل غرفة الصف، فهذا الأستاذ لا يستطيع أن فهما التعليم ولا يتعامل معها كمهنة إنسانية فهو يراها مهنة مادية فقط فنجده مقصرا في تقديم المعلومة وتحججه بشرحها في حصص الدروس الخصوصية، من أجل دافع مادي فقط، وهذا ما نلاحظه يوميا وحتى في الظروف التي يعيشها العالم بعد انتشاء وراء كورونا (كوفيد 19)، وا إقبال الأساتذة في الجزائر على الاستمرار في ممارسة الدروس الخصوصية بالرغم من قرار رئيس الجمهورية القاضي بإغلاق جميع المدارس والجامعات بمختلف أنواعها وأطوارها، وهذا لأنها وببساطة أصبحت الدروس الخصوصية متاجرة بعقول التلاميذ.

وهناك بعض الصفوف المدرسية لا تتوفر على المناخ النفسي الاجتماعي، إذ نجد بعض الأساتذة قاسين في معاملة التلاميذ ويستعملون أساليب السب والشتم والتحيز لبعض التلاميذ وعدم مراعاة الفروق الفردية وعدم توجيههم ونصحهم ومساعدتهم عند الحاجة، كل هذا سيؤثر في العلاقة التربوية بين الأستاذ والتلميذ بسبب غياب التواصل وعدم المعاملة الحسنة، وهذا يجعل التلميذ لا يتقبل المعلومات المقدمة من طرف أستاذه بسبب كرهه له وبالتالي كرهه للمادة ومنه النفور من الصف والتغيب واعتماده على الدروس الخصوصية كبديل، فلقد صدق المربي البرازيلي "باولو فريري" عندما وصف التعليم في الدول النامية بأنه تعليم بنكي، فالمعلم يضع في ذهن المتعلم المعلومات ثم في ساعة الاختبار يسترجعها التلميذ كما هي.

2- الممارسات القيادية للمسيرين والدروس الخصوصية:

إن تجاح المدرسة في تحقيق أهدافها وتربية تلاميذها مقترنا بوجود إدارة مدرسية فعالة تحتوي على طاقات يمتاز الفاعلون فيها بمهارات وخاصة المسؤولين عليها، فهذه المهارات أصبحت ضرورة حتمية[2]، فهي تعتبر عنصر فعال في إنجاح المدرسة وهي من أهم مكونات العملية التعليمية، وتختلف ممارسات المسيرين في المدارس وتصرفاتهم من مدرسة إلى أخرى، وهذا ما قد يؤثر سلبا أو إيجابا في خلق مناخ مدرسي صحي يساعد التلاميذ على التمدرس الحسن، وعلى عدم النفور من المدرسة واللجوء إلى الدروس الخصوصية، إلا أنه وللأسف نجد في المدارس الجزائرية أن هناك بعض المسيرين من يكونون سببا في لجوء بعض التلاميذ للدروس الخصوصية بسبب نمط الإدارة الذي يتبعه المدير باعتباره

[1]- تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، 1990، ص 499.

[2]- عبد العزيز عطا الله المعايطة، الإدارة المدرسية في ضو ء الفكر الإداري المعاصر، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007، ص 264.

المسؤول الأول على تسيير مدرسته، لأن تصرفاته وشخصيته تنعكس على أداء طاقمه الإداري وبالتالي على التلميذ، ومن هذه الأنماط نجد:

2-1- النمط الأوتوقراطي (الديكتاتوري أو التسلطي):

يسود هذا النمط جو من عدم الثقة بين القائد ومرؤوسيه، حيث يتعامل معهم بالقساوة والصرامة، ولا يراعي الجو النفسي، ويكون منعزلا عن موظفيه أكثر الأوقات، لا توجد علاقة مودة مع المرؤوسين ولا يحقق لهم الإشباع الدائم لحاجاتهم، مما يقلل المبادرات لدى المدرسين ولا يحفزهم على العمل ويحد من عملية الاتصال التربوي داخلها[1].

نجد بعض الأساتذة من يقومون بتطبيق هذا النمط التسلطي داخل الصف الدراسي بسبب تطبيقه عليه من طرف الإدارة، وبالتالي يشعر بعدم الرضا الوظيفي، حيث أن المدراء يستعملون النمط التسلطي أثناء قيامهم بعملهم اليومي، خاصة في إصدار التعليمات والقوانين، وهذا لا يخدم العملية التربوية حتى أن التلميذ يكره تواجده في بيئة مدرسية صارمة وقاسية، خالية من التواصل الفعال بين الإدارة والتلاميذ، فنلاحظ تسلط بعض المدراء من خلال فرضهم لتوزيع الحصص الدراسية على اليوم وكثافة الحجم الساعي اليومي دون رغبة التلميذ في ذلك مما يفقد التلميذ تركيزه داخل القسم، كما أن هذه السلوكات تؤثر على باقي السلك الإداري والموظفين وتجعلهم صارمين في تعاملهم مع التلاميذ من خلال إهمالهم لهم وعدم تقديرهم وتشجيعهم مما يؤثر سلبا على التلميذ لأنه كل هذه الضغوط تشعره بالقلق وعدم الراحة وفقدان ثقته في الآخرين وربما نفوره من المدرسة.

2-2- النمط التراسلي (المتساهل):

ما يميز هذا النوع ترك الحرية المطلقة لأعضاء التنظيم أثناء القيام بأعمالهم ودون التدخل في شؤونهم حتى فيما يتعلق بصلاحياته، سواء بالتوجيه أو التخطيط أو المتابعة والمراقبة، مما ينعكس ذلك على نظرة العاملين وعلى احترام مكانته، ويشعر الجميع بالضياع وكل واحد منهم يفعل ما يحلو له، فتعم الفوضى والتسيب واللامبالاة، وعدم احترام الوقت وعدم الجدية في العمل، وفي تطبيق القوانين[2].

حيث أن هذا النمط في التسيير يؤدي إلى عدم الاهتمام بالمواظبة على الحضور من طرف الموظفين، وحتى التلاميذ ويؤدي إلى التسيب وعدم الاهتمام بمشكلات الأساتذة والتلاميذ، وعدم توفير الوسائل التعليمية وهذا بالتأكيد يؤثر سلبا على أداء الأستاذ وبالتالي على التلميذ، هذا الأخير الذي يصبح متمردا ومشاغبا لتأكده من عدم عقابه من أي فرد في المدرسة، وبالتالي لا يشعر بالأمن والطمأنينة ولا

[1]- علي شريف حورية، مرجع سابق، ص 111.

[2]- المرجع نفسه، ص 114.

يجد متعة داخل غرفة الصف ويحاول إيجاد البديل الذي يساعده على رفع مردوده التعليمي والمتمثل في الدروس الخصوصية.

فالإدارة المدرسية الناجحة هي التي تعتني بالبرامج المدرسية التي تقدمها وتسلط اهتمامها على التلاميذ وتمكنهم من استغلال طاقاتهم وقدراتهم لتحقيق أهداف التعلم المرغوب فيها وهذا يتطلب توفير مناخ مدرسي صحي يظهر من خلال الممارسات القيادية للمسيرين من جهة، وفي الممارسات الصفية للأستاذ من جهة ثانية، حيث تعتبر الإدارة المدرسية وسيلة مهمة لتنظيم الجهود الجماعية في المدرسة من أجل تنمية التلميذ تنمية شاملة كما يحتاجها الأستاذ لتسيير أموره، فالتعليم الصفي الفعال هو التعلم الذي يكون مضبوط بإدارة البيئة التعليمية وتنظيمها، فإذا حدث خلل في هذه الممارسات ينجم عنها نفور التلميذ من المدرسة ولجوئه للدروس الخصوصية كبديل.

خلاصة الفصل:

تعد المدرسة من أهم بيئات التفاعل الاجتماعي للتلاميذ، حيث تلعب دورا أساسيا في تشكيل شخصياتهم وتحديده مستقبلهم، وهي إحدى المؤسسات الفعالة لتعزيز الأنماط السلوكية المقبولة وتشجيع القيم والاتجاهات النفسية والاجتماعية الإيجابية، غير أن هذا الدور لا يتحقق إلا بوجود مناخ مدرسي صحي متميز وداعم لكل فرد في المدرسة، إذ أن للمناخ المدرسي دور في عملية التعليم على حد سواء، فإذا ما توفر المناخ المدرسي على جو يساعد التلاميذ على حب الدراسة والمواد الدراسية وحب المعلمين القائمين على تعليمهم، ما سوف يساهم في رفع العملية التعليمية، والحد من ظاهرة الدروس الخصوصية التي أصبحت قضية عمت بها الشكوى وأخذت عدة أشكال، فرغم محاسنها إلا أن سلبياتها مخيفة وآثارها خطرة على الفرد والمجتمع، وأن مواجهتها والقضاء عليها أو الحد منها يحتاج إلى اتخاذ إجراءات حازمة عبر أكثر من محور خاصة وأنها باتت تشكل عبئا ماليا على الأسر نظرا لارتفاع كلفتها، خصوصا أن البدائل المجانية متوفرة سواء في خطط الدعم الأكاديمي بالمدارس أو البرامج التي تطلقها الوزارة.

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث:

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

أولا: مجالات الدراسة

ثانيا: عينة البحث

ثالثا: المنهج المتبع والأدوات المستخدمة

رابعا: أدوات وتقنيات جمع البيانات

رابعا: الأساليب الإحصائية المستخدمة

تمهيد:

تعتبر الدراسة الميدانية من أهم الوسائل التي تمكن الباحث من جمع المعلومات والبيانات من الواقع كما هي على طبيعتها، كما أن الجانب الميداني يطلعنا على أهم النتائج المتحصل عليها وبالتالي يمكننا التحقق من فرضيات البحث.

وهذا ما سنحاول الوصول إليه من خلال هذا الفصل والذي سنتناول فيه إجراءات الدراسة الميدانية من خلال الحديث عن منهج الدراسة وذكر أهم الأدوات التي اعتمد عليها في جمع المادة العلمية من الميدان، والمتمثلة في الاستمارة، تليها بعد ذلك مجالات الدراسة، لننتقل بعدها للتطرق إلى العينة والتي عملنا على أن تكون تحمل صفات وخصائص مجتمع البحث، لنتعرض في الأخير إلى الأساليب الإحصائية التي تمت على أساسها عملية تحليل ومناقشة النتائج.

أولا: منهج الدراسة.

يعتبر المنهج ضروري في أي بحث علمي ولا سيما في الميادين الاجتماعية والتربوية والنفسية ويقصد بالمنهج تلك الطرق والأساليب التي تستعين بها فروع العلم المختلفة في عملية جمع البيانات واكتساب المعرفة[1].

وتتعدد مناهج البحث باختلاف ظاهرة الدراسة، فلكل ظاهرة أو مشكلة خصائص تفرض على الباحث منهجا معينا لدراستها، ويمكن للباحث أن يستخدم عدة مناهج وطرق معينة في تحقيق هدفه العلمي[2].

ولهذا اعتمدنا في دراستنا هذه منهجا يتلاءم مع طبيعة الموضوع المتناول وهو المنهج الوصفي والذي يرتكز على الوصف التفصيلي لظاهرة أو موضوع محدد وبهدف فهم مضمونه، بمعنى أنه يعتمد على وصف الظاهرة كما هي في الواقع.

وبما أننا بصدد دراسة العلاقة بين المناخ المدرسي وانتشار الدروس الخصوصية سنحاول الكشف عن أهم الأدوار وفق المنهج الوصفي، بوصف وتشخيص مساهمة المناخ المدرسي في انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية، وهذا من خلال جمع البيانات والمعلومات التي تدخل في إطار الدور الذي نبحث عنه، مع تفسيرها وصولا إلى استخلاص النتائج.

ويمكن تعريف هذا المنهج بأنه أسلوب مكن أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد من خلال فترة أو فترات زمنية معلومة[3]. بمعنى أن المنهج الوصفي لا يقف عند وصف الظاهرة فقط، بل يحلل ويفسر ويقارن ويقيم بقصد الوصول إلى تقييمات.

ثانيا: أدوات جمع البيانات.

تعتبر الأداة المستخدمة في جمع البيانات الوسيلة المنهجية التي تمكن الباحث من الإلمام بجوانب الظاهرة موضوع الدراسة، ولكي ينجح البحث العلمي يجب أن يحقق أهدافه وذلك يتوقف على الاختيار الأنسب للأداة.

ولقد اعتمدنا في دراستنا هذه على أداة منهجية تم اختيارها بناء على طبيعة الموضوع المتمثل في وصف العلاقة بين المناخ المدرسي والدروس الخصوصية لدى تلاميذ الأقسام النهائية للتعليم الثانوي، إضافة إلى ملاءمتها للمنهج الوصفي الذي تم اختياره لهذه الدراسة، وتتمثل هذه الأداة في:

---

[1]- عبد الهادي الجوهري، معجم علم الاجتماع، مكتبة الشرق، القاهرة، 1982، ص 182.

[2]- عبد الباسط محسن حسن، أُول البحث الاجتماعي، مكتبة وهبة، القاهرة، 1979، ص 255.

[3]- عبد الرحمان النقيب، منهجية البحث في التربية رؤية إسلامية، دار الفكر، القاهرة، 1988، ص 20.

- استمارة الاستبيان:

والتي تعتبر الوسيلة الأساسية في جمع بيانات الدراسة الحالية حيث تساعدنا على التعمق في دراسة الموضوع، وفي الحصول على أكبر قدر من المعلومات وللإجابة على أسئلته ولفحص فرضياته.

ومعلوم أن الاستمارة تتكون من عدد من الفقرات تمثل جميع محاورها، ويقابل كل فقرة أو عبارة سلم إجابة له عدة مستويات، ليقوم كل فرد من أفراد العينة باختيار الإجابة الملائمة لرأيه.

ونتيجة لطبيعة الموضوع وتبعا لأهدافه وفرضياته، تم تصميمها وفقا لمقياس الاتجاهات بالاعتماد على تدرج ليكرت للتدرج الثلاثي لإجابات أفراد العينة من التلاميذ، والذي يعطي للمبحوث عدة تقديرات لاختيار واحد دون تقييدهم بالتأييد الكامل أو الفرض المطلق وهو: دائما، أحيانا، أبدا.

- صدق أداة الدراسة:

يقصد بالصدق شمول الاستبانة لكل العناصر والتي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية ووضوح الفقرات والمفردات من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها.

وقمنا باتباع عدة طرق لقياس صدق الاستبانة وهي كالآتي:

1- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

من أجل التأكد من صدق الاستمارة ومدى صلاحيتها للإجابة على التساؤلات المطروحة في دراستنا الحالية، قمنا في البداية بمحاولة إعدادها وقبل تصميمها النهائي تم عرضها على المشرفة كمحاولة أولى والتي تفضلت بتصحيحها، حيث قدمت لنا بعض النصائح والتوجيهات، ليتم عرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين[1]* من جامعة المسيلة، وبعد جمع ملاحظاتهم والقيام ببعض التعديلات فيما يخص تغيير صيغة بعض العبارات تحت إشراف الأستاذة المشرفة، ليتم تطبيقها على عينة تجريبية خارج عينة الدراسة بلغ عدد أفرادها (07)، وذلك حتى نرى الغموض في الأسئلة وعدم وضوح بعض الصياغات.

2- الاتساق الداخلي:

يعتمد الاتساق الداخلي على مدى ارتباط الوحدات أو البنود مع بعضها البعض داخل الاختبار وكذلك ارتباط كل وحدة أو بند مع الاختبار ككل.

تم حساب صدق الاستبيان عن طريق الاتساق الداخلي طريقتين:

* انظر الملحق رقم (01).

الطريقة الأولى: بطريقة حساب معامل ارتباط عبارات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي اليه.

تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (علاقة الممارسات الصفية بلجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية) مع الدرجة الكلية للمحور:

جدول رقم (01): مصفوفة ارتباطات بنود محور علاقة الممارسات الصفية بلجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية مع الدرجة الكلية **للمحور**.

		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية
1	معامل الارتباط	0,655**	8	معامل الارتباط	0,779**	15	معامل الارتباط	0,759**
	مستوى الدلالة	0,002		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	20		حجم العينة	20		حجم العينة	20
2	معامل الارتباط	0,866**	9	معامل الارتباط	0,791**	16	معامل الارتباط	0,598**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,005
	حجم العينة	20		حجم العينة	20		حجم العينة	20
3	معامل الارتباط	0,685**	10	معامل الارتباط	0,499*	17	معامل الارتباط	0,492*
	مستوى الدلالة	0,001		مستوى الدلالة	0,025		مستوى الدلالة	0,028
	حجم العينة	20		حجم العينة	20		حجم العينة	20
4	معامل الارتباط	0,481*	11	معامل الارتباط	0,506*	18	معامل الارتباط	0,514*
	مستوى الدلالة	0,032		مستوى الدلالة	0,023		مستوى الدلالة	0,020
	حجم العينة	20		حجم العينة	20		حجم العينة	20
5	معامل الارتباط	0,774**	12	معامل الارتباط	0,584**	19	معامل الارتباط	0,722**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,007		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	20		حجم العينة	20		حجم العينة	20
6	معامل الارتباط	0,519*	13	معامل الارتباط	0,783**	20	معامل الارتباط	0,679**
	مستوى الدلالة	0,019		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,001
	حجم العينة	20		حجم العينة	20		حجم العينة	20
7	معامل الارتباط	0,720**	14	معامل الارتباط	0,699**	*الارتباط دال عند 0.05		
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,001	**الارتباط دال عند0.01		
	حجم العينة	20		حجم العينة	20			

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات **علاقة الممارسات الصفية بلجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية** والدرجة الكلية **للمحور** جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01) حيث تراوحت قيم معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية بين (86) في العبارة رقم (2) و (0.58) في العبارة رقم (12). في حين جاءت العبارات التالية

(18/17/11/10/6/4) دالة عند مستوى الدلالة (α =0,05) حيث تراوحت" قيم معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية للمحور على التوالي (0.51/0.49/0.50/0.49/0.51/0.48) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي **للمحور** كمؤشر لصدق التكوين في قياس **علاقة الممارسات الصفية بلجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية.**

-ثانيا تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (علاقة الممارسات القيادية للمسيرين بلجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية) مع الدرجة الكلية للمحور:

جدول رقم (02): مصفوفة ارتباطات بنود محور علاقة الممارسات القيادية للمسيرين بلجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية مع الدرجة الكلية **للمحور**.

		الدرجـــــة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية
21	معامل الارتباط	0,545*	29	معامل الارتباط	0,621**	36	معامل الارتباط	0,600**
	مستوى الدلالة	0,013		مستوى الدلالة	0,003		مستوى الدلالة	0,005
	حجم العينة	20		حجم العينة	20		حجم العينة	20
22	معامل الارتباط	0,750**	30	معامل الارتباط	0,751**	37	معامل الارتباط	0,481*
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,032
	حجم العينة	20		حجم العينة	20		حجم العينة	20
23	معامل الارتباط	0,642**	31	معامل الارتباط	0,536*	38	معامل الارتباط	0,455*
	مستوى الدلالة	0,002		مستوى الدلالة	0,015		مستوى الدلالة	0,044
	حجم العينة	20		حجم العينة	20		حجم العينة	20
24	معامل الارتباط	0,561*	32	معامل الارتباط	0,580**	39	معامل الارتباط	0,726**
	مستوى الدلالة	0,010		مستوى الدلالة	0,007		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	20		حجم العينة	20		حجم العينة	20
25	معامل الارتباط	0,511*	33	معامل الارتباط	0,799**	40	معامل الارتباط	0,733**
	مستوى الدلالة	0,021		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	20		حجم العينة	20		حجم العينة	20
26	معامل الارتباط	0,484*	34	معامل الارتباط	0,647**	41	معامل الارتباط	0,626**
	مستوى الدلالة	0,031		مستوى الدلالة	0,002		مستوى الدلالة	0,003
	حجم العينة	20		حجم العينة	20		حجم العينة	20
27	معامل الارتباط	0,773**	35	معامل الارتباط	0,671**	42	معامل الارتباط	0,564**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,001		مستوى الدلالة	0,010
	حجم العينة	20		حجم العينة	20		حجم العينة	20
28	معامل الارتباط	0,836**						
	مستوى الدلالة	0,000						

*الارتباط دال عند 0.05 **الارتباط دال عند0.01

	حجم العينة	20	

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات محور **علاقة الممارسات القيادية للمسيرين بلجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية** والدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01) حيث تراوحت جميعها بين (0,83) في العبارة رقم (28) و (0,564) في العبارة رقم (42)، في حين جاءت العبارات التالية (38/37/31/26/25/24/21) دالة عند مستوى الدلالة (α =0,05) حيث تراوحت" قيم معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية للمحور على التوالي (0.45/0.48/0.53/0.48/0.51/0.56/0.54) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الثاني **كمؤشر** لصدق التكوين في قياس **علاقة الممارسات القيادية للمسيرين بلجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية.**

-الطريقة الثانية:

تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس: والجدول التالي يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية المقياس وأبعاده الفرعية:

الجدول رقم (03) يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لاستبيان المناخ المدرسي وعلاقته بانتشار الدروس الخصوصية في المجتمع الجزائري وبعديه الفرعيين.

أبعاد الاستبيان	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
علاقة الممارسات الصفية بلجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية	0,995**	**0,01**
علاقة الممارسات القيادية للمسيرين بلجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية	0,995**	**0,01**

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد **استبيان المناخ المدرسي وعلاقته بانتشار الدروس الخصوصية في المجتمع الجزائري كلها** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (**α =0,01**)، حيث بلغت قيمها على التوالي (**0,99/0,99**) **وهذا** ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للاستبيان كمؤشر لصدق التكوين في قياس **المناخ المدرسي وعلاقته بانتشار الدروس الخصوصية في المجتمع الجزائري.**

3- ثبات الاستبيان:

تم التأكد من ثبات مقياس **استبيان المناخ المدرسي وعلاقته بانتشار الدروس الخصوصية في المجتمع الجزائري بطريقة** حساب **معامل ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي:** تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لهذا المقياس فتحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (04): يوضح معامل ألفا كرونباخ لاستبيان المناخ المدرسي وعلاقته بانتشار الدروس الخصوصية في المجتمع الجزائري.

أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
علاقة الممارسات الصفية بلجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية	0,930	20
علاقة الممارسات القيادية للمسيرين بلجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية	0,928	22
الدرجة الكلية لاستبيان المناخ المدرسي وعلاقته بانتشار الدروس الخصوصية في المجتمع الجزائري	**0,965**	**42**

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد استبيان **المناخ المدرسي وعلاقته بانتشار الدروس الخصوصية في المجتمع الجزائري** كانت مرتفعة حيث بلغت على التوالي (0,92/0,93) بينما بلغ معامل ألفا كرونباخ لاستبيان **المناخ المدرسي وعلاقته بانتشار الدروس الخصوصية في المجتمع الجزائري** ككل (0,96) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات الاستبيان، وهذا يعني أن استبيان **المناخ المدرسي وعلاقته بانتشار الدروس الخصوصية في المجتمع الجزائري** يمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية.

- تصميم أداة الدراسة:

وبناء على فرضيات الدراسة تم تقسيم الاستبانة إلى ثلاثة محاور جاءت على النحو الآتي:

أ-المحور الأول: والذي يتضمن البيانات الشخصية لأفراد العينة وهي: الجنس، السن، الشعبة، إعادة السنة، المستوى الاقتصادي للأسرة.

ب- المحور الثاني: والذي خصص للجانب المتعلق بالممارسات الصفية للأستاذ وعلاقتها بانتشار الدروس الخصوصية وتضم بدورها 20 عبارة تندرج تحتها مجموعة من الأبعاد هي: كفاءة الأستاذ، التحكم في القسم، الجانب العلائقي.

ج- المحـور الثالـث: خصـص للجانـب بالممارسـات القياديـة للمسـيرين وعلاقتهـا بانتشـار الـدروس الخصوصية وتضم 21 عبارة واندرجت تحتها مجموعة من الأبعاد: التسلط الإداري، الجانب العلائقي، توفير الخدمات.

وقد جاءت الاستمارة على شكل أسئلة مغلقة.

ثالثا: مجالات الدراسة:

1- المجال المكاني:

طبقت هذه الدراسة بولاية المسيلة، كونها الولاية التي أقطن بها، وهي بذلك تسهل عملية توزيع الاستمارات على المبحوثين، حيث وبسبب الأوضاع الصحية (جائحة كوفيد 19) التي تعيشها بلادنا ويعيشها العالم لم نستطع تحديد ثانوية معينة.

2- المجال الزمني:

تمت دراستنا الحالية منذ تم اختيار الموضوع والموافقة عليه من طرف إدارة القسم ابتداء من شهر نوفمبر 2019 إلى غاية الانتهاء من الدراسة وهذا في شهر جوان 2020، وبعد تطبيق الاستمارة التجريبية لقياس ثباتها على عينة من التلاميذ، وبعد التأكد من صدقها وثباتها، وموافقة المشرفة على ذلك تم توزيعها يوم الخميس 25 جوان إلى غاية الأحد 28 جوان 2020، وتم استرجاعها كلها وتفريغها بدءا من يوم الأحد تاريخ استلامها.

3- المجال البشري:

عمدنا في دراستنا إلى اختيار تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المنتسبين للدروس الخصوصية، لكن نظرا للأوضاع الصحية التي يعيشها العالم عامة والجزائر خاصة بسبب تفشي فيروس كورونا فقد صعب علينا الاتصال بالمؤسسات الثانوية لولاية المسيلة وتحديد مجتمع الدراسة. مع العلم أن التلاميذ الذين تم اختيارهم هم تلاميذ يدرسون بشكل نظامي.

رابعا: العينة المدروسة وخصائصها.

أي بحث ميداني يستلزم مجتمع بحث، نختار منه جزءا معينا من أجل الوصول إلى أهداف البحث، ومنه تعرف العينة بأنها "جزء من المجتمع أو هي عدد من الحالات التي تؤخذ من المجتمع الأصلي،وبهذه الطريقة فإنه يمكن دراسة الكل عن طريقة دراسة الجزء شرط أن تكون العينة ممثلة للمجتمع المأخوذة منه"[1].

[1]- عبود عبد الله العسكري، منهجية البحث العلمي في العلوم النفسية والتربوية، دار النمير للنشر والتوزيع، سوريا، 2006، ص 255.

ومنه فقد اخترنا عينة كرة الثلج في بحثنا، وتم استخدامنا لهذا النموذج من العينات بسبب الأوضاع الصحية التي يعيشها العالم عامة والجزائر خاصة، جراء فيروس كورونا (كوفيد 19) والتي أدت إلى غلق المؤسسات التربوية وبالتالي عدم قدرتنا على التواصل مع إدارة الثانويات وأخذ المعلومات الضرورية.

حيث قمنا بتسليم الاستمارة لتلميذ يزاول الدروس الخصوصية، وطلبنا منه أن يدلنا على تلميذ آخر، وهذا الأخير يدلنا على تلميذ ثالث وهكذا تكبر عينة الدراسة شيئا فشيئا، حتى وصلنا إلى عينة مكونة من 50تلميذ يزاولون الدروس الخصوصية، مع العلم أن هؤلاء التلاميذ يزاولون الدراسة بصفة نظامية داخل الثانويات وليسوا أحرارا.

تقوم هذه الطريقة على اختيار فرد معين وبناء على ما يقدمه هذا الفرد من معلومات تهم موضوع دراسة الباحث يقرر الباحث من هو الشخص الثاني الذي سيقوم باختباره لاستكمال المعلومات والمشاهدات المطلوبة، وهكذا لذلك سيمت بعينة الكرة الثلجية حيث يعتبر الفرد الأول النقطة التي سيبدأ حولها التكثيف لاكتمال الكرة أي اكتمال العينة[1].

وفيما يلي سنوضح الخصائص السيكومترية لعينة الدراسة:

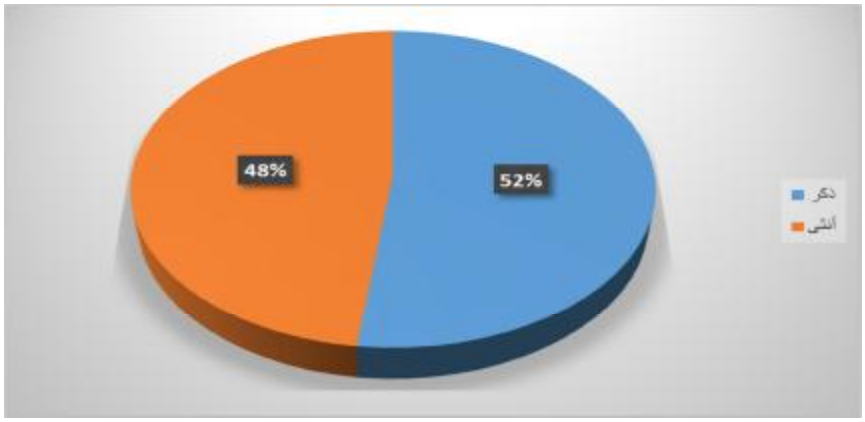
-الجنس:

الجدول رقم (05) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	26	%52
أنثى	24	%48
الإجمالي	50	%100

منخلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (50) فردا، نلاحظ أن حجم الذكور (26) **بنسبة 52%**، أما الإناث فقد بلغ عددهن **(24)** أنثى بنسبة قدرت بـ 48% **كما هو موضح في الشكل التالي:**

[1]- ربحي مصطفى عليان، مرجع سابق، ص 174.



الشكل رقم (01) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

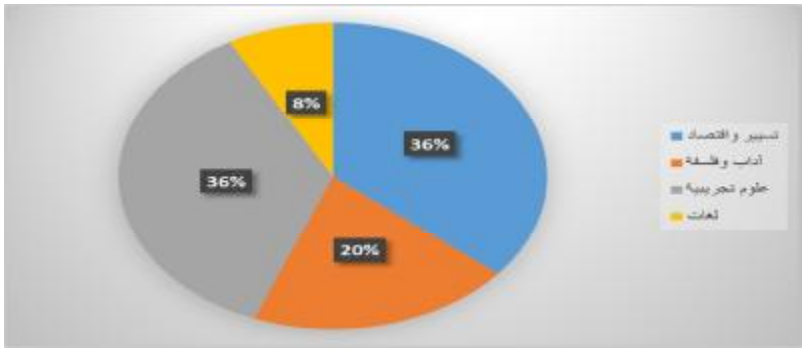
من خلال الجدول يتبين لنا أن النسبة الكبيرة من مفردات البحث ذكور بنسبة (52%) تليها نسبة (48%) إناث، إلا أن هذا لا يعكس الواقع حيث ومن المعروف أن نسبة الإناث في المجتمع الجزائري هي الأكبر من الذكور، وما يبرر ويفسر هذا التناقض هو أنه عند توزيعنا للاستبيان حيث وأثناء تبادل أطراف الحديث مع المبحوثين تبين لنا صعوبة التنقل من مقر سكناهم لحضور الدروس الخصوصية وأنهم يقومون باستئجار سيارات للتنقل، وهذا ما لم تستطع الإناث القيام به، بالرغم من تصريحهم لنا بأن أساتذة الدروس الخصوصية قاموا بتخفيض سعرا لحصص بالنسبة للتلاميذ الذين يقطنون بعيدا، ولا ننسى ما أفرزته أزمة كورونا وتوقف وسائل النقل.

-الشعبة:

الجدول رقم (06) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الشعبة

الشعبة	التكرارات	النسبة المئوية
تسيير واقتصاد	18	36%
آداب وفلسفة	10	%20
علوم تجريبية	18	%36
لغات	4	% 8
الإجمالي	50	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا 50 فردا، نلاحظ أن الذين لديهم تخصص (**تسيير واقتصاد**) بلغ عددهم 18 أفراد بنسبة 36%، أما الذين لديهم تخصص (آداب وفلسفة) بلغ عددهم 10 أفراد بنسبة 20%، في حين بلغ عدد ذوي تخصص (علوم تجريبية) 18 فرد بنسبة 36%، أما الذين لديهم تخصص (لغات) بلغ عددهم 4 أفراد بنسبة 8%، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



الجدول رقم (02) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الشعبة

نلاحظ من خلال الشواهد الكمية أن نسبة 36% من المبحوثين هم من شعبة علوم تجريبية وهي نفس نسبة الذين يدرسون شعبة التسيير والاقتصاد، وهذا ما نفسره أولا بصعوبة هذه الشعبة وأنه ربما ما يتعلمه التلميذ داخل حجرة الصف من طرف أستاذه لا يلبي حاجياته، كما أنه من المعروف عن هذه الشعبة أن لها تخصصات عديدة ومهمة في الجامعة وآفاق مستقبلية لهذا يلجأ معظم التلاميذ لهذه الشعبة لأن لديهم حظوظا كبيرة في اختيارهم التخصصات الجامعية، ثم تليها شعبة الآداب والفلسفة بنسبة (20%) ويمكن تفسير هذه النسبة الضعيفة بقدرة التلاميذ على الاعتماد على الأستاذ في القسم وعلى أنفسهم في المنزل وفي الأخير ترجع آخر نسبة لشعبة الآداب واللغات الأجنبية (08%).

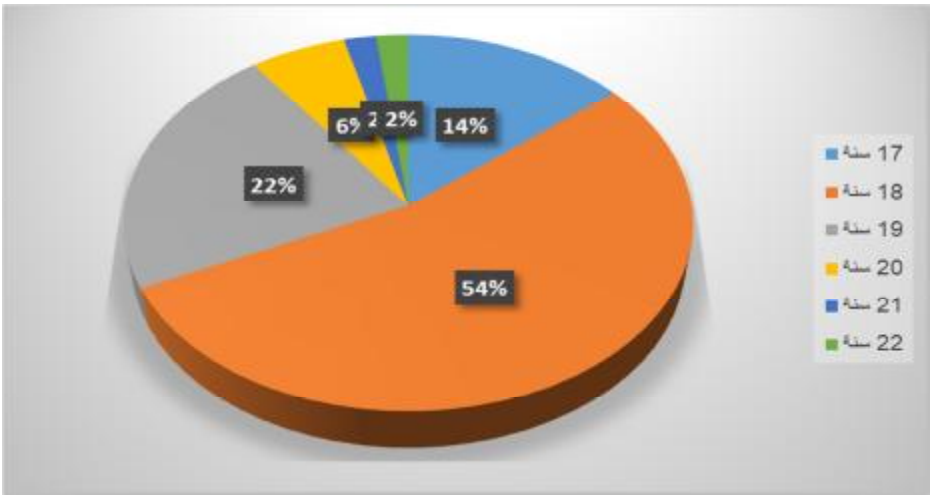
-العمر:

الجدول رقم (07) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير العمر

العمر	التكرارات	النسبة المئوية
17 سنة	7	%14
18 سنة	27	%54
19 سنة	11	%22
20 سنة	3	%6
21 سنة	1	%%2
22 سنة	1	% 2
الإجمالي	50	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا 50 فردا، نلاحظ أن الذين هم (**بعمر 17 سنة**) بلغ عددهم 7 أفراد بنسبة 14%، أما الذين يتراوح سنهم (18 سنة) بلغ عددهم 27 أفراد بنسبة 54%، في حين بلغ عدد من هم في عمر (19 سنة) 11 فرد بنسبة 22%،

أما الذين يتراوح سنهم (20 سنة) بلغ عددهم 3 أفراد بنسبة 6%، وبلغ سن فئة **ذوي 21 سنة و22 سنة فرد واحد** لكل من الفئتين بنسبة 2% لكل منهما. وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم (03) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير العمر

كما نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة (68%) من التلاميذ تتراوح أعمارهم بين 17 و18 سنة وهذا ما نفسره بالدخول المبكر (الاستثنائي) في عمر 05 سنوات للدراسة، أما التلاميذ الذين هم في سن 18 سنة فهم ذوو دخول في السن القانوني 06 سنوات، حيث أنه معروف عن النظام التربوي الجزائري أنه يسمح بتمدرس التلاميذ في سن الخامسة المولودين في الأشهر الثلاثة الأولى من السنة الميلادية، أما الذين تتراوح أعمارهم من (19 إلى 20) سنة فمثلوا نسبة 8% وهذا راجع ربما لإعادة السنة الحالية أو أحد السنوات التي قبلها أو ربما الدخول المتأخر للمدرسة وكذلك بالنسبة للتلاميذ المتراوحة أعمارهم بين 21 و22 سنة والذين مثلوا نسبة 04%.

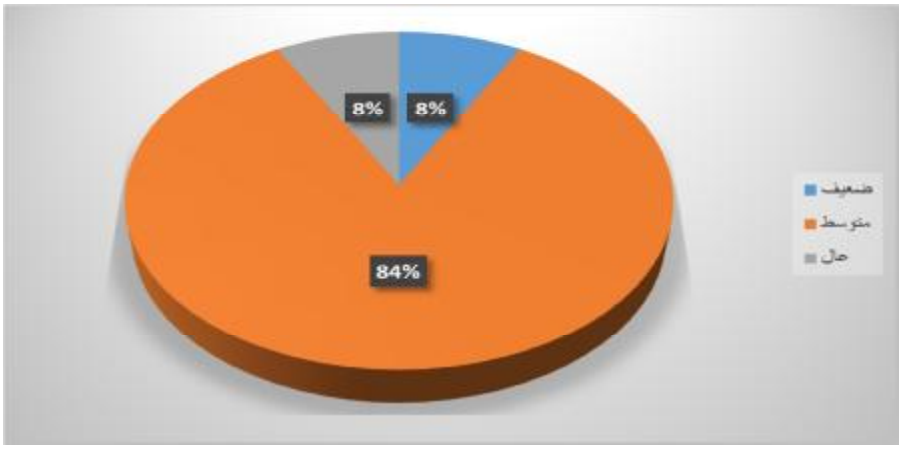
-المستوى الاقتصادي للأسرة:

الجدول رقم (08) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى الاقتصادي للأسرة

المستوى الاقتصادي للأسرة	التكرارات	النسبة المئوية
ضعيف	4	8
متوسط	42	84
عال	4	8
الإجمالي	50	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا 50 فردا، نلاحظ أن (4 أفراد) أكدوا ان المستوى الاقتصادي للأسرة **ضعيف** بنسبة 8%، أما من أكدوا أن المستوى

الاقتصادي لأسرهم **متوسط** فقد كان عددهم 42 بنسبة قدرت بـ 84 %، وفيما يتعلق بالذين أكدوا أن المستوى الاقتصادي لأسرهم عال فقد بلغ عددهم 4 أفراد بنسبة 8%، وهذا ما يوضحه الشكل التالي



الشكل رقم (04) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى الاقتصادي للأسرة

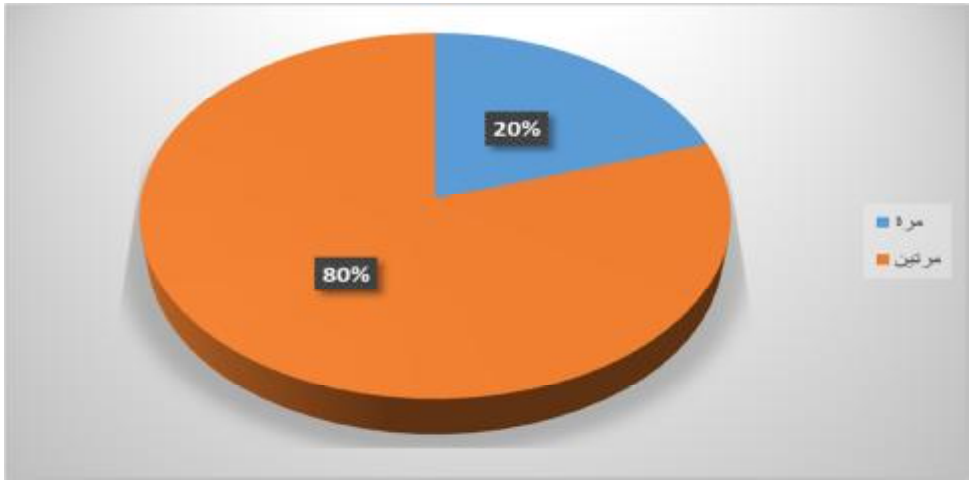
من خلال النتائج المتحصل عليها نرى أن أكبر فئة من التلاميذ هم من أسر ذات مستوى اقتصادي متوسط بنسبة (84%) ويفسر هذا برغبة هذه الفئة في النجاح والحصول على شهادة الباكالوريا لتحسين ظروفهم الاقتصادية، كما أنه ربما هذه الفئة تستطيع لحد ما دفع أجر ة الدروس الخصوصية مقارنة بفئة ذات المستوى الاقتصادي الضعيف والتي مثلتها نسبة (8%) وهذا نفسره بعدم قدرة هذه الفئة على دفع أجرة الدروس الخصوصية مقابل رغبتها ومحاربتها للحصول على شهادة الباكالوريا لتحسين مستواهم الاقتصادي مستقبلا، وبنفس النسبة (8%) التي مثلت فئة المستوى الاقتصادي العالي يمكن إرجاع ذلك إلى أن هؤلاء التلاميذ توفر لهم أسرهم كل احتياجاتهم فهم غير ملزمين بالدراسة والتعب لأن في نظرهم مستقبلهم المادي مضمون، أو أن هذه الأسر تقوم بتوفير كل الوسائل المساعدة على الدراسة من كتب ومراجع أو حتى توفير أستاذ خصوصي في البيت لأبنائهم.

- الإعادة:

الجدول رقم (09) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الإعادة

الإعادة	التكرارات	النسبة المئوية
معيدين	10	20
غير معيدين	40	80
الإجمالي	50	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (50) فردا، نلاحظ أن حجمالتلاميذ الذين أعادو ا مرة واحدة بلغ عددهم (10) **بنسبة 20 %**، أما حجم التلاميذ الذين أعادو ا مرتين فقد بلغ عددهم **(40)** أنثى بنسبة قدرت بـ 80 % **كما هو موضح في الشكل التالي:**



الجدول رقم (05) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الإعادة

توضح البيانات الكمية لمتغير إعادة السنة الحالية إلى أن النسبة الكبيرة تعود للتلاميذ الذين لم يعيدوا والسنة الحالية بنسبة 84% وبالتالي يمكن تفسير لجوئهم للدروس الخصوصية في كونهم أول مرة يجتازون امتحان شهادة الباكالوريا، وبالتالي رغبتهم في الإلمام بكل المادة العلمية ورغبة أوليائهم في نجاحهم، وخوفهم من تفويت أي فرصة أو عامل يساعدهم على النجاح أما (20%) وهي نسبة قليلة تمثل التلاميذ المعيدين ويرجع انخفاضها ربما لأن هذه الفئة أصبح لديها فكرة عن امتحان الباكالوريا وعن طبيعة الأسئلة المقدمة وبالتالي مكتسباتهم من السنة الماضية أصبحت كافية، أو ربما أنهم جربوا الدروس الخصوصية السنة الماضية ولم تلبي حاجاتهم.

خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة.

بعد جمع البيانات الخاصة بالدراسة من استمارة الاستبيان وتفريغها البيانات الكمية تم إخضاعها إلى عملية التحليل الإحصائي باستخدام برنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية Excel وتم الاعتماد على بعض الأساليب الإحصائية كما يلي:

- التكرارات والنسب المئويةلوصف أفراد عينة الدراسة.
- المتوسط الحسابي وذلك بغية التعرف على متوسط إجابات المبحوثين حول الاستبيان.
- الانحراف المعياريوذلك من أجل التعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة اتجاه كل فقرة أو محور.
- معامل ألفا كرونباخ ومعامل الارتباط بيرسون لقياس صدق وثبات الاستمارة .

وبما أن ما نحصل عليه عادة من استعمال هذه التقنيات هو بيانات مجردة لهذا لجأنا إلى إعطاء تفسير سوسيولوجي لهذه المعطيات بناء على الدراسة النظرية والمقاربة النظرية التي اعتمدناها والاستعانة بنتائج الدراسات السابقة حتى نظفي على بحثنا هذه الصبغة السوسيولوجية.

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل الخطوات المنهجية التي اعتمدناها في دراستنا هذه من خلال التطرق إلى المنهج المتبع وا إلى مجتمع وعينة الدراسة ولمواصفاتها وخصائصها، وتطرقنا لأدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية، حيث استخدمنا الاستبيان كتقنية لجمع المعطيات، وقد وجدنا أن الأداة تتميز بصدق وثبات عال وبالتالي أصبحت جاهزة لتطبيقها على عينة الدراسة وهذا ما سيوضحه الفصل القادم للجانب الميداني من الدراسة.

الفصل الرابع:

عرض ومناقشة النتائج وتحليلها وتفسيرها

تمهيد

أولا: عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة

1- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى

2- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية

3- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية العامة

ثانيا: نتائج الدراسة.

ثالثا: توصيات الدراسة.

تمهيد:

بعدما تعرضنا في الفصل السابق للإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، من خلال تحديد المنهج المتبع وعينة الدراسة وتحديد المعالجات الإحصائية في التحليل الكمي لإجابات عينة الدراسة. سنتناول في هذا الفصل والذي جاء ليتناول تحليل نتائج الدراسة الميدانية، وذلك من خلال عرض إجابات أفراد العينة ومعالجتها إحصائيا باستخدام مفاهيم الإحصاء الوصفي وأساليبه الإحصائية، وصولا إلى النتائج وتحليلها وتفسيرها على ضوء الأطر النظرية للدراسة والمتعلقة بالمناخ المدرسي وعلاقته بانتشار الدروس الخصوصية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانويات ولاية المسيلة.

أولا: عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة:

1- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

التي مفادها: للممارسات الصفية للأستاذ علاقة ارتباطية بلجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية.

ولاختبار هذه الفرضية تم وصف نتائج استجابات الأفراد على المحور الأول فكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (10) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور علاقة الممارسات الصفية للأستاذ بلجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية

رقم العبارة	المحور الأول	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال (معيار الحكم)	المستوى	الترتيب
1	يراجع الأساتذة الدرس السابق عند بداية كل حصة	2,3000	0,67763	[1,66-2,33]	متوسطة	1
2	يشرح ويبسط الأساتذة الدرس كل مرة	2,2800	0,67128	[1,66-2,33]	متوسطة	4
3	يشجعني أساتذتي على طرح الأسئلة أثناء الدرس	2,2400	0,62466	[1,66-2,33]	متوسطة	7
4	يكتشف الأساتذة جوانب نقصك في فهم الدرس	1,9400	0,65184	[1,66-2,33]	متوسطة	14
5	طريقة الأساتذة تساعدني على فهم الدرس	2,2800	0,64015	[1,66-2,33]	متوسطة	3
6	يمنحك الأساتذة الحرية لإبداء الرأي	2,2600	0,69429	[1,66-2,33]	متوسطة	6
7	ما أتعلمه في القسم من طرف الأساتذة يلبي حاجياتي	1,8200	0,62890	[1,66-2,33]	متوسطة	16
8	يستعمل الأساتذة الوسائل الإيضاحية أثناء تقديم الدروس	2,0200	0,71400	[1,66-2,33]	متوسطة	12
9	طريقة تقويم الأساتذة جيدة	2,1000	0,73540	[1,66-2,33]	متوسطة	10
10	يستخدم الأساتذة مع التلاميذ أساليب التشجيع والتحفيز باستمرار	2,0600	0,65184	[1,66-2,33]	متوسطة	11
11	يمكنني الاتصال بالأساتذة عند الحاجة	2,2000	0,60609	[1,66-2,33]	متوسطة	8
12	ينصحني أساتذتي ويوجهونني	2,3000	0,67763	[1,66-2,33]	متوسطة	1
13	ينبهني أساتذتي عند تشتت انتباهي	2,2600	0,59966	[1,66-2,33]	متوسطة	5
14	يتبع الأساتذة أساليب متعددة لمراعاة الفروق الفردية بين زملائي	1,8200	0,66055	[1,66-2,33]	متوسطة	17
15	أشعر أن بعض الأساتذة متحيزين لبعض التلاميذ	2,0000	0,72843	[1,66-2,33]	متوسطة	13
16	الأساتذة كثيرو الغيابات	1,8200	0,69076	[1,66-2,33]	متوسطة	18
17	توجد فوضى في القسم	2,1600	0,68094	[1,66-2,33]	متوسطة	9
18	يصعب على الأساتذة التحكم في القسم	1,8000	0,67006	[1,66-2,33]	متوسطة	19
19	يشتمني أساتذتي في القسم	1,5200	0,73512	[1,66-2,33]	منخفضة	20
20	يطردني أساتذتي من القسم لأتفه الأسباب	1,9000	0,81441	[1,66-2,33]	متوسطة	15
م 1	علاقة الممارسات الصفية بلجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية	2,0540	0,22742	[2.33-3]	متوسطة	

وللتعرف على علاقة **الممارسات الصفية للأستاذ بلجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية.** - تم معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق **الاستبيان** على العينة المؤلفة من **(50)** وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور ومقارنته بمعيار الحكم حيث تبين أن متوسطات درجات أفراد العينة في المحور جاءت جميعها متوسطة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات المتوسطة بين [2,30 و 1,82] أي في المجال **المتوسط** وحلت العبارة رقم (12) والتي نصت على : [**ينصحني أساتذتي ويوجهونني**] على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ **(2,30)** وانحراف معياري قدر بـ (0,67). والعبارة رقم (1) والتي نصت على: ((**يراجع الأساتذة الدرس السابق عند بداية كل حصة**]] **على نفس الرتبة.**

ما عدى العبارة رقم (19) فجاءت تقييمها من طرف أفراد العينة في المجال **المنخفض** بمتوسط حسابي قدر بـ (1,52) وانحراف معياري قدرة (0,73) حيث نصت على " **يشتمني أساتذتي في القسم** " أما بالنسبة للدرجة الكلية للمحور **علاقة الممارسات الصفية للأستاذ بلجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية.**] فقد بلغ المتوسط الحسابي **(2,05)** بانحراف معياري قدره **(0,22)** وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) مع معيار الحكم نلاحظ أن المتوسط المحسوب ينتمي إلى المجال [**من 1,66 - 233**]، أي المجال العالي.

هذا يعني **أن لممارسات الصفية للأستاذ علاقة متوسطة بلجو ء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية. وعليه نستنتج عدم تحقق الفرضية البحثية أي أن للممارسات الصفية للأستاذ علاقة متوسطة بلجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية.**

تبين القراءة الإحصائية للجدول أعلاه أن درجة لجوء تلامي السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية في ظل الممارسات الصفية للأستاذ في القسم متوسطة، كما هو موضح من خلال قيمة المتوسط الحسابي لهذا البعد والمقدرة بـ(2.0540) وهي درجة متوسطة كما هو مبين فيما يلي:

- فيما يخص العبارة رقم 06 والتي مفادها: **يراجع الأساتذة الدرس السابق عند بداية كل حصة،** يتضح من خلال المتوسط الحسابي لها والبالغ (2.3000) أن إجابات المبحوثين حول هذه العبارة جاءت بدرجة متوسطة وبدرجة أولى وهذا يؤكد أن الأساتذة على درجة عالية من الوعي حول أهمية استذكار الدرس السابق لأن في ذلك فائدة للتلاميذ، كما أنهم يقومون بربط الدرس السابق بالدرس الحاضر، وبالتالي يبدو أن معظم الأساتذة على درجة كبيرة من المسؤولية، حيث أن الأستاذ الناجح يجب أن تكون لديه إستراتيجية تقسيم زمن الدرس المحدد في مراجعة الدرس السابق وبدأ الدرس الجديد، فمن الضروري تهيئة

التلميذ لبدء الحصة، فيستطيع الأستاذ بدأ حصته بالسؤال عن الدرس السابق، ويعتبر هذا سؤال تنشيطي يهيء التلميذ ويعده لمواصلة التعليم، بالرغم من تحجج بعض الأساتذة بضيق وقت الحصة وكثافة البرنامج الدراسي.

- وتصب العبارة رقم (07) والتي مفادها: **يشرح ويبسط الأساتذة الدرس كل مرة** في نفس المنحى، أي أن الضمير المهني لدى أغلبية الأساتذة موجود، وهم يتحملون المسؤولية بحيث يفهم معظم الأساتذة أن هناك من التلاميذ من لديهم صعوبة في الفهم والاستيعاب من المرة الأولى، فيقومون بتبسيط الدرس وإعادة شرحه بطرق مختلفة حتى تصل الفكرة لأغلبية التلاميذ، وهذا ما يتوافق مع طرق التربية من خلال التعليم بالتكرار لترسيخ المعلومة، إلا أن بعض الأساتذة لا يتوسعون ويبسطون الدرس خاصة وأن القسم يتكون من تلاميذ لديهم قدرات مختلفة، ويتحجج هؤلاء الأساتذة بضيق الوقت وبالتالي يطرح التلميذ الكثير من علامات الاستفهام حول المادة المقدمة وبالتالي يلجأ للدروس الخصوصية.

- بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المبحوثين حول العبارة رقم 08 والتي مفادها: **يشجعني أساتذتي على طرح الأسئلة أثناء الدرس** (2.2400) مما يؤكد اتفاق المبحوثين حول هذه العبارة جاءت متوسطة، ولعل هذا راجع إلى قناعة الأساتذة الكبيرة بأن معظم طرق التدريس الفعال تقوم على طرح الأسئلة، حيث تعتبر هذه الأخيرة وسيلة مهمة لتحقيق الأهداف التربوية المرغوبة في جميع الموقف التعليمي التعلمي من أجل تنمية أنواع التفكير المختلفة لدى التلاميذ، وتساعد على التعرف على آرائهم والكشف عن ميولهم واهتماماتهم والتنبؤ بما يدور في عقولهم، وعليه نرى أن معظم الأساتذة لا يهملون أسئلة التلاميذ، في حين يرى بعض الأساتذة أنها مضيعة للوقت، وأن طريقتهم وشرحهم للدرس كفيلان للإجابة عن تساؤلاتهم.

- أما فيما يتعلق بالعبارة رقم (09) والتي مفادها: **يكتشف الأساتذة جوانب نقصك في فهم الدرس** جاءت إجابات المبحوثين نسبة متوسطة لصالح هذه العبارة، وهذا ما يؤكد أن أغلبية الأساتذة يعملون على تحديد مواطن القوة والضعف لدى التلاميذ ومساعدتهم على اختيار أهدافهم الذاتية في ضوء قدراتهم الحقيقية، وتحديد النشاطات الفعلية التي ينبغي عليهم ممارستها لتحقيق أهدافهم ومساعدتهم على اكتساب مهارة التقويم الذاتي، فهناك بعض التلاميذ من لديهم صعوبة في الحفظ وآخرين صعوبة في توظيف المعلومة، وعلى الأستاذ أن يكتشف هذا، حتى لا يشعر التلميذ بالتهميش وعدم فهمه من طرف الأستاذ، ويبحث عن البديل وهو الدروس الخصوصية.

- كما أن العبارة رقم (10) جاءت في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي قدر بـ(2.2800) والتي مفادها: **طريقة الأساتذة تساعدني في فهم الدرس،** أي أنه أصبح الأساتذة على دراية كبيرة بأن لا يكتفي بشهادته الجامعية فقط، بل يحرص على حضور دورات تدريبية تنمي قدراته وتطلعه على أحدث الطرق التربوية والتعليمية، والتنويع في طرق التدريس والابتعاد عن الرتابة في إلقاء الدرس وأسلوب المحاضرة ويتحكمون في طرق التدريس والمقاربة، كأن يعطيهم الوقت الكافي للفهم وأن يتحدث بسرعة مقبولة وبكلمات واضحة تتناسب مع مستويات تلاميذه، وا ٍثارة الدافعية للتعلم، حيث تؤكد معظم نتائج الدراسات والبحوث التربوية والنفسية أهمية إثارة الدافعية لدى التلاميذ باعتبارها تمثل الميل إلى بذل الجهد لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة في الموقف التعليمي ويستخدم استراتيجيات تعليمية متنوعة، فيغير وا بنوع أساليبه التعليمية ولا يعتمد أسلوبا أو نمطا تعليميا محددا وهذا ما تطرقنا له سابقا في بحثنا هذا، فقد نجد تلميذا تحصيله في اللغات أفضل من تحصيله في الرياضيات أو العلوم، إلا أن التنظيم الجيد والعرض الواحد للمادة الدراسية يزيد من فاعلية التعلم، في حين نجد بعض الأساتذة يعتبرون أن دورهم يتوقف فقط على عملية إلقاء الدرس ولا يهمهم درجة فهم واستيعاب التلاميذ.

- جاءت العبارة رقم (11) في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي قدره (2.2600) والتي مفادها: يمنحك الأساتذة الحرية لإبداء الرأي، بمعنى أن الأستاذ في وقتنا الحالي وبعد الإصلاحات الأخيرة والتي تنص على ضرورة التدريس بالمقاربة بالكفاءات أي أن التلميذ أصبح هو محور العملية التعليمية التعلمية، فالدرس لا ينبغي أن يكون في اتجاه واحد وفي خدمة المعلم بل يجب أن يكون هناك تفاعل صفي بين التلاميذ والأستاذ، فالدرس الجيد هو عبارة عن عملية مشتركة بين المعلمين والتلاميذ، والأستاذ اليوم أصبح يتقبل أفكار التلاميذ ويشجعها ويتيح لهم الفرصة للتعبير عن آرائهم لأنه حق من حقوقهم، وعدم احتكار الموقف التعليمي وبالتالي فهو أستاذ متفهم وديمقراطي ومتقبل لآراء وانتقادات التلاميذ بغض النظر عن كونها سلبية أو إيجابية، ومن جهة أخرى نجد بعض الأساتذة المتسلطين لا يسمحون بإبداء الرأي محتكرين للموقف التعليمي ويقومون بإبراز قدراتهم التعليمية، وهذا ما يغضب بعض التلاميذ ويشعرون بالملل والضجر ويشعرهم بالتهميش مما يجعلهم يلجؤون إلى أستاذ الدروس الخصوصية الذي قد يمنحه الحر ية في إبداء الرأي. وهكذا اهتم أنصار النظرية التفاعلية الرمزية من علماء اجتماع التربية بدراسة آلية التفاعل الرمزي داخل الحجرات الدراسية على ضوء القواعد التي يحددها المدرس ويميز بها بين التلاميذ على ضوء عملية الفهم والقصد المميز للوعي والشعور لدى كل من الطالب والمعلم.

- بنسبة أقل تحصلت العبارة رقم (12) والتي مفادها: ما أتعلمه في القسم من طرف الأساتذة يلبي حاجياتي، على متوسط حسابي قدره (1.8200) وهذا يؤكد أن معظم الأساتذة على درجة عالية من الكفاءة المهنية، وأن الإدارة المدرسية تقوم باختيار أساتذة أكفاء ولديهم خبرة تعليمية لتدريس تلاميذ السنة الثالثة ثانوي باعتبارها مرحلة حاسمة للانتقال إلى الجامعة، كما تعني أن الأستاذ له المقدرة على تقديم الدرس بشكل مناسب من حيث التهيئة والعرض والخاتمة، وحاضر في كل وقت ومتحكم في المادة العلمية، إلا أن هذا لا يعني وجود بعض الأساتذة ذوي خبرة متوسطة تم تعيينهم مباشرة بعد تخرجهم لتدريس الأقسام النهائية دون تلقي أي تكوين بيداغوجي، وهذا ما يخيف التلاميذ من عدم قدرة هؤلاء الأساتذة من الإلمام بجميع جوانب المادة الدراسية وبالتالي يلجؤون إلى أساتذة أكثر خبرة من خلال لجوئهم للدروس الخصوصية.

- أما العبارة رقم (13) والتي مفادها: **يستعمل الأساتذة الوسائل الإيضاحية أثناء تقديم الدروس،** فقد تحصلت على متوسط حسابي مقداره (2.0200) وهذا يبين اطلاع الأساتذة على تكنولوجيا التعليم ووعيهم بأهميتها ومساهمتها في رفع التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، فهناك بعض التلاميذ يفهمون القضايا النظرية مباشرة وبدون حاجة إلى أمثلة ملموسة وهناك العكس، فهي تساعد على توصيل الأفكار التي يقصدها الأستاذ وتزيد من فرصة المشاركة الإيجابية من جانب التلاميذ وتشويقهم وتوفر وقت للأستاذ وجهده، وبالتالي تأثيرات إيجابية على تحسين جودة العملية التعليمية.

وفي هذا الشأن يرى دوركايم أن المعلم هو ممثل الدولة والقائم على تحقيق أهدافها بالوصول بالمتعلمين إلى تحقيق أقصى نمو لهم، واستغلال قدراتهوا إمكانياتهم، إضافة إلى العمل بكل الوسائل المتاحة لنجاحهم.

وفي نفس المنحى يرى أصحاب النظرية التفاعلية الرمزية أن على المعلم اكتساب المهارة في تطبيق المعرفة وا إيصالها للمتعلمين و أن يكون مرشدا (أو مسيرا) للموقف التعليمي لمتعليمه ويستثير تحدي أفكارهم، أما المتعلم فتمثل معرفته وأفكاره المبدئية عن الموضوع نقطة البداية ليقوم المعلم بالمساعدة على التوصل للمعرفة عن طريق مختلف الأنشطة والخبرات.

- ومن الأسس التي يعتمد عليها والتي جاءت في العبارة رقم (14) والتي تنص على: **أن طريقة تقويم الأساتذة جيدة،** وحسب القراءة الإحصائية للجدول يتضح وكباقي العبارات أن اتفاق أفراد العينة بهذا الشأن جاء بدرجة متوسطة وهذا الاختلاف يرجع إلى أن طريقة التقويم تختلف من أستاذ لآخر، وحرصهم على تنفيذه ومعرفتهم بأهمية هذه العملية، فمن خلالها يمكن لهم التعرف على التقدم الذي سجلوه على

التلاميذ وبالتالي علاج الخلل عند التلاميذ أو في طريقة الأستاذ المتبعة، ومعرفة مستويات التحصيل وتشخيص صعوبات التعلم.

- وفيما يخص ضرورة تشجيع الأساتذة للتلاميذ وتحفيزهم كما تنص عليه العبارة رقم (15) حيث اتفق أفراد العينة بهذا الشأن وبدرجة متوسطة على أن معظم يستخدمون أساليب التشجيع والتحفيز، وهذا يرجع لوعي الأساتذة بأهمية هذه العملية في تعزيز الاكتساب عند التلاميذ وترسيخ المعارف وتشجيعهم على مواصلة الحوار، فالثناء وعبارات التشجيع تعمل على إزالة التوتر، وتساهم بدرجة عالية في تراكم مختلف النشاطات التعليمية وبالتالي مردود تعليمي جيد للتلاميذ، حيث يعتبر التحفيز من أهم المرتكزات في العملية التعليمية والتربوية التي تقود إلى التفوق، إلا أنه وفي المقابل يوجد بعض الأساتذة لا يعيرون اهتماما كبيرا لأساليب التشجيع وما يهمهم هو إيصال المعلومات للتلاميذ وحرصهم على الفهم والاستيعاب متحججين بأنهم يعلمون تلاميذ واعين ولا يحتاجون لتشجيع.

- وفيما يخص العبارة رقم (16) والتي مفادها: **يمكنني الاتصال بالأساتذة عند الحاجة**، يتضح من خلال المتوسط الحسابي لها أن إجابات المبحوثين جاءت بدرجة متوسطة، وهذا يؤكد وجود اختلاف في إجابات المبحوثين كما يؤكد على استمرارية الأستاذ في عطائه للتلميذ من وقته الخاص وعدم شحه في المعلومة، وهذه احدى صفات الأستاذ الجيد التي يجب أن يتصف بها ،كما تبين حرصه الشديد ورغبته في نجاح تلاميذه وحبه لهم ،وفي المقابل نجد بعض الأساتذة الذين يرفضون مساعدة التلاميذ متحججين بأن وقت الحصة قد انتهى.

- وتصب العبارة رقم (17) والتي مفادها: **ينصحني أساتذتي ويوجهونني في نفس المنحى ولكن بدرجة أكبر**، حيث تحصلت على متوسط حسابي قدره (2.3000) وهذا يؤكد على أن الأستاذ لا يكتفي بتقديم المعلومة فقط بل يتعدى دوره إلى أخصائي اجتماعي يقوم بتوجيه ونصح تلاميذه وشاركتهم مشاكلهم ومساعدتهم وتقديم المشورة لهم لاختيار مشوارهم التعليمي، ويقوم بإصدار الانتقادات والتوجيهات التي يكون القصد منها تعديل سلوك التلاميذ.

- أما العبارة رقم (18) فجاءت بمتوسط حسابي قدره (2.2600) والتي مفادها: **ينبهني أساتذتي عند تشتت انتباهي** وهذا يؤكد حرص الأساتذة وانتباههم لسلوكات التلاميذ داخل القسم، والعمل على جذب انتباههم للدرس عن طريق استثارة انتباههم والمحافظة على استمرار هذا الانتباه حتى لا يضطر إلى إعادة شرح الدرس كل مرة ،وحتى لا تفوتهم أي معلومة أو ملاحظة وتفاصيل حول الدرس، ولأن الأستاذ يدرك بأنه لا يمكن للتعلم أن يحدث اذا لم ينتبه التلميذ للمثيرات المرتبطة بالتعلم ،لذا نجد الأستاذ يحاول

باستمرار جذب انتباه التلميذ لمجريات الدرس باستخدام الوسائل الكفيلة بحفزه وحثه على المشاركة اليقظة في النشاط.

- أما فيما يتعلق بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ فقد تحصلت العبارة رقم (19) والتي تنص على: **يتبع الأساتذة أساليب متعددة لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ** على الرتبة 17 بمتوسط حسابي قدر بـ(1.8200)وهذا يؤكد على أن معظم الأساتذة يراعون قدرات التلاميذ المختلفة داخل الصف الدراسي، ويعتبر مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ من أهم الشروط في العملية التعليمية التعلمية، فيجب على الأستاذ التنويع في طرق تقديم الدرس حسب قدراتـوا إمكانيات الفهم للتلاميذ، ولا يجب اتباع أسلوب واحد وعالي لا يفهمه سوى التلاميذ النحبة فقط، وبناء درسه على مراعاة بين التلاميذ من فروق فردية.

- كما صبت العبارة رقم (20) في نفس المنحى والتي مفادها: **أشعر أن بعض الأساتذة متحيزين لبعض التلاميذ** والتي قدر المتوسط الحسابي لها بـ(2.000) وهذا يدل على تجنب أغلبية الأساتذة لهذا السلوك الذي يجعل التلاميذ ينفرون منه، في حين نجد بعض الأساتذة يميلون للتلاميذ النجباء وأصحاب المراتب الأولى، حيث كانت إجابات التلاميذ وسطية.

- وفيما يخص العبارة رقم (21) والتي مفادها: الأساتذة كثيرو الغيابات والتي تحصلت على متوسط حسابي قدره (1.8200)، ويمكن تفسير هذا بأن أغلبية الأساتذة منضبطين ولا يتغيبون إلا للضرورة، لأن في نظرهم هذا يؤثر على عملية سير الدروس ،فهم ملزمون بإكمال البرنامج السنوي، كما أن التغيب يجعلهم يقومون بحشو الدروس للتلاميذ دون شرح من أجل إكمال البرنامج السنوي للمادة، وهذا لا يعني انضبا جميع الأساتذة فهناك من هم كثيري الغياب خاصة في وجود سلطة إدارية تسيبية وهذا ما تطرقنا له سابقا.

- وفيما يتعلق بالعبارة رقم (22) المتمحورة حول وجد فوضى في القسم، فقد كانت إجابة المبحوثين وسطية وفي الاتجاه الموجب بحيث أجمع أغلب التلاميذ على وجود فوضى في القسم بمتوسط حسابي قدر بـ(2,1600)، وهذا راجع وكما أشرنا له سابق إلى السلطة التسيبية التي تسير بها المؤسسة من طرف المسيرين وانعكاسها على تسيير الأستاذ لصفه أو ربما للكثافة الطلابية في القسم، وقد ترجع إلى شخصية الأستاذ وصغر سنه وكثرة التلاميذ المعيدين في القسم.

- وبالنسبة للعبارة الثالثة والعشرون كانت مؤيدة بشكل كبير للعبارة السابقة وهذا يؤكد ويعطي دلالة على صدق المبحوثين حول وجود الفوضى في القسم وعدم تحكم الأساتذة في القسم، وهذا يعود إلى ضعف شخصية الأستاذ وكما أشرنا له سابقا إلى صغر سنه فكما هو معروف أنه هناك بعض الأساتذة منتم

توظيفهم مباشرة بعد تخرجهم وخاصة أساتذة المدارس العليا وقد نجد في القسم تلاميذ معيدين ربما هم في سن الأستاذ مما يصعب على الأستاذ التحكم فيهم وحفظ النظام مما يقلل من زمن سير الحصة التعليمية.

- أما العبارة (24) والتي مفادها يشتمني أساتذتي في القسم، فقد جاءت إجابة المبحوثين بنسبة منخفضة وفي الاتجاه الموجب بمتوسط حسابي مقداره 1.5200 حيث أجمع أغلبية التلاميذ المبحوثين على عدم شتمهم من طرف أساتذتهم لأن هذا راجع وبطبيعة الحال إلى أن الأستاذ قبل أن يكون معلما فهو مربي يجب أن يتحلى بالأخلاق والآداب وهو قدوة للتلاميذ، كما أن الوزارة أصدرت عدة مناشير لمنع العنف بكل أنواعه وعاقبة الأساتذة الذين يستخدمون العنف، وكما أشرنا له سابقا نت خلال النظرية التفاعلية الرمزية فان التلاميذ تتكون لديهم دلالات وتصورات رمزية من خلال تصرفات الأساتذة معهم.

- كما أن العبارة رقم (25)والتي مفادها: يطر دني أساتذتي من القسم فقد كانت إجابة المبحوثين متوسطة، قدر متوسطها الحسابي بـ(1.9000) وهذا راجع ربما إلى وعي معظم الأساتذة بأن حرمان التلاميذ من الدرس هو أسلوب ممنوع، وربما يدل على عدم قدرته على التحكم في القسم، وفي المقابل نجد بعض الأساتذة يبذلون مجهودا للسيطرة على القسم، ولديهم شخصية قوية وحضور داخل غرفة الصف.

ومما سبق وبالرجوع إلى نتائج الجدول أعلاه فإن قيمة المتوسط الحسابي للمحور الأول (الممارسات الصفية للأستاذ) ككل بلغ (2.0540) درجة وبانحراف معياري قدره (0.22742) درجة وهي ذات تقدير متوسط وهذا يدل على أنه لا توجد علاقة بين الممارسات الصفية للأستاذ ولجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية.

هذا يعني عدم تحقق الفرضية الجزئية الأولى، بمعنى أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الممارسات الصفية للأستاذ ولجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية. وهذا قد يعود إلى عوامل ومسببات أخرى تفتح المجال للباحثين وخاصة في مجال علم اجتماع التربية لدراستها والتنقيب عنها.

ومن خلال الطرح الإحصائي يشير إلى أن الدروس الخصوصية أصبحت عادة لدى التلاميذ والأسر الجزائرية، وربما ترجع أسبابها لأسباب ذاتية تعود للتلميذ كقلة تركيزه أو كرهه لأستاذ المادة أو باعتباره يعاني من قصور في فهم واستيعاب تلك المادة وبالتالي يترتب عليه القيام بالدروس الخصوصية.

ومن خلال المقاربة النظرية لجوهر التفاعلية الرمزية نجد أن الأسر الجزائرية والتلاميذ تكونت لديهم دلالات رمزية وتصورات حول الدروس الخصوصية، وأن هناك قيم رمزية إيجابية نحو تلقي الدروس الخصوصية وأنها السبيل الوحيد لتحقيق نتائج جيدة، ولا يمكن إرجاع سببها للأستاذ فقط، وهذا ما أشارت

إليه دراسة نسيبة المرعشلي (2012) الموسومة بـ"أسباب تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية من وجهة نظر المدراء، المعلمين، الطلاب وأولياء الأمور على أن الدروس الخصوصية ترجع تنازليا إلى المدير فالطالب نفسه، ثم إلى الأسرة.

2- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

التي مفادها: للممارسات القيادية للمسيرين علاقة ارتباطية بلجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية.

ولاختبار هذه الفرضية تم وصف نتائج استجابات الأفراد على المحور الثاني فكانت النتائج كالآتي:

تم ترتيب عبارات البعد الثاني حسب درجة تشبعها عن طريق استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم (11): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور علاقة الممارسات القيادية للمسيرين بلجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية

رقم العبارة	المحور الثاني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال (معيار الحكم)	المستوى	الترتيب
21	أتواصل مع إدارة الثانوية بسهولة عند الحاجة	1,9000	0,73540	[1,66-2,33]	متوسطة	14
22	يسود الثانوية جو دراسي يساعد على حسن التمدرس	1,9000	0,61445	[1,66-2,33]	متوسطة	13
23	**يستقبلنا المدير والمراقبون كل صباح عند باب الثانوية**	**2,2600**	**0,75078**	[1,66-2,33]	متوسطة	**1**
24	تسود الثانوية علاقات طيبة بين الإدارة والأساتذة والتلاميذ	2,0600	0,73983	[1,66-2,33]	متوسطة	4
25	يساعدني مستشار التوجيه المدرسي والمهني على حل مشكلاتي	1,9600	0,72731	[1,66-2,33]	متوسطة	10
26	تستخدم الإدارة مع التلاميذ أساليب التشجيع والتحفيز	1,8400	0,68094	[1,66-2,33]	متوسطة	19
27	تهتم الإدارة بدراسة وتتبع حالات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات دراسية	1,7200	0,57286	[1,66-2,33]	متوسطة	22
28	تشاركنا إدارة الثانوية في القرارات التي تخص تمدرسنا	1,8000	0,60609	[1,66-2,33]	متوسطة	20
29	تطبق القوانين في مؤسستنا على جميع التلاميذ بالعدل والمساواة	1,9800	0,68482	[1,66-2,33]	متوسطة	8
30	تنظم إدارة مؤسستك حصصا للدعم والتقوية	1,9600	0,66884	[1,66-2,33]	متوسطة	9
31	تتعاون الإدارة مع ولي أمري في حل مشاكلي	1,8800	0,59385	[1,66-2,33]	متوسطة	15
32	تقل مراقبة وتوجيه الإدارة للتلاميذ أثناء فترة الاستراحة	1,8000	0,57143	[1,66-2,33]	متوسطة	16
33	المراقبون يتعاملون معي بشدة وعنف	1,8000	0,72843	[1,66-2,33]	متوسطة	21
34	لا تتدخل إدارة الثانوية في حل الصراعات بين التلاميذ	1,9600	0,75485	[1,66-2,33]	متوسطة	11
35	يسهر المسيرون على توفير الأساتذة لضمان السير الحسن للدروس	2,1400	0,72871	[1,66-2,33]	متوسطة	2

36	الأقسام الدراسية مكتظة بالتلاميذ	1,9800	0,65434	]**2,33-1,66**[	متوسطة	**7**
37	اليوم الدراسي طويل مما يشعرني بالإرهاق والتعب	2,0400	0,72731	]**2,33-1,66**[	متوسطة	**5**
38	توزيع المواد الدراسية على اليوم ملائم	1,9400	0,68243	]**2,33-1,66**[	متوسطة	**12**
39	توفر الإدارة وسائل الشرح والإيضاح	1,8800	0,62727	]**2,33-1,66**[	متوسطة	**17**
40	القسم الذي أدرس فيه يفتقر لأبسط التجهيزات	1,8800	0,71827	]**2,33-1,66**[	متوسطة	**18**
41	توفر مؤسستنا الأمن لدى كل أطراف الجماعة التربوية (تلاميذ، أساتذة)	2,0800	0,63374	]**2,33-1,66**[	متوسطة	**3**
42	يسود الثانوية التي أدرس بها جو من الفوضى والتسيب لا يساعد على حسن التمدرس	1,9800	0,65434	]**2,33-1,66**[	متوسطة	**6**
م 2	**علاقة الممارسات القيادية للمسيرين بلجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية**	**1,9427**	**0,20510**	]**2,33-1,66**[	**متوسط**	

وللتعرف على **علاقة الممارسات القيادية للمسيرين بلجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية.**- تم معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق **الاستبيان** على العينة المؤلفة من **(50)** وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور ومقارنته بمعيار الحكم حيث تبين أن متوسطات درجات أفراد العينة في المحور جاءت جميعها متوسطة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات المتوسطة بين [2,26 و 1,72] أي في المجال **المتوسط** وحلت العبارة رقم **(23)** والتي نصت على : **[يستقبلنا المدير والمراقبون كل صباح عند باب الثانوية]** على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ **(2,26)** وانحراف معياري قدر بـ (0,75).

في حين جاءت العبارة رقم (27) فجاءت تقييمها من طرف أفراد العينة في المجال المتوسط بمتوسط حسابي قدر بـ **(1,72)** وانحراف معياري قدرة (0,57) حيث نصت على " **تهتم الإدارة بدراسة وتتبع حالات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات دراسية** "

أما بالنسبة للدرجة الكلية لمحور **علاقة الممارسات القيادية للمسيرين بلجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية.**] فقد بلغ المتوسط الحسابي **(1,9427)** بانحراف معياري قدره **(0,20510)** وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) مع معيار الحكم نلاحظ أن المتوسط المحسوب ينتمي إلى المجال [**من 1,66-233**]، أي المجال المتوسط.

هذا يعني **أن للممارسات القيادية للمسيرين علاقة متوسطة بلجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية. وعليه نستنتج عدم تحقق الفرضية البحثية أي أن للممارسات الصفية للأستاذ علاقة متوسطة بلجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية.**

تبين القراءة الإحصائية للجدول أعلاه أن درجة لجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية في ظل الممارسات القيادية للمسيرين متوسطة كما هو موضح من خلال قيمة المتوسط الحسابي لهذا البعد والمقدرة بـ(1,9427) وهي درجة متوسطة.

إن العلاقات الإنسانية والضبط الإداري لديهما علاقة وتأثير على نجاح التلميذ وتفوقه وحسن العلاقة بين التلميذ والإدارة المدرسية تحفزه على التعلم وعلى تحقيق نتائج مرتفعة.

- ولاختبار هذه العلاقة أمبريقيا جاءت العبارة رقم (28) والتي مفادها: **يستقبلنا المدير والمراقبون كل صباح عند باب الثانوية** في المرتبة الأولى، حيث يتضح من خلال المتوسط الحسابي لها والبالغ (2.2600) أن إجابات المبحوثين حول هذه العبارة جاءت بدرجة متوسطة، وهذا راجع من جهة إلى وعي المسيرين لأهمية هذه العملية وما لها من تأثير على نفسية التلاميذ لأنها تزرع فيهم الثقة لبدء يوم دراسي موفق، كما تعود من جهة أخرى إلى تطبيق المسيرين للقوانين التي تلزمهم باستقبال التلاميذ. ومن جهة أخرى قد يتحجج بعض المسيرين بعدم قيامهم بهذه العملية لارتباطهم بالأعمال الإدارية المكثفة، وهذا يرجع كما أشرنا إليه سابقا إلى نوع نمط الإدارة المتبع، أو تأخرهم.

- جاءت العبارة رقم (40) والتي مفادها: **يسهر المسيرون على توفير الأساتذة لضمان السير الحسن للدروس** في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (2,1400) حيث أجمع معظم المبحوثين على أن الإدارة المدرسية تقوم بتوفير الأساتذة لضمان سير الدروس الحسن، وهذا يعبر عن وعي المسيرين بأهمية هذه المرحلة الدراسية وا إلى نمط الإدارة الذي يتبعه المدير وهو النمط الديمقراطي وكذلك إلى نوع المناخ المدرسي السائد في الثانوية وهو المناخ المفتوح، والذي يتميز بتوفير الظروف المناسبة للعمل وا شباع الحاجات الاجتماعية.

- وفي نفس الاتجاه تأتي العبارة رقم (26) لتكشف عن الجانب العلائقي بين المسرين والتلاميذ، وهي **تواصل التلميذ مع إدارة الثانوية بسهولة عند الحاجة**، وحسب ما أدلى به المبحوثون فإن لا تكون هناك صعوبة في اتصال التلاميذ بالإدارة وهذا حسب المتوسط الحسابي المقدر بـ(1.900) والتي تشير إلى أن درجة موافقة المبحوثين على هذه العبارة متوسطة.

- في حين هناك من المبحوثين من يرون أن هناك تسهيلات في التواصل مع إدارة مؤسستهم المدرسية، وهذا يعود ربما إلى نمط الإدارة المتبع وهو النمط الديمقراطي والذي أشرنا إليه فيما سبق. والشائع أن مدير المؤسسة التربوية لا تربطه علاقات مباشرة مع التلاميذ بل الأكثر مع نائب المدير للدراسات

(الناظر). إلا أن ما تتطلبه القيادة التربوية الفعالة هو التقرب من التلميذ لمعرفة حاجاته وخاصة في وجود نمط إداري ديمقراطي وهذا ما تم مناقشته سابقا في هذه الدراسة.

- وتأتي العبارة رقم (27) لتظهر بدورها جانب مهم وأساسي لتوفير مناخ دراسي يساعد على حسن التمدرس والتي تنص على: **يسود الثانوية جو دراسي يساعد على حسن التمدرس**، وجاءت استجابات المبحوثين متفاوتة وأكبر فئة منهم أقرت بـ(أحيانا) بمتوسط حسابي مقداره (2.2600) وهذا يعني أن موافقة المبحوثين على هذا البند متوسطة.

وهذا يعني تنوع أنماط المناخ المدرسي السائد في الثانويات من المناخ المغلق والمناخ المفتوح، كما قد يسود الثانوية نوع من الرتابة والجمود وعدم التجديد والتنويع في الأنشطة، ووجود الصراعات والاضطرابات مما قد يجعل التلميذ ينفر من الثانوية ويبحث عن البديل واللجوء للدروس الخصوصية.

- وهذا ما عبرت عنه العبارة رقم (29) والتي مفادها: **تسود الثانوية علاقات طيبة بين الإدارة والأساتذة والتلاميذ**، يتضح من خلال المتوسط الحسابي لها والبالغ (2.0600) أن إجابات المبحوثين حول هذه العبارة جاءت بدرجة متوسطة، وهذا يؤكد أن معظم الثانويات تسودها علاقات مضطربة بين أطراف الجماعة التربوية وهذا ما يعبر عنه المناخ المدرسي المغلق السائد في الثانويات كما تطرقنا له في جانب النظري وبالتالي شعور التلاميذ بعدم الانتماء للجماعة، والتباعد مما يجعله يتجه للدروس الخصوصية، في حين يسود بعض الثانويات المناخ المفتوح الذي يحمل في طياته معاني العمل ضمن فريق واحد، من خلال التفاعل الاجتماعي، وما لذلك من انعكاس على تربية التلميذ، وحب المؤسسة التعليمية وهذا كله يكون عن طريق العلاقات الإنسانية التي يجب إرساؤها في المؤسسات التعليمية.

- أما العبارة رقم (30) والتي تفادها: **يساعدني مستشار التوجيه المدرسي والمهني في حل مشكلاتي**، فقد تحصلت على الرتبة العاشرة وبمتوسط حسابي قدره (1.9600) حيث جاءت إجابة المبحوثين متوسطة. فكما هو معلوم أن لمستشار التوجيه المدرسي والمهني دور مهم في مساعدة التلاميذ على تخطي مشكلاتهم خاصة الدراسية وبالتالي اندماجهم في محيطهم المدرسي وتحسين نتائجهم الدراسية وتفوقهم في شهادة الباكالوريا، بالمقابل نجد بعض مستشاري التوجيه المدرسي والمهني لا يكثفون من زياراتهم الأقسام النهائية ولا يهتمون بمشكلات التلاميذ متحججين بكثرة المؤسسات التعليمية التابعة لهم والمقاطعة الشاسعة التي يشرفون عليها، ويكتفون فقد باستدعاء التلاميذ الذين يعانون من مشكلات وصعوبات من أجل مساعدتهم على التكيف مع النشاط التربوي.

- وتأتي العبارة رقم (31) للكشف عن أحد السلوكات القيادية الهامة بالنسبة للتلاميذ في تحفيزهم على النجاح والتألق والتي تنص على: **تستخدم الادارة مع التلاميذ أساليب التشجيع والتحفيز**، حيث أظهرت استجابات المبحوثين تفاوت في ذلك، رغم أن الفئة الغالبة لصالح القائلين بـ(أحيانا)، وهذا ما يؤكد ما قيل سابقا أي أن هناك اختلاف في نمط الادارة المتبع، حيث يعتبر تشجيع التلاميذ وتحفيزهم على النجاح من أساليب العمل الإداري المتبع من أجل خلق الثقة والدافعية عند التلميذ. ألا أن الواقع التربوي يفتقد لمثل هذه الإجراءات التي تحبب التلميذ في الدراسة وفي المدرسة وعدم نفوره منها والبحث عن البديل في الدروس الخصوصية.

وفي هذا الشأن أكد مارشال ساكسن (1988) على أن المدارس الفعالة يجب أن يكون لها قائد فعال، ومثل هؤلاء القادة يستطيعون أن يخلقوا ويطبقوا رؤية لثقافة المدرسة، والتي تحتوي على قيم الإنجاز والتحفيز على النجاح ورفع الروح المعنوية لكل العاملين بها، لتشجيع التلميذ وحفزه على النجاح، هدفها الأساسي وخاصة في الوقت الحالي الذي يشهد تحولات مجتمعية وعالمية تتطلب منه في كل مرة تغيير دوره والبحث عن السبل والآليات لتحقيق ذلك.

- كما جاءت العبارة ر(32) في نفس المنحى والتي مفادها: تهتم الادارة بدراسة وبتتبع حالات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات دراسية حيث تحصلت على متوسط حسابي مقداره (1.8000)، أي أن أغلبية المبحوثين أجابو ا بـ(أحيانا) وهذا ما نفسره ربما بكثرة الأعمال الإدارية المنسوبة للمسيرينالإدار يين، وبالنمط التسيبي السائد في الثانوية، واهتمامهم بالجانب البيداغوجي وبالأمور الإدارية والعمل عل تشجيع التلاميذ المتفوقين فقطوا ٍرجاع هذه الحالات إلى عوامل ذاتية تعود للتلميذ. بالمقابل نجد ومن خلال إجابات المبحوثين نرى أن هناك فئة كبيرة يرى غير ذلك أي أحيانا يتحقق ذلك حسب ما تبينه قسمة المتوسط الحسابي (1.80000)، ويعتبر التعرف على مشكلات التلاميذ من أهم وظائف الاتصال المستمر بين الإدارة المدرسية وبينهم، للسماح بالتعرف على المشكلات والصعوبات التي تواجه التلاميذ أثناء تمدرسهم، والبحث عن الأسباب الحقيقية لهلوا ٍيجاد الحلول المناسبة لها.

- وتأتي العبارة رقم (33) لتكشف عن عملية هامة بالنسبة لأي تلميذ وهي إشراكه في القرارات التي تخص تمدرسه، نظرا لكونها تحقق العديد من الإيجابيات كشعورهم بأن تلك القرارات تعبر عن آرائهم وليست مفروضة عليهم، وهذا ما ينمي فيهم روح الانتماء للمدرسة، حيث جاءت إجابة المبحوثين حول هذه العبارة بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي مقداره (1.9800) وهذا ما نفسره بنمط الإدارة السائد في الثانويات كوجود النمط السلطوي الذي يتميز بفرض الرأي وعدم الإفساح بالمشاركة الفعالة وهذا ما

أدرجناه في صفحاتنا السابقة، حيث جاءت إجابات المبحوثين كالآتي (55%) لصالح أحيانا و(34%) لصالح أبدا و(10%) لصالح دائما، وهذا ما يبرز انتشار النمط الإداري السلطوي في مؤسساتنا التربوية بولاية المسيلة مما يجعل معظم التلاميذ لا يتقبلون هذه الممارسات خاصة وأنهم في مرحلة تعليمية مصيرية وبالتالي ينفرون من ثانويتهم ويتجهون إلى الدروس الخصوصية كبديل.

وفي هذا المجال أجرى جونسن (1997) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر اشتراك المعلمين في صنع القرار على الروح المعنوية للعاملين وعلى أنجاز الطلبة في الولايات المتحدة، وهدفت الدراسة كذلك إلى بحث العلاقة بين اشتراك المعلمين في صنع القرار، والروح المعنوية لديهم وأثر ذلك على نتائج الطلبة في ولاية تكساس، وتكونت عينة الدراسة من 400 معلم، وقد أظهرت النتائج أن المعلمين الذين شاركوا في صنع القرار كان الرضا الوظيفي لديهم أعلى وكذلك أظهرت النتائج أن تحصيل الطلبة لديهم كان أعلى من المعلمين الذين لم يشتركوا في صنع القرار.

- وتصب العبارة رقم (34) والتي مفادها **تطبق القوانين في مؤسستنا على جميع التلاميذ بالعدل والمساواة،** في نفس المنحى بمتوسط حسابي مقداره (1,9800) حيث جاءت إجابة المبحوثين حول هذه العبارة بدرجة متوسطة. وهنا يجب أن نشير إلى مسألة هامة في العمل القيادي وهي مسألة المساواة في المعاملة بين التلاميذ.

ومن خلال إجابات المبحوثين يظهر أن معظم المؤسسات التربوية تطبق القوانين بين جميع التلاميذ بالعدل والمساواة وكما هو معروف فهذا حق من حقوق التلميذ، وهذا ما يتميز به نمط الإدارة الديمقراطي، في حين نجد بعض التمييز بين التلاميذ في بعض المؤسسات التربوية وهذا راجع إلى المحاباة، والقرابة، أو الانحياز لبعض التلاميذ المتفوقين، وهذا ما يجعل باقي التلاميذ ينفرون من الثانوية جراء هذا التمييز.

- أما فيما يتعلق بالعبارة رقم (35) والتي مفادها: **تنظم إدارة مؤسستك حصصا للدعم والتقوية،** جاءت إجابات المبحوثين بدرجة متوسطة، حيث تحصلت على متوسط حسابي مقداره (1.8800) لصالح أحيانا، وهذا راجع لوعي المسيرين القياديين بأهمية هذه الحصص في دعم الفهم لدى التلاميذ، ومساعدة التلاميذ ذوي الصعوبات الدراسية في تحسين نتائجهم وحصولهم على شهادة الباكالوريا وخاصة وأن هذه العملية تتم عن طريق أساتذتهم الأصليين الذين لهم دراية كبيرة بجوانب نقص تلاميذهم، وفي ظل غلاء أسعار الدروس الخصوصية وبالتالي مساعدة التلاميذ المحتاجين وجعل التلميذ يشعر بأن الثانوية هي المكان المناسب لتنمية مواهبه.

- وتصب العبارة رقم (36) في نفس المنحى والتي مفادها: ت**تعاون الإدارة مع ولي أمري في حل مشاكلي،** حيث تحصلت على متوسط حسابي مقداره (1.8000) والذي يتضح من خلاله أن إجابات المبحوثين حول هذه العبارة جاءت بدرجة متوسطة، وهذا يؤكد اتصال الإدارة بأولياء التلاميذ في حال وجود مشاكل والتشاور حول نتائج أبنائهم، وهذا ما يجعل بعض الإدارات تعتمد على النمط الديمقراطي، في حين نجد بعض الإدارات تقوم بإهمال هذا المبدأ أو ترى عدم الجدوى منه.

- كما جاءت العبارتان رقم (37) و(38) لتعبر عن دور الرقابة ونوعيتها أثناء فترة الاستراحة نظر لكونها عملية هامة للحفاظ على الهدوء وتوفير جو مناسب لاسترجاع التلاميذ طاقتهم، حيث جاءت إجابة المبحوثين حول هاتان العبارتانمتوسطة، وهذا ما يعبر عنه المتوسط الحسابي و الذي قدر بـ(1.8000) و(1.9600) على الترتيب، وهذا يؤكد على أن المراقبين في الثانويات يقومون بتأدية مهامهم وفق المناشير والتي تنص على مراقبة التلميذ منذ دخوله صباحا إلى المؤسسة التربوية حتى خروجه منها مساءا، وخاصة في فترة الاستراحة، طبقا للقرار الوزاري رقم (832) المؤرخ في 1991/11/13.

ويمكن إرجاع ذلك أيضا إلى أن المساعدين التربويين يهتمون بالتلاميذ كأفراد لهم خصوصيتهم وهذا ما يزيد من طموحهم في تحقيق مردود أفضل، كما يؤكد أن مهام المدرسة الحديثة أصبحت تهتم بجميع الجوانب التي تشكل شخصية التلاميذ معرفيا ووجدانيا ومهاريا واجتماعيا، وهذا من شأنه أن يشعر التلميذ بأهميته ويؤثر في دافعيته ويجعله يطمح لتحقيق مردود أفضل.

كما أن تعامل المساعدين التربويين مع التلميذ بشدة وعنف خاصة في فترة الاستراحة التي يعتبرها التلميذ المتنفس الوحيد له خلال اليوم الدراسي، يجعل التلميذ يرجع إلى غرفة الصف بنفسية متعبة لا تساعده على الفهم والاستيعاب وبالتالي ينفر من الثانوية جراء هذه الممارسات ويبحث عن البديل وهو الدروس الخصوصية. لهذا يجب على المساعدين التربويين إعلام التلاميذ واطلاعهم على القوانين التي تنظم سير المؤسسة التربوية وبهذا يراعي التلاميذ في سلوكه الأنظمة والتعليمات التي تصدرها الثانوية ويتصرف وفقا لها.

- وفيما يتعلق بالعبارة رقم (39) والتي مفادها: **لا تتدخل إدارة الثانوية في حل الصراعات بين التلاميذ،** يتضح من خلال المتوسط الحسابي البالغ (2.1400) أن إجابات المبحوثين حول هذه العبارة جاءت بدرجة متوسطة، وهذا يدل على أن هناك بعض المدراء من يعطون أهمية لحل هذه الخلافات والصراعات، أي أن المدراء يسعون للاهتمام بتحقيق نتائج عالية في شهادة الباكالوريا، كما يعتبر للمسيرين التربويين دور مهم في تربية التلميذ على القيم الدينية والسلوكية والتربوية الصحيحة.

وهذا لا يعني إهمال بعض المسيرين لحل هذه الصراعات والتي أصبحت في نظرهم روتين يومي، ومتحججين في ذلك بأن الأسرة هي المسؤولة عن تربية أبنائها.

- وتأتي العبارة رقم (41) للكشف عن ظاهرة تعاني منها جل المدارس الجزائرية، وهي ظاهرة اكتظاظ الأقسام الدراسية والتي لها تأثير كبير وسلبي على نتائج التلاميذ حيث أظهرت استجابات المبحوثين متفاوتة في ذلك رغم أن الفئة الغالبة لصالح القائلين بـ(أحيانا)، وبمتوسط حسابي قدره (2.0400) وهذا يؤكد أن المسيرين الإداريين يعلمون جيدا تداعيات هذه الظاهرة وتأثيرها على أداء الأستاذ وعلى فهم واستيعاب التلاميذ فالمتعلم لا يستطيع أن يستوعب كل ما يتعلمه لأن فرصة الاهتمام به ومناقشته ومراعاة الفروق الفردية بينه وبين زملائه قليلة جدا، كما تؤثر هذه السنبة المرتفعة من التلاميذ في الفصل الدراسي على أداء المعلم مما يؤدي إلى ضعف قدرته على إدارة الصف وضبطه وا ٍرهاقه وعدم الاستفادة من مواهبه فيستغرق وقتا في إسكات هذا وا ٍجلاس ذلك إلا أن الواقع يظهر الظروف السيئة للتمدرس جعلت الأولياء يعيشون حالة احتقان وقلق وتوتر، ويقومون بنقل أبنائهم نحو مؤسسات أقل اكتظاظا أو توجيههم لأساتذة الدروس الخصوصية.

- وفيما يتعلق بالعبارتين رقم (42) و(43) والتي عربتا عن المهام الإدارية والبيداغوجية للمسيرين الإداريين والتي مفادها: **اليوم الدراسي طويل مما يشعرني بالإ هاق والتعب**، و**توزيع المواد الدراسية على اليوم ملائم**، فقد جاءت إجابة المبحوثين متوسطة وبمتوسط حسابي مقداره (2.0400) و(1.9400) على الترتيب، وهذا يبين حرص الإدارة على توفير جو دراسي ملائم لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي من خلال عدم إرهاقهم وحشو اليوم الدراسي بمواد دراسة صعبة أو مثلا كإدراج حصة التربية البدنية صباحا بين الحصص الأخرى، وفي هذا الصدد يرى جون ديوي أنه لا يجب أن تكون بيئة التربية مكانا ماديا فقط بل يكون حافزا لها لاستمرارية واكتساب أنماط المعرفة وعليه يلجأ التلميذ إلى الدروس الخصوصية لدراسة المواد الأساسية لأن في نظره باقي المواد الدراسية هي مضيعة لوقته وترهقه.

- كما أخذت العبارتين (44-45) نفس المنحى في إجابة المبحوثين والتي كانت بدرجة متوسطة وهذا ما يبينه المتوسط الحسابي الذي قدر ب(1.8800) للعبارتين: توفر الادارة وسائل الشرح والإيضاحو القسم الذي أدرس فيه يفتقر لأبسط التجهيزات، وهذا يعني أن معظم مسيري الثانويات لولاية المسيلة يقومون هذه الوسائل والتجهيزات، كما لها من أهمية كبيرة في السير الحسن للدروس وخاصة لتلاميذ الأقسام النهائية ،وهذا ما تطرقنا له سابقا حول الوسائل التكنولوجية ،والمدير هو المسؤول الأول على توفيرها.

وفي المقابل هناك بعض المدراء من لا يعمل على توفير ذلك حسب ما أدلى به التلاميذ وهذا راجع ربما لنقص إمكانات الثانوية وتجهيزاتها مثل نقص الوسائل والمختبرات ونقص الأقسام (كوجود أقسام متنقلة) وضيق الأقسام الدراسية وعدم توفير الإضاءة المناسبة وسوء التهوية فان كل هذا يؤثر تأثيرا سلبيا على المعلم والتلميذ والمؤسسة بشكل عام.

- أما العبارة رقم (46) والتي جاء فيها :توفر مؤسستنا الأمن لدى كل أطراف الجماعة التربوية (تلاميذ، أساتذة) فجاءت استجابة المبحوثين متوسطة بمتوسط حسابي مقداره 2.0800 ما يعني أن درجة موافقة المبحوثين عليها متوسطة، وهذا يشير إلى أن معظم المدراء يعيرون اهتمام لهذا المجال. لما لهمن أهمية في نجاح التلميذ وشعوره بالانتماء وحبه لمؤسسته التعليمية ،حيث يحرص غالبية المدراء على توفير الطمأنينة والشعور بالأمن لكافة أطراف الجماعة التربوية وهي من الحاجات الأساسية التي يجب أن تتوفر للتلميذ، بالرغم من إهمال بعض المسيرين لهذا الجانب بسبب ربما نقص الإمكانيات.

وأخيرا تحصلت العبارة رقم (47) على متوسط حسابي مقداره (1.9800) وهذا يوضح أن استجابة المبحوثين حول هذه العبارة كانت متوسطة، والتي مفادها: **يسود الثانوية التي أدرس بها جو من الفوضى والتسيب لا يساعد على حسن التمدرس**، وكما أشرنا له سابقا فهذا يعود لنمط الإدارة المتبع من طرف المدير، وهو النمط التسيبي، حيث أشارت إجابة المبحوثين إلى اختلاف الممارسات القيادية في هذا الجانب.

كما تبين من النتائج المتوصل إليها أن هناك متابعة لغيابات التلاميذ وتأخراتهم ومواظبة الأساتذة والعمال وهذه من المهام الأساسية لمدير الثانوية من أجل خلق جو ملائم ومناخ مدرسي إيجابي وصحي، من أجل منع تسرب التلاميذ من المؤسسة التعليمية خاصة عزوف التلاميذ عن الحضور اليومي للدراسة مع وجود البديل وهو الدروس الخصوصية.

ومما سبق وبالرجوع إلى نتائج الجدول أعلاه فإن قيمة المتوسط الحسابي للمحور الثاني (الممارسات القيادية للمسيرين) ككل بلغ (1.9427) درجة وبانحراف معياري قدره (0.20510) درجة وهي ذات تقدير متوسط، وهذا يدل على أنه لا توجد علاقة بين الممارسات القيادية للمسيرين ولجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية.

وهذا يعني عدم تحقق الفرضية الجزئية الثانية بمعنى أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الممارسات القيادية للمسيرين ولجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية. وتتفق هذه النتيجة مع توصلت إليه دراسة حسام (2007) والتي أكدت على التأثيرات الإيجابية للممارسات القيادية للمسيرين على التلاميذ

من خلال العلاقات الإنسانية وحرصها على تطبيق الأنظمة واللوائح وفض النزاعات والخلافات، ولا تتفق مع دراسة نسيبة المرعشلي (2012) التي أكدت على أن أسباب تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية ترجع تنازليا إلى المدير فالطالب ثم إلى الأسرة فالمعلم.

3- الفرضية العامة:

التي مفادها: توجد علاقة ارتباطية بين المناخ المدرسي ولجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية.

ولاختبار هذه الفرضية تم وصف نتائج استجابات الأفراد على الاستبيان ككل فكانت النتائج كالآتي

جدول رقم (12) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات افراد العينة لاستبيان المناخ المدرسي وعلاقته بانتشار الدروس الخصوصية في المجتمع الجزائري ن=50

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال	مستوى العلاقة
المناخ المدرسي وعلاقته بانتشار الدروس الخصوصية في المجتمع الجزائري	1,9957	0,15585	]1,66-2,33[	متوسط

وللتعرف على **مستوى العلاقة الارتباطية بين المناخ المدرسي ولجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية** -تم معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق **الاستبيان** على العينة المؤلفة من (**50**) وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاستبيان حيث تبين أن متوسط درجات أفراد العينة في استبيان **المناخ المدرسي وعلاقته بانتشار الدروس الخصوصية في المجتمع الجزائري** بلغ (**1,9957**) درجة وبانحراف معياري قدره (**0,15585**) درجة، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) مع معيار الحكم نلاحظ أن المتوسط المحسوب ينتمي إلى [**من 1,66-2,33**]، أي المجال **المتوسط**.

وعليه نستنتج أن **للمناخ المدرسي علاقة متوسطة بلجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية**. وعليه نستنتج عدم تحقق الفرضية البحثية.

ثانيا: نتائج الدراسة.

من خلال التحليل الكمي والكيفي لنتائج الفرضية الأولى نستخلص أن الممارسات الصفية للأستاذ ليست لها علاقة بلجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية، وذلك من خلال إجابات التلاميذ والتي كانت استجاباتهم متوسطة اتجاه تأثير الممارسات الصفية للأستاذ على لجوئهم للدروس الخصوصية وعليه فلم تتحقق الفرضية الأولى.

ومن خلال التحليل الكمي والكيفي لنتائج الفرضية الثانية والتي ترفض أن للممارسات القيادية للمسيرين سبب في لجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس للخصوصية وهذا ما تؤكده استجابات المبحوثين على عبارات المحور وعليه نستخلص عدم تحقق الفرضية الثانية.

وعليه فيمكن أن نخلص إلى عدم تحقق الفرضية العامة والمي مفادها: توجد علاقة ارتباطية بين المناخ المدرسي ولجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس للخصوصية.

ثالثا: توصيات الدراسة.

بناء على النتائج المتوصل إليها من خلال دراستنا يمكن تقديم جملة من الاقتراحات نوجزها فيما يلي:

- التوعية المستمرة للتلاميذ وأوليائهم وتعريفهم بالبدائل المتاحة للدروس الخصوصية مثل الوسائل المساعدة المختلفة والمتوفرة في المكتبات من كتب وبرامج كمبيوتر ... الخ.

- ضرورة الرعاية التعليمية الجادة والمستمرة للتلاميذ الذين يعانون من عدم فهم الدروس بالمدرسة وا عطائهم وقتا إضافيا لحصولهم على دروس علاجية عن طريق دروس الدعم والتقوية.

- التقليل من عدد التلاميذ في القسم لتسهيل أداء الأستاذ.

- زيادة العائد المادي للأستاذ والتصدي القانوني للأساتذة الذين يقومون بإعطاء الدروس الخصوصية.

- بناء إطار نظري وطني ينظر لظاهرة الدروس الخصوصية بصورة أكثر شمولية واتساعا، باعتبارها مسؤولية مجتمعية، وليس في كونها من اختصاصات وزارة التربية الوطنية.

- مراعاة الجانب الإنساني عند التلاميذ وفهم حرية التعبير عن الرأي.

-إجراءات دراسات أخرى حول الدروس الخصوصية وربطها بمتغيرات أخرى.

- توعية التلاميذ باعتمادهم على أنفسهم –التعلم الذاتي- والسعي لتحقيق النجاح بكل الوسائل المتاحة وبدعم الأسرة والمدرسة والمجتمع عامة.

خاتمة

خاتمة:

تعتبر المدرسة محط أنظار العاملين في القطاع التربوي باعتبارها وحدة العمل الرئيسية لخطط الوزارة، وهي الوحيدة القادرة على رفع مستوى كفاءة العمل التربوي بما يتناسب مع تطلعات الدولة الجزائرية.

لذا تعتبر دراسة العوامل المؤثرة على انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية من المواضيع الأكثر طرحا في الساحة التربوية في ظل الإصلاحات المختلفة للمنظومة التربوية، وقد قامت الباحثة في هذه الدراسة بمحاولة التعرف على طبيعة العلاقة بين المناخ المدرسيو انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانويبالمجتمع الجزائري من خلال دراسة على عينة من التلاميذ بإحدى المدن الجزائرية.

هذه الظاهرة التي تحولت إلى ظل للمدرسة النظامية، فنحن أصبحنا متجهين إلى ازدواجية في التعليم بين مدرسة نظامية مجانية ومدرسة غير مجانية لمن استطاع إليها سبيلا.

وبعد اتباع الخطوات البحثية واستقرائها تم التوصل إلى عدة نتائج منها عدم وجود علاقة ارتباطية بين الممارسات الصفية للأستاذ ولجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية، وكذا لا توجد علاقة ارتباطية بين الممارسات القيادية للمسيرين ولجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية.

وفي الأخير يمكن القول أن النتائج المتحصل عليها هي نتائج جزئية وحلقة من حلقات البحث التي يجب أن تستمر، وتشجع على إجراء بحوث أخرى تسمح بالحصول على نتائج أكثر تفصيلا، وتبحث في متغيرات وأبعاد أخرى في ظل التحول الذي يعيشه المجتمع الجزائري خاصة والعالم عامة، هذه التحولات التي كان لها التأثير البالغ على منظومة التربية والتعليم في بلادنا، وبطبيعة الحال أن وظيفة البحث السوسيولوجي التنقيب والتقصي وجمع الشواهد الامبريقية، لمواجهة هذه التحديات والرفع من أداء المنظومة التربوية التي لها دور كبير في تنمية المجتمع وترقيته والنهوض به، بالعناية بالفردوا ٍعداده وتكوينه كما يجب.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

1- الكتب:

1) أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور: لسان العرب، باب الخاء، ج14، دار صادر، 2003.

2) إحسان محمد الحسان، النظريات الاجتماعية المتقدمة، ط1، دار وائل للنشر، الأردن، 2005.

3) إحسان محمد حسن: التربية وقضايا المجتمع المعاصرة، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2007.

4) أحمد إسماعيل حجي: الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، ط1، دار الفكر العربي، مصر، 2000.

5) أنتوني غدينز، علم الاجتماع، ترجمة فايز الصباغ، منشورات المنظمة العربية للترجمة، ط1، بيروت، لبنان، 2005

6) بشير محمد غريبات، إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعليم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2006.

7) تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، 1990.

8) جرجس ميشال جرجس: معجم مصطلحات التربية والتعليم، ط1، دار النهضة العربية، لبنان، 2005.

9) حمدي علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1995.

10) رافدة عمر الحريري، إدارة التغيير في المؤسسات التربوية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2001.

11) رغدة شريم، سيكولوجية المراهقة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009.

12) السيد الحسيني، نحو نظرية اجتماعية نقدية، دار النهضة العربية، بيروت، 1985.

13) السيد العربي يوسف، الدروس الخصوصية المشكلة والعلاج، ط1، دار العلوم، جامعة القاهرة، مصر.

14) عبد الباسط محسن حسن، أُول البحث الاجتماعي، مكتبة وهبة، القاهرة، 1979.

15) عبد الرحمان النقيب، منهجية البحث في التربية رؤية إسلامية، دار الفكر، القاهرة، 1988.

16) عبد الرحمان بن سالم، المرجع في التشريع المدرسي، ط2، مطابع عمار القرفي، باتنة، الجزائر، 1993.

17) عبد العزيز عطا الله المعايطة، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007.

18) عبد اللطيف الفاربي ومحمد آية موحي، المدرسة والتلاميذ أي علاقة؟، ط2، دار الحطابي للنشر، 1991.

قائمة المراجع

19) عبد الله محمد عبد الرحمان، النظرية في علم الاجتماع، النظرية السوسيولوجية المعاصرة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002

20) عبد الله محمد عبد الرحمن: علم اجتماع التربية الحديث،(النشأة التطورية والمداخل النظرية والدراسات الميدانية الحديثة)، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د س

21) عبد المطلب أمين القريطي، في الصحة النفسية، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003.

22) عبد الهادي الجوهري، معجم علم الاجتماع، مكتبة الشرق، القاهرة، 1982.

23) عبود عبد الله العسكري، منهجية البحث العلمي في العلوم النفسية والتربوية، دار النمير للنشر والتوزيع، سوريا، 2006.

24) فايز عبد الله السويد، ظاهرة الدروس الخصوصية لدى طالب الثانوية، ط1، العبكات للنشر والتوزيع، الرياض، 1917.

25) فوزي بن دريدي: المناخ المدرسي –دراسة ميدانية، ط1، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت-لبنان، 2009.

26) قمر عصام توفيق وسحر فتحي مبروك، الخدمة الاجتماعية المدرسية في إطار العملية التربوية، ط1، دار المكتب الجامعي الحديث للنشر، 2004.

27) مجدي عزيز إبراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2009.

28) محمود بن حمودة، الإدارة المدرسية في مواجهة المشكلات التربوية، د ط، دار العلوم للنشر، الجزائر، 2008.

29) مصطفى عاشوري، مدخل إلى علم النفس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1999.

30) نهلة جمال علي رضا، الدروس الخصوصية، المشكلة والحلول المقترحة، محافظة حلوان، مديرية حلوان التعليمية.

31) هالة محمود عبد القادر، بحث عن أهم القضايا التعليمية في مصر في مجال تطوير التعليم، جامعة طنطا، كلية علوم التربية للدراسات العليا.

32) هزاز راتب أحمد وآخرون: المتقن، معجم مصور عرب عربي، دار راتب الجامعية، بيروت، 2003.

2- المراجع الأجنبية:

33) bets I R : the role of homework in improving school quality, unpublished manuscript, department of economics, university of California, san Deigo, 1997.

قائمة المراجع

3- المذكرات:

34)باشرة كمال: المناخ المدرسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى المراهق لدى تلاميذ التعليم المتوسط، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، 2011-2012.

35)علي شريف حورية، السلوك التنظيمي للمؤسسة التعليمية وعلاقته بالمردود التربوي، دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، رسالة دكتوراه غير منشورة في علم اجتماع التربية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2015-2016.

36)فاطمة يوسف إبراهيم عودة: المناخ النفسي الاجتماعي وعلاقته بالطمأنينة الانفعالية وقوة الأنا لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، 2002.

37)محمد لسميان البلوي: أثر التمكين الإداري على الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية، رسالة لنيل شهادة الماجستير، غير منشورة، جامعة مؤتة، 2008-2009.

4-المجلات:

38)أبو جمعة تقبيل، المناخ المدرسي في المؤسسات التعليمية الجزائرية، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، العدد 01، جوان 2016.

39)أحمد بن زيد الدعاجي، اتجاهات طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض نحو الدروس الخصوصية (دراسات تربوية نفسية)، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد 77، أكتوبر 2012.

40)أم كلثوم حيلون، إقبال واسع للتلاميذ على الدروس الخصوصية قبل موسم الامتحانات، يومية الحوار، العدد 12، السبت 01 ديسمبر 2012، الجزائر.

41)عزوز إسماعيل عفانة وفؤاد علي العاجر، ظاهرة انتشار الدروس الخصوصية أسبابها وعلاجها، محافظة غزة، مجلة كلية التربية الحكومية، المجلد 3، العدد 1، 1999.

42)فاطمة بن سماعيل، الدروس الخصوصية قراءة تربوية في الأسباب والآثار، مجلة آفاق علمية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد 2، المجلد 11، أفريل 2019.

43)فاطمة يونس المعاضيدي، حصة محمد صادق، أنماط المناخ المدرسي السائدة في مدارس التعليم العام لدولة قطر وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد 20، قطر، 2001.

44)لخضر عواريب ومحمد الساسي الشايب، تطور الإصلاحات التربوية في المدرسة الجزائرية ومعاناة المدرسين، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.

قائمة المراجع

45)مصطفى محمد إبراهيم وآخرون: ظاهرة الدروس الخصوصية، مجلة التربية، العدد 19، ديسمبر 1991.

46)ناصر الدين زيدي وآخرون، الدروس الخصوصية سلبياتها وايجابياتها، المجلة العلمية للمعهد الوطني للبحث في التربية، الجزائر.

47)نسيبة المرعشلي: أسباب تفشي ظاهرة الدروس الخصوصي من وجهة نظر المدراء، المعلمين، الطلاب وأولياء الأمور، مجلة الفتح، كلية التربية، العدد 40، سوريا، 2012.

48)خالد المير وآخرون، أهمية سوسيولوجيا التربية، سلسلة التكوين التربوي، العدد 03، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 1995.

49)محسن حمود صالحي وآخرون: الدروس الخصوصية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت الواقع وأساليب العلاج، المؤتمر العلمي التاسع لتحديات التعليم في العالم العربي، ألمانيا، 2009.

50)وزارة التربية الوطنية الجزائرية، منشور وزاري موضوعه عمليات تحسيسية تتعلق بالدروس الخصوصية تحت رقم 333 و385 المؤرخ في 30 أكتوبر 2013 عن وزير التربية، وبتفويض منه مدير التعليم الأساسي، إبراهيم عباس، وبتفويض من الوزير مدير التعليم الثانوي العام والتكنولوجي عبد القادر ميسوم، الجزائر.

5- المناشير والقوانين:

51)وزارة التربية الوطنية الجزائرية، منشور وزاري موضوعه توضيح بشأن الدروس الخصوصية رقم 1157 المؤرخ في 7 فيفري 2003.

52)وزارة التربية الوطنية، منشور وزاري موضوعه عمليات تحسيسية تتعلق بالدروس الخصوصية.

6- مواقع الأنترنت:

53) http://hamdan-neoducation.com/arabic/articles2/26.html

قائمة الملاحق

الملحق رقم 01.

القائمة الاسمية للأساتذة المحكمين

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة
01	تالي جمال	أستاذ محاضر أ	المسيلة
02	كتفي ياسمينة	أستاذ محاضر أ	المسيلة
03	بوخيط سليمة	أستاذ محاضر أ	المسيلة
04	جلاب مصباح	أستاذ محاضر أ	المسيلة

الملحق رقم 02.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم: علم الاجتماع

المناخ المدرسي وعلاقته بانتشار الدروس الخصوصية في المجتمع الجزائري

إعداد الطالبة
خيرة بن طالب

إشراف الأستاذة
د. علي شريف حورية

عزيزي التلميذ (ة)، تحية عطرة وبعد:

نضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي تم إعداده لغرض جمع المعلومات اللازمة في إطار إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر، فيما يلي مجموعة من العبارات أرجو منك قراءتها وفهمها جيدا، فإذا رأيت أن العبارة تتفق مع وجهة نظرك ضع علامة (×) في الخانة أمامها تحت الإجابة الأكثر ملاءمة لك، ونحيطك علما أن جميع بياناتكم تبقى سرية، ولن يكون استخدامها إلا لغرض البحث العلمي

وفي الأخير لكم جزيل الشكر على تعاونكم

السنة الجامعية: 2019-2020

المحور الأول: البيانات الشخصية

1- الجنس: ذكر **5** أنثى **5**

2- السن: .....

3- الشعبة: .....

4- هل أعدت السنة الحالية: نعم **5** لا **5**

5- المستوى الاقتصادي للأسرة: ضعيف **5** متوسط **5** عال **5**

الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
1	يراجع الأساتذة الدرس السابق عند بداية كل حصة			
2	يشرح ويبسط الأساتذة الدرس كل مرة			
3	يشجعني أساتذتي على طرح الأسئلة أثناء الدرس			
4	يكتشف الأساتذة جوانب نقصك في فهم الدرس			
5	طريقة الأساتذة تساعدني على فهم الدرس			
6	يمنحك الأساتذة الحرية لإبداء الرأي			
7	ما أتعلمه في القسم من طرف الأساتذة يلبي حاجياتي			
8	يستعمل الأساتذة الوسائل الإيضاحية أثناء تقديم الدروس			
9	طريقة تقويم الأساتذة جيدة			
10	يستخدم الأساتذة مع التلاميذ أساليب التشجيع والتحفيز باستمرار			
11	يمكنني الاتصال بالأساتذة عند الحاجة			
12	ينصحني أساتذتي ويوجهونني			
13	ينبهني أساتذتي عند تشتت انتباهي			
14	يتبع الأساتذة أساليب متعددة لمراعاة الفروق الفردية بين زملائي			
15	أشعر أن بعض الأساتذة متحيزين لبعض التلاميذ			
16	الأساتذة كثيرو الغيابات			
17	توجد فوضى في القسم			
18	يصعب على الأساتذة التحكم في القسم			
19	يشتمني أساتذتي في القسم			
20	يطردني أساتذتي من القسم لأتفه الأسباب			
21	أتواصل مع إدارة الثانوية بسهولة عند الحاجة			
22	يسود الثانوية جو دراسي يساعد على حسن التمدرس			

23	يستقبلنا المدير والمراقبون كل صباح عند باب الثانوية			
24	تسود الثانوية علاقات طيبة بين الإدارة والأساتذة والتلاميذ			
25	يساعدني مستشار التوجيه المدرسي والمهني على حل مشكلاتي			
26	تستخدم الإدارة مع التلاميذ أساليب التشجيع والتحفيز			
27	تهتم الإدارة بدراسة وتتبع حالات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات دراسية			
28	تشاركنا إدارة الثانوية في القرارات التي تخص تمدرسنا			
29	تطبق القوانين في مؤسستنا على جميع التلاميذ بالعدل والمساواة			
30	تنظم إدارة مؤسستك حصصا للدعم والتقوية			
31	تتعاون الإدارة مع ولي أمري في حل مشاكلي			
32	تقل مراقبة وتوجيه الإدارة للتلاميذ أثناء فترة الاستراحة			
33	المراقبون يتعاملون معي بشدة وعنف			
34	لا تتدخل إدارة الثانوية في حل الصراعات بين التلاميذ			
35	يسهر المسيرون على توفير الأساتذة لضمان السير الحسن للدروس			
36	الأقسام الدراسية مكتظة بالتلاميذ			
37	اليوم الدراسي طويل مما يشعرني بالإرهاق والتعب			
38	توزيع المواد الدراسية على اليوم ملائم			
39	توفر الإدارة وسائل الشرح والإيضاح			
40	القسم الذي أدرس فيه يفتقر لأبسط التجهيزات			
41	توفر مؤسستنا الأمن لدى كل أطراف الجماعة التربوية (تلاميذ، أساتذة)			
42	يسود الثانوية التي أدرس بها جو من الفوضى والتسيب لا يساعد على حسن التمدرس			

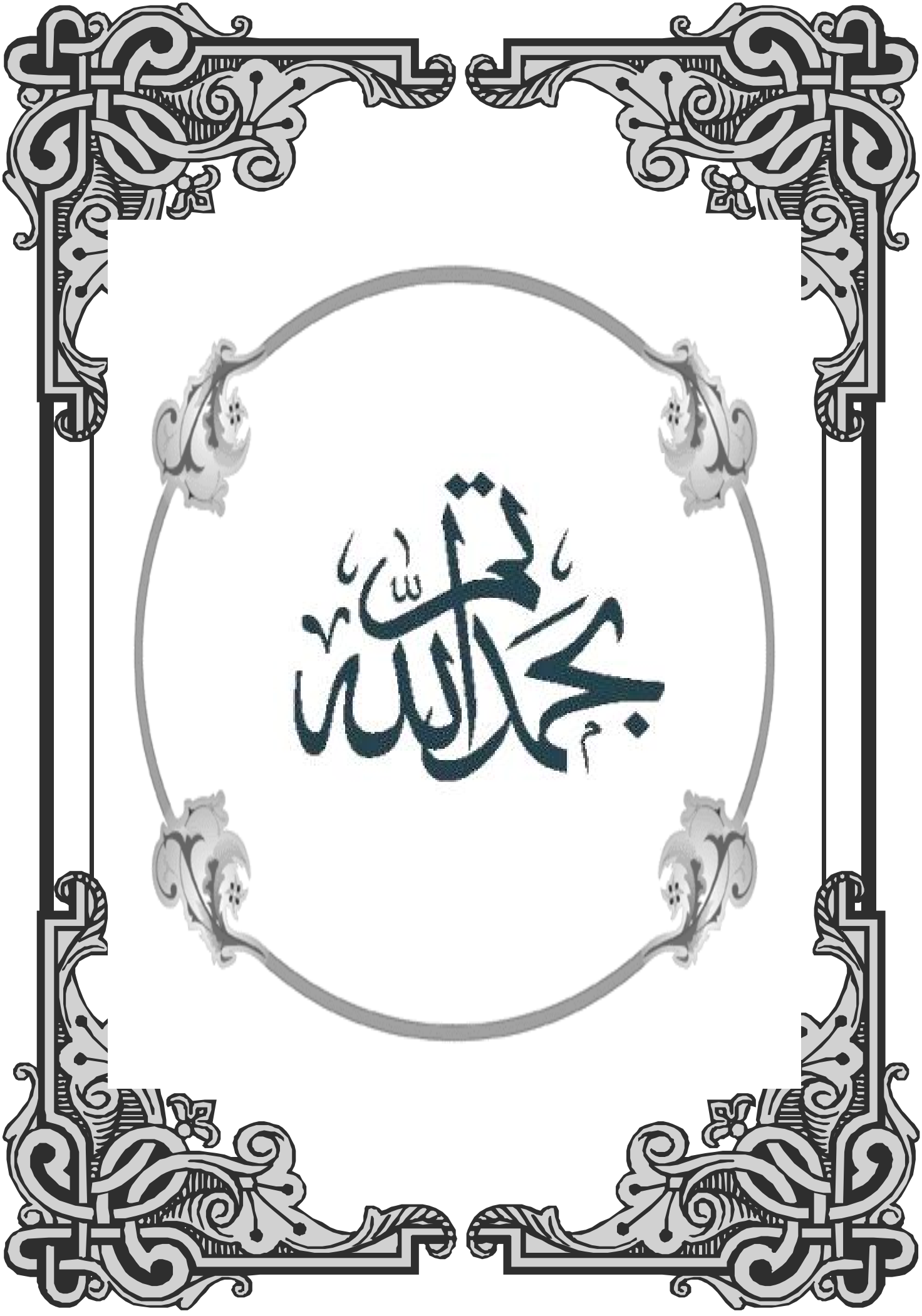
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

تعداد التلاميذ للموسم الدراسي 2019-2020 - المقاطعة الإدارية - المسيلة 01

الرقم	رقم المؤسسة	المؤسسة	البلدية	ع الحجرات	عدد التلاميذ							عدد الأفواج						
					تحضيري	س1	س2	س3	س4	س5	مج	تحضيري	ف س1	ف س2	ف س3	ف س4	ف س5	مج
1	28011001	ابتدائية الرجاء	المسيلة	6	58	56	75	65	77	49	380	2	2	2	2	2	2	12
2	28011002	ابتدائية بن الصديق السعيد	المسيلة	10	27	27	23	21	21	20	139	1	1	1	1	1	1	6
3	28011003	ابتدائية نوي مهيدي جميلة	المسيلة	9	35	36	36	31	40	37	215	1	1	1	1	1	1	6
4	28011007	ابتدائية عمروش إبراهيم	المسيلة	8	61	59	67	44	52	62	345	2	2	2	2	2	2	12
5	28011008	ابتدائية شنيح محمد	المسيلة	24	70	65	90	86	77	83	471	2	3	3	3	3	3	17
6	28011009	ابتدائية بن عيسى مولود	المسيلة	14	70	68	78	90	75	65	446	2	2	2	3	2	2	13
7	28011010	ابتدائية رجم عبد القادر	المسيلة	9	0	75	69	72	67	76	359	2	2	2	2	2	2	12
8	28011011	ابتدائية سالمي موسى	المسيلة	6	25	25	28	26	26	23	153	1	1	1	1	1	1	6
9	28011013	ابتدائية سليتان الدراجي	المسيلة	12	66	62	63	65	69	65	390	2	2	2	2	2	2	12
10	28011014	ابتدائية عبد الحميد بن باديس	المسيلة	20	86	90	91	95	95	102	559	3	3	3	3	3	4	19
11	28011016	ابتدائية محمدي حسين	المسيلة	12	41	51	62	61	60	71	346	2	2	2	2	2	2	12
12	28011021	ابتدائية بن مخلفي محمد	المسيلة	6	35	31	27	31	26	26	176	1	1	1	1	1	1	6
13	28011022	ابتدائية ساسي لخضر	المسيلة	10	60	60	64	44	38	40	306	2	2	2	2	2	2	12
14	28011023	ابتدائية شايب ربي العيد	المسيلة	8	0	54	51	57	47	36	245	0	1	2	2	2	36	43
15	28011026	ابتدائية الفاتح نوفمبر54	المسيلة	12	0	70	78	91	63	63	365	0	2	2	3	2	2	11
16	28011027	ابتدائية علي غفصي عبد الرحمان	المسيلة	12	86	60	77	74	62	68	427	3	2	2	2	2	2	13
17	28011028	ابتدائية مويسات الفضيل	المسيلة	12	70	52	50	53	50	47	322	2	2	2	2	2	2	12
18	28011034	ابتدائية شنيح الداني	المسيلة	6	35	43	39	42	39	40	238	1	1	1	1	1	1	6
19	28011035	ابتدائية عيسو محمد	المسيلة	3	0	8	0	23	0	16	47	0	1	0	1	0	1	3
20	28011040	ابتدائية مخلوفي مكمال	المسيلة	8	35	35	33	33	25	28	189	1	1	1	1	1	1	6
21	28011042	ابتدائية بوضياف الصديق	المسيلة	6	22	20	26	22	27	26	143	1	1	1	1	1	1	6
22	28011043	ابتدائية جدي الديلمي	المسيلة	11	35	66	62	72	48	48	331	1	2	2	2	2	2	11
23	28011046	ابتدائية 17 أكتوبر 61	المسيلة	6	0	38	50	43	34	30	195	0	1	2	1	1	1	6
24	28011047	ابتدائية لمرد خذير	المسيلة	12	60	67	73	64	60	67	391	2	2	2	2	2	2	12
25	28011068	ابتدائية بن عيشة محمد الطيب	المسيلة	6	35	35	51	34	50	28	233	1	1	2	1	2	1	8
26	28061007	ابتدائية خرشي محمد	المحاربة	9	70	79	94	90	79	63	475	2	2	2	3	3	2	14
27	28061009	ابتدائية حجاب ثامر	المحاربة	3	10	0	9	6	8	0	33	0	0	0	1	1	0	2
المجمـــــــــــــوع				260	1092	1332	1466	1435	1315	1279	7919	37	43	47	48	44	79	298

?


تم بحمد الله

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن علاقة المناخ المدرسي بانتشار الدروس الخصوصية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ولمعالجة هذا الموضوع تم صياغة فرضية عامة مفادها: توجد علاقة ارتباطية بين المناخ المدرسي ولجوء تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي للدروس الخصوصية. والتي تفرعت عنها:

- للممارسات الصفية للأستاذ علاقة ارتباطية بلجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية.

- توجد علاقة ارتباطية بين الممارسات القيادية للمسيرين ولجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية.

وللتحقق من صحة هذه الفرضيات تم اعتماد المنهج الوصفي، حيث تم إجراء دراسة ميدانية من خلال الاعتماد على أداة الاستبيان كأداة أساسية ضمت محورين هما محور الممارسات الصفية للأستاذ ومحور الممارسات القيادية للمسيرين بمجموع 47 عبارة، حيث طبق هذا الاستبيان على عينة تتكون من 50 تلميذا نظاميا من ولاية المسيلة. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لا توجد علاقة ارتباطية بين الممارسات الصفية للأستاذ ولجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية.

- لا توجد علاقة ارتباطية بين الممارسات القيادية للمسيرين ولجوء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للدروس الخصوصية.

Abstract :

The aim of this study is to look for the relationship between the school climate and the spread of private classes in the third year of secondary education, and to address this issue a general hypothesis was formulated: There is a correlation between the school climate and the use of private secondary school pupils. That you have sped up:

- The classroom practices of the professor have a correlation with the use of private classes by third-year students.

- There is a correlation between the driving practices and the private school students' third-year use.

The standard curriculum was adopted to verify these claims, where a field study was conducted using the questionnaire tool as a basic tool, which included two main axes: The focus of the teacher's classroom practices and the focus of the leading practices of the marchers in a total of 47 statements, applying the questionnaire to a sample of 50 regular pupils from the Masila State. The study found the following conclusions:

- There is no correlation between classroom practices of teacher and secondary third-year students' use of the private classes.

- There is no correlation between the driving practices and the private use of the third-year pupils.