



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:

التسلط التربوي والرسوب المدرسي في المرحلة

الثانوية

دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية بالمسيلة

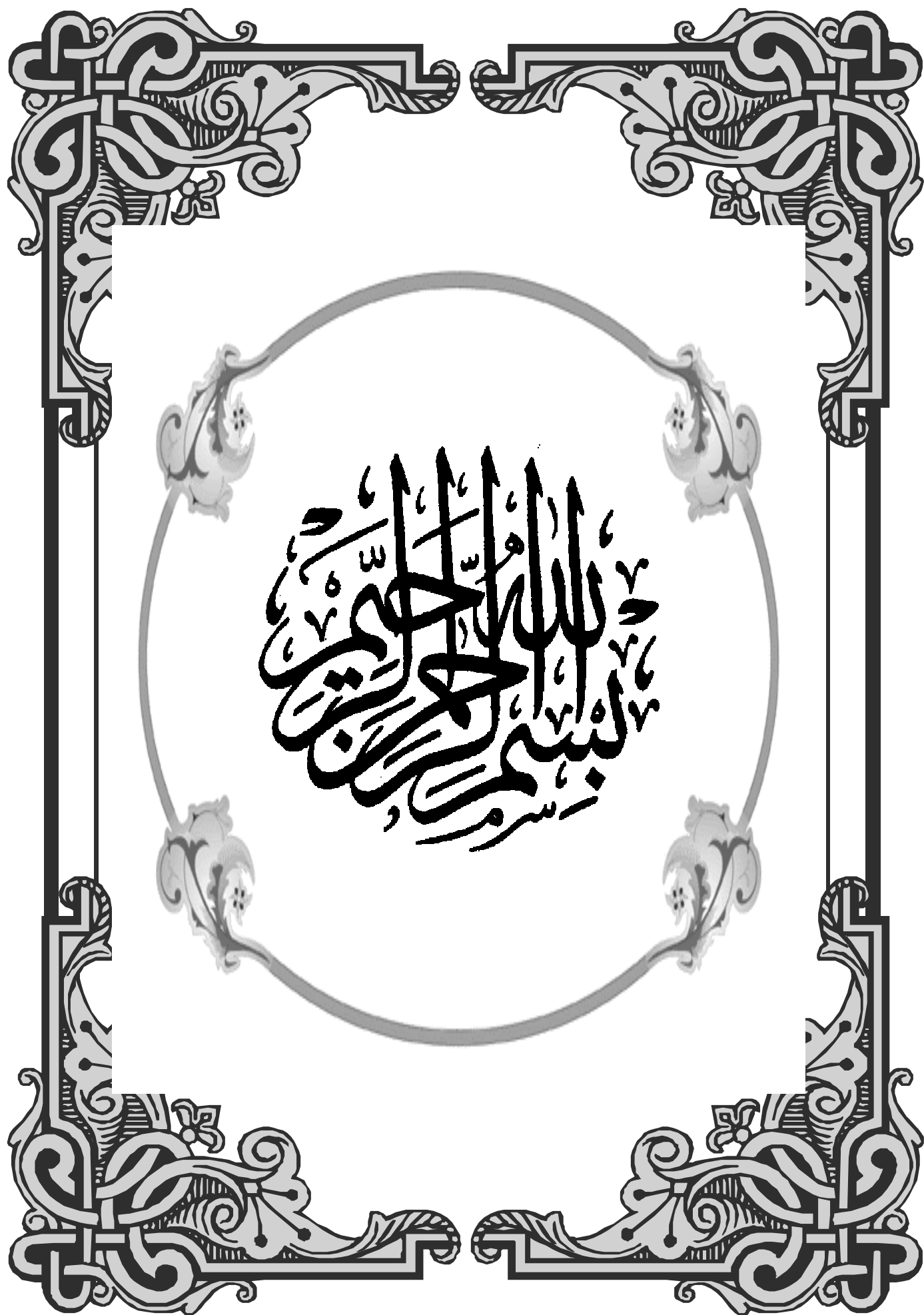
إعداد الطالبة:

سميرة حموش

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة الأساتذة:

د. بلوم إسمهان	الرتبة: أستاذ محاضر (أ)	جامعة المسيلة	رئيسيا
د. حورية علي شريف	الرتبة: أستاذ محاضر (أ)	جامعة المسيلة	مشرفا
د. ياسمينه كتفي	الرتبة: أستاذ محاضر (أ)	جامعة المسيلة	ممتحن

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 تأذّن ربكم لئن شكرتم لأزيدنكم..) سورة
إبراهيم 7

والصلاة والسلام على رسوله الكريم ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين
أحمد الله تعالى الذي بورك 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
إشرافه على هذا العمل

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى جميع أساتذة قسم علم الاجتماع



فهرس المحتويات

شكر وعرفان

فهرس المحتويات

مقدمة

أ

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار التمهيدي للدراسة

1- الاشكالية

2- أهداف الدراسة

3- فرضيات الدراسة

4- أسباب اختيار الموضوع

5- أهمية الدراسة

6- تحديد مفاهيم ومصطلحات الدراسة

7- الدراسات السابقة

8- الاقتراب النظري للدراسة

الفصل الثاني: التسلط التربوي والرسوب المدرسي

تمهيد

I- التسلط التربوي

1- أسباب التسلط التربوي

2- مظاهر التسلط:

3- الآثار السيكولوجية الناتجة عن ظاهرة التسلط التربوي

4- الحلول المقترحة للقضاء على ظاهرة التسلط

II- الرسوب المدرسي

1- العوامل المؤدية للرسوب الدراسي

2- مظاهر الرسوب الدراسي

3- الآثار المترتبة عن الرسوب المدرسي

4- الطرق التربوية العلاجية لظاهرة الرسوب المدرسي

خلاصة الفصل

الفصل الثالث: الإدارة الصفية والتعليم الثانوي بالجزائر

تمهيد

I - الإدارة الصفية

- 1- ماهية الإدارة الصفية الجيدة
- 2- أهمية الإدارة الصفية:
- 3- خصائص الإدارة الصفية
- 4- أنماط الإدارة الصفية
- 5- مهام الإدارة الصفية

II - التعليم الثانوي في الجزائر

- 1- مفاهيم مرتبطة بالتعليم الثانوي
- 2- أهمية التعليم الثانوي
- 3- أهداف التعليم الثانوي
- 4- مميزات التعليم الثانوي

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

أولاً: مجالات الدراسة

- 1- المجال المكاني
- 2- المجال الزمني
- 3- المجال البشري

ثانياً: عينة البحث

ثالثاً: المنهج المتبع والأدوات المستخدمة

رابعاً: أدوات وتقنيات جمع البيانات

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج وتحليلها وتفسيرها

تمهيد

1- عرض نتائج الدراسة

- 1-1- عرض نتائج المحور الثاني: السلوك التسلطي للأستاذ
- 1-2- عرض نتائج المحور الثالث: الرسوب المدرسي في ضوء السلوك التسلطي
- 1-3- عرض نتائج المحور الرابع: الممارسات القمعية
- 1-4- عرض نتائج المحور الخامس: الرسوب المدرسي في ضوء الممارسات القمعية

2- تفسير النتائج على ضوء الفرضيات

2-1- تفسير نتائج الفرضية الأولى

2-2- تفسير نتائج الفرضية الثانية

2- نتائج الدراسة

3- اقتراحات الدراسة

الخاتمة

قائمة المراجع

قائمة الملاحق

مقدمة

مقدمة:

تلعب التربية دورا بالغ الأهمية في المجتمع من حيث إسهامها في عملية التنشئة الاجتماعية، الثقافية والاقتصادية، حيث أنها تزود المجتمع بمختلف المهارات الفكرية والمهنية، لأجل ذلك فقد أعطيت الأولوية للمدرسة في استثمار الطاقات البشرية والبرامج، واعتبرت أكبر جهاز إنتاجي بحيث أصبح عليها تحقيق التنمية وتحسين إطار الأهداف التربوية المسطرة من أجل تنمية المجتمع في الآجال المحددة. فالمناخ السائد داخل حجرة الدراسة هو أحد العوامل المؤثرة في نتائج التعليم، فإذا كانت البيئة التي يحدث فيها التعليم تتصف بقوة وتسلط المعلم وعدم اهتمامه بإلقاء الدروس في الوقت المخصص لها فإن هذا يؤثر على شخصية التلاميذ وتحصيلهم الدراسي، وهذا ما أكدته دراسة الدكتور مياطي (1999) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام للعلم للنمطين التسلطي والتسامحي ولقد أشارت النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن النمط التسامحي هو الأفضل بينما النمط التسلطي هو أضعف أساليب الإدارة الصفية.

هذا الأخير الذي يؤثر بشكل وبآخر في حياة التلميذ وهذا ما يجعله يقع في مشكلة الرسوب المدرسي التي تعتبر من الظواهر الخطيرة التي تتخر المجال التربوي خاصة والمجال الاجتماعي عامة، فهي تعتبر فتحة لفوهة بركان الجهل والأمية والآفات الاجتماعية. ولقد مست هذه الظاهرة جميع الأطوار التعليمية دون أن تقتصر على جنس دون آخر إلا أننا نجدها برزت بحدة في صفوف المرحلة الثانوية.

وبناء على ما تقدم رأينا أهمية الموضوع الموسوم بـ: التسلط التربوي وعلاقته بالرسوب المدرسي في التعليم الثاني، حيث قسمت الدراسة إلى قسمين جانب نظري والآخر ميداني جاءت على النحو التالي: القسم الأول: الجانب النظري للدراسة ويتضمن ثلاثة فصول وهي:

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة، حيث تضمن إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، فرضيات الدراسة، أهمية الدراسة وأهدافها، أسباب اختيار الموضوع، بالإضافة إلى تحديد المفاهيم والمصطلحات وأخيرا الدراسات السابقة والتعليق عليها.

الفصل الثاني: تضمن قسمين أساسيين، الأول تناول التسلط التربوي من حيث أسباب التسلط التربوي، مظاهر التسلط، وكذا الآثار السيكولوجية الناتجة عن ظاهرة التسلط التربوي، وأخيرا الحلول المقترحة للقضاء على ظاهرة التسلط، أما القسم الثاني فتناول الرسوب المدرسي من حيث العوامل المؤدية

للسوب الدراسي، مظاهر السوب الدراسي، الآثار المترتبة عن السوب المدرسي، وأخيرا الطرق التربوية العلاجية لظاهرة السوب المدرسي.

الفصل الثالث: قسم بدوره إلى قسمين القسم الأول تناولنا في الإدارة الصفية من حيث ماهية الإدارة الصفية الجيدة، أهمية الإدارة الصفية، خصائص الإدارة الصفية، أنماط الإدارة الصفية، وأخيرا مهام الإدارة الصفية، أما القسم الثاني تناول التعليم الثانوي في الجزائر من حيث المفاهيم المرتبطة بالتعليم الثانوي، وكذا أهمية التعليم الثانوي وأهدافه، وأخيرا مميزات التعليم الثانوي.

القسم الثاني: الجانب التطبيقي للدراسة ويتضمن بدوره فصلين اثنين:

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة في جانبها الميداني ويتضمن الدراسة الأساسية وما تضمنته من منهج الدراسة وعينة الدراسة والأداة المستخدمة، بالإضافة إلى مجالات الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الخامس: ويتضمن عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها، ثم الاستنتاج العام للدراسة وبناء على نتائج الدراسة قدمت جملة من الاقتراحات والتوصيات التي تساهم في إثراء الموضوع.

الفصل الأول:

الإطار التمهيدي للدراسة

- 1- الاشكالية
- 2- أهداف الدراسة
- 3- فرضيات الدراسة
- 4- أسباب اختيار الموضوع
- 5- أهمية الدراسة
- 6- تحديد مفاهيم ومصطلحات الدراسة
- 7- الدراسات السابقة
- الاقترب النظري للدراسة

1- الإشكالية:

تعد البلدان العربية ومنها الجزائر طليعة البلدان التي تسن اللوائح التي تنادي بالتربية الحديثة وترفع شعار التربية الديمقراطية وتنظم فيها القوانين المدرسية التي تمنع العنف والتسلط وتجعل بناء الانسان المتكامل هدفا وغاية.

وعليه فالأسلوب التربوي المناسب يسهم بشكل في تقوية العلاقات بين المتعلم والمعلم، وغم تعدد الاساليب التربوية بين ديمقراطي وتسلطي فالنظريات الحديثة تهدف إلى التركيز والاهتمام بالمتعلم وجعله محور العملية التعليمية و التعليمية وذلك عن طريق التوجيه وتمكين المتعلم من التربية والتعلم المناسبين لكي يستطيع حل المشكلات التي قد تعترضه.

إن التربية تعاني من عدة أوضاع مستعصية تتمثل في مشكلات كثيرة وتحديات كبيرة، وأزمات تعيق مسيرتها وتقف حجر عثرة أمام تحقيقها لأهدافها.

وتعد السلطوية من أهم تلك الأمراض التي يعاني منها الجسم التربوي المثخن بالجراح لأن معظم المشكلات والأزمات التربوية ليست إلا من أعراض ذلك المرض ومن نتائجه.

إن العلاقات التربوية التي تربط المدرس بالمتعلم تكتسي أهمية بالغة في تمرير المعارف والمعلومات، وتلعب خاصة العلاقات العاطفية دورا أساسيا في مدى استقبال المتعلم للمعلومات والمعارف أو رفضها، لأن العلاقات تنسج من المدرس وتلاميذه علاقات نفسية واجتماعية من شأنها أن تؤثر في المناخ السائد في حجرة التدريس ومع ذلك مازالت حملات التوبيخ والشتائم وأبجديات القهر والتهديد في إطار المدرسة، الأمر الذي من شأنه أن يحطم وجوده الانساني ويقتل بداخله كل المعاني الاخلاقية للحياة الحرة الكريمة ويؤثر سلبا على كيان المتعلمين ووجدانهم ومعارفهم وأخلاقهم.

إن التسلط التربوي يؤدي إلى إنتاج الشخصية السلبية التي تعتربها روح الهزيمة والضعف والقصور، مما ينتج عنه عدم تحقيق عملية النمو الكامل والازدهار في الشخصية الانسانية فقد شكلت نفسية التلقي عقلية غير قادرة على النقاش والإقناع ففي التربية والتعلم كثيرا ما يكون هناك مرسل ومتلقي وغياب روح التفاعل والشورى، والحوار المتكافئ.

لقد طبعت السلطوية بعض جوانب التربية العربية حتى كاد يسوده، مما سماه البعض بـ"منهج اغتيال العقول والنفوس".

لقد فشلت التربية في تحقيق أهدافها الرئيسية للتعليم، وهو خلق الملكات النقدية والفكر المستقل، وهو فشل ربطه احد الباحثين بظاهرة السلطوية.

إن العلاقات السيئة تعرض على المتعلم تصرفات وسلوكيات تؤدي إلى عدم الثقة، كما تعد من العوامل التي تؤثر التحصيل الدراسي ومن الاسباب التي تدفع بفئة واسعة من المتعلمين إلى الرسوب أو الانقطاع عن الدراسة.

وفي الأخير ليست التربية مسألة مهنية وإنما رسالة ادبية تعليمية ونفسية ذات حركة دائمة سنحاول اذن من خلال هذه الدراسة الكشف عن الأسلوب التسلطي الذي يطبع علاقات المدرسين بتلاميذهم ومدى ارتباطه بالرسوب لديهم.

وفي ضوء ما تقدم تبلورت مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

التساؤل العام:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين التسلط التربوي والرسوب المدرسي؟

- التساؤلات الفرعية:

- هل للسلوك التعليمي التسلطي للمعلم داخل القسم علاقة ارتباطية بالرسوب المدرسي؟

- هل الممارسات غير الممنهجة للمعلم داخل القسم علاقة ارتباطية بالرسوب المدرسي؟

2- أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة جملة من الاهداف منها:

- المساهمة في إثراء علم الاجتماع بهذا النوع من الدراسات.

- الوقوف على انعكاسات التسلط ونتائجه السلبية على الطلبة.

- معرفة الاسلوب السائد داخل المؤسسات التربوية من خلال التعرف على الأسلوب السلطوي الذي يتعامل به المعلم مع تلاميذه.

- الكشف عن الظاهرة التي لها أثر على التلاميذ وعلى المجتمع.

- التفكير في إجراءات تربوية بناءة والتي نحن في أمس الحاجة إليها، سعيا من وراء ذلك الحد من تفاقم التظاهر والتخفيف من آثارها.

3- فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

- للتسلط التربوي علاقة ارتباطية بالرسوب المدرسي.

الفرضيات الفرعية:

- 1- للسلوك التعليمي التسلطي للمعلم علاقة ارتباطية بالرسوب المدرسي.
- 2- للممارسات غير الممنهجة للمعلم علاقة ارتباطية بالرسوب المدرسي.

4- أسباب اختيار الموضوع:

لقد تم اختياري للموضوع من أجل الدراسة للأسباب التالية:

4-1- الأسباب الموضوعية:

- ما تشهده الساحة التربوية وخاصة الثانويات من توتر العلاقات بين المعلم والمتعلم.
- الانتشار الواسع لظاهرة التسلط التربوي والآثار السلبية والخطيرة التي تلحق بالتلميذ.
- إبراز أهمية ودور المعلم في نجاح العملية التعليمية وكيفية تمكنه من إدارة صفه ومساعدة التلاميذ من خلال التعرف على الطرق والأساليب التي يستخدمها في ذلك.
- الظاهرة تمس أهم شريحة في المجتمع وهي التلاميذ.
- الملاحظة السنوية للتلاميذ الراسبين والمتسربين جراء هذه الظاهرة.
- قلة الأبحاث التي اهتمت بهذه الظاهرة خاصة في تخصص علم الاجتماع.
- حداثة الموضوع.

4-2- الأسباب الذاتية:

- الميل والرغبة ظاهرة التسلط التربوي.
- الخبرة المهنية التي دامت 28 سنة.
- بما أنني أم وتعاملي مع الأولياء وما لمستهم منهم من تكرر وتضجر لهذه الممارسات القمعية على أبنائهم.
- أستعمل الأسلوب التسلطي على أبنائي.

5- أهمية الدراسة:

- تحظى هذه الدراسة بأهمية كبرى لأنه من الضروري إجراء دراسات مثل هذه للكشف عن مدى انتشار هذه الظاهرة والعوامل التي تقف وراء وجودها في الأوساط التعليمية.
- تكمن أهمية هذه الدراسة في تناول الجانب الرئيسي المهم في حياة التلميذ داخل المؤسسة وهي العلاقة بين التلميذ والمتعلمين واسلوب المعاملة للحد من ظاهرة الرسوب المدرسي.
- التسلط التربوي موضوع تربوي يدخل ضمن الدراسات علم الاجتماع التربوي يستدعي الدراسة.

- قد تكون هذه الدراسة محطة من محطات المساعدة في علاج ظاهرة التسلط التربوي.

6- تحديد مفاهيم ومصطلحات الدراسة:

6-1- مفهوم الإدارة الصفية:

يوجد هناك عدة مفاهيم للإدارة الصفية نذكر منها:¹

يذكر "مرعي" وآخرون (1986) إن مفهوم الإدارة الصفية يشير إلى: العملية التي تهدف إلى توفير تنظيم فعال داخل غرفة الصف، ومن خلال الأعمال التي يقوم بها المعلم لتوفير الظروف اللازمة لحدوث التعليم في ضوء الأهداف التعليمية التي سبق إن حددها بوضوح لإحداث تغيرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين، تتسق وثقافة المجتمع الذي ينتمون إليه من جهة ، وتطور إمكانياتهم إلى أقصى حد يمكن في جوانب شخصيتهم المتكاملة من جهة أخرى.

في حين يعرفها بلقيس (1987) فيرى إن مفهوم الإدارة الصفية يشير إلى: عمليات توجيه الجهود التي يبذلها المعلم وتلاميذه في غرفة الصف وقيادتها وأنماط السلوك المتصلة بها باتجاه توفير المناخ اللازم لبلوغ الأهداف التعليمية المخططة.²

ومن هذا التباين في وجهات النظر حول مفهوم الإدارة الصفية، حيث عرفها البعض الآخر على أنها إجراءات توفير الحرية للمتعلمين داخل غرفة الصف ، هناك من يرى بأنها مجموعة من الممارسات المنهجية وغير المنهجية التي يمارسها المعلم و المتعلم داخل الغرفة الصفية³ فالإدارة الصفية تتطوي على مهام تتضمن تحديد دور كل من المعلم والمتعلم في توفير المناخ الملائم لتحقيق الأهداف التعليمية المخطط لها مسبقا من قبل المعلم والتي يجب إن يكون المتعلمين على وعي تام بها، ولذلك فإن الإدارة الصفية تقوم على عدد من المرتكزات وهي:

- الإدارة الصفية في عملية منظمة وهادفة .
- تتعلق الإدارة الصفية بإدارة سلوك المعلم والمتعلم.
- تتعلق الإدارة الصفية بتنظيم المناخ الصف.
- تسعى الإدارة الصفية إلى تحقيق أهداف مخطط لها.

¹ - صالح محمد على جادو: علم النفس التربوي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن، 1998، ص 348.

² - صالح محمد على جادو: مرجع سابق، ص 348.

³ - عماد عبد الرحيم زغول، شاكر عقله المحاميد، سيكولوجية التدريس الصف، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن/2007، ص 21-2.

- تعمل الإدارة الصفية على تنظيم الخبرات بشكل فعال.
- تعمل الإدارة الصفية على تنظيم الوسائل والأنشطة والتسهيلات التي تسير حدوث عملية التعليم.

6-2- الرسوب المدرسي:

لغة:

رسب، يرسب، رسب، رسبا: الشيء الذي يسقط في الماء ومنه قولهم رسب في الامتحان أي: لم ينجح¹، ويقال (رسب، رسوب، رسبا) الشيء الذي يسقط في الماء أي أسفله، والراسب عند طلبة العلم: المنفق في الامتحان²

" ويعرف على انه الفشل والإخفاق وعدم النجاح وعدم التوافق"³

اصطلاحا:

إن تعدد الاتجاهات والآراء والاجتهادات في تفسير وتحديد معنى الرسوب، جعلت إعطاء تعريف هذا الأخير ليس بالأمر السهل.

يعرفه إبراهيم عباس " إن الرسوب هو إعادة الطلب لسنة أو أكثر في نفس الفوج، ويترتب على إعادته شغله لمقعد من المقاعد أكثر من مرة ويكون تخرجه من المدرسة متأخرا عن الموعد المحدد لذلك بعد سنوات رسوبه."⁴

كما يعرف الرسوب على انه سنة يقضيها الطالب في نفس القسم، وعاملا نفس العمل الذي أداه في السنة الماضية في المدرسة.⁵

ويعرف ذلك بأن يعيد الطالب سنة أخرى في الصف الذي كان فيه و ذلك لعدم قدرته على اجتياز الامتحانات، والحصول على درجة النجاح فيها أو تغيب عنها لسبب ما.⁶ وهذا يعني إن الرسوب هو هدر لسنة من المرحلة التعليمية للتلميذ.

¹ - عبد الرحيم نصر الله، أساليب في التربية العلمية، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط1، 2001، ص 382.

² - المنجد في اللغة والإعلام، منشورات دار الشرق، بيروت، ب ط، 1984، ص 285.

³ - فؤاد قرام البستاني، منجد الطلاب، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، 1965، ص 346.

⁴ - dictionnaire de farncais comleporain libaire ;paris1966'p404.

⁵ - كمال ناجي، بحث الكفاية التعليمية في المدارس، دار العلوم، قطر، (ب.ط)، د ت، ص 169

⁶ - محمد ارزقي بركان، التسرب المدرسي عوامله نتائجه وطرق علاجه، ص 29.

أما منير محمد مرسي بان" الرسوب هي ازدياد عدد السنوات التي يقضيها التلميذ بالمدرسة فوق العدد القانوني لسنوات المرحلة التعليمية"¹

التعريف الإجرائي:

من هذه التعاريف يمكن إعطاء تعريف شامل وهو أن الرسوب المدرسي في الدراسة الحالية هو عدم قدرة التلميذ على تحصيل ما يكفيه من نقاط ينتقل بها إلى القسم الأعلى، مما يجعله يعيد السنة التي درسها، ويشغل نفس المقعد السابق وهذا باختلاف تخصصاتهم الدراسية ومستوياتهم.

7- الدراسات السابقة:

رغم تأكيد معظم النظريات التي تناولت موضوع التسلط التربوي وكذا الرسوب المدرسي وربطها لهذين الموضوعين بشكل دقيق وعلاقة تبادلية، إلا أن معظم الدراسات التي تناولت هذين الموضوعين وجدت أنها تناولت كل منها على حدة دون تناول هذين المتغيرين معا وبحث العلاقة بينهما ومن بين هذه الدراسات نجد:

7-1- الدراسات التي تناولت الرسوب المدرسي:

-دراسة جانيث خضر بني (1981): بعنوان: أسباب الرسوب والتسرب والانقطاع من وجهة نظر مديريات التربية في المحافظات".

هدفت الدراسة إلى تحديد أسباب التسرب والرسوب المدرسي والانقطاع من وجهة نظر المديريات العامة للتربية على مستوى المحافظات وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

-وجود ارتباط وثيق بين أسباب ظاهري الرسوب والتسرب بحيث يتعذر دراسة أحدهما بمعزل عن الأخرى.

- هناك أسباب للتسرب أكثر من الأسباب التي تؤدي إلى الرسوب.

- كانت وراء التسرب أسباب تتعلق بطبيعة النظام التعليمي والجو المدرسي والصلة بين التلاميذ والمعلمين وتعاون البيت والمدرسة والعلاقة بينهما والهجرة وأسباب أخرى.

- دراسة أحمد أبو العباس ومسارح الراوي (1971): بعنوان " الإهدار في التعليم الابتدائي في العراق"

هدفت الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

-هل هناك إهدار في التعليم الابتدائي؟ وما مقداره؟

- ما أسباب ذلك الإهدار إن وجد؟.

¹ - لحرش محمد: أسباب الرسوب في البكالوريا في رأي الأستاذ، ص 373.

- هل يوجد فرق في الإهدار بين المناطق الريفية والمناطق الحضرية؟.

- ما المقترحات التي تقلل من ذلك الإهدار أو تقضي عليه؟.

ولتحقيق أهداف الدراسة صممت استمارة للحصول على إعداد المتسربين والراسبين في الصفوف المختلفة من المرحلة الابتدائية من سنة 1961-1962/1966-1967، ووضعت مخططات تدفق التلاميذ موضحة فيها الداخلون والمتخرجون والراسبون وتوصلت الدراسة إلى ما يأتي:

- أن كل 1000 تلميذ التحقوا في الصف الأول عام 1962-1963 تخرج منهم (111) تلميذاً مع مضي ست سنوات، وبعد مضي سبع سنوات تخرج منهم (193) تلميذ في حين تسرب خلال المدة المذكور (379) تلميذ، وكان متوسط المدة التي يقضيها التلميذ في المرحلة الابتدائية 10 سنوات، بينما المدة المقررة لهذه المرحلة هي ست سنوات فقط، واقتُرحت الدراسة عدة توصيات تتعلق بالامتحانات وكيفية انتقال التلاميذ من مرحلة لأخرى.

7-2- الدراسات السابقة التي تناولت التسلط التربوي:

دراسة علي أسعد وطفة :

قام الباحث بدراسة حول بنية السلطة واشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، من خلال طرحه لمجموعة من الأسئلة المحورية: هل تعاني الثقافة العربية بصورة عامة من قيم العنف والتسلط؟ هل تقوم التنشئة الأسرية على أسس التسلط والإكراه؟ هل تتبنى المدرسة العربية أساليب تسلطية في العمل التربوي؟ إذا كان هناك من العنف تربوي فكيف تتم دورة هذا العنف والتسلط، في دورة الحياة الثقافية والمدرسية والتربوية؟

ومن أجل الإجابة عن هذه الأسئلة، قام الباحث باستجواب شامل لآراء المفكرين العرب والدراسات العربية الجارية في هذا الميدان، من خلال مسح شمولي لمختلف الدراسات والأبحاث والرؤى العربية التي تناولت واقع السلطة والتسلط في التربية والثقافة والتعليم في الوطن العربي. وتوصل الباحث إلى أن التسلط التربوي في الوطن العربي يشكل ظاهرة تمتد جذورها في البنية الاجتماعية العربية التي تخشى إطلاق القوى الإبداعية، وتحاول كبتها وتشجيع الانقياد والامتثال والرضوخ، كما يستخلص أن هناك علاقة وثيقة بين التربية والسياسة، فالسياسة التعليمية ومحتوى المناهج التعليمية، تنطوي على اختيارات إيديولوجية صريحة وخفية، تصبح معها التربية وسيلة للتطويع والمسايرة والسلبية. كما توصل إلى أن الأساليب التسلطية في التربية غالباً ما تؤدي إلى بناء شخصيات انطوائية انسيابية، غير واثقة من نفسها، تعاني من مخاوف مرضية غير طبيعية، فالتلاميذ الذين عاشوا في أجواء متسلطة يخشون حتى تقديم الإجابات الصحيحة في

المدرسة خوفاً من ارتكاب الخطأ، وخوفاً من السخرية المحتملة والتأنيب. إن التنشئة السلطوية حسب ما توصل إليه الباحث، تقضي إلى فرض التبعية، والأنانية، والكسل، والإحباط والاضطرابات الانفعالية، والتوافقية والعذوانية، والقلق، والحزن والاكتئاب، والعديد من العقول أمراض النفسية. مقابل التنشئة الديمقراطية التي تحقق الاستقلالية، والمواظبة والإنجاز، والتوازن الذاتي، والإبداع. وفي سياق نقده للفهم السلبي الشائع عن السلطة، أكد الباحث أن السلطة ضرورية للحياة الاجتماعية والتربوية، من غيرها تتحول الحياة الاجتماعية، وكذلك التربوية، إلى جحيم لا يطاق، أما التسلط فهو الإفراط في ممارسة السلطة، عبر استخدام أساليب العنف، والقمع والإكراه، للسيطرة على الآخر واخضاعه والهيمنة على وجوده.

دراسة منصور:

أكدت هذلدراسة على أن استخدام المدرسين للأساليب الغير تربوية والسلطوية في العقاب، يؤدي الى خوف وقلق التلميذ، وضعف ثقته بنفسه، مما تنعكس مباشرة سلباً على تحصيله الدراسي، حيث وجد أن 2% من المتأخرين دراسياً يعانون من الميل الى الانطواء، و 21% كثيرو الشجار، و 24% يقومون بتدمير محتويات الفصل، و 34% لديهم الشعور بالنقص، و 4% كثيرو السرحان (الشرود الذهني).

دراسة محمود أبو زيد وعبد اللطيف حيدر:

قام هذين الباحثين بدراسة نمط سلطة المعلم في المرحلة الإعدادية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، من خلال الإجابة عن مجموعة من التساؤلات:

- هل يساعد المعلمون طلابهم على إبداء الآراء وطرحها للحوار، ويساعدون على خلق جو يمكن الطلاب من مزيد من الحرية، أو أنهم يفرضون قيوداً وضوابط صارمة تحد من قدرات الطلاب واستعداداتهم، وينشرون مزيداً من جو الكبت والقمع؟

ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحثان أن النمط السلطوي هو الغالب على سلطة المعلمين في المرحلة الإعدادية، كما توصلوا الى أن العديد من المعلمين يسهمون في انعدام الحرية داخل الفصول الدراسية، بل ويشيعون جواً من الصمت المصطنع، ولوحظ أن المتعلمين يستمعون للمعلم خوفاً من العقاب، وامتناعاً للأوامر، بينما المفترض أن يستمتع المتعلمون ويتابعون التعليمات لأنهم يشعرون أن ما يستمعون إليه له معنى لديهم، ولأنهم سعداء بما يعلمونه. كما تبين أن عدداً من المعلمين والمعلمات لا ينمون الضبط الذاتي لدى المتعلمين، وإنما يستخدمون العقاب النفسي والجسدي لضبط الفصل، وهذا ما يخلف لدى المتعلم آثاراً سلبية قد تضر به وبالمجتمع. كما تبين أن هناك من المعلمين من يجرح مشاعر المتعلمين لأبسط الأخطاء، ويمارس عليهم النقد والتعنيف، والبعض يستمتع بإصدار الأوامر والتوجيهات للطلاب، لهذا يؤكدان

على ضرورة أن يتمتع المعلمون بقدر من السلوك الديمقر اطي داخل الفصل، وأن يبتعدوا عن تجريح المتعلمين أو التقليل من شأنهم. وقد تم التوصل إلى هذه النتائج عبر دراسة ميدانية شملت خمسة معلمين، تمت زيارة كل معلم على حدة في الفصل الدر اسي، ثلاث حصص در اسية لكل معلم، وقام الملاحظان بتسجيل سلوك المعلم طوال الحصة دون الاكثر اث للمحتوى الدر اسي، إلا إذا كان الأمر يتعلق بنمط السلطة، وجمعت البيانات بالاستعانة بالتصنيف الذي أعده (لبت هوايت 1943) إلى حد كبير، والذي يعتمد على تصنيف نمط سلطة المعلم إلى دكتاتوري وديمقر اطي.

در اسة محمد بن علي:

ركزت هذلددر اسة على السلطة باعتبارها وسيلة من وسائل الحفاظ على النظام الاجتماعي القائم، فهي تحضر في كل شكل من أشكال السلوك، والتصرف، هدفها إخضاع هؤلاء الز امهأحتر ام القواعد والضوابط الموجودة، بالتالي ففي ظل مجتمع سلطوي تكون فيه السلطة هي أساس كل شيء وهي معيار التصرف، يكون دور المدرسة هو نقل قيم السلطة ومفاهيمها إلى التلميذ، فهي تعمل على إضفاء الشرعية عليها، وضمان استدخالها من طرف هؤلاء عبر جملة من العمليات والوسائل.

انطلاقا من هذا الفهم حاولت الدر اسة أن تستطلع مضامين السلطة ودلالاتها من خلال الكتب المدرسية، وهذا قصد معرفة نوع أو أنواع نماذج السلطة السائدة، وما هي مكونات وأساليب ومكنيزات كل نموذج؟ وكيف يعمل كل نموذج على حدة؟ وقد ركز الباحث في الإجابة على هذه التساؤلات، على تحليل مضامين الكتاب المدرسي، اعتمادا على تقنية تحليل المضمون.

وتوصلت هذلددر اسة إلى نتائج مهمة، تمثلت في أن المضامين التي تقدمها الكتب المدرسية، تعبر في جوهرها عن صورة للإنسان والمجتمع الذي يعيش فيه التلميذ، وأنماط العلاقات الاجتماعية السائدة.

التعقيب على الدر اسات السابقة:

من خلال استعراض الدر اسات السابقة، يتضح أن معظم الدر اسات التي تناولت موضوع السلطة وتسلط المدرس تمت معالجتها من خلال ربطه إما بالتحصيل الدر اسي، وأما بمضامين الكتب المدرسية، وأما بالبيئة الاجتماعية والسياسية التي يطغى عليها العنف والتسلط. وهذا ما يميز الدر اسة الحالية لكونها عالجت موضوعا جديدا، ومختلفا، عما تم تناوله من قبل بتركيزها على جانب واحد من الانعكاسات النفسية الخطيرة، التي يخلفها الاسلوب التسلطي للمدرس داخل الفصل ألا وهو القلق النفسي.

توظيف الدراسات السابقة:

الدراسة الأولى (دراسة جانيت خضر بني (1981)): والتي بحثت في أسباب الرسوب والتسرب والانقطاع من وجهة نظر مديريات التربية في المحافظات وهي تشترك في دراستنا في جزء الفرضية الثانية المتعلقة بعلاقة السلوك التسلطي للأستاذ بالتسرب المدرسي، وبالتالي يوجد تشابه في أبعاد الفرضيات المدروسة ومؤشراتها. لهذا فقد أمدتنا هذه الدراسة بجانب نظري خاصة فيما يتضمن العلاقات الإنسانية في المدرسة وتم الاستفادة منها في عملية التحليل السوسيولوجي للنتائج.

الدراسة الثانية (دراسة أحمد أبو العباس ومسارح الراوي (1971)): كانت الاستفادة منها في إثراء وتدعيم الرصيد المعرفي حول موضوع الدراسة خاصة في الجانب المتعلق بالمتغير التابع التسرب المدرسي، بالإضافة إلى الاستعانة بها في بناء الاستمارة، وفي التحليل السوسيولوجي للنتائج.

الدراسة الثالثة (دراسة علي أسعد وطفة): وهي تعتبر من أهم الدراسات التي لها علاقة بموضوع بحثنا إذ تشترك معها في المتغير المستقل التسلط التربوي والبحث في أسبابها، وتم الاستفادة منها في إثراء الدراسة خاصة فيما يتعلق بمعرفة السلوك التسلطي للمعلم وأسباب انتشار هذه الظاهرة بالإضافة إلى الاستعانة بها في تصميم الاستمارة.

الدراسة الرابعة (دراسة منصور): ساعدتنا في التعرف على آثار استخدام السلوك التسلطي من طرف المعلم على التلاميذ وما يؤدي إليه هذا السلوك من نتائج سلبية من خوف وقلق ومنه إلى الانقطاع عن المدرسة أو التسرب المدرسي وهي تشترك مع دراستنا في المنهج المتبع وهو المنهج الوصفي والأداة المستخدمة الاستبيان.

الدراسة الخامسة (دراسة محمد بن علي): ركزت هذه الدراسة على موضوع السلطة أو التسلط بالمدرسة، وهي تشترك مع دراستنا في جانب السلوك التسلطي للمعلم حيث أفادتنا كثيرا في الجانب النظري لهذا المتغير. 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- الاقتراب النظري للدراسة:

نظرية التبادل:

العلاقة التربوية الاجتماعية بين الطالب والأستاذ كالعلاقة الاجتماعية بين الأب والابن والعلاقة الاجتماعية الوظيفية بين الضابط والجندي، والمهندس والعامل والطبيب والممرض والبائع والمشتري، فكل طرف من أطراف العلاقة لا يستطيع الاستغناء عن الطرف الآخر، فالضابط لا يستطيع الدفاع عن حرمة الوطن وحماية حدود البلاد دون مساعدة وتفاعله مع الجندي، والمهندس لا يستطيع القيام بعمليات الصيانة والإنتاج دون مساعدة وتفاعله مع العامل الذي يعتمد عليه المهندس في أداء مهام تشكيل المكائن واستثمارها وصيانتها وإنتاج الكمية المطلوبة من البضاعة، وكذلك الحال بالنسبة للعلاقة التربوية الاجتماعية بين الأستاذ والطالب، فالأستاذ ليس له مهام تربوية وتدرسية وبحثية دون وجود الطالب والأخير لا يستطيع اكتساب المعرفة وتعلم المهارة والاختصاص دون وجود الأستاذ، إذن يظهر ويتبلور وينمو دور الأستاذ فقي ظل در الطالب، ودور الأخير لا يمكن أن يتجسد ويحتل مكانة في المجتمع ويؤدي أغراضه ومهامه إلا من خلال دور الأستاذ، لذا فالدوران التربويان والاجتماعيات متكاملان ولا يمكن فصل بعضهما عن الآخر بل ولا يمكن الادعاء بأن دور الأستاذ أهم من دور الطالب أو العكس بالعكس.

ويمكننا تفسير الترابط الجدلي والعضوي بين الطالب والأستاذ بالذهاب إلى نظرية التبادل الاجتماعي، ذلك أن العلاقة بينهما لا يمكن فهمها واستيعاب عناصرها التكوينية إلا من خلال الواجبات والحقوق التي يتمتع بها كل من الدورين الاجتماعيين الوظيفيين، فللطالب حقوق وعليه واجبات وللاستاذ حقوق وعليه واجبات، والحقوق يجب أن تكون متساوية مع الواجبات بالنسبة لكلا الطرفين¹.

إن العلاقة بين الطالب والأستاذ لا يمكن أن تتطور وتزدهر إلا إذا تعادلت تكاليف العلاقة التي يتحمل وزرها الأستاذ مع المردودات التي يحصل عليها من الطلبة، وهذا معناه بأن العلاقة بين الطالب والأستاذ تنمو وتتعمق فيما إذا تعادلت تكاليف ومردودات أو أرباح العلاقة بالنسبة للجانبين فغما يعطيه الأستاذ يجب أن يتساوى مع ما يأخذه الطالب وما يعطيه الطالب يجب أن يتساوى مع ما يأخذه الأستاذ وإذا تحقق هذا فإن العلاقة بين الطرفين تنمو وتزدهر والعكس صحيح إذ اختل التوازن بين تكاليف العلاقة ومردوداتها الاجتماعية والتربوية والنفسية.

¹ - إحسان محمد الحسن: علم الاجتماع التربوي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005، ص 183-184.

كما تؤكد نظرية التبادل على أهمية وضرة تساوي الواجبات مع الحقوق، أي تساوي الجهود التي بذلها المواطن في عمله مع الحقوق والامتيازات المادية والمعنوية التي يحصل عليها من المجتمع، ويؤكد هذه الحقيقة البروفسور بيتر بلاو، وهومن أقطاب نظرية التبادل في كتابه الموسوم "التبادل والقوة في الحياة الاجتماعية"، عندما يقول أن للمواطن حقوقا وواجبات وأن الواجب الاجتماعي والمفاهيم الجديدة لبناء المجتمع تقتضي أن نجري موازنة دقيقة بين هذه الحقوق وتلك الواجبات، وأن نتجنب الميل على حساب الحقوق لصالح الواجبات أو العكس بالعكس، وإذا كانت المستلزمات الظرفية الآنية في يوم ما وفي محلة ما تستوجب الميل لصالح أي منهما فذلك هو أمر مؤقت، إذ أن القانون الأساس هو أن تكون هناك موازنة دقيقة بين حقوق المواطن وواجباته، وأن نربط ربطا حيا في مسألة هذه الحقوق والواجبات بين وجود المواطن في المجتمع وقيم العمل الاجتماعي من جهة، وبين دور المواطن في المجتمع وحقوقه على مؤسسات الدولة وعلى المجتمع من جهة أخرى أيضا، ويضيف بلاو قائلا: علينا أن نهتم بقيم العمل الديمقراطي والعلاقات الديمقراطية بين الرئيس والمرؤوس، بين الطالب والمدرس وبين المدرس ضمن المجتمع وضمن مدرسته، وعليه فعلاقة المعلم هي احترام متبادل بين الطرفين، كما أنها تفاعل لدورين متكاملين، تتجلى مظاهرها في الأخذ والعطاء بين المتعلمين ومدرسهم،

الفصل الثاني:

التسلط التربوي والرسوب المدرسي

تمهيد:

I - التسلط التربوي

- 1 - أسباب التسلط التربوي:
- 2 - مظاهر التسلط:
- 3 - الآثار السيكولوجية الناتجة عن ظاهرة التسلط التربوي:
- 4 - الحلول المقترحة للقضاء على ظاهرة التسلط:

II - الرسوب المدرسي:

- 1 - العوامل المؤدية للرسوب الدراسي:
 - 2 - مظاهر الرسوب الدراسي:
 - 3 - الآثار المترتبة عن الرسوب المدرسي:
 - 4 - الطرق التربوية العلاجية لظاهرة الرسوب المدرسي:
- خلاصة الفصل:

تمهيد:

إن العلاقة بين المدرسين والتلاميذ عنصر مهم من عناصر التكوين الدينامي لشخصية التلاميذ وتقسيمهم المعرفي، أصبحت معظم المؤسسات التربوية التي تمارس سياسية التسلط اتجاه مجموعة التعليمية، بما في ذلك المدرس الذي أصبح يعتمد على القوة والتشدد في معاملاته مع المتعلمين، وهذا التسلط المتبع انعكس بالسلب على شخصية المتعلمين فأصبحت سلوك عدوانية اتجاه مدرسيهم وحتى مع بعضهم البعض.

ومن حيث هذا يمكن التعرف على أسباب ومظاهر التسلط التربوي والآثار الناتجة عنه وكذا الحلول المقترحة للحد من هذه الظاهرة.

I - التسلط التربوي:

1 - أسباب التسلط التربوي:

لقد تعددت الأسباب لهذه الظاهرة وسنتناول مجموعة منها:

- إن معظم المدرسين يعتمدون على إلقاء المعارف دون إعطاء الفرصة لتدخل المتعلم أو الاستفسار أو المناقشة أو إبداء الرأي.
- إن معظم المدرسين يفرضون نوعية المعرفة التي ينقلونها معتقدين في ذلك انه الطريق السليم، فيجرحون نحو السيطرة على الفصل وضبط النظام بالمناقشة والتفاعل والايجابية قد تعني في نظرة الفوضى والتسيب وإضاعة الوقت ولذلك لابد من تنمية فضيلة السكوت المطلق.¹
- إن الطفل وليد حالة سيكولوجية ومن الضروري على المدرس الاقتراب منه ومعرفة مشاكله بدل من التشدد والعقاب بمجرد تصرفاته الصبانية الصادرة عن المتعلم.
- قد ترجع لخبرات اكتسابها المدرس في طفولته خاصة من أسرته إذا كان الأب متسلط في الأسرة، فيحاول المدرس ضبط سلوك المتعلمين ضانا منه إن التسلط هو المسلك الذي يؤدي إلى فرض النظام داخل حجرة الدرس.
- العقاب لا يكون أبدا جوابا ، فالتخفيف منه يحدث التقليل من الضرر من غير إن ينفع، وأني مقتنع بأن التشديد منه يولد القسوة والخشية².
- ضعف شخصية المدرس والخوف من استقبال أسئلة محرجة لا يستطيع الرد عنها.
- الحالة الاجتماعية للمدرس مقارنة بالمتدربين تدفعه للتسلط، وكذا المعلمات يستعملن السخرية والاستقزاز بسبب غيرتهن "لأنهن يشعرن بنفور غامض من بعض الشابات اللواتي يتصورون انهن موعودات بحظوظ ونعم حرمن منها"³.

2 - مظاهر التسلط:

1-2 - السلطوية في طرق التدريس:

إن طرق التدريس هي أساليب نقل المعرفة والخبرة ومضامين المناهج إلى المتعلمين باستخدام نظريات التعلم ومبادئها وغير ذلك من مكتشفات سيكولوجية، وتقنيات ذات علاقة بطبيعة المعرفة ونظامها

¹ - أندري لوغال، التخلف الدراسي، ترجمة: يمن الاعسر إمام، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، 1982، ص 142.

² - احمد إبراهيم، إدارة الفعل الفعال، دار الوفاء لدينا الطباعة والنشر، مصر، 2006، ص 139-140.

³ - جون بياحي، علم النفس وفن التربية، تر: محمد بردوزي، ص5 دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، 1992، ص 133.

ومنهجيتها وطرق اكتسابها أو الاستقراء وتمثيل الأدوار¹، ولكن طرق التدريس الرئيسية التي تستخدم على نطاق واسع في معظم المدارس التلقين، أو ما سماه باولو فريري "التعليم البنكي" الذي ينحصر دور الطلاب فيه في الحفظ والتذكر وإعادة ما يسمعون دون إن يتعمقوا في مضمونه واستقبال المعلومات وتخزينها دون وعي فيتحولون بذلك إلى أواني فارغة صب فيها المعلم كلماته ويصبح التعليم نوع من الإيداع حيث يكون الطلاب هم البنوك التي يقوم المعلمون بالإيداع فيها².

إن التلقين طريقة تدريس قد تعمق التسلط، وتغرس الاستبداد ويستخدمها بعض من المعلمين كمسوط يقوي الوضع في الطلاب ويفرض هيمنة المعلمين وسلطتهم.

2-2- سلطوية التقويم التربوي:

إن التقويم التربوي في بعض النظم التربوية العربية أداة للتسلط على الطالب وترويعه، والتحكم بمستقبله ومصيره، وإضعاف قدراته لأنه يقوم على الامتحانات بصورتها التقليدية وما يرتبط بها من تأكيد طرق وعلاقات ومواقف تقوم أساسا على التلقين من جانب المعلمين، والسلبية من جانب المتعلمين، مما يعوق التفاعل البناء والتجديد المستمر وتفكير الناقد والتعلم الذاتي³.

ولقد ينظر العديد من الطلبة إلى الامتحانات ككابوس مفزع وسيف مسلط على رقابهم، فهي في معظمها تتسم بقلّة المرونة، وضعف التعمق في معالجة الموضوعات، والتركيز على الحفظ البيبغوي⁴ وقياس القدرات العقلية لدينا فقط كالتذكر والفهم، وإهمال عمليات التطبيق والتحليل والتركيب والتقسيم والافتقار إلى شروط الاختيار الجيد كالصدق والثبات والموضوعية وسهولة التطبيق والتدرج في الصعوبة والسهولة⁵.

2-3- سلطوية إدارة الصف:

بعد تحقيق النظام داخل الغرفة الصفية شرطا مهما، وكثيرا ما تسبب المشكلات المرتبطة بإدارة الصف وضبط سلوك الطلاب القلق والتوتر للمعلمين.

¹ - الخوالد وأبو صالح محمد، 1991، تطوير منهاج التعليم الجامعي في الوطن العربي، أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ص 31.

² - حسن زينب حسن 1982، هل دخل التعليم في مصيدة التبعية؟، مجلة دراسات تربوية المجلد 2، الجزء 5، ص 67.

³ - الشريف محمد أحمد وزملاؤه، استراتيجية تطوير التربية العربية، المنظمة العربية والثقافة والعلوم، مؤسسة الريحاني، بيروت، 1989، ص 127.

⁴ - صيداوي أحمد، التعليم العربي من الواقع والتطور النوعي، المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، العدد 2، 1984.

⁵ - سارة، التربية العربية منذ 1950، منتدى الفكر العربي، عمان، 1990.

إن أهمية الإدارة الصفية تكمن في إن نجاح العملية التربوية برمتها ينطلق أساسا من الانجاز في الغرفة الصفية، وهو ما لا يمكن الوصول إليه دون إرادة صفية فعالة ورشيده تضمن النظام والتعلم معا من خلال امتلاك المعلمين لمهارات مهمة ثلاثة هي: التخطيط، الإدارة، التدريس.¹

وكثيرا ما تقع في غرفة الصف مشكلات لم يتوقعها المعلم، ولم تخطر بباله، ولم يخطط مسبقا للتعامل معها مما يجعله يلجأ إلى تجريب وصفات علاجية نجاحها غير مضمون مما يزيد المشكلات تعقيدا، وهو ما يؤدي إلى تبني وتطبيق أساليب عقابية وتسلطية.

2-4- السلطوية في العلاقة بين المعلم والطالب:

إن العلاقة التي تقوم غالبا بين المعلم والطالب تبنى على التسلط والإجبار من جانب المعلم و الخوف والاستسلام من جانب الطالب حتى أصبحت مهمة الكثير من المعلمين إنتاج متعلمين مدجنين غير قادرين على النقد والاعتراض والمناقشة وراضخين لمختلف أشكال التعسف والقهر² وقد بينت دراسات عدة إن المعلم في الوطن العربي يميل إلى التشدد ويجنح نحو السلطوية في تعامله مع طلابه.

2-5- السلطوية المتمثلة في التميز التربوي:

إن التميز التربوي يعني تغيب مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، احد أشكال التسلط لأنه يعني حرمان أفراد أو جماعات أو فئات من حقوقها التربوية بطريقة تعسفية ودون وجه حق، وإن الفشل في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، كما يرى مايكل يونج، أهم سلبية في النظام التربوي التقليدي³ وتتمثل مظاهر هذه السلطوية:

1/ التميز التربوي الطبقي.

2/ التميز التربوي الجنسي.

3/ التميز التربوي الجغرافي.

2-6- السلطوية المتمثلة في التسليع التربوي:

يعد التسليع التربوي احد مظاهر السلطوية التربوية التي تعمل على تحويل التربية من رسالة سامية إلى سلعة تجارية، وتؤدي تشييء التربية بعد تشييء الإنسان نفسه.

¹ - Jones ,F et Jones ;L ,S1995,comprehenesnsive Management Shills ;Bosten Allyn et bacon.

² - بدران عدنان، دور التعليم العالي ومراكز البحوث في تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي في كتاب تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1995.

³ - هلال، عصام الدين علي 1989، الأساس الطبقي لإنتاج المعرفة، التربية المعاصرة، العدد9.

إن التسليم التربوي هو تحول التربية إلى بضاعة استهلاكية تباع وتشتري، وتخضع لقانون العرض والطلب وينخفض ثمنها حيناً ويرتفع أحياناً، ويستطيع البعض الحصول عليها ويعجز البعض الآخر عن الوصول إليها، وتتعرض في بعض الحالات إلى الغش كأى سلعة أخرى ويصبح الهدف الاسمي من ورائها تحقيق الربح، ويتم تسويقها والترويج لها بأساليب شتى مشروعة وصادقة في بعض الأوقات.

3- الآثار السيكولوجية الناتجة عن ظاهرة التسلط التربوي:

لا تعد ظاهرة التسلط التربوي ظاهرة هينة يمكن التغاضي عنها بالنظر إلى الآثار السلبية التي تنتج عنها والمتمثلة في:

3-1- رفض التعلم (Refusal to learn):

يعد التسلط المفرط الذي يتميز به المدرسين من الأساليب التي تدفع المتعلم أي رفض التعلم لأن السلوك يصح ويقيم دون صياح أو تشدد أو عقاب.¹

وفي ظل المعتكك السيكولوجي والهوة التي تربط المدرس بالمتعلمين والتي تكون نتيجتها في الغالب النفور من التعلم وقد يؤدي إلى ابعاد من ذلك، فقد ينقطع المتعلم عن الدراسة نهائيا ومن العوامل التي تدفع به إلى النفور من التعلم والتي لا بد من مراعاتها ووقايتها:²

3-1- عدم اتجاه الفرصة للطفل للتعبير عن أفكاره ومشاعره وآرائه بحرية.

- اللجوء إلى النشاطات الروتينية المتكررة.

-عدم المساواة في توزيع الكفاءات و الحوافز.

- خلق جو من التباعد و النفور من المدرسة و الزملاء.

- تقليص الحجم الساعي للنشاطات الممتعة.

- تدهور المردود التربوي (the deleveration of school perfomance)

كما ينتج التسلط مجموعة من السمات التي تؤدي المردود التربوي للطفل نذكر أهمها:³

- الانسحاب من المواقف من ثم الانطواء والعزلة.

- تكوين مفهوم سلبي للذات.

¹ - فؤاد أبو حطب، التقويم النفسي، مكتبة الانجلو، القاهرة، مصر، 1979، ص:232.

² - وليد رفيق العياصرة، التعليم والتعلم وعلم النفس التربوي، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011، ص 315.

³ - أحمد إبراهيم، إدارة الفعل الفعال، دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2006، ص 139-140.

- الغياب المتكرر عن المدرسة المصحوب بالهروب المؤقت.
- عدم الاهتمام بالدراسة.

3-2- الانقطاع عن الدراسة (Schooldrobout):

قد يكون أحيانا المدرس سببا في دفع بعض المتعلمين إلى النفور من الدروس وربما إلى الانقطاع النهائي عن الدراسة خاصة إذا كان المدرس:¹

- قليل الخبرة.

- لا يراعي الفروق الفردية للمتعلمين.
 - لا يستطيع فهم مشاكل المتعلمين وكيفية التعامل معها.
 - يستعمل الشدة والعنف البدني والنفسي على المتعلمين.
- فالتحصيل الدراسي يتحسن وفقا للعلاقة التي تربط المدرس بالمتعلم فمساعدته ومساندته واجبة لان العالم يتغير ويتحرك والطفل معه، وا إذا كان واجبا مساعدته ليكون رجلا فاضلا أي كريما ونبيلا، فبإمكاننا إن نجعل منه مبدعا وناقد².

وذلك بالسعي إلى حل المشاكل التي يعاني منها، حتى تسود علاقة الحب والمودة والانسجام.

3-3- شخصية غير واثقة في نفسها (A person who is unsure of herself):

إن التسلط المفرط يكسب المتعلم شخصية خائفة، خجولة تشعر بعدم الكفاءة، غير واثقة في نفسها خاصة عند مواجهة المواقف التي ينبغي فيها الجواب والرد لان استخدام أسلوب التسلط على المتعلمين يؤثر على نموهم وعلى تفكيرهم، وهو تقنية متناقضة تماما مع مقتضيات نمو الطفل، غير متوازن مع مستواه النفسي³.

كما إن إقصاء المدرس للتدخلات ومبادرات وأراء المتعلم تكسبه الخوف، فيبني شخصيات منطوية وخائفة، وقد يميل بالاحتفاظ بالانطباعات لمدة طويلة.....⁴

فالمدرس الناجح هو الذي يدرك إن مهمته لا تكمن في تقديم المعارف وفقط وإنما مهمته هي حل مشكلات من يعلم.

¹ - فرحان حسن بريخ، المدرسة والمجتمع، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2012، ص 98.

² - Jean Piaget , psychologie et épistémologie pour un théorie de la connaissance, Edition Gonthier paris, 1970, p 119.

³ - علي اسطووظفة، بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربيين مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 1999، ص 350.

⁴ - أندري لوغال، التخلف الدراسي، ترجمة: يمن الاعسر إمام، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، 1982، ص 84.

3-4- شخصية عدوانية (An aggressive character):

تكون لدى المتعلم شخصية عدوانية لأنه يرى إن استعمال العنف والقوة هو عامل أساسي في معاملاته الإنسانية كما تتكون لديه شخصية تنسم ب:¹

- الإهمال وعدم الاهتمام.
- الثأر وحب الانتقام.
- الاستسلام لأمر الواقع.

إن الطفل هو التربية الصالحة، فهو الذي يشارك في بناء صرح منه فالإنسان الذي تود التربية إن تحققه ليس هو الإنسان كما خلقت الطبيعة، وإنما هو الإنسان كما يريد المجتمع إن يكون، ونفهم من ذلك إن التربية بمعناها الوظيفي هي الإصلاح²

3-5- تقمص المتعلم شخصية المدرس المتسلط (The learner rectes the personality of the autlovtrarin teacher):

يجب على المدرس إن يكون قدوة حسنة لتلاميذه حتى يتأثروا به ويتقمصوا شخصيته المتزنة والقوية بحيث إن الناس يقومون بالإعمال التي نترقبها منهم، فنحن نعتقد إن تنبؤنا بسلوك الطرف المقابل غالبا ما يؤثر على سلوك هذا الأخير³ فمحبة التلميذ لا تعني تركه يقوم بإعمال طائشة وغير شروعه وإشباع رغباته التي تتناسب مع سنه وإما علاقة الحب القائمة على التفاهم والثقة المتبادلة والمعاملة الخالية من الشدة وبعيدة عن التساهل والتسامح المفرط حتى يشعر المتعلم بالاطمئنان، فيتعلق بمدرسه ويفعل ما يؤمر به. ويمكن إن تكون سلوكات المدرس المتسلط لدى المتعلم تصرفاته عدائية تكون لها عواقب وخيمة على حياته المستقبلية.

3-6- إعاقة الإبداع:

إن الإبداع في مجال التعليم يعتمد على الحرية، فقد اظهر تقرير أعدته لجنة تطوير المناهج الأمريكية إن من العوامل التي تعيق الإبداع في المدرسة الامتثال للأوامر، والتركيز المبالغ فيه على السلطة، وإهمال التلاميذ داخل الغرفة الصفية، وتركيز الإدارة على القواعد والظنين والتعليمات وإهمالها للطلاب كأفراد.

¹ - محمد عبد الرحيم عدس، مع المعلم في صفه، ط1، دار الفكر للطباعة و النشر، عمان، الاردن، 1999، ص 61.

² - لونيس مخلوف، المنجد في اللغة، ط18، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، لبنان، 1965، ص 243.

³ - Jacobsen, L, et Rosenheim ;R ;Pygmalion de l'école ; et :Casterman ;Paris ;1971p :17.

4- الحلول المقترحة للقضاء على ظاهرة التسلط:

- في إطار محاولة القضاء على ظاهرة التسلط التربوي يجب تضافر جهود الجميع، إلا إن المسؤولية الملقاة على عاتق الأستاذ اكبر بصفته الشخص المباشر الذي يتواصل ويحتك يوميا مع التلاميذ لذا يجب عليه إن يكون محبا و ميالا لمهنة التعليم وإلا فلن ينجح في مهمته مهما كانت مؤهلاته وإن يكون قادرا على بناء علاقة تربوية سلمية مع المتعلمين، ومن أهم الحلول والإجراءات التي تساهم في القضاء على الظاهرة:

4-1- اختيار وانتقاء المدرس المناسب:

إن عملية اختيار وانتقاء المعلمين يجب إن تخضع لمقاييس محددة ومعايير مدروسة، ولكن يكون المعلم ناجحا في مهمته إلا إذا كان يرغب في مهنة التعليم ويميل إليها، فيقدم كل ما لديه دون كلل أو ملل، ويهدف إلى الوصول بكل صدق إلى الأهداف التعليمية الهادفة... فالملاحظ للعيان إن بعض الربيين اختاروا مهنتهم دون إن يتحسوا لها بوضوح نظرا لتثبتهم في طفولتهم الخاصة وهم بذلك قد وجدوا وسيلة للنقاد في المدرسة، وإذا أصبحوا مساويين لمعلمهم فأنهم يستفيدون من المميزات التي كان يتقنون إليها.¹

ومن المهم جدا على المدرس إن يكون على دراية تامة بعلم النفس التربوي حتى يتمكن من الملاحظة الدقيقة لسلوك الأطفال بحيث يسهل عليه اكتشاف أنماط السلوك، والمشكلات المرتبطة بالتأخر الدراسي، مثلا العلاقة مع المدرسين والزملاء وسوء التوافق الشخصي والاجتماعي وتقلب المزاج.²

4-2- العلاقة التربوية ضمن التفاعل البيداغوجي:

عرف بورديو العلاقة التربوية عملية ضرورية في عملية التعليم/التعلم بقوله: "عند تغيير العلاقات التربوية على الصلات المعرفية والتواصلية فإننا نمنع أنفسنا من تفسير الخاصيات التي تستتفيها هذه العلاقة التربوية من سلطة المؤسسة التربوية"³، خصوصا إن العلاقة التربوية تسير في اتجاهين من المدرس إلى المتعلم ومن المتعلم إلى المدرس حيث يصير كل واحد منهما مرسلا ومستقبلا في نفس الوقت. فالمتعلم سيراقب ويلاحظ ردة فعل المدرس وما يحمله من اضطرابات وتوتر وانفعال لهذا يجب إن

¹ - أندري لوغال، ص 135، نقلا عن ر. اللندي "الطفولة المجهولة"، طبع مونبلان، 1941، ص 42.

² - عبد العزيز ، التأخر الدراسي، تشخيصه وأسبابه والوقاية منه (سلسلة أبنائنا فلذة أكبادنا)، دار سيدي الخير للكتاب، الجزائر، 2013، ص 55.

³ - Bourdieu, p, Passeron ; "j-c" la reproduction ED : de Minuit, Parias ;1970, p 134.

تكون طريقة المدرس في تواصله مرنة مع اختيار الأسلوب الأمثل في معاملاته حيث يسودها اللباقة والاحترام في التعامل.

ويعد الحوار سبيلا مهما للتواصل مع المتعلم فتركهم يتحدثون بحرية ويناقشون المعلومات والمعارف دون مقاطعتهم حتى يشعروهم بالأمن والاطمئنان و ذلك بالاستماع إليهم وإعطاء قيمة وتشجيعا لآرائهم.¹

4-3- فعالية إدارة الفصل الدراسي:

إن حسن إدارة الفصل الدراسي تمكن المدرس من النجاح في تقديم دروسه، دون هدر للوقت ودون اجتهد كبير وفي المقابل بتجاوب المتعلمين مع معلمهم ويتحسن مردودهم التربوي ويشاركون في عملية التعلم بكل أمان و أريحية، فالمعلم الناجح هو الذي يملك القدرة على التأقلم مع جميع الظروف والمواقف ويخلق فردا قادرا على توليد المعارف بنفسه شغوقا للبحث والتتقيب عن المعلومة، ميالا للاكتشاف والاستطلاع فيكون بذلك²:

- المشجع على التفاعل في العملية التعليمية التعليمية فيساعد المعلم الطلاب على استخدام التقنية والتفاعل معها عن طريق تشجيعه على طرح الأسئلة والاستفسارات و تشجيعه على طرح الاتصال بغيره من الطلبة .

- المشجع على توليد المعرفة والإبداع.

- الباحث عن السبل التي تشجع المتعلم على دافعية التعلم، مما تؤدي إلى نضج ووعي يسهلان التحكم في المعارف والخبرات والمهارات.

- المعتمد على النشاطات المنهجية التي تؤدي إلى بلورة مواهب المتعلمين وتقدير طاقاتهم وتنمية قدراتهم وتعمل على تكامل تشجيعهم ككل.

- التقييم الجيد من خلال تقييم المتعلمين وتقييم تعليمهم، وكذا منح المتعلمين المتفوقين تغذية راجعة تساعد على المحافظة على مستواهم.

يعد المعلم المتسلط نوع من أنواع التعليم التقليدي، حيث يجعل من الطالب مشاركا سلبيا، فيقصيه من المشاركة والمناقشة وإبداء الرأي، ويخلق منه أنسانا خائفا خجولا غير واثق في نفسه، ويقتل فيه روح المبادرة وكل أشكال الإبداع والابتكار، لان مهمة المدرسة الأساسية هي تكوين أجيال صاعدة مبدعة ومبتكرة تهدف إلى بناء مجتمع متطور.

¹ - أحمد توفيق حجازي، مهارات التوصيل، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2014، ص 179.

² - حسين أبو رياش وزهرية عبد الحق، علم النفس التربوي (الطالب الجامعي والمعلم الممارس)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007، ص 26-28.

II - الرسوب المدرسي:

1 - العوامل المؤدية للرسوب الدراسي:

للرسوب المدرسي عوامل متعددة وهي :

1-1 - عوامل اجتماعية واقتصادية:

كما يقال المرء ابن بيئته فإذا كان التلميذ يعيش في بيئة اجتماعية سيئة فلا شك أنها تؤثر تأثيرا سلبيا على مستواه الدراسي وكذلك جماعة رفاق السوء ومن الطبيعي إن التلميذ يتأثر ويؤثر ببيئته وخاصة المحيط الأسري وهذا الأخير له دور فعال إما بالسلب أو الإيجاب على التحصيل العلمي للتلميذ فنجد الأسر التي يسودها الاستقرار يجد فيها التلميذ راحة ومنه يخلق له الجو المناسب وتعتبر معاملة والديه من أيضا الأمور التي تؤثر على التحصيل العلمي للتلميذ وهذا ما أكده بيرن وذلك إن قسوة الأب وضعف المثيرات الحسية داخل الأسرة يسهم في ضعف التلميذ فكريا وتدافعا للدراسة والتعجيل ويسهم في ظهور الاتجاهات السيئة المضادة للمجتمع.¹

وتعتبر الأسرة أهم حلقة في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل فهي تعمل على صقل شخصيته في نسق قيمي ودوافع محددة للعمل وتحقيق النجاح وتكوين مفهوم لذاته واتجاهات وفقا للآطار الثقافي السائد في المجتمع المحيط وخاصة في السنوات الخمس الأولى التي تساعد على النجاح الأكاديمي فالأطفال المحرومين ثقافيا هم أفراد يعيشون في مستوى اجتماعي وثقافي منخفض.

يؤيد هذا كل من دراسة (parsson,bourdieu1970) التي تهدف إلى استقصاء العوامل المسببة للرسوب الدراسي ومن أهمها : إن الانتماء المهني والاجتماعي للأولياء له علاقة بنجاح أو رسوب أبنائهم فنستخلص إن نسبة الرسوب مرتفعة لدى الطلاب الذين ينتمون للفئات المهنية والاجتماعية والعكس صحيح.

ووجد (coleman1966) إن السبب في رسوب التلاميذ أو نجاحهم يعود إلى الخلفية الاقتصادية والاجتماعية للطلاب وأما في إنجلترا فقامت وزارة المعارف بدراسة نشرت 1962 وتوصلت هذه الدراسة إلى إن الخلفية الأسرية للطالب هي في الواقع أهم العوامل المؤدية إلى الفشل الدراسي وأبدت هذه النتيجة في نفس السنة وتوصلت هذه الدراسة إلى للرسوب المدرسي عوامل عديدة ومتنوعة منها ما يعود إلى البيئة الأسرية للتلميذ وكذا البيئة المدرسية نهيك عن العوامل الذاتية التي ترجع إلى التلميذ في حد ذاته .

¹ - قدوري الحاج، الإهدار التربوي لدى طلاب كلية العلوم والعلوم الهندسية بالجامعة الجزائرية ورقلة نموذجا، مذكرة ماجستير، علم النفس المدرسي، جامعة ورقلة، 2005، ص 62.

دراسة أخرى قام بها جاكسون و مرسدن 1962 في نفس السنة إن الأسر الميسورة الحال من الطبقات المتوسطة تعين أبنائها على النجاح والاستمرار في الدراسة على عكس أبناء الطبقة الدنيا¹.

1-2 - عوامل مدرسية:

تعتبر العوامل المدرسية من العوامل ذات تأثير كبير على تحصيل التلميذ، بحيث إن المدرسة هي المؤسسة الثانية بعد الأسرة في تكوين شخصية التلميذ تربويا ونفسا واجتماعيا بحيث يتلقى فيها المعارف والخبرات التي تنفعه في حياته العلمية والعملية ومن هنا كان إلزاما إن تحرص على إن تقوم بوظيفتها بشكل جيد حتى لا يسقط التلميذ فريسة الرسوب².

وعندما نقول العوامل المدرسية فانه يقصد بذلك جملة من المتغيرات، منها كفاءة الأستاذ وطرائق التدريس والوسائل التعليمية والمناهج والنظام الامتحانات وكذا التوجيه المدرسي يرى فلييب 2012 إن الرسوب المدرسي من قبل كان سببه التلميذ وهو الملام الوحيد على رسوبه، إما اليوم له عدة أسباب وارجع اكبر عامل يؤدي التلميذ للرسوب الدراسي هو سوء معاملة الأستاذ للتلميذ حيث أنها تلعب دورا كبيرا جدا في رسوبه ويرجع العديد من المختصين في الميدان التربوي التعليمي، الإعداد العشوائي للمناهج وكذا الاعتزاز السلبي من المدرسين مع التلاميذ الذي بدوره يجعل التلميذ يشكل اتجاهات سلبية عن المدرسة³.

1-3 - عوامل جسدية ونفسية:

ينبغي الإشارة إلى أهمية سلامة البنية الجسمية أو اضطرابات النطق الذي يجعله موضع سخرية تتولد لديه كراهية الدراسة، ومنه يعيق التفاعل الايجابي للتلميذ داخل الصف وخارجه وهناك علاقة وثيقة بين الصحة الجسمية والتحصيل الدراسي.

وفي دراسته قام سيمون انه اثبت من خلالها إن التلميذ الأقل نضجا من الناحية الجسدية هو الأكثر عرضة للرسوب الدراسي ولقد أكد عمر عبد الرحيم نصر الله في قوله " حيث يرجع تسمح للتلاميذ

¹ - حنفي عوض، علم الاجتماع التربوي، ط4، مكتبة آية، القاهرة، 1998، ص 244

² - محمد قرشي، القلق وعلاقته بالتوافق والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، مذكرة ماجستير، جامعة ورقلة، 2002، ص 72.

³ - المرجع نفسه، ص 73.

بالذهاب إلى المدرسة أو تركها بالرغم من وجود القدرات الكافية للمتعلم والتي من الممكن إن تجعله تلميذا متفوقا، وعلاقته جيدة مع الأساتذة والمدير والتلاميذ¹

2- مظاهر الرسوب الدراسي:

2-1- المظاهر العقلية:

يلاحظ على التلميذ ذوي التجارب المدرسي ضعف القدرة على التركيز وتشتت الانتباه، وضعف التفكير وهروب الأفكار بالإضافة إلى اضطراب الفهم في نقل مايتعلم من مفاهيم ومعارف داخل غرفة الصف أو إنشاء الموقف التعليمي إلى مواقف تعليمية واجتماعية أخرى. وهذا ماذهبت إليه دراسة ستيفن قدم خصائص لذوي تعثر دراسي تمثلت في عدم الانتباه وعدم القدرة على التركيز، ضعف الذاكرة.²

2-3- المظاهر الانفعالية:

كشفت العديد من الأبحاث إن أهم المظاهر الانفعالية التي يعاني منها المتخلفون هي الخجل والخوف والقلق وانعدام الأمن وضعف الثقة بالنفس ومشاعر النقص والفشل تميل هذه الفئة إلى التمرد على السلطة أضف إلى أنهم يتصفون باتجاهات سلبية نحوى الذات والآخرين، وهذا ما أشارت إليه دراسة سلطان 1979 إن نسبة السلوك العدواني مع عينة التلاميذ الراسبين وتقل مع عينة التلاميذ المتفوقين.³

2-3- المظاهر الاجتماعية:

يمكن حصر هذه المظاهر في:

- عدم تحمل المسؤولية وعدم التكيف الأكاديمي والاجتماعي
- السلوك الانطوائي.
- التمرد على السلطة الأبوية والدراسية وهذا ما أشارت إليه كل من دراسة سيل وببرن إن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتصفون بمجموعة من الخصائص تتمثل في:
- سرعة الانفعال.

¹ - رودلف بيتر، ترجمة زيدان وآخرون، دراسات في علم النفس التربوي، د ط، دار النهضة العربية، القاهرة، 1965، ص29.

² - الشحيمي محمد أيوب، مشاكل الأطفال كيف نفهمها (المشكلات والانحرافات الطفولة وسبل علاجها)، ط1، دار الفكر، بيروت، 1994، ص 390.

³ - نادية عاشور، عجز المتعلم وعلاقته بالرسوب الدراسي دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة متليلي، مذكرة ماجستير في علم النفس، جامعة ورقلة، 2013، ص 55.

- البلادة والخمول.
- ضعف الثقة بالنفس.
- الانسحاب والعدوان نحو الذات والآخرين.
- عدم تأدية الواجبات المدرسية.

2-4- المظاهر السلوكية:

هدفت دراسة نظمي أبو مصطفى إلى التعرف على ابرز المظاهر السلوكية لدى المتأخرين دراسيا، حيث تم اعتماد الأساتذة في رصد المظاهر السلوكية، أسفرت الدراسة إن المظاهر السلوكية لهذه الفئة تمثلت في:

- عدم المشاركة في الأنشطة المدرسية
- عدم المشاركة في مناقشة الدرس
- عدم القدرة على إبداء الرأي
- التردد في اتخاذ القرارات¹.

3- الآثار المترتبة عن الرسوب المدرسي:

للسوب المدرسي اثار متعددة على كل من التلميذ وأسرته ومدرسته والمجتمع الذي ينتمي إليه ويمكن تصنيف اثار الأسلوب المدرسي إلي :

3-1- الآثار النفسية للرسوب:

يترك الرسوب الآثار النفسية سيئة على التلميذ نتيجة إحساسه بالفشل وشعوره بالمرارة والإحباط و خيبة أمل وعجزه عن مسايرة زملائه الذين تفرقوا عليه وسبقوه إلى صف دراسي اعلي والمعاملة التي تذكره دائما برسوبه فضلا عن المقارنات التي تعقد بين التلميذ الراسب و أقرانه الناجحين للدلالة على إهماله وسوء خلقه وحرمانه من بعض الميزات التي تجعل التلميذ الراسب واقراه الناجحين عليها إخوانه وزملائه.

3-2- الآثار التعليمية للرسوب:

يتسبب الرسوب في هدر الكثير من الوقت و الطاقات والإمكانات الماحية والبشرية المستثمرة في قطاع التعليم فيكون بذلك احدهم العوامل التي تؤدي إلى ضعف كفاءة النظام التعليمي وتعيقه من تحقيق

¹ - نظمي أبو مصطفى، المظاهر السلوكية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى المتأخرين دراسيا، مجلة كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس، القاهرة، العدد 1، 1999، ص 120.

أهدافه، وتظهر اثار الرسوب التعليمية، فيما الرسوب من زيادة في النفقات التعليمية، فالتلميذ الراسب يكلف الدولة ضعف ما يكلفه التلميذ يؤدي إلى اختلال التوازن الذي يقوم من مدخلان التعليم و مخرجاته حيث يصبح حجم المدخلان اكبر من حجم المخرجات مما يشكل عبئ على الدولة¹.

ولقد أثبتت العديد من الدراسات إن تأخر التلميذ دراسيا ومعاناته من اثار الرسوب يعد احد الأسباب المهمة التي تجعل التلميذ يعزف عن مواصلة دراسته، إما على مستوى المدرسة فنجد بعض التلاميذ الراسبين وبدافع من اثار الرسوب على سلوكهم ميالين إلى خلق المتاعب لمعلميهم وزملائهم المتفوقين، وكثيرا ملتحول هؤلاء التلاميذ إلى مصدر شغب وا زعاج ويعتمدون إلى إتباع السلوك العدواني والاستهزاء بالقوانين المدرسية ونظامها مما يترتب عليه اضطراب العملية التعليمية داخل الفصل، والإخلاء بالنظام الذي ينبغي إن يسود داخل المدرسة بشكل عام.²

3-3- الآثار الاجتماعية للرسوب:

يعد الرسوب احد ابرز العوامل التي تقف وراء زيادة عدد العاطلين عن العمل وارتفاع معدل البطالة في المجتمع، ومن الآثار السلبية للرسوب التحاق بعض الراسبين بمجالات العمل قبل الحصول على التأهيل المناسب الذي يمكنهم من الوقوف على المستجدات والتطورات المتلاحقة في ميادين العمل المختلفة مما يشكل احد العوائق التي تقف في سبيل تقدم المجتمع وتطوره لان الكفاءة الإنتاجية تتوقف على المستوى التعليمي، كما يترتب على الرسوب نقص العمل الإنتاجي للفرد بعدد السنوات التي رسب فيها، فالتلميذ الذي يراسب عام يخسر من عمره الإنتاجي عاما، فالتلميذ الذي يتخرج في المدة المحددة يحقق ثلاث مكاسب لا يمكن إن يحققها التلميذ الراسب وهي: دخل فردي سريع/ قوة عمل مبكرة/ حماية للميزانية عن طريق الاستثمار الأمثل للموارد المادية والبشرية المخططة لقطاع التعلم³.

3-4- الآثار الاقتصادية للرسوب:

يعتبر التعليم استثمار للقوة البشرية يتم من خلالها تحقيق مجموعة من الفوائد الاقتصادية والاجتماعية التي تسهم في تقدم المجتمع وتحسين التنمية فيه، والرسوب من هذا المنطلق يعتبر احد أهم الأسباب التي تؤدي إلى ضياع الكثير من الموارد البشرية والمادية للمستثمر في قطاع التعليم كما يؤخر

¹ - خيرى وناس بوسنوبرة عبد الحميد، علم النفس تشريع مدرسي، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2009، ص36.

² - المرجع نفسه، ص 37.

³ - عزام صبري وآخرون، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، مصر، 1998، ص 116.

الرسوب التحاق عدد كبير من الشباب بسوق العمل، مما يترتب عن ذلك نقص في العدد المطلوب من القوى العاملة المتخصصة التي تحتاج إليها سوق العمل والمجالات المتعددة.

4- الطرق التربوية العلاجية لظاهرة الرسوب المدرسي:

إن توفر العناصر التالية: المدرسة والأسرة والمعلم هي أركان أساسية في تكوين التلاميذ في جميع جوانبه النفسية والجسمية والاجتماعية والسلوكية، فإذا اختلت أحدهما حدث خلل في العملية التربوية، وتتمثل الطرق العلاجية في الحلول و الجهود التربوية التي يقوم بها المعلم أو المربي لمواجهة الرسوب المدرسي وذكر المنظرون عدة طرق علاجية منها:

4-1- التعليم المكيف أو التربية الفارقة:

ويعبر هذا النوع من التعليم طريقة علاجية لفئة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم أو التلاميذ يبطئ التعلم أو التلاميذ الذين يعانون من ضعف عقلي بسيط ومن الضروري هنا إن نفرق بين هذه المفاهيم رغم إن نتائجها واحدة تتمثل في إعاقه التلاميذ عن التعجيل الدراسي وتؤدي إلى الفشل سواء بهم أي الرسوب أو التسرب، كما يهدف إلى تقديم خبرة تربوية مناسبة لكل تلميذ حسب قدراته ويركز على المواد الدراسية التي يجد فيها التلميذ الصعوبات الذي يراعي فيها المفروقات الفردية.

4-2- التعليم التعويضي:

يعد هذا البرنامج لكون الرسوب الدراسي يرجع إلى عامل الحرمان الاجتماعي والفقر والعوز وتتضمن البرامج التعليمية الوجهة لهم:

- علاج المشكلات الدراسية حتى لا يتعرض التلميذ إلى مشاكل تعيق تقدمه الدراسي في المراحل اللاحقة.

خلاصة الفصل:

إن الرسوب مشكلة تربوية، اقتصادية واجتماعية ونفسية أيضا ومهما كان السبب في الرسوب والإعادة فإن اغلب التربويين اجمعوا على انه ليس هناك حل جذري ونهائي لهذه المشكلة التربوية المتعددة الأبعاد والجذور فالعلاج يتطلب إعادة تقويم النظام التربوي ككل من خلال الأهداف وإمكانية تحقيقها وطبيعة المناهج ومدى مناسبتها وطرق التدريس وأساليب التقويم المتبعة. كذلك دراسة الظروف الاجتماعية والاقتصادية ذات التأثير المباشر على النظام التربوي والتلميذ بالإضافة إلى دراسة العلاقة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع والحوافز التي تقدمها الدولة للمتعلمين لتحديد جوانب القصور والعمل على التوصل لحل المشكلة.

الفصل الثالث:

الإدارة الصفية والتعليم الثانوي بالجزائر

تمهيد

I - الإدارة الصفية

- 1- ماهية الإدارة الصفية الجيدة
- 2- أهمية الإدارة الصفية:
- 3- خصائص الإدارة الصفية
- 4- أنماط الإدارة الصفية
- 5- مهام الإدارة الصفية

II - التعليم الثانوي في الجزائر

- 1- مفاهيم مرتبطة بالتعليم الثانوي
- 2- أهمية التعليم الثانوي
- 3- أهداف التعليم الثانوي
- 4- مميزات التعليم الثانوي

تمهيد:

إن المعنى التقليدي لمفهوم إدارة التعلم الصفّي يتضمن الضبط والنظام الذي يكفل الهدوء التام للتلاميذ في الصف من أجل أن يتمكن المعلم من تحقيق الانتاجات الموجودة وذلك من خلال مايقوم به من إجراءات صفية تدريسية، كذلك فإن الضبط والنظام مكون رئيسي في التعليم إذ بدونهما لا يحدث التعليم.

والتعليم الصفّي هو التعليم الذي يكون مضبوطا بإدارة البيئة التعليمية المناسبة وتنظيمها، والتي توفر للمتعلمين فرص أفضل للتعليم، ولأول وهلة حينما يسمع بعضهم مفهوم إدارة الصف يتبادر إلى أذهانهم إن المقصود بهذا المفهوم ضبط المتعلمين باستخدام الإجراءات التأديبية والتي من ضمنها العقاب كإجراء أساسي في إدارة الصف وتنظيمه، والحقيقة إن المقصود بذلك توفير البيئة التعليمية التي تتم من خلال التفاعل الايجابي بين المعلمين والمتعلمين.

وسوف نتناول فيما يلي بشيء من التفصيل إدارة الصف، وذلك لأهميتها في مجمل فعاليات العملية التعليمية .

I - الإدارة الصفية:

1- ماهية الإدارة الصفية الجيدة:

إن التغيرات التي حصلت في عالم اليوم تستلزم تغيرات كبيرة في إدارة الصف وتوجيه المتعلمين، ولذلك قامت العديد من السياسات العربية والأجنبية لتحديد الصفات الأساسية للإدارة الجيدة ضمن المتغيرات العصرية الجديدة، فقد أظهرت نتائج دراسية إن إدارة الصف الناجحة يجب إن تتمتع بالخصائص والمميزات التالية:¹

- ضبط سلوك الطالب وتعديله.
- تهيئة مناخه الديمقراطي ومراعاة حاجات الطلاب وميولهم واستعداداتهم.
- التخطيط قبل التدريس في الصف.
- تنظيم وترتيب البيئة الصفية بمكوناتها المادية والبشرية.

2- أهمية الإدارة الصفية:

تكمن أهمية الإدارة الصفية من حيث أنها تكمل عوامل التنظيم الذي يسهل ويسرع حدوث التعلم، فهي بالتالي تخلق نوع من التوازن بين أركان العملية التعليمية والتعلمية، بعيدا عن التسبب بالفوضى أو التسلط أو الاستبداد ، ولاسيما إذا كانت تمتاز هذه الإدارة بالانضباط و المرونة والفعالية.

وهذا ما يمكن إبراز أهمية الإدارة الصفية في المسائل التالية:²

- توفير المناخ التعليمي الفعال.
- توفير عامل الأمن والطمأنينة للمتعلمين.
- توفير فرص التفاعل الايجابي بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم .
- التخطيط السليم لاستخدام الوسائل والتقنيات التعليمية المناسبة
- تنفيذ الأنشطة التعليمية على نحو يساعد في تحقيق الأهداف
- تنظيم الوقت بما يكفل تنفيذ الأنشطة التعليمية بشكل فعال
- تكفل وجود علاقات ايجابية بين المتعلمين
- تقليل فرص الصراع وحدوث المشكلات
- ترفع من مستوى الأداء والتحصيل الأكاديمي لدى المتعلمين

¹ ماجد الخطابية : التفاعل الصفّي ، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن 2002.

² - عماد عبد الرحيم الزغوا، شاعر عقله المعاميد:/ نفس المرجع السابق، ص:24.

- تنمي الاتجاهات الايجابية لدى المتعلمين نحو المدرسة و المواد التعليمية الأخرى

- تغرس في المتعلمين الايجابية مثل التعاون واحترام الآخرين

3- خصائص الإدارة الصفية:

تتمثل أهم خصائص الإدارة الصفية الناجحة في النقاط التالية:

أ -الشمول:

على المعلم أن يأخذ جميع العناصر التي تتضمنها عملية التدريس بعين الاعتبار ومن هذه العناصر: غرفة الصف - الطلاب - أولياء الأمور - مدير المدرسة وهيئتها - المنهج المدرسي - الوسائل التعليمية. لذلك كان على المعلم:

- الاهتمام بغرفة الصف من حيث نظافتها وترتيبها من خلال الممارسات الوقائية والعلاجية للظاهرة، بالإضافة لضرورة المحافظة على الظروف الصحية للصف كالتهوية والإضاءة لما لها انعكاسات على تسيير العملية التعليمية، عليه أن يكون موجها ومرشدا لطلابه بتعرفه على مشكلاتهم ويساعدهم في التخلص منها، بالإضافة إلى معرفته بمبادئ التعلم ومراعاته لمبدأ الفروق الفردية فينوع من أساليبه لعرض المادة وتقييم الطلبة..

- أن يتعرف على أفضل الأساليب المناسبة لتوزيع الطلبة داخل الصفوف، وخصائص كل منها، ومدى مناسبتها لطبيعة الطلاب.

علما بأن هناك أسلوبين شائعين في توزيع الطلبة على الصفوف هما:

* الأسلوب المتجانس حيث يتم توزيع الطلبة على مبدأ التجانس في القدرات العقلية، إلا انه قد يؤدي إلى وقوع المعلم في خطأ الحكم على الطلبة فيحكم على قدراتهم حكما غير صحيحا. بالإضافة إلى أن هذا التوزيع سوف يشعر الطلبة الأذكياء بالغرور والضعفاء بالدونية، وفي كلتا الحالتين يؤدي إلى سوء التكيف المدرسي.

* الأسلوب غير المتجانس وهو الذي يعتمد توزيع الطلبة بطريقة عشوائية بحيث تنتو قدرات الطلبة في الصف الواحد، علما بأن هذا التنوع هو المعتمد في مدارسنا.

ولقد دلت التجارب على أن التوزيع غير المتجانس أفضل من التوزيع المتجانس، وذلك للأسباب

التالية:

- معلمونا غير مؤهلين من ناحية قياسية لتطبيق اختبارات قدرات وتصنيف الطلاب تصنيفا موضوعيا.

- لم تعطوز ارة التربية والتعليم حق للمعلم لتصنيف طلابه إلى ذكي وغير ذكي، لأن هذا التصنيف سوف يضع أمام المعلم توقعات حلول مدى نجاح طلابه، وبالتالي سيهمل الطالب غير الذكي بحجة تدني ذكائه.

- على المعلم التعرف على أحوال وظروف طلابه، وأن يتعرف على أولياء أمورهم وألا يحاول الحكم على أي منهم إلا بعد الرجوع لآراء المعلمين جميعهم الذين يتعاملون مع الطلاب مع المحافظة على احترام كيانه وعدم التشهير به، وحتى لا يقع المعلم بما يسمى بخطأ الهالة أو خطأ الانطباع الأول، الذي يدفع بالمعلم إلى التسرع في إصدار حكم على الطالب من أول لقاء به، ثم يكتشف بعد ذلك أنه كان مخطئاً في حكمه.

- على المعلم تفعيل دور مدير المدرسة من خلال:

إشراك المدير في التخطيط من خلال اتخاذ التدابير الوقائية التي تحول دون وجود عوائق لعملية التعليم.

*الاطلاع المستمر للمدير على إجراءات العملية التعليمية سواء أكانت وقائية أو تشخيصية أو علاجية.

*المحافظة على السُّلم الوظيفي وعدم تجاوز المدير عند رغبة المعلم بالاتصال بأولياء الأمور.

لأن العملية التعليمية الفاعلة يتشارك فيها جميع أعضاء الهيئة التدريسية كل حسب الدور المتوقع

منه.

- يتعامل المعلم مع المنهج المدرسي فهو المسؤول المباشر عن تنفيذه ودراسة أثره على الطلاب، وهو الذي يجري عملية التقويم لذلك المنهاج من حيث مناسبتهم والتعاون مع المسؤولين في تطوير تلك المناهج لتحقيق الأهداف التربوية.

- للمعلم دور في إعداد الوسائل التعليمية المناسبة لإنجاح عملية التعليم، لما لها من دور فعال في تسهيل وتعزيز تعلم الطلبة¹.

ب ضرورتها الملحة:

يجد المعلم نفسه أمام مسؤولية حتمية ملحة هي التعامل مع أولياء الطلاب الذين دفع بهم المجتمع إلى المدرسة، والتي قامت بدورها بتوزيعهم على الصفوف، فالمعلم يجد نفسه مسؤولاً على التعامل معهم، ومسؤولاً على القيام بواجباته لتحقيق آمال أولئك الأولياء، ولتحقيق المسؤوليات الملقاة على عاتقه في تحقيق أهداف التربية والمجتمع، فلا يستطيع المعلم التقاعس عن بذل قصارى جهده في التعامل معهم وتقبلهم كما هم، والعمل على الأخذ بأيديهم لتحقيق أهداف ذلك المجتمع.

¹ -العشي نوال :إدارة التعلم الصفّي، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، 2008 ، ص 26.

ج - تعامله مع أكثر من جهة لبلوغ أهدافها:

إن عملية التربية هي عملية تكامل أدوار بين جهات متعددة بداية من الأسرة وانتقالا إلى المؤسسات الاجتماعية الأخرى، التي تلعب دورا غير مباشر في تربية لأفراد كالنوادي والجمعيات الخيرية مركز رعاية الشباب، والمؤسسات الإعلامية المختلفة كالإذاعة والتلفاز والصحافة، وعندما يتحقق التكامل بين الأدوار سيفل الصراخ بين ما يقدم في المدرسة وما يقدم في المؤسسات الأخرى.

د - تعقد عملياتها:

إن التعامل مع النفس البشرية أكثر تعقيدا من التعامل مع الآلات والأجهزة، ولأننا نتعامل في الصف مع عقول وأفكار بشرية يتطلب ذلك وجود أفراد مؤهلين ماهرين وفنيين في التعامل مع جميع هؤلاء الطلبة والأفراد الممثلين بهيئة المدرسة، باختلاف قدراتهم واستعداداتهم وميولهم وشخصياتهم وأنظمتهم القيمة. وذلك يتطلب مزيدا من التنسيق والتنظيم في الجهود التي تتعامل مع كل تلك العناصر والمكونات التي تعكس في النهاية مفهوم النفس البشرية.

هـ - العلاقات الإنسانية وأهميتها لهذا النوع من الإدارة:

إن الحفاظ على العلاقات الإنسانية الدافئة شرط أساس لنجاح العملية التعليمية، حيث أكد عالم النفس روجرز أهمية تقبل المعلم لطلابه تقبلا غير مشروط، لذلك على المعلم بذل قصارى جهده حتى يحافظ على العلاقة الفعالة بينه وبين طلابه بحيث تدعم عملية التعليم وتيسرها مراعيا بذلك ألا تطغى علاقته بطلابه على الدور الرئيسي المتوقع منه ألا وهو التدريس، لذلك عليه أن يحافظ على درجة من الاحترام المتبادل، وأن يحافظ على التفاعل المثمر البناء مع جميع المعنيين بالعملية التربوية ابتداء من مدير المدرسة إلى من هم دونه في السلم الوظيفي.

و - تركيزها على التأهيل العلمي والمسلكي للمعلم:

انطلاقا من أهمية الإدارة الصفية وأثرها على نتائج العملية التعليمية وأثرها على الذين هم رجال المستقبل، وجب على المعلم أن يكون مؤهلا علميا ومسلكيا حتى يتسنى له تحقيق الأهداف التربوية بمهارة وبأكثر عائد وبأقل جهد وتكلفة، وأن يصل بطلابه إلى المستوى المتوقع أن يحققه كنتاج للعملية التعليمية.

ز - صعوبة قياس وتقويم التغير في سلوك الطلاب:

الهدف من التعليم والتدريس هو إحداث تغير مرغوب ومخطط في سلوك الفرد المعرفي والانفعالي والمهاراتي والقيمي...، هذه المصطلحات بدورها هي مصطلحات مهمة يصعب علينا كمعلمين قياسها

وتحديدها، انطلاقاً من كونه يتعامل مع نفس بشرية تتكون من أجزاء تكون في مجملها الشخصية المتكاملة للفرد، قد يواجه المعلم صعوبة تكمن في كيفية قياس تلك الجوانب، بالإضافة إلى كون معلمونا غير قادرين على بناء أدوات قياس صادقة وثابتة ومقننة لقياس التغير الذي يطرأ على سلوك المتعلمين من جميع جوانبه حتى يحكم على مصداقية عمله، والسؤال هو هل معلمونا قادرين على قياس تأثير جميع الجهات التي تؤثر في بناء شخصية الفرد كالمؤسسات الاجتماعية والرفاق والمدرسة¹.

و - عدم تمكنها من التحكم فيمن يتأثرون بها:

يتوافد لطلاب إلى المدارس من بيئات مختلفة، لكل فرقة قدراته واستعداداته وميوله واتجاهاته التي تميزه عن غيره، وهو ما يسمى بالفروق الفردية بينهم، فالإدارة الناجحة للصف هي التي تبدأ من حيث يكون كل طالب معرفياً وانفعاليًا ومهاراتياً، الفجوة بين ما يمتلك من معرفة وما سيحصل عليه من خبرات عملية تعليمية، وتقدم له ما يحتاجه من جميع المجالات ليصبح فرداً متوازناً منتجاً، لذلك على المعلم تخيل وجود روابط وهمية بينه وبين تلاميذه يشدها متى شعر بانقطاع التواصل بينه وبينهم. وعلينا كمعلمين أن ندرك أن انقطاع التواصل بيننا وبين تلاميذنا يعود لعدم كفاءة المعلم، وعدم قدرته على تفهم مبدأ الفروق الفردية بين طلابه.

ي - الإدارة الصفية الفاعلة هي التي تركز على مبدأ التعزيز والإثابة:

إن معرفة المعلم السابقة والمتعمقة في نظريات التعلم ومبادئها يزيد من فاعليته في إدارة صفه، فمعرفته لمبادئ النظرية السلوكية وخاصة بمبدأ التعزيز والعقاب الذي أشاد به عالم النفس السلوكي سكنر صاحب النظرية السلوكية لإجرائية ومعرفته بأثر التعزيز على سلوك الطلاب، ومعرفته أن التعلم القائم على التعزيز بأنواعه أكثر فعالية من التعلم الذي يليه عقاب، وأن يؤمن كمعلم أن التعزيز أجدي من العقاب. لذلك على المعلمين معرفة ماهية التعزيز وأنواعه، وكيفية الانتقال من التعزيز الخارجي المادي متدرجين إلى التعزيز الرمزي، فالتعزيز الذاتي الذي يرتبط بمقدار الدافعية الذاتية للمتعلم.

لذلك على المعلم استثارة دافعية طلابه للتعلم من خلال:

- المعرفة المتعمقة لظروف وأحوال الطلبة وخاصة الاقتصادية لأنها تساعد في عملية تحديد أكثر المعززات فعالية لدى طلابه.

- أن يمتلك مهارة استخدام برامج تعزيز مناسبة للطلاب.

¹ - العشي نوال، نفس المرجع السابق، 2008، ص 29-30.

- العمل على تنمية الفرد من جميع النواحي النفسية والانفعالية والعقلية والحركية¹.

4- أنماط الإدارة الصفية:

وتتباين أنواع الإدارة الصفية التي يمارسها المعلمون في تعاملهم مع تلاميذهم، وتعتمد ممارسة هذه الأنواع إلى درجة كبيرة على شخصية المعلمون وقدر اهتم ومؤهلاتهم، ومن الأنماط التي يمارسها ما يلي:

أ- النمط الديمقراطي العادل:

ويقوم هذا النوع من الإدارة على الاحترام المتبادل بين المعلم والمتعلمين، حيث يعامل المعلم المتعلمين باحترام ويستمع إلى آرائهم وأفكارهم وملاحظاتهم، ويأخذ بعين الاعتبار حاجاتهم واهتماماتهم، ويراعي المعلم في هذا النوع من الإدارة الموضوعية والدقة في اتخاذ القرارات والأنشطة التعليمية المختلفة، بحيث يبتعد قدر المستطاع عن التحيزات والاهتمامات الشخصية، فهو يركز على إنسانية المتعلمين ويشاركهم الآراء ويساعدهم في حل المشكلات ويتقبل تعاونهم ومشاركته في إدارة الصف والتخطيط والتنفيذ للأنشطة التعليمية، وعليه فإن طلاب هذا النمط من المعلمين متعاونين مبدعون أحيانا يميلون للاستقلال، يعيشون في بيئة صفية مرغوب بها وقادرون على التعبير على آرائهم بحرية، قادرون على تصور أهداف واضحة لهم، محبوبون للمدرسة مندفعون ذاتيا للعمل في الأنشطة الصفية.²

ب- النمط السلطوي الاستبدادي:

ينزع المعلمون في هذا النوع من الإدارة إلى فرض آرائهم، إملاء سلطتهم على التلاميذ، بحيث يعتبر المعلم نفسه في هذا النمط على أنه المصدر الوحيد للمعلومات، فهو الذي يخطط للأنشطة التعليمية ويحدد مصادر التعلم لوحده دون أية اعتبار لآراء واحتياجات أو اهتمامات المتعلمين. تمتاز قرارات المعلم هنا بالتبذير وعدم الاتزان بسبب عدم النضج المزاجية في شخصية المعلم، وغالبا ما يتبع المعلم أسلوب القمع والعقاب والتهديد وعدم الاكتراث لمشكلات المتعلمين أو احترام إنسانيتهم. وعليه يمكننا استخلاص سمات الطلاب الذين يتعلمون تحت إمارة هذا النمط من المعلمين: يكرهون معلمهم، يخفون ثورة غضب تجاهه، يظهر عليهم الشرود وعدم الامتثال للمعلم، كما لوحظ انحدار عملهم عند غياب المعلم، وقد يؤدي هذا الضغط إلى صراعات نفسية تؤدي لتدهور الصحة العقلية لديهم.³

¹ - العشي نوال، نفس المرجع السابق، 2008، ص 31-32.

² - المرجع نفسه، ص 32.

³ - العشي نوال، نفس المرجع السابق، ص 31.

ج - النمط المتسيب/الفوضوي:

يمتاز هذا النمط من الإدارة بإعطاء حرية مطلقة للمتعلمين عن رغبة ذاتية من قبل المعلم، فالمعلمون في هذا النمط يمتازون باللامبالاة أو عدم الاكتراث أو بضعف في الشخصية، حيث أن المتعلمين يمارسون حرية غير متناهية في توجيه أمورهم وعمليات تعلمهم وفي التصرف داخل غرفة الصف، فغالبا ما ينتقلون من مكان إلى مكان داخل الغرفة الصفية ويدخلون ويخرجون دون إذن، ويتركون الصف ويغادرونه دون رجعة أثناء اليوم الدراسي ومن غير أي اعتبار للمعلم، وعموماً يكثر هذا النوع من الإدارة لدى المعلمين ضعاف الشخصية أو المعلمون الذين يعانون من مشكلات مع الإدارة المدرسية وأولئك الذين لا يرغبون في هذه المهنة في الأصل. وبالتالي فإن طلاب هذا النمط يشعرون بالحيرة والضياح وفقدان القوة الموجهة، وتضعف قدراتهم على تحمل المسؤولية ولا يشعرون بالحماية، يعيشون جواً من التوتر النفسي بسبب عدم توجيه المعلم لهم¹.

د - النمط التجاهلي:

الصف ويبد في عملية التدريس دون أي تمهيد للدرس أو إثارة التلاميذ وتهيئتهم، ويحاول المعلم الحفاظ على الانضباط الصفّي، في الوقت الذي لا يكثر فيه إلى مشكلات وحاجات المتعلمين أو الصعوبات التي يواجهونها. كما نجد أن المعلم في هذا النمط لا يحترم آراء وأفكار المتعلمين ولا يأخذ بها، وقد لا يهتم كذلك لأسباب ضعف الطلبة وتسربهم من الحصّة الدراسية².

مقارنة بين أنماط الإدارة الصفية:

لقد أثبتت الدراسة التي قام بها ليفين، ودراسات ليفين و وايت بأن الأسلوب الديمقراطي أفضل الأساليب المتبعة في الإدارة الصفية، وأضعفها الأسلوب الفوضوي لضعف الإنتاج في ظله، وكما أشار أندرسون في دراسته التي قام بها عام (1935) أن سلوك المعلم الصفّي ينقسم إلى نوعين الأول: السلوك المتسلط والثاني السلوك المتسلق أو غير المتسلط، ودلت نتائج دراستهما على أن سلوك المدرس في الصف يحدد المناخ الاجتماعي فيه، وكما يترك أثر في نفس الطلاب أثناء وجوده معهم ويستمر أثناء غيابه عنهم، وقد أثبتت دراسته أن سلوك التلاميذ يتسم بالمبادرة إذا كان سلوك المعلم غير متسلط، أما إذا ما اتسم سلوكه بالتسلط فإن تلاميذه يتسمون بالسلبية والإحجام³.

¹ - المرجع نفسه، ص 33.

² - ملحم محمد: سيكولوجيات التعلم والتعليم: الأسس النظرية والتطبيقية، دار المسيرة، عمان، 2006، ص 28-29.

³ - العشي نوال، نفس المرجع السابق، ص 33-34.

5- مهام الإدارة الصفية:

يتوقف دور الإدارة الصفية على حفظ النظام والانضباط داخل غرفة الصف، بل يتعدى ذلك ليشمل مجموعة مهام أخرى يمكن إجمالها على النحو التالي:¹

أ - الانضباط وحفظ النظام:

إن نجاح العملية التعليمية في تحقيق أهدافها يستلزم توفير مناخ يمتاز بالهدوء، والتنظيم إذ إن الفوضى وعدم الانضباط تعمل على تبديد الجود وتشتيتها فمن هنا ينبغي على المعلم العمل على حفظ النظام داخل غرفة الصف من أجل جعل التفاعل الصفّي بينه وبين التلاميذ، ومن التلاميذ أنفسهم فاعلا وموجها بالدرجة الأولى لتحقيق أهداف عملية التعليم.

ب - تنظيم البيئة الصفية المادية:

تمثل غرفة الصف البيئية الفيزيائية التي يحدث في إطارها التعلم، ومثل هذه البيئة يفترض استغلالها على النحو الأمثل من حيث الإعداد والتنظيم على نحو يسهل عملية التعلم لدى المتعلمين، يجب على المعلم استغلال كل ركن من أركان الغرفة الصفية بشكل مدروس، وتجنب ملئها بأشياء غير ضرورية، وينبغي توفير الأدوات والأجهزة والأثاث المناسب وترتيبها بشكل منظم وقابل لإعادة التشكيل بما يتناسب و طبيعة الأنشطة الصفية المختلفة مع الأخذ بعين الاعتبار سهولة تحرك وانتقال المتعلمين داخل غرفة الصف.

ج - تهيئة المناخ الاجتماعي والانفعالي:

إن الغرفة الصفية هي بمثابة الإدارية الهامة تلك التي تتجسد في التخطيط المدروس والسليم والخبرة التعليمية المناسبة من حيث اختيارها والتنويع فيها واختيار طرق تنفيذها وهذا بالطبع يعني ضرورة انتباه المعلم وحرصه الدائم على توجيه المتعلمين إثناء عملية التعلم ومساعدتهم ومراعاة الفروق الفردية فيما بينهم.

د - إعداد وتوفير الخبرات التعليمية:

إن من الأدوار الإدارية الهامة تلك التي تتجسد في التخطيط المدروس والسليم والخبرة التعليمية المناسبة من حيث اختيارها والتنويع فيها واختيار طرق تنفيذها وهذا بالطبع يعني ضرورة انتباه المعلم وحرصه الدائم على توجيه المتعلمين إثناء عملية التعلم ومساعدتهم ومراعاة الفروق الفردية فيما بينهم.

¹ - عدنان البدرى، الإدارة التربوية الصفية، بدون طبعة، الجامعة للنشر والتوزيع، 2002، ص 22-23.

هـ - إعداد تقارير على سير العمل :

من المهام الإدارية التي ينبغي على المعلم القيام بها داخل الغرفة الصفية عملية إعداد كشوف بأسماء المتعلمين وسلوك ومشكلاتهم وجو سير العملية العملية والتعليمية والصعوبات التي يواجهها، بحيث تقدم هذه التقارير إلى الإدارة المدرسية بهدف المساعدة في تنمية العملية التعليمية وتطوير مسارها نحو تحقيق أكثر فعالية.

و - ملاحظة المتعلمين وتقييم أدائهم:

من أساليب الإدارة الناجحة هو ملاحظة سلوك المتعلمين ومتابعة مدى تقدمهم في انجاز المهمات المطلوب منهم القيام بها. فعلى المعلم تقع المسؤولية الكبرى في ملاحظة سلوك المتعلمين وتوجيههم والعمل على تحفيزهم وحل المشكلات التي يعانون منها كما ينبغي عليه كجزء من العمل الإداري قياس مدى النمو الذي يتحقق لدى المتعلمين وتقييم أدائهم الأكاديمي التحصيلي.

II - التعليم الثانوي في الجزائر:

يعتبر التعليم الثانوي الطور الحاسم خاصة في شخصية المراهق هذا الأخير يكون في مرحلة حساسة تتطلب الاهتمام أكثر نظرا لما يعاني منه من مشكلات وضغوط نفسية تهدد طموحاته المستقبلية، فالتعليم الثانوي هو الحلقة الأخيرة والتكميلية في المرحلة التعليمية وذلك لما يتضمنه من برامج ومقررات دراسية.

1- مفاهيم مرتبطة بالتعليم الثانوي:

1-1- تعريف مؤسسة التعليم الثانوي:

تعرف مؤسسة التعليم الثانوي العام المسماة في الجزائر باسم الثانوية (Lycee) أنها عبارة عن مؤسسة عمومية ذات طابع إداري متخصص تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، وتستغرق فيها الدراسة ثلاث سنوات تنتهي بحصول التلميذ على شهادة البكالوريا التي تؤهله للدخول إلى الجامعة لمواصلة تعليم عالي متخصص.¹

كما تعرف أيضا على أنها مؤسسة عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي توضع تحت وصاية وزير التربية.²

1-2- تعريف التعليم الثانوي:

تعتبر مرحلة التعليم الثانوي مرحلة مميزة عن مراحل نمو المتعلمين إذا وقع عليها تابعات أساسية وذلك للوفاء بحاجاتهم ورغباتهم وتطلعاتهم وهي بحكم طبيعتها وموقعها في السلم التعليمي تقوم بدور اجتماعي متوازن، كما تهيأ للانخراط في الحياة العملية من خلال كشف ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم والعمل على تنمية القدرات مما يساعدهم على اختيار المهنة أو الدراسة التي تتناسب مع خصائصهم.³

كما يعرف انه العمود الفقري للعملية التعليمية يمثل المكانة الوسطى التي تصل ما بين التعليم الأساسي من جهة والتعليم العالي من جهة أخرى.

¹ - بن حمودة محمد، علم الإدارة المدرسية نظريات وتطبيقات في النظام التربوي الجزائري، دار العلوم للنشر، عناية، الجزائر، دون طبعة، 2006م، ص 96.

² - مرجي، الدليل في التشريع المدرسي للتعليم التحفيزي الأساسي والثانوي، دون دار النشر، الجزائر، دون طبعة، دون سنة، ص: 96.

³ - فوزي احمد بن دريد، مرجع سابق، ص: 46.

فالتعليم الثانوي يأتي لاستكمال التكوين الممنوح في المدارس الأساسية ويمنح التلاميذ باختلاف سعيهم تكويناً عاماً يسمح لهم بتوسيع ثقافتهم واكتساب منهجية علمية تخدمهم باختلاف المجالات التي تلي التعليم الثانوي.¹

نستنتج مما سبق ذكره إن مرحلة التعليم الثانوي هي المرحلة التي تلي التعليم الإلزامي وهي المرحلة التي تتوافق عمرياً مع مرحلة المراهقة وهذه المرحلة تعتبر من أهم المراحل التعليمية التي يمر بها المتعلم دخولا إلى الجامعة ويمكن تمييز المفهوم بأنه المرحلة التي تبدأ من الأولى ثانوي إلى الثالثة ثانوي.

1-3- أستاذ التعليم الثانوي:

إن الأستاذ هو العامل الرئيسي في تهيئة الجو المناسب لتوجيه لتلاميذ وإرشادهم في المواقف التعليمية وهو ليس مجرد ملقن، بل موجه و مرشد ويفهم خصائص تلاميذه وحاجاتهم، ويساعد على تكوين عادات و اتجاهات ومهارات مرغوب فيها ويساعدهم على تنمية ما يمكن قدراتهم بالإسهام الناجح للحياة وهو أُلصق أفراد الأسرة المدرسية بالتلميذ وهو وسيلة المدرسة والمجتمع في تربية الطفل.²

فالنظرة الحديثة للمعلم أو الأستاذ لا تقتصر على تلقينه أو نقله للمعارف المعلومات للمتعلمين، بل نتعدها إلى الإعداد الروحي والأخلاقي والثقافي لهم، أي بمعناه الواسع المساهمة في بناء شخصية التلميذ بجوانبها المختلفة.³

من خلال هذا يمكن القول إن مرحلة التعليم الثانوي تتميز عن غيرها من المراحل التعليمية الأخرى كون إن طلبة التعليم الثانوي مقبلين على شهادة البكالوريا وبالتالي الالتحاق بالجامعة مما يجعل الثانويات تكون متميزة من خلال الهياكل والمؤسسات... الخ

2- أهمية التعليم الثانوي:

إن التعليم الثانوي يعد أهم وأخرج مرحلة في حياة الفرد، وهي بناء شخصية سوية ذات اتجاهات وقيم سليمة ومن هنا يمكن تحديد أهمية التعليم الثانوي فيما يلي:

- بما إن سنوات التعليم الثانوي تعطي فترة حرجة من حياة الشباب وما يصاحبها من تغيرات تحتم على

¹ - فاحز عاقل، مرجع سابق، ص 15.

² - محمد مصطفى زيدان، الكفاءة الإنتاجية للمدرس المملكة العربية السعودية، دار الشروق، 1980، ص 45.

³ - علي شريف حورية، السلوك التنظيمي للمؤسسة التعليمية وعلاقتها بالمردود التربوي، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم الاجتماع التربوي، مذكرة غير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2014/2015، ص 44.

المدرسة الثانوية إن توفر العوامل المختلفة التي تساعد على تحقيق كل المتطلبات.

- إن كثير من مشكلات التعليم الثانوي نابعة مما يحدث في المجتمع من إحداث ومما يحيط به من أزمات وما يطرأ عليه من تغيرات.

بناء على ما تم تقديمه يتزايد الاهتمام يوما بعد يوم بالتعليم الثانوي لأنه هو الحلقة الوسطى التي تمثل مخرجاتها ومدخلان التعليم العالي شقية الأكاديمي والتقني.

3- أهداف التعليم الثانوي:

إن الهدف العام من التعليم الثانوي هو خلق الشخصية السوية المتزنة التي يستطيع عبور مرحلة المراهقة بسلام، وتحدد مسار اتجاهاته ونمط مناهجه وكيفية إيجاد الطرق الناجحة التي تساعد الناشئين المراهقين من الانتقال السليم من الطفولة والحياة المدرسية إلى النضج وحياة المجتمع، والانتقال السليم يتحقق عن طريق مراعاة بعض الأهداف المتمثلة فيما يلي:¹

- تعزيز المعارف المكتسبة وتعميقها في مختلف مجالات المواد الأساسية .
- طرق تطوير وقدرات العمل الفردي والجماعي وكذا تنمية ملكات التحليل و التلخيص والاستدلال والحكم والتواصل وتحمل المسؤولية.
- توفير مسارات دراسية تسمح بالتخصص التدريجي في مختلف الشعب تماشيا مع اختبارات التلاميذ واستعداداتهم.

- تحضير التلميذ لمواصلة الدراسة أو التكوين العالي.

ومن خلال ما تم ذكره نقول إن للتعليم الثانوي أهداف بالغة الأهمية في حياة المتعلم لأنها تسعى بدورها على تحمل المسؤولية وممارسة الأنشطة العلمية في كل الأوقات.

4- مميزات التعليم الثانوي:

يختلف التعليم الثانوي عن التعليم الأساسي بكونه بحاجة اكبر إلى الإعداد والتطوير لجعله يتناسب مع متطلبات العمل وذلك عند وضع مناهج والاهتمام بالحياة العملية من خلال:²

- أصغر عدد من المدارس.
- حاجة أكبر لإدارة قطاع أكبر من الوظائف.
- يتصف بنسبة مردود اعلي على المستوى الوطني والإقليمي والاجتماعي.

¹ - عياد أبو المعاطي الدسوقي، ناظر السيد عبد الحميد، عذور طلاب الثانوية عن الالتحاق بالشعب العلمية في القرن 21، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2009، ص 87.

² - رمضان سالم النجار، التعليم الثانوي المعاصر، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص 23-24.

الفصل الرابع:

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

أولاً: مجالات الدراسة

1- المجال المكاني

2- المجال الزمني

3- المجال البشري

ثانياً: عينة البحث

ثالثاً: المنهج المتبع والأدوات المستخدمة

رابعاً: أدوات وتقنيات جمع البيانات

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة

تمهيد:

تعتبر الدراسة الميدانية وسيلة علمية هامة لجميع الحقائق والمعلومات المتعلقة بالواقع الاجتماعي والتربوي، كما أنها تعتبر خطوة عامة لدعم الجانب النظري، حيث ينطلق الباحث الاجتماعي في دراسته من جملة من التساؤلات، ثم السعي لإيجاد إجابات علمية وموضوعية وذلك عن طريق التقصي العلمي وبذلك الانتقال من سؤال البحث الأول من الجانب المتميز بالعمومية والتجريد إلى الجانب الملموس للبحث بمعنى أننا كلما تقدمنا في المجال العلمي لسؤال الانطلاق كلما اتخذت المفردات التي استعنا بها الصفة الملموسة والدقيقة.

وسوف نتناول في هذا الفصل وصفا مفصلا للإجراءات التي تم إتباعها في تنفيذ الدراسة ومن ذلك منهج الدراسة وتحديد عينة الدراسة وإعداد أداة الدراسة (الاستمارة) وكذا الأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج.

أولاً: مجالات الدراسة:

1- المجال المكاني:

وهو الحيز المكاني الذي تتم فيه إجراءات البحث الميداني، وقد أجريت هذه الدراسة بولاية المسيلة بالأماكن الدروس الخصوصية وهذا نظرا للظروف الصحية التي تمر بها البلاد المتمثلة في جائحة كورونا (كوفيد 19).

2- المجال الزمني:

وقد تمت هذه الدراسة عبر مرحلتين:

المرحلة الأولى (المرحلة النظرية):

انتابني شعور مٌلح في دراسة مثل هذا الموضوع مما أعطى لي الرغبة في البحث فيه وأخذته كمشروع لمذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر وهذا لكوني أستاذة تعليم ابتدائي وما لاحظته من أهمية للموضوع بالنسبة لجميع جوانب العملية التعليمية (المدرسة، الأسرة والتلميذ)، وبعد التشاور ومع المشرف حول موضوع الدراسة والاطلاع على الأدبيات السابقة لتحديد جوانب الدراسة، وذلك ابتداء من شهر مارس 2020.

المرحلة الثانية (الجانب الميداني):

وتمثلت هذه المرحلة في الجانب الميداني، حيث بدأ الإجراء الميداني الفعلي للدراسة من خلال قيامنا بالزيارة الاستطلاعية لبعض الثانويات المخصصة للدراسة، يتم تقسيم الاستمارة التي تم تحديد بنودها ميدانيا، ليتم ضبطها بعد ذلك، وبعد أخذ الموافقة من طرف مديرية التربية، تم توزيع الاستمارة على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الفترة الممتدة من 2020/08/05، ليتم استرجاعها في 2020/09/20.

وبصورة إجمالية استغرقت مدة هذه الدراسة في شقيها النظري والميداني 07 أشهر تقريبا بداية من شهر مارس إلى غاية سبتمبر 2020، حيث استغرقت منا كل هذا الوقت بسبب الوضع الصحي الذي تمر به البلاد والذي أدى إلى غلق المؤسسات التربوية مما صعب علينا الالتقاء بعينة الدراسة.

3- المجال البشري:

المجال البشري للدراسة أو ما يعرف بالمجتمع الأصلي والذي أخذنا منه عينة البحث، والتي تتمثل في تلاميذ التعليم الثانوي لمختلف المستويات (أولى، ثانية، ثالثة) بولاية المسيلة خلال العام الدراسي 2020-2019.

ثانياً: عينة البحث.

يلجأ الباحث لأسلوب العينة لتوفير الوقت والجهد والتكاليف وتختلف العينة باختلاف الطرق المتبعة في اختيارها وإذا كانت كلها تهدف إلى تمثيل المجتمع الأصلي تمثيلاً صحيحاً لذا يجب المفاضلة بين الطرق المختلفة مع مراعاة طبيعة الموضوع وأهداف الدراسة.

فالعينة هي مجموعة جزئية من الأفراد والملاحظات أو الظواهر التي تشكل مجتمع الدراسة الأصلي، إذ لا يمكن للباحث موضوعياً التحقق من كل مجتمع البحث نظراً إلى الخصائص التي يتميز بها هذا المجتمع وعليه يمكن القول أن العينة هي عبارة عن مجموعة جزئية من الأفراد أو المشاهدات أو الظواهر التي تشكل مجتمع الدراسة الأصلي.

أما فيما يخص دراستنا فقد تم الاعتماد على العينة العشوائية البسيطة، ونظراً للجائحة التي حلت بالوطن سدت جميع أبواب المؤسسات التربوية مما دفعنا إلى اللجوء إلى أماكن الدروس الخصوصية حيث تم اختيار وتحديد العينة بـ 60 تلميذ وتلميذة بالطور الثانوي.

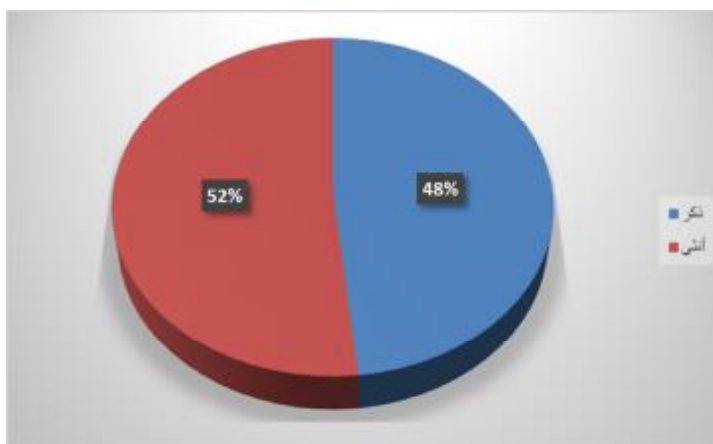
وفيما يلي أهم خصائص عينة الدراسة:

1- الجنس:

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

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	29	48,3
أنثى	31	51,7
الإجمالي	60	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالاً 60 فرداً، نلاحظ أن 29 أفراد يمثلون حجم الذكور بنسبة بلغت 48.3%، أما حجم الإناث فقد بلغ 31 أنثى بنسبة قدرت بـ 51.7%، حيث تشير القراءة السوسيولوجية لهذا الجدول على أن الإناث أكثر إقبالاً على الدراسة من الذكور، حيث أن الإناث لهن طموح وأحلام مستقبلية وتسعى الأنثى دائماً إلى إثبات ذاتها والحصول على مكانة راقية في المجتمع. وهذا ما هو موضح من خلال الشكل التالي:



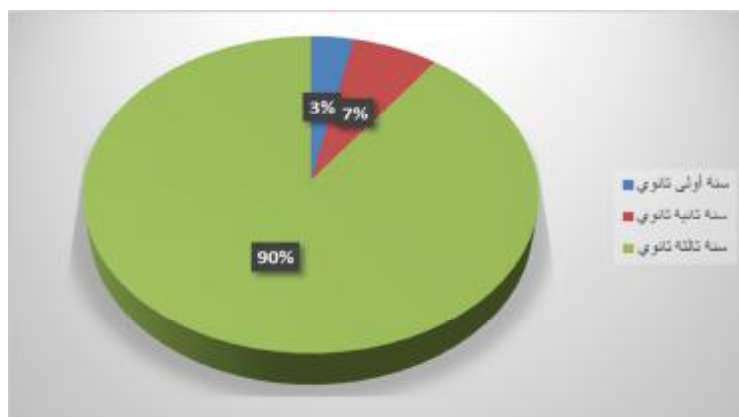
الشكل رقم (01) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

2- المستوى التعليمي:

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

النسبة المئوية	التكرارات	المستوى الدراسي
3,3 %	2	سنة أولى ثانوي
6,7 %	4	سنة ثانية ثانوي
90 %	54	سنة ثالثة ثانوي
100 %	70	المجموع

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالاً (60) فرداً، نلاحظ أن (02) من أفراد العينة يدرسون بالسنة (أولى ثانوي) بنسبة بلغت 3.3 %، أما من يدرسون بالسنة (الثانية ثانوي) فبلغ عددهم (4) بنسبة بلغت 6,7 %، أما من يدرسون بالسنة (الثالثة ثانوي) فقد بلغ عددهم (54) فرد بنسبة قدرت بـ 90 %، حيث تبين هذه النتائج أن أكبر فئة كانت الثالثة ثانوي لأنهم الطلبة القسم النهائي وعلى أبواب امتحان البكالوريا لذا كانوا هم الأكثر تردداً على ميدان الدراسة (أماكن الدروس الخصوصية) لتثبيت معلوماتهم ومحاولة تدارك ما فاتهم من دروس أو ما لم يتم فهمه في مقاعد الدراسة. وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم (02) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي

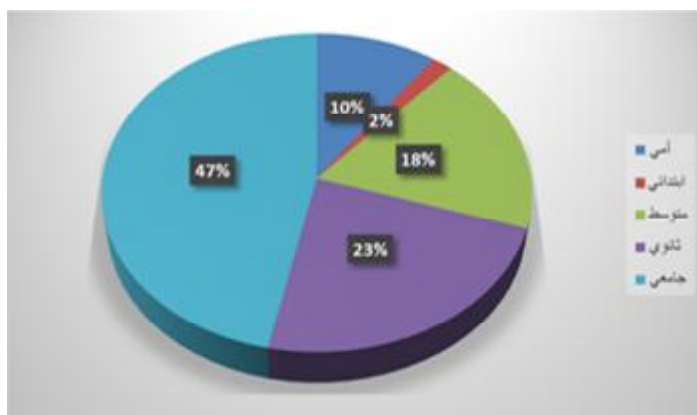
3- المستوى التعليمي للوالدين:

- الأب:

الجدول رقم (03) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي للأب

المستوى الدراسي	التكرارات	النسبة المئوية
أمي	6	10 %
ابتدائي	1	1,7 %
متوسط	11	18,3 %
ثانوي	14	23,3 %
جامعي	28	46,7 %
المجموع	60	100 %

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالاً (60) فرداً، نلاحظ أن (06) من أفراد العينة ليس لديهم مستوى (أمي) بنسبة بلغت 10 %، أما من لديهم مستوى (ابتدائي) فبلغ عددهم (01) بنسبة بلغت 1.7 %، أما من لديهم متوسط فبلغ عددهم (11) بنسبة بلغت 18,3 %، أما من لديهم مستوى ثانوي فقد بلغ عددهم (14) فرد بنسبة قدرت بـ 23,3 %، أما من لديهم مستوى جامعي فقد قدر عددهم بـ (28) بنسبة قدرت بـ 46,7 %، وتبين نتائج هذا الجدول أن المستوى التعليمي للأب مستوى عالي وبالتالي سيساهم ويساعد الابن على مشواره الدراسية وله تأثير في هويتهم تربوياً وتعليمياً، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:

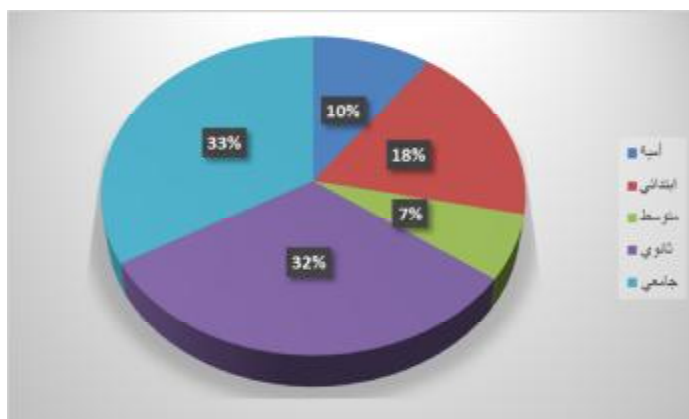


الشكل رقم (03) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي للأب - الأم:

الجدول رقم (04) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي للأم

المستوى الدراسي	التكرارات	النسبة المئوية
أمية	6	10 %
ابتدائي	11	18,3 %
متوسط	4	6,7 %
ثانوي	19	31,7 %
جامعي	20	33,3 %
المجموع	60	100 %

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالاً (60) فرداً، نلاحظ أن (06) من أفراد العينة ليس لديهم مستوى (أمية) بنسبة بلغت 10 %، أما من لديهم مستوى (ابتدائي) فبلغ عددهم (11) بنسبة بلغت 18.3 %، أما من لديهم مستوى متوسط فبلغ عددهم (04) بنسبة بلغت 6.7 %، أما من لديهم مستوى ثانوي فقد بلغ عددهم (19) فرد بنسبة قدرت بـ 31,7 %، أما من لديهم مستوى جامعي فقد قدر عددهم بـ (20) بنسبة قدرت بـ 33,3 %، حيث يمكن تفسير هذه النتائج كون الأمهات ذات مستوى جامعي يدل على المساندة والاهتمام للأبناء من طرف الأمهات، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم (04) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي للأُم

مهنة الوالدين:

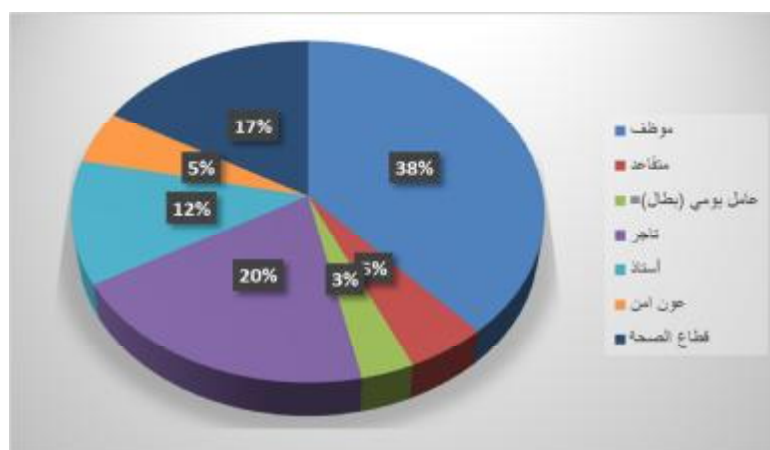
- مهنة الأب:

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

مهنة الأب	التكرارات	النسبة المئوية
موظف	23	38,3
متقاعد	3	5,0
عامل يومي (بطل)	2	3,3
تاجر	12	20,0
أستاذ	7	11,7
عون امن	3	5,0
قطاع الصحة (صيدلي/طبيب/ممرض)	10	16,7
المجموع	60	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالاً (60) فرداً، نلاحظ أن (31) من أفراد العينة يؤكدون بأن آبائهم يشغلون مهنة (موظف) بنسبة بلغت 38,3%، أما عدد الآباء المتقاعدين فبلغ عددهم (03) بنسبة بلغت 5%، أما الذين آبائهم من يشتغل (عامل يومي وبطل) فقد بلغ عددهم (02) فرد بنسبة قدرت بـ 3,3%، ومن الآباء الذين يشتغلون (تاجر) فقد قدر عددهم بـ (12) بنسبة قدرت بـ 20%، في حين قدر عدد الآباء الذين يشتغلون بالتعليم (أستاذ و معلم) بـ (07) بنسبة قدرت بـ 11,7%، وقدر عدد الآباء الذين يشتغلون (عون امن) بـ (03) بنسبة قدرت بـ 5%، في حين قدر عدد الآباء الذين يشتغلون بقطاع الصحة (صيدلي وطبيب وممرض) بـ (10) بنسبة قدرت بـ 16,7%، حيث أن نتائج هذا الجدول جاءت موافقة لنتائج الجدول الخاص بالمستوى التعليمي

لألب أي أن أغلب الآباء لهم شهادات عليا أي أنهم بطبيعة الحال يشغلون وظائف دائمة بالوظيف العمومي، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:

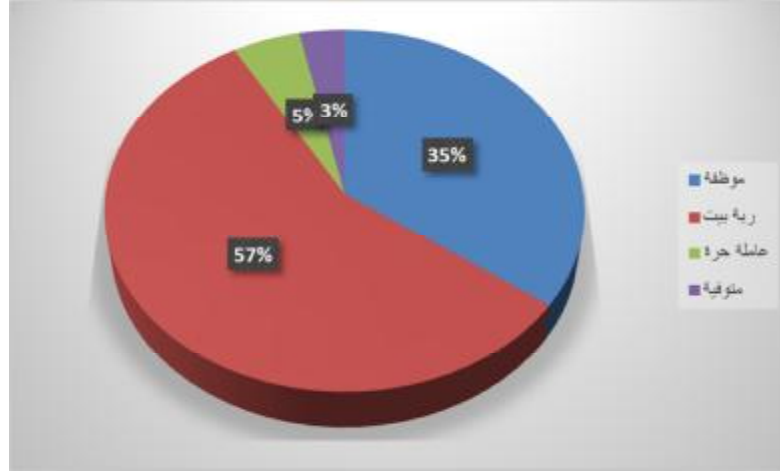


الشكل رقم (05) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير مهنة الأب - مهنة الأم:

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

مهنة الأم	التكرارات	النسبة المئوية
موظفة	21	35,0
ربة بيت	34	56,7
عاملة حرة	3	5,0
متوفية	2	3,3
المجموع	60	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالاً (60) فرداً، نلاحظ أن (21) من أفراد العينة يؤكدون بأن أمهاتهم يشغلن مهنة (موظفة) بنسبة بلغت 35%، أما عدد الأمهات ربات البيوت فبلغ عددهن (34) بنسبة بلغت 56,7%، في حين قدر عدد الأمهات (العاملات (أعمال حرة)) بـ (3) بنسبة قدرت بـ 5%، في حين قدر عدد الأمهات المتوفيات بـ (02) وبنسبة قدرت بـ 3,3%، وما يفسر نتائج هذا الجدول ما تم تبياناه في الجدول الخاص بالمستوى التعليمي للأم حيث لاحظنا أن أغلب الأمهات لم تكمل دراستها ولذا فمن الطبيعي أن أغلبهم ماكنات بالبيت، بالإضافة إلى أنه يمكن أن يعود السبب إلى أن أغلب الآباء لهم وظائف دائمة أي دخل ثابت، وبالتالي فإن الأم في غنا عن العمل. وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم (06) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير مهنة الأم

ثالثا: المنهج المتبع والأدوات المستخدمة:

يعرف المنهج على أنه هو الطريق المؤدي للكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة التي يهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى النتيجة المعلومة¹. وبما أن المنهج المستخدم في أية دراسة يتحدد نوعه تبعا لنوع الدراسة وطبيعتها والدراسة الحالية تنتمي إلى نمط الدراسات الوصفية، فإن المنهج الذي نعتمد عليه في دراستنا الحالية هو المنهج الوصفي الذي نعتمد عليه في دراستنا الحالية، والذي يقوم بوصف الظاهرة كما هي موجودة في الواقع وتفسيرها وتحليلها وذلك من خلال دراسة موضوع التسلط التربوي وعلاقته بالرسوب المدرسي. ويعتبر المنهج الوصفي من أكثر المناهج استخداما وخاصة في مجال العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية لأنه يهتم بجمع أوصاف دقيقة للظاهرة المدروسة، ووصف الوضع الراهن وتفسيره².

رابعا: أدوات وتقنيات جمع البيانات

أ - الملاحظة:

تعتبر الملاحظة من أهم الوسائل التي يستعملها الباحثون الاجتماعيون في جمع المعلومات والحقائق عن الظاهرة المدروسة من المجتمع المراد دراسته، والملاحظة كوسيلة من وسائل جمع المعلومات لا تقل أهميتها عن المقابلة الرسمية أو غير الرسمية، فهي وسيلة بحثية تتميز بفوائد كثيرة لا تتمتع بها الوسائل الأخرى لجمع المعلومات.

¹ - محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 1999، ص45-47.

² - عبد الحفيظ وآخرون: أساليب التنشئة وعلاقتها بالسلوك الانحرافي دراسة ميدانية في إحدى المناطق العشوائية بأسبوط، مصر.

ب- أداة الاستمارة:

يقصد بالأداة الوسيلة التي تستخدم في الدراسة بغرض جمع البيانات المطلوبة وقد اعتمدنا في دراستنا على أداة الاستمارة وذلك قصد جمع الحقائق والمعلومات من المبحوثين وقصد اختبار الفرضيات المطروحة.

وتعرف الاستمارة بأنها إحدى أدوات جمع البيانات الأكثر شيوعا في البحوث الوصفية، وتعد الأداة الأساسية لجمع البيانات لدراستنا الحالية، أما باقي الأدوات المستعملة فهي أدوات مكملة تدعم ما تأتي به الاستمارة من معلومات، وهي عبارة عن تقنية ووسيلة رئيسية بين الباحث والمبحوث، تحتوي على مجموعة من الأسئلة تخص جوانب من الموضوع تزيد معلومات عنها من المبحوث.

وفي المقابل تسهل على الباحث عملية جمع المعلومات وتحليلها ولا تتركه في تصنيفها أو معرفة مكوناتها، وقد مر تصميم الاستمارة بمرحلتين هما:

المرحلة الأولى: بعد الانتهاء من صياغة أسئلة الاستمارة وترتيبها ووضع المحاور الفرعية تم عرض الاستمارة على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة في علم الاجتماع التربوية لمعرفة صلاحية وسلامة ووضوح الأسئلة سواء ما تعلق منها بالأسلوب أو الغموض الذي يعترضها أو ترتيب عناصرها وحذف وتعديل البعض الآخر.

المرحلة الثانية: بعد إجراء التعديلات اللازمة التي لاحظناها ميدانيا تم ضبط الاستمارة في شكلها النهائي بهدف استدراج المبحوثين للإجابة عنها بشكل صحيح وصادق ودقيق وموضوعي فقد شملت الاستمارة على خمسة محاور أساسية هي:

المحور الأول: البيانات الشخصية.

المحور الثاني: السلوك التسلطي للأستاذ

المحور الثالث: الرسوب المدرسي في ضوء السلوك التسلطي

المحور الرابع: الممارسات القمعية

المحور الخامس: الرسوب المدرسي في ضوء الممارسات القمعية

خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية وتحليلها فقد تم الاعتماد على الوسيلة الإحصائية الآتية وذلك بالاعتماد في معالجة البيانات على نظام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS قد استخدمنا في البحث الحالي التقنية الإحصائية التي تتطلبها الدراسة الميدانية وهي:

- التكرارات والنسب المئوية.
- اختبار الدلالة الإحصائية (كا²).

الفصل الخامس:

عرض ومناقشة النتائج وتحليلها وتفسيرها

تمهيد:

1- عرض نتائج الدراسة:

1-1- عرض نتائج المحور الثاني: السلوك التسلطي للأستاذ

1-2- عرض نتائج المحور الثالث: الرسوب المدرسي في ضوء السلوك التسلطي

1-3- عرض نتائج المحور الرابع: الممارسات القمعية

1-4- عرض نتائج المحور الخامس: الرسوب المدرسي في ضوء الممارسات القمعية

2- تفسير النتائج على ضوء الفرضيات:

2-1- تفسير نتائج الفرضية الأولى

2-2- تفسير نتائج الفرضية الثانية

2- نتائج الدراسة:

3- اقتراحات الدراسة:

تمهيد:

بعد أن تم في الفصل السابق عرض إجراءات الدراسة الميدانية من خلال تبين المنهج المستخدم في الدراسة والأدوات سنتناول في هذا الفصل شرح وتحليل النتائج التي توصلنا إليها من اختبار الفروض والتي حاولنا اختيارها وذلك انطلاقاً من مجموعة المؤشرات المشكلة لاستمارة البحث واعتماداً على الاتجاهات النظرية والدراسات السابقة التي بنيت عليها الدراسة.

1- عرض نتائج الدراسة:

1-1- عرض نتائج المحور الثاني: السلوك التسلطي للأستاذ

يعمل الأستاذ على:

1- مشاركتي في تسيير الدرس وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (07) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (1)

بدائل الإجابة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
مطلقا	4	%6,7	15,0	-11,0	3	44,933 ^a	0,00	دال إحصائيا عند 0.01
نادرا	3	% 5	15,0	-12,0				
أحيانا	35	%58,3	15,0	20,0				
دائما	18	% 30	15,0	3,0				
الإجمالي	60	%100	/////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (60) فردا قد انقسمت إلى أربع مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل " مطلقا " وقد بلغ عددهم (04) فردا بنسبة مئوية بلغت 6.7%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " نادرا " والبالغ عددهم (03) بنسبة مئوية قدرت بـ 5%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " أحيانا " والبالغ عددهم (35) بنسبة مئوية قدرت بـ 58.3%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " دائما " والبالغ عددهم (18) بنسبة مئوية قدرت بـ 30%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (3) قدرت بـ 44,933^a وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع لصالح المجموعة الثالثة الأعلى تكرار (أحيانا) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بمعنى أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يؤكدون بأنه أحيانا ما يشاركونهم الأستاذ في تسيير الدرس.

2- سوء المعاملة مع التلاميذ داخل القسم: وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (08) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (02)

القرار	مستوى الدلالة	K ² قيمة	درجة الحرية	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	التكرار المتوقع	النسبة المئوية	التكرار المشاهد	بدائل الإجابة
دال إحصائيا عند 0.01	0,00	18,800 ^a	3	14,0	15,0	%48,3	29	مطلقا
				-6,0	15,0	%15	9	نادرا
				-1,0	15,0	%23,3	14	أحيانا
				-7,0	15,0	%13,3	8	دائما
				////		%100	60	الإجمالي

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (60) فردا قد انقسمت إلى أربع مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل " مطلقا " وقد بلغ عددهم (29) فردا بنسبة مئوية بلغت %48.3، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "نادرا " والبالغ عددهم (09) بنسبة مئوية قدرت بـ %15، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " أحيانا " والبالغ عددهم (14) بنسبة مئوية قدرت بـ %23.3، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " دائما " والبالغ عددهم (08) بنسبة مئوية قدرت بـ %13.3، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (3) قدرت بـ 18,800^a وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع لصالح المجموعة الأولى الأعلى تكرار (مطلقا) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يؤكدون بأنه مطلقا ما يعمل الأستاذ على سوء المعاملة مع التلاميذ داخل القسم.

3- التفرقة بين التلاميذ في المعاملة: وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في

الجدول التالي:

الجدول رقم (09) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (03)

بدائل الإجابة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
مطلقا	25	%41,7	15,0	10,0	3	10,267 ^a	0,016	دال إحصائيا عند 0.05
نادرا	8	%13,3	15,0	-7,0				
أحيانا	14	%23,3	15,0	-1,0				
دائما	13	%21,7	15,0	-2,0				
الإجمالي	60	%100	/////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (60) فردا قد انقسمت إلى أربع مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل " مطلقا " وقد بلغ عددهم (25) فردا بنسبة مئوية بلغت 41.7%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "نادرا " والبالغ عددهم (08) بنسبة مئوية قدرت بـ 13.3%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل ' أحيانا' والبالغ عددهم (14) بنسبة مئوية قدرت بـ 23.3%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " دائما" والبالغ عددهم (13) بنسبة مئوية قدرت بـ 21.7%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (3) قدرت بـ 10,267^a وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع لصالح المجموعة الأولى الأعلى تكرار (مطلقا) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

بمعنى أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يؤكدون بأنه مطلقا ما يعمل الأستاذ على التفرقة بين التلاميذ في المعاملة.

4- فرض رأيه باستمرار داخل القسم: وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (10) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (04)

بدائل الإجابة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
مطلقا	17	%28,3	15,0	2,0	3	3,333 ^a	0,343	غير دال احصائيا عند 0.05
نادرا	18	%30	15,0	3,0				
أحيانا	9	%15	15,0	-6,0				
دائما	16	%26,7	15,0	1,0				
الإجمالي	60	%100	/////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (60) فردا قد انقسمت إلى أربع مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل " مطلقا " وقد بلغ عددهم (17) فردا بنسبة مئوية بلغت %28.3، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "نادرا" والبالغ عددهم (18) بنسبة مئوية قدرت بـ %30، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل ' أحيانا' والبالغ عددهم (09) بنسبة مئوية قدرت بـ %15، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " دائما" والبالغ عددهم (16) بنسبة مئوية قدرت بـ %26.3، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (3) قدرت بـ 3,333^a وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبالتالي فإنه لا يوجد هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع.

بمعنى أن أفراد عينة الدراسة انقسموا إلى أربع مجموعات المجموعة الأولى حيث يؤكدون بأنه مطلقا ما يفرض الأستاذ رأيه باستمرار داخل القسم ومجموعة ثانية تؤكد بأنه نادرا ما يفرض الأستاذ رأيه باستمرار داخل القسم ومجموعة ثالثة يؤكدون بأنه أحيانا ما يفرض الأستاذ رأيه باستمرار داخل القسم ومجموعة رابعة يؤكدون بأنهم دائما ما يفرض الأستاذ رأيه باستمرار داخل القسم.

5- استخدام أسلوب الإرغام على الإجابة: وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (11) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (05)

بدائل الإجابة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
مطلقا	20	%33,3	15,0	5,0	3	2,267 ^a	0,519	غير دال احصائيا عند 0.05
نادرا	13	%21,7	15,0	-2,0				
أحيانا	13	%21,7	15,0	-2,0				
دائما	14	%23,3	15,0	-1,0				
الإجمالي	60	%100	/////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (60) فردا قد انقسمت إلى أربع مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل " مطلقا " وقد بلغ عددهم (20) فردا بنسبة مئوية بلغت %33.3، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "نادرا " والبالغ عددهم (13) بنسبة مئوية قدرت بـ %21.7، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل ' أحيانا' والبالغ عددهم (13) بنسبة مئوية قدرت بـ %21.7، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " دائما" والبالغ عددهم (14) بنسبة مئوية قدرت بـ %23.3، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (3) قدرت بـ 2,267^a وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبالتالي فإنه لا يوجد هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع.

بمعنى أن أفراد عينة الدراسة انقسموا إلى أربع مجموعات المجموعة الأولى وهي مجموعة الأغلبية حيث يؤكدون بأنه مطلقا ما يستخدم الأستاذ أسلوب الإرغام على الإجابة ومجموعة ثانية تؤكد بأنه نادرا ما يستخدم الأستاذ أسلوب الإرغام على الإجابة ومجموعة ثالثة يؤكدون بأنه أحيانا ما يستخدم الأستاذ أسلوب الإرغام على الإجابة ومجموعة رابعة يؤكدون بأنهم دائما ما يستخدم الأستاذ أسلوب الإرغام على الإجابة

6- القيام بالنشاطات دون توجيهه: وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في

الجدول التالي:

الجدول رقم (12) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (06)

بدائل الإجابة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
مطلقا	19	31,7%	15,0	4,0	3	6,267 ^a	0,099	غير دال إحصائيا عند 0.05
نادرا	8	13,3%	15,0	-7,0				
أحيانا	20	33,3%	15,0	5,0				
دائما	13	21,7%	15,0	-2,0				
الإجمالي	60	100%	////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (60) فردا قد انقسمت إلى أربع مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل " مطلقا " وقد بلغ عددهم (19) فردا بنسبة مئوية بلغت 31.7%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "نادرا" والبالغ عددهم (08) بنسبة مئوية قدرت بـ 13.3%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل ' أحيانا' والبالغ عددهم (20) بنسبة مئوية قدرت بـ 33.3%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " دائما" والبالغ عددهم (13) بنسبة مئوية قدرت بـ 21.7%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (3) قدرت بـ 6,267^a وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبالتالي فإنه لا يوجد هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع

بمعنى أن بمعنى أن أفراد عينة الدراسة انقسموا إلى أربع مجموعات المجموعة الأولى وهي حيث يؤكدون بأنه مطلقا ما يتم القيام بالنشاطات دون توجيهه ومجموعة ثانية تؤكد بأنه نادرا ما يتم القيام بالنشاطات دون توجيهه ومجموعة ثالثة يؤكدون بأنه أحيانا ما يتم القيام بالنشاطات دون توجيهه ومجموعة رابعة يؤكدون بأنهم دائما ما يتم القيام بالنشاطات دون توجيهه.

1-2- عرض نتائج المحور الثالث: الرسوب المدرسي في ضوء السلوك التسلطي

7- يجبرني على القبول الفوري للأوامر دون مناقشة: وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى

النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (13) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (07)

بدائل الإجابة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
مطلقا	21	35%	15,0	6,0	3	3,733 ^a	0,292	غير دال إحصائيا عند 0.05
نادرا	13	21,7%	15,0	-2,0				
أحيانا	15	25%	15,0	0,0				
دائما	11	18,3%	15,0	-4,0				
الإجمالي	60	100%	////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (60) فردا قد انقسمت إلى أربع مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل " مطلقا " وقد بلغ عددهم (21) فردا بنسبة مئوية بلغت 35%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "نادرا " والبالغ عددهم (13) بنسبة مئوية قدرت بـ 21.7%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل ' أحيانا' والبالغ عددهم (15) بنسبة مئوية قدرت بـ 25%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " دائما" والبالغ عددهم (11) بنسبة مئوية قدرت بـ 18.3%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (3) قدرت بـ 3,733^a وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبالتالي فإنه لا يوجد هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع.

بمعنى أن بمعنى أن أفراد عينة الدراسة انقسموا إلى أربع مجموعات المجموعة الأولى وهي حيث يؤكدون بأنه مطلقا ما يجبرهم على القبول الفوري للأوامر دون مناقشة ومجموعة ثانية تؤكد بأنه نادرا ما يجبرهم على القبول الفوري للأوامر دون مناقشة ومجموعة ثالثة يؤكدون بأنه أحيانا ما يجبرهم على القبول الفوري للأوامر دون مناقشة ومجموعة رابعة يؤكدون بأنهم دائما ما يجبرهم على القبول الفوري للأوامر دون مناقشة.

8- أتلقي الثناء من طرف الأستاذ باستمرار ما يدفعني للاهتمام بالدراسة: وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (14) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (08)

بدائل الإجابة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
مطلقا	8	%13,3	15,0	-7,0	3	19,067 ^a	0,00	دال احصائيا عند 0.01
نادرا	7	%11,7	15,0	-8,0				
أحيانا	28	%46,7	15,0	13,0				
دائما	17	%28,3	15,0	2,0				
الإجمالي	60	%100	/////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (60) فردا قد انقسمت إلى أربع مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل " مطلقا " وقد بلغ عددهم (08) فردا بنسبة مئوية بلغت 13.3%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "نادرا" والبالغ عددهم (07) بنسبة مئوية قدرت بـ 11.7%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل ' أحيانا' والبالغ عددهم (28) بنسبة مئوية قدرت بـ 46.7%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " دائما" والبالغ عددهم (17) بنسبة مئوية قدرت بـ 28.3%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (3) قدرت بـ 19,067^a وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع لصالح المجموعة الثالثة الأعلى تكرار (أحيانا) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بمعنى أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يؤكدون بأنهم يتلقون الثناء من طرف الأستاذ باستمرار ما يدفعهم للاهتمام بالدراسة.

9- يكافئني الأستاذ عند الإجابة الصحيحة على الأسئلة التي يطرحها: وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (15) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (09)

بدائل الإجابة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
مطلقا	15	% 25	15,0	0,0	3	1,733 ^a	0,630	غير دال إحصائيا عند 0.05
نادرا	12	% 20	15,0	-3,0				
أحيانا	19	%31,7	15,0	4,0				
دائما	14	%23,3	15,0	-1,0				
الإجمالي	60	%100	////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (60) فردا قد انقسمت إلى أربع مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل " مطلقا " وقد بلغ عددهم (15) فردا بنسبة مئوية بلغت 25%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "نادرا " والبالغ عددهم (12) بنسبة مئوية قدرت بـ 20%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل ' أحيانا " والبالغ عددهم (19) بنسبة مئوية قدرت بـ 31.7%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " دائما " والبالغ عددهم (14) بنسبة مئوية قدرت بـ 23.3%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (3) قدرت بـ 1,733^a وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبالتالي فإنه لا يوجد هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع.

بمعنى أن بمعنى أن أفراد عينة الدراسة انقسموا الى أربع مجموعات المجموعة الأولى وهي حيث يؤكدون بأنه مطلقا ما يكافئهم الأستاذ عند الإجابة الصحيحة على الأسئلة التي يطرحها ومجموعة ثانية تؤكد بأنه نادرا ما يكافئهم الأستاذ عند الإجابة الصحيحة على الأسئلة التي يطرحها ومجموعة ثالثة يؤكدون بأنه أحيانا ما يكافئهم الأستاذ عند الإجابة الصحيحة على الأسئلة التي يطرحها ومجموعة رابعة يؤكدون بأنهم دائما ما يكافئهم الأستاذ عند الإجابة الصحيحة على الأسئلة التي يطرحها.

10 - يلزمى الأستاذ بالخضوع لمتطلباته: وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (16) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (10)

بدائل الإجابة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
مطلقا	21	35 %	15,0	6,0	3	3,600 ^a	0,308	غير دال إحصائيا عند 0.05
نادرا	12	20 %	15,0	-3,0				
أحيانا	15	25 %	15,0	0,0				
دائما	12	20 %	15,0	-3,0				
الإجمالي	60	100%	////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (60) فردا قد انقسمت إلى أربع مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل " مطلقا " وقد بلغ عددهم (21) فردا بنسبة مئوية بلغت 35%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "نادرا " والبالغ عددهم (12) بنسبة مئوية قدرت بـ 20%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل ' أحيانا ' والبالغ عددهم (15) بنسبة مئوية قدرت بـ 25%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " دائما " والبالغ عددهم (12) بنسبة مئوية قدرت بـ 20%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (3) قدرت بـ 3,600^a وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبالتالي فإنه لا يوجد هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع.

بمعنى أن بمعنى أن أفراد عينة الدراسة انقسموا إلى أربع مجموعات المجموعة الأولى وهي مجموعة الأغلبية حيث يؤكدون بأنه مطلقا ما يلزمهم الأستاذ بالخضوع لمتطلباته ومجموعة ثانية تؤكد بأنه نادرا ما يلزمهم الأستاذ بالخضوع لمتطلباته ومجموعة ثالثة يؤكدون بأنه أحيانا ما يلزمهم الأستاذ بالخضوع لمتطلباته ومجموعة رابعة يؤكدون بأنهم دائما ما يلزمهم الأستاذ بالخضوع لمتطلباته.

11- استعمال الأسلوب الديكتاتوري في تعامله مع التلاميذ ما يدفعهم إلى الغياب المتكرر من الدراسة:

ويعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (17) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (11)

بدائل الإجابة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
مطلقا	31	51,7%	15,0	16,0	3	26,800 ^a	0,00	دال إحصائيا عند 0.01
نادرا	6	10%	15,0	-9,0				
أحيانا	7	11,7%	15,0	-8,0				
دائما	16	26,7%	15,0	1,0				
الإجمالي	60	100%	////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (60) فردا قد انقسمت إلى أربع مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل " مطلقا " وقد بلغ عددهم (31) فردا بنسبة مئوية بلغت 51.7%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "نادرا " والبالغ عددهم (06) بنسبة مئوية قدرت بـ 10%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل ' أحيانا ' والبالغ عددهم (07) بنسبة مئوية قدرت بـ 11.7%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " دائما " والبالغ عددهم (16) بنسبة مئوية قدرت بـ 26.7%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (3) قدرت بـ 26,800^a وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع لصالح المجموعة الأولى الأعلى تكرار (مطلقا) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. بمعنى أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يؤكدون بأن استعمال الأستاذ الأسلوب الديكتاتوري في تعامله مع التلاميذ مطلقا ما يدفعهم إلى الغياب المتكرر من الدراسة.

12- يستعمل العقاب المتكرر عند عدم إنجاز الواجبات: وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (18) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (12)

بدائل الإجابة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
مطلقا	25	41,7%	15,0	10,0	3	9,600 ^a	0,022	دال إحصائيا عند 0.05
نادرا	13	21,7%	15,0	-2,0				
أحيانا	9	15%	15,0	-6,0				
دائما	13	21,7%	15,0	-2,0				
الإجمالي	60	100%	////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (60) فردا قد انقسمت إلى أربع مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل " مطلقا " وقد بلغ عددهم (25) فردا بنسبة مئوية بلغت 41.7%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "نادرا " والبالغ عددهم (13) بنسبة مئوية قدرت بـ 21.7%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل ' أحيانا' والبالغ عددهم (9) بنسبة مئوية قدرت بـ 15%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " دائما " والبالغ عددهم (13) بنسبة مئوية قدرت بـ 21.7%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (3) قدرت بـ 9,600^a وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع لصالح المجموعة الأولى الأعلى تكرار (مطلقا) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يؤكدون بأنه الأستاذ لا يستعمل مطلقا العقاب المتكرر عند عدم إنجاز الواجبات.

1-3- عرض نتائج المحور الرابع: الممارسات القمعية

13- يواجهني الأستاذ بالقسوة. وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في

الجدول التالي:

الجدول رقم (19) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (13)

بدائل الإجابة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
مطلقا	30	% 50	15,0	15,0	3	20,533 ^a	0,00	دال احصائيا عند 0.01
نادرا	8	%13,3	15,0	-7,0				
أحيانا	12	% 20	15,0	-3,0				
دائما	10	%16,7	15,0	-5,0				
الإجمالي	60	%100	/////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (60) فردا قد انقسمت إلى أربع مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل " مطلقا " وقد بلغ عددهم (30) فردا بنسبة مئوية بلغت 50%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "نادرا" والبالغ عددهم (8) بنسبة مئوية قدرت بـ 13.3%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " أحيانا" والبالغ عددهم (12) بنسبة مئوية قدرت بـ 20%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " دائما" والبالغ عددهم (10) بنسبة مئوية قدرت بـ 16.7%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (3) قدرت بـ 20,533^a وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع لصالح المجموعة الأولى الأعلى تكرار (مطلقا) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بمعنى أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يؤكدون بأن الأستاذ مطلقا ما يواجههم بالقسوة.

14- التقزيم من قدراتي. وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول

التالي:

الجدول رقم (20) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (14)

بدائل الإجابة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
مطلقا	29	%48,3	15,0	14,0	3	18,800 ^a	0,00	دال إحصائيا عند 0.01
نادرا	9	% 15	15,0	-6,0				
أحيانا	8	%13,3	15,0	-7,0				
دائما	14	%23,3	15,0	-1,0				
الإجمالي	60	%100	////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (60) فردا قد انقسمت إلى أربع مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل " مطلقا " وقد بلغ عددهم (29) فردا بنسبة مئوية بلغت %48.3، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "نادرا " والبالغ عددهم (09) بنسبة مئوية قدرت بـ %15، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " أحيانا " والبالغ عددهم (08) بنسبة مئوية قدرت بـ %13.3، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " دائما " والبالغ عددهم (14) بنسبة مئوية قدرت بـ %23.3، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (3) قدرت بـ 18,800^a وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع لصالح المجموعة الأولى الأعلى تكرار (مطلقا) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بمعنى أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يؤكدون بأن الأستاذ لا يقزم مطلقا من قدرات التلاميذ.

15- استخدام العنف اللفظي اتجاهي. وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في

الجدول التالي:

الجدول رقم (21) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (15)

بدائل الإجابة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
مطلقا	31	%51,7	15,0	16,0	3	26,800 ^a	0,00	دال احصائيا عند 0.01
نادرا	6	% 10	15,0	-9,0				
أحيانا	7	%11,7	15,0	-8,0				
دائما	16	%26,7	15,0	1,0				
الإجمالي	60	%100	/////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (60) فردا قد انقسمت إلى أربع مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل " مطلقا " وقد بلغ عددهم (31) فردا بنسبة مئوية بلغت 51.7%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "نادرا" والبالغ عددهم (06) بنسبة مئوية قدرت بـ 10%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " أحيانا " والبالغ عددهم (07) بنسبة مئوية قدرت بـ 11.7%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " دائما " والبالغ عددهم (16) بنسبة مئوية قدرت بـ 26.7%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (3) قدرت بـ 26,800^a وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع لصالح المجموعة الأولى الأعلى تكرار (مطلقا) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. بمعنى أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يؤكدون بأن الأستاذ لا يستخدم مطلقا العنف اللفظي اتجاههم .

16- استعمال أسلوب الاستهزاء بي وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في

الجدول التالي:

الجدول رقم (22) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (16)

بدائل الإجابة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
مطلقا	30	% 50	15,0	15,0	3	26,533 ^a	0,00	دال احصائيا عند 0.01
نادرا	3	% 5	15,0	-12,0				
أحيانا	10	%16,7	15,0	-5,0				
دائما	17	%28,3	15,0	2,0				
الإجمالي	60	%100	/////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (60) فردا قد انقسمت إلى أربع مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل " مطلقا " وقد بلغ عددهم (30) فردا بنسبة مئوية بلغت 50%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل "نادرا" والبالغ عددهم (03) بنسبة مئوية قدرت بـ 05%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' أحيانا' والبالغ عددهم (10) بنسبة مئوية قدرت بـ 16.3%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " دائما" والبالغ عددهم (17) بنسبة مئوية قدرت بـ 28.3%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (3) قدرت بـ 26,533^a وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع لصالح المجموعة الأولى الأعلى تكرار (مطلقا) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بمعنى أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يؤكدون بأن الأستاذ مطلقا ما يستعمل أسلوب الاستهزاء بهم.

17- التقصير في الاهتمام بي في فهم الدروس المقدمة وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (23) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (17)

بدائل الإجابة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
مطلقا	27	% 45	15,0	12,0	3	14,533 ^a	0,002	دال احصائيا عند 0.01
نادرا	12	% 20	15,0	-3,0				
أحيانا	7	%11,7	15,0	-8,0				
دائما	14	%23,3	15,0	-1,0				
الإجمالي	60	%100	/////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (60) فردا قد انقسمت إلى أربع مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل " **مطلقا** " وقد بلغ عددهم (27) فردا بنسبة مئوية بلغت 45%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم (12) بنسبة مئوية قدرت بـ 20%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " **أحيانا** " والبالغ عددهم (07) بنسبة مئوية قدرت بـ 11.7%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " **دائما** " والبالغ عددهم (14) بنسبة مئوية قدرت بـ 23.3%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (3) قدرت بـ 14,533^a وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع لصالح المجموعة الأولى الأعلى تكرار (مطلقا) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بمعنى أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يؤكدون بأنه مطلقا ما يقصر الاستاذ في الاهتمام بهم في فهم الدروس المقدمة.

18- تطبيق قوانين صارمة داخل القسم ما ينفري من الدراسة وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (24) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (18)

بدائل الإجابة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
مطلقا	27	% 45	15,0	12,0	3	13,200 ^a	0,004	دال احصائيا عند 0.01
نادرا	12	% 20	15,0	-3,0				
أحيانا	9	% 15	15,0	-6,0				
دائما	12	% 20	15,0	-3,0				
الإجمالي	60	%100	/////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (60) فردا قد انقسمت إلى أربع مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل " **مطلقا** " وقد بلغ عددهم (27) فردا بنسبة مئوية بلغت 45%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم (12) بنسبة مئوية قدرت بـ 20%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " **أحيانا** " والبالغ عددهم (9) بنسبة مئوية قدرت بـ 15%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " **دائما** " والبالغ عددهم (12) بنسبة مئوية قدرت بـ 20%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (3) قدرت بـ 13,200^a وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع لصالح المجموعة الأولى الأعلى تكرار (**مطلقا**) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بمعنى أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يؤكدون بأن تطبيق قوانين صارمة داخل القسم مطلقا ما ينفريهم من الدراسة.

19- عدم السماح للتلاميذ بحواره ومناقشته وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (25) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (19)

بدائل الإجابة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
مطلقا	28	%46,7	15,0	13,0	3	17,733 ^a	0,00	دال احصائيا عند 0.01
نادرا	6	% 10	15,0	-9,0				
أحيانا	15	% 25	15,0	0,0				
دائما	11	%18,3	15,0	-4,0				
الإجمالي	60	%100	/////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (60) فردا قد انقسمت إلى أربع مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل " مطلقا " وقد بلغ عددهم (28) فردا بنسبة مئوية بلغت 46.7%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "نادرا " والبالغ عددهم (06) بنسبة مئوية قدرت بـ 10%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " أحيانا " والبالغ عددهم (15) بنسبة مئوية قدرت بـ 25%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " دائما " والبالغ عددهم (11) بنسبة مئوية قدرت بـ 18.3%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (3) قدرت بـ 17,733^a وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع لصالح المجموعة الأولى الأعلى تكرار (مطلقا) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بمعنى أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يؤكدون بأن الأستاذ لا يمنع التلاميذ بحواره ومناقشته مطلقا.

- 1-4- عرض نتائج المحور الخامس: الرسوب المدرسي في ضوء الممارسات القمعية
- 20- إحراجي أمام التلاميذ ما يجعلني لا أهتم بالدراسة. ويعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (26) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (20)

بدائل الإجابة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
مطلقا	33	% 55	15,0	18,0	3	40,000 ^a	0,00	دال احصائيا عند 0.01
نادرا	1	%1,7	15,0	-14,0				
أحيانا	7	%11,7	15,0	-8,0				
دائما	19	%31,7	15,0	4,0				
الإجمالي	60	%100	/////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (60) فردا قد انقسمت إلى أربع مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل " **مطلقا** " وقد بلغ عددهم (33) فردا بنسبة مئوية بلغت 55%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم (01) بنسبة مئوية قدرت بـ 1,7%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " **أحيانا** " والبالغ عددهم (7) بنسبة مئوية قدرت بـ 11,7%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " **دائما** " والبالغ عددهم (19) بنسبة مئوية قدرت بـ 31,7%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (3) قدرت بـ 40,000^a وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع لصالح المجموعة الأولى الأعلى تكرار (أحيانا) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بمعنى أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يؤكدون بأن إحراجهم أمام التلاميذ مطلقا ما يجعلهم لا يهتمون بالدراسة.

21- عدم تشجيعي على الدراسة مما يدفعني إلى عدم الاهتمام بها وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (27) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (21)

بدائل الإجابة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
مطلقا	30	% 50	15,0	15,0	3	20,533 ^a	0,00	دال احصائيا عند 0.01
نادرا	12	% 20	15,0	-3,0				
أحيانا	10	%16,7	15,0	-5,0				
دائما	8	%13,3	15,0	-7,0				
الإجمالي	60	%100	/////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (60) فردا قد انقسمت إلى أربع مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل " **مطلقا** " وقد بلغ عددهم (30) فردا بنسبة مئوية بلغت 50%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم (12) بنسبة مئوية قدرت بـ 20%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " **أحيانا** " والبالغ عددهم (10) بنسبة مئوية قدرت بـ 16.7%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " **دائما** " والبالغ عددهم (8) بنسبة مئوية قدرت بـ 13.3%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (3) قدرت بـ 20,533^a وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع لصالح المجموعة الأولى الأعلى تكرار (مطلقا) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بمعنى أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يؤكدون بأن عدم تشجيعهم على الدراسة مطلقا ما يدفعهم إلى عدم الاهتمام.

22- تجاهلني عند الإجابة الصحيحة مما يعيقني على المثابرة في العمل ويعد المعالجة الإحصائية تم
التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (28) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (22)

بدائل الإجابة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
مطلقا	29	%48,3	15,0	14,0	3	18,133 ^a	0,00	دال احصائيا عند 0.01
نادرا	9	% 15	15,0	-6,0				
أحيانا	9	% 15	15,0	-6,0				
دائما	13	%21,7	15,0	-2,0				
الإجمالي	60	%100	/////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (60) فردا قد انقسمت إلى أربع مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل " **مطلقا** " وقد بلغ عددهم (29) فردا بنسبة مئوية بلغت %48.3، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم (09) بنسبة مئوية قدرت بـ %15، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " **أحيانا** " والبالغ عددهم (09) بنسبة مئوية قدرت بـ %15، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " **دائما** " والبالغ عددهم (13) بنسبة مئوية قدرت بـ %21.7، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (3) قدرت بـ 18,133^a وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع لصالح المجموعة الأولى الأعلى تكرار (مطلقا) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بمعنى أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يؤكدون بأن الأستاذ لا يتجاهلهم عند الإجابة الصحيحة مطلقا

23- أشعر بالقلق والملل داخل القسم ما يدفعني للتغيب. وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (29) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (23)

بدائل الإجابة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
مطلقا	24	% 40	15,0	9,0	3	7,333 ^a	0,062	غير دال احصائيا عند 0.05
نادرا	11	%18,3	15,0	-4,0				
أحيانا	12	% 20	15,0	-3,0				
دائما	13	%21,7	15,0	-2,0				
الإجمالي	60	%100	/////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (60) فردا قد انقسمت إلى أربع مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل " مطلقا " وقد بلغ عددهم (24) فردا بنسبة مئوية بلغت 40%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "نادرا " والبالغ عددهم (11) بنسبة مئوية قدرت بـ 18.3%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل ' أحيانا' والبالغ عددهم (12) بنسبة مئوية قدرت بـ 20%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " دائما " والبالغ عددهم (13) بنسبة مئوية قدرت بـ 21.7%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (3) قدرت بـ 7,333^a وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبالتالي فإنه لا يوجد هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع.

بمعنى أن أفراد عينة الدراسة انقسموا إلى أربع مجموعات المجموعة الأولى وهي مجموعة الأغلبية حيث يؤكدون بأنه مطلقا ما يشعرون بالقلق والملل داخل القسم ما يدفعهم للتغيب ومجموعة ثانية تؤكد بأنه نادرا ما يشعرون بالقلق والملل داخل القسم ما يدفعهم للتغيب ومجموعة ثالثة يؤكدون بأنه أحيانا ما يشعرون بالقلق والملل داخل القسم ما يدفعهم للتغيب ومجموعة رابعة يؤكدون بأنهم دائما ما يشعرون بالقلق والملل داخل القسم ما يدفعهم للتغيب

24- الاستهزاء بالتلاميذ ذوي القدرات التحصيلية المتدنية. وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (30) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (24)

بدائل الإجابة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
مطلقا	34	%56,7	15,0	19,0	3	36,133 ^a	0,00	دال احصائيا عند 0.01
نادرا	5	%8,3	15,0	-10,0				
أحيانا	6	% 10	15,0	-9,0				
دائما	15	% 25	15,0	0,0				
الإجمالي	60	%100	/////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (60) فردا قد انقسمت إلى أربع مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل " **مطلقا** " وقد بلغ عددهم (34) فردا بنسبة مئوية بلغت 56.7%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم (05) بنسبة مئوية قدرت بـ 8.3%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " **أحيانا** " والبالغ عددهم (06) بنسبة مئوية قدرت بـ 10%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " **دائما** " والبالغ عددهم (15) بنسبة مئوية قدرت بـ 25%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (3) قدرت بـ 36,133^a وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع لصالح المجموعة الأولى الأعلى تكرار (**مطلقا**) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بمعنى أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يؤكدون بأن الأستاذ لا يستهزئ بالتلاميذ ذوي القدرات التحصيلية المتدنية مطلقا.

25- يستعمل الأستاذ الإفراط في التحكم داخل القسم مما يشعرني بالملل من الدراسة وبعد المعالجة

الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (31) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (25)

بدائل الإجابة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
مطلقا	25	%41,7	15,0	10,0	3	9,067 ^a	0,028	دال احصائيا عند 0.05
نادرا	11	%18,3	15,0	-4,0				
أحيانا	11	%18,3	15,0	-4,0				
دائما	13	21,7%	15,0	-2,0				
الإجمالي	60	%100	/////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (60) فردا قد انقسمت إلى أربع مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل " **مطلقا** " وقد بلغ عددهم (25) فردا بنسبة مئوية بلغت 41.7%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم (11) بنسبة مئوية قدرت بـ 18.3%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " **أحيانا** " والبالغ عددهم (11) بنسبة مئوية قدرت بـ 18.3%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " **دائما** " والبالغ عددهم (13) بنسبة مئوية قدرت بـ 21.7%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (3) قدرت بـ 9,067^a وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع لصالح المجموعة الأولى الأعلى تكرار (**مطلقا**) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

بمعنى أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يؤكدون بأن استعمال الأستاذ الإفراط في التحكم داخل القسم لا يشعر التلاميذ بالملل من الدراسة مطلقا.

2- تفسير النتائج على ضوء الفرضيات:

2-1- تفسير نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية على: للسلوك التعليمي التسلطي للمعلم علاقة ارتباطية بالرسوب المدرسي

تضم الفرضية الأولى العبارات من 01 إلى 12 أي عبارات المحورين الثاني والثالث، وتبين القراءة الإحصائية للجدول أعلاه أن هناك علاقة ارتباطية بين السلوك التعليمي التسلطي والرسوب المدرسي، كما هو مبين فيما يلي:

-بالنسبة للعبارة رقم (01) والتي مفادها: (يعمل الأستاذ على مشاركتي في تسيير الدرس) وجدنا أن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع لصالح المجموعة الثالثة الأعلى تكرار (أحيانا) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. بمعنى أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يؤكدون بأنه أحيانا ما يشاركونهم الأستاذ في تسيير الدرس.

حيث تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى كون أنه لا زال البعض من المعلمين في المدرسة الجزائرية يستخدمون طريقة التلقين التي تعد من الطرق القديمة، وما زال لا يستخدم استراتيجية التحفيز معظم أبناء القرن 20، إذ تعد طريقة التلقين طريقة تسلطية في التعلم تجعل التلميذ يستجيب باكتساب عادة الصم وتدريبه على الطاعة والمعلم هو محور العملية التعليمية، فبالرغم من أن الإصلاحات الجديدة تجعل حظ التلاميذ من الاستغلال تفسح مجال الحرية الكاملة أمام حركاته وتضعه في جو حوارى لأن هذا الأخير سبيل مهم للتواصل، تتركهم يتحدثون ويناقشون المعلومات والمعارف دون مقاطعتهم حتى يفتح أذهانهم ويشعرهم بالأمن والاطمئنان وإعطائهم قيمة وتشجيعا لآرائهم، فالإصلاحات تهدف إلى جعل التلميذ هو محور العملية التعليمية والأستاذ هو المرشد والموجه. أي أن الأستاذ الذي يسمح للتلميذ بالمشاركة وإبداء الرأي فقد غرس في نفسه الثقة وحب التعلم.

- بالنسبة للعبارة (02) والتي مفادها: (يعمل الأستاذ على سوء المعاملة مع التلاميذ داخل القسم)، توصلت النتائج إلى أن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع لصالح المجموعة الأولى الأعلى تكرار (مطلقا) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. بمعنى أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يؤكدون بأنه مطلقا ما يعمل الأستاذ على سوء المعاملة مع التلاميذ داخل القسم. حيث أن هذه الشواهد الكمية الواردة في الجدول تدل على أن الحياة المدرسية اليومية ليست معلما و طالبا وغرفة صف ومواد دراسية مختلفة فقط، بل هي علاقة تعتبر من أجمل العلاقات الاجتماعية لما لها من أثر بالغ في بناء جيل المستقبل بناءا تربويا وتعليميا، حيث أكدت العديد من الدراسات أنه كلما

كانت العلاقة قائمة على الحب والاحترام المتبادل من دعائهما من معلمين وتلاميذ كانت العملية التربوية ناجحة.

إن العلاقة بين التلميذ والمعلم تؤثر تأثيرا كبيرا على حياة التلميذ فهي إما أن تحبب التلميذ بالمادة الدراسية ومدرسها وبالتالي يحقق النجاح، وإما تنفره من المادة الدراسية الأمر الذي ينعكس سلبا على مستقبله وتخلق بداخله العدوانية التي تنتهي بدورها إلى العنف مما يؤثر على مساره الدراسية فقد يصل به المطاف إلى الرسوب أو التسرب المدرسي.

- بالنسبة للعبارة رقم (03): والتي مفادها: (يعمل الأستاذ على التفرقة بين التلاميذ في المعاملة) توصلنا إلى إن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع لصالح المجموعة الأولى الأعلى تكرار (مطلقا) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%. بمعنى أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يؤكدون بأنه مطلقا ما يعمل الأستاذ على التفرقة بين التلاميذ في المعاملة.

وما يبرر هذه النتيجة أنه توجد داخل المدرسة العديد من المتغيرات التي تؤثر على حياة التلميذ المدرسية، ومن أهم المتغيرات هي العدالة المدرسي أي المساواة بين جميع التلاميذ فهي مطلب ضروري وحق كل تلميذ. فالأستاذ يتعامل مع طلبة مختلفين لا تجمعهم بينهم صلة قرابة أو يعرفهم فيحاول أن يتعامل معهم بنفس المعاملة وعدم التفريق بينهم مما تدفع بهم إلى تحقيق العملية التعليمية، في حين نجد بعض التمييز بين التلاميذ في بعض المؤسسات وهذا راجع إلى بعض الممارسات غير المرغوبة سواء تمثلت في المحابة أو القربة أو الانحياز لبعض التلاميذ المتفوقين دراسيا، وهذا ما يجلب باقي التلاميذ ينفرون من الثانوية جراء هذا التمييز. لهذا تحرص التشريعات والإصلاحات التربوية على الالتزام باستخدام العدالة التربوية والمساواة بين جميع التلميذ دون تمييز البعض عن الآخر.

- بالنسبة للعبارة رقم (04): والتي مفادها " يعمل الأستاذ على فرض رأيه باستمرار داخل القسم" توصلنا إلى أنه لا يوجد هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع. بمعنى أن أفراد عينة الدراسة انقسموا إلى أربع مجموعات المجموعة الأولى حيث يؤكدون بأنه مطلقا ما يفرض الأستاذ رأيه باستمرار داخل القسم ومجموعة ثانية تؤكد بأنه نادرا ما يفرض الأستاذ رأيه باستمرار داخل القسم ومجموعة ثالثة يؤكدون بأنه أحيانا ما يفرض الأستاذ رأيه باستمرار داخل القسم ومجموعة رابعة يؤكدون بأنهم دائما ما يفرض الأستاذ رأيه باستمرار داخل القسم.

ويمكن تبرير هذه النتيجة كون أساس التعليم الجيد هو طريقة تعامل الأستاذ مع تلاميذه في الصف، والأستاذ الذي يفرض رأيه على التلاميذ دون السماح لهم بالحوار لأجل التدريب على التخمين

والحدس الذهني لتنمية الجوانب العقلية نراه يمتلك سلوكيات تسلطية وعند مراجعتها نجد أكثر حالاتها تعطي أشكالا من التربية التسلطية الذي يعرض لها المعلم وكذا علاقته مع البيئة الاجتماعية خارج المدرسة، وقد تكون قلة الثقة بنفسه أو أن مكتسباته المعرفية قليلة فلا يسمح بالنقاش ومنه فإن المعلم المستبد لاشك أنه تعرض ولا زال للسلق والقهر والاستبداد في حياته اليومية. أما الفئة الأخرى من المعلمين الذين لا يفرضون رأيهم على التلاميذ ويفتحون باب الحوار والمناقشة واحترام آرائهم في أي مسألة وتشجيع التلميذ على التعبير عن رأيه دون خوف أو خجل حتى وإن كان مخطئ، فهذه الطريقة تزرع في نفسه الشعور بالإيجابية وتدفعه إلى المزيد، وتردع ذلك إلى قوة الشخصية والثقة بالنفس التي يمتلكها الأستاذ.

-**العبارة رقم (05)** والتي مفادها: "يعمل الأستاذ على استخدام أسلوب الإرغام على الإجابة توصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع. بمعنى أن أفراد عينة الدراسة انقسموا إلى أربع مجموعات المجموعة الأولى وهي مجموعة الأغلبية حيث يؤكدون بأنه مطلقا ما يستخدم الأستاذ أسلوب الإرغام على الإجابة ومجموعة ثانية تؤكد بأنه نادرا ما يستخدم الأستاذ أسلوب الإرغام على الإجابة ومجموعة ثالثة يؤكدون بأنه أحيانا ما يستخدم الأستاذ أسلوب الإرغام على الإجابة ومجموعة رابعة يؤكدون بأنهم دائما ما يستخدم الأستاذ أسلوب الإرغام على الإجابة.

-**العبارة رقم (06):** والتي مفادها: "يعمل الأستاذ على القيام بالنشاطات دون توجيهه" فإنه تم التوصل إلى أنه لا يوجد هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع، بمعنى أن أفراد عينة الدراسة انقسموا إلى أربع مجموعات المجموعة الأولى وهي حيث يؤكدون بأنه مطلقا ما يتم القيام بالنشاطات دون توجيهه ومجموعة ثانية تؤكد بأنه نادرا ما يتم القيام بالنشاطات دون توجيهه ومجموعة ثالثة يؤكدون بأنه أحيانا ما يتم القيام بالنشاطات دون توجيهه ومجموعة رابعة يؤكدون بأنهم دائما ما يتم القيام بالنشاطات دون توجيهه.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة كون الأنشطة الصفية هي المجال الطبيعي في اكتساب التلاميذ الخبرة من خلال ممارستها وبما أن التلميذ هو محور العملية التعليمية فإن المعلم هو الموجه والمرشد، فالمعلم يترك الفرصة الأولى للتلميذ في القيام بالنشاطات حتى يتمكن من معرفة قدرات التلميذ ودرجة الاستيعاب للدرس، ومعرفة التلميذ الجيد من الضعيف، وكذا ليتعلم طريقة الاعتماد على النفس.

ومن جهة أخرى نجد بعض المعلمين أثناء النشاطات يحاولون استعمال طريقة الشرح لهذا النشاط، والقيام بهذه النشاطات جماعيا حتى يكون هناك تبادل للأفكار بين التلاميذ ويحاول المعلم في كل

مرة إعادة التلاميذ لبعض المعلومات والنصائح والمراقبة الدوية التي يقوم بها أثناء تأدية التلاميذ للنشاطات بالإضافة كذلك إلى مساعدة الضعفاء منهم وتوجيه المخطئين إلى الصواب. والهدف من هذه العملية هو تقوية التفاعل المتبادل بينه وبين التلاميذ وتحسيسهم بالأمان والثقة وحب العمل.

- العبارة رقم (07): والتي مفادها: "يجبرني على القبول الفوري للأوامر دون مناقشة" حيث توصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع. بمعنى أن بمعنى أن أفراد عينة الدراسة انقسموا إلى أربع مجموعات المجموعة الأولى وهي حيث يؤكدون بأنه مطلقا ما يجبرهم على القبول الفوري للأوامر دون مناقشة ومجموعة ثانية تؤكد بأنه نادرا ما يجبرهم على القبول الفوري للأوامر دون مناقشة ومجموعة ثالثة يؤكدون بأنه أحيانا ما يجبرهم على القبول الفوري للأوامر دون مناقشة ومجموعة رابعة يؤكدون بأنهم دائما ما يجبرهم على القبول الفوري للأوامر دون مناقشة.

وما يبرر هذه النتيجة كون مهنة التدريس مهنة تتطلب المرونة والمقدرة على التحمل، لأن ظروف المعلم تجعله يتعامل مع كائنات بشرية متغيرة ونامية ومتطورة، وليس مع آلات ثابتة صماء، فله الحق في حرية المعارضة للرأي وعدم الانسياق إلى ما يؤمر به المعلم لأنه نوع من أنواع التسلط، فنجد بعض من المعلمين يجبرون التلاميذ على طاعتهم حتى وإن كانت خاطئة دون نقاش معتقدين في ذلك أنه الطريق السليم متناسين ما تتركه هذه التصرفات من آثار سلبية على شخصية التلميذ، حيث تعمل مثل هذه التصرفات أمام رغباته التلقائية أو منعه من القيام بسلوك معين لتحقيق رغباته حتى وإن كان مشروعاً. أما الفئة الثانية من المعلمين فلا يستعملون الأسلوب التسلطي لذا يحجب أن تكون طريقة المعلم في تواصله مرنة مع اختيار الأسلوب الأمثل في معاملته حيث يسودها الذوق واللباقة ويعد الحوار سبلا مهما للتواصل مع بعضهما.

- العبارة رقم (08): والتي مفادها: "أتلقي الثناء من طرف الأستاذ باستمرار ما يدفعني للاهتمام بالدراسة" حيث توصلنا إلى أن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع لصالح المجموعة الثالثة الأعلى تكرار (أحيانا) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. بمعنى أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يؤكدون بأنهم يتلقون الثناء من طرف الأستاذ باستمرار ما يدفعهم للاهتمام بالدراسة.

وما يبرر هذه النتيجة كون أن المعلم يلعب دورا رئيسيا في خلق الظروف والمناخ التعليمي الجيد في غرفة الصف، فيشجعه المعلم وسلوكه يجعلان منذ نموذجا لعملية الثواب داخل الصف تخلق إطارا مناسباً لتحقيق أهداف العملية التعليمية سواء كان هذا التعزيز سلبيا أو إيجابيا، وكلما كان التعزيز مباشر

أي عقب حدوث السلوك مباشرة زاد من احتمال حدوث السلوك المعزز مباشرة، فمن واجب المعلم أن يكون عارفاً بأنه من الضروري اللجوء إلى تشجيع التلاميذ وتحفيزهم على الدراسة لأن التشجيع هو الدافع الذي يجعلهم يجتهدون ويبحثهم على العطاء والمواصلة إلا أن بعض التلاميذ لا يبالون بعملية الثواب ويعتقدون أن هذا التحفيز زيادة لهم لأنه يتراءى لهم أن هذا مصيرهم وهم أدرى به والوصول إلى تحقيق النجاح لا يكلفهم أي تحفيز من الأستاذ.

- العبارة رقم (09): والتي مفادها: "يكافئني الأستاذ عند الإجابة الصحيحة على الأسئلة التي يطرحها" حيث توصلت النتائج إلى أنه لا يوجد هناك فرق دال إحصائياً بين البدائل الأربع. بمعنى أن بمعنى أن أفراد عينة الدراسة انقسموا إلى أربع مجموعات المجموعة الأولى وهي حيث يؤكدون بأنه مطلقاً ما يكافئهم الأستاذ عند الإجابة الصحيحة على الأسئلة التي يطرحها ومجموعة ثانية تؤكد بأنه نادراً ما يكافئهم الأستاذ عند الإجابة الصحيحة على الأسئلة التي يطرحها ومجموعة ثالثة يؤكدون بأنه أحياناً ما يكافئهم الأستاذ عند الإجابة الصحيحة على الأسئلة التي يطرحها ومجموعة رابعة يؤكدون بأنهم دائماً ما يكافئهم الأستاذ عند الإجابة الصحيحة على الأسئلة التي يطرحها.

إن الطالب الذي يجتهد في دراسته وي بذل جهداً ونشاطاً لإشباع حاجات لديه مثل الحاجة إلى النجاح والتقدير تجده بعد كل عمل أو نشاط ينتظر المكافأة والثواب لأنها تحفز التلميذ على العمل أكثر وإشباع الحاجة إلى التقدير والشعور بالرضا والارتياح سواء كان هذا التشجيع معنوياً أو لفظياً أو مادياً. ومن خلال تجربتي الميدانية في مجال التربية كنت دوماً أحمل كيساً من الحلوى وأكافئ كل تلميذ على إجابته الصحيحة مما يرسم فرحة كبيرة لدى التلميذ، فكانت المنافسة في الإجابة للحصول على حبة الحلوى والثناء والتشجيع من المعلم حتى التلاميذ الضعفاء أدخلت لديهم دافعية للعمل والدراسة، إذا فالمعلم الذي يحفز تلاميذه بالمكافأة فإنه يساعدهم على المعرفة والتفوق الدراسي وتحقيق الذات مما يؤثر إيجاباً على مشوارهم الدراسي.

أما بعض الأساتذة لا يستعملون المكافأة لأنها لا تجدي فائدة حسب رأيهم بل تؤدي إلى عكس المطلوب لأنها تقتل الإبداع أي أن التلاميذ الذين يتعلقون بالمكافأة التي يوعدون بها يستخدمون طرقاً للتعلم لا ترقى إلى مستوى الطرق التي يستخدمها التلاميذ الذين يتعلمون للتعلم نفسه.

- العبارة رقم (10): والتي مفادها: "يلزمني الأستاذ بالخضوع لمتطلباته"، وبالتالي فإنه لا يوجد هناك فرق دال إحصائياً بين البدائل الأربع. بمعنى أن بمعنى أن أفراد عينة الدراسة انقسموا إلى أربع مجموعات المجموعة الأولى وهي مجموعة الأغلبية حيث يؤكدون بأنه مطلقاً ما يلزمهم الأستاذ بالخضوع لمتطلباته

ومجموعة ثانية تؤكد بأنه نادرا ما يلزمهم الأستاذ بالخضوع لمتطلباته ومجموعة ثالثة يؤكدون بأنه أحيانا ما يلزمهم الأستاذ بالخضوع لمتطلباته ومجموعة رابعة يؤكدون بأنهم دائما ما يلزمهم الأستاذ بالخضوع لمتطلباته

وما يبرر هذه النتيجة أن الطاعة واجبة من التلميذ اتجاه أستاذه لأنه الأب الثاني له والقائد في الصف وطاعته تتمثل خاصة في العملية التعليمية والتعلمية واحترامه لشخصه ومكانته وهي حق من حقوقه الأخلاقية، أما إذا كانت الطاعة بالخضوع للأوامر الشخصية ومتطلباته فلا يعد حقا من حقوقه وحتى في الأمور التعليمية. فهنا لا يترك للتلميذ حرية الرأي والتعبير عنه، ولا يسمح بالحوار الذي يعد إحدى ركائز العملية التعليمية، فيصبح القسم وكأنه ثكنة عسكرية وللقائد كل الطاعة وهو الأمر الناهي، وهذا ما يؤدي إلى كره التلميذ للصف والمادة الدراسية وكذا المعلم مما يولد لديه رغبة إلى التسرب المدرسي أو ما يؤثر على نتائجه الدراسية فيؤدي به إلى الرسوب المدرسي.

إن المدرسة الجزائرية تسعى إلى جعل المدرسة البيئة التي يتلقى فيها الطالب أهم الدروس وتساعد التلميذ على تكوين الكثير من المعلومات في كل المجالات المختلفة، خاصة منها الاحترام المتبادل بين جميع الفاعلين في العملية التعليمية سواء التلاميذ أو المعلمين أو الإدارة.

- العبارة رقم (11): والتي مفادها: "استعمال الأسلوب الديكتاتوري في تعامله مع التلاميذ ما يدفعهم إلى الغياب المتكرر من الدراسة"، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع لصالح المجموعة الأولى الأعلى تكرار (مطلقا) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. بمعنى أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يؤكدون بأن استعمال الأستاذ الأسلوب الديكتاتوري في تعامله مع التلاميذ مطلقا ما يدفعهم إلى الغياب المتكرر من الدراسة.

حيث أن الأسلوب الديكتاتوري يعد من الظواهر التي تغطي على بعض المؤسسات خاصة منها ديكتاتورية المعلم على التلميذ من خلال تتمره عليه والصراخ في وجهه، لا يترك فرصة التعبير عن آرائه فهو الأمر الناهي يأمر فيطاع، فالتلميذ هنا ينفصل عن منزله وأهله ليجد الحب في المكان الذي يقضي به جل وقته ولكنه يصطدم بالعكس، وهذا ما يؤدي بهم إلى الرسوب المدرسي، أو تبني ظاهرة التسرب هربا من حجرة الصف والمعاملة الديكتاتورية للأستاذ.

غير أننا نجد بعض الطلبة يرضخون لهذه الديكتاتورية وهمهم الوحيد هو الوصول إلى هدفهم بالرغم مما يتلقونه من الأستاذ حيث يحاولون تجاهل تصرفاته الديكتاتورية حتى لا تكون عائق في مسيرتهم العلمية.

- العبارة رقم (12): والتي مفادها: "يستعمل العقاب المتكرر عند عدم إنجاز الواجبات" وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائياً بين البدائل الأربع لصالح المجموعة الأولى الأعلى تكرار (مطلقاً) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%. أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يؤكدون بأنه الأستاذ لا يستعمل مطلقاً العقاب المتكرر عند عدم إنجاز الواجبات

تتنوع أساليب العقاب المستخدمة لضبط سلوك التلاميذ والتي تهدف إلى خفض السلوكيات غير المرغوب فيها، ولكن المعلم قد يجد نفسه مضطراً للتعامل مع الكثير من السلوكيات غير المقبولة والتي تتطلب منه العمل على تقليلها لأنها تحد من قدرة التلميذ على التعلم، حيث تؤكد العديد من البحوث أن العقاب يضبط سلوك التلميذ إلا أنه قد يترتب عنه نتائج سلبية منها العدوان، الهروب، الصراخ، النكاد، الخوف وكلها تؤدي إلى تدهور العلاقة بين المعلم والتلميذ.

إلا أن الاتجاهات الحديثة في التربية ترى استبعاد العقاب والتركيز على الثواب لأن أثره مؤكد وأكثر فاعلية وهو أداة مهمة في بث الحماس في نفوس التلاميذ وتشجيعهم على المزيد من التعلم والنجاح.

وما يدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة بونجيفاني (1988) والتي هدفت إلى معرفة استخدام العقاب البدني في المدارس حيث توصلت الدراسة إلى أن أسلوب العقاب البدني أسلوب غير فعال في ضبط وتغيير سلوك التلاميذ، بل على عكس فإنه يسبب الأذى النفسي للتلميذ كما توصل إلى أن العقاب أسلوب غير مجد لتطبيق الأنظمة المدرسية وتحقيق نتائج تعليمية أفضل.

2-2- تفسير نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية على: للممارسات غير الممنهجة للمعلم علاقة ارتباطية بالرسوب المدرسي

تضم الفرضية الأولى العبارات من 13 إلى 25 أي عبارات المحورين الرابع والخامس، وتبين القراءة الإحصائية للجدول أعلاه أن هناك علاقة ارتباطية بين السلوك التعليمي التسلطي والرسوب المدرسي، كما هو مبين فيما يلي:

- العبارة رقم (13): والتي مفادها: "يواجهني الأستاذ بالقسوة" وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائياً بين البدائل الأربع لصالح المجموعة الأولى الأعلى تكرار (مطلقاً) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. بمعنى أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يؤكدون بأن الأستاذ مطلقاً ما يواجههم بالقسوة

فبالرغم من التحذيرات المتكررة التي تطلقها وسائل الإعلام المختلفة ومنظمات المجتمع المدني والمؤسسات المعنية ضد العنف وأشكاله، إلاّ تعدّ القسوة أحد أسوأ الأساليب غير التربوية التي ينتهجها الأستاذ مع تلاميذه ضنا منه أنها إحدى طرق التربية، وما يترتب علي العقاب الجسدي من الضرب وذلك لأقل خطأ دون توجيه أو نقاش أو إعطاء فرصة للتعلّم من الأخطاء، ومن القسوة الإيذاء النفسي بالإهانة والشتم والسب خاصة أمام الآخرين ومنها المقارنة بينهم وبين الآخرين بشكل فيه تقليل من شأنهم ومنها بث روح الكراهية اتجاه الأستاذ وعدم الشعور بالأمان داخل القسم.

حيث أثبتت الدراسات العلمية أن أهم آثار عواقب التربية القاسية هي العدوانية والعنف، ومنه فإذا أراد المعلم أن يوصل المعلومات إلى التلاميذ فعليه أن يتعامل معهم بكل رافة وحب مراعي خصوصياتهم العمرية والنفسية والذهنية والجسدية وحتى الاجتماعية منها.

كما نجد أن الإسلام حث على التعامل باللين واللفظ والابتعاد عن التعنيف والقسوة في قوله صلى الله عليه وسلم "(علموا ولا تعنفوا فإن المعلم خير من المعنف)".

- العبارة رقم (14): والتي مفادها: "التقزيم من قدراتي" وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع لصالح المجموعة الأولى الأعلى تكرار (مطلقا) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. بمعنى أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يؤكدون بأن الأستاذ لا يقزم مطلقا من قدرات التلاميذ

فمن ركائز التدريس الصحيحة قيامه على علاقة سوية صحيحة بين المعلم والمتعلم، ويعتبر المعلم العنصر الرئيسي في مدى فعالية العملية التعليمية والمسؤول عن تهيئة الجو المناسب للدرس، حيث يسعى دائما إلى تنمية الطالب في جوانبه المتنوعة العقلية والنفسية والاجتماعية إلى أقصى ما تسمح به قدراته واستعداداته، والتأكيد على الإحساس بالمسؤولية الفردية وكذا الجماعية والتأكد أيضا على تنمية قدرة التفكير العلمي المتنوعة بحيث يكون الأساس في التعامل مع متغيرات الحياة وأن يكون مبتكرا خلاقا قادرا على الإنتاج والإبداع مؤهلا ومدربا ومزود بمهارات البحث الذاتي، ذو شخصية قوية منسجمة جسديا وعقليا واجتماعيا ووجدانيا وثقافيا ويجابه كل التحديات بكل ثقة. مما يجعل منه القدوة الحسنة ويتأثر التلاميذ بخصاله ويحبهم في شخصيته ويعملون على الاقتداء به مما يؤثر على مسيرتهم الدراسية بالإيجاب فيحبب لهم الدراسة والتعلم ومنه تجنب الرسوب والترب المدرسي.

-العبارة رقم (15): والتي مفادها: "استخدام العنف اللفظي اتجاهي" وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع لصالح المجموعة الأولى الأعلى تكرار (مطلقا) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. بمعنى أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يؤكدون بأن الأستاذ لا يستخدم مطلقا العنف اللفظي اتجاههم

العنف المدرسي يعتبر من أهم المشاكل السلوكية لدى التلاميذ ولقد كثرت حوادث العنف في الآونة الأخيرة خاصة في الثانويات وازداد انتشارها بشكل رهيب، فهو سلوك غير مقبول يترك آثار سيئة على التلاميذ من بينها تدني مستوى التحصيل الدراسي والهروب من المدرسة وكرهيتهم لها وللمعلم وكل ما له علاقة بالعملية التعليمية، كل هذه الآثار إذا تفاقت تخلق عدة مشكلات من بينها الرسوب المدرسي. هذا بالرغم من أن وزارة التربية أصدرت عدة مناشير لمنع العنف بكل أنواعه وعاقبة الأساتذة الذين يستخدمون العنف، إلا أننا نلاحظ في بعض الأحيان أن بعضا منهم ما زال يستخدم العنف في أداء مهامه التعليمية.

وما يؤكد هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة علي أسعد وطفة وعبد الرحمان حول التعصب ماهية وانتشار في الوطن العربي¹ والتي خلصت إلى أنه من يتأمل بعمق في المناهج الحياتية المدرسية في بعض البلدان العربية يجد أن هذه المناهج متشعبة بقيم العنف وبعض السلوكات غير المرغوبة.

-العبارة رقم (16): والتي مفادها: "استعمال أسلوب الاستهزاء بي" وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع لصالح المجموعة الأولى الأعلى تكرار (مطلقا) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. بمعنى أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يؤكدون بأن الأستاذ مطلقا ما يستعمل أسلوب الاستهزاء بهم

فكثيرا ما يرتكب الأساتذة أخطاء في حق التلاميذ تصل إلى مرتبة الجرم لما تخلفه من آثار نفسية خطيرة تلقي بظلالها على شخصية التلميذ، فمثلا الاستهزاء في المدرسة من معلمهم لسبب من الأسباب وسرعان ما تلتصق هذه الدعابات أو تلك المواقف الساخرة أو النعوت الساخرة بهم طيلة حياتهم، حيث تؤثر هذه الأخيرة سلبا على قدرة الشخص على تكوين علاقات اجتماعية لأنه لا يثق بالآخرين.

ومن السلوكيات التربوية الخاطئة كذلك التي يتبعها بعض الأساتذة مع تلاميذهم هي السخرية عليه كأن يقوم الأستاذ بالتوبيخ عبر مجموعة من الألفاظ البذيئة التي تصف هذا التلميذ بالسلبية، وتحقر

¹ - علي أسعد وطفة، محمد عبد الرحمان الأحمد: التعصب ماهية وانتشار في الوطن العربي، ط3، عالم الفكر العربي، الكويت، 2002، ص 80-120.

من مستواه وتقل من قدراته وأهمية وجوده داخل القسم مما يدفعه إلى الانسحاب والعزلة وتجنب للأستاذ والزملاء وللتعبير عن هذا الرفض عبر سلوكيات غير مقبولة اجتماعيا كالاعتداء على ممتلكات الآخرين والميل للانتقام.

إن لجوء الأستاذ للكلمات الجارحة ليشفي غليله ويهدئ من غضبه هو بمثابة بداية جديدة من المشاكل داخل القسم، فأكد أن التلميذ الذي يسمع كلام منحط يشعره بالإحباط والإهانة خاصة إن لم يكن مذنباً، فما سبق نرى أن اللامبالاة بنفسية التلميذ عند إهانته تكون أبشع صور العنف الذي يتعرض له.

- العبارة رقم (17): والتي مفادها: "التقصير في الاهتمام بي في فهم الدروس المقدمة" وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائياً بين البدائل الأربع لصالح المجموعة الأولى الأعلى تكرر (مطلقاً) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. بمعنى أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يؤكدون بأنه مطلقاً ما يقصر الأستاذ في الاهتمام بهم في فهم الدروس المقدمة

يسعى الأستاذ دوماً إلى التنوع في طرق التدريس وإيجاد أحدث الطرق التربوية والتعليمية للوصول بالتلميذ إلى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة حيث يهتم بالتلميذ في إعطائه الوقت الكافي للفهم، التدرج في إلقاء الدروس وكذا مراعاة مستويات التلاميذ بالشرح الكافي للدرس وإثارة الدافعية للتعلم لديهم. ولبلوغ هذه الأهداف لابد للأستاذ من استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة وذلك بالتنوع في الأساليب التعليمية وعدم الاقتصار على أسلوب أو نمط تعليمي واحد.

وبحكم خبرتي في ميدان التربية والتعليم أرى أن المعلم يحاول إيصال المعلومة للطلاب باستعمال مهاراته للوصول إلى الهدف التعليمي دون ملل وتشخيص الثغرات وعوائق التعلم وتقديم الدعم الملائم.

- العبارة رقم (18): والتي مفادها: "تطبيق قوانين صارمة داخل القسم ما ينفري من الدراسة" وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائياً بين البدائل الأربع لصالح المجموعة الأولى الأعلى تكرر (مطلقاً) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. بمعنى أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يؤكدون بأن تطبيق قوانين صارمة داخل القسم مطلقاً ما ينفريهم من الدراسة

يمارس المعلم دوره في ضبط نظام الصف والإمساك بزمam الأمور في كل ما يحدث داخل الصف، ويعمل على غرس حب النظام في نفوس الطلبة، حيث أن القوانين الصفية من الدعامات الأساسية للإدارة الناجحة في العملية التربوية، فهي التي تنظم دور كل من المعلم والمتعلم داخل الصف وتبين الواجبات والسلوكيات الواجبة على كل منهما، إلا أننا نجد بعض الأساتذة يقومون بسبب قوانين صارمة تساور الأستاذ دون التلميذ، وتعزز دوافع العنف وإفساد العلاقة البيداغوجية التي تربط الأستاذ بالتلميذ

وبالتالي دخولهما في علاقة مراقب ومراقب فلا يهتم التلميذ بما يعطيه المعلم فيحس بالضجر والملل، إلا أن هناك بعض التلاميذ لا يعيرون لهذا الضبط الزائد أي اهتمام معتقدين أنها فترة زمنية مؤقتة مع الأستاذ ويبقى سعيهم الوحيد تحقيق هدفهم في النجاح.

- العبارة رقم (19): والتي مفادها: "عدم السماح للتلاميذ بحواره ومناقشته" وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع لصالح المجموعة الأولى الأعلى تكرار (مطلقا) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. بمعنى أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يؤكدون بأن الأستاذ لا يمنع التلاميذ بحواره ومناقشته مطلقا

حيث عملت الإصلاحات التربوية الأخيرة والتي مست كافة أطراف المنظومة التربوية والفاعلين فيها والتي تنص على ضرورة التدريس بالمقاربة بالكفاءة، إذ أصبح التلميذ هو محور العملية التعليمية التعلمية فالأستاذ أصبح يتقبل أفكار التلاميذ ويسمح لهم بالتعبير عن آرائهم لأنه حق من حقوقهم ويفتح مجال الحوار معهم فيقبل انتقاداتهم سواء كانت سلبية أو إيجابية ومنه تبادل الأفكار والمشاعر بين المعلم والمتعلم وتساعد المعلم على تحقيق الأهداف المنشودة وذلك من خلال التواصل الفعل فيما بينهم إلا أننا نجد البعض من الأساتذة المتسلطين لا يسمحون بإبداء الرأي محتكرين الموقف التعليمي ويهتمون بإبراز قدراتهم التعليمية وتهميش آراء التلاميذ مما يدفعهم للملل فيحاول التلميذ الهروب مما يؤدي إلى الرسوب المدرسي أو اعتماد التسرب المدرسي كآلية مضادة.

- العبارة رقم (20): والتي مفادها: إخراجي أمام التلاميذ ما يجعلني لا أهتم بالدراسة" وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع لصالح المجموعة الأولى الأعلى تكرار (أحيانا) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. بمعنى أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يؤكدون بأن إخراجهم أمام التلاميذ مطلقا ما يجعلهم لا يهتمون بالدراسة

فالواقع أن كل تلميذ في الثانوية يستحق الشعور بالأمان العاطفي من الإخراج من قبل الأساتذة وعندما ينتهك هذا الحق فليس الأداء المدرسي وحده الذي يتأثر بل مستقبل التلميذ معه ويبقى رهيبا بهذه التصرفات اللاتربوية.

إن إخراج الأستاذ للتلميذ هو سلوك سلبي تختلف أسبابه من حال إلى أخرى، فيمكن أن يكون الدافع وراء هذا السلوك هو رغبة الأستاذ في السيطرة على تلاميذه، وافتقار الأستاذ للثقة بالنفس، فيعتقد الأساتذة أنهم يمتلكون الحق في إذلال التلميذ، وفي بعض الحالات نجد الطالب يتحدث إلى زميله أثناء الدرس ولو بكلمة وبمجرد ما يراه الأستاذ يكون رده مباشرا له بالطرد أو بكلمات جارحة له أمام زملائه

مما يسبب له الإحراج، ومنه تسوء العلاقة البيداغوجية وقد يصل بهم إلى الهروب من الحصة وقد تتماهى إلى التسرب المدرسي أو يؤثر على تحصيلهم الدراسي فيؤدي إلى رسوبهم.

- العبارة رقم (21): والتي مفادها: "عدم تشجيعي على الدراسة مما يدفعني إلى عدم الاهتمام بها" وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع لصالح المجموعة الأولى الأعلى تكرار (مطلقا) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. بمعنى أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يؤكدون بأن عدم تشجيعهم على الدراسة مطلقا ما يدفعهم إلى عدم الاهتمام

- العبارة رقم (22): والتي مفادها: "تجاهلني عند الإجابة الصحيحة مما يعيقني على المثابرة في العمل" وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع لصالح المجموعة الأولى الأعلى تكرار (مطلقا) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. بمعنى أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يؤكدون بأن الأستاذ لا يتجاهلهم عند الإجابة الصحيحة مطلقا

حيث نرى أن التلميذ كأى شخص آخر يحتاج لكلمات الشكر والثناء فهي وببساطتها تؤثر فيه كثيرا وتجعله يبرز السمات الإيجابية باستمرار وشعوره بالتقدير والاحترام بين زملائه مما يزيد من الدافعية للتعلم والحماس نحو التصرف بإيجابية كما يخلق عنده حس المسؤولية والإصرار على العطاء، ولكي يتحقق كل هذا لابد من بيئة مدرسية سليمة تهتم بتعزيز كل ما هو إيجابي في التلميذ.

فالتلميذ حينما يسارع للإجابة فغنه ينتظر وراء إجابته ما يعلق به الأستاذ له من كلمات الشكر التي تمنحه الإحساس بقيمته فيصر دائما على إبراز أفضل ما لديه، فحين يهتم الأستاذ بإجابات التلاميذ ويستمتع إليهم فيثني للإجابة الصحيحة ويصحح دون إحراج أو عقاب للإجابة الخاطئة ولا يتجاهله أو يلومه عند أي خطأ، فيعد تعزيزا إيجابيا في التدريس ويعتبر نمط جيد يساعد على نجاح العملية التعليمية، أما التعزيز السلبي فيؤدي عكس ذلك تماما ويؤدي إلى بروز آثار سلبية كالقلق والملل مما يؤثر على نفسية التلميذ والتي بدورها قد تدفعه إلى الرسوب المدرسي

- العبارة رقم (23): والتي مفادها: "أشعر بالقلق والملل داخل القسم ما يدفعني للتغيب" وبالتالي فإنه لا يوجد هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع. بمعنى أن أفراد عينة الدراسة انقسموا إلى أربع مجموعات المجموعة الأولى وهي مجموعة الأغلبية حيث يؤكدون بأنه مطلقا ما يشعرون بالقلق والملل داخل القسم ما يدفعهم للتغيب ومجموعة ثانية تؤكد بأنه نادرا ما يشعرون بالقلق والملل داخل القسم ما يدفعهم للتغيب ومجموعة ثالثة يؤكدون بأنه أحيانا ما يشعرون بالقلق والملل داخل القسم ما يدفعهم للتغيب ومجموعة رابعة يؤكدون بأنهم دائما ما يشعرون بالقلق والملل داخل القسم ما يدفعهم للتغيب

حيث يعتبر التفاعل الذي يجري داخل القسم بين الأستاذ والتلميذ عماد العملية التربوية حيث تتم خلاله شبكة من الاتصالات والتبادل الرمزي بما فغيه من إلقاء وتلقي وحوار داخل حجرة الصف، وكما نعلم أن عملية التعلم والتعليم هي محور العملية التربوية القائمة بين الأستاذ والتلاميذ داخل المنظومة التربوية التعليمية وأن نوع العلاقة القائمة بين الأساتذة وتلاميذهم تختلف حسب كل مستوى، إلا أن أساليب الضبط ترتبط في مجملها بخصائص المدرس، فالمدرس الذي يتميز بالدكتاتورية في ضبط القسم تعكس بالضرورة صورة الخوف والترهيب لدى التلميذ وتجعل من هذا الأخير ينبذه وبحسب القلق والملل، وقد تذهب به الأمر إلى الغياب والهروب من المدرسة، في حين أن المدرس الذي يتميز بالمرونة والتواصل والعلاقات الديمقراطية والحميمية بينه وبين تلاميذه فلا يشعر هنا التلميذ بأي ملل أو قلق بل تتعزز لديه الرغبة في التعلم وحب المدرسة.

كما أن شعور التلاميذ بالرتابة والجمود في الأنشطة الصفية يجعلهم يقعون فريسة لمشاعر الملل والضجر لذلك فإن انشغال التلاميذ بما يثير تفكيرهم يقلل من هذه المشاعر، كما أن الأستاذ الذي يحدد توقعاته في نجاح تلاميذه ويثير جوا من التشويق في صفه ويحدد استعداد تلاميذه ويراعي فيما يقدره من أنشطة ومواد تدريسية فهو أستاذ مثير ونشط.

- العبارة رقم (24): والتي مفادها: "الاستهزاء بالتلاميذ ذوي القدرات التحصيلية المتدنية"، حيث توصلت الدراسة إلى أن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الأربع لصالح المجموعة الأولى الأعلى تكرار (مطلقا) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. بمعنى أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يؤكدون بأن الأستاذ لا يستهزئ بالتلاميذ ذوي القدرات التحصيلية المتدنية مطلقا.

فكثيرا ما يواجه الأساتذة صعوبات عديدة بشأن انخفاض المستوى التعليمي لعدد من التلاميذ داخل الصف الدراسي، لذا يلجأ بعض المعلمين للعقاب والسخرية من هؤلاء التلاميذ على اعتبار أنه وسيلة لتعديل مستواهم الدراسية وهذا ليس صحيح بل يجب عليه محاولة فهم الأسباب التي أدت إلى الوقوع في هذه المشكلة لذلك لابد للمعلم مراعاة ذلك.

حيث أن التلميذ يحتاج إلى الإرشاد والتوجيه، ويقوم المعلم بمعرفة نقاط القوة لدى التلميذ الضعيف وإشادته بالكلمات المشجعة حيث أن ذلك يعطي التلميذ الثقة في نفسه ويشعر بأهميته وقيمه ولما زاد مستوى الثقة لدى التلميذ كلما تحسن مستواه. فالمعلم إذن هو الذي يقدر الضعف التحصيلي للتلميذ ولا يستعمل معه أي أسلوب من أساليب العقاب بل يسعى لاحتوائه.

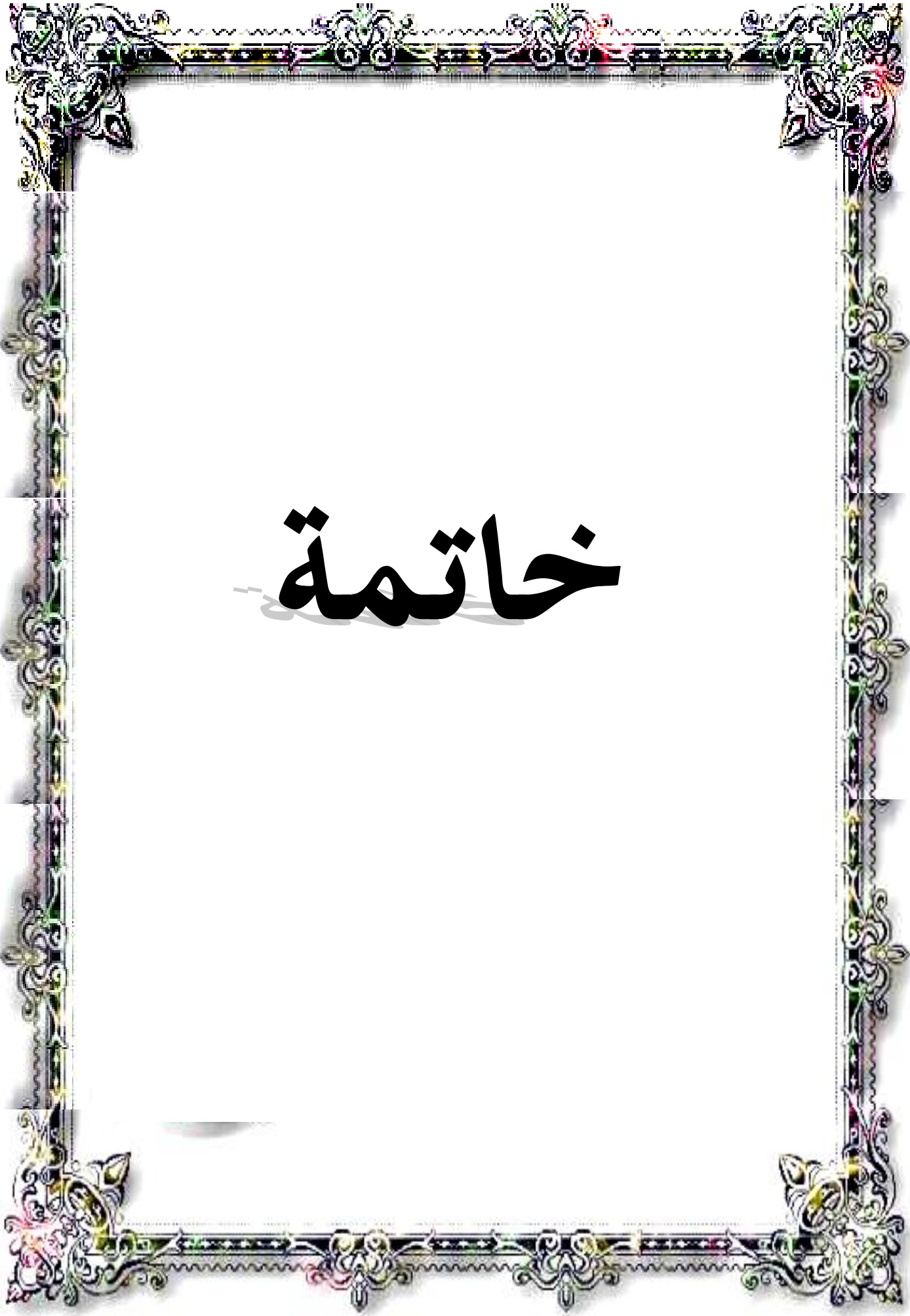
3- نتائج الدراسة:

- من خلال التحليل الكمي والكيفي لنتائج الفرضية الأولى نستخلص أن للسلوك التعليمي التسلطي للمعلم علاقة ارتباطية بالرسوب المدرسي للتلاميذ، وذلك من خلال إجابات المبحوثين والتي كانت استجاباتهم مرتفعة اتجاه تأثير السلوك التعليمي التسلطي للمعلم على رسوب التلاميذ وعليه تحققت الفرضية الأولى.
- من خلال التحليل الكمي والكيفي لنتائج الفرضية الأولى نستخلص أن للممارسات غير الممنهجة للمعلم علاقة ارتباطية بالرسوب المدرسي للتلاميذ، وذلك من خلال إجابات المبحوثين والتي كانت استجاباتهم مرتفعة اتجاه تأثير الممارسات غير الممنهجة للمعلم على رسوب التلاميذ وعليه تحققت الفرضية الثانية

وعليه فيمكن أن نخلص إلى عدم تحقق الفرضية العامة والتي مفادها: للتسلط التربوي علاقة بالرسوب المدرسي للتلاميذ.

4- اقتراحات الدراسة:

- العمل على إيجاد مدرسة بدون عقاب، مدرسة أمن وأمان وكسب الثقة المتبادلة، يعرف من خلالها المتعلم أن له مكانة هامة في هذا المجتمع يحترمه ويقدره ويرعاه ويهتم به.
- إحالة المدرسين قبل التوظيف على طبيب نفسي يكشف حالته الصحية والذهنية والنفسية.
- إدراج التسلط ضمن العقوبات التي يعاقب عليها القانون المدرسي والمدني.
- إدراج ظاهرة التسلط في المناهج الدراسية، قصد التعرف على آثارها السلبية التي تهدد المجتمع ككل.
- إدراج المدرسة رحلات ترفيهية وتظاهرات ثقافية من حين إلى آخر، قصد توطيد العلاقة بين المدرسين وتلاميذهم.

A decorative border with intricate floral and scrollwork patterns in black, gold, and red, framing the central text.

خاتمة

خاتمة:

يعد التعليم المتسلط نوع من أنواع التعليم التقليدي حيث يجعل المتعلم مشاركا سلبيا، فيقصيه من المشاركة والمناقشة وإبداء الرأي، ويخلق منه إنسانا خائفا خجولا غير واثق في نفسه ويقتل فيه روح المبادرة، وكل أشكال الإبداع والابتكار، لأن مهمة المدرسة الأساسية هي تكوين أجيال صاعدة تشارك في بناء مجتمعاتها، وتساهم في تطوير اقتصاده مبدعة ومبتكرة.

إن اعتماد المدرس على العلاقة التربوية الصحيحة من شأنه أن يخلق قناة يمرر فيها ما يشاء من تجارب ومهارات ومعارف وقيم، كما أن اتسامه بشخصية متوازنة ورزينة قدوة حسن لتلاميذه تبعثهم لتقليد سلوكاته وتصرفاته ويدفعهم إلى الإقبال على التحصيل بكل شوق وشغف.

إن المدرس الفعال يقدر طلبته ويعاملهم باحترام ويهتم بهم ويناقش مشاكلهم وهذا ما يحفزهم على العمل المثمر، فيتوصل إلى تحقيق أهدافه الموسومة، والمدرس الناجح كذلك هو الذي يدرك أن مهمته لا تنحصر على تقديم المعارف فقط، ولكن تتوسع لتشمل مراقبة تصرفات المتعلمين وسلوكهم والحرص على تقويمها.

الحلول المقترحة للقضاء على ظاهرة التسلط التربوي:

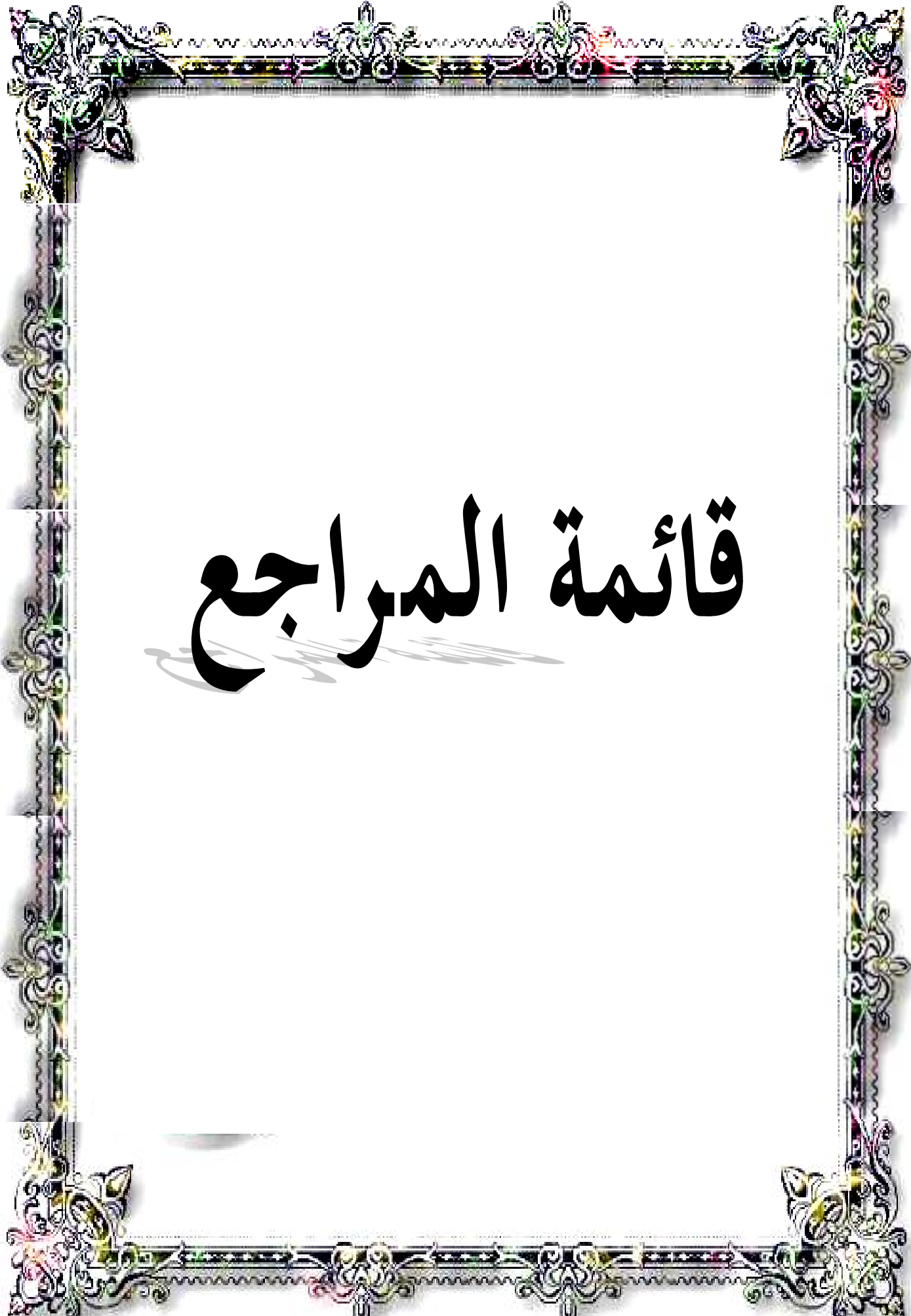
في إطار محاولة القضاء على ظاهرة التسلط التعليمي، يجب تضافر جهود الجميع من الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية والأولياء إلا أن المسؤولية الملقاة على عاتق الأستاذ أكبر بصفته الشخص المباشر الذي يتواصل ويحتك يوميا مع التلاميذ، ولهذا وجب عليه أن يكون محبا وميالا لمهنة التعليم وإلا فلن ينجح في مهمته مهما كانت كفاءته ومؤهلاته، ولا بد أن يكون قادرا على بناء علاقة تربوية سليمة مع المتعلمين وعلى اعتماد استراتيجية فعالة في إدارة الفصل الدراسي، كما سنوضح فيما هو آت من أهم الحلول الإجراءات التي تساهم في القضاء على ظاهرة التسلط والتي نذكر منها:

1- اختيار وانتقاء المدرس المناسب لأجيال الغد، لن يكون المدرس ناجحا في مهمته إلا إذا كان يرغب في مهنة التعليم ويميل إليها، ويروم بكل صدق إلى التوصل إلى الأهداف التعليمية الهادفة، وبذلك فإن عملية اختيار وانتقاء المعلمين يجب أن تخضع لمقاييس محددة ومعايير مدروسة حيث يستوجب على الهيئات الحكومية التفكير في إيجاد الخصائص التي يجب على المدرسين التحلي بها.

2- العلاقة التربوية ضمن التفاعل البيداغوجي: عرف بوستيك العلاقة التربوية على أنها "مجموعة الصلات الاجتماعية التي تهدف إلى بلوغ أهداف مرسومة"، ولكون العلاقة التربوية تسير في اتجاهين، من المدرس إلى المتعلم ومن المتعلم إلى المدرس، بحيث يكون كل واحد مرسلا ومتلقيا في نفس الوقت،

لذا لابد أن تكون طريقة المدرس في تواصله مرنة مع اختيار الأسلوب الأمثل في معاملاته حيث تسودها الذوق واللباقة، ويعد الحوار سبيلا مهما للتواصل مع المعلم.

3- فعالية إدارة الفصل الدراسي: إن إدارة الفصل ليس بالأمر الهين، إذ على المدرس أن يكون فعالا فيعرف كيف ينظم أعماله دون هدر للوقت، ويحرص على استعمال المعايير اللازمة للتقييم والتقويم حتى يصبح الفصل الدراسي مهياً لاستقبال واستيعاب المعارف والمعلومات المقدمة على أحسن وجه، وفي المقابل يتجاوب المتعلمون مع معلمهم ويتحسن مردودهم التربوي ويتشاركون في عملية التعلم بكل أمان.



قائمة المراجع

1 - الكتب:

- (1) إحسان محمد الحسن: علم الاجتماع التربوي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005.
- (2) أحمد إبراهيم، إدارة الفعل الفعال، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2006.
- (3) أحمد إبراهيم، إدارة الفعل الفعال، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، 2006.
- (4) أحمد توفيق حجازي، مهارات التوصيل، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2014.
- (5) أندري لوغال، التخلف الدراسي، ترجمة: يمن الاعسر إمام، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، 1982.
- (6) أندري لوغال، ص 135، نقلا عن ر. اللندي "الطفولة المجهولة"، طبع موبلان، 1941.
- (7) بدران عدنان، دور التعليم العالي ومراكز البحوث في تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي في كتاب تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1995.
- (8) بن حمودة محمد، علم الإدارة المدرسية نظريات وتطبيقات في النظام التربوي الجزائري، دار العلوم للنشر، عنابة، الجزائر، دون طبعة، 2006م.
- (9) جون بياجي، علم النفس وفن التربية، تر: محمد بردوزي، ص5 دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، 1992.
- (10) حسين أبو رياش وزهرية عبد الحق، علم النفس التربوي (الطالب الجامعي والمعلم الممارس)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007.
- (11) حنفي عوض، علم الاجتماع التربوي، ط4، مكتبة آية، القاهرة، 1998.
- (12) خيرى وناس بوسنوبرة عبد الحميد، علم النفس تشريع مدرسي، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2009.
- (13) رمضان سالم النجار، التعليم الثانوي المعاصر، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009.
- (14) رودلف بيتر، ترجمة زيدان وآخرون، دراسات في علم النفس التربوي، د ط، دار النهضة العربية، القاهرة، 1965.
- (15) سارة، التربية العربية منذ 1950، منتدى الفكر العربي، عمان، 1990.
- (16) الشحيمي محمد أيوب، مشاكل الأطفال كيف نفهمها (المشكلات والانحرافات الطفولة وسبل علاجها)، ط1، دار الفكر، بيروت، 1994.
- (17) الشريف محمد أحمد وزملاؤه، استراتيجية تطوير التربية العربية، المنظمة العربية والثقافة والعلوم، مؤسسة الريحاني، بيروت، 1989.

قائمة المراجع

- 18) صالح محمد علي جادو: علم النفس التربوي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن، 1998.
- 19) عبد الرحيم نصر الله، أساليب في التربية العلمية، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط1، 2001.
- 20) عبد العزيز ، التأخر الدراسي، تشخيصه وأسبابه والوقاية منه (سلسلة أبنائنا فلذة أكبادنا)، دار سيدي الخير للكتاب، الجزائر، 2013.
- 21) عدنان البدرى، الإدارة التربوية الصفية، بدون طبعة، الجامعة للنشر والتوزيع، 2002.
- 22) عزام صبري وآخرون، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، مصر، 1998.
- 23) العشي نوال :إدارة التعلم الصفّي، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، 2008
- 24) هلي اسطو وظيفة، بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربيين مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 1999.
- 25) عماد عبد الرحيم زغول، شاكر عقله المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفّي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن/2007
- 26) عياد أبو المعاطي الدسوقي، ناظر السيد عبد الحميد، عذور طلاب الثانوية عن الالتحاق بالشعب العلمية في القرن 21، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2009.
- 27) فرحان حسن بربخ، المدرسة والمجتمع، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2012.
- 28) فؤاد أبو حطب، التقويم النفسي، مكتبة الانجلو، القاهرة، مصر، 1979.
- 29) فؤاد قرام البستاني، منجد الطلاب، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، 1965.
- 30) كمال ناجي، بحث الكفاية التعليمية في المدارس، دار العلوم، قطر، (ب.ط)، د ت
- 31) لحرش محمد: أسباب الرسوب في البكالوريا في رأي الأستاذ.
- 32) لونيس مخلوف، المنجد في اللغة، ط18، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، لبنان، 1965.
- 33) ماجد الخطابية : التفاعل الصفّي ، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن 2002.
- 34) محمد ارزقي بركان، التسرب المدرسي عوامله نتائج وطرق علاجه.
- 35) محمد عبد الرحيم عدس، مع المعلم في صفه، ط1، دار الفكر للطباعة و النشر، عمان، الاردن، 1999.

قائمة المراجع

- (36) محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 1999.
- (37) محمد مصطفى زيدان، الكفاءة الإنتاجية للمدرس المملكة العربية السعودية، دار الشروق، 1980.
- (38) مرجي، الدليل في التشريع المدرسي للتعليم التحفيزي الأساسي والثانوي، دون دار النشر، الجزائر، دون طبعة، دون سنة
- (39) ملحم محمد: سيكولوجيات التعلم والتعليم: الأسس النظرية والتطبيقية، دار المسيرة، عمان، 2006
- (40) المنجد في اللغة والإعلام، منشورات دار الشرق، بيروت، ب ط، 1984.
- (41) وليد رفيق العياصرة، التعليم والتعلم وعلم النفس التربوي، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011.

2 - الرسائل الجامعية

- (42) عبد الحفيظ وآخرون: أساليب التنشئة وعلاقتها بالسلوك الانحرافي دراسة ميدانية في إحدى المناطق العشوائية بأسبوط، مصر.
- (43) علي شريف حورية، السلوك التنظيمي للمؤسسة التعليمية وعلاقتها بالمردود التربوي، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم الاجتماع التربوية، مذكرة غير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2015/2014.
- (44) محمد قريشي، القلق وعلاقته بالتوافق والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، مذكرة ماجستير، جامعة ورقلة، 2002.
- (45) قدوري الحاج، الإهدار التربوي لدى طلاب كلية العلوم والعلوم الهندسية بالجامعة الجزائرية ورقلة نموذجاً، مذكرة ماجستير، علم النفس المدرسي، جامعة ورقلة، 2005.
- (46) نادية عاشور، عجز المتعلم وعلاقته بالرسوب الدراسي دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة متليلي، مذكرة ماجستير في علم النفس، جامعة ورقلة، 2013.

3 - المقالات والمجلات العلمية:

- (47) حسن زينب حسن 1982، هل دخل التعليم في مصيدة التبعية؟، مجلة دراسات تربوية المجلد 2، الجزء 5.
- (48) الخوالد وأبو صالح محمد، 1991، تطوير منهاج التعليم الجامعي في الوطن العربي، أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية.

قائمة المراجع

49) صيداوي أحمد ، التعليم العربي من الواقع والتطور النوعي، المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، العدد2، 1984.

50) نظمي أبو مصطفى، المظاهر السلوكية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى المتأخرين دراسيا، مجلة كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس، القاهرة، العدد 1، 1999.

51) هلال، عصام الدين علي 1989، الأساس الطبقي لإنتاج المعرفة، التربية المعاصرة، العدد9.

4-المراجع الأجنبية:

52) Jean Piaget , psychologie et épistémologie pour un théorie de la connaissance, Edition Gonthier paris,1970.

53) Bourdieu, p, Passeron ; ‘‘j-c’’ la reproduction ED : de Minuit, Parias ;1970.

54) dictionnaire de farncas comlemporain libaire ;paris1966.

55) Jacobsen, L, et Rosenheim ;R ;Pygmalion de l’école ; et : Casterman ; Paris ;1971.

56) Jones ,F et Jones ;L ,S1995,comprehenesnsive Management Shills ;Bosten Allyn et bacon.

قائمة الملاحق

القائمة الاسمية للأساتذة المحكمين

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة
01	تالي جمال	أستاذ محاضر أ	المسييلة
02	علي شريف حورية	أستاذ محاضر أ	المسييلة

التسلط التربوي والرسوب المدرسي في المرحلة الثانوية

إشراف الأستاذة

د. حورية علي شريف

إعداد الطالبة

سميرة حموش

عزيزي الطالب (ة) تحية عطرة وبعد:

في إطار إعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر في علم الاجتماع تخصص علم اجتماع التربية نضع بين أيديكم هذا الاستبيان راجية منكم الإجابة على عباراته بكل صدق وموضوعية، علما أن إجاباتكم ستحظى بالسرية التامة ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط.

وفي الأخير لكم جزيل الشكر على تعاونكم

المحور الأول: البيانات الشخصية

- 1- الجنس: ذكر 5 أنثى 5
- 2- المستوى التعليمي:
- 3- المستوى التعليمي للوالدين:
- الأب: أمي 5 ابتدائي 5 متوسط 5 ثانوي 5 جامعي 5
- الأم: أمي 5 ابتدائي 5 متوسط 5 ثانوي 5 جامعي 5
- مهنة الوالدين:
- مهنة الأب:
- مهنة الأم:

الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	نادرا	مطلقا
المحور الثاني: السلوك التسلطي للأستاذ					
يعمل الأستاذ على					
1	مشاركتي في تسيير الدرس				
2	سوء المعاملة مع التلاميذ داخل القسم				
3	التفرقة بين التلاميذ في المعاملة				
4	فرض رأيه باستمرار داخل القسم				
5	استخدام أسلوب الإرغام على الإجابة				
6	القيام بالنشاطات دون توجيهه				
المحور الثالث: الرسوب المدرسي في ضوء السلوك التسلطي					
7	يجبرني على القبول الفوري للأوامر دون مناقشة				
8	أنتقي الثناء من طرف الأستاذ باستمرار ما يدفعني للاهتمام بالدراسة				
9	يكافئني الأستاذ عند الإجابة الصحيحة على الأسئلة التي يطرحها				
10	يلزمني الأستاذ بالخضوع لمتطلباته				
11	استعمال الأسلوب الديكتاتوري في تعامله مع التلاميذ ما يدفعهم إلى الغياب المتكرر من الدراسة				
12	يستعمل العقاب المتكرر عند عدم إنجاز الواجبات				
المحور الرابع: الممارسات القمعية					
13	يواجهني الأستاذ بالقسوة				
14	التقزيم من قدراتي				
15	استخدام العنف اللفظي اتجاهي				
16	استعمال أسلوب الاستهزاء بي				
17	التقصير في الاهتمام بي في فهم الدروس المقدمة				
18	تطبيق قوانين صارمة داخل القسم ما ينفرنني من الدراسة				

				19	عدم السماح للتلاميذ بحواره ومناقشته.
المحور الخامس: الرسوب المدرسي في ضوء الممارسات القمعية					
				20	إحراجي أمام التلاميذ ما يجعلني لا أهتم بالدراسة
				21	عدم تشجيعي على الدراسة مما يدفعني إلى عدم الاهتمام بها
				22	تجاهلني عند الإجابة الصحيحة مما يعيقني على المثابرة في العمل
				23	أشعر بالقلق والملل داخل القسم ما يدفعني للتغيب
				24	الاستهزاء بالتلاميذ ذوي القدرات التحصيلية المتدنية.
				25	بستعمل الأستاذ الإفراط في التحكم داخل القسم مما يشعرني بالملل من الدراسة

