TAS_410.2F/01

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبوبكر بلقايد تلمسان

كلية الآداب و اللغات

قسم اللغة والأدب العربي

جامعة بوبكر بلقايد تلمسان
كلية الآداب و اللغات
شعبة اللغة و الأدب العربي

20 B
Fac 11 11 2241

تخصص: دراسات مقارنة

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر

الموسومة بـ:

التحصيل الدراسي بين المستويين:

الابتدائي والثانوي

إعداد الطالبة:

❖ قعاد فاطمة الزهراء

تحت إشراف:

أ.د.شريفي عبد اللطيف

السنة الجامعية 2011•2012

بسم الله الرحمن الرحيم

بسم الله الرحمن الرحيم
الله لا إله إلا هو الحي القيوم لا تأخذه
سنة ولا نوم له ما في السموات وما في
الأرض من ذا الذي يشفع عنده
إلا بإذنه يعلم ما بين أيديهم وما خلفهم
ولا يحيطون بشيء من علمه إلا بما شاء
وسع كرسيه السموات والأرض ولا
يؤوده حفظهما وهو العلي العظيم

شكر وتقدير

الحمد لله حمدا كبيرا وشكرا كثيرا وهو صاحب الفضل العظيم.

- ولا يسعنا بعد شكر العليّ المنعم إلاّ أن نتقدم بجزيل الشكر والعرفان لكلّ من أسهم معنا بجهده في إتمام هذا العمل، والّذي نحسب أجره عند الله تعالى،

جعله العليم القدير في ميزان حسناتنا وحسناتهم،

ونخصّ بالذكر الدكتور المشرف: "شريفي عبد اللطيف"،

لما أبداه من توجيه وتشجيع، وإشراف مباشر ومستمر لإتمام عملي هذا.

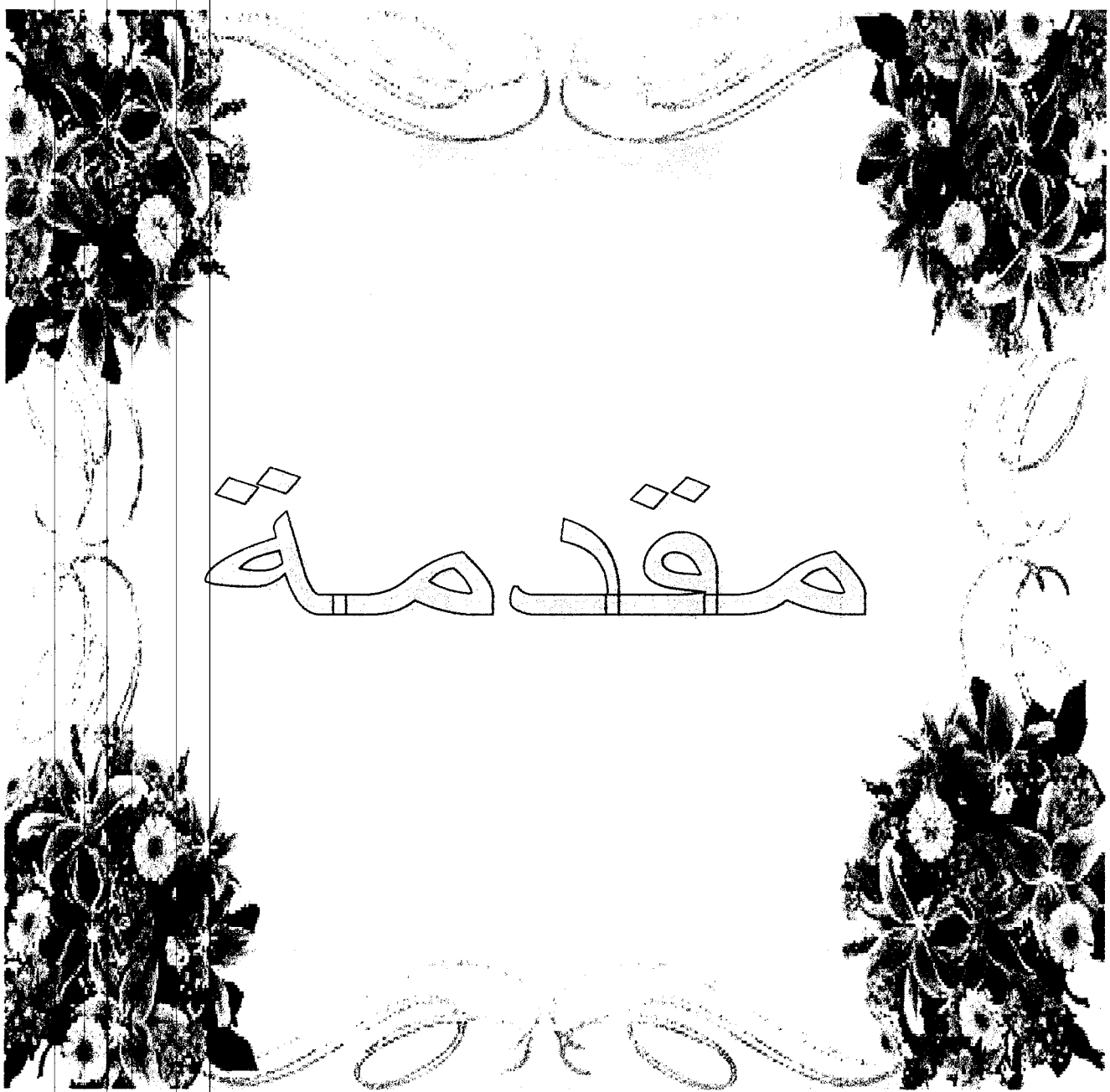
- وجزيل الشكر أيضا للأستاذ المناقش الدكتور "زمري محمد".
- إلى كلّ من ساعدني من قريب أو من بعيد.

∞ إلى كلّ هؤلاء الشكر الجزيل ∞

الإهداء

- إلى من وجبت محبّتك بعد محبّة الله عزّ وجلّ- سيّد الكونين والثقلين محمد صلى الله عليه وسلّم.
- من نبضات القلب ورموش العين، أصوغ كلمات الحبّ إلى من قال فيهما الرحمان:
- (واخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا)
- إلى من وقف التاريخ بين أكفيها ساجدا، راكعا... ووضعت الجنّة تحت قدميها...
- الّتي سهرت لأنام... وتعبت لأرتاح وشقيت لأسعد، وأعطت بسخاء،
- وعلّمتني أنّ الصّبر عبادة، قمّة العطاء... الغالية أمّي.
- إلى القلب الّذي بدعوته رعاني، ظهري وسندي،
- ومن عرق جبينه سقيت بذرة نجاحي...إلى العزيز الغالي "أبي" وفاه الله شرّ النوائب.
- إلى من قاسموني حنان والدي أخواتي: "أمال- صبرينة- مريم- غنية- سوسن- خولة".
- إلى نبع الأصل ومصدر الدعاء والبركة... جدّتي "زهرة".
- إلى أعزّ صديقاتي الّتي رافقتني طيلة سنوات دراستي بالجامعة: "معوج سامية".
- إلى أغلى حبيب في سفينة الحياة بمجداف الحبّ والإخلاص،إليك يا أرق من النسيم...خالي
- "عبد القادر"
- إلى كلّ من تطلّع إليّ بثقة زائدة، عسى ألاّ أخيّبه "هذه أولى البشارات".
- إلى كلّ من يصدقني القول والفعل.
- إلى كلّ هؤلاء أهدي هذا الجهد المتواضع.

فاطمة الزهراء


مقدمة

المقدمة

الحمد لله حمد الشاكرين،والصلاة والسلام على أشرف مخلوق محمد بن عبد الله صلّى الله عليه وسلّم وعلى آله الأطهار وأصحابه الأخيار.

وبعد...

في وقت أصبح التلاميذ يتمثلون في عدد الدرجات التي يحصلون عليها في الامتحانات هو المعيار الأساسي لتقييم التّعليم؛ سواء من وجهة نظر أوليائهم أو المسؤولين عن وضع مناهج التربوية وتنفيذها، حيث يحدّد بصورة كبيرة مستقبلهم العلمي والعملي، فأصبح لابدّ للباحثين أن يهتموا أكثر بهذا الأخير. فظهرت الدراسات المختلفة لتعالج مثل هذه المواضيع. كما اهتموا بالمتغيرات المؤثرة سواء أكانت ذاتية تتمثل في قدرات التلميذ الذهنية، أو سماته الشخصية أو الجسدية، أو محيطية متعلقة بالمناخ الأسري وأساليب التنشئة، وإشراف الوالدين وتدخلهم في مساعدة ونصح أبنائهم، أو كانت مدرسية تنظيمية.

وأصبح التراث السيكولوجي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي في مجال العوامل المرتبطة بالتحصيل، غنيّ لدرجة من الصعب تحديد نقطة لم يتمّ تحديدها كما نجد تباين في المستوى التحصيلي عند التلاميذ، ويرجع ذلك إلى الفروق الفردية لديهم في الذكاء، حيث أنّهم الأكثر ذكاء يكون تحصيلهم أكبر وعكس صحيح؛ بالإضافة إلى أسباب اجتماعية، فالتلميذ الذي يعيش في أسرة تسودها ظروف حسنة تكون قدرتهم التحصيلية أكبر، ونجد بعض الدراسات التي تعتبر أنّ العوامل المدرسية؛ كالأستاذ، الامتحانات والإدارة، هي الأخرى لها دورها من حيث تأثيرها الإيجابي أو السلبي على نجاح أو فشل التلميذ في دراسته.

فما هو الدور الذي يمكن أن تلعبه هذه العوامل النفسية والاجتماعية للتلميذ؟ وإلى أيّ مدى يكون هذا التأثير فعّال في نجاح أو فشل التلميذ؟،وهل ترجع هذه الأسباب إلى عوامل داخلية متعلقة بالتلميذ ذاته، أو إلى عوامل خارجية محيطة أو كلاهما مع بعض؟ وبعبارة أخرى: فيما يتجلى التحصيل المدرسي؟ وما هي العوامل المؤثرة فيه؟ وكيف يكون بين المستويي الابتدائي و الثانوي؟

وللإجابة عن هذه الإشكالية المطروحة، ارتأينا خطة مكوّنة من مقدمة، يليها مدخل معنون بحول مصطلحات البحث، وقسّمنا عرضنا إلى فصلين؛ الفصل الأول عالجنا فيه الجانب النظري تحت عنوان: العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، ثم أشرنا إلى العوامل النفسية للتلميذ وأثرها عليه، وتركنا المبحث الأوّل لننتقل إلى الثاني، متناولين فيه المتغيّرات الجسدية للتلميذ، ثم أدرجنا من خلاله

البيداغوجية والمدرسية؛ معتقدين أنّ لها أثر كبير على مردودية التلميذ، وننتقل من المبحث الثالث إلى الرابع المعنون بالعوامل الاجتماعية المتعلقة بهذه الأخيرة، وبعد انتهائنا من الفصل الأوّل تبعناه بفصل ثان، وكان تطبيقا يجسّد الجانب النظري، تحت عنوان: عرض ومناقشة متغيرات البحث، فقد قمنا بأخذ نموذجين؛ النموذج الأول من المستوى ابتدائي والثاني من الثانوي، وحاولنا معرفة آراء مجموعة المبحوثين (الأطفال والمراهقين) فيما يخصّ كلّ عامل مؤثر على تحصيلهم الدراسي؛ بالإضافة إلى بعض التوصيات والاقتراحات التي توصلنا إليها من خلال نتائج هذا البحث، وختمنا عرضنا هذا بحوصلة، معتمدين في سير هذه الخطة على المنهج الوصفي في دراسة العوامل المؤثرة على مردودية التلاميذ، كما استعملنا أيضا المنهج التحليلي المقارن في الجانب التطبيقي لهذه الأسباب لكلّ مستوى، متخذين منهم سبيل في مناقشة فروض البحث، وما يحويه من قضايا وتفاعلات.

وممّا لاشك فيه أنّ لكلّ بحث أسبابه وأهدافه وأهمّيته، وبما أنّ هذا الجهد لا يخرج عن هذا الإطار، فهناك دوافع أدّت بنا إلى اختيار الموضوع، فبعضها ذاتي والآخر موضوعي ومن بينها:

1. الإطلاع عن وضعية التلميذ المراهق والطفل داخل المدرسة، والوقوف على الأسباب التي تقف حجرة عثرة في تحصيله الدراسي، والتي تتسبّب في فشله الدراسي المبكّر.
2. المساهمة في حلّ مشكلة تربوية اجتماعية؛ كثيرا ما أقلقت الآباء والمدرسين، والتلاميذ فضعف التحصيل والرسوب وتكرار السنة؛ مشكلات متعدّدة الجوانب من حيث الأسباب والمسؤول عنها.
3. محاولة تشخيص هذه العوائق وتقديم بعض الحلول.

وبما أنّ الهدف من البحث هو الوقوف على التحصيل الدراسي بين المستويين، بالإضافة إلى العوامل المؤثرة فيه، فكان لزاما علينا أن نختار عينة ذات مواصفات تتماشى مع طبيعة البحث، وبالتّالي كانت هذه الأخيرة التي أجري عليها البحث مقصودة، لذلك قمنا بدراسة استطلاعية تهدف إلى اختيار العيّنة التي تتوفر فيها الشروط اللاّزمة، حيث تمّ الإطلاع على ملفات التلاميذ البيداغوجية بغية التعرّف على نتائجهم طوال السنة.

وقد اعتمدنا كثيرا في إعداد هذا البحث على كتاب "دروس في التربية وعلم النفس" للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، مديرية التكوين والتربية خارج المدرسة، المديرية الفرعية للتكوين.

وإنّي أحمد سلفا لكلّ من يصوب في هذا البحث خطأ أو يصحّح رأيا عملا، **يقول عمر بن الخطاب (رضي الله عنه): ﴿ رحم الله امرءا أهدى إليّ عيوبي﴾.**

مدخل

حول مصطلحات البحث

التحصيل المدرسي:

يعني مقدار المعرفة أو المهارة التي حصلها الفرد نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة.[1]

ويعرفه أيضا سيد خير الله على أنه ما يعبر عنه المجموع العام لدرجات التلميذ في جميع المواد الدراسية.

كما يعني أيضا مدى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات معينة في موضوع معين مقاسا بالدرجة التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي المعد من قبل الباحث في هذا الموضوع.[2]

إذن التحصيل المدرسي هو مقدار أو كمية المعرفة أو الخبرة التي حصلها التلميذ نتيجة مروره بخبرات تعليمية سابقة.

التأخر المدرسي:

يطلق التأخر المدرسي أو التحصيل على التلميذ الذي يكون مستواه التحصيلي في المواد الدراسية أقل مما يناسب مستوى ذكائه الفعلي، والذي يكون قابلا للتحسن أي في حالة التلميذ الذي لا يشغل ما عنده من ذكاء بالقدر الكافي فيبدوا مقصرا، ويتخلف عما يجب أن يكون عليه بالنسبة لنفسه ولما لديه من قدرة عقلية.[3]

وهو أيضا قصور تلميذ في الحصول إلى المستوى التحصيلي العادي وهو ما يكون فيه عمر التلميذ الدراسي أو التحصيلي مساويا لعمره الزمني أو لعمره العقلي.[4]

ويعرفه صوئيل كيرك:" بأنه ذلك الذي يظهر لديه اختلاف بين مستوى تحصيله الحقيقي والتحصيل المتوقع منه في موضوع من الموضوعات الدراسية بالمقارنة مع أقرا نه".

التكرار المدرسي:

هو عملية بقاء التلميذ في نفس القسم مع قيامه بنفس عمل السنة الماضية ويعرفه كاندل kandall: "أن المعيدين والراسبين هم الطلاب الذين يبقون في المرحلة الدراسية لأكثر من سنة".

إذن التكرار هو عملية إعادة مستوى محدد من التعليم لعدم قدرة التلميذ على الوصول إلى المستوى المطلوب للانتقال إلى القسم الأعلى.

---

[1]- عبد الرحمان العسوي، علم النفس بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، لبنان، 1984: 166.
[2]- محمد عبد القادر عبد القفار، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد العاشر، الجزء الثالث، جويلية، 1989: 102.
[3]- محمد خليفة بركات، علم النفس التعليمي، دار القلم، الكويت، ط 3، 1979: 352.
[4]-حامد عبد القادر، دراسات في علم النفس التعليمي، مكتبة نهضة مصر ومطبعتها الفجالة، القاهرة: 388.

الفشل المدرسي:

هو عدم القدرة على تحقيق مستوى تحصيلي، أو تكوين محدد، ويمكن أن ينتج بكل بساطة عن التفاوت بين الطموحات الذاتية أو العائلية والاستعدادات.

أما التعريف الإجرائي الذي اعتمدنا عليه: فيقصد به التلاميذ الذين تكون نتائجهم السنوية أقل من نتائج زملائهم أي أقل من المتوسط، وبمعنى آخر هم أولئك التلاميذ الذين انتقلوا إلى السنة الثالثة ثانوي، والسنة الخامسة الابتدائي بدون معدل أي بمعدل أقل من 20/10.

المسببات الذاتية:

والمقصود بها تلك العوامل النوعية والخاصة المتعلقة بالتلميذ نفسه، وبمعنى آخر هي تلك العوائق التي تقف في طريق التلميذ لتحصيل مدرسي، ومنها:

1- العوائق الذهنية:

هي القدرة المهيأة عند التلميذ على التكيف العقلي مع مشكلات الحياة وظروفها الجديدة، وهي القدرة على الفهم والتفكير المنطقي والتفاعل الجسدي مع البيئة كسعة التذكر، السرعة الإدراكية، التفكير المنطقي.[1]

2- العوامل النفسية:

هي القدرة المهيأة عند التلميذ على التكيف النفسي مع مستجدات البيئة والمتمثلة في سماته الشخصية مثل الانبساط، الاتزان الانفعالي، المثابرة، السيطرة، الانضباط.[2]

3- العوامل الجسدية:

وهي الظروف الفيزيولوجية للتلميذ التي تسمح له بالتكيف الحركي السليم مع محيطه كسلامة حواس، كفاية التغذية، سلامة جهاز النطق.

المسببات الاجتماعية:

يقصد بها العوامل السيكولوجية التي يمكن أن تنسب إلى العلاقة بين الأفراد، أي تلك العوامل الناتجة عن العلاقة التفاعلية بين الأفراد، ومن بين هذه المسببات:

1- العوامل المحيطية:

هي كل الظروف والعوامل التي تؤثر على الكائن الحي من الخارج، كعامل الأقران، عامل البعد عن المدرسة، عامل الوسائل السمعية البصرية كالتلفزيون.

---

[1]-مصطفى عشوى، مدخل إلى علم النفس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1990: 72-73.
[2]-المرجع السابق: 72-73 بتصرف.

2- العوامل الأسرية:

هي البيئة الداخلية للتلميذ والمتمثلة في الأسرة كالجو الأسري الهادئ، حالة الآباء الاجتماعية، نوعية السكن.

مفهوم الأسرة:

هي النواة الأولى التي تقوم بتربية الطفل وتنشئته، وهي من أهم المؤسسات الاجتماعية التنشيئية والمتكونة من الزوج والزوجة والأبناء، يربطهم رباط الدم والأهداف المشتركة، ولقد دلت التجارب أن التلاميذ المجدين بأعمالهم سواء المدرسية أو غير المدرسية هم في الغالب التلاميذ الذين أحسن توجيههم ورعايتهم بالبيت.

3- العوامل الثقافية:

هي تلك العوامل المتعلقة بالمستوى الثقافي للعائلة، ويقصد بهذا الأخير هو المستوى التعليمي للأبوين والإخوة، بمعنى ثقافة الآباء والإخوة، ولقد حددنا هذا المستوى بما يفوق مستوى السنة الخامسة إبتدائي والسنة الثالثة ثانوي حيث أن هذين المستويين يسمح ويؤهل أفراد الأسرة لمساعدة وتوجيه أبنائهم في مذاكرتهم.

المسببات المدرسية:

وهي البيئة الخارجية للطفل وهي مجموع السلوكات الناتجة عن العمليات التي تقوم بها هيئة المدرسة، بقصد تهيئة الجو الصالح الذي تتم بين جوانبه العملية التربوية والتعليمية، ومن هذه المسببات:

العوامل الإدارية:

وهي تلك العمليات المتعلقة بالجهاز الفني للمدرسة كالحارس العام، المدير، المستشار التربوي.

العوامل التعليمية:

وهي العوامل السلوكية الناتجة عن علاقة المعلم بالتلاميذ داخل القسم سواء تلك المتعلقة بمعاملته للتلاميذ، أو تلك المتعلقة بطريقة التدريس.

العوامل البيداغوجية:

هي مجموع العوامل السلوكية الناتجة عن القانون التربوي الذي سطرته السلطات وارتضته منهاجا لها لتحقيق سياستها التعليمية وأهدافها، وشاركتها المدرسة في تنفيذه مثل البرنامج، الامتحانات، وسائل الإيضاح.

الفصل الأول
العوامل المؤثرة في
التحصيل الدراسي

المبحث الأول: العوامل النفسية

أولا: القلق

يعرّفه ماسرمان على أنّه حالة من التوتر الشامل الذي ينشأ خلال صراعات الدوافع ومحاولات الفرد وراء التكيّف.[1]

ومعنى ذلك أنّ القلق ما هو إلاّ مظهر للعمليات الانفعالية المتداخلة التي تحدث خلال الإحباط والصّراع.

ويعرّفه كارن هورني أنّه استجابة انفعالية لخطر يكون موجها إلى المكوّنات الأساسية للشخصية.[2]

ويرى فرويد أنّ القلق ثلاثة أنواع: القلق الموضوعي والقلق العصابي، والقلق الخلقي.

القلق الموضوعي:

وهو حينما يدرك الفرد أنّ مصدر القلق خارج عن إرادته، أي هو ردّ فعل عن إدراك خطر خارجي.

ويعرّفه أيضا نعيم الرفاعي في كتابه الصحة النفسية بأنّه ردّ فعل يمرّ به الفرد لدى إدراكه خطرا خارجيا يكون محدّدا ويتوقع وجوده بناءا على وجود إشارة تدّل عليه من معرفة الشخص أو خبراته السابقة.[3]

القلق العصابي:

وهو في صورة مخاوف مرضية تتضمن إدراك موضوعات محدّدة باعتبارها مثيرات للقلق كالخوف مثلا عند بعض الأفراد عند رؤية الحشرات، أي أنّ درجة شدّة الخوف لدى هؤلاء لا تناسب إطلاقا مع الخطر الحقيقي المتوقع الذي لا يمثل أي خطر.[4]

القلق الخلقي:

هو الإحساس بالذنب نتيجة للإحباط دوافع الذات العليا.[5]

بمعنى هو القلق الناتج عن حكم الأنا الأعلى بوجود ذنب أو إثم قد ارتكب وهو أيضا إحباط المكوّنات الأنا الأعلى حين يسببه عمل يقوم به الأنا.

---

[1]- مصطفى فهمي، الصحة النفسية في الأسرة والمدرسة والمجتمع، مطبعة التقدم، دار الثقافة للنشر، ط2، 1961: 183.
[2]- نعيم الرفاعي، الصحة النفسية، دراسة في سيكولوجية التكيّف، المطبعة الجديدة، دمشق، ط3، 1972: 256.
[3]- المرجع السابق: 268.
[4]- المرجع السابق، (مصطفى فهمي، الصحة النفسية في الأسرة والمدرسة والمجتمع): 189.
[5]- المرجع نفسه (مصطفى فهمي): 189.

وللقلق آثار إيجابية وأخرى سلبية عند المتعلمين وذلك حسب درجة قوّته أو ضعفه، والقلق يدّل أكثر ما يدّل على الخوف والإثارة الشديدة.

فالخوف من الحصول على درجات ضعيفة أو الخوف من المدرسين قد يدفع التلميذ إلى العمل اللاّزم لاجتناب العقوبة، لكن من فرط الخوف قد يبذل التلميذ الجهد مالا يطيق فتعود آثاره سلبية على المتعلّم وعلى نتائجه، ومن جهة أخرى فإنّ القلق المفرط من قبل الآباء على أبنائهم كالضغط الشديد والرقابة المفرطة والصرامة الصلبة، كلّ هذه العوامل مجتمعة تقلق التلميذ أكثر ما تحفزه وبالتالي تكون النتائج سلبية.

فقد اعتبر الكثير من المربّين أنّ القلق تأثير إيجابي في عملية التعلّم وجعلوه مرادفا للاهتمام الشديد والعامل الجاهد للتعلّم، وهو بهذا يكون إيجابيا حينما يكون معتدلا ومناسبا لنوع العمل المطلوب إنجازه، ولكنّه حينما يكون أعلى من ذلك يؤدي إلى الخوف الشديد والمبالغة في الاهتمام وبالتالي يؤدي إلى عرقلة التعلّم ثمّ الانحراف والانصراف عن التعلّم.[1]

ثانيا: درجة ذكاء التلميذ

من المتفق عليه أنّ أنسب المراحل التي تظهر فيها الفروق الفردية بوضوح وتمايز شديد هي مرحلة المراهقة، إذ يضاف إلى عامل النضج والنموّ فيها عامل آخر هو تراكم الخبرات، الأمر الذي يعين الطفل على تبيّين حقيقة ميوله الشخصية واستعداداته العقلية، لذلك من السهل أن نتبيّن الفروق الفردية في المرحلة الثانوية.

ودراسة المواد العادية وطرق تدرسيها يتطلّب مستوى عقلي معين لكي ينجح فيها التلميذ، أمّا الذي يعاني من ضعف الذكاء فلا يستطيع أن يتقدّم في دراسة المواد المقرّرة على التلاميذ العاديين، ولا تناسبه طرق التدريس التي تتبع معهم، لذلك يفشل ويشعر بمرارة الفشل والإحباط، علاوة على تعرضه للإيذاء والعقاب والسخرية سواء من المتعلمين والمعلمين، هذا بالإضافة إلى ضغط الأسرة وقسوتها عليه لكي يتقدّم في دراسته دون مراعاة لقدراته، ممّا يضطره أحيانا إلى الهروب من المدرسة لعجزه عن متابعة دروسه وتقدمه فيها.[2]

أمّا إذا كانت درجة الذكاء مرتفعة جدّا، فعادة ما يستهين بالمواد الدراسية لأنّها لا ترضي حاجاته إلى المعرفة، وعلى ذلك يهمل دروسه ولا يستدركها ممّا يكون سببا في تأخره الدراسي.

وللذكاء تعاريف كثيرة سنكتفي بذكر أهمّ التعاريف التي قامت عليها كثير من البحوث والاختبارات التي يقاس بها ذكاء الأطفال والكبار.

---

[1]- فاخر عاقل، علم النفس، دار التكيّف البشري، دار العلم للملايين، بيروت، ط6، 1979: 179.

[2]- وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، دروس في التربية وعلم النفس، مدرية التكوين والتربية خارج المدرسة، المديرية الفرعية للتكوين، 73-1974: 314.

فعرّفه بنيه بأنّه: "هو القدرة على الفهم والابتكار والتوجه والهادف للسلوك والنقد الذاتي".[1]

ونجد أيضا فكسلر يقول: "إنّ الذكاء هو القدرة الكلية لدى الفرد على التصرف الهادف والتفكير المنطقي والتعامل المجدي مع البيئة".[2]

ويميّز ثورندايك بين ثلاثة أنواع من الذكاء:[3]

1- الذكاء المجرد: وترتبط به القدرة على فهم الرموز اللفظية والرياضية والقدرة على التعامل معها.

2- الذكاء المحسوس: وهو القدرة على فهم الأشياء والتعامل معها كمهارات الحرف (المهن) والتطبيقات العملية (كالميكانيك والتجارة).

3- الذكاء الاجتماعي: ويتمثل في القدرة على فهم الأشخاص والقدرة على التعامل معهم.

- تعاريف الذكاء عديدة لكنّها تتفق في أنّه هو قدرة الشخص على التعامل والتكيّف العقلي بأحسن السبل مع متطلبات المحيط.

ثالثا: الخجل والافتقار للثقة بالنفس

يقول الإمام الغزالي: "إنّ الطفل المستحي لا ينبغي أن يهمل بل يستعان على تأديبه وتعليمه بحيائه وتمييزه".[4]

فالخجول يشعر في كلّ ظروف حياته بإحساس الجزع والإحباط مصحوب باضطرابات سلوكية بدرجة تجعله عاجزا عن التفكير وعن الكلام بصعوبة كبيرة، ويستسلم بسهولة لهذا الخداع النفسي، وتتكرّر حوادث الفشل وتنغرس بعمق متزايد، وتتحوّل حياته إلى سلسلة لا متناهية من الفشل والإحباط.[5]

نجد بعض الآباء يرهقون أولادهم بالانتقادات المستمرة واللوم لمكافحة كسلهم في الدراسة مثلا: أنت غبي وبليد، حيث يتسبّب له ذلك في حرج يبقى راسخ في نفسه. وعلى الآباء أن يتفهموا أنّ كلّ طفل حالة فريدة متميّزة، فالأطفال يتفاوتون في قدراتهم الجسمية والذهنية، وبالرّغم من ذلك فإنّ كثير من الآباء والأمّهات يفرضون على أطفالهم أهداف تقليدية لا تتفق مع ميولاتهم ومهاراتهم مما يسبّب للطفل إعاقة في مجالات أخرى، وفقدان الثقة بالنفس كما يقول محمود مهيدي الإستانبولي معناها

---

[1]- [2]-[3]- مصطفى عشوى، مدخل إلى علم النفس، 1990: 73.

[4]- خالد قوطرش، ظاهرة التأخر الدراسي في العالم الثالث، التربية مجلة تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، 1991: 160.

[5]- عبد الرحمن حميدة، أخطار الخجل والافتقار للثقة بالنفس، التربية مجلة تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، 1991: 485.

الاضمحلال لأنّهما بمثابة القوّة الباطنة الّتي تدفع المرء نحو الفوز والانتصار، فالمرء يحكم على نفسه ومصيره إلى حدّ بعيد إذا كان ذا ثقة بنفسه.[1]

فالتلميذ الواثق من نفسه يكون أكثر اندفاعا من غيره في تحقيق فرص النجاح وإبراز الذات، في حين يبقى الفاقد لهذه الصّفة ضحية خوفه من المواجهة رغم أنّه يمتلك من القدرات ما تؤهله إلى أن يكون في رتبة أقرانه العاديّين.

رابعا: الانطواء

أيّا كان النظام الّذي تأخذ به المدرسة في توزيع التلاميذ على الفصول فلابدّ من توافر قدر من المرونة وحرّية الحركة بحيث إذا تأكّد أنّ الوضع الخاصّ لبعض التلاميذ يجعل منهم تلاميذ معزولين لا يتفاعلون مع مجموعة الفصل، وجب نقلهم إلى فصل آخر يصبحون فيه أكثر انسجاما وتوافقا.[2]

ومن هنا يتّضح مدى أهمية الحاجة النفسية للانتماء لهؤلاء التلاميذ وحاجتهم إلى التقبل من بعض زملائهم وتقديرهم لهم، وقد يحتاج الأمر في حالة بعض التلاميذ المنطويّين إلى دراسة الأسباب الّتي أدّت إلى انطوائهم وتشجيعهم على اكتساب المهارات أو الصفات الّتي تنقصهم والّتي تجعلهم مرغوبين من الآخرين، والانعزال عن الآخرين من نفس النوع يكون إمّا بسبب الإحساس بالنقص، أو بالاستعلاء أو بالمغايرة.

والعزلة كما يقول الدكتور عبد المؤمن الحفني، حيلة دفاعية يلجأ إليها الفرد لعزل حدث وقع له ومنعه من التّكرار بغرض فصله عن تجربته الشخصية، ومع ذلك فالتجربة لا تنسى بالعزل ولكن تفرغ من الانفعال الّذي كان يرافقها، وهكذا يبقى معزولا لا يلعب أي دور سوى التفكير في عقده الشخصية، وقد يكون سببه راجع إلى نقص وفقر التنبيه الاجتماعي في طفولته المبكرة.[3]

يعتبر الانطواء وسيلة للهروب من المصاعد الناتجة عن الشعور بالنقص.[4]

ومن المعروف أنّ العجز الجسمي من أهمّ أسباب الشعور بالنقص وخاصّة أنّ عالم الطفل يتسّم بالنشاط والحيوية والحركة، وإذا لم يستطع الطفل أن يشارك زملاءه من الأطفال في نشاطاتهم فإنّه يضطر إلى الانسحاب والانطواء.

ويرى يونغ أنّ الانطواء introversion ينشأ بسبب صراع يقع بين الشعور واللاّشعور للفرد مثلا:

---

[1]- محمود مهيدي الاستانبولي، كيف نربي أطفالنا، بيروت، المكتب الإسلامي، ط2، 1985: 37.
[2]- صموائيل مغاريوس، الصحة النفسية والعمل المدرسي، دار الطبع والنشر، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط3، 1974: 90.
[3]- عبد المؤمن الحفني، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، الناشر مكتبة مدبولي دار العودة، بيروت، ط1، ج2، 1978: 410.
[4]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين التربية وعلم النفس، تشريع مدرسي، م3: 60.

حين تكون البرودة شديدة في الخارج فالمنطوي يقرّر أن يتعرّض للبرد حتّى يقوى ويشتدّ تحمله للتقلبات الجوّية، فلا يرتدي أية ملابس إضافية. فهو بهذا حكم على ذاته بالانغلاق، وتحصر اهتماماته في شخصه، ويتراجع أمام العالم الخارجي كالحلزون المتقوقع.

والمفرط في الانطواء يصبح خاشيا لأشياء ومواقف في العالم الخارجي لا تستحق الاهتمام في حقيقتها، وأي لقاء خارجي اجتماعي يثير لديه مشاعر الخوف وعدم الثّقة والتشكّك ويمتدّ به الحال حتّى تصبح حياته عقيمة لا ثمرة لها.[1]

خامسا: الذاكرة

الذاكرة هي قدرة الشخص على استحضار ما حصل له في الماضي استحضارا كاملا، وهذه القدرة موجودة بجميع النّاس بصورة مختلفة، ولا تكون الذاكرة صحيحة كاملة إلاّ إذا استطاعت استظهار ما يريد صاحبها، وحفظه وتذكره حين اللّزوم تذكرا حقيقيا.[2]

وللذاكرة شروط ضرورية منها الجسمية كالصّحة، والغذاء الجيّد والهواء النقيّ والراحة واجتناب السهر، لأنّ التذكر وظيفة بيولوجية تساعد الكائن الحيّ على الاستجابة للظروف الحالية في ضوء التجربة الماضية، ومنها النفسية كالحفظ والانتباه والتّكرار والمراجعة، والتشويق في الحفظ وأهمّ من ذلك، الفهم الجيّد فإنّه أعظم عامل على تثبيت المعرفة في الذّهن.

لكن بعض التلاميذ لا يستطيعون استرجاع ما حصلوا عليه في الماضي حين اللّزوم، وقد يرجع ذلك إلى أسباب مرضية كضعف الجهاز العصبي، أو أسباب نفسية كبعض المادة الدراسية، عدم الاهتمام بالشيء المراد حفظه نتيجة نقص الوسائل المشوّقة أو قلّة التكرار أو المراجعة، عدم الفهم الجيّد، أو عدم تناسب المادة التعليمية مع سنّه وقدراته الذهنية.[3]

ومن هنا وجب على الآباء العناية بصحة أطفالهم وحثّهم وتشجيعهم على المراجعة وعلى المدرسين بتشويق مادتهم الدراسية قدر الإمكان لكسب اهتمام التلاميذ.

سادسا: الانتباه

يعرّفه فاخر عاقل في كتابه علم النفس: "بأنّه عملية غربلة تحدث في الجملة العصبية التي تكبت كلّ داخل حسّي غير ذي أهمية".[4]

---

[1]- وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، دروس في التربية وعلم النفس: 297.
[2]- محمود مهيدي الاستانبولي، كيف نربي أطفالنا: 110.
[3]- المرجع السابق: 112.
[4]- فاخر عاقل، علم النفس، دراسة التكيّف البشري: 628.

والانتباه قسمان كما قال محمد الاستانبولي: "انتباه تلقائي وانتباه إداري" ومثال الأوّل إصغاء التلميذ إلى شيء لفت انتباهه ووجد فيه لذّة كان ينتبه إلى قصة ظريفة أو صوت شديد وهنا يكون الانتباه سهل دون جهد ومشقة.

ومثال الثاني إصغاء الطفل إلى درس غير جذّاب رهبة من عقاب أو رغبة في فائدة أو مكافأة، وهنا الانتباه يكون صعبا يتطلّب جهدا فكريا.[1]

الشيء الذي أدّى بالتربويّين إلى إيجاد طرق الانتباه فبعدما كانت المادّة التّعليمية هي محور العملية التربوية أصبح التلميذ هو محور هذه العملية؛ بمعنى آخر تكيّيفا للمادّة التّعليمية مع ميول ورغبات الطفل، لأنّ التّعليم الراقي كما يقول الاستانبولي هو ما ينتبه إليه الطفل انتباها عفويا بشوق ورغبة، وهو دليل على موافقته لميوله وحاجاته.[2]

كما قد أوجد الانتباه بواعث ومثيرات لتسهيله يلتجأ إليها المعلّم للوصل إلى غايته، ومن هذه البواعث قوّة وشدّة المثير، فكلّما كان المثير قويّا زاد الانتباه أيضا التّكرار، فتكرار الشيء يبعث على الانتباه، كذلك الجاذبية والحاجة، فكلّما كان الموضوع يوافق ميول وحاجيات التّلميذ كان الانتباه أسهل وأقوى، ومن جهة أخرى الابتعاد قدر المستطاع عن المسبّبات وعوائق الانتباه كسوء تنظيم غرفة الدرس، شدّة الحرارة أو البرودة، التعب، قلّة النوم، ضعف الإرادة، الانشغال بالتحدّث مع الرفقاء في القسم أثناء الدّرس، جفاف درس المعلّم حيث لا يشارك التّلاميذ في الدّرس؛ كل هذه العوامل لها أثر في تشتيت الانتباه.

إنّ طول الوقت الذي تستطيع فيه تركيز انتباهنا يسمّى مدى انتباه، وكثيرا ما يستعمل معلموا المدرسة الابتدائية مدى الانتباه في تصنيف تلامذتهم، وذلك على اعتبار أنّه من المفروض أن يزيد هذا المدى بزيادة العمر العقلي، وكذلك يستعمله المعلّمون كمقابل للقدرة العقلية، على اعتبار أنّ الطفل الذي يكون له مدى الانتباه قصير لا يستطيع متابعة درس بكامله وتكون نتائجه سلبية.[3]

وصلة مدى الانتباه بمقدار الاهتمام صلة واضحة تدّل عليها حقيقة أنّ الأطفال قد يعجزون عن الانتباه إلى درس من الدروس لمدّة خمس دقائق، في حين يستطيعون الانتباه أكثر من نصف ساعة إلى برنامج الأطفال في التّلفاز، وعليه كان من واجب المعلّم في أن يجعل مادته التّعليمية شيّقة تستدعي اهتمام الأطفال وانتباههم وتحتفظ بهذا الانتباه مدّة طويلة لاغتنام فرص تعليمية أكثر ولتحصيل أحسن.

---

[1]- محمود مهيدي الاستانبولي، كيف نربي أطفالنا: 113.
[2]- المرجع السابق: 114.
[3]- فاخر عاقل، علم النفس، دراسة التكيّف البشري: 625.

المبحث الثاني: العوامل الجسدية

أوّلا: الصحة الجسمية

قد يصاب التّلميذ أثناء العام الدراسي بمرض جسماني خطير أو بسيط يطول أو يقصر فيكون ذلك سببا مباشرا في تأخره الدراسي.

كما قد يكون التّلميذ مصابا بضعف في الرؤية، فلا يرى الصبّورة وما يكتب عليها من بعيد. وقد يكون مصابا بضعف في السّمع فلا يستطيع أن يسمع صوت المعلّم جيّدا لبعد مكانه في القسم، كما أنّ وجود العيوب الجسمية كوجود خلل في أجهزة النطق كالزوائد الأنفية؛ ممّا قد يؤثر في حدث تأخر دراسي خاصّ في بعض المواد كالقراءة.

وفي الدّراسة الّتي قام بها بيرث Burt سنة 1951 في إنجلترا بيّنت نتائجه أنّ الضعف في الصّحة العامّة هو أكثر العوامل انتشارا بين الأطفال المتأخرين دراسيا.[1]

كما قد يصاب التّلميذ بأمراض وعاهات بدنية أخرى، فعلى الأسرة والمدرسة عرض أولادهم من حين لآخر على الأطباء للمداواة، فنزلات البرد المتكرّرة وأمراض المعدّة والأمراض المزمنة كالروماتيزم قد يسبّب للتّلميذ آلام، ممّا تتسبّب في نقص الانتباه والجهد المبذول والتعب المستمرّ.

ثانيا: الحواس

إنّ للحواس شأن عظيم وأثر فعّال في تنمية العقل، ولقد شبههما العلماء بالنوافذ الّتي تتلقى المعرفة ممّا يحيط بها، ثمّ تواصلها إلى الذّهن وهي الّتي تسلّم الإحساسات إلى العقل، فتكون منه الحوادث العقلية، وبدون الحواس لا يرجى منه فائدة ولا عمل، ومن تمّ يتطلّب العناية بأمر سلامة الحواس والسعي لتنميتها تنمية عامّة حتّى تكون أمينة في نقل المعرفة الخارجية وأي إصابة أو مرض بهذه الحواس يكون عائقا في اكتساب المعارف.

ثالثا: التعب العقلي

يتعب العقل بسبب ضعف الجسم وسوء التّغذية وفساد الهواء وعدم النظام، ووجود ضوضاء وتداخل مثيرات.

كما يتعب العقل من إنهاكه بالعمل العقلي، ومن علامات التعب؛ عدم الانتباه، كثرة الالتفافات، التثاؤب والميل إلى النوم والإتيان بحركات لا لزوم لها، وسرعة الانفعال والتأثر وعدم الفهم.[2]

---

[1]- إبراهيم عبد الله عمار، طلبة المرحلة الإعدادية وحاجتهم الإرشادية، جمعية عمال المطابع، قطر، ط2، 1975: 48.
[2]- محمود مهيدي الاستانبولي، كيف نربي أطفالنا: 144.

إذن فراحة العقل توفّر جوّا خصبا لاكتساب فرص التّعليم ويسهّل عملية الانتباه داخل القسم، ولهذا يرجى من الآباء منع أبناءهم من السهر الطويل، فقلّة النوم يتسبّب أيضا في التعب العامّ.

المبحث الثالث: العوامل البيداغوجية والمدرسية

أولا: المعلّم

حتّى الآن لا يزال المدرّس هو العامل الأساسي في إنجاح وتنفيذ البرنامج وتحقيق أهدافها، فطريقة التّدريس ومدى توفيقه في اختيارها بحيث تناسب نوع الخبرات ومستوى التلاميذ العلمي والعقلي والحضاري، كلّ هذه الأمور تعتبر العامل الهامّ في نجاح التنفيذ، وقبل التحدّث عن أهمّية الطريقة في نجاح الدّرس والفهم الجيّد، لا بأس أن نتطرّق إلى بعض الصفات الواجب توفرها في المعلّم حتّى يقوم بدوره كمربي قبل أن يكون ملقّن معارف.

فنحن اليوم بحاجة إلى معلمين مربيّين لا معلمين ملقنّين وفي حاجة إلى معلمين يفكرون في تربية التلاميذ تربية كاملة من جميع النّواحي (الجسدية، الخلقية، العقلية، الوجدانية، الدّينية) لإعدادهم للحياة العملية.[1]

وتتمثل هذه الصفات في ما يلي:

- يتطلب أن يؤمن المعلّم بالقيمة الإنسانية لكلّ تلميذ ويحاول أن يكون صديقا للجميع.
- يتطلب أن يكون مدركا للنزعة الاستقلالية لتلاميذه المراهقين فلا يسيء تفسير سلوكهم التحرّري.
- عدم الاستهزاء ببعض التلاميذ والتحيّز الواضح للآخرين ومنحهم امتيازات خاصة.
- عدم المبالغة في استخدام الامتحانات وفي تكليفهم بالواجبات المنزلية.[2]

كذلك قد يطلب من المعلّم بناء علاقات اجتماعية بنّاءة مع التلاميذ من خلال تنمية العلاقات الإنسانية معهم.

- ❖ معالجة مشكلات الطلبة بطرق موضوعية وفق قواعد وأصول تربوية.
- ❖ مساعدة الطلبة الذين يعانون من الحياء أو من عدم الثقة بالنّفس.
- ❖ استخدام نتائج الامتحانات لتحديد مواطن الضعف لعلاجها.
- ❖ إطلاع التلاميذ بنتائج الامتحانات في وقت قصير لتشجيع استمرارية العمل.

[1]- بوفلجة غياث، أهداف التربية وطرق تحقيقها، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1989: 09.
[2]- صموائيل مغاريوس، الصحة النفسية والعمل المدرسي: 96.

كما أنّ العبوس والعنف والشدّة التي يستعملها المعلّم مع التلاميذ بغية السيطرة في القسم والخوف من أن يفلت زمام التّحكم من يده فتضيع كرامته ويقلّ احترامه ممّا يؤدي إلى نفر التلاميذ من المعلّم ومن المادّة التي يدرسها فيهبط مستوى تلاميذ التحصيلي.

لكن من جهة أخرى يتطلّب من المعلّم أن يكون على نوع من الحزم والشدّة، فمحبّة المعلّم لتلاميذه ومساعدتهم تمهّد له طريق النظام، لكن هذه الأخيرة إذا لم تكن مقرونة بهذين النوعين فإنّها تغريهم وتجعلهم يستضعفونه ويعتمدون على طيبته للإخلال بالنظام، شرط أن لا يستعمل هذه الشدّة في غير موضعها.[1]

ثانيا: طريقة التدريس

طريقة التّدريس في أسلوب وكيفية إيصال معلومات الدّرس بمنهج علمي وأكاديمي يراعي الاستيعاب الكامل والفهم الجيّد والتأكّد من استفادة التلاميذ علما ومنهجا. وهي أيضا إحدى العوامل الرئيسية في نجاح الأستاذ والمعلّم، ويتوقف حسب التلاميذ للمادّة والأستاذ على الطريقة التي يؤدي بها المدرّس درسه.

ومادام ليس هناك طريقة محدّدة تصلح لجميع المواد الدراسية ولجميع التلاميذ والمعلّمين فهناك بعض الشروط إذا توفرت كانت الطريقة جيّدة:

- أن تثير الطريق انتباه التلاميذ.
- أن تثير الدافعية لدى التلاميذ ودفعهم للتّعلم.
- إثارة التفكير التعدّي للتلاميذ.

إضافة إلى ذلك يجب إحداث التعديل اللاّزم في الخطة الدراسية وفقا لمشاكل التلاميذ وحاجاتهم، لأنّ المنهج مقرّر لجميع البيئات وعلى المعلّم تكيّيفه حسب البيئة المحلية.[2]

ومعنى هذا أنّ الطريقة الجيّدة هي الطريقة التي ينتجها ويبتكرها المعلّم انطلاقا من نوع الخبرات التّعليمية واعتمادا على خصائص التلاميذ والطريقة الأنجح هي لما يقوم المعلّم بدور المستنطق، فهو لا يتكلّم وحده بل يعطي درسه بشكل محادثة مبنية على الملاحظة والمقارنة والاستنباط، فإذا كان الدّرس الذي يلقيه على التلاميذ يستوجب استعمال الطريقة الاستقرائية؛ فهو يطلب منهم أن لا يلاحظوا ويكشفوا القاعدة بأنفسهم معتمدين على الأسئلة التي يوجّهها لهم المعلّم.[3]

---

[1]- أحمد عضاضة، التربية العملية التطبيقية في المدارس الابتدائية والتكميلية، مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة والنشر، بيروت، ط3، 1962: 95.
[2]- مرشد ديور، التأخر الدراسي، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للثقافة والعلوم، دار الدوحة للطبع، ع 96، 1985: 60.
[3]- أحمد عضاضة، التربية الملية التطبيقية في المدارس الابتدائية والتكميلية: 145.

ومعنى هذا أنّ طرق التّدريس تعدّدت لتتلاءم والخبرات التعليمية المختلفة لكن المتفق عليه أنّ الطريقة التلقينية تناسب الطلبة في المعاهد والكليات لكنّها لا تتلاءم على الإطلاق مع تلاميذ المدرسة الابتدائية.

إنّ الضعف في التّدريس لا يرجع كلّه إلى المعلّم بل تشاركه المدرسة في المسؤولية من جهة والسلطات التي تضع المناهج والكتب من جهة أخرى؛ فالمدرسة التي لا تستطيع أن تساعد المعلّم على حفظ عدد التلاميذ في الصفّ الواحد، وعلى إمداده ببعض الوسائل التوضيحية ممّا لا يستطيع صنعه بنفسه، تتحمّل قسطا في المسؤولية أيضا الكتب التي تكون سيّئة الطّباعة، ضعيفة الإخراج والمناهج التي لا تفسح المجال أمام تصرف المعلّم بغية مواجهة مستويات التلاميذ وتضعه موضعا صعبا في تدريسه وتشارك أحيانا في عدم نجاحه.[1]

ثالثا: البرامج

هو القانون التربوي الّذي تفصل فيه المواد الدّراسية اللاّزمة للتّربية والتّعليم في بيئة لسنين دراسية معيّنة، ولأفراد في أعمار و مراحل تعليمية خاصّة يتقيد بها المعلّم ويسترشد بها.

وهو أيضا مجموعة من المهارات والنشاطات والمعارف والخبرات المقرّرة لمستوى معيّن لهدف أو فلسفة معيّنة تكون مبنية على أسس مدروسة.

الأساس الاجتماعي:

بمعنى أنّ البرنامج يجب أن يأخذ بصفات المجتمع ويتماشى مع الواقع، أي أنّه يراعي تراث المجتمع وقيمه، مشكلاته وأهدافه الحاضرة والمستقبلية، فيدرس التلاميذ واقع موطنهم وخبراته ومميّزاته وكيفية مواجهة مشاكل مجتمعه بمعنى على البرامج أن تكون وسيلة لإحداث التغيّير الاجتماعي ومن ثمّة فالصبغة الاجتماعية مطلوبة في البرنامج من أجل إثارة اهتمام انتباه التلاميذ بها من أجل تحصيل أفضل وبالعكس إذا كانت لا تلبي حاجات وواقع التلاميذ فينصرفون عنها أكثر ما يقبلون عليها.

الأساس النفسي:

وهذا يتطلّب العناية بأن يكون البرنامج متنوّع الخبرات، لإشباع ميول التلاميذ والكشف عن مواهبهم ممّا يساعد على تنميتهم جسميا وعقليا واجتماعيا، بمعنى عدم الاقتصار على المادّة الدّراسية دون ألوان النشاطات الأخرى، حيث يجب أن يكون البرنامج في صورة خبرات متكاملة.

[1]- نعيم الرفاعي، الصحة النفسية: 405.

فوضع البرنامج يعتبر من أدق المسائل التربوية ومن أعقد المشاكل التي يواجهها المربون، لذلك يجب أن يعتني عناية خاصّة باختيار المواد ومدى ملاءمتها لبيئة التلاميذ حتّى لا تحدث فجوة بين ما يدرسه وما يعيشه كواقع ويصرف انتباهه عنها.

ومن الضروري أن يكون البرنامج مناسبا لأعمار وقدرات التلاميذ العقلية علميا وعمليا، وأن تكون سهلة خالية من التّعقيد وأن تكون مواضيع المادّة ومواد البرنامج غير مبالغ فيها من حيث الكثرة والكثافة.[1]

وهكذا فالبرامج هي التي يجب أن توضع للتّلاميذ وليس هم الذين يوضعون للبرامج.

الأساس البيئي:

البرنامج ينفّذ في بيئات مختلفة، منها الساحلية والصحراوية، والزراعية والصناعية، ونتيجة لاختلاف البيئات الطبيعية والاقتصادية، يجب أن تكون البرامج من المرونة بحيث تسمح للمدرّس بأن يكيّفه حسب البيئة، لذا وجب أن تكون موضوعات الدّراسة شديدة الاتّصال بحياة الطفل وبيئته.

وربط التّعليم بالبيئة يكسب المعلومات ترابطا ووحدة، ويظهر قيمتها العملية ووظيفتها، فعندما يواجه الطفل مشاكل بيئية ويفكّر في حلّها، فهذا يثير اهتمامه بدراسة واقعه، ويدفعه إلى تعلّم الخبرات التي تساعده في المحافظة على حياته والتوافق مع البيئة أو الوسط الذي يعيش فيه.[2]

رابعا: الوسائل التعليمية

لم يعد ينظر إلى الوسائل التعليمية على أنّها مواد إضافية يمكن استخدامها أو الاستغناء عنها، فالنظرة الجديدة والشمولية لعملية تصميم وتطوير التّعليم تنظر إلى المواد التعليمية باعتبارها عنصرا هامّا لا غنى عنه في عملية التّعليم والتعلّم، فهي كلّ أداة يستخدمها المدرّس، وأيّ نشاط يقوم به سواء بمفرده أو مع تلاميذه لتحسين هذه الأخيرة من توضيح المعاني دون أن يعتمد على الألفاظ والرموز والأرقام.[3]

فالإستراتيجية التّعليمية الحديثة أصبحت تعتبرها نواة العملية التّعليمية، فهي كثيرة ومتنوّعة بتنوّع الخبرة والتنبيه، وهناك الوسائل الواقعية والمقابلات، الزيارات الميدانية، الرحلات التثقيفية، الوسائل السمعية البصرية مثل التسجيلات السمعية، الراديو، التلفزيون، الفيديو، أفلام الصور الثابتة، الوسائل الحسية كالصور التوضيحية، الخرائط، الرسوم، الوسائل المجردة كالوسائل التّعليمية المطبوعة مثل الكتب، النشرات، المذكرات والمجلات.

---

[1]- ينظر خالد قوطرش، التأخر الدراسي: 161.

[2]- وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، دروس في التربية وعلم النفس: 49.

[3]- فاروق حميدي وآخرون، دور التقنيات في تطوير بعض عناصر المنهج الدراسي، رسالة الخليج العربي، مجلة تربية ثقافية، المكتب التربية العربي لدول الخليج، ع23، 1988: 130.

فهناك وسائل تعليمية كثيرة تتفاوت من حيث نوعية الخبرة والأهمّية، ويشكّل الكتاب المدرسي أحد هذه المدخلات وركنا أساسيا في العملية التربوية وخاصّة في نظام التّعليم العامّ، فهو أداة ووسيلة تربوية تعليمية بموضوعاته المترابطة والّتي تتدرج مع نموّ خبرات ومهارات التلاميذ وانتقالهم من قسم إلى قسم أعلى بحكمة ركيزة أساسية للبرنامج والوعاء الّذي يحوي المادّة التّعليمية.[1]

فالكتاب المدرسي لا يمكن الاستغناء عنه خاصّة في المراحل الأولى من السّلم التّعليمي لما يمثّله من أهمّية بالنسبة للتّلميذ والمعلم على السواء ، وما يحمله من معلومات واتّجاهات وأهداف تربوية ثمّ التخطيط لما لها في ضوء سياسة وأهداف الدّولة والمجتمع الّذي يدرّس فيه هذا الكتاب، لذلك لابدّ أن يحضى الاهتمام في مواصفاته من حيث الشكل والمضمون.

أمّا باقي الوسائل التّعليمية فهي لا تقلّ أهمّية من الكتاب فإنّها:

- تثير انتباه المتعلمين فتطرد الملل.
- توفر الكثير من الخبرات الحسّية الّتي تعتبر أساسية في تكوين مدركات صحيحة واقعية باقية الأثر لما يسمح له من شرح لفظي، كما تجعل التّعليم أكثر عمقا وتبيانا في أذهان التلاميذ.
- تساهم في معالجة الفروق الفردية وفي اقتصاد العملية التربوية من حيث الجهد والزمن.

خامسا: الامتحانات

تتيح الاختبارات الوقوف على قيمة عمل كلّ تلميذ ومن ثمّة يتجلّى دورها في تقييم التلاميذ.

فالاختبارات والواجبات المنزلية الّتي تعطى كلّ أسبوع، سواء شملت عدّة مواضيع أو اقتصرت على موضوع واحد فهدفها تصنيف التلاميذ حسب الدرجات الّتي ينالونها، كما أنّها تسمح بتحديد مواطن الضعف والقوّة عند التلاميذ. فهي بمثابة تغذية رجعية لعمل المعلّم، وهذه الامتحانات منها ما يعلم التلاميذ بميعادها لبذل جهود قويّة لتأمين النجاح، ومنها الفجائية لتعويد التلاميذ على عدم الإهمال ودفعهم إلى المثابرة.

يجدر أن توزع النتائج مع شيء من الأهمّية نظرا لأنّ الاختبارات هي أسلوب في التقويم وأسلوب قوّي في إثارة المنافسة بين التلاميذ وأسلوب أيضا لتصنيفهم وتحديد مستقبلهم.[2]

وجب أن تعدّ الاختبارات إعدادا جيّدا بحيث يجب أن تكون الأسئلة مأخوذة من البرنامج لتقيس مدى تحصيل التلاميذ ممّا عرض عليه، وأن يكون وقتها مناسبا لهم وأن تكون الأسئلة واضحة ومتنوّعة تشمل المقرّر مع تجنب الأسئلة الخداعية أو التعجيزية، كما يجب أن تصحّح الاختبارات جماعيا لتحديد جوانب النقص.

---

[1]- محمد عبد الغفار وآخرون، الكتاب المدرسي، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، مطبعة قطر، ع96، 1991: 112.

[2]- غي بالماد، ترجمة جوزيف عبود، مناهج التربية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1970: 56.

سادسا: الإدارة

الإدارة المدرسية هي متمّمة لعمل المعلّم والكتاب والمنهج، ووظيفتها هي العمل على تأمين الانسجام بين الوسائل المذكورة وأن تتحقق من أنّ كلّ وسيلة منها تحقق غرضها بشكل صحيح عن طريق التقويم والتوجيه والنصح والتعاون.[1]

وطبيعة العلاقة الإنسانية في المدرسة يسهّل الاستدلال عليها لمجرد الدخول إلى المدرسة وابتداء من أسلوب الحارس اللوائح المدرسية إلى المدير.

يقول صموئيل نغاريوس في كتابه الصحة النفسية والعمل المدرسي: عندما يتّصف المدير بالديكتاتورية والتسلّط ويقيم الحواجز والمسافات الاجتماعية بينهم وبين التلاميذ في معاملاتهم ويصعب عليهم أن يتعاملوا كأفراد أسرة واحدة ممّا يؤدي بالتلميذ إلى كراهية المدرسة والمواد الدراسية لارتباطها في الذهن بمواقف أليمة.[2]

إنّ المعاملة التسلطية الديكتاتورية تنتج عند التّلميذ ميلا إلى العدوان والانخفاض في الشعور بالمسؤولية، والإهمال حيث يؤدي إلى التدني في الجهد المبذول في الاستفادة من الفرص المدرسية؛ أمّا التعاون فيقود إلى نشر جوّ حرّ وسعيد للطاقات الشخصية ونموّ باتّجاه تكيّف اجتماعي حسن.[3]

إذن فسلوك الطفل ليس تابعا لمزاجه فحسب بل هو تابع كذلك للمعاملة التي يتلقاها من المعلّم والمدرسة والمحيط ككلّ.

---

[1]- تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 1990: 178-179.
[2]- نعيم الرفاعي، الصحة النفسية: 397.
[3]- المرجع السابق: 397.

المبحث الرابع: العوامل الاجتماعية

أولا: الطفل وعلاقته بإخوته

إنّ الطفل تؤثر فيه العلاقات إيجابيا أو سلبيا، والعلاقة بينه وبين إخوته تؤثر عليه مباشرا فقد يكونون متعاطفين ومتعاونين مع بعضهم البعض ممّا يساعدهم على توافقهم النّفسي والاجتماعي؛ الذي يؤدي إلى مواجهة أعمالهم بسهولة وقد تكون العلاقات أساسها الغيرة والخصام والمشاحنات اليومية لسبب من الأسباب فتنعكس على الإخوة وتضطرب حياتهم.

"إنّ علاقة الطفل بإخوته ذات أثر كبير في تشكيل حياته الاجتماعية المقبلة وفي تعيّين نوع شخصيته وأسلوبه في الحياة، أي تكيّفه المناسب مع البيئة؛ لأنّ الطفل وإخوته يكوّنون مجتمعا صغيرا يمر فيه الطفل بخبرات متعددة".[1]

فهذه العلاقة هي التّي تحدّد شخصية الطفل وأسلوبه في مواجهة مشكلات الحياة وكيفية اندماجه في المجتمع.

إنّ الأسر قليلة العدد يسمح للوالدين بالاهتمام ومتابعة دراسة أبنائهم أكثر مقارنة باتّجاهات الآباء نحو عدد أبنائهم الكبير.

"إنّ الأسر كبيرة الحجم لا تتفرّغ إلى الأعمال الشاقة التي تتطلّب وقتا وجهدا كبيرين والتّي من شأنها أن تبعد الوالدين من الاهتمام بأطفالهم ويظلّ هذا الأخير في تناقص بزيادة عدد الأبناء وبذلك تصبح مهمة التّربية والمراقبة للأبناء الكبار أكثر منها للآباء".[2]

وجب على الآباء تنظيم أوقاتهم لمتابعة ورعاية أبناءهم لأنّ ذلك حتما سينعكس على استقرارهم في دروسهم. وهكذا كلّما نقصت هذه الطاقة المتكوّنة من الاهتمام والرّعاية نقصت طاقة التّلميذ وحماسه للأعمال المدرسية.

ثانيا: السكن

السكن هو أيضا من العوامل التّي تؤثر سلبيا أو إيجابيا على التحصيل؛فهو ذو الغرف القليلة قد تؤثر بصفة غير مباشرة في إحداث الضعف التحصيلي، وهذا نظرا لعدم تمكن التلميذ من حصوله على غرفة خاصّة تضمن له جوّ هادئ للمذاكرة والمطالعة، فكثرة عدد الأفراد وقلّة عدد الغرف يسبّب نوع من الزحام داخل السكن ممّا يقلّل من الانتباه والتركيز أثناء المراجعة وقيامه بواجباته المدرسية. وهو عامل اقتصادي أكثر ما هو اجتماعي.

---

[1]- فخري حسن زيان، الاستعداد للتعلم، دار الثقافة العربية، بيروت، ط1، 1960: 155.

[2]- Raman Mohammed, adaptation scolaire et climat effectif de l'enfant : 98.

يقول Hotyaty هوتيات: "إنّ الشروط الاقتصادية المجحفة تساهم بصفة مباشرة في خفض النتائج المدرسية، بينما تلعب الشروط الجيّدة دورا هامّا في تحسينها ورفعها".[1]

ومعنى هذا أنّ الظروف الاقتصادية المجحفة تعتبر عاملا من العوامل الأساسية التي تؤدي إلى التفرقة بين التلاميذ في المدرسة وتلغي مبدأ تكافؤ الفرص.

وتؤكّد الدّراسات التي أجريت في كلّ من السويد وبريطانيا وفرنسا أنّه ابتداءا من نهاية المرحلة الابتدائية يلاحظ انخفاض في نتائج المردود المدرسي لكثير من أطفال الطبقات الاجتماعية الفقيرة ماديّا لعدم تكافؤ الفرص في التربية.[2]

إذا ما استطاعت العائلة أن تضمن للتلميذ مكانا هادئ للمراجعة ومتابعته بالتوجيه الصحيح والعناية اللاّزمة فإنّه يمكن للتّلميذ أن يتجاوز تأثير هذا العامل.

ثالثا: عامل الأقران وبعد المدرسة

إنّ بعد المدرسة قد يسبّب للتّلميذ تعبا من جرّاء الذهاب والإياب اليومي، وحتّى إذا توفرت المواصلات فإنّ ازدحامها وطول انتظارها قد يتعبه أكثر، ممّا قد يؤدي إلى التقليل من قدرته على المراجعة في المساء عند عودته إلى المنزل من جهة أخرى قد يسبّب له هذا البعد مشاكل مع الإدارة المدرسية بسبب التّأخر المدرسي.

أمّا الأصدقاء فتأثيرهم على بعضهم البعض يفوق تأثير البعد على المدرسة خاصّة إذا كانوا من الأصحاب الفاشلين في دراستهم حيث يتشاركون الاهتمامات غير المدرسية ومن ثمّة يقل اهتمامهم بواجباتهم؛ الشيء الذي ينعكس على مردوديتهم المدرسية.

رابعا: عامل التلفاز

إنّ أجهزة التلفزيون المنتشرة في البيوت تصرف التلاميذ عن مراجعة دروسهم وكتابة وظائفهم وتلهيهم عن واجباتهم المدرسية وتبعدهم عن الدراسة الجادّة المعمّقة فهم يجلسون أكثر من ثلاث ساعات على الأقلّ يوميا أمام هذه الأجهزة تقدّم لهم صورا وحوادث وأحاديث أكثرها غير تربوية وقد تؤدّي بهم إلى الانحراف السلوكي.[3]

كما أنّ هذه البرامج معظمها غير سليمة وعليه فعلى الآباء خاصّة والمعلمين في المدارس عامّة أن ينتبهوا إلى هذه الوسائل الحديثة والمغرية جدّا للأطفال، وأن يتدخلوا في تنظيم أوقات أبنائهم لمشاهدة البرامج النافعة التربوية وأن يمنعوهم من الضارة خاصّة برامج الهوائيات المقعّرة.

---

[1]- علي تعوينات، التأخر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر: 74-75.
[2]- المرجع السابق: 75.
[3]- خالد قوطرش، التأخر الدراسي: 163.

ويذكر ريتشي وزميلاه سنة 1987 أنّ مشاهدة برامج التلفزيون بمعدل عال يؤدّي إلى مستوى منخفض في التحصيل.[1]

وهكذا يبقى الجلوس الطويل أمام شاشة التلفاز من العوامل السلبية على التحصيل المدرسي.

خامسا: العوامل الثقافية

لقد وجد الكثير من العلماء أنّ المستوى الثقافي للعائلة يلعب دورا منشطا ومحرّضا أو معوقا في اكتساب التّلميذ للقراءة والكتابة ؛لأنّ الاستعداد لهما إنّما يوجد لدى الطفل الذي يرى أفراد عائلته يقرؤون ويكتبون ويتناقشون حول أمور لا يفهمهما ومن ثمّة يتكوّن لديه دافع نحو فهم ما في الكتب والمجلات.

إلاّ أنّه ومع الأسف تتميّز أغلب عائلاتنا بالفقر الثقافي وخاصّة الأمّهات اللّواتي يفتقرن إلى العلم والمعرفة؛ ما يجري في البيئة، خارج المنزل من أحداث، كما تفتقر أغلب المنازل إلى المكتبات والكتب والصحف والمجلات، وغالبا ما يقضي الطفل وقته خارجه دون أن يتكوّن لديه حافز أو ميل نحو ما يجري في المدرسة.

"إنّ التلميذ الذي ينشأ في أسرة جاهلة لا تهتمّ بمواظبته على المدرسة وتعتني بأدائه واجباته ولا تهيّىء له جوّا صالحا يساعد على استذكار دروسه، غير التلميذ الذي يجد جوّا ثقافيا في المنزل وعناية بالواجبات المدرسية، وحرصا على تزويده بثقافات متنوّعة من الصحف والمجلات والكتب".[2]

ومن هنا نلاحظ أنّه لاشك في أنّ مستوى الوالدين الثقافي ومدى اهتمامهما بالتربية والتعليم، وكذلك مدى توفير الوسائل المعرفية له دور في رفع مستوى التّعليم التّحصيلي أو انخفاضه، وهذا ما جعل الأمم الراقية تهتمّ بالطفل حيث أنشأوا له الحدائق والمدارس وتخصيص أوقات القراءة الحرّة والمشاهدة لبعض البرامج التلفزيونية ممّا يفيد الأطفال ويوسّع مدركاتهم في سبيل إعطاء الطفل حقّه.

ثمّ يتساءل (ايفنزيني) لما يتعلّق بالتكيّف المدرسي للطفل كثيرا بمستوى أهله الثقافي؟

"إنّ السّبب الأوّل يتوقف كثيرا على الجوّ الثقافي العادي الذي بدوره يقوم على تكوينهم العامّ، لأنّ خبرات التّلميذ وثقافته تنموان حسب هذا المستوى، فإذا كان هذا الأخير واسعا فإنّ التّعليم الذي يتلقاه التلميذ في المدرسة يكون مكمّلا لما يجري في المنزل، وفي حالة العكس فإنّه يحدث انقطاع بين ما يجري في المنزل وما يجري في المدرسة. وثانيا؛ كيف يمكن جهل أهمّية مكتبة في المنزل ونوع المواضيع التي يطالعها الأهل والإخوة، كلّ هذا يؤثر على تكوين الطفل العلمي والثقافي".[3]

---

[1]- أنور رياض عبد الرحيم، أثر بعض المتغيرات المدرسية والأسرية والنفسية على التحصيل المدرسي، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، الدوحة، ع1، 1992: 22.

[2]- مصطفى زيدان، دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام، الجزائر، 1984: 131.

[3]- علي تعوينات، التأخر في القراءة : 81-82.

إذن فالمستوى الثقافي المجحف للأهل يعدّ من أحد العوامل الأساسية التي تجعل التلاميذ يتأخرون في دراستهم لأنّهم لم يتلقوا مساعدة وتوجيها في مراحلهم التعليمية، بحيث تكون لديهم أسس متينة للانتقال.

يحسن أن يوفّر الوالدين للتلميذ مكانا مناسبا للمذاكرة بحيث يتعوّد عليه لأنّ هذا الأخير يساعده على التهيّئة الذّهنية والاستعداد للتركيز في المذاكرة وعدم السماح لهم بالعادات السيّئة كالمذاكرة في الفراش التي قد تؤدي إلى الكسل وعدم القدرة على التركيز والانتباه في مراجعتهم.

وعلى الآباء أن يعوّدوا أبنائهم على المذاكرة المنظّمة من بداية السنة حتى تتراكم عليهم المواد بحيث ينتظروا موسم الامتحانات فتصعب المراجعة ويقلّ التحصيل.

وعلى الآباء أيضا أن يحترموا أوقات أطفالهم المخصّصة للمذاكرة فلا يطلب منهم أن يصرفوا أوقاتهم في أشياء أخرى.

الفصل الثاني
عرض ومناقشة المتغيرات في التحصيل بين المستويين
-دراسة ميدانية-

مواصفات العيّنة:

لقد أجري البحث على عينتين:

العينة الأولى: قسم السنة الخامسة ابتدائي بمدرسة فعاد عبد القادر بقرية لحمارى. بلغ عدد العينة 14 تلميذ؛ 10 ذكور و04 إناث، تتراوح أعمارهم ما بين 9 سنوات إلى 11 سنة.

العينة الثانية: قسم السنة الثالثة ثانوي تخصّص آداب وفلسفة بثانوية "فلا وسن" بدائرة "فلا وسن"، بلغ عدد العينة 25 تلميذ؛ 11 ذكور و14 إناث، تتراوح أعمارهم ما بين 17 إلى 19 سنة.

الاستمارة:

إنّ الاستمارة التي اعتمدنا عليها في إجراء هذا البحث قد تمّ إعدادها من طرف مجموعة من الباحثين، وقد تمّ تكييفها حسب ما رأيناه يتماشى وطبيعة البحث، وذلك بحذف وتغيير بعض الأسئلة منها، وكان عدد فقراتها 59 سؤال وتنطوي هذه الاستمارة على عدّة أقسام:

- **القسم الأول:** يقيس العوامل النفسية.
- **القسم الثاني:** يقيس العوامل الجسدية.
- **القسم الثالث:** العوامل البيداغوجية والمدرسية.
- **القسم الرابع:** العوامل الاجتماعية.

❖ **جدول يبيّن توزيع أفراد العينة مدرسة فعاد عبد القادر حسب الأعمار:**

الأعمار	الجنس		المجموع	النسبة المئوية
	الذكور	الإناث		
9 سنوات	01	00	01	%7,14
10 سنوات	05	03	08	%57,14
11 سنة	04	01	05	%35,71
مجموع العينة	10	04	14	

نستنتج من الجدول أعلاه أنّ العيّنة الجزئية المأخوذة من مدرسة فعاد عبد القادر تتحدّد بين 9- 11 سنة وأنّ أعمار العيّنة تتمركز في سنّ 10.

❖ **جدول يبيّن توزيع أفراد العينة ثانوية "فلا وسن" حسب الأعمار:**

الأعمار	الجنس		المجموع	النسبة المئوية
	الذكور	الإناث		
17 سنة	06	08	14	%56
18 سنة	02	05	07	%28
19 سنة	03	01	04	%16
مجموع العينة	11	14	25	

نستنتج من الجدول أعلاه أنّ العينة الجزئية المأخوذة من ثانوية "فلا وسن" تتحدّد بين 17- 19 سنة، وأنّ أعمار العيّنة تتمركز في سنّ 17.

العوامل النفسية:

❖ جدول يبيّن توزيع الخصائص النفسية:

1. عيّنة الابتدائي:

الحالة	عدد الحالات	النسب المئوية
القلق	10	%71,42
الخجل	12	%85,71
عدم الثقة في النفس	08	%57,14
الانطواء	03	%21,42
الكآبة	05	%35,71
النسيان	04	%28,57
عدم القدرة على التركيز	09	%64,28
عدم الاهتمام بالدراسة	02	%14,28
صعوبة المذاكرة	11	%78,57
عدم القدرة على المثابرة	05	%35,71
صعوبة الفهم	06	%42,85
سرعة الانفعال	07	%50

2. عيّنة الثانوي:

الحالة	عدد الحالات	النسب المئوية
القلق	14	%56
الخجل	07	%28
عدم الثقة في النفس	13	%92,85
الانطواء	10	%40
الكآبة	09	%36
النسيان	17	%68
عدم القدرة على التركيز	19	%76
عدم الاهتمام بالدراسة	08	%32
صعوبة المذاكرة	06	%24
عدم القدرة على المثابرة	12	%48
صعوبة الفهم	15	%60
سرعة الانفعال	14	%56

نلاحظ من خلال الجدولين أنّ كلّ التلاميذ تتوفر فيهم هذه الخصائص النفسية السيئة، حيث بلغت نسبة القلق 71,42% بالنسبة لعيّنة تلاميذ السنة الخامسة في حين أنّها بلغت 56% عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. والمعروف أنّه كلّما ارتفع القلق قلّ التحصيل.

أمّا نسبة الخجل عند تلاميذ عيّنة الابتدائي 85,71% وهي نسبة كما تبدو مرتفعة تدلّ على قوّة هذا الظرف النّفسي السيّئ على التحصيل الدراسي لهذه العينة، أمّا عيّنة الثانوي نجدها بقلّة حيث تبلغ 28%؛ وذلك يعود إلى عامل النضج والنموّ؛ هذا وقدرت نسبة عدم الثقة بالنفس ب 57,14% عند العينة الأولى (الابتدائي)، أمّا العينة الثانية (الثانوي) فقدرت ب 92,85% وهي نسبة أكثر ارتفاعا لهذه العيّنة ممّا تدّل على قوّة هذا العامل النفسي ومدى تأثيره على التحصيل الدراسي لهذه العيّنة، ففي

مرحلة الثانوي تظهر الفروق الفردية والاستعدادات العقلية للتلاميذ لأنّهم في مرحلة نموّ تظهر فيها هذه الفروق بوضوح وتمايز شديد هي مرحلة المراهقة والافتقار إلى الثقة بالنفس معناه الافتقار إلى القوّة الباطنية التي تدفع التلميذ نحو الفوز والنجاح، وبفقدان هذه القوّة تضعف مردودية التلاميذ المدرسية.

وقدرت نسبة الانطواء 21,42% عند العينة الأولى و40% بالنسبة للعينة الثانية، وهذه الصفة شأنها شأن الخجل وعدم الثقة بالنفس فهي تابعة لهما ومن ثمّة فالمنطوي هو من فقد ثقته بنفسه وهو الخجول. فصفة الانطواء لها تأثير فعّال بالنسبة لتلاميذ العينة الأولى والثانية، فهي من أسباب الضعف التحصيلي. أمّا تلاميذ العينة الابتدائي الذين يشعرون بالكآبة فقدرت نسبتهم 35,71%، وبالنسبة لعيّنة الثانوي فبلغت 36% نجد أنّ النسبة متقاربة بين العينتين. وهذا يدلّ على أنّ نشاط وحيوية التلاميذ في المستوى؛ فكلّما نقص النشاط والحيوية يؤدي طبعا إلى نقص وقلّة التحصيل الدراسي، وكلّما زاد كان التحصيل جيّد وإيجابي، على حين بلغت نسبة النسيان28,57% للعينة الأولى و68% للعينة الثانية. فتلاميذ مرحلة النموّ الطفولة؛ فنجد هذه الصفة قليلة، فالطفل في مراحله الأولى من النموّ نجده نشيط وليس لديه تراكم في الأفكار والخبرات. أمّا بالنسبة لتلاميذ الثانوية فهي مشكلة عويصة لمرحلة الخاصّة من النموّ.

في مرحلة المراهقة تأخذ الفروق الفردية في الذكاء، وفي القدرات والاستعدادات والميول في الوضوح والظهور، ولذلك يمكن في هذه المرحلة تصنيف التلاميذ إلى أنواع التعليم التي تناسبهم أو المهن التي تتفق وميولهم وقدراتهم؛ كذلك في خصائص هذه الفترة نموّ قدرة المراهق على الانتباه؛ وتنمو القدرة على التعلّم والتذكر، لذلك ينبغي أن توجّه عناية كبيرة لتنمية التفكير العلمي لدى المراهقين؛ وتعويدهم على استخدام التفكير المنطقي المنظم في حلّ ما يجابههم من مشكلات.[1]

وكثير ما تنتج عن قلّة المطالعة والمذاكرة وقلّة التّكرار أيضا، ومن ثمّة فكلّما زادت نسبة النسيان، كلّما قلّت مردودية التلاميذ المدرسية. أمّا نسبة عينة الابتدائي التي تعاني من نقص في التركيز فقدرت ب 64,28% ، و76% لعينة الثانوي. ونقص هذا الأخير أو السرحان أثناء إلقاء المعلم لدرسه، أو أثناء المذاكرة يؤثر بدون شك على قلّة التحصيل، فكيف يمكن للتلميذ أن يحصل ما لم ينتبه ويحضر كلّ قواه العقلية؟

وبالتالي فإنّ نقص التركيز من أسباب ضعف التحصيل.

[1]- د. عبد الرحمن العيسوي، علم النفس التعليمي، موسوعة كتب علم النفس الحديث، دار الراتب الجامعية، بيروت- لبنان: 134، 135.

وقدرت نسبة التلاميذ الغير المهتمين بدراستهم ب 14,28% للعينة الأولى، و32% للعينة الثانية. وعدم الاهتمام يرجع إلى الإهمال الذي يؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي، وذلك راجع إلى الحالة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة، لاقتناعهم بأنّ الأعمال الرابحة هي الحرّة كالتجارة والحدادة الكهربائية، الصيانة.... والمعروف أنّ هذه الأخيرة لا تتطلب ثقافة وعلم واسع؛ ومن جهة أخرى نجد الأعمال التي تتطلب مستوى عالي من العلم، قليلة الربح ممّا قد يقلّل الاهتمام بالدراسة.

أمّا عن صعوبة المذاكرة فبلغت نسبتها 78,57% للعينة الأولى، 24% للعينة الثانية، ممّا يدلّ على أنّ تلميذ الابتدائي يعتمد في دراسته على المعلم أكثر من نفسه، أمّا بالنسبة للثانوي يعتمد على نفسه بنسبة كبيرة؛ لأنّ المعلم يصبح بمثابة موجّه عكس معلم الابتدائي فهو يلقن الدروس، ويعلّمها لتلميذه الطفل.

ومن المؤكد أنّ قلة المذاكرة تؤثر تأثيرا مباشرا في ضعف التحصيل، لأنّها بمثابة تكرار التلميذ لما حصّله في القسم والتّكرار يعتبر من أحد قوانين التعليم. وقد بلغت نسبة عدم القدرة على المثابرة 35,71% للعينة الأولى، و48% للعينة الثانية بمعنى أقلّ من نصف التلاميذ يعانون من نقص المثابرة، والاستمرارية في بذل الجهد؛ في حين بلغت صعوبة الفهم 42,85% لعينة تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، و 60% لعينة السنة الثالثة ثانوي.

ومعنى هذا أنّ صعوبة الفهم من الأسباب النوعية والخاصّة بالتلميذ، وهي ترجع أوّلا إلى القدرات العقلية؛ لأنّ كلّما كانت هذه الأخيرة عالية كلّما كانت هناك سرعة في الفهم والإدراك؛ وتأتي في المرتبة الثانية طريقة الأستاذ إذ كلّما كانت سهلة خالية من التعقيد، ومدعمة ببعض وسائل الإيضاح كلّما كان الفهم أسرع وأسهل.

وأخيرا قد بلغت سرعة الانفعال 50% بالنسبة لعيّنة الابتدائي، و56% لعينة الثانوي؛ نجد النسب متقاربة بين العينتين، وتعتبر هذه الأخيرة- سرعة الانفعال- كعائق لضبط النفس والسيطرة عليها في استمرارية بذل الجهد لاغتنام فرص تعليمية أكبر.

إذن يتضح من خلال الجدولين أنّ العلاقة بين الظروف النفسية السيئة ، وقلة التحصيل واضحة ودالة.

العوامل الجسدية:

❖ **جدول يبيّن الخصائص الفيزيولوجية:**

1- **عيّنة الابتدائي:**

الحالة	عدد الحالات	النسبة المئوية
- ضعف السمع	02	%14,28
- ضعف البصر	04	%28,57
- الأمراض الملازمة	03	%21,42
- العاهات	01	%7,14
- صعوبة النطق	01	%7,14
- سرعة التعب	03	%21,42

2- **عيّنة الثانوي:**

الحالة	عدد الحالات	النسبة المئوية
- ضعف السمع	01	%4
- ضعف البصر	02	%8
- الأمراض الملازمة	05	%20
- العاهات	07	%28
- صعوبة النطق	03	%12
- سرعة التعب	07	%28

إذا كانت حاسة السمع شرطا من شروط التحصيل، فإنّ التلميذ الذي ضعف سمعه يكون قاصرا من الاستفادة بصفة طبيعية في مردود جيّد. وهناك تلاميذ ضعفاء في السمع لكن متقدمين في التحصيل الدراسي، وإن كانت هذه النسبة قليلة.

فنجد 14,28% من الذين يشتكون من ضعف السمع لعينة الابتدائي، و4% لعينة الثانوي.

نفس الشيء ما يقال عن حاسة السمع يمكن أن يقال عن البصر، فليس كلّ ضعف في هذا الأخير يؤدي حتما إلى فشل دراسي.

أمّا نسبة هؤلاء في هذا البحث هي 28,57% بالنسبة للعينة الأولى و08% بالنسبة للعينة الثانية. وهي أيضا نسبة صغيرة وبالتالي تأثيرها سيكون ضئيلا على مردودية التلاميذ. وفيما يخصّ صعوبة النطق والعاهات الممكن تواجدها عند التلاميذ فلم تزيد نسبتها عن 7,14% بالنسبة لعينة الابتدائي ممّا يتبيّن غموض علاقة هذه الأخيرة بالتحصيل الدراسي، ونجد نسبة العاهات 28% وصعوبة النطق 12% بالنسبة لعينة الثانوي.

إلا أنّ نسبة سرعة التعب عند التلاميذ معتبرة حيث وصلت إلى 21,42% بالنسبة لعينة الابتدائي، و28% بالنسبة لعينة الثانوي. الشيء الذي يمكن أن يوضح علاقة سرعة التعب بقلة التحصيل، لأنّ التعب المبكّر يقضي على الانتباه والتركيز والمثابرة ممّا يفقد للتلميذ كثير من الفرص التعليمية.

إذن من خلال الجدولين فالعلاقة بين العوامل الجسدية وقلّة التحصيل غير واضحة تماما، ممّا لا نستطيع الحكم على تأثير أو عدمه لهذه الأخيرة على المردودية المدرسية.

العوامل البيداغوجية والمدرسية:

❖ **جدول يبيّن علاقة التلاميذ بالإدارة:**

1- بالنسبة لعينة الابتدائي:

الحالة	عدد الحالات	النسبة %
- قساوة المدير	11	%78,57
- قساوة الحارس العام	08	%57,14
- قساوة الإدارة	10	%71,42

2- بالنسبة لعينة الثانوي:

الحالة	عدد الحالات	النسبة %
- قساوة المدير	14	%56
- قساوة الحارس العام	09	%36
- قساوة الإدارة	18	%72

يوضح الجدولين أنّ نسبة قساوة المدير تقدر ب 78,57% بالنسبة للعينة الأولى، و56% للثانية. وهي كما تبدو مرتفعة عند العينتين؛ ومن ثمّة فقساوة المدير تنجم عن عدم إلمام هذا الأخير بأصول التربية والأسس النفسية التي تسهل تطبيق طرق التربية العامة، ولهذا يجب على المدير أن يراعي نفسية التلاميذ وأوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية والنفسية والأسرية وغيرها، جذّاب الشخصية حتّى يكون حبيبا قريبا من قلوب التلاميذ، مع ضرورة تركيزه على خصائص نموّهم وخصوصا في مرحلة الطفولة.[1]

في حين قدّرت نسبة قساوة الحارس العام 57,14% بالنسبة لعينة الابتدائي و36% بالنسبة لعينة الثانوي، وبلغت نسبة قساوة الإدارة 71,42% بالنسبة للعينة الأولى و72% للعينة الثانية.

إذن قساوة الإدارة تؤدي إلى كره التلاميذ لها ومن ثمّة يقلّ اهتمامهم بالدراسة وتكثر غياباتهم ممّا يؤدي إلى ضعف في نتائجهم المدرسية، أمّا إذا كانت الإدارة متفهمة لمشاكل التلاميذ وعادلة بحيث تجازي كلّ تلميذ حسب ما يستحق في جوّ هادئ وديمقراطي ستساعد بدون شك إيجابيا على تحصيلهم الدراسي.

[1]- ينظر: وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، همزة وصل، مجلة التكوين والتربية، ع11، 1975- 1976: 134.

❖ **جدول يبيّن علاقة المعلم بالتلاميذ:**

1- عينة الابتدائي:

الحـــالـــة	عدد الحالات		النسب المئوية	
	نعم	لا	نعم	لا
- مساعدة المعلم	06	08	42,85	57,14
- قساوة المعلم	04	10	28,57	71,42
- عدالة المعلم	12	02	85,71	14,28
- غياب المعلم	04	10	28,57	71,42
- اعتماد طريقة التدريس على الإملاء	05	09	35,71	64,28
- اعتماد طريقة التدريس على المناقشة	07	07	50	50
- اعتماد طريقة التدريس على العملي	08	06	57,14	42,85
- مساعدة طريقة التدريس على التحصيل الجيّد	13	01	92,85	7,14

2- عيّنة الثانوي:

الحـــــالـــــة	عدد الحالات		النسب المئوية	
	نعم	لا	نعم	لا
- مساعدة المعلم	08	17	32	68
- قساوة المعلم	06	19	24	76
- عدالة المعلم	10	15	40	60
- غياب المعلم	06	19	24	76
- اعتماد طريقة التدريس على الإملاء	12	13	48	52
- اعتماد طريقة التدريس على المناقشة	09	16	36	64
- اعتماد طريقة التدريس على العملي	11	14	44	56
- مساعدة طريقة التدريس على التحصيل الجيّد	07	18	28	72

يوضح الجدولين أنّ معاملة المعلم للتلاميذ والطريقة التي يتبعها في إلقاء دروسه، حيث يبيّن نسبة التلاميذ الذي يشتكون من عدم مساعدة المعلم والتي قدّرت ب 57,14% لعينة الابتدائي، و68% لعينة الثانوي، ونسبة التلاميذ الذي يشعرون بالقسوة بلغت 28,57% للعينة الأولى، و24% للعينة الثانية، من ثمّة فإنّ الشعور بقساوة المعلمين وعدم مساعدتهم لتلاميذهم من شأنه أن ينفروا من المعلم أو الأستاذ،وبالتالي من المادة التي يدرسها وعليه يهبط مستوى التلاميذ التعليمي. يقول "محمد عابد الجابري: « المعلم هو الظالم في الفصل المظلوم خارجه».[1]

أمّا نسبة عدم عدالة الأستاذ فقدرت ب 60% لعينة الثانوي، و14,28% لعينة الابتدائي، وقلة عدالة المعلم أو عدمها تعتبر من الأسباب التي تضعف التحصيل المدرسي عند التلاميذ، ومن ثمّة وجب على المعلم ألا ينحاز إلى أفراد دون الآخرين حتى تكون الفرص التعليمية متساوية عند جميع التلاميذ.

[1]- د. محسن خضر، مستقبل التعليم العربي بين الكارثة والأمل، ط1، س. 1428هـ/ يناير 2008م: 178.

في حين بلغت نسبة غياب المعلمين 28,57% بالنسبة للعينة الأولى، و24% للعينة الثانية؛ وهذا سيعود سلبا على تحصيل التلاميذ، لأنّ غياب المعلم المتكرّر قد يفقد ويحدّ من حيويتهم ومثابرتهم، ويثير الملل لديهم من الانتظار هذا ومن جهة أخرى قد يلجأ المعلم إلى إدماج الدروس التي فاتته أثناء غيابه مع الدروس المتقدمة لاستدراك المتأخرة، وهذا حتما على حساب الفهم والتحصيل الجيّد؛ ممّا يعود سلبا على مردود يتهم، كما قد يغرس عند التلاميذ بعض الصفات الخلقية السيئة كالإهمال وعدم احترام أوقات العمل؛ والاستهتار به.

يقول مفكر مصري كبير "مصطفى سويف": « انحسر دور المعلم إلى مجرد نمط للتكيّف، يضمن السلامة في مواجهة ظروف بيئية شديدة التهديد لكيان العلم، وذلك بعد أن كان دور المعلم ثريّا، لأنّه مركب من أدوار جزئية متعدّدة فيها التعليم؛ والتربية والتثقيف، والصداقة والقوة، بل وفي تقديم العون والحماية المادية والأدبية أحيانا، أخذ في الانكماش إلى مجرد جزئية تلقين المعلومات داخل قائمة الدرس في الوقت المحدّد، حسب جدول الدراسة المحدّد، وسقطت الأجزاء الأخرى تماما عن وعي أحيانا، وعن ذبول بغير وعي أحيانا أخرى».[1]

أمّا عن طريقة التدريس فقد بلغت نسبة التلاميذ الذي يشتكون من استعمال واقتصار المعلم على طريقة الإملاء ب 35,71% للعينة الأولى، و48% للعينة القانية. والمعروف أنّ طريقة الإملاء لا تنفع لوحدها خاصّة مع المستويات الأدنى من التعليم، وإتباعها مع هذا المستوى من شأنه أن يبعث الملل، وتقلل من دافعية التلاميذ للتعلم، كما أنّها تتطلب من التلميذ أن يكون له مستوى لغوي جديد حتى يستفيد من هذه الطريقة وإلا كانت الفائدة ضئيلة.

فنجد في مجالس تعليم اللغة العربية التي تقام الأسبوع الأول من السنة الدراسية، أنّ المدير يشعر الأساتذة بأنّ إملاء الدرس ممنوع منعا باتا لما فيه من مضيعة للوقت، وأنّ مشاركة التلاميذ يجب أن تكون منظمة، لا يجيبوا عن أسئلة الأستاذ أو المعلم كما لو كانوا مجموعة صوتية، وعلى المعلم أن يراعي مستوى قسمه ككلّ، وأنّ تتدرج دروسه من السهل إلى الصعب لتقيد انتباه التلاميذ وتشوقهم إلى المشاركة الفعّالة والعملية في جميع الدروس.[2]

أمّا عن نسبة استعمال طريقة المناقشة والحوار فقدرت ب 50% لعينة الابتدائي، و36% لعينة الثانوي؛ هذه النسبة ضئيلة لأنّها من المطلوب ان تكون أعلى نظرا لأهمية وفائدة هذه الطريقة في

[1]- المرجع نفسه: 186.

[2]- ينظر: وزارة التربية، همزة وصل، مجلة التكوين والتربية، ع15، 1979- 1980: 130.

اكتساب فرص تعليمية أكثر، فهي تتطلب من التلميذ التركيز والانتباه، وأن يكونوا على استعداد متواصل للإجابة على أسئلة المعلم أو الأستاذ، كما سيكون له الحظ في الاستفادة من أخطاء زملائه.

أمّا عن نسبة اعتماد طريقة التدريس على الجانب التطبيقي أو العملي، فبلغت 57,14% بالنسبة للعينة الأولى، و44% للعينة الثانية، أي 42,85% لعينة الابتدائي، و56% لعينة الثانوي يشتكون من عدم استعمال الجانب التطبيقي، وبالتالي فإنّ رضا التلاميذ عن طريقة التدريس فيما إذا كانت تساعدهم على التحصيل الجيّد فبلغت 92,85% مقابل 7,14% غير راضين عليها من حيث نجاعتها لعينة الأولى، و28% رضا التلاميذ عن طريقة التدريس مقابل 72% غير راضين بالنسبة لعينة الثانوي.

نستنتج أنّ تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لهم تواصل إيجابي بينهم وبين المعلم، أمّا الثالثة ثانوي نلاحظ إهمال الأستاذ لواجباته.

إذن يتضح من خلال الجدولين أنّ علاقة المعلم بالتلاميذ لها علاقة واضحة ودالة بقلة التحصيل.

❖ **جدول يبيّن خصائص البرنامج الدراسي:**

1- **عينة الابتدائي:**

الحالة	عدد الحالات	النسبة المئوية
- تعقيد البرنامج	11	%78,57
- عدم تماشي البرنامج مع الواقع	07	%50
- عدم تكامل البرنامج	10	%71,42
- كثافة البرنامج	12	%85,71
- كثرة مواد البرنامج	06	%42,85

2- عينة الثانوي:

الحالة	عدد الحالات	النسبة المئوية
- تعقيد البرنامج	16	%64
- عدم تماشي البرنامج مع الواقع	14	%56
- عدم تكامل البرنامج	21	%84
- كثافة البرنامج	13	%52
- كثرة مواد البرنامج	10	%40

يوضح الجدولين خصائص البرنامج الدراسي انطلاقا من رأي التلاميذ حيث نجد نسبة تعقيد البرنامج 78,57% بالنسبة لعينة الابتدائي، و64% بالنسبة لعينة الثانوي. ومن ثمّة فتعقيد البرنامج إذا لم يوضح بطريقة علمية وبوسائل توضيحية مناسبة فتحصيل التلاميذ بدون شك سيكون ضئيلا.

وبالتالي فتعقيد البرنامج مرتبط بالمؤسسة التعليمية بتحضير وسائل الإيضاح ومرتبط بالمعلم في تفسير الغموض والتعقيد بطريقة سهلة. أمّا نسبة عدم تماشي البرنامج بلغت 50% بالنسبة لعينة الابتدائي و56% بالنسبة لعينة الثانوي، والحقيقة أنّ هذه الصفة سيئة بالنسبة للبرنامج لأنّها تزيد في الهوة بين ما يدرسه التلميذ وما يعيشه، فيقلّ اهتمامه لما يدرسه نظرا لفقدان الخبرة الحسّية للموضوع الدراسي فيتدنى تحصيله، وقدّرت نسبة التلاميذ الذين يرون بأنّ البرنامج غير متكامل 71,42% للعينة الأولى و84% للعينة الثانية، وعدم تكامل مواد البرنامج وبالتالي انفصالها عن بعضها البعض يزيد في عسر وصعوبة التحصيل، لكن على العكس لما تكون مواد البرنامج متكاملة، بحيث أنّ كلّ مادة تساهم من جهتها في شرح وتفسير المواضيع الدراسية على فترات متقاربة فإنّ ذلك أيسر وأسهل لاغتنام الفرص التعليمية، ونتيجة لعيوب مثل هذه البرامج ظهرت برامج أخرى، كبرنامج المواد المترابطة، البرامج المحورية، برامج المواد المتشابهة.

ومن جهة أخرى، فإنّ نسبة كثافة البرنامج قدّرت ب 85,71% بالنسبة لعينة الأولى و52% بالنسبة للعينة الثانية، أمّا نسبة كثرة المواضيع الدراسية فقدرت ب 42,85% بالنسبة لعينة الابتدائي و40%

لعينة الثانوي. والمعروف أنّ البرامج إذا كان مبالغ فيها من حيث كثافة المواضيع وكثرة مواد البرامج يعود بالسلب على تحصيل التلاميذ، لأنّها تكلفهم أكثر ممّا يطيقون وبالتالي ترهق عقولهم، والهدف من التعليم هو أن نقوي العقل لا نرهقه.

❖ **جدول يبيّن مدى استعمال الوسائل التعليمية في فهم الدروس:**

1- عيّنة الابتدائي:

الحالة	عدد الحالات	النسبة المئوية
- عدم استعمال المعلم لوسائل الإيضاح.	03	%21,42
- فقدان الكتب المواد المقرّرة.	02	%14,28
- فقر معلومات الكتب المقرّرة.	05	%35,71
- عدم مساهمة وسائل الإيضاح في فهم الدروس.	07	%50

2- عيّنة الثانوي:

الحالة	عدد الحالات	النسبة المئوية
- عدم استعمال المعلم لوسائل الإيضاح.	11	%44
- فقدان الكتب المواد المقرّرة.	09	%36
- فقر معلومات الكتب المقرّرة.	14	%56
- عدم مساهمة وسائل الإيضاح في فهم الدروس.	10	%40

يبيّن الجدولين استعمال ومساهمة وسائل الإيضاح في نموّ الخبرات والمهارات التعليمية، حيث يوضحان أنّ نسبة عدم استعمال المعلم لوسائل الإيضاح تقدر ب 21,42% بالنسبة لعين الابتدائي، و44% لعينة الثانوي، ومن ثمّة فقلة استعمال وسائل الإيضاح قد يرجع سببها إلى عدم توفرها في

المؤسسة التعليمية؛ ممّا يؤثر سلبا على تحصيل التلاميذ لما لها من أهمية في توفير الخبرات الحسّية الواقعية لما يسمح من شرح لفظي، ولما لها من دور في إثارة انتباه المعلمين.

وقدّرت نسبة التلاميذ الذين يفتقدون إلى كتب المواد المقرّرة ب 14,28% للعينة الأولى، و36% للعينة الثانية، وفقدان الكتب المقرّرة هو فقدان أحد الركائز الأساسية في العملية التربوية، وهذا بالطبع يؤثر على تحصيله الدراسي، نظرا لما له من أهمية ولما يحويه من معلومات وأهداف تربوية، وبالتالي فقدانه يحرمه كثيرا من المعلومات.

وأمّا عن عدم رضا التلاميذ بالكتب المقرّرة عليهم من حيث غناها وثراها بالمعلومات، فقد أبدت نسبة ذلك 35,71% لعينة الابتدائي، و56% لعينة الثانوي، وعدم الرضا هذا يؤدي إلى نفور التلاميذ من الكتب المقرّرة، وبالعكس إذا كانت هذه الكتب متنوعة الخبرات فتشبع ميول التلاميذ ورغباتهم فإنّهم سيقبلون عليها فيزيد احتكاكهم بها، ممّا تساعدهم على رفع مستواهم، وبلغت نسبة عدم مساهمة وسائل الإيضاح في فهم الدروس 50% لعينة الابتدائي و40% لعينة الثانوي. ومن ثمّة فإنّ وسائل الإيضاح ضرورية لفهم الدروس، وتقريب المدركات والمعارف لدى التلاميذ.

❖ **جدول يبيّن خصائص الامتحانات وأهميتها:**

1- عينة الابتدائي:

الحالة	عدد الحالات	النسبة المئوية
- عدم تطابق أسئلة الامتحانات مع البرنامج.	03	%21,42
- غموض أسئلة الامتحانات.	05	%35,71
- عدم مناسبة وقت إجراء الامتحانات.	06	%42,85
- عدم تصحيح الامتحانات في القسم.	11	%78,57
- عدم تسليم علامات الامتحان في أقصر وقت.	08	%57,14

2- عينة الثانوي:

الحالة	عدد الحالات	النسبة المئوية
- عدم تطابق أسئلة الامتحانات مع البرنامج.	08	%32
- غموض أسئلة الامتحانات.	10	%40
- عدم مناسبة وقت إجراء الامتحانات.	06	%24
- عدم تصحيح الامتحانات في القسم.	15	%60
- عدم تسليم علامات الامتحان في أقصر وقت.	09	%36

يوضح الجدولين دور الامتحانات في نجاح أو فشل التلاميذ في تحصيلهم الدراسي، حيث نجد نسبة عدم تطابق أسئلة الامتحانات مع البرامج ب 21,42% للعينة الأولى؛ وذلك فيه نوع من الظلم أو القسوة على التلميذ حيث يطالبه بما لم يدرسه؛ وبالتالي يجهله ممّا يؤدي إلى نقص مردوديته، اللهم إلا إذا كانت أسئلة غرضها معرفة مدى مطالعة التلاميذ للكتب والمجلات، لكن ذلك لا يجب أن يكون ضمن أسئلة الامتحانات الفصلية، كما نجد في المقابل 32% للعينة الثانية.

في حين بلغت نسبة غموض أسئلة الامتحانات ب 35,71% لعينة الابتدائي، و40% لعينة الثانوي، وطبعا غموض الأسئلة وتعقيدها لا يعني تقييم أمثل لتصنيف التلاميذ، بل كثير من الأحيان يكونوا على علم بالإجابة لكن لعدم وضوح السؤال يجعل التلميذ عاجزا، وبالتالي فإنّ أسئلة الامتحانات بهذه الطريقة لم تؤدي دورها في الكشف عن تحقق أو عدم تحقق الأهداف التربوية والتعليمية، وحتى وقت إجراء الامتحان إذا لم يكن مناسبا، سيلعب دوره في التأثير السلبي على مردودية التلاميذ، وسجّلت نسبة ذلك ب 42,85% للعينة الأولى، و24% للعينة الثانية، أمّا عن نسبة عدم تصحيح الامتحانات في القسم جماعيا فقدّرت ب 78,57% لعينة الابتدائي، و60% لعينة الثانوي، وهي نسبة معتبرة توضح إهمال بعض الأساتذة والمعلمين؛ لأهمية تصحيح الامتحانات جماعيا يساعد التلاميذ على تدارك أخطائهم.

أمّا نسبة المعلمين الذين يتباطئون في تسليم علامات الامتحانات للتلاميذ فقدّرت ب 57,14% للعينة الأولى، و36% لعينة الثانوي ؛ وعدم تقديم العلامات في وقت قصير بعد الامتحان يؤدي إلى ضعف ونقص الحافز لدى التلميذ في بذل مجهود أكبر لتحصيل أكثر، لأنّ إرجاع العلامات في وقتها يعتبر كدافع للتنافس بين التلاميذ لتحصيل جيّد.

إنّ الاختبارات الفصلية التي حدّد عددها بثلاثة للسنة الدراسية، تعتمد على المواضيع المدروسة، ويمكن هذا الأساس من تقدير إمكانيات التلميذ في الاستيعاب والتفكير والتحليل والتلخيص، وعليه ينبغي أن تكون المواد المزمع إعدادها في هذا الإطار ، علاقة مباشرة بالدروس الممنوحة في السابق أثناء الفصل، وينبغي إطلاع التلاميذ على الرزنامة المتعلقة بالاختبارات بشهر قبل تاريخ الإجراء.[1]

العوامل الاجتماعية:

❖ **جدول يبيّن دور الأصدقاء في التأثير على بعضهم البعض:**

1. **عينة الابتدائي:**

الحالة	عدد الحالات	النسبة المئوية
- دراسة التلميذ مع أصدقائه في القسم	09	%64,28
- عدم الاهتمام بالدراسة	04	%28,57

2. **عينة الثانوي:**

الحالة	عدد الحالات	النسبة المئوية
- دراسة التلميذ مع أصدقائه في القسم	12	%48
- عدم الاهتمام بالدراسة	07	%28

يبيّن الجدولين دور الأصدقاء في التأثير على أقرانهم، سواء بالسلب أو بالإيجاب نحو اهتمامهم بدراستهم، حيث تقدّر نسبة الدراسة مع الأصدقاء في القسم بنسبة 64,28% لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، و48% لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وهذه النسبة إيجابية نظرا لأنّ القسم مكوّن من عدد كبير

[1]- ينظر: وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية، تقويم وتدرج وقبول التلاميذ في النظام التربوي، المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر، عدد خاص، أكتوبر 1998: 23.

الأقران، وهذا من شأنه أن يقضي على العزلة والفرقة عند التلاميذ، كما أنّه يساعد على حلّ مشكلة الخجل التي قد يعاني منها بعض التلاميذ؛ لكون القسم يتكوّن من أسرة واحدة، لكن من جهة أخرى نلاحظ أنّ نسبة عدم اهتمام الأصدقاء بدروسهم بلغت 28,57% للعينة الأولى، و28% للعينة الثانية؛ هذه النسبة متقاربة ورغم أنها تبدو مرتفعة إلا أنّها سلبية ومؤثرة، فأقران السوء المهملين لدراستهم يؤثرون على بعضهم البعض، سواء داخل القسم، حيث يلهون بعضهم عن الانتباه إلى المدّرس أو خارج القسم، حيث يشغلون أنفسهم ببعض الاهتمامات الأخرى الغير الدراسية، ممّا سيقلل من التفات التلميذ إلى دروسه وواجباته، فيقلّ تحصيله.

❖ **جدول يبيّن انعكاس تغيير المدرسة والبعد عنها على التحصيل المدرسي:**

1. **عينة الابتدائي:**

الحالة	عدد الحالات	النسبة المئوية
- تغيير المدرسة	02	%14,28
- البعد عن المدرسة	05	%35,71

2. **عينة الثانوي:**

الحالة	عدد الحالات	النسبة المئوية
- تغيير المدرسة	08	%32
- البعد عن المدرسة	11	%44

من خلال الجدولين يتبيّن لنا تغيير المدرسة والبعد عنها، فإذا كانت مدة تكييف التلميذ في المدرسة تختلف من تلميذ إلى تلميذ نتيجة الظروف الأسرية المختلفة فإنّ تغيير المدرسة يتطلب من التلميذ إعادة التكيّف مع المحيط الجديد؛ ممّا يتطلب منه بذل جهد آخر في إيجاد أصدقاء جدد، وفي توافق مع الأستاذ والإدارة. وهذا من شأنه أن يعطيه إحساسا بالفرقة أو الوحدة قد تنعكس على تحصيله الراسي لاسيما إذا كان من صنف الخجولين، لكن قد يكون سوء التكيف هذا في البداية فقط، وقد يتلاشى مع الوقت خاصّة إذا لقي مساعدة في ذلك.

وقد بلغت نسبة التلاميذ الذين غيّروا لمدرسة 14,28% بالنسبة للعينة الأولى، و32% بالنسبة للعينة الثانية؛ أمّا نسبة البعد عن المدرسة فبلغت 35,71% بالنسبة لعينة الابتدائي و44% بالنسبة لعينة الثانوي، وهذه النسبة تؤثر على التحصيل لما يبذله التلميذ من جهد في الذهاب والإياب، ولما قدا يتسبب في تأخره عن الدروس خاصّة في الأوقات المناخية الصعبة.

لم يقتصر دور المدرسة على توجيه الأولاد وإرشادهم، بل أخذت تؤدي وظيفة جديدة هي التأثير في الأسرة، وتوجيهها وإرشادها بهدف توعيتها وإفهامها لدورها؛ في تربية وتوجيه وإرشاد الأولاد وبصورة بنّاءة، وبصيغة التعاون والتنسيق بين البيت والمدرسة.[1]

❖ **جدول يبيّن مدى علاقة التلاميذ بالتلفاز:**

1. **عينة الابتدائي:**

الحالة	عدد الحالات	النسبة المئوية
- مشاهدة التلفاز	12	%85,71
- غرفة خاصة بالتلميذ	01	%7,14

2. **عينة الثانوي:**

الحالة	عدد الحالات	النسبة المئوية
- مشاهدة التلفاز	18	%72
- غرفة خاصة بالتلميذ	04	%16

يبيّن الجدولين كيفية استغلال التلاميذ لأكبر جزء من أوقات فراغهم، حيث يوضحان أنّ أغلب التلاميذ يقضون معظم الوقت في مشاهدة التلفاز بنسبة 85,71% للعينة الأولى، و72% للعينة الثانية، وكما يبدو فهي نسبة عالية تعكس أنّ أغلب أوقات الفراغ في المنزل مخصّصة لمشاهدة برامج التلفاز؛ ممّا يعود سلبا على مذاكرتهم لدروسهم، وهذا بدون شك عامل قوّي في التأثير على تحصيلهم الدراسي.

[1]- د. سعدون سليمان نجم الحلبوسي، التوجيه التربوي والإرشاد والنفسي بين النظرية والتطبيق، منشورات ELGA، 2002: 25.

ومن جهة أخرى معظم التلاميذ لا يمتلكون غرفة خاصة للمذاكرة؛ بحيث تقدر النسبة ب 92,85% مقابل 7,14% للعينة الأولى، و84% مقابل 16% للعينة الثانية. لكن لا يمكن الجزم بأنّه سبب مباشر يعود بالسلب على التحصيل الدراسي، إذا ما توفر مكان هادئ للمذاكرة.

❖ **جدول يبيّن الحالة الأسرية للتلاميذ:**

1- عينة الابتدائي:

الحالة	عدد الحالات	النسبة المئوية
- تشاجر الآباء	05	%35,71
- عدم مراقبة الآباء لأبنائهم	09	%64,28
- قساوة الآباء	06	%42,85
- قلة تلبية الآباء لحاجيات المدرسية.	04	%28,57

2- عيّنة الثانوي:

الحالة	عدد الحالات	النسبة المئوية
- تشاجر الآباء	12	%48
- عدم مراقبة الآباء لأبنائهم	17	%68
- قساوة الآباء	10	%40
- قلة تلبية الآباء لحاجيات المدرسية.	08	%32

يبيّن الجدولين الحالة الأسرية التي يعيشها التلميذ داخل عائلته، فالأسر التي يسودها جوّ من الخلافات والمنازعات بين الوالدين على مرأى ومسمع الأبناء من شأنها أن تصيب الأطفال بالقلق الزائد والاضطراب النفسي ممّا يؤدي إلى عدم استقرار التلميذ في دروسه، حيث يتبيّن لنا من خلال الجدولين أنّ نسبة الشجار بين الآباء تقدر ب 35,71% بالنسبة لعينة الابتدائي، و48% بالنسبة لعينة الثانوي ممّا يتضح وجود علاقة بين الجوّ الأسري المضطرب والتحصيل المدرسي السيئ.

ومن جهة أخرى فإنّ شعور التلاميذ بالقسوة وقلة العطف من قبل آبائهم بلغت نسبتهم 42,85% بالنسبة لعينة الابتدائي، و40% بالنسبة لعينة الثانوي، وهي نسبة مرتفعة تعمل على استقصاء ثقة التلاميذ بأنفسهم، وحفاظهم على طمأنينتهم في التعلق بالآخرين من بينهم المعلم في المدرسة حيث يسبب لهم عدم تكيفهم مع الجوّ المدرسي؛ ممّا يؤدي إلى سوء تحصيله.

أمّا نسبة عدم وقلة تلبية الآباء لحاجيات أبنائهم خاصّة المدرسية فبلغت 28,57% لعينة الأولى و32% لعينة الثانية. وبالتالي فإنّ قلة المراقبة والاهتمام بالتلاميذ وبمتطلباتهم سيتسبب في إهمال التلاميذ لدراستهم لشعورهم بأنّ الأسرة غير مهتمة بنجاحهم أو فشلهم في المدرسة، ومن ثمّة تقلّ دافعيتهم لتحصيل جيّد.

❖ **جدول يبيّن الحالة الاجتماعية للأبوين:**

1- عينة الابتدائي:

الحالة	عدد الحالات	النسبة المئوية
- الأب متوفى	02	%14,28
- الأم متوفية	01	%7,14
- الآباء منفصلين	05	%35,71

2- عينة الثانوي:

الحالة	عدد الحالات	النسبة المئوية
- الأب متوفى	06	%24
- الأم متوفية	04	%16
- الآباء منفصلين	09	%36

يبيّن الجدولين الحالة الاجتماعية للأبوين، نظرا لما لهذا الجانب من أهمية على التوافق النفسي الاجتماعي للتلميذ، ومن ثمّة على تكيفه مع لمدرسة بشكل عام، ونظرا لما للآباء من أهمية في حياة الطفل، فإنّ فقدانهم أو فقدان أحدهما قطعا يسبب للطفل مشاكل واضطرابات نفسية؛ تعود سلبا على

تكيفه السليم عامّة وتحصيله الدراسي خاصة، حيث نجد في الجدولين أنّ 14,28% يعانون من فقدان الأب بالنسبة لعينة الابتدائي، 24% بالنسبة لعينة الثانوي. و 7,14% للعينة الأولى، و16% للعينة الثانية من فقدان الأم. و 35,71% للسنة الخامسة ابتدائي، و36% لعينة السنة الثالثة ثانوي من انفصال الآباء، وبالتالي يتوزع الأبناء عند زوجات الأب أو أزواج الأمهات، وهكذا يعيشون جوا من الهامشية الأسرية؛ بحيث يشعر التلميذ بعدم عدالة والديه اتجاهه وإحساسه بعدم الاهتمام والعناية الضرورتين لنموّه السليم، كما قد يشعر بالغيرة من أبناء زوجة أبيه أو أبناء زوج أمّه، خاصّة إذا لم يتدخل الأب أو الأم بقسط من الحنان والعطف لإشباع حاجياته العاطفية، وإحساسه بقيمته داخل الأسرة لتدعيم ثقته بنفسه.

❖ **جدول يبيّن أصناف السكن لدى التلاميذ:**

1- عينة الابتدائي:

الرقم	أصناف السكن	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
1	غرفة واحدة	02	%14,28
2	غرفتين	03	%21,42
3	3 غرف	03	%21,42
4	4 غرف	05	%35,71
5	5 غرف	01	%7,14
6	6 غرف	/	/
7	7 غرف	/	/

2- عينة الثانوي:

الرقم	أصناف السكن	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
1	غرفة واحدة	01	%04
2	غرفتين	04	%16
3	3 غرف	02	%08
4	4 غرف	06	%24
5	5 غرف	05	%20
6	6 غرف	05	%20
7	7 غرف	02	%08

يبيّن الجدولين أصناف السكن، أي عدد الغرف في البيت حيث وصلت النسبة المئوية للغرفة الواحدة في البيت ب 14,28% لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، مقابل 04% بالنسبة لعينة الثانوي. ومن هنا يمكن أن نطرح سؤال كيف يمكن لابن غرفة واحدة في البيت أن يذاكر وأن يحدّد مكان خاص يركّز فيه مذاكرته ومطالعته لدروسه؟

أمّا نسبة غرفتين وثلاث غرف في البيت فقدّرت ب 21,42% بالنسبة لعينة الابتدائي، و16% لعينة الثانوي بالنسبة لغرفتين في البيت، وقدّرت نسبة ثلاث غرف ب 08% لهذه الأخيرة. وأعلى نسبة مئوية للمستويين تمركزت في أربع غرف، حيث بلغ المستوى الابتدائي 35,71% و 24% للمستوى الثانوي. وهي نسبة معتبرة قد تؤثر والعكس صحيح؛ ذلك حسب أفراد العائلة.

أمّا نسبة خمس غرف فقدّرت ب 7,14% للعينة الأولى، في المقابل 20% لصالح خمس وست غرف للعينة الثانية، أمّا بالنسبة لسبع غرف فوصلت إلى 08% بالنسبة للثانوي وانعدمت في الابتدائي.

إذن كلما كان عدد الغرف كثير؛ كلما أتيح للتلميذ فرصة لإنشاء غرفة للمذاكرة أو مكتبة في البيت من أجل تقوية رصيده العلمي والثقافي.

❖ جدول يبيّن عدد الأشخاص في العائلة:

1- عينة الابتدائي:

الرقم	عدد الأشخاص في العائلة	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
1	شخص 1	01	%7,14
2	2	04	%28,57
3	3	06	%42,85
4	4	03	%21,42
5	5	/	/
6	6	/	/
7	7	/	/
8	8	/	/
9	9	/	/
10	10	/	/
11	11	/	/

2- عينة الثانوي:

الرقم	عدد الأشخاص في العائلة	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
1	شخص 1	02	%08
2	2	01	%04
3	3	05	%20
4	4	03	%12
5	5	03	%12
6	6	06	%24
7	7	01	%04
8	8	02	%08
9	9	01	%04
10	10	01	%04
11	11	/	/

يوضح الجدولين أنّ أعلى نسبة هي تلك المتعلقة بنسبة 3 أشخاص في العائلة، حيث قدرت النسبة 42,85% لعينة الابتدائي، في المقابل بنسبة 6 أشخاص في العائلة ب 24% لعينة الثانوي.

يتحدّد عدد الأشخاص في العائلة ما بين 2 إلى 3 أشخاص للعينة الأولى، ومن 3 إلى 6 أشخاص للعينة الثانية. ونجد النسب للأسر منعدمة من 5 إلى 11 شخص بالنسبة لعينة الابتدائي؛ بالمقابل نجدها منعدمة عند 11 شخص.

ونلاحظ من خلال البحث أنّ أكثر من نصف العينة تمتاز بكثرة العدد في البيت، ممّا يصعب مهمة الآباء في مراقبتهم لأبنائهم، والاهتمام بهم كلما زاد العدد وكلما قلّ كان توفير جوّ أسري هادئ سهل على الآباء من أجل الأبناء.

❖ **جدول يبيّن المستوى الثقافي للآباء:**

1- عينة الابتدائي:

الحالة- الأب	عدد الحالات	النسبة %	الحالة- الأم	عدد الحالات	النسبة %
- مستوى جامعي	02	%14,28	- مستوى جامعي	01	%7,14
- مستوى ثانوي	05	%35,71	- مستوى ثانوي	03	%21,42
- مستوى متوسط	03	%21,42	- مستوى متوسط	05	%35,71
- مستوى ابتدائي	03	%21,42	- مستوى ابتدائي	01	%7,14
- أمي	01	%7,14	- أمية	04	%28,57

2- عينة الثانوي:

الحالة- الأب	عدد الحالات	النسبة %	الحالة- الأم	عدد الحالات	النسبة %
- مستوى جامعي	05	%20	- مستوى جامعي	02	%08
- مستوى ثانوي	09	%36	- مستوى ثانوي	10	%40
- مستوى متوسط	06	%24	- مستوى متوسط	01	%04
- مستوى ابتدائي	04	%16	- مستوى ابتدائي	00	%00
- أمي	01	%04	- أمية	12	%48

يبيّن الجدولين المستوى الثقافي للآباء، ولاشك في أنّ هذا العامل يلعب دورا كبير من حيث التأثير على تحصيل التلاميذ، فالتلميذ الذي ينشأ في أسرة جاهلة لا تهتمّ بمواظبته على المدرسة ولا تهيئ له جوّا ملائما يساعده على استذكار دروسه، وتوجيهه في مطالعته، غير التلميذ الذي يجد جوّا ثقافيا وعناية بواجباته المدرسية، وتزويده بالثقافات عن طريق الكتب والمجالات والصحف، والجدولين يبيّنان أنّ نسبة الآباء ذوي المستوى الجامعي قدرت ب 14,28% بالنسبة لعينة السنة الخامسة ابتدائي مقابل

20% عند السنة الثالثة ثانوي، أمّا نسبة الآباء ذوي المستوى الثانوي فبلغت 35,71% بالنسبة للعينة الأولى و36% بالنسبة للعينة الثانية.

وبالتالي فإنّ نسبة الآباء المثقفين هي 49,99% لعينة الابتدائي و56% لعينة الثانوي، في حين وصلت 21,42% بالنسبة للآباء ذوي المستوى المتوسط والابتدائي للعينة الأولى، و24% للعينة الثانية ذوي المستوى المتوسط فقط، أمّا المستوى الابتدائي بلغ 16% لهذه الأخيرة. لكن لا يمكن أن نعتبر هذا المستوى الثقافي ضمن فئة المثقفين، لأنّ الآباء ذوي المستوى المتوسط ليست لهم الإمكانيات والمؤهلات اللازمة لمساعدة وتوجيه أبنائهم، بل بالعكس قد يقدموا لهم بعض التوجيهات قد تكون خاطئة ولو بنية سليمة.

وقدّرت نسبة الأميين 7,14% بالنسبة للسنة الخامسة ابتدائي و04% بالنسبة للسنة الثالثة ثانوي. بمعنى أنّ أكثر من نصف التلاميذ الذين أجري عليهم البحث لهم آباء غير قادرين على تقديم المساعدات المناسبة والعناية اللازمة لأطفالهم، ومن ثمّة يظهر تأثير هذا العامل على مردودية التلاميذ المدرسية، وبالتالي فإنّ نسبة الآباء غير المثقفين 49,98% لعينة الابتدائي، و44% للعينة الثانية.

أمّا نسبة الأمهات فهو أسوأ من مستوى الآباء، حيث نجد أنّ مستوى الأمهات الجامعي قدرت نسبته 7,14% بالنسبة للسنة الخامسة ابتدائي و08% بالنسبة لسنة الثالثة ثانوي، أمّا مستوى الثانوي فكانت نسبته 21% للعينة الأولى و40% للعينة الثانية.

وبالتالي فإنّ نسبة الأمهات المثقفات بلغت 28,14% بالنسبة لعينة الابتدائي، و48% بالنسبة لعينة الثانوي.

أمّا الأمهات ذوي المستوى المتوسط فوصلت نسبتهنّ إلى 35,71% للعينة الأولى و4% للعينة الثانية، وقدرت نسبة المستوى الابتدائي 7,14% للعينة السنة الخامسة ابتدائي، ومقدمة عند عينة الثانوي. أمّا نسبة الأمهات الأميات فقدرت ب 28,57% للعينة الأولى، و48% للعينة الثانية. وهكذا فإنّ نسبة الأمهات غير القادرات على تقديم المساعدات لأطفالهم بلغت 71,42% بالنسبة لعينة الابتدائي، و52% بالنسبة لعينة الثانوي.

وبذلك فهي أعلى من نسبة الآباء غير المثقفين ومن ثمّة وبدون شك لها أثرها السلبي على تحصيل التلاميذ.

❖ **جدول يبيّن وضعية التلاميذ الثقافية:**

1- عينة الابتدائي:

الحـــــالـــــة	عدد الحالات		النسب المئوية	
	نعم	لا	نعم	لا
- توفير المكتبة في البيت	02	12	%14,28	%85,71
- مطالعة الجرائد والكتب	05	09	%35,71	%64,28
- الانتماء إلى النوادي الثقافية	06	08	%42,85	%57,14
- مساعدة الآباء لأبنائهم في المذاكرة	09	05	%64,28	%35,71

2- عينة الثانوي:

الحـــــالـــــة	عدد الحالات		النسب المئوية	
	نعم	لا	نعم	لا
- توفير المكتبة في البيت	07	18	%28	%72
- مطالعة الجرائد والكتب	05	20	%20	%80
- الانتماء إلى النوادي الثقافية	10	15	%40	%60
- مساعدة الآباء لأبنائهم في المذاكرة	14	11	%56	%44

يوضح الجدولين حالة التلاميذ الثقافية سواء داخل البيت أو خارجه، كما يبيّن الجهد الذي يبذلونه التلاميذ في تثقيف أنفسهم، حيث يوضح الجدولين أنّ نسبة توفر المكتبة في البيت 14,28% مقابل 85,71% لا يمتلكونها بالنسبة للعينة الأولى، و28% مقابل 72% بالنسبة للعينة الثانية. أمّا نسبة المطالعة نقدر ب 35,71% مقابل 64,28% غير مهتمين بالمطالعة بالنسبة لعينة الابتدائي، و20% مقابل 80% بالنسبة لعينة الثانوي.

ويمكن أن ترجع سبب عدم الاهتمام بالمطالعة أولا إلى عدم توفر مكتبة بالبيت، لأنّ في حالة توفرها ستهيئ له جوّا هادئ للمطالعة والمذاكرة، لكن وجود المكتبة بالبيت مرتبط بوعي ومستوى ثقافة الآباء الذين هم المسئولون عن إقامة المكتبة في البيت، من جهة أخرى فإنّ الانتماء إلى النوادي الثقافية والرياضية تعتبر من الأمور الإيجابية للتلاميذ من أجل تقوية رصيدهم المعرفي والثقافي؛ وقدّرت نسبة ذلك ب 42,85% مقابل 57,14% من التلاميذ غير المهتمين بهذا الجانب ممّا قد يحدّ من مستواهم المعرفي بالنسبة لعينة الابتدائي، و40% مقابل 60% بالنسبة لعينة الثانوي.

أمّا عن نسبة التلاميذ الذين لا يتلقون مساعدة وتوجيه في مذاكرتهم، فقدرت نسبتهم 35,71% مقابل 64,28% بالنسبة للعينة الأولى، و44% مقابل 56% بالنسبة للعينة الثانية.

ورغم أنّ هذه النسب لا تبدو مرتفعة إلا أنّها مؤثرة على مردودية التلاميذ لانّ مساعدة الآباء لأبنائهم توحي بعدّة أشياء منها؛ شعور التلميذ بأنّ الأسرة مهتمة بنجاحه ممّا يزيد من ثقته بنفسه ودافعيته لتحصيل جيّد، كما توحي أيضا بإزالة وتوضيح الغموض الذي قد يشعر به التلميذ أثناء مذاكرته.

حلول واقتراحات

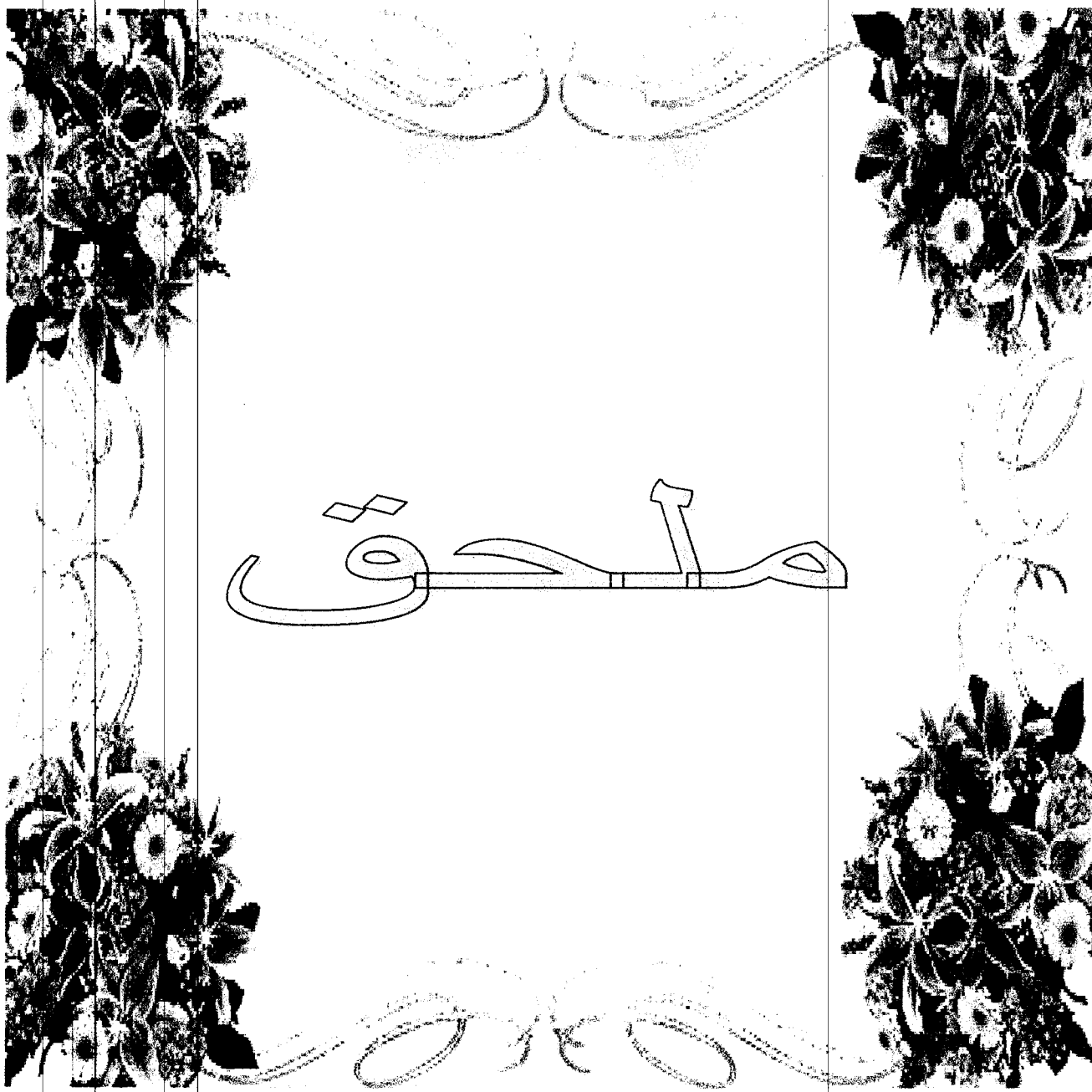
إنّ التحصيل الدراسي مسؤولية عدّة جهات. ومن ثمّة وجب على كلّ جهة أن تقوم بدورها حتى توفر الجوّ المناسب للتلميذ من اجل تحصيل جيّد.

❖ **واجب الأسرة:**

- التأكيد على دور الأسرة في إشباع الحاجيات الأساسية للتلميذ وذلك بتوفير جوّ أسري هادئ خالي من الاضطرابات والنزاعات بين عناصر الأسرة.
- الاعتناء بالطفل بإعطائه حقه من العطف والحنان، لتزويد طاقته وثقته بنفسه.
- عدم اللجوء إلى المقارنات بزملائه ووضعه في حالة دونية عن طريق العبارات التي يتلفظونها، والتفريغ باللوم والانتقادات التي من شأنها أن تسبب له حرج يترسخ في نفسه ويفقده ثقته بنفسه.
- تلبية الحاجيات الضرورية للتلميذ كتلك المتعلقة باللوازم المدرسية من أجل إشعاره باهتمام الأسرة بعمله ونشاطه المدرسي.
- توفير مكان خاص وهادئ للمذاكرة.
- تزويده بالكتب والصحف والمجالات من اجل تقوية رصيده الثقافي.
- محاولة تهيئة جوّ من المناقشات الفكرية بين أطراف الأسرة لبث فيه استعداد نحو التعلم والبحث عن الأشياء التي لا يفهمها لتنمية عادات سليمة كالمطالعة وحبّ التعلم.
- احترام أوقات مذاكرة التلميذ وعدم مطالبته بصرفها في أشياء أخرى.
- الاهتمام بصحة التلميذ.
- التدخل إن لزم الأمر لتنظيم أوقات مشاهدة التلفاز واختيار له من البرامج النافعة والتربوية.

❖ **واجب المدرسة:**

- الاهتمام بتصنيف التلاميذ حسب الفروق الفردية ووضعهم في فصول متجانسة من حيث السن والذكاء والقدرة التحصيلية.
- تهيئة الجوّ المدرسي الصالح الذي يجد التلميذ في رحابه ما يشبع حاجاته ويحقق رغباته.
- الاهتمام بتنمية القدرة على الفهم والاستيعاب عن طريق إتباع الأساليب التربوية السهلة البعيدة عن العلاقات المتشابهة والمعقدة.
- الاهتمام أيضا باستخدام الوسائل السمعية البصرية المعيّنة في التدريس مع تطوير وتعديل وتبسيط المناهج الدراسية، ممّا يحقق أفضل مستوى من النموّ للتلاميذ.
- المناهج يجب أن تكون ملائمة لأعمار التلاميذ.
- أن تكون وسائل الإيضاح تتماشى وقدرات التلاميذ.
- الكتب المدرسية يجب أن تكون متوفرة ومشوقة.
- اختيار أمهر المدرسين وأعلمهم بطرق التربية الحديثة.
- التعاون مع المدرسة والأسرة في حلّ مشاكل التلاميذ وعليهما أن تكونا على اتصال باستمرار من أجل مراقبة فعّالة للتلاميذ.


ملحق

☙ التعليمات ❧

أخي التلميذ، أختي التلميذة، إليك مجموعة من الأسئلة فأقرأ كلّ سؤال من الأسئلة، ثم ضع علامة "**نعم**" أو "**لا**"؛ في الخانة التي ينطبق عليك. ليست هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، في هذه الاستمارة المطلوب منك أن تبيح بما تشعر به وما تفعله.

من فضلك أجب عن كلّ الأسئلة ولا تترك سؤالا دون إجابة.

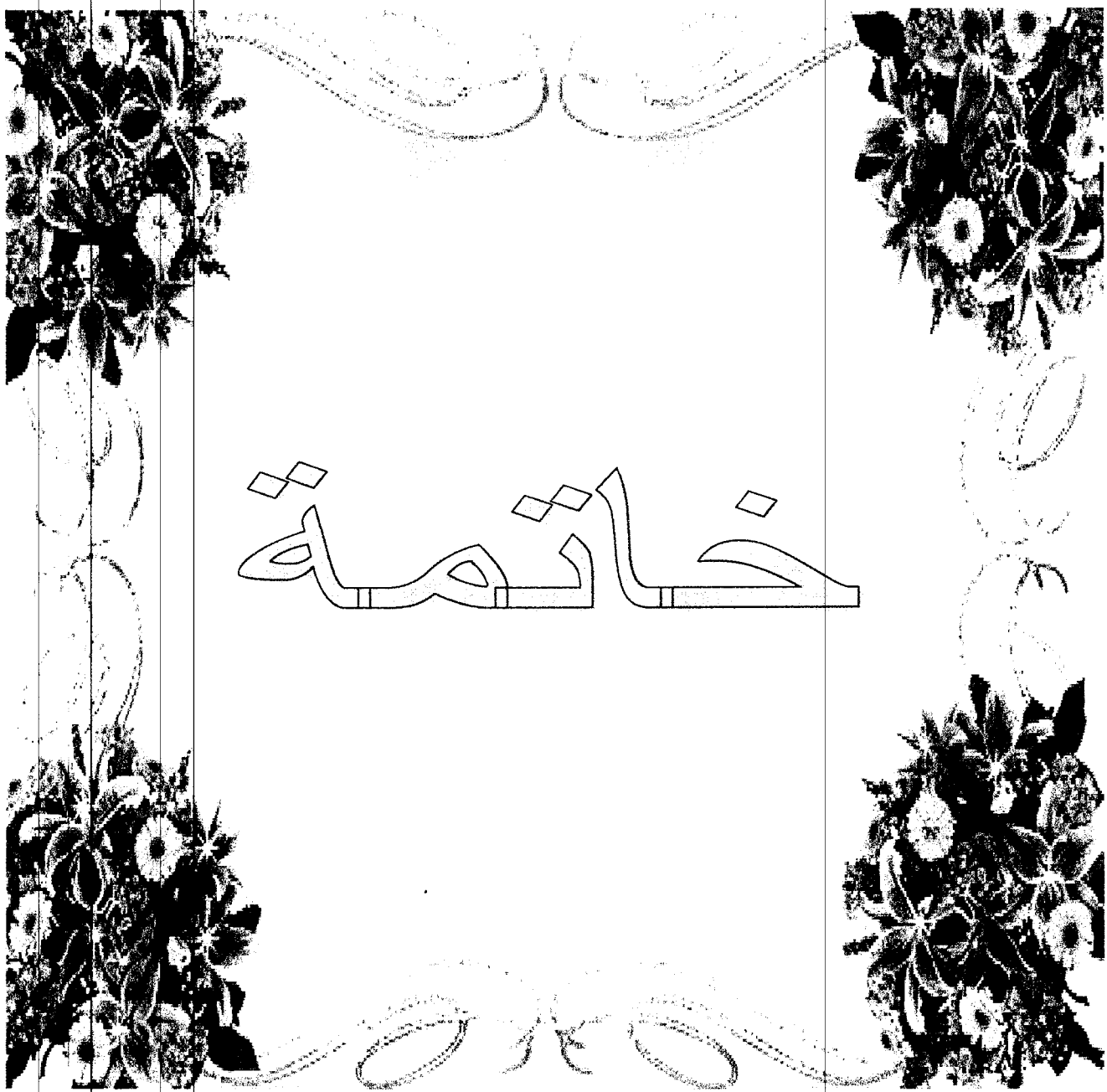
شكرا على مساعدتك.

القسم الأول	نعم	لا
1. هل تشعر بالقلق في المدرسة؟		
2. هل يتغلب عليك الخجل أحيانا؟		
3. هل تثق بنفسك؟		
4. هل أنت منطوي (تحب العزلة)؟		
5. هل تشعر بالكآبة (الحزن)؟		
6. هل تعاني من النسيان؟		
7. هل تجد صعوبة أثناء القيام بواجباتك؟		
8. هل تهتمّ بدراستك؟		
9. هل تجد صعوبة في القسم؟		
10. هل تجد صعوبة في استمرارية العمل؟		
11. هل تسهر كثيرا (تسرح في الخيال).		
12. هل تغضب لأتفه الأسباب؟		

القسم الثاني	نعم	لا
13. هل تسمع جيّدا؟		
14. هل تبصر (تنظر) جيّدا؟		
15. هل تعاني من مرض ملازم لك؟		
16. هل عندك عاهة (أعرج، أحول)؟		
17. هل تجد صعوبة في النطق؟		
18. هل تشعر بالتعب بسرعة؟		

القسم الثالث	نعم	لا
19. هل ترى بأنّ الأساتذة يساعدونك؟		
20. هل ترى بأنّ الأساتذة يعاملونك معاملة قاسية؟		
21. هل ترى أنّ الأساتذة يعدلون بين التلاميذ؟		
22. هل ترى أنّ بعض الأساتذة يتغيّبون كثيرا؟		
23. هل ترى أنّ طريقة التدريس تعتمد على الإملاء؟		
24. هل ترى أنّ طريقة التدريس تعتمد على المناقشة (الحوار)؟		
25. هل ترى أنّ طريقة التدريس تعتمد على العملي (التطبيقي)؟		
26. هل ترى أنّ طريقة التدريس تعتمد على التحصيل الجيّد؟		
27. هل ترى بأنّ مواضيع البرنامج الدراسي لا تتماشى مع الواقع؟		
28. هل ترى بأنّ مواضيع البرنامج الدراسي معقدة؟		
29. هل ترى بأنّ مواضيع البرنامج الدراسي غير متكاملة؟		
30. هل ترى بأنّ مواضيع البرنامج الدراسي مكثفة (كثيرة)؟		
31. هل ترى بأنّ مواد البرنامج الدراسي كثيرة؟		
32. هل ترى أنّ الأساتذة يستعملون وسائل الإيضاح في دروسهم؟		
33. هل لديك جميع الكتب المواد المقرّرة؟		
34. هل الكتب المقرّرة عليك تساعدك في إثراء معلوماتك؟		
35. هل ترى أنّ وسائل الإيضاح تساعدك كثيرا في فهم الدروس؟		
36. هل ترى أنّ أسئلة الامتحانات مأخوذة من البرنامج؟		
37. هل ترى أنّ أسئلة الامتحانات واضحة؟		
38. هل ترى أنّ الوقت المحدّد لإجراء الامتحانات مناسب؟		
39. هل تصحيح أسئلة الامتحانات في القسم جماعيا؟		
40. هل تسلم العلامات في وقت قصير بعد الامتحان؟		

القسم الرابع	نعم	لا
41. هل معظم أصدقاؤك يدرسون معك؟		
42. هل يهتموا أصدقاؤك بدراستهم؟		
43. هل غيّرت المدرسة؟		
44. هل تسكن بعيدا عن المدرسة؟		
45. هل تشاهد برامج التلفزيون متى تشاء؟		
46. هل لك غرفة خاصّة بك؟		
47. هل يتشاجر والديك كثيرا؟		
48. هل والديك يراقبانك؟		
49. هل تشعر بالقساوة من قبل والديك؟		
50. هل والديك يلبيان حاجياتك المدرسية؟		
51. هل والديك يعيشان مع بعض؟		
52. ما هو عدد غرف مسكنكم؟		
53. ما هو عدد إخوتك؟		
54. ما هو المستوى التعليمي للأب؟		
55. ما هو المستوى التعليمي للأمّ؟		
56. هل عندك مكتبة بالبيت؟		
57. هل تطالع جرائد، كتب، مجلات؟		
58. هل تنتمي إلى نادي ثقافي؟		
59. هل تتلقى مساعدة في المذاكرة؟		



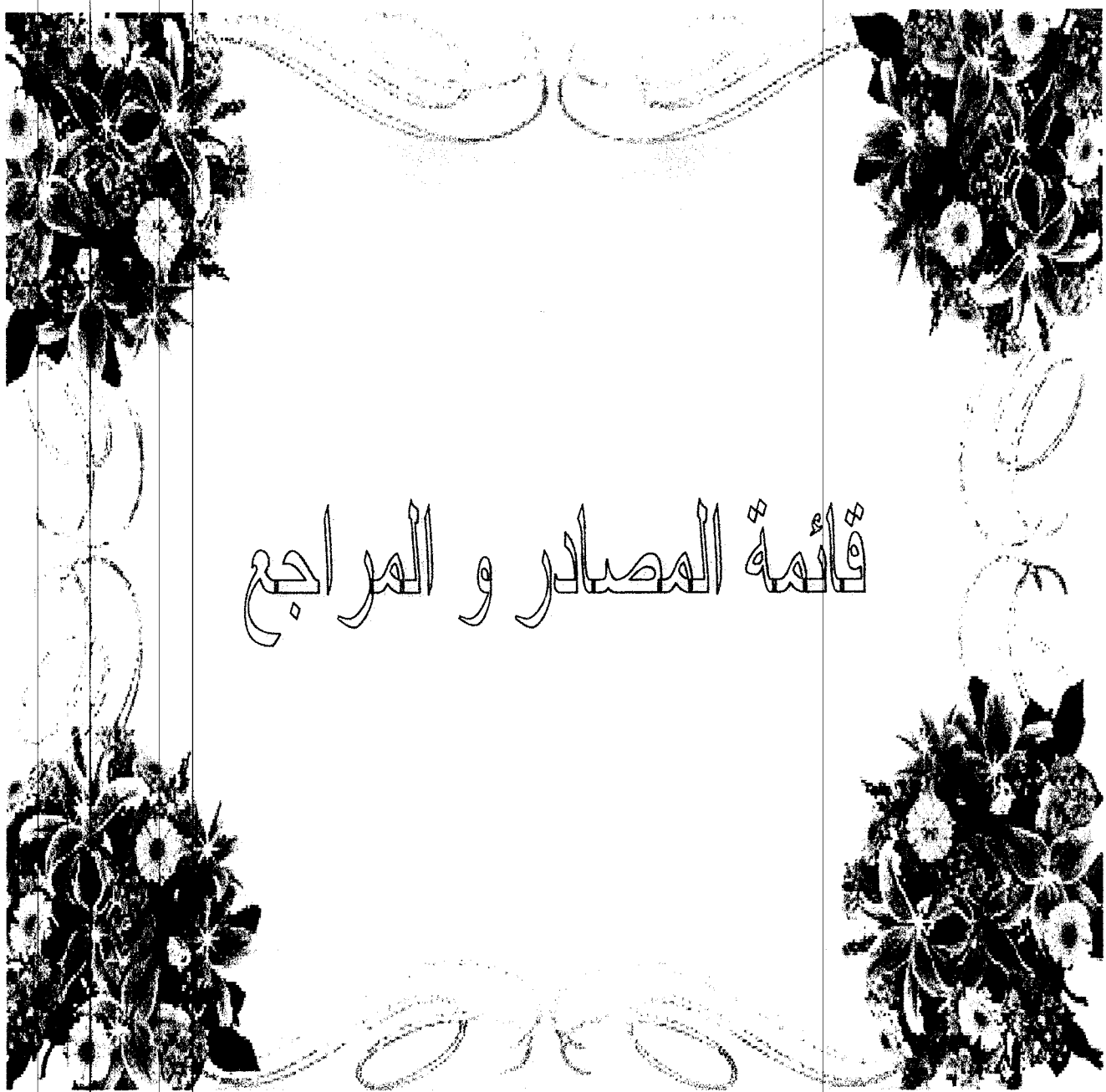
خاتمة

الخاتمة

لقد كانت تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة الآثار المباشرة لكلّ من العوامل الذاتية المتعلقة بالتلميذ، أي قدراته العقلية وسماته الشخصية والجسدية، الاجتماعية، والثقافية المحيطية، وكذا المدرسية والبيداغوجية، ومدى تأثيرها على التحصيل الدراسي لدى عينة تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدرسة "قعاد عبد القادر" بقرية لحمارى، وعينة السنة الثالثة ثانوي بثانوية "فلا وسن". وقد طبقت عليهم استمارة بيانات تخصّ الدوافع سابقة الذكر، وأوضحت النتائج وجود آثار على مردودية التلميذ الدراسية، وذلك من خلال السمات الذاتية، والعوامل العائلية، الثقافية والمدرسية، فكانت دالة إحصائيا من حيث تأثيرها على هذه الأخيرة لكلّ من العينتين.

أمّا العوامل الجسدية والمحيطية فكان تأثيرها غامضا غير دال إحصائيا.

ونستنتج من كلّ هذا أنّ التحصيل الدراسي مسؤولية كبيرة تخصّ كلّ من الأسرة والمدرسة من أجل مردود جيّد للتلميذ في كلّ المستويات. بالإضافة إلى أنّ العوامل الذاتية تؤثر بصفة مباشرة على التحصيل، فاحتلّت بذلك مرتبة متقدمة في كثير من الدراسات، وهذا إنّما يدلّ على قوّة هذا العامل في التأثير على نتائج التلميذ، ومن ثمّة فالظروف الذهنية، النفسية، الجسدية، والاجتماعية بما فيها الثقافية والمدرسية؛ إذا كانت ملائمة زادت من تحفيزه ودفعه إلى اغتنام فرص أكبر للتعلّم، وإذا هي لا تراعي أدنى اعتبارات للتلاميذ وتعرقل تحصيلهم، تعتبر سيئة ودنيئة، لكنّها لا تؤثر بدرجة واحدة لديهم، وذلك حسب هيكلهم النفسي والذهني، فهناك فرق كبير بين ذوي القدرات العقلية العالية والدنيا.



قائمة المصادر و المراجع

قائمة المصادر والمراجع.

1. إبراهيم عبد الله عمّار، طلبة المرحلة الإعدادية وحاجتهم الإرشادية، جمعية عمال المطابع، قطر، الطبعة الثانية، 1975.
2. أحمد عضاضة، التربية العملية التطبيقية في المدارس الابتدائية والتكميلية، مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة والنشر، بيروت، الطبعة الثالثة، 1962.
3. بوفلجة غياث، أهداف التربية وطرق تحقيقها، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990.
4. تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الطبعة الثانية، 1990.
5. حامد عبد القادر، دراسات في علم النفس التعليمي، مكتبة نهضة مصر ومطبعتها الفجالة- القاهرة.
6. د. سعدون سليمان نجم الحلبوسي، التوجيه التربوي والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق، منشورات ELGA، 2002.
7. د. عبد الرحمن العيسوي، علم النفس التعليمي، موسوعة كتب علم النفس الحديث، دار الراتب الجامعية، بيروت- لبنان.
8. د. محسن خضر، مستقبل التعليم العربي بين الكارثة والأمل، الطبعة الأولى، سنة 1428هـ/ يناير 2008م.
9. صموائيل مغاريوس، الصحة النفسية والعمل المدرسي، دار الطبع والنشر، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، الطبعة الثالثة، 1974.
10. عبد الرحمن عيسوي، علم النفس بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، لبنان، 1984.
11. عبد المؤمن حقتي، موسوعة علم النفي والتحليل النفسي، الناشر: مكتبة مدبولي دار العودة، بيروت، الطبعة الأولى، الجزء الثاني، 1978.
12. علي لقوينات، التأخر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
13. غي بلماد، ترجمة: جوزيف عبود، مناهج التربية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1970.

14. فاخر عاقل، علم النفس، دار التكيّف البشري، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة السادسة، 1979.
15. فاروق حميدي وآخرون، دور التقنيات في تطوير بعض عناصر المنهج الدراسي، رسالة الخليج العربي، مجلة تربية ثقافية، يصدرها مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد 23، السنة 1988.
16. فخري حسن زيان، الاستعداد للتعلم، دار الثقافة العربية، بيروت، الطبعة الأولى، 1960.
17. محمد خليفة بركات، علم النفس التعليمي، دار القلم، الكويت، الطبعة الثالثة، 1979.
18. محمود مهيدي الإستانيولي، كيف نربي أطفالنا؟، بيروت، المكتب الإسلامي، الطبعة الثانية، 1985.
19. مصطفى زيدان، دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام، الجزائر، 1984.
20. مصطفى عشوي، مدخل إلى علم النفس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990.
21. مصطفى فهمي، الصحة النفسية في الأسرة، المدرسة والمجتمع، مطبعة التقدم، دار الثقافة للنشر، الطبعة الثانية، 1961.
22. نعيم الرفاعي، الصحة النفسية، دراسة في سيكولوجية التكيّف، المطبعة الجديدة، دمشق، الطبعة الثالثة، 1972.
23. وزارة التربية الوطنية، تشريع مدرسي، مديرية التكوين، تربية وعلم النفس، المستوى الثالث.
24. وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، دروس في التربية وعلم النفس، مديرية التكوين والتربية خارج المدرسة، المديرية الفرعية للتكوين، 1973- 1974.

- **المجلات:**

25. أنور رياض عبد الرحيم، أثر المتغيرات المدرسية والأسرية والنفسية على التحصيل المدرسي، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر- الدوحة، العدد الأول، السنة الأولى، يناير 1992.
26. خالد قوطرش، ظاهرة التأخر الدراسي في العالم الثالث، التربية مجلة تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، 20 مارس 1991.
27. عبد الرحمن حميدة، أخطار الخجل والافتقار للثقة بالنفس، التربية مجلة تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، 20 سبتمبر 1990.

28. محمد عبد الغفار وآخرون، الكتاب المدرسي، مجلة تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، مطبعة قطر، العدد 96، السنة 20 مارس 1991.
29. محمد عبد القادر عبد الغفار، مجلة التربية بالمنصورة، العدد العاشر، الجزء الثالث، جويلية 1989.
30. مرشد ديور، التأخر المدرسي، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للثقافة والعلوم، العدد 96، جانفي 1985، دار الطبع الدوحة.
31. وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية، تقويم وتدرج وقبول التلاميذ في النظام التربوي، المديرية الفرعية للتوثيق، مكتب النشر، عدد خاص، أكتوبر 1998.
32. وزارة التربية، همزة وصل، مجلة التكوين والتربية، العدد 15، 1979- 1980.
33. وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، همزة وصل، مجلة التكوين والتربية، العدد حادي عشر، 1975- 1976.

المراجع باللغة الأجنبية:

34.Roman Mohammed,adaptation scolaire et climateffectif de l'enfant.

فهرس الموضوعات

كلمة شكر وتقدير

الإهداء

المقدمة ..... أ

المدخل: حول مصطلحات البحث 1

الفصل الأول: العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي

- **المبحث الأول:**العوامل النفسية 4
- أوّلا: القلق..... 4
- ثانيا: درجة ذكاء التلميذ 5
- ثالثا: الخجل والافتقار للثقة بالنّفس..... 6
- رابعا: الانطواء 7
- خامسا: الذاكرة 8
- سادسا:الانتباه..... 8
- **المبحث الثاني:** العوامل الجسدية..... 10

أوّلا: الصّحة الجسمية..... 10

ثانيا: الحواس..... 10

ثالثا: التعب العقلي..... 10

- **المبحث الثالث:** العوامل البيداغوجية والمدرسية..... 11

أوّلا: المعلم..... 11

ثانيا: طريقة التدريس 12

ثالثا: البرامج 13

رابعا: الوسائل التعليمية..... 14

خامسا: الامتحانات 15

سادسا: الإدارة..... 16

- **المبحث الرابع:** العوامل الاجتماعية 17

أوّلا: الطفل وعلاقته بإخوته..... 17

ثانيا: السكن..... 17

ثالثا: عامل الأقران وبعد المدرسة..... 18

رابعا: عامل التلفاز 18

خامسا: العوامل الثقافية..... 19

الفصل الثاني: عرض ومناقشة المتغيرات في التحصيل بين المستويين- دراسة ميدانية-

حلول واقتراحات..... 51

الملاحق 53

الخاتمة 57

قائمة المصادر والمراجع 58

فهرس الموضوعات 61