جامعة الجزائر 2

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

قسم علم الاجتماع.

تخصص: علم الاجتماع التربوي.

رسالة لنيل شهادة ماجستير في علم الاجتماع التربوي بعنوان:

الدروس الخصوصية ودورها في تراجع مصداقية المعلم

- دراسة ميدانية في بعض الثانويات في الجزائر العاصمة -

من إعداد الطالبة :

كبار حياة.

تحت إشراف الأستاذ الدكتور :

الأستاذ / د عبد الغني مغربي.

السنة الجامعية :2013 / 2014

جامعة الجزائر 2

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

قسم علم الاجتماع.

تخصص: علم الاجتماع التربوي.

رسالة لنيل شهادة ماجستير في علم الاجتماع التربوي بعنوان:

الدروس الخصوصية و دورها في تراجع مصداقية المعلم

- دراسة ميدانية في بعض الثانويات في العاصمة -

من إعداد الطالبة :

كبار حياة.

تحت إشراف الأستاذ الدكتور :

الأستاذ / د عبد الغني مغربي.

السنة الجامعية :2013 / 2014

الإهداء

إلى أمي التي تعلمت منها كيف أعيش في دنياي كأنني أموت غدا و كيف أعيش لآخرتي كأنني أعيش أبدا.

و إلى روح أبي الذي تعلمت منه كيف أقتلع الحشائش السامة والأشواك من طريقي في الحياة الدنيا.

" وقل ربي ارحمهما كما ربياني صغيرا " صدق الله العظيم.

و"من اصطنع إليكم معروفا فجازوه، فإن عجزتم عن مجازاته فادعوا له ، حتى تعلموا أنكم شكرتم

فإن الله يحب الشاكرين"

صدق رسول الله صلى الله عليه و سلم.

حياة.

التشكرات

"ربي أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي و على والدي و أن أعمل صالحا ترضاه"

صدق الله العظيم.

أشكر جزيل الشكر الأستاذ الدكتور المشرف "عبد الغني مغربي" على ما قدمه لي من

نصائح و إرشادات و كما أشكره على سعة صدره.

كما أشكر جزيل الشكر .

زميلتي الأستاذة " نعيمة سنوسي" و الأستاذة "أسماء ياحي" والأستاذة" نادية كيرواني".

كذلك الأستاذ" سفيان ". وصديقتي" سميحة جدي".

حياة.

الفهرس

فهرس المحتويات

المقدمة 1

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة.

المبحث الأول : أسباب اختيار الموضوع..... 8

- الأسباب الذاتية 8
- الأسباب الموضوعية..... 8

أهداف و أهمية الدراسة 9

الإشكالية 9

الفرضيات 11

المبحث الثاني:التحديد الإجرائي للمفاهيم 12

المبحث الثالث : المقاربة النظرية 14

المبحث الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة..... 17

تمهيد 17

- مناهج الدراسة 17
- تقنيات البحث 18
- عينة البحث وتبريرها..... 21
- عرض خصائص عينة البحث 22
- صعوبات البحث..... 36

الفصل الثاني : الدراسات السابقة..... 39

تمهيد 40

المبحث الأول: الدراسات العالمية 41

المبحث الثاني: الدراسات الجزائرية 52

ملخص 57

الباب الأول : الجانب النظري للدراسة

الفصل الثالث : التعليم الرسمي في الجزائر 61

تمهيد 62

المبحث الأول: التعليم 63

المبحث الثاني: التعليم في الجزائر ما قبل وفي عهد الاستعمار 66

المبحث الثالث: التعليم في الجزائر بعد الاستقلال 76

ملخص 80

الفصل الرابع : التعليم الثانوي في الجزائر و إصلاحاته..... 83

تمهيد 84

المبحث الأول: التعليم الثانوي في الجزائر 85

المبحث الثاني: إصلاح التعليم الثانوي 89

ملخص 103

الفصل الخامس : المعلم بين إدارة الصف و كفاية التدريس..... 105

تمهيد 106

المبحث الأول: المعلم وأهميته وأدواره وخصائصه وواقعه 107

المبحث الثاني: الإدارة الصفية 120

المبحث الثالث: كفاية التدريس 124

المبحث الرابع: تكوين المعلم وإعداده 131

ملخص 134

الفصل السادس: الدروس الخصوصية: التعليم غير الرسمي في الجزائر أو المدرسة الموازية 136

تمهيد 137

المبحث الأول: الدروس الخصوصية، دعوة للتعليم غير الرسمي أو المدرسة الموازية 138

المبحث الثاني: أشكال الدعم المدرسي..... 148

المبحث الثالث: الدروس الخصوصية في العالم 150

المبحث الرابع: الدروس الخصوصية في ظل العولمة وثقافة السوق 158

ملخص 166

خلاصة الباب الأول 167

الباب الثاني: الجانب التطبيقي للدراسة

الفصل السابع: إقبال التلاميذ غلى الدروس الخصوصية وعلاقته بتدني مستوى أداء المعلم داخل الصف الدراسي..... 171

الفرضية الأولى..... 172

ملخص الفرضية الأولى..... 206

الفصل الثامن: هجرة التلاميذ لمقاعد الدراسة خلال الشهرين الأخيرين من العام الدراسي وعلاقتها بإقبالهم على الدروس الخصوصية..... 209

الفرضية الثانية 209

ملخص الفرضية الثانية 215

الفصل التاسع: العلاقة بين تدني مستوى أداء المعلم داخل الصف الدراسي و حتمية الأوضاع الاقتصادية- الاجتماعية 219

الفرضية الثالثة 219

ملخص الفرضية الثالثة 240

الاستنتاج العام..... 243

الخاتمة 247

قائمة المراجع 251

فهرس الجداول..... 259

فهرس الأشكال..... 263

الملاحق 265

المقدمة

مقدمة :

للتعليم دور هام و حتمي في تطور المجتمعات وازدهارها، كما أنه يحتمل مكانة هامة و أساسية في النظم التربوية، خاصة المعاصرة منها، كما يعتبر مؤشرا من مؤشرات التنمية المستديمة، حيث أصبحت الخطط والمناهج والوسائل التعليمية وأدوات تسيير الفعل التربوي من بين الدعائم التي تقوم عليها المؤسسات التربوية لتحقيق أهدافها.

والجزائر، كغيرها من الدول، أعطت أهمية بالغة للمنظومة التربوية و الدليل هو ما حدث ما بعد الاستقلال من إصلاحات في النظام التربوي ككل، غير أن هذه الكثيرة والمتجددة ما فتئت تعرف تذبذبا وتقلبات، حيث أن هذه الإصلاحات ركزت على إدخال مناهج جديدة دون توفير عوامل نجاحها بل على العكس، ساهمت في ظهور تبعات خطيرة أخذت تنخر جسد المنظومة التربوية في الجزائر، وأدخلت قطاع التعليم في دوامة لم يعد يتخبط فيها التلاميذ بمفردهم بل حتى أوليائهم و المعلمين.

وتعد الدروس الخصوصية أخطر هذه التبعات حيث تعد من المشكلات الكبرى التي استفحلت في الآونة الأخيرة خاصة في الجزائر، فلقد كانت قبل زمن غير بعيد من الطابوهات المسموحة و التي اقتصرت على فئة معينة من التلاميذ المقبلين على اجتياز الامتحانات المصيرية دون التشهير بذلك، إلا أنها أصبحت الآن أمرا حتميا لا يمكن للتلميذ أن يستغني عنها خلال كل مراحله التعليمية حتى المرحلة الابتدائية.

وتعدى الأمر إلى أكثر من ذلك حيث أصبحت الدروس الخصوصية على رأس قائمة الأولويات التي تسعى الأسر الجزائرية إلى تسديد فاتورتها شهريا. فباتت تشكل ظاهرة أقل ما يمكن القول عنها أنها تشبه ذلك الأخطبوط العملاق الذي مد أطرافه في كل المجالات، حيث خرجت عن نطاقها كوسيلة تقوية ودعم و تحولت إلى وسيلة اقتصادية للربح، وسوق جديدة تفرض نفسها على المستهلك في ظل العولمة و اقتصاد السوق. كما

أنها أصبحت إحدى معوقات النظام التعليمي التي تحول بينه وبين أداءه لوظيفته الأساسية وتحقيق أهدافه التي أوجده المجتمع من أجل تحقيقها. فالدروس الخصوصية خلقت طريقها في العملية التعليمية بعيدا عن الصف الدراسي و لكن بصورة موازية له، حيث وضعت هذه الأخيرة التلميذ والمعلم وأولياء التلاميذ على المحك، فضاع التفاعل بين الأطراف الأساسية في العملية التربوية إضافة إلى فقدان الثقة في المدرسة ككل.

وأمام كل هذه العوامل، ونظرا لتفشي الظاهرة واستفحالها في المجتمع الجزائري حيث أنها أخذت أبعاد خطيرة، ارتأى الباحث تسليط الضوء علي هذه الظاهرة لكن ليس بحثا عن الأسباب وراء انتشارها لأن الأسباب وراء ذلك متعددة ومتداخلة والمسؤولية وراء ذلك يتقاسمها عدة أطراف وإنما الباحث سوف يسلط الضوء على كون هذه الدروس تسببت في تبعات خطيرة منها أنها وضعت المعلم في قفص الاتهام، فبعد أن كان سببا في ظهورها صارت هي بدورها سببا في فقدان الثقة في كفاءته و مستوى أدائه. وعلى هذا الأساس قام الباحث باختيار هذا الموضوع و هو الدروس الخصوصية ودورها في تراجع مصداقية المعلم و مستوى أدائه داخل الصف الدراسي.

ولقد قدم الباحث هذا العمل المتواضع في تسعة فصول استهله بالفصل الأول والذي يشمل الإطار المنهجي لدراسته والذي يضم أربعة مباحث، جاء المبحث الأول حول أسباب اختيار الموضوع. بعدها طرحنا الإشكالية متبوعة ببعض التساؤلات ومجموعة من الفرضيات ثم المبحث الثاني والمتمثل في التحديد الإجرائي للمفاهيم، المبحث الثالث تناول المقاربة النظرية. أما المبحث الرابع فتناول الإجراءات المنهجية للدراسة والذي شمل: منهج الدراسة، تقنيات البحث، عينة البحث مع عرض لخصائص عينة البحث في جداول وفي الأخير أدرجنا صعوبات البحث. بعدها قسمنا العمل إلى بابين؛ الباب الأول يختص بالجانب النظري للدراسة ويضم أربعة (5) فصول وهي الفصل الثاني ويتناول الدراسات السابقة، حيث يحاول الباحث من خلالها أن يقارن بين النتائج التي توصل إليها من خلال

دراسته ونتائج الدراسات السابقة،فاستهلها الباحث بتمهيد، ثم قام بإدراج مبحثين الأول يتعلق بالدراسات العالمية، الغربية والعربية. والثاني يخص الدراسات الجزائرية، ثم الملخص.

بينما الفصل الثالث فعنونه الباحث، التعليم الرسمي في الجزائر. فاستهله بتمهيد يوضح فيه اختياره لهذا الفصل ومباحثه الثلاث. جاء في المبحث الأول والذي يخص التعليم وتعريفه وأهميته بالنسبة للفرد والجماعة. أما المبحث الثاني فتناول فيه التعليم ما قبل وفي فترة الاستعمار الفرنسي بكل مراحله وفتراته. بينما المبحث الثالث فخصه الباحث بفترة ما بعد الاستقلال، ثم الملخص.

أما الفصل الرابع، فخصه الباحث بدراسة التعليم الثانوي في الجزائر وإصلاحاته واستهله بتمهيد يبين فيه سبب إدراجه لهذا الفصل وما سيتناوله فيه، حيث قسمه إلى مبحثين: المبحث الأول يخص التعليم الثانوي في الجزائر، لمحة تاريخية، تعريفه، أهميته وأهدافه. أما المبحث الثاني فجاء حول الإصلاحات في التعليم الثانوي، تعريفه، دوافعه، أهدافه، ثم تناول مسيرة الإصلاح وإعادة هيكلة التعليم الثانوي. إنشاء ثانويات الامتياز، والتكفل بتلاميذ الثالثة ثانوي. وفي الأخير الملخص.

ثم نصل إلى الفصل الخامس، وفيه تناول الباحث بالدراسة المعلم وهو محور الدراسة، حيث عنون الفصل كما يلي: المعلم بين إدارة الصف وكفاية التدريس. تخللته أربعة مباحث، جاء في المبحث الأول حول المعلم، أهميته، أدواره، خصائصه و واقعه في المجتمع الجزائري وكذلك الصفات التي يستأنس بها التلميذ الجزائري في المعلم. المبحث الثاني تناول فيه الإدارة الصفية مفهومها، أهميتها، أهدافها وأنماطها. أما المبحث الثالث، تناول فيه كفاية التدريس، تطرق فيه للتعليم وعلاقته بالتدريس، تعريف التدريس، تعريف الكفاية وتصنيفها. ثم كفاية التدريس. وأخيرا المبحث الرابع وتناول فيه تكوين المعلم وإعداده، حيث عرف التكوين، أنواعه. مفهوم التكوين الذاتي وأهدافه، ثم الملخص.

ثم نصل إلى الفصل السادس والذي يعتبر العصب النابض للدراسة لما له من أهمية مباشرة مع موضوع الدراسة والذي لا يقل أهمية عن الفصول الأخرى، إذ تناول فيه الباحث بالدراسة الدروس الخصوصية وقسمه إلى أربعة مباحث .المبحث الأول جاء فيه تعريف الدروس الخصوصية، نشأتها وتطورها، أسباب انتشارها. المبحث الثاني يتناول فيه الباحث أشكال الدعم المدرسي، المبحث الثالث، تطرق فيه إلى الدروس الخصوصية في العالم، والدروس الخصوصية في الجزائر. أما المبحث الرابع،فجاء حول الدروس الخصوصية في ظل العولمة وثقافة السوق، الدروس الخصوصية والتغير الاجتماعي والقيم.ثم الملخص الفصل ككل.

ثم يليه الباب الثاني والذي يعنى بالجانب التطبيقي للدراسة والذي يضم ثلاثة (3) فصول والخاصة باختبار الفرضيات، حيث كل فصل يضم فرضية مع الجداول الإحصائية والمتبوعة بالقرارات السسيولوجية. ثم الاستنتاج الجزئي الخاص بكل فرضية، لننهي العمل ككل بالاستنتاج العام والخاتمة والتوصيات.

الفصل الأول

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة.

المبحث الأول : أسباب اختيار الموضوع .

1- الأسباب الذاتية - الموضوعية.

1-1 الأسباب الذاتية.

1-2 الأسباب الموضوعية.

2- أهداف و أهمية الدراسة .

2-1 أهداف الدراسة.

2-2 أهمية الدراسة.

3- الإشكالية.

4- الفرضيات.

المبحث الثاني : التحديد الإجرائي للمفاهيم.

5-1 تحديد المفاهيم.

5-1-1 الدروس الخصوصية.

5-1-2 الأداء.

5-1-3 التسرب المدرسي.

5-1-4 الغياب المدرسي.

5-2 التحديد الإجرائي للمفاهيم.

5-2-1 المصداقية.

5-2-2 الإقبال.

5-2-3 هجرة مقاعد الدراسة.

المبحث الثالث : المقاربة النظرية.

6-1 نظرية التغير الاجتماعي.

6-2 نظرية البنائية الوظيفية.

6-3 نظرية الدور و المركز.

6-4 نظرية الحراك الاجتماعي.

7- علاقة النظريات فيما بينها.

المبحث الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة.

تمهيد :

8- مناهج الدراسة.

9- تقنيات البحث :

أ- الملاحظة.

ب- الاستمارة.

ج- المقابلة الحرة.

10- عينة البحث وتبريرها.

11- عرض خصائص عينة البحث.

12- الجداول الخاصة بعرض خصائص عينة البحث.

13- صعوبات البحث.

1- أسباب اختيار الموضوع :

لكل باحث أسباب ودوافع تجعله يختار موضوع بحث دون آخر لاسيما إذا كان الباحث في علم الاجتماع.

وتشكل هذه الدوافع مجتمعة، الحافز وراء هذا الاختيار والقوة الدافعة للبدء في البحث و مواصلته، للوصول إلى الهدف المنشود.

وتنقسم هذه الأسباب إلى نوعين ، أسباب ذاتية وأسباب موضوعية.

1 -1- الأسباب الذاتية :

أ – تفشي ظاهرة الدروس التدعيمية أو الخصوصية لدرجة مذهلة.

ب – من المواضيع الجديدة و المثيرة في نفس الوقت، ورغبة مني في الابتعاد عن المواضيع الكلاسيكية.

ج – ندرة الرسائل العلمية والبحوث التي عالجت هذا الموضوع.

1-2 – الأسباب الموضوعية :

أ – محاولة معرفة حيثيات هذه الظاهرة التي أصبحت موضوع الساعة وما لبثت تطغى على قدسية التعليم و المعلم.

ب – محاولة التعرف على الأسباب ا لخفية وراء انتشار هذه الظاهرة.

ج – محاولة التعرف على مدى تأثير هذه الظاهرة على أطراف العملية التعليمية وهم التلميذ، المعلم، أولياء التلاميذ.

2- أهداف وأهمية الدراسة:

2-1 - أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الأسباب الخفية وراء إقبال التلاميذ على الدروس الخصوصية وتأثيرها على تحصيلهم الدراسي. إضافة إلى التعرف على السبب الأساسي وراء تدني مستوى أداء المعلم داخل الصف الدراسي ولجوئه إلى مثل هذه الإستراتيجية لدفع التلاميذ دفعا نحو الدروس الخصوصية، فمن خلال الوقوف على هذه الحيثيات يمكن للباحث معرفة كيف أن الدروس الخصوصية تسببت في تراجع مصداقية المعلم .

2-2 - أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في أنها تقف على الأسباب الأساسية وراء بروز هذه الظاهرة باعتبارها إحدى أعراض لمشاكل أخرى أهمها مشكلة الانقطاع عن الدراسة. كما أن هذه الدراسة تقف أيضا على أثر هذه الظاهرة على الواقع التربوي في الجزائر وعلى المدرسة النظامية خاصة فيما يخص التفاعل التربوي و التعليمي بين المعلم والتلميذ وكيف أن هذه الظاهرة أخذت شيئا فشيئا تمتد إلى زعزعت أهم أولويات النظام التربوي وهما تكافؤ الفرص التعليمية ومجانية التعليم .

3- الإشكالية:

لقد بدا واضحا الانتشار الواسع والملفت للانتباه، لظاهرة الدروس الخصوصية في واقع التعليم في الجزائر، وهذا نظرا للإصلاحات المتكررة وغير المدروسة، حيث أصبحت العملية التعليمية تمر بأزمة حقيقية نتيجة لفقدان الثقة في المدرسة.

فبات من الضروري إيجاد البديل للخروج من هذا المأزق وهو الدروس الخصوصية التي وجد فيها كل طرف من أطراف العملية التعليمية (المعلم ــ التلميذ) المتنفس الوحيد له حيث صارت في الآونة الأخيرة الهاجس الكبير للتلاميذ وأوليائهم ووجد فيها المعلم انفراجا كبيرا لدخله الذي يتعالى باستمرار.

إن الحديث عن الدروس الخصوصية يدفعنا للحديث أيضا عن تخلى المدرسة عن دورها في التنشئة الاجتماعية للتلميذ (الطفل والمراهق) ، وإسناد تلك المهمة إلى مؤسسة موازية لها، قد تغرس فيه قيم أخرى تهدد شخصيته. هذا فضلا عن أن تخلي المعلم عن دوره كمربي ومنشئ للأجيال بحثا وسعيا وراء مورد إضافي يرتكز بالأساس على خلفية مادية ، يضع المدرسة كمؤسسة تنشئوية في مأزق، ليس هذا فحسب بل يضع مصداقية الموارد البشرية وأهمها المعلم محل شك وتساؤل، عمّا يدفع أستاذا محترما، براتب محترم في مؤسسة محترمة إلى مثل هذه الإستراتيجية للحصول على مقابل مادي .

وكل هذا يدل على أن تفاقم ظاهرة الدروس الخصوصية في السنوات الأخيرة هو نتاج السمة الاستهلاكية المتصاعدة في المجتمع وطغيان هذه القيم على حساب القيم المعنوية، حيث يطغى الفساد حتى بين مربيي الأجيال نتيجة لنهمهم المادي وموت ضميرهم التربوي وسعيهم وراء المكاسب المادية متملصين هم أيضا عن تأدية رسالتهم التربوية النبيلة، فبات واضحا تدني مستوى المعلم داخل الصف، إما عن قصد منه وإما إنهاكه في المدرسة الموازية (الدروس الخصوصية) مقابل بذله لجهد مضاعف يقلل من مردوديته في العمل التربوي. ونحن بهذا الصدد لا نتهم أحدا ولا نروم التعميم إذ أن هناك فئات أخرى من الأساتذة يبذلون قصارى جهدهم لتأدية رسالتهم بتفاني وإخلاص بعيدا عن المكاسب المادية ولكن طلبا في المكاسب المعنوية التي تحفظ للمعلم والتعليم مكانتهما الضائعة.

والباحث من خلال دراسته لهذه الظاهرة لا يبحث في الأسباب وإنما يبحث في النتائج وراء استشراء هذه الظاهرة والتي أصبحت تهدد مصداقية المعلم داخل الصف الدراسي وتضعها على المحك. وعليه جاءت تساؤلات الدراسة كالآتي:

1) ما هو دور الدروس الخصوصية والإقبال عليها من طرف التلاميذ في تراجع مصداقية المعلم داخل الصف الدراسي؟

2) هل أصبحت الدروس الخصوصية إستراتيجية من طرف المعلم ليدفع التلاميذ للقيام بها؟

3) كيف تساهم الدروس الخصوصية في الهجرة لمقاعد الدراسة؟

4) هل تحتم الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية على المعلم مستوى أدائه داخل الصف الدراسي؟

5) ما هو تأثير هذه الظاهرة على التحصيل العلمي للتلاميذ داخل الصف الدراسي ؟

4- الفرضيات:

الفرضية الأولى: يعكس بقدر كبير إقبال التلاميذ على الدروس الخصوصية تدني مستوى أداء المعلم داخل الصف الدراسي.

الفرضية الثانية: تساهم بقدر معتبر الدروس الخصوصية في هجرة التلاميذ لمقاعد الدراسة خاصة خلال الشهرين الأخيرين من العام الدراسي .

الفرضية الثالثة: تؤثر بقدر مرتفع الأوضاع الاقتصادية – الاجتماعية على مستوى أداء المعلم داخل الصف الدراسي.

المبحث الثاني: التحديد الإجرائي للمفاهيم.

5-1 تحديد المفاهيم:

5-1-1 الدروس الخصوصية: "جهد يقوم به المعلم لتدريس بعض التلاميذ خارج الصفوف الدراسية المدرسية، وقد تكون فردية أو في مجموعة صغيرة و قد يسمح بهذه الدروس في بعض النظم التعليمية، بينما تكون مرفوضة تماما في نظم أخرى و يلجأ إليها المعلم عادة من أجل الحصول على دخل إضافي، كما يحرص كثيرا من أولياء الأمور على توفيرها لأبنائهم من أجل حصول على درجات عالية تؤهلهم للانتظام في صفوف تعليمية معينة أو الدخول لإحدى كليات الجامعة"[1].

5-1-2 الأداء : "ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري، وهو يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين، يظهر منه قدرته أو عدم قدرته على أداء عمل ما "[2].

5-1-3 التسرب الدراسي: "يقصد به انقطاع التلاميذ عن الدراسة سواء أثناء العام الدراسي أو في نهايته في مختلف الصفوف والمراحل الدراسية"[3].

5-1-4 الغياب المدرسي: "هو تغيب التلاميذ عن المدرسة بدون وجود عذر مقبول سواء أكان هذا التغيب لأيام متفرقة أو لحصص دراسية معينة"[4].

---

[1] أحمد حسن اللقاني و علي أحمد الجمل : معجم المصطلحات التربوية و المعرفة في المناهج و طرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة 1999، الطبعة الثانية، ص 24.

[2] نفس المرجع، ص 12.

[3] صفية أحمد عبد السلام، دراسة تربوية حول ظاهرة الغياب المدرسي و أثرها في التسرب الدراسي، وزارة التربية والتعليم، شعبة البحوث، دولة الإمارات العربية المتحدة، المطبعة العصرية دون سنة النشر، ص 21.

[4] نفس المرجع، ص 21، 22.

5-2 التحديد الإجرائي للمفاهيم:

5-2-1 المصداقية: نعني بها الكفاية التعليمية والأداء المهني التعليمي – التربوي للمعلم.

5-2-2 الإقبال: وهو الإقدام والتوجه إلى عمل ما وهنا الإقبال على الدروس الخصوصية.

5-2-3 هجرة مقاعد الدراسة: نعني بها ما جاء في المفهومين " التسرب الدراسي" و " الغياب المدرسي".

المبحث الثالث: المقاربة النظرية.

يقصد بالمقاربة النظرية، تحديد النظرية التي يندرج ضمنها موضوع الدراسة التي يتطلب اتجاه فكري معين يحدد زاوية الدراسة، إذن فالمقاربة النظرية تعتبر عماد الدراسات والطريق التي يسلكها الباحث ومن خلالها يصل إلى النتائج، وهذه المقاربة تختلف باختلاف المواضيع ولهذا فإن كل دراسة تحتاج إلى مقاربة خاصة تتوافق و طبيعة الموضوع المدروس.

و موضوع دراستنا تطلب منا الاعتماد على النظريات التالية:

6-1- نظرية التغير الاجتماعي: استعملها الباحث كمقاربة سوسيولوجية باعتبار أن مجتمعنا في الآونة الأخيرة عرف عدة تغيرات شملت معظم النواحي و ظهر جليا في عدة مظاهر، خاصة في المجال التربوي. و قد عرف التغير على أنه " كل التحولات التي يمكن ملاحظتها في زمن و فترة معينة و التي لا تؤثر بصورة مؤقتة أو عبارة على البنية الاجتماعية، فتؤثر على مجرى تاريخ مجتمع ما "[1].

ولقد اعتمدنا في هذه النظرية كون دراستنا والخاصة بالدروس الخصوصية وتأثيراتها على أطراف العملية التعليمية، تتطلب الوقوف عند التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي عرفها المجتمع الجزائري و معرفة مدى تأثير هذه التغيرات في بروز و انتشار مثل هذه الظواهر خاصة في المجال التربوي.

6-2- النظرية البنائية الوظيفية: كما اعتمد الباحث على هذه النظرية والتي تنظر إلى المجتمع على أنه كل متكامل بمعنى أن كل جزء فيه يقوم بوظيفة تكمل وتتم وظيفة الجزء الآخر و بما أن أطراف العملية التعليمية هي أجزاء في المنظومة التربوية والتي هي جزء لا يتجزأ من المجتمع، فكل عنصر فيها يقوم بدور و وظيفة معينة.

---

[1] Rocher Guy : Le changement social, Paris, Ed humithltée , 1968, p 17.

6-3 - نظرية الدور والمركز:" تعد نظرية الدور والمركز من النظريات الأساسية في مجال علم الاجتماع التربوي و خاصة في دراسة الظواهر الاجتماعية ، خاصة عندما يتعلق الأمر بدراسة الجماعات الصغيرة كالعائلة و المدرسة. وفي هذا السياق، يقترح "بارسونز" النظر إلى علاقات الدور بوصفها عناصر أولية في بنية المجتمع، أو بمثابة الجزئيات الصغرى التي تشكل نسج الحياة الاجتماعية ...لذا فهي ضرورية في دراسة الأنظمة الاجتماعية في مظاهر حركتها و تفاعلاتها.

" ...ولا يمكن الفصل بين الدور و المركز لأنهما مفهومان متلازمان في الحضور والغياب ...فالمركز هو المكان الذي يحتله الفرد في المجتمع، على أساس من العمر أو الجنس أو المولد أو المهنة و الزواج، بينما يتحدد الدور بكونه السلوك الذي يقوم به الفرد في كل مركز اجتماعي يشغله"[1].

6-4- نظرية الحراك الاجتماعي : يؤكد" رايموند بودون" أن صورة التعليم بدأت تأخذ مكانا في عقول الناس على أنها عملية توظيف واستثمار وعائدات، و بدأ الناس ينظرون إلى المدرسة من خلال مفاهيم العرض والطلب ...إلخ"[2].

7 - علاقة النظريات فيما بينها:

كل من نظريات التغير الاجتماعي، البنائية الوظيفية، الدور و المركز والحراك الاجتماعي التي اخترناها لنتناول من خلالها موضوع البحث، توفر لنا الإطار النظري المناسب للدراسة من خلال مجموعة المفاهيم التي تبدوا أنها أساسية في موضوعنا مثل التغير، الدور، المركز و المكانة، الوظيفة، السلوك، التفاعل، الحراك، البناء، العرض والطلب، الاستثمار.

---

[1] د/ علي أسعد وظفة، **علم الإجتماع التربوي** ، منشورات جامعة دمشق، دمشق، 1992-1993، ص 55، 59.

[2] نفس المرجع،ص 103.

أي أن هذه النظريات تناولت بالدراسة التغيرات الحاصلة في المجتمع و ما يصاحبها من تغيرات في الأدوار والمراكز التي يحتلها الأفراد في المجتمع تحتم عليهم انتهاج سلوكيات تمكنهم من إعادة بناء حياتهم الاجتماعية ، حيث أن هذه السلوكيات تدفعهم إل التفاعل مع أفراد المجتمع وفق الحراك الاجتماعي الحاصل والذي أخذت تحدده أبعاد اقتصادية و اجتماعية. بعيدة عن المعايير و القيم المتعارف والمتفق عليها في المجتمع.

المبحث الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة.

تمهيد:

عندما يختار الباحث موضوع بحثه، فإن هذا الموضوع المختار هو الذي يفرض عليه نوع الدراسة المتبعة. كما أن نوع الدراسة أو طبيعة البحث هو الذي يفرض على الباحث نوع المنهج المستخدم ،مثل المنهج الوصفي، المنهج التاريخي، المنهج الإمبريقي، المنهج الإحصائي، المنهج الأنثروبولوجي.

8- مناهج الدراسة:

يعتبر المنهج أساس البحوث العلمية بما فيها بحوث علم الاجتماع، والمنهج هو "الطريقة أو الخطة التي يرسمها الباحث في حل مشكلة البحث ومن الواضح أن المنهج بهذا المعنى هو الذي يميز نوع البحث، ذلك لأننا نصف الطريقة التي يستخدمها الباحث في حل مشكلة بحثه بأنها مشكلة البحث"[1].

و يتوقف اختيار المنهج على طبيعة الموضوع الذي يتناوله الباحث وقد فرضت علينا هذه الدراسة إتباع المناهج التالية:

8-1- المنهج الوصفي التحليلي:

و يعتبر " طريقة من طرق التحليل و التفسير لشكل علمي ومنظم من أجل الوصول إلى أغراض محددة لوضعية اجتماعية أو مشكلة اجتماعية"[2]، فهو من المناهج التي يشاع استعمالها في العلوم الاجتماعية نظرا لأهميتها في " وصف الظاهرة المدروسة وتصويرها

---

[1] محمد عاطف غيث ومحمد علي محمد، محاضرات في طريق البحث الاجتماعي، بيروت، 1976، ص 34.

[2] عمار بوحوش ومحمد الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية،1995،ص 12.

كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة "[1].

8-2- المنهج الإحصائي:

ضروري على الباحث أن يستعمل المنهج الإحصائي لتفادي الأحكام الذاتية والوصول إلى نتائج علمية موضوعية دقيقة، وذلك من خلال تعامله مع النسب والأرقام. و يعتبر "المنهج الإحصائي من أهم الأدوات التي لجأ إليها الباحث في علم الاجتماع خاصة في الدراسات الميدانية وذلك لتفسير النتائج وتوضيح العلاقات التي تربط الظواهر الاجتماعية ببعضها البعض، وهذا بالإضافة إلى أننا يمكننا معرفة حجم الظاهرة التي نقوم بدراستها وحجم العينة التي قمنا باختيارها، ومدى تمثيلها للمجتمع وغيرها من الأمور"[2].

8-3- المنهج التاريخي:

يستعمل هذا المنهج في الباب النظري عادة فهو المنهج الذي يستخدمه الباحثون الذين تستهدفهم معرفة الأحوال و الأحداث التي وقعت في الماضي ويحاولون بهذا إحياء خبرات المجتمع البشري الماضية، فيجمعون الوثائق ويصححونها. من خلال هذا المنهج نتعرف على مختلف التطورات والتحولات وأيضا معرفة الأحداث التي عرفتها المنظومة التربوية و ما هي إلا الإصلاحات التي مرت بها في المجتمع الجزائري.

9- تقنيات البحث:

تخضع عملية جمع المعلومات والبيانات إلى عدة تقنيات تسمح للباحث التوصل إلى تشخيص دقيق للظاهرة موضوع الدراسة، وفيما يلي بعض هذه التقنيات التي يمكنها تحقيق ذلك :

---

[1] نفس المرجع، ص 140.

[2] محمد الغريب عبد الكريم : البحث العلمي – التصميم، المنهج و الإجراءات، مصر، مكتبة نهضة الشرق، ط 3، 1987، ص 144 – 145.

9-1- أدوات جمع البيانات:

اعتمد الباحث في جمع البيانات المتعلقة بهذه الدراسة على مجموعة من الأدوات هي: استبيانين، الأول خاص بعينة تلاميذ الصف الثالث ثانوي، وتضمنت 40 سؤال. والثاني خاص بعينة أولياء أمورهم، وتضمنت23 سؤال.

كما اعتمد الباحث على عقد مقابلات شخصية مع بعض أساتذة التعليم الثانوي، حيث تضمنت المقابلة 25 سؤال. كما أجرى الباحث مقبلات أخرى تدعيمية مع عمال التربية ولقد شملت 14 سؤال.

9-2- مكان وزمن إجراء الدراسة:

لقد استخدم الباحث معطيات إحصائية تحصل عليها الباحث من ميدان الدراسة وهي تخص الثانويات الثلاث التي أجرى الباحث فيها دراسته وهي ثانويات تقع في وسط الجزائر العاصمة وهي:

ثانوية الفضيل الورثلاني وتضم 116 تلميذ في القسم النهائي ،أما عدد الأساتذة فبلغ 39. وثانوية ابن الهيثم حيث تضم 57 تلميذ في الصف الثالث وعدد الأساتذة 57 أستاذ. والثانوية الثالثة فهي ثانوية روشاي بوعلام حيث بلغ عدد تلاميذ القسم النهائي 67 و عدد الأساتذة 39.

أما فيما يخص زمن إجراء الدراسة فلقد تعمد الباحث إجراء ها في أواخر العام الدراسي(أفريل - ماي) لأنهما الشهران اللذان يزداد فيهما الإقبال على الدروس الخصوصية وبتالي يمكن للباحث أن يتحصل على معلومات دقيقة نوعا ما خاصة فيما يتعلق بهجرة مقاعد الدراسة في نهاية العام. خاصة فيما يتعلق بالملاحظة المباشرة الميدانية.

أ – **الملاحظة:** تعد الملاحظة من بين الأدوات والوسائل المنهجية الشائعة الاستعمال في جمع المعلومات، سواء في حقل العلوم الاجتماعية أو العلوم الطبيعية، والملاحظة في نفس الوقت عبارة عن بداية و انطلاق الباحث في عملية احتكاكه بالظاهرة موضوع الدراسة. وهكذا فالملاحظة في المعنى العام هي : "رواية و فحص الظاهرة موضوع الدراسة مع الاستعانة بأساليب البحث الأخرى و التي تتلاءم مع طبيعة هذه الظاهرة" [1].

ب – الاستمارة: تعتبر الاستمارة " الوسيلة العلمية التي تساعد الباحث على جمع الحقائق والمعلومات من المبحوث خلال عملية المقابلة، حيث تفرض عليه التقيد بموضوع البحث وعدم الخروج عن أطره و مضامينه ومساراته النظرية والتطبيقية"[2].

و تعتبر من أهم التقنيات المستخدمة لجمع البيانات نظرا لتناسبها وطبيعة الموضوع محل الدراسة كما أنها تتلاءم والمتغيرات الواردة في فرضيات الدراسة.

ج – المقابلة الحرة: تعتبر أكثر الوسائل فعالية عن المعلومات الضرورية والتي لا تقتصر على مجرد التبادل اللفظي لأنه في هذه التقنية لا يأخذ الباحث في اعتباره الصورة اللفظية لمختلف الإجابات وإنما يأخذ بمغزاها ومعناها ولذلك تتميز المقابلة الحرة بأنها أقرب إلى الحياة إذ أن الإجابة حرة، كما تشجع المقابلة المفتوحة على التلقائية و المرونة و تظهر فيها الاستجابة بشكل طبيعي حر[3].

---

[1] إحسان محمد الحسن : الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي، بيروت لبنان، دار الطليعة للطباعة والنشر، ط1 1982، ص 105.

[2] Payne (S.L) : The art of asking questions, Prisnton, Princeton, university Press, 1951, p 16.

[3] رشوان حسين عبد الحميد : العلم و البحث العلمي، مصر، المكتب الجامعي الحديث، ط 5، 1992، ص 76.

10- عينة البحث وتبريرها:

إن استخدام العينة في البحوث الاجتماعية يرتبط بأطر ووحدات وأنواع وحجم العينات المنتقاة مع تمثيلها لمجتمع البحث الذي اختيرت منه وتصميم العينة يعتمد على موضوع البحث تحقيقا في الدراسة إضافة إلى اعتمادها على طبيعة البحث وعلى دقة المعلومات التي يريد الباحث تحقيقها في الدراسة إضافة إلى اعتمادها على طبيعة مجتمع البحث، إذا كان متجانسا أو صغيرا أو كبيرا وكذلك على الإمكانيات المادية والبشرية والزمنية للباحث[1].

و لقد قمنا باختيار العينة العمدية، "هذا النوع من العينات يختلف عن أنواع العينات الأخرى كالعينة العشوائية أو الطبقية أو المنظمة من حيث أن العينة العمدية تكون معينة و مقصودة لاعتقاده أنها ممثلة المجتمع الأصلي تمثيلا صحيحا"[2].

فالباحث في هذه الحالة أخذ عينتي كل من التلاميذ و المعلمين. وهذا حسب طبيعة الموضوع محل الدراسة.لأنهما الطرفان الأساسيان في العملية التربوية.ولقد بلغت عينة التلاميذ 120 تلميذ كلهم من طلبة القسم النهائي للطور الثانوي.

أما عينة الأساتذة فبلغت 36 أستاذ و أستاذة. وسنأتي على تفصيل خصائص كل من العينتين في ما يلي: كما استعمل الباحث العينة الحصصية ،" حيث يستعمل هذا النوع في معرفة رأي شرائح المجتمع في ظاهرة ما،فيقوم باختيار عينة حصصية"[3]، أي يأخذ حصة من شريحة أولياء أمور التلاميذ وأخرى من شريحة عمال التربية و التعليم.

---

[1] إحسان محمد الحسن ، الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي ، دار الطليعة للطباعة و النشر، بيروت ،ط 1، 1982، ص 63.

[2] رشيد زرواتي، تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الإجتماعية ،جامعة محمد بوضياف، الجزائر،ط 1، 2002، ص197.

[3] نفس المرجع،ص 198.

ولقد بلغ عدد الأولياء91 و عدد العمال 22 .

11- عرض خصائص عينة البحث :

بعد أن قام الباحث من التأكد من صلاحية الاستمارة قام بتوزيعها على تلاميذ مختلف الثانويات لكنه خص بها أولئك المعنيين بالدروس الخصوصية، حيث وزعت 69 استمارة على تلاميذ القسم النهائي ونفس العدد على أولياء أمورهم وذلك في ثانوية الورثلاني. استرجع الباحث 68 تخص التلاميذ و42 تخص أولياءهم. كما قام الباحث بتوزيع 50 استمارة تخص تلاميذ الصف الثالث ثانوي ونفس العدد لأولياء أمورهم في ثانوية ابن الهيثم ولم يسترجع الباحث سوى 34 بتساوي بين العينتين. أما فيما يخص ثانوية روشاي بوعلام فلقد تم توزيع67 على تلاميذ السنة الثالثة ونفس العدد لأولياء أمورهم لكن الباحث لم يتمكن من استرجاع سوى 35 تخص التلاميذ و32 تخص أولياءهم وهذا يندرج طبعا ضمن صعوبات البحث التي سيأتي التفصيل فيها .

كما قام الباحث بإجراء عدد من المقابلات مع الأساتذة الذين لم يمانعوا في الإجابة، حيث أجرى الباحث 13 مقابلة مع أساتذة ثانوية الفضيل الورثلاني، تقابلها 16 مقابلة مع أساتذة ثانوية روشاي بوعلام وأخيرا 7 مقابلات مع أساتذة ثانوية ابن الهيثم .

ولقد قام الباحث أيضا بإجراء مقابلات تدعيمية تخص عمال التربية والتعليم من مستشارين ومساعدين تربويين وحتى المدراء والعاملين في الأمانة. حيث أجرى الباحث 11مقابلة في ثانوية روشاي بوعلام و9 في ثانوية الفضيل الورثلاني و2 فقط في ثانوية ابن الهيثم.

وقد قام الباحث بتفريغ البيانات ومعالجتها إحصائيا باستخدام البرنامج الإحصائي spss وفيما يلي عرض وتحليل وتفسير للجداول المتعلقة بخصائص عينة التلاميذ والأساتذة.

12- الجداول الخاصة بعرض خصائص عينتي البحث :(وهذا بحسب ترتيب الفرضيتين الأولى و الثالثة).

خاص بالفرضية الأولى خاص بالمعلومات الشخصية حول عينة التلاميذ وأوليائهم:

استمارة التلاميذ

خصائص عينة التلاميذ:

الجدول رقم 1: توزيع المبحوثين حسب الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	46	%38,3
أنثى	74	%61,7
المجموع	120	%100

قراءة الجدول رقم 1:

من خلال هذا الجدول المتعلق بالجنس نلاحظ أن النسبة الغالبة 61,7% والتي تمثل نسبة الإناث ، بينما تمثل نسبة الذكور 38,3 % وهي أقل نسبة مقارنة بنسبة الإناث.

ويتبين لنا من خلال المعطيات الإحصائية الموضحة أعلاه أن النسبة الغالبة في عينة البحث الخاصة بتلاميذ السنة الثالثة ثانوي والذين يتلقون دروسا خصوصية هم إناث وهذا إن دل على شيء هو أن الإناث مقارنة بالذكور أكثر حرصا على الحصول على علامات جيدة في الامتحانات وأنهن يحملن رغبة أكثر في الحصول على شهادة البكالوريا قياسا بالذكور وهذا لا يعني أن الذكور لا يحملون نفس الرغبة وإنما في طبيعة مجتمعنا نجد أن الفتيات أكثر تعلقا بالدراسة من الذكور.

الجدول رقم 2: توزيع المبحوثين حسب الشعبة.

الشعبة	التكرار	النسبة
علوم تجريبية	53	%44,2
آداب وفلسفة	35	%29,2
آداب ولغات	21	%17,5
تسيير واقتصاد	11	%9,2
المجموع	120	%100

قراءة الجدول رقم 2:

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن النسبة الغالبة في توزيع المبحوثين حسب الشعبة والمأخوذة من العينة الإجمالية للبحث هي 44,2% والتي تمثل نسبة التلاميذ الذين يتلقون دروسا خصوصية وهم عن شعبة العلوم التجريبية، تليها نسبة 29,2% وتمثل المبحوثين في شعبة الآداب والفلسفة، ثم تأتي نسبة 17,5% والتي وتمثل شعبة الآداب واللغات، وأخيرا تأتي نسبة 9,2% وتمثل المبحوثين في شعبة تسيير واقتصاد.

ومن خلال هذا التوزيع يتضح لنا أن طلبة شعبة العلوم التجريبية هم الذين يتوجهون إلى الدروس الخصوصية بأعداد هائلة وهذا نظرا للمواد العلمية الصعبة الفهم والتي تحتاج إلى استيعاب أكبر وهي الرياضيات والفيزياء والعلوم الطبيعية حيث أن هذه المواد تتطلب فهم أكبر وحل مكثف للتمارين، حيث لا يخفى على أحد أن الدروس الخصوصية في أول ظهورها جاءت لتقديم الدعم والتقوية في المواد العلمية فقط.

وسوف يتضح الأمر أكثر في الجدول الموالي الذي يوزع المبحوثين حسب المواد التي يتلقون فيها دروسا خصوصية.

الجدول رقم 3: الذي يوزع المبحوثين حسب المواد التي يتلقون فيها دروسا خصوصية.

الشعبة	التكرار	النسبة
علوم تجريبية	41	%34,2
آداب وفلسفة	18	%15,0
آداب ولغات	7	%5,8
تسيير واقتصاد	19	%15,8
جميع المواد	35	%29,2
المجموع	120	%100

قراءة الجدول رقم 3:

والذي يمثل توزيع المبحوثين حسب المواد التي يتلقون فيها دروسا خصوصية، حيث جاءت النسبة الغالبة للمبحوثين والذين يتلقون دروسا خصوصية في المواد العلمية الدقيقة والتي تمثل 34,2% من العينة الإجمالية ثم تليها نسبة 29,2 % والتي تمثل نسبة المبحوثين والذين يتلقون دروسا خصوصية في جميع المواد بما فيها المواد العلمية الدقيقة،وتأتي النسبتين المتقاربتين وهما على التوالي 15,8% بالنسبة للمبحوثين الذين يتلقون دروسا خصوصية في المواد الأدبية والفلسفة ونسبة 15% بالنسبة للمواد الأدبية واللغات، وتأتي آخر نسبة والتي تمثل مواد التسيير والاقتصاد 5,8% وهي أقل نسبة، ويعود ذلك إلى أن هذه التخصصات حديثة النشأة في بلادنا بالإضافة إلى أن التخصصات العلمية أكثر استقطابا لجمهور الطلبة في بلادنا وهذا إن دل على شيء إنما يدل أيضا على أن المواد العلمية كانت ولا تزال تحض بالأولوية في التسجيل في الدروس الخصوصية ثم تليها المواد الأدبية واللغات.

الجدول رقم 4: توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي للوالدين (الأب)

المستوى التعليمي للأب	التكرار	النسبة
أمي	4	%3,3
ابتدائي	12	%10,0
متوسط	41	%34,2
ثانوي	43	%35,8
جامعي	20	%16,7
المجموع	120	%100

الجدول رقم 4:

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي للوالدين وهنا ندرس المستوى التعليمي للأب ، فتبين لنا البيانات الجدول أن أكبر نسبة ممثلة في 35,8% والتي تمثل توزيع المبحوثين الذين وصل المستوى التعليمي للأب للطور الثانوي ثم تليها نسبة 34,2% للطور المتوسط، وتأتي 16,7 %للآباء الذين وصلوا التعليم الجامعي وهي نسبة بعيدة نوعا ما عن النسبتين الأوليتين، ثم تليها نسبة الآباء الذين ينتمون إلى الطور الابتدائي 10 % وآخر نسبة وهي جد بعيدة مقارنة بالنسب المذكورة آنفا والتي تمثل الأميين وهي 3,3% .

ومن خلال المعطيات الإحصائية أعلاه فإن جل الطلبة الذين يقبلون على الدروس الخصوصية يتمتع آبائهم بمستوى علمي وتعليمي مقبول يسمح لهم بإعطاء يد المساعدة لأبنائهم في تجد نفس هؤلاء يتخلون عن مساعدة وتسجيلهم في الدروس الخصوصية عوضا عن ذلك.

الجدول رقم 5: توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي للوالدين (الأم)

المستوى التعليمي للأم	التكرار	النسبة
أمي	10	%8,3
ابتدائي	23	%19,2
متوسط	34	%28,3
ثانوي	39	%32,5
جامعي	14	%11,7
المجموع	120	%100

الجدول رقم 5:

من خلال هذا الجدول نلاحظ توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي للأمهات، فتبين لنا أن النسبة الغالبة 32,5 % والتي تمثل الأمهات اللاتي وصل مستواهم التعليمي للطور الثانوي ثم تليها نسبة 28,3%اللاتي وصلن للطور المتوسط، أما النسبة الموالية والتي تعبر عن الأمهات اللاتي وصلن إلى الطور الابتدائي هي 19,2 % ثم تأتي النسبة البعيدة نوعا ما مقارنة بالنسب الباقية والتي تمثل 11,7 %والخاصة بالأمهات اللاتي وصلن إلى الجامعة وتأتي في الأخير نسبة 8,3% بالنسبة للأمهات الأميات اللاتي لم يلتحقن بالدراسة.

ومن خلال المعطيات الإحصائية أعلاه يتبين لنا أن هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين المستوى التعليمي للآباء والخاصة بعينة البحث أفضل بكثير من المستوى التعليمي للأمهات.ومن خلال هذا يمكن القول أن الوالدين لا يتمتعان بالمستوى العلمي المطلوب فهذا تبرير كافي لدفع أبنائهم نحو الدروس الخصوصية، لكن ماذا عن الأولياء الذين يتمتعون بمستوى علمي ويتملصون من مسؤوليتهم اتجاه أبنائهم أم أن هناك سبب آخر وراء تسجيل الآباء لأبنائهم في الدروس الخصوصية.

الجدول رقم 6: توزيع المبحوثين حسب الوضعية المهنية للوالدين(الأب)

الوضعية المهنية للأب	التكرار	النسبة
يعمل	79	%65,8
لا يعمل	7	%5,8
متقاعد	33	%27,5
المجموع	120	%100

قراءة الجدول رقم 6:

يتضح لنا من خلال المعطيات الإحصائية والتي تمثل توزيع المبحوثين حسب الوضعية المهنية للآباء أن النسبة الغالبة هي 65,8% للآباء الذين يعملون أي يزاولون عملا ما ثم تليها نسبة 27,5% التي تمثل الآباء الذين تقاعدوا عن العمل. في حين تأتي آخر نسبة والتي تمثل 5,8 % وهي نسبة ضئيلة جدا مقارنة بالنسب الأخرى والتي تعنى الفئة التي لا تعمل .

ومن خلال هذه البيانات فإن جل أفراد العينة يزاولون مهنة ما وبالتالي هذا يدفعنا للقول أن معظم الآباء قادرين على دفع تكاليف الدروس الخصوصية ، فماذا عن أولئك المتقاعدين والذين لا يعملون كيف يتدبرون مصاريف الدروس الخصوصية علما أن هذه الأخيرة فرضت نفسها فرضا على ميزانية الأسرة ومداخيلها بالرغم من أن ثمنها باهظ.

الجدول رقم 7: توزيع المبحوثين حسب الوضعية المهنية الأم

الوضعية المهنية للأم	التكرار	النسبة
يعمل	31	%25,8
لا يعمل	88	%73,3
متقاعد	1	%8
المجموع	120	%100

قراءة الجدول رقم 7:

من خلال البيانات الموضحة في الجدول الذي أمامنا والذي يمثل توزيع المبحوثين حسب الوضعية المهنية للأمهات، حيث جاءت النسبة الغالبة 73,3% والتي تمثل الأمهات اللاتي لا يزاولن أي عمل فهن في الأغلب ربات البيوت، ثم تليها نسبة 25,8% للأمهات العاملات. وتأتي في الأخير نسبة 8% للأمهات المتقاعدات من العينة الإجمالية .

وعليه فلا بأس إذا كان كلا الوالدين يعملان، فهذا يخفف من أعباء وتكاليف الدروس الخصوصية، لكن الأمر يكون أكثر تعقيدا عندما يكون كلا الطرفين (الأب والأم) لا يعملان، هنا تكون الإشكالية كيف يتدبر الطلبة مصاريف الدروس الخصوصية و لربما سنجد إجابة في الجداول اللاحقة .

وهذا يدفعنا للقول بأنه رغم الوضعية المهنية للوالدين والتكاليف الباهظة للدروس الخصوصية إلا أن الطلبة لم يتوانوا عن التسجيل والالتحاق بها وهذا يدفعنا للتساؤل ما هو الدافع وراء لجوء طلبة التعليم الثانوي إلى الدروس الخصوصية رغم تكاليفها الباهظة.

خاص بالفرضية الثالثة خاص بالمعلومات الشخصية حول عينة الأساتذة:

استمارة الأساتذة

خصائص عينة الأساتذة:

الجدول رقم 08: يمثل توزيع المبحوثين حسب السن.

السن	التكرار	النسبة
30-26	3	%8.3
35-31	3	%8.3
40-36	8	%22.2
45-41	5	%13.9
50-46	9	%25.0
55-51	6	%16.7
60-56	2	%5.6
المجموع	36	%100

قراءة الجدول رقم 08 :

من خلال الجدول رقم 07 المتعلق بالفئات العمرية لأفراد عينة البحث والخاصة بأساتذة التعليم الثانوي نلاحظ أن النسبة الغالبة تتمثل في 25 % الذي تتراوح أعمارهم ما بين [46 – 50] ، تليها نسبة 22.2 % و الذين تتراوح أعمارهم ما بين [36 – 40].

و نلاحظ تقارب نوعا ما، ما بين النسبتين 16.7% و 13.9% و اللتين تمثلان الفئتين العمريتين [51 – 55] و [41 – 45]، بينما نلاحظ تطابق تام في النسبة المتمثلة في 8.3% للفئتين العمريتين المتتاليتين و المتمثلتين في [26 – 30] و[31 – 35]، وتأتي أقل نسبة والمتمثلة في 5.6% و التي تمثل الفئة العمرية الأخيرة وهي [56 – 60].

ويتبين لنا من خلال المعطيات الإحصائية الموضحة أعلاه أن نسب الفئات العمرية الممثلة لعينة البحث هي فئات متقاربة وبالتالي فجل الأساتذة يتراوح سنهم ما بين 36 سنة و55 سنة. وهذا الاختلاف في السن والتنوع العمري أن دل على شيء أنما يدل على أن هذه الفئات العمرية تكون في أوج عطائها العلمي والفكري وذلك من خلال الخبرة المكتسبة طول هذه السنوات في العمل في مجال التعليم والتربية. أما أقل نسبة تمثل المعلمين الذين يقارب سنهم التقاعد.

الجدول رقم 09: يمثل توزيع المبحوثين حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	11	%30.6
أنثى	25	%69.4
المجموع	36	%100

قراءة الجدول رقم 09:

من خلال هذا الجدول المتعلق بتوزيع المبحوثين حسب الجنس، نلاحظ أن النسبة الغالبة هي 69.4 % و التي تمثل نسبة الإناث، بينما تمثل نسبة الذكور 30.6 % وهي أقل نسبة مقارنة بنسبة الإناث. أي أن معظم أساتذة التعليم الثانوي الذين أجريت معهم المقابلات هم نساء.

و يتبين لنا من خلال المعطيات الإحصائية الموضحة أعلاه أن النسبة الغالبة في عينة البحث الخاصة بالأساتذة هم نساء، و ذلك يدعونا للقول أن المرأة منذ دخولها عالم الشغل اتجهت مباشرة نحو مهنة التعليم باعتبارها مهنة مقدسة و شريفة تجعل لها مكانة محترمة و تتسم بالمحافظة في المجتمع الرجالي الذي احتكر كل المجالات. و باعتبارها أيضا أن مهنة التعليم تشبه في خصوصياتها مسؤولية المرأة في تربية أبنائها داخل المنزل، فهي لا تبتعد كثيرا عن كونها عملية تنشآوية غير أن الاختلاف الوحيد يكمن في المؤسسة التنشآوية التي هي المدرسة بدلا من الأسرة و إن كانت المعلمة في المدرسة تكون أسرة ذات طابع نظامي مع تلامذتها في القسم. لكن مع التغير الاجتماعي الحاصل خاصة في المجتمع الجزائري نلاحظ أن المرأة لم تكتفي فقط بمهنة التعليم بل أخذت شيئا عن شيء تقتحم جميع المجالات، حتى تلك التي كانت تقتصر على الرجال فقط.

الجدول رقم10: يمثل توزيع عينة المبحوثين حسب الحالة المدنية.

الحالة المدنية	التكرار	النسبة
عازب (ة)	9	%25
متزوج (ة)	25	%69.4
مطلق (ة)	2	%5.6
المجموع	36	%100

قراءة الجدول رقم 10:

من خلال الجدول الذي يمثل توزيع أفراد عينة البحث حسب حالتهم المدنية ،نلاحظ أن النسبة الغالبة هي 4. 69% و التي تمثل أفراد العينة المتزوجين ثم تليها نسبة 25% والتي تمثل أفراد العينة الغير متزوجين أي العازبين. ثم تأتي آخر نسبة وهي ضئيلة مقارنة بالنسبتين الأخرتين و هي نسبة 5.6% و التي تمثل أفراد العينة من المطلقين.

إن اعتمادنا في بناء الجدول على متغيري الجنس و الحالة المدنية جاء لمعرفة تأثيرهما على آراء الأساتذة حول أوضاعهم وظروفهم الاجتماعية والاقتصادية والمهنية، خاصة ونحن بصدد دراسة هذه الأوضاع وتأثيرها على المعلم وعلى مستوى آدائه داخل الصف الدراسي إذ تساعدنا في الوقوف على أسباب لجوءهم للدروس الخصوصية.

الجدول رقم 11: يمثل توزيع المبحوثين حسب الأقدمية في مهنة التعليم.

الأقدمية	التكرار	النسبة
[9-6]	4	%11.1
[13-10]	6	%16.7
[17-14]	8	%22.2
[21-18]	2	%5.6
[25-22]	7	%19.4
[29-26]	7	%19.4
]34-30[	2	%5.6
المجموع	36	%100

قراءة الجدول رقم 11 :

من خلال الجدول أعلاه و الذي يمثل توزيع المبحوثين حسب الأقدمية في مهنة التعليم نلاحظ أن النسبة الغالبة هي 22.2 % الفئة [14–17] و نجد نسبتين متطابقتين تماما وهي نسبة 17.9% لفئتين متتاليتين هما [22–25]، [26–29] تليها نسبة 16.7% تمثل الفئة ذات السنوات ما بين [10–13] و نسبة 11.1% تمثل فئة سنوات الأقدمية ما بين [6–9] بينما تاتي آخر نسبة و المتمثلة في 5.6% والتي تعبر عن فئتين متباعدتين تماما في سنوات الأقدمية وهي [18–21]، [30–34[في هذه الفئة.

و يظهر لنا من المعطيات الإحصائية أعلاه أن معظم الأساتذة يتمتعون بخبرة لأن النسبة الغالبة تمثل [14–17] من مدة الأقدمية والتي تقابل عينة المبحوثين من أساتذة التعليم الثانوي الذين يقدمون الدروس الخصوصية أما أقل نسبة من 18 سنة إلى 34 سنة حيث يمكن لفئة [18–21] ترك التعليم والاتجاه نحو الدراسات العليا خاصة إذا لم تجد ما تحققه من ورائها وتجدر الإشارة هنا أن نفس الفئة تمثل فقط مجموع أستاذين من العينة

المأخوذة للأساتذة الذين يقدمون الدروس الخصوصية والتي ستظهر في الجدول الذي يوزع و يوضح العلاقة بين الأقدمية في التعليم وتقديم الدروس الخصوصية.

ومنه فإن عينة الأساتذة في طور التعليم الثانوي قد تنوعت من حيث الأقدمية في التعليم وهذا ما يمكننا من دراسة الأوضاع الاجتماعية – الاقتصادية لمختلف الفئات وكيف ينعكس ذلك على جوانب مختلفة و مهمة في بحثنا هذا حيث نتعرف على تأثير ذلك في المردود التربوي للمعلم، تأثيره أيضا على مكانته الاجتماعية كذلك معرفة ما مدى ما لعبته سنوات العمل في تحقيق أو عدم تحقيق المكانة الاجتماعية و الطموحات المادية والمعنوية على حد سواء و نتمكن كذلك من الوقوف على العوامل و الدوافع التي من خلالها اتجه هؤلاء الأساتذة للدروس الخصوصية.

الجدول رقم 12: يمثل توزيع عينة المبحوثين حسب المادة المدرسة أو مادة التدريس.

المادة المدرسة	التكرار	النسبة
علوم تجريبي	15	%41.7
أدب و فلسفة	14	%38.9
أدب و لغات	7	%19.4
المجموع	36	%100

قراءة الجدول رقم 12 :

من خلال الجدول أعلاه و الذي يمثل توزيع عينة المبحوثين حسب المادة المدرسة، نلاحظ أن النسبة الغالبة هي41.7% والتي تمثل نسبة المعلمين الذين يدرسون المواد العلمية التجريبية، أي أن اكبر عدد من المبحوثين الذين أجريت معهم المقابلات كانوا من أساتذة العلوم التجريبية. ثم تليها نسبة 9. 38% وهي نسبة المدرسين الذين يدرسون المواد الأدبية والفلسفة ثم تليها اقل نسبة 4. 19% والتي يحتلها مدرسي الآداب واللغات.

ويظهر لنا من معطيات الجدول أن هناك تنوع في عينة الدراسة ونوع الاختصاصات التي تدرس في الثانويات، ويفيدنا هذا التنوع في عينة الدراسة من حيث المواد المدرسة في معرفة أي نوع من الاختصاصات تستقطب اكبر عدد من التلاميذ الذين يقبلون على الدروس الخصوصية حسب المادة. و هذا ما سيأتي تفصيله في الجداول الخاصة بعينة التلاميذ حيث يفرض علينا البحث فيها ، ربط كلا العينتين بعضهما البعض لان عملية الدروس الخصوصية يشترك فيها كلا الطرفين و هما المعلم والتلميذ. وبالنظر في عينة البحث الخاصة بالتلميذ تظهر أن النسبة الغالبة للتلاميذ هم الذين يقبلون على أساتذة العلوم التجريبية بالدرجة الأولى وهذا يجعل بالضرورة أساتذة العلوم التجريبية في صدارة الأساتذة الذين يقدمون الدروس الخصوصية وهذا منذ بروز هذه الظاهرة على الساحة التربوية التعليمية.

13- صعوبات البحث:

ككل بحث أو دراسة خاصة في ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية فإنه لا بد وأن تعترض الباحث صعوبات في إنجازه لبحثه. وتكمن هذه العراقيل والصعوبات في:

أولا: صعوبة إيجاد مجتمع البحث والعينة محل الدراسة.

ثانيا: صعوبة الحصول على الموافقة لدخول المؤسسات التربوية وإجراء المقابلات وطرح الأسئلة نظرا لكون دراستنا إمبريقية أكثر.

ثالثا: ندرة البحوث والدراسات التي تناولت هذا الموضوع بالدراسة والتحليل في تخصص علم الاجتماع التربوي.

ونظرا لندرة الدراسات السابقة سيكون العمل إمبريقي أكثر عنه نظري.

رابعا: عدم تمكن الباحث من استرجاع كل الاستمارات، كما أن الباحث تلقى بعض العراقيل في الولوج إلى إحدى الثانويات والعمل فيها بكل راحة و موضوعية .

إلا أن هذه الصعوبات تعتبر حافز ودافع قوي لمواصلة البحث والإتيان بالجديد وإثراء تخصص علم الاجتماع التربوي.

الفصل الثاني

الفصل الثاني: الدراسات السابقة.

تمهيد :

المبحث الأول : الدراسات العالمية.

1- الدراسات الغربية:

1-1 الدراسة الأولى: لبراي مارك (yraB Mark، 1999، p 107)

2- الدراسات العربية:

2-1 الدراسة الأولى: لأحمد الخطيب و آخرون (1982،ص52)

2-2 الدراسة الثانية: للدكتور عبد العظيم عبد السلام إبراهيم (1996، ص ص 139 -161)

2-3 الدراسة الثالثة: للدكتور عبد الكريم أحمد بدران (2001، ص ص 9 - 42)

2-4 الدراسة الرابعة: للدكتورين ميسر خليل الحباشنة وعز الدين النعيمي (2007،ص ص55-57)

المبحث الثاني: الدراسات الجزائرية.

1- الدراسة الأولى: للدكتور العيد أوزنجة (1987)

2- الدراسة الثانية: للدكتور عبد الحق منصوري. (2003، ص 159)

ملخص.

تمهيـــد:

إن استعراض الباحث في هذا الجزء من بحثه لمختلف الدراسات السابقة التي تناولت موضوع بحثه، ليس أمرا اعتباطيا، وإنما يهدف الباحث من وراءه إلى الإشارة أن موضوع بحثه ليس تكرارا لما كتب في مجال دراسة وإنما يحتوي على عناصر جديدة وإثراء لهذا الحقل من الدراسة، بحيث يمكنه الاستفادة مما توصلت إليه الدراسات السابقة في بناء إشكالية جديدة وتناول الموضوع من الجوانب التي تكون قد أغفلتها تلك الدراسات السابقة، بإبداء حرصه علة تدارك النقص الموجود فيها والإشارة إلى ما سيضفيه من حقائق وتصورات جديدة تخدم الموضوع و تعالج مشكلة البحث من منظور حديث.

وعليه فلقد حضيت الدروس الخصوصية باهتمام بعض الباحثين. وفيما يلي سنستعرض بعضا منها، حسب الأهمية و الضرورة التي تخدم موضوع البحث.

المبحث الأول: الدراسات العالمية .

I – الدراسات الغربية:

الدراسة الأولى: لبراي مارك .(Bray Mark,1999,P107)

1) الموضوع: نشرت هذه الدراسة في مرجع تحت عنوان: في ظل النظام التربوي، تطور الدروس الخصوصية : نتائج للتخطيط التربوي.

يعتبر براي مارك من بين المسهمين الأوائل في دراسة وتحليل ظاهرة الدروس الخصوصية، وتعتبر هذه الدراسة من بين أولى الأبحاث في المجال التربوي، حيث شملت الدراسة بلدان آسيا وافريقيا، حيث قام بطرح أسئلة جد هامة حول الظاهرة منها مايلي:

– ما هو دعم المدرس و كيف يبرز؟(يقصد هنا الدروس الخصوصية).

– من يقدم ومن يتلقى هذا النوع من الخدمة؟(انطلاقا من فكرة العرض يخلق الطلب)

ما هي آثاره على نظام التعليم الرسمي؟و ما هي الاختيارات الموضوعية امام ساسة التخطيط التربوي للنظر في هذه الظاهرة ؟ [1].

ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على ماهية الدروس الخصوصية، كي تختبر مختلف الأسباب التي تنطوي من وراء ظهورها، من خلال البحث عن متغيرات النظام التربوي والمضامين الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي تفسر وجودها وتوضحها، موضحا كذلك آثارها على الأداء المدرسي للتلاميذ ونتائجها الاجتماعية

(1) Mark Bray،A'l'ombre du systéme éducatif ,le développement des cours particuliers m conséquences pour la planification de l'éducation de l'éducation,Sagim ,UNESCO/IIPE,Paris ,1999,PP7-97.

العريضة على مبدأ تكافؤ الفرص، فضلا على آثارها على السياسات التربوية والآ مساواة و الاستقرار الاجتماعيين.

2) <u>نتائج الدراسة</u> :

و من هنا جاءت نتائج هذه الدراسة المعمقة للخروج بـــ:

1- ماهية الدروس الخصوصية.

2- خصائص الدروس الخصوصية خاصة في بلدان آسيا و إفريقيا في ظل اقتصاد السوق و التفتح نحو العولمة .

3- كما أشارت الدراسة إلى الأطراف الفاعلة في هذه الظاهرة وهم الأساتذة والتلاميذ أي من يمارسون الدروس الخصوصية بعبارة هادفة (المنتجين والمستهلكين).

4- إن هذه الظاهرة واسعة الانتشار في مناطق مختلفة من العالم .

5- أشارت الدراسة إلى ايجابيات وسلبيات الدروس الخصوصية:

- فمن ايجابيتها أنها تمكن من توسيع المعارف لدى الطلاب، أما بالنسبة للمجتمع، فهو يمكن من تحسين رأس المال البشري، كما أنها تساهم في عولمة قطاع التربية.

- أما من سلبياتها الخطيرة، تحويل هذه الظاهرة أنظار أصحاب القرارات والسياسات التربوية عن مجانية التعليم، ما دام الأولياء قادرون على دفع أموال باهظة لتعليم أبنائهم في الدروس الخصوصية.

6- إن هذه الظاهرة جاءت نتائج الجور السيئة التي يتقاضاها المعلمون حيث لجأ هؤلاء للبحث عن مصدر إضافي.

3)أهمية هذه الدراسة بالنسبة للدراسة الحالية :

تعتبر هذه الدراسة المعمقة المرجع الوحيد الذي تحصلنا عليه في بحثنا هذا،اذ يقف على معظم الجوانب المدروسة في عمانا هذا .حيث مكننا من التعرف على ظاهرة الدروس الخصوصية، ماهيتها، آثارها التربوية، خصائصها، أطرافها (المعلم، التلميذ). حسب الكاتب المنتج والمستهلك .كما أبرزت هذه الظاهرة .

– تداعياتها على مستوى النظام التربوي وعلى سياسة التخطيط التربوي.بالإضافة إلى أنها أشارت إلى عنصر هام وهو أن هذه الظاهرة برزت نتيجة للأجور السيئة التي يتقاضاها المعلمون، مما دفع بهؤلاء للبحث عن مصدر إضافي، فحسب الكاتب "العرض يخلق الطلب" وهذا ما يفسره إقبال التلاميذ على الدروس الخصوصية لوجود أساتذة يعرضون خدماتهم .

كما وقفت هذه الدراسة على نقطة هامة، هل الدروس الخصوصية ستلغي مجانية التعليم و مبدأ تكافؤ الفرص !؟.

II–الدراسات العربية :

الدراسة الأولى :من إعداد الدكتور أحمد الخطيب و آخرون ((1982)ص 52).

1– الموضوع : ظاهرة الدروس الخصوصية عند طلبة الصف الثالث ثانوي في المدارس الأردنية العمومية و الخاصة [1] .

تعتبر هذه الدراسة من بين أولى الدراسات العربية التي تناولت ظاهرة الدروس الخصوصية و التي حاول من خلالها الدكتور أحمد الخطيب (1982) دراسة الفروق في

[1] أحمد الخطيب و آخرون،ظاهرة الدروس الخصوصية عند طلبة الصف الثالث ثانوي في المدارس الأردنية ،وزارة التربية و التعليم ،عمان ،1982،ص2.

الإقبال على تلقي الدروس الخصوصية عند طلبة الصف الثالث ثانوي وفق المتغيرات التالية :

– انتشارها في محافظات دون غيرها –التخصصات والفروع –المستوى التعليمي للوالدين .

– الدخل الشهري للأسرة .

– كذلك من خلال العوامل التي دفعت هؤلاء الطلبة للإقبال على الدروس الخصوصية و الآثار الناجمة عن هذه الظاهرة بالنسبة لهؤلاء الطلبة.

2) <u>نتائج الدراسة</u> :

توصل الدراسة إلى نتائج أهمها:

– انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية في المدن الكبرى وبشكل واضح في محافظتي عمان و اربد 57.3 %من مجموع طلبة مجتمع البحث.

– إن المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي العالي في هاتين المحافظتين يمكن أن يفسر طموح أولياء أمور طلبة الصف الثالث وحرصهم على تحصيل معدلات عالية لتمكينهم من الدخول إلى الجامعة والذي تسبب في ارتفاع نسبة عدد الطلاب اللذين يقبلون على الدروس الخصوصية .

– كما أظهرت الدراسة، طلبة التخصصات والفروع العلمية هم الأكثر إقبالا على الدروس الخصوصية من طلبة الفروع الأدبية.

– إن أغلب الطلبة اللذين يتلقون دروسا خصوصية هم من الأسر ذوات الدخل العادي الأمر الذي يبين أن ارتفاع دخل الأسرة ليس هو السبب الرئيسي الذي يحفز لتلقي الدروس الخصوصية.

– إن أغلب الطلبة الذين يتلقون دروسا خصوصية يبحثون عن جهة أخرى غير معلم المادة الدراسية، الأمر الذي يوحي بأن معلم المادة الأصلي لا تتوفر له الكفاءة التعليمية والمؤهلات الأكاديمية التي تؤهله لبناء جسور من الثقة بإمكاناته العلمية مع طلابه .

– إن عدم فعالية الأساليب المعتمدة من قبل المعلمين وعدم فعالية برامج الإذاعة المدرسية والتلفزيون التربوي وحصص التقويمية التي تقدمها وزارة التربية والتعليم للطلبة في مدارسها تساهم بقسط من المسؤولية في انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية.

3) أهمية هذه الدراسة بالنسبة للدراسة الحالية:

لقد أفادتنا هذه الدراسة في تعزيز فكرة بحثنا و في إعطائه موضوعية حول العوامل الأساسية التي تدفع بالطلبة إلى الإقبال أكثر على الدروس الخصوصية منها ما توصلت إليه الدراسة وهو أن معلم المادة الأصلي و عدم كفاءته التربوية و التعليمية و مؤهلاته الأكاديمية و كذلك عدم فعالية الأساليب المعتمدة من قبل المعلمين في عملية التدريس و هي موضوع دراستنا الحالية [1].

[1] د /عبد العظيم عبد السلام ابراهيم، "الدروس الخصوصية في ضوء نظام الثانوي العام الجديد، الواقع و المستقبل"، مستقبل التعليم في الوطن العربي بين الاقلمية والعالمية، المؤتمر العلمي السنوي الرابع، الجزء الثاني، 20-21 أفريل1996،جامعة حلوان مصر،ص ص139-161.

2) نتائج الدراسة :

توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

– أن نظام الثانوية العامة الجديد في مصر أسهم إلى حد كبير في انتشار الدروس الخصوصية و أنمها أصبحت ضرورية لا يمكن الاستغناء عنها .

– ارتفاع نسبة الطلبة اللذين حصلوا على الدروس الخصوصية وذلك في ضوء استجابات الطلاب والمعلمين والطلبة على حد سواء .

– ارتفاع نسبة الطلبة المقبلين على الدروس الخصوصية بدلا من مجموعات التقوية المدرسية (الدروس التدعيمية عندنا).

3) أهمية هذه الدراسة بالنسبة للدراسة الحالية:

قد مكنتنا هذه الدراسة من الوقوف على جوانب عديد وجد هامة في طرحنا لهذه الدراسة ولقد مكنتنا من أخذ بعض التعاريف لماهية الدروس الخصوصية، نشأتها، أسبابها ن آثارها، كما تعرفنا من خلالها على تقنيات البحث التي استعملها الباحث لجراء دراسته الميدانية، والتي كان لها الفضل الكبير في تصميم استمارات البحث والمقابلات التي أجريت في الميدان .

فهذه الدراسة تعتبر شاملة وميدانيا إلا أنها لا تقف على الجوانب الخاصة في بحثنا الحالي بطبيعة الحال .

الدراسة الثانية: دراسة الدكتور عبد العظيم عبد السلام إبراهيم (1996، ص ص 139-161).

1- الموضوع: الدروس الخصوصية في ضوء نظام الثانوية العامة الجديدة، الواقع و المستقبل.

تبحث هذه الدراسة في واقع الدروس الخصوصية في ظل نظام الثانوية العامة الجديد حيث تطرح من هذا البحث عدة أسئلة مفادها:

1- ما هي الأسباب التي تؤدي إلى انتشار الدروس الخصوصية في نظام الثانوية العامة الجديد ؟

2- ما الآثار و النتائج المترتبة على انتشار الدروس الخصوصية ؟

3- كيف يمكن الحد من انتشار الدروس الخصوصية في نظام الثانوية العامة الجديد؟

ومن أهداف الدراسة، التعرف على آراء كل من التلاميذ وأولياء أمورهم والمعلمين في ظاهرة الدروس الخصوصية والكشف عن الآثار السلبية لهذه الظاهرة خاصة على العملية التربوية وعلى التلاميذ وأولياء أمورهم. والتوصل إلى بعض المقترحات التي يمكن من خلالها الحد من انتشار الدروس الخصوصية كظاهرة في نظامنا التعليمي .

الدراسة الثالثة: للدكتورين :ميسر الخليل الحباشنة وعزالدين النعيمي(2007، ص ص 55-57).

1) الموضوع: استطلاع حول ظاهرة الدروس الخصوصية: الأسباب والآثار التربوية المترتبة عليها .

تهدف الدراسة للتعرف على ظاهرة الدروس الخصوصية في الأردن، الأسباب والآثار التربوية الناجمة عنها، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الدارسين في

المدارس الحكومية و لخاصة للعم الدراسي (2004-2005) و البالغ عددهم (1439845) طالبا و أولياء أمورهم و عددهم يساوي عدد الطلبة و جميع لمعلمين الذين يدرسون في المدارس الحكومية و الخاصة و البالغ عددهم (73421).

ولقد تم استعمال أداتي للدراسة ،الأولى موجهة لولي الأمر والأخرى موجهة للطلبة والمعلمين .

2) نتائج الدراسة: لقد توصلت إلى النتائج التالية:

- أن أسباب التي تدفع الطلبة إلى الدروس الخصوصية هي ضعف مستوى الطلبة أنفسهم و الرغبة في الحصول على معدلات عالية .

- من وجهة نظر الأولياء، فالرغبة في حصول أبنائهم على معدلات عالية ومعلومات أكثر دفعتهم إلى الدروس الخصوصية .

-أما من وجهة نظر المعلمين تعود لضعف مستوى الطلبة والرغبة في الحصول على معدلات عالية .

*أما للحد من هذه الظاهرة حسب كل من الطلبة وأولياء أمورهم والمعلمين فجاءت على النحو التالي:

- من وجهة نظر الطلبة هو استخدام المعلم لأساليب تدريس حديثة وبلغت نسبتها 94% .

- من وجهة نظر المعلمين هو زيادة رواتب المعلمين وبلغت نسبتها 94%.

- أما أولياء الأمور هو تفعيل دور المعلمين في الحصة وبلغت نسبتها 98% [1].

و جاءت الآثار التربوية الناتجة عن هذه الظاهرة حسب الدراسة إلى ما يلي:

- أنها تقلل فرص الإبداع لدى الطلبة و تعوده الإتكالية .
- عبء مادي للأسرة .
- تقلل من أهمية المدرسة كمؤسسة تربوية .
- تسهم في تحسين مستوى أداء الطلبة .

3) <u>أهمية هذه الدراسة بالنسبة للدراسة الحالية</u> :

لقد أفادتنا هذه الدراسة في تعزيز فكرة بحثنا، حيث تعرفنا ليس فقط على الأسباب التي تدفع الطلبة إلى تلقي الدروس الخصوصية و إنما إلى الأسباب التي تدفع أولياء أمورهم الى تسجيل أبنائهم لتلقي الدروس الخصوصية، رغم تكبهم أعباء مالية مجهدة .

كما تمكنا من خلالها من الوقوف على الآثار التربوية الناجمة عن هذه الدراسة .

و الملاحظ أن هذه الدراسة تشترك أو تتفق مع الدراسة الحالية من وجهة نظر أن المعلم سبب في ظهور الدروس الخصوصية سواء لفقدانه الأساليب لتربوية الحديثة في التدريس أو لضعف راتبه أو الاثنين معا، أو لدور الدروس الخصوصية في تدني مستوى المعلم من خلال وجهة نظر الطلبة أنفسهم و أولياء أمورهم .

الدراسة الرابعة: الدكتور عبد الكريم أحمد بدران،(2001،ص ص 9-42).

[1] ميسر الخليل الحباشنة وعزالدين النعيمي،"استطلاع حول ظاهرة الدروس الخصوصية :الأسباب و الآثار التربوية المترتبة عليها "<u>مجلة رسالة المعلم</u>،المجلد 45،العدد3،نيسان،2007،ص ص 55-57.

1) **الموضوع :** عوامل انقطاع تلاميذ الثانوية العامة عن الذهاب إلى المدرسة قرب نهاية العام الدراسي و مقترحات حلها (دراسة ميدانية)(2000-2001).

إن مشكلة الدراسة تدور أساسا حول التعرف على عوامل انقطاع تلاميذ الثانوية العامة عن الذهاب إلى المدرسة قرب نهاية العام الدراسي بحثا عن مقترحات حلها وأيضا ما تهدف إليه الدراسة.

2) نتائج الدراسة :

في ضوء أهداف الدراسة توصل الباحث إلى أهم الأسباب التي تؤدي إلى انقطاع تلاميذ الثانوية العامة عن الذهاب إلى المدرسة قرب نهاية العام الدراسي وجاءت حسب الأهمية التي نقيسها بالنسبة لبحثنا الحالي، والتي جاءت تباعا حسب النسب المائوية الموجودة في الدراسة الأصلية .

1-الامتحانات تقيس المعلومات الموجودة في الكتب المدرسية فقط 93%.

2- وجود كتب مبسطة و سهلة التحصيل 88%.

3- إسراع المعلم في الانتهاء من المنهج الدراسي قبل شهر مارس و عدم المراجعة 87%.

4- انعدام الثقة في معلم الفصل 86.6% [1]

5- يقوم المعلم بتنفيري من الحضور إلى المدرسة و الاستهزاء ب 82.2% [1].

[1] د. عبد الكريم أحمد بدران ،"عوامل انقطاع تلاميذ الثانوية عن الذهاب الى المدرسة قرب نهاية العام الدراسي ومقترحات حلها (دراسة ميداني)"، مستقبل التربية العربية، العدد 22، أكتوبر،2001،ص ص 9-42.

6- الدروس الخصوصية بديل عن الذهاب إلى المدرسة للحصول على مجموع أكبر .%81.6

7- أعتمد على معلم الدرس الخصوصي أكثر من اعتمادي على معلم الفصل 73.6%.

8- المعلم يجبرني على أخذ درس خاص 72.2%.

9- طريقة التدريس التي يقوم بها المعلم نمطية و واحدة لا تتغير 69.6%.

10- حرص ولي أمري على عدم ذهابي للمدرسة حتى يمكنني تحصيل دروسي .%63.6

11- تقليد بعض التلاميذ اللذين انقطعوا فعلا عن الحضور إلى المدرسة 52.4%

و هي آخر نسبة .[1]

3) <u>أهمية هذه الدراسة بالنسبة للدراسة الحالية</u> :

أفادتنا هذه الدراسة في التعرف فعلا عن عوامل انقطاع تلاميذ الثانوية عن الذهاب إلى المدرسة قرب نهاية العام الدراسي، حيث توصلت الدراسة إلى أن من أهم الأسباب متعلقة بمعلم الفصل التي تنعدم فيه ثقة الطلبة، و بحثهم عن بديل لذلك في معلم الدروس الخصوصية، كذلك حرص الأولياء على عدم ذهاب أبنائهم للمدرسة للذهاب لتحصيل الدروس الخصوصية، الأمر الذي يدعوا إلى القول أن الأسرة بذلك فقدت ثقتها بالمدرسة!؟

[1] نفس المرجع السابق ،ص ص 9-42.

المبحث الثاني : الدراسات الجزائرية.

للأمانة العلمية فإن الدراسات الآتية لا تعنى بالظاهرة الدروس الخصوصية، لأن الباحث لم يتمكن من حصول على دراسات سابقة حول ظاهرة الدروس الخصوصية في الجزائر و إنما جاء تناول هذه الظاهرة من الجانب الصحفي فقط .

وتجدر الإشارة إلى أن الدراستين الآتية الذكر، تتناولان جانا من موضوع بحثنا وهو العلم، ونخص بالذكر صفات المعلم الجزائري و سماته الانفعالية و التربوية و التي تجعلنا نكون في تصور أفضل لواقع المعلم الجزائري و كيف ينظر إلى التلميذ الجزائري.

الدراسة الأولى : لدكتور العيد أوزنجية،(1987).

1) الموضوع :

دراسة تحليلية لآثار بعض السمات الانفعالية والكفاية التربوية عند المعلم في تحصيل المتعلم ،(حالة اختيار معلم العلوم بقسم الرابع متوسط).

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه (الحلقة الثالثة) في التوجيه المدرسي والمهني، إشراف الدكتور : محمد أعراب لحلو،(1987).

استقرار رأي الباحث على اختيار جانبين يمكن ن يكونا موضوعا لبحثه و هما:

أ- أثر بعض السمات الانفعالية عند المعلم في تحصيل المتعلم .

ب- أثر الكفاءة التربوية عند المعلم على تحصيل المتعلم ز ذلك في مادة العلوم الطبيعية بقسم الرابع متوسط.

ج- و قد يزيد أهمية هذه الدراسة محاولة التعرف على الفروق المعلمين في أنماط التعليم وتحقيق التحصيل الجيد لتلاميذ هم، حيث يفترض في البحث نوعين من المعلمين: أولهما المعلم الايجابي : القادر الكفء الفعال، جيد الأداء[1].

و الثاني المعلم السلبي :الذي يتصف بضعف كبير في الكفاءة المهنية التربوية -و ما له تأثير على تحصيل المتعلم و علاقته بالمعلم (درجة الاحترام و المحبة من جانب التلاميذ لمعلميهم) .

2) نتائج الدراسة :

تمكن الباحث من الكشف عن عدد من العوامل التي تسهم حسب أهميتها في تحقيق الكفاءة و الجودة و القدرة المهنية لدى المعلم و التحصيل الجيد لدى المعلم ،و العلاقة بين السمات الانفعالية و الكفاية التربوية علة تحصيل المتعلم ،فضلا عن تحديد نوعين من المعلمين، معلم ايجابي و معلم سلبي .

فعلى ضوء ما توصل إليه الباحث من نتائج رأى أن ما يميز المعلم الايجابي حسن الإعداد عن زميله السلبي و الأقل كفاءة تربوية، هو أن الأول، لديه القدرة لتربوية على أحداث التغيير الموجب في سلوك المتعلم، و هذه القدرة تركت الباحث لا يريد أي معلم، إنما يريد معلما تحدد مواصفاته في ضوء فلسفة المجتمع و تطلعاته في ضوء العصر العاصف بالتحديات العلمية .

---

[1] العيد أوزنجية،"دراسة تحليلية لآثار بعض السمات الانفعالية و الكفاية التربوية عند المعلم على تحصيل المتعلم.حالة اختيار معلم العلوم بقسم الرابع متوسط"،)أطروحة دكتوراه (الحلقة الثالثة) في التوجيه المدرسي و المهني، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، جامعة الجزائر،1987)،ص ص2-4.

فجوهر القضية هو : ما هو مطلوب من المعلم من حيث بعض السمات الانفعالية والقدرة التربوية لكي يقوم بأدواره علة نحو طيب .و لقد أكدت الدراسة أن توفير بعض السمات الانفعالية و الكفاية التربوية عند المعلم يحقق تحصيلا دراسيا مرتفعا لدى المتعلم لمعلميهم) . [1]

3) <u>أهمية هذه الدراسة بالنسبة للدراسة الحالية</u> :

تعتبر هذه الدراسة من أولى وابرز الدراسات التي تناولت المعلم، و خاصة المعلم الجزائري حيث وقفت على أهم السمات الانفعالية والكفاية التربوية لدى المعلم و كيف أن لهذه الثر على تحصيل المعلم، و كيف أن توفر هذه العامل يمكن أن يحقق تحصيلا جيدا لدى المتعلم . وكيف أن توفر هذه العوامل يمكن ن تحقق تحصيلا جيدا لدى المتعلم ،حيث أفادتنا هذه الدراسة في الوقوف على بعض لجوانب التربوية والنفسية عند المعلم الجزائري حتى تكون دراستنا موضوعية تأخذ طابعا علميا لا تحيزي، ذاتي .

كما أفادتنا في تصميم استمارة البحث من خلال مواصفات العلم الكفء الجيد وبالمقابل المعلم الغير جيد و السلبي.

كما تمكنا من استخلاص أن الاختلاف في تحصيل التلاميذ يسبب اختلافا في دراجاتهم في الامتحانات وكذلك اختلافا في درجة الاحترام والمحبة من جانب التلاميذ لمعلمهم . و ذلك بسبب الكفاءة التربوية للمعلمين وسماتهم الانفعالية . وهذا حسب اعتقادنا له أهمية كبيرة في إما توجيه التلاميذ نحو الدروس الخصوصية أو إبقاءهم مع معلم الفصل الدراسي .

[1] نفس المرجع السابق ،ص ص 2-4.

الدراسة الثانية :للدكتور عبد الحق منصوري ،(2003،ص159).

1) الموضوع:

دراسة حول تصور التلميذ الجزائري و رأيه حول صفات المعلم الجيد،حيث جاءت هذه الدراسة في اكتساب نشر تحت عنوان 'صفات المعلم الإنتاجية".

ارتكزت هذه الدراسة أساسا على استمارة قدمت لعينات من تلاميذ مراحل التعليم الإعدادي و الثانوي و الجامعي، طلب فيها من كل فرد تحديد الخصائص و الصفات التي يحبذها في معلمه، و حتى يتسنى للباحث عقد مقارنة بين تصور التلميذ و تصور المعلم فقد أعطت الاستمارة كذلك إلى عينات من المدربين و المعلمين و انقسمت الدراسة ككل إلى قسمين :

1- صفات في المعلم يستأنس بها التلميذ الجزائري .

2- أثر وجود الصفات على المردود التربوي .

حيث حاول الباحث في الدراسة الأولى اختيار الفرضية التي ترى أن النتيجة التي يحققها التلميذ في عمله المدرسي مرتبطة سلبا وإيجابا بطبيعة نظرته إلى المعلم الذي يدرسه .

أما في الدراسة الثانية ،يفترض الباحث أن وجود هذه الصفات في المعلم أو بعضها يجعل العلاقة بين التلميذ ومعلمه أكثر ايجابية وأكثر إنتاجية، و بقدر ما تغيب هذه الصفات أو تضعف بقدر ما تتأثر العلاقة بينهما سلبا وينجم عن ذلك ضعف في الاستيعاب وقصور في النتيجة و المردود[1].

[1] عبد الحق منصوري،صفات المعلم الإنتاجية ،دار العرب ، الجزائر ،2003،ص 159.

2) نتائج الدراسة :

إن النتائج التي انتهت إليها هذه الدراسة لا تبتعد كثيرا عن الافتراضات التي وضعها الباحث، ذلك أن المربي الإنساني صاحب الأخلاق الرفيعة والكفاءة العالية لابد أن يكسب ثقة الآخرين ويحملهم على التعاون معه والقيام بالمهام على الوجه الأحسن بعد بذل الجهد والذميم الخلق والشديد والإحسان إليهم يملكهم .بينما المربي غير الكفء والذميم الخلق والشديد والمتصلب والقاسي في المواقف فان الناس غالبا ما تجدهم ينظرون منه ولا يرغبون في العمل معه .

3) أهمية هذه الدراسة بالنسبة للدراسة الحالية :

لقد استفدنا من هذه الدراسة في تحديد صفات المعلم الإنتاجية وكيف ينظر التلميذ خاصة الجزائري لمعلمه، ولقد كان لهذه الدراسة الأثر الكبير في تحديد توجهات الدراسة الحالية وفي تصميم أدوات البحث والتقنيات الخاصة بها. كما تمكنا من خلالها من الوقوف على الأثر الذي تتركه تلك الصفات في العلاقة بين المعلم والتلميذ، وكيف أن صفات المعلم الجيد تبني جسورا من الثقة بينه وبين التلميذ وتحسن من مردوده التربوي، بينما صفات المعلم غير الكفء تهدم تلك الجسور و تجعله ينفر ويبتعد، مما يكون له الأثر السلبي على تحصيله الدراسي، فنجد التلميذ يبحث عن بديل آخر وإن كان خارج أسوار المدرسة !؟.

ملخص :

لقد حاول الباحث من خلال عرضه لتلك الدراسات السابقة، أن يجمع بين الدراسات التي تناولت ظاهرة الدروس الخصوصية والدراسات التي تناولت المعلم وصفاته وسماته الانفعالية والتربوية، حتى يتمكن من المزاوجة بينهما في إطار بحثه الحالي، وذلك لندرة البحوث والدراسات التي تناولت ظاهرة الدروس الخصوصية وعلاقتها بالمعلم و كفايته التربوية والتعليمة وأثر ذلك على تحصيل المعلم وتوجهه العلمي والتربوي .حيث عمل الباحث على أخذ العناصر والنتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات والتي تتلاءم مع موضوع و فكرة بحثه، ليس بغرض التكرار ولكن للإتيان بعناصر جديدة وذلك لإثراء الحقل التربوي هذا النوع من الدراسات من خلال طرح الموضوع من منظور جديد وحديث في آن واحد .

الباب الأول

الجانب النظري

للدراسة

الفصل الثالث

الفصل الثالث: التعليم الرسمي في الجزائر.

تمهيد :

المبحث الأول: التعليم

1. **تعريف التعليم**
2. **أهمية التعليم**
   - **2-1- أهمية التعليم بالنسبة للفرد**
   - **2-2- أهمية التعليم بالنسبة للجماعة**

المبحث الثاني: التعليم في الجزائر ما قبل وفي عهد الاستعمار

1. **التعليم ما قبل الاستعمار**
2. **التعليم في عهد الاستعمار**
   - **2-1- الفترة الأولى ما بين 1830 م- 1892 م**
   - **2-2- الفترة الثانية ما بين 1900 م – 1930 م**
   - **2-3- الفترة الثالثة ما بين 1930م – 1962 م**
   - **3-2-1- بوادر النهضة الحديثة 1930 م – 1954 م**
   - **3-2-2- الفترة ما بين 1945 م – 1962 م**

المبحث الثالث: التعليم في الجزائر بعد الاستقلال

1. **المرحلة الأولى ما بين 1962 م – 1970 م**
2. **المرحلة الثانية ما بين 1970 م – 1973م**
3. **المرحلة الثالثة ما بين 1974 م – 1977 م**
4. **المرحلة الرابعة ما بين 1980 م – 1984 م**

ملخص.

تمهيـــد:

يكتسي موضوع التربية والتعليم أهمية كبرى في ترقية الشعوب وتنميتها والجزائر كباقي الشعوب أولت أهمية وعناية كبيرة بالتربية والتعليم خاصة غداة الاستقلال.

وبطبيعة الحال شهدت التربية والتعليم عدة مراحل تأثرا بالأحداث التاريخية التي مرت بها الجزائر ومن أبرز المراحل التي مر بها التعليم هي الآتي ذكرها في فصلنا هذا والتي نوجزها بدأ بالفتوحات الإسلامية ومرحلة ما قبل الاستعمار، ثم المرحلة الاستعمارية وصولا إلى مرحلة الاستقلال وهي مرحلة إعادة البناء وإرساء القواعد الكبرى.

وتعتبر مرحلة ما قبل الاستعمار تلك التي جاءت مع الفتوحات الإسلامية فمنذ ذلك الحين أخذت التربيـــة والتعليم في الجزائـــر الطـــابع الديني تمثل في انتشـــار المساجد والمدارس القرآنية والزوايـــا والكتـــاتيب لتعليم مبادئ الدين الجديد إضـــافة إلى قراءة وكتابة لغة الإسلام، أما المرحلة الثانية وهي مرحلة الاستعمار الفرنسي والتي اعتمدت فيها سياسة التجهيل والإبادة والطغيان وطمس الهوية الجزائرية العربية الإسلامية، أما المرحلة الثالثة وهي مرحلة الاستقلال وبناء وإعمار ما تركه الاستعمار الفرنسي من خراب في جميع الميادين وأهمها ميدان التعليم، حيث واجهت غداة الاستقلال أعباء كثيرة وتحديات ضخمة في مجال نشر التعليم وتنظيمه وتوسيعه ومكافحة الأمية وإزالة عوامل الغربة عن المدرسة الموروثة.

المبحث الثالث: التعليـــــم.

1. تعريف التعليم:

التعليم (Instruction) "مشروع إنساني هدفه مساعدة الأفراد على التعلم، وهو مجموعة من الحوادث تؤثر في المتعلم بطريقة ما تؤدي إلى تسهيل التعلم، وفي العادة تكون هذه الحوادث المتتالية –كونها خارجة عن نطاق المتعلم– مطبوعة أو مسجلة أو منطوقة و غالبا ما تدعم العمليات الداخلية للمتعلم"[1].

وبعامة فالتعليم "عملية اجتماعية انتقائية، تربوية هادفة، فيها العناصر كافة التي تهتم بالعمليـــة التربوية من إداريين، ومشرفين، ومدرسين، وتلاميذ بهدف نمو المتعلم والاستجابة إلى رغباته، وخصائصـــه، وأساليب تعلمـــه، وذلك باستخدام الأنشطـــة، والإجراءات التي تتناسب وقدراته وإمكانياته، وتؤدي إلى نومه، وهو نظام جماعي يتم فيه التدريس و التعلم"[2].

لقد اتضح بعد اطلاعنا على العديد من المراجع أن هناك فرق بين التعليم والتدريس ونظرا للخلط الذي يقع فيه الكثيرون من العامة والخاصة ارتأينا أن نوضح الفرق الكامن بين المفهومين.

1.1 التعليم و علاقته بالتدريس:

يخلط الكثيرون بين مفهوم التعليم ومفهوم التدريس، ولكن هناك اختلافا بين المفهومين، فعملية التعليم "هي العملية التي يقوم بها المعلم لنقل المعلومات والمعارف بشكل مبـــاشر إلى المتعلم ويكون المتعلم فيها سلبيـــا لا يشارك، و تعني كلمـــة تدريس عمليـــة الحوار والتفاعل والأخذ و العطاء ما بين المعلم و المتعلم ليحصل المتعلم على المعرفة، و من

---

[1] محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي، نظرية و ممارسة، دار المسيرة، الأردن، ط1، 1999م، ص 21.

[2] نفس المرجع، ص 22.

ثمة بناء شخصيته بناء كاملا متكاملا من جميع الوجوه، لأن المتعلم يكون متأثرا ومؤثرا من خلال الجو التفاعلي، و بمعنى أدق فإن العملية التدريسية تنظر للمعلم والمتعلم كحدين متكاملين"[1].

ولا يعتبر تدريسا، الطرق التعليمية القائمة على التلقين، التكرار والإلقاء، إن التدريس يتضمن علاقة تفاعلية بين المعلم والمتعلم، مبنية على الثقة وتوفير جو الحرية في تبادل الآراء و تنمية التفكير الإبداعي والنقدي.

2. أهمية التعلم:

إن للتعليم أهمية قصوى في النهوض بالفرد و المجتمع إذا أحسن توجيهه و استغلاله و لما لا نقول استثماره، لأنه ضرورة لا غنى عنها لكيان الفرد و المجتمع، كما أن للتعليم أهمية كبيرة في المحافظة على استمرارية المجتمع و تنمية الأفراد و مساعدتهم على الاكتشاف و تنمية قدراتهم و مواهبهم و كذلك تزويدهم بالمعلومات و المهارات و المعارف الضرورية لأداء عمل ما. كما أن التعليم قد احتل مكانة هامة في النظم التربوية المعاصرة و يعتبر مؤشرا من مؤشرات التنمية البشرية و الاقتصادية و السياسية و الاجتماعية و الثقافية في أي مجتمع من المجتمعات لذا نلاحظ أن المجتمعات العربية سرعان ما أدركت هذه الأهمية أخذت على عاتقها عملية النهوض بالتعليم و تطويره و تحديثه و جعله يواكب التطور العلمي و التكنولوجي خاصة و نحن في عصر العولمة وثقافة السوق.

[1] عبد الله الراشدان و نعيم جعنيني، المدخل إلى التربية و التعليم، دار الشروق، لبنان، ط1، 1994، ص 268.

3. أهمية التعليم بالنسبة للفرد:

يلخصها أبو الفتوح رضوان في عبارة واحدة هي: "إعداد الفرد للحياة بنجاح في المجتمع الذي يعيش فيه"[1]، و يتم هذا الإعداد إذا توفرت للتعليم الشروط الآتية:

أ. القدر الأساسي من المعارف و المهارات و الاتجاهات و طرق التفكير و العادات.

ب. المبادئ و العادات و الاتجاهات الصحية التي تجعل الفرد صحيح للجسم.

ج. المبادئ و المهارات و العادات التي تجعل الفرد عضوا صالحا في أسرته.

د. المبادئ و المهارات و العادات و الاتجاهات التي تلزم الفرد ليصير عاملا ناجحا في مهنة مفيدة للمجتمع.

4. أهمية التعليم بالنسبة للجماعة:

لما كان التعليم يعد الأفراد للحياة الناجحة في مجتمعهم، فإن ذلك يستتبع حتما في الجماعة و تقدمها. فمن الناحية الاجتماعية فأهمية التعليم تكمن في أنه: يوسع دائرة المصالح المشتركة بينهم، فيؤدي هذا إلى زيادة دائرة التماسك الاجتماعي بينهم، و هذا هو السر في اقتران النهضات الاجتماعية و الحركات القومية بإصلاح التعليم، إذ أن كل حركة اجتماعية لا يكتب النجاح إلا إذا صاحبها وعي اجتماعي يؤلف القلوب حولها و يضمن لها تعاون الأفراد"[2].

أما الأهمية الاقتصادية فتكمن في أن التعليم، يساعد في تحريك العجلة الاقتصادية من خلال تزويدهم بالمهارات و الوعي الاقتصادي اللازم حتى يصيروا قادرين على استغلال بيئتهم و ثروات بلادهم للطبيعة فيرتفع الإنتـــاج و تزدهر البلاد و يحصل الرقي و التطور.

---

[1] رضوان أبو الفتوح و آخرون، المدرس في المدرسة و المجتمع، مكتبة الأنجلو المصرية، الصرية، 1978، ص 19.

[2] نفس المرجع السابق، ص 20-21.

المبحث الثاني: التعليم في الجزائر ما قبل و في عهد الاستعمار الفرنسي.

1. التعليم ما قبل الاستعمار:

شهدت التربية و التعليم في الجزائر عدة مراحل تأثرا بالأحداث التاريخية و من أبرز التطورات تلك التي جاءت مع الفتوحـــات الإسلامية، فمنذ ذلك الحين أخذت التربية و التعليم طابع ديني إذ اقتصرت على تعليم مبادئ الدين الجديد "إضافة إلى قراءة و كتابة لغة الإسلام"[1]. في مؤسسات لا تزال قائمة إلى يومنا، تمثلت في المســـاجد و المدارس القرآنيـــة و الزوايا. و يتكفل المسجد بتقديم دروس فقهية و علميه زيادة على كونه مكان للعبادة، بينما تخصص المدرسة القرآنية للصغار ليحفظون القران الكريم و يتعلمون السنة و اللغة العربية، و هي ملحقة تابعة للمسجد و تعتبر أدنى مؤسسة في التعليم الإسلامي. لم تظهر "المدرسة كمؤسسة تربوية تعليمية إلا في القرن السادس من الهجرة في عهد الموحدين، أين تميزت بتوفير السكن و المنح لطلابها، و كانت تسير على نظام دقيق سواء تعلق الأمر بمعلميها و طلابها أو بمناهج الدراسة و مواضيع التكوين، و كانت تمول عبر مصادر الأوقاف و التبرعات الخيرية"[2].

و في العهد العثماني استمر نظام التربية و التعليم على هذا الشكل في نفس المؤسسات و بنفس مصادر التمويل، إلا أنه تميز بكثرة الزوايا و الرابطات، "فمنذ دخولهم إلى الجزائر وقف الأتراك إلى جانب الدين الإسلامي، إلا أنهم شجعوا التصوف في البلاد و اعتبروا الدين عملية تعبدية (صرفة)، هذا ما لم يخدم التربية و التعليم"[3].

أما بالنسبة للتعليم الثانوي و العالي كان يتم في المساجد و الزوايا و من أشهر المساجد في تلك الفترة مساجد تلمسان و قسنطينة و الميزاب، "و لم تتكون خلال هذه الحقبة من الزمن

---

[1] غياث بوفلجة، التربية و التكوين في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992م، ص 07.

[2] نفس المرجع، ص 18-19.

[3] نفس المرجع، ص 12.

جـــامعة في الجزائر كما هو الحال بالنسبة للأزهر بمصر و الزيتونـــة و القرويين بتونس و المغرب على التوالي، لقد كان الجامع الكبير بالعاصمة نواة للجامعة الجزائرية بمركزه و أوقافه الضخمة و كثرة الحلقات الدراسية به"[1].

كما أن التعليم في هذه الفترة الزمنية لم يكن ينتهي بشهادات و إنما "كان يختم بإجازة شفوية من عند الأستاذ و تعبير صريح عن رضاه بتحصيله"[2].

2. التعليم في عهد الاستعمار:

لقد كانت الأهداف التي ترمي إلى تحقيقها سياسة فرنسا التعليمية منذ بداية احتلالها للجزائر عام 1830م هو طمس و محو الشخصية الجزائرية العربية الإسلامية من الوجود عن طريق محو مقوماتها الأساسية و هي الإسلام، العروبة و الوطنية "تمهيدا لذوبان الجزائر الكامل في فرنسا و سلخها نهائيا من جسم العروبة و الإسلام... أما موقف الشعب الجزائري من هذه السياسة الاستعمارية العدوانية فهو الرفض التام و المقاومة الصلبة"[3]،

و تتلخص الأسس التي قامت عليها سياسة فرنسا التعليمية في ثلاثة أسس هي: أولا: الفرنسية كوسيلة و هدف، ثانيا: التنصير كوسيلة و هدف، ثالثا: الاندماج كهدف إستراتيجي بعيد المدى، و رغم هذه الركائز الثلاث إلا أن في التطبيق العملي المنوط بها فلم تفتح أبواب التعليم الفرنسي في وجه الجزائريين إلا في نطاق محدود جدا.

و لقد لعبت المدرسة الفرنسية بإمكانياتها الهائلة دورها المرسوم بكل دقة و مهارة في هذا الميدان كما خططه لها قادة الاحتلال حتى كادت اللغة العربية و الثقافة العربية تندثران في الجزائر بعد مرور مائة عام على الاحتلال الفرنسي للجزائر (1830م-

---

[1] غياث بوفلجة، التربية و متطلباتها، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984م، ص 25.

[2] نفس المرجع، ص 25.

[3] رابح تركي، التعليم القومي العربي الإسلامي و الشخصية الجزائرية (من عام 1830 إلى عام 1962م)، دراسة تربوية للهوية الجزائرية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، الطبعة 03، 2007م، ص 118.

1930م)، و قد كانت أول توصيات قادة الاحتلال في باريس لجيشهم الزاحف على الجزائر في بداية الاحتلال سنة 1830م هي قولهم "عملوا لغتنا و انشروها حتى تحكم الجزائر فإذا حكمت لغتنا الجزائر فقد حكمناها حقيقة"[1].

و للإلمام بواقع التعليم في عهد الاستعمار، قمنا بتقسيمه إلى فترات متعددة، تخللتها مراحل مختلفة و هي:

- الفترة الأولى ما بين 1830م-1892م.
- الفترة الثانية ما بين 1900م-1930م.
- الفترة الثالثة ما بين 1930م-1962م: و فيها ما يلي:

1.3 بوادر النهضة الحديثة 1930م-1954م:

تمثلت في جهود جمعية العلماء المسلمين و التي قسمناها إلى المراحل الثلاث الآتية:

أ. المرحلة الأولى: 1931م-1939م.

ب. المرحلة الثانية: 1939م-1944م.

ج. المرحلة الثالثة: 1944م-1956م.

2.3 الفترة ما بين 1954م-1962م.

1.2 الفترة الأولى ما بين 1830م-1892م:

كان التعليم يلقى داخل مؤسسات كالكتاتيب القرآنيـــة و الزوايا و المدارس الدينيـــة و المسيحية و المدارس "المغربية الفرنسية" من 1836م إلى 1850م و المدارس الرسمية الثلاث و المدارس المسماة "بالعربية الفرنسية"

(1) رابح تركي، أصول التربية و التعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3، 1990م، ص 359.

أ. الكتاتيب القرآنية و الزوايا:

كانت الزوايا تفتح أبوابها للصغار ليلتقوا فيها دروس حول مواد دينية و غير دينية في المدن و للأرياف و كانت تساهم في تكوين الأجيال الصاعدة و تحضر الشباب قصد إرسال أحسنهم لإتمام الدراسة في تونس أو المغرب الأقصى. و أما الكتاتيب القرآنية فكانت تعلم القراءة و الكتابة و القران الكريم و كانت تعتبر هي كذلك كمراكز تشويش ضد الاستعمار، قدر عدد هذه الكتاتيب و الزوايا سنة 1871م بـــ2000 موزعة على القطر الجزائري شمالا و جنوبا، فقامت بتعليم 28000 تلميذ تقريبا فكانت توجد في قسنطينة مثلا 90 مدرسة تحتوي على 1400 تلميذ سنة 1873م و كان في نواحي تلمسان 40 زاوية و في الجزائر العاصمة 100 مدرسة لتعليم القراءة و الكتابة و الحساب[1].

ب. المدارس الدينية المسيحية:

تأسست ابتداء من سنة 1878م مدارس يسيرها مسيحيون، و لم يعرقل أحد سيرها، لتقوم مقام المدارس الرسمية فتحت أبوابها للتلاميذ المسلمين في بعض المناطق الجزائرية كالقبائل الكبرى حيث سجل فيها 21 مدرسة مسيرة من طرف الآباء يدرس فيها 1039 تلميذ، كذلك في منطقة البيض و أولاد سيدي الشيخ و ورقلة، و رغم أن هذا الطابع التعليمي حر مفصول عن الحكومة إلا انه كان ذو طابع تبشيري و تمسيحي بغرض محو الشخصية العربية الإسلامية و استبدالها بالمسحية الفرنسية.

ج. المدارس الحكومية الثلاث:

أنشئت ثلاث مدارس حكومية بموجي المرسوم المؤرخ في 1850/09/30م، كانت هذه المدارس المشيدة بتلمسان و قسنطينة و مدية أولا، ثم حولت إلى العاصمة ثانيا سنة

---

[1] الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل و بعد الاستقلال، المؤسسة لوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1993م، ص ص 13-15.

1859م، كانت تهدف إلى تكوين مرشحين إلى الوظائف الدينية و القضائيـــة و التعليميـــة و الإدارية، بهدف إبعاد الجزائريين عن تعليم كتاب الله و تحفيظه في الزوايا التي كان يرى فيها الاستعمار خطرا على مصالحه الاستعمارية.

د. المدارس المسماة "بالعربية الفرنسية":

و في نفس السيـــاق و في نفس المدة و بعد فشل المدارس "المغربيـــة الفرنسيـــة" (من 1836م إلى 1850م)، أسست بموجب المرسوم المؤرخ في 1850/07/14م أربعون مدرسة ابتدائية لا أكثر تحتوي كل واحدة منها في الغالب على قسم واحد، فبينت في فترة دامت 24 سنة تقريبا من 1850م إلى 1873م أي أقل من مدرستين كل سنة، الشيء الذي يدل على عدم استعداد المسؤولين الفرنسيين لصالح المواطنين الجزائريين خلاف ادعـــاءاتهم المتكررة الكاذبـــة، ثم أغلق معظمهـــا إثر حوادث 1871م لأسباب سياسيـــة و انتقاما من الشعب الجزائري المناضل ثم ألغيت نهائيا سنة 1883م حيث كان عدد المسجلين لا يتعدى 4095 تلميذ، و واصلت السلطـــات الفرنسية ادعاءاتهـــا الكاذبـــة حول نيتها في تعليم الجزائريين حيث شكلت لجنة من مجلس الشيوخ الفرنسي ترأسها "جول فيري" (1832م-1893م)، حيث كلفت سنة 1891م بدراسة القضايا الجزائرية السياسية و التعليمية، حيث انتقل عدد المسجلين إناثا و ذكورا في المدارس الابتدائية من 4095 تلميذ سنة 1883م إلى 10631 تلميذ سنة 1892 أي بنسبة 02% فكان طفلان مسجلان من مئة و الباقي في الشوارع، و بغية تضليل الحقيقة و مغالطة الرأي العام، كان الفرنسيون يملئون المدارس بأطفال غير مسجلون فيها أثناء زيارات الوفود البرلمانية[1].

[1] الطاهر زرهوني، مرجع سبق ذكره، ص ص 15-17.

2.2 الفترة ما بين 1900م-1930م:

تميزت هذه الفترة بزيارة بعض زعماء النهضة العربية الإسلامية، أمثال العلامة محمد عبده (1849م-1905م) سنة 1903م و ما نتج عنها من نشاطات إصلاحية، كما تميزت هذه الفترة بإنشاء مدارس التعليم و التكوين المهني، حيث رفض المعمرون إنشاء مدارس خاصة لتعليم الجزائريين، و بما أنهم كانوا من أنصار مؤسسي تعليم مهني أو زراعي عملي تطبيقي لتكوين أعوان يخدمون مصالحهم، فحولوا المدارس المتواجدة إلى مدارس خيام Ecole Gourbis أو ملحقات Ecoles Auxiliaires يديرها ممرنون جزائريون تحت سلطة مدراء فرنسيين لمدارس رئيسية، فكانت نسبة القبول تعادل 4,3% من مجموع الأطفـــال الذين كان عمرهم ست سنوات سنة 1908م أي 33397 تلميذ فقط و 05% سنة 1914م أي 47363 من 850000 في سن الدراسة و 06% سنة 1929م أي 60644 من مجموع 900000 تلميذ.

أما على مستوى التعليم الثانوي فكان لا يقبل سنويا من الجزائريين إلا معدل 84 تلميذا قبل سنة 1900م و 150 تلميذا قبل سنة 1914م السنة التي عرفت نجاح 34 جزائريا في البكالوريا و 12 في الليسانس[1].

3.2 الفترة ما بين 1930م-1962م:

تنقسم هذه الفترة إلى فترتين حاسمتين في تاريخ التعليم خلال المرحلة الاستعمارية، حيث بعد مرور قرن على الاحتلال الفرنسي المدعم بسياسة استبدادية قهرية، تبين للجميع أن تربية النشء تحتاج إلى عناية مستمرة و دعم أقصى من قبل الشعب كله و أن العلم هو السلاح الأقوى في مكافحة الاستعمار بشتى أنواعه، و كما قال إمام النهضة الجزائرية

[1] الطاهر زرهوني، مرجع سبق ذكره، ص 21،22.

الشيخ الأستاذ ابن باديس رحمه الله "لن يصلح المسلمون إلا إذا صلح علماؤهم، لأنهم بمثابة القلب للأمة و لم يصلح العلماء إلى إذا صلح تعليمهم"[1].

1.3 بوادر النهضة الحديثة 1930م-1954م:

و هكذا أنجزت "جمعية علماء يخدمون الإسلام بتبيين حقائق و نشر علومه بالجزائر" مدارس عديدة في ظروف شاقة بعد تكوينها في شهر ماي 1931م، فذكر الشيخ الفاضل البشير الإبراهيمي (1889م-1965م) بظروف تأسيسها و هو يقول "جاء الدور الثـــاني لجمعيـــة العلمـــاء و هو دور التربية الإسلامية و التعليم العربـــي الابتدائـــي الحر..."، و استطرد قائلا: "للجمعية الآن بل للأمة الجزائرية أكثر من مائة و خمسين مدرسة ابتدائية حرة رغم الاستعمار الفرنسي يتردد عليها أكثر من 50000 ألف تلميذ من أبناء الأمة الجزائرية بنين و بنات يدرسون مبادئ لغتهم و آدابهم و أصول دينهم و تاريخ قومهم"، "ثم شيدت الجمعية معهدا ثانويا كخطوة أولى للتعليم الثانوي عمرته بألف تلميذ..."[2]. و هذا إن دل على شيء إما يدل على الجهود التي بذلتها جمعية العلماء المسلمين في تعليم أبناء الشعب الجزائري و ذلك من خلال إنشاء المدارس الحرة.

يلاحظ أن جهود جمعية العلماء المسلمين الجزائريين قد مرت بعدة مراحل يمكن تقسيمها إلى المراحل الثلاثة الآتية:

أ. المرحلة الأولى (1931م-1939م):

كانت هذه المرحلة مرحلة نشاط ثقافي و إعلامي كبيرين، كما أسست خلال هذه المرحلة عددا من المساجد و الجوامع و النوادي، كما امتد نشاطها إلى فرنسا حيث تعيش الجالية الجزائرية كبيرة العد، حيث كانت تقوم بمهام دينية ثقافية من إلقاء لمحاضرات

---

[1] الطاهر زرهوني، مرجع، سبق ذكره. ص 28.

[2] نفس المرجع، ص ص 28،29.

توجيهية و دروس الوعظ و الإرشاد بقصد المحافظة على الشخصية القومية و العربية الإسلامية بقيادة المع أعضائها الأستاذ الفضيل الورتلاني و ذلك ابتداءا من عام 1936م.

أما المهمات الأخرى فكانت تربوية تعليمية تنظم في غير أوقات الدراسة في المدارس الفرنسية لتلقينهم مبادئ القراءة و الكتابة باللغة العربية و مبادئ الدين الإسلامي و تاريخ الإسلام و جغرافية الجزائر و العالم العربي و الإسلامي[1].

ب. المرحلة الثانية (1939م-1944م):

توقف فيها نشاط الجمعية إلا في نطاق محدود نظرا لظروف الحرب العالمية الثانية و خضوع البلاد للأحكام العرفية و حرمان الجزائريين من كل نشاط عام سواء سياسي أو غير سياسي و في هذه المرحلة توفي رئيس الجمعية عبد الحميد ابن باديس و انتقلت زمام الرئاسة إلى الشيخ محمد البشير الإبراهيمي.

ج. المرحلة الثالثة (1944م-1956م):

و تعتبر هذه الفترة فترة الانطلاق الواسع النطـــاق في نشر التعليم العربـــي "الحر" و تكوين المدارس، و إقامة النوادي، و تأسيس المساجد و الجوامع حتى أن جمعية العلماء أسست في عام واحد هو عام 1944م "ثلاثا و سبعين مدرسة في مدن القطر و قراه"[2]، حيث بلغ عدد مدارس جمعية العلماء الابتدائية و الابتدائية التكميلية (الإعدادية) في عام 1948م حوالي 140 مدرسة.

و في عام 1947م خطت جمعية العلماء خطوة أخرى إلى الأمام فقررت تكوين معاهد ثانوية، يتابع الممتازون من خريجي مدارسها الابتدائية والابتدائية التكميلية دراستهم فيها، واستقر رأيها على البداية بتكوين معهد ثانوي في قسنطينة يكون نواة لغيره من

[1] رابح تركي: التعليم القومي العربي الإسلامي و الشخصية الجزائرية، مرجع سبق ذكره، ص ص 215،217.
[2] نفس المرجع ، ص 220.

المعاهد الثانوية الأخرى، و يحمل اسم أول رئيس لجمعية العلماء وهو الشيخ عبد الحميد ابن باديس تخليدا لذكراه و اعترافا بفضله، وقد بلغ عدد تلاميذ المعهد في العام الدراسي (1950م-1951م) 702 طالب وهو خاص بالذكور فقط ووصل عددهم إلى 913 طالب[1].

2.3 الفترة ما بين 1954م-1962م:

تميزت هذه الفترة بمواصلة الشعب الجزائري كفاحه المرير مع المستعمر الفرنسي، كما شيدت مدارس إضافية من طرف جمعية العلماء المسلمين و كان ذلك قبيل اندلاع الثورة "ثورة نوفمبر 1954م" و كانت نسبة الأبناء المسجلين في المدارس الحكومية لا تفوق 15% (سجل 293117 من 990000 في سن الدراسة)، كما تميزت هذه المرحلة بإغلاق المدارس الحرة التي كانت تهدد الكيان الفرنسي، "أصبحت اللغة العربية من جديد غريبة في وطنها"، فكان لا يتم اختيارها من طرف تلاميذ الثانويات، و أما على المستوى الابتدائي فكانت لا تدرس إلا في مؤسسات حكومية جد قليلة توجد في الأحياء المسماة بالعربية لمدة ساعتين أو ثلاث ساعات في الأسبوع، و لم يطرأ بعد هذه الفترة أشياء جديدة تلفت انتباهنا في قطاع التعليم ماعدا تحويل المدارس الحكومية الثلاث إلى "ثانويات التعليم الفرنسي الإسلامي" درست فيها البرامج المعروفة و برامج بالفرنسية تحضر الطلبة للبكالوريا و تأسيس معهد الدراسات العليا الإسلامية سنة 1946م تعويضا للأقسام العالية لمدرسة العاصمة[2].

و بعد اندلاع الثورة التحريرية 1954م أدرك الشعب أنه لا سبيل لإخراج المستعمر الغاشم إلا بإشعال فتيل الحرب و أعلن الجهاد باسم الإسلام و العروبة فقام الشعب كرجل

---

[1] رابح تركي، مرجع سبق ذكره، ص 222-223

[2] الطاهر زرهوني: مرجع سبق ذكره، ص ص 29 ، 33.

واحد لمكافحة العدو. فشرعت السلطات من جديد في اعتقال و سجن معلمي المدارس الحرة بعد إغلاقها، فمن بين 460000 طفل و طفلة في سن الدراسة لم يسجل منهم إلا 104000 سنة 1998م، أما على مستوى التعليم الثانوي فكان عدد التلاميذ الجزائريين المسجلين ضئيلا مقارنة بعدد التلاميذ الفرنسيين حيث بلغ عددهم 2429 بينما الفرنسيون فبلغ 14176 و ذلك سنة 1958م.

و عليه فقبيل الاستقلال و في فترة تسعة أشهر قبل الإعلان عند استقلال الجزائر، تم قبول 305000 طفل جزائري في المدرسة الابتدائية من بين 700000 طفل سجل 1500000 في سن الدراسة و كانت نسبة الأميين تبلغ في ذلك الوقت 90% و أغلب المدارس العموميـــة كانت تسير من طرف الفرنسيين و التي تركوها بعد الاستقلال عمدا و بصفة جماعية لأنهم لم يتقبلوا ما حدث.

المبحث الثالث: التعليم في الجزائر بعد الاستقلال:

واجهت الجزائر غداة الاستقلال أعباء كثيرة و تحديات ضخمة في مجال نشر التعليم و تنظيمه و توسيعه و توفير مرافقه و مكافحة الأمية التي كانت تشكل نسبة مرتفعة قدرت بـــ(90%) في أوروبا الصغار و الكبار على حد السواء، لأن المدرسة التي جاءت مع المستعمر و حلت محل المدرسة الجزائرية بعد الاحتلال لم تكن تعني بتعليم أبناء الوطن، بل أنشئت خصيصا لأبناء المعمرين، لذلك كنا لزاما على الدولة الجزائرية المستقلة منذ الموسم الدراسي الأول (1962م-1963م) في التخطيط لتغيير ملامح هذه المدرسة و أن تضبط برنامجا ضخما يتكفل بمهام عاجلة منها:

- إزالة عوامل الغربة عن المدرسة الموروثة و تحويلها تدريجيا إلى مدرسة وطنية تتسع لجميع الأطفال و تستجيب لحاجات المواطنين، و تنسجم مع الحقائق الوطنية.
- توسيع الشبكة المدرسية و توزيعها عبر مختلف المناطق لتكون في متناول جميع من بلغوا سن الدراسة، و تستطيع تعميم التعليم في أقرب وقت ممكن.

و تأكيدا للجهود و الصعوبات التي واجهتها الجزائر غداة الاستقلال جاء في عدد خاص للنشرة الرسمية للتربية الوطنية ما يلي: "ولم يكن سهلا ولا محتملا أن تخترع بلادنا منظومة تربوية جديدة بمجرد الحصول على الاستقلال، ولكن هذا لا يعني أن المدرسة الجزائرية ظلت طوال هذه الفترة هي أو كانت في جميع الأحوال تحيا على هامش الواقع الوطني الغني بالحوادث، والمنجزات، بل الحق أنها كانت تعيش مرحلة انتقالية معقدة إذا كانت تعكس دون شك كثيرا من أصداء الماضي ورواسبه و لكنها أيضا تعكس بواسطة التعديلات والتحويلات المتلاحقة كثيرا من مظاهر حياتنا الجديدة، و لقد أدى هذا التناقض في محتوياته و مناهجها إلى إفقادها الانسجام الضروري لها وأبقاها في

الجملة غير وثيقة الصلة بجوهر التغييرات الكبرى التي تشملها البلاد في جميع الميـــادين و على جميع المستويات"[1].

و إثر هذا، شهد المجتمع الجزائري عدة مخططات تنموية كان أولها المخطط الثلاثي ثم المخطط الرباعي الأول ثم المخطط الربـــاعي الثاني، الذين أعقب بالمخطط الخماسي، و يمكن تقسيم مراحل تطور النظام التعليمي الرسمي في الجزائر إثر الاستقلال إلى أربع مراحل حسب المخططات التنموية و هي:

- المرحلة الأولى ما بين 1962م-1970م.
- المرحلة الثانية ما بين 1970م-1973م.
- المرحلة الثالثة ما بين 1974م-1977.
- المرحلة الرابعة ما بين 1980م-1984م.

المرحلة الأولى ما بين 1962م-1970م:

" في أول دخول مدرسي ثم في أكتوبر 1962م اتخذت وزارة التربية آنذاك قرارا يقضي بإدخال اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية"[2]، و كانت هذه بمثابة الانطلاقة الأولى لتعريب التعليم في ظل الجزائر المستقلة و كان القرار بمثابة الإعلان عن النية لتغيير أوضاع المدرسة الموروثة خلال عهد الاستعمار، كما شكلت لجنة وطنية عقدت اجتماعها الأول في 1962/12/15م حددت الاختيارات الوطنية الكبرى للتعليم تلك تمثلت في التعريب و الجزأرة و ديمقراطية التعليم و التكوين العلمي و التكنولوجي"[3].

---

[1] عبد القادر فضيل،"تجربة الجزائرفي مجا ل تطبيق التعليم الاساسي" واقع التعليم الاساسي و نماذج ربطه بالتعليم الثانوي عربيا وعالميا ،المنظمة العربية للتربية و الثقافة والعلوم ، تونس، 1992، ص ص27، 28.

[2] الطاهر زرهوني: مرجع سبق ذكره، ص 42.

[3] نفس المرجع، ص 42.

وفي سنة 1964م-1965م تقرر إلحاق المدارس التابعة لجمعية العلماء المسلمين بالتعليم العمومية ومواصلة لجهود التنمية الاجتماعية "وتحقيقا الجملة من الأهداف المتصلة بالنهوض بالوضعية الاجتماعية للإنسان وتنمية شخصيته فضلا عن إشراك كل أفراد المجتمع في معركة التشييد والبناء في مختلف مجالات التنمية الاقتصادية والاجتماعية... وتحقيقا لهذا الهدف فقد تقرر بعد 1965م بناء الآلاف من الأقسام الدراسية للتعليم الابتدائي و الثانوي والمعاهد والجامعات الجديدة ومراكز التكوين الموزعة على كامل أنحاء التراب الوطني"[1].

المرحلة الثانية ما بين 1970م-1973م:

تزامنت هذه المرحلة مع انطلاق المخطط الرباعي الأول (1970م-1973م)، "و بناء على مبدأ تصميم التعليم الابتدائي، تم تسجيل 2600000 تلميذ في المجموع و بلغ نسبة مئوية تعادل 75% على المستوى الوطني... ومن الإجراءات البيداغوجية التي اتخذت في نطاق تطبيق هذا المخطط، إجراء تعديلات على البرامج والمناهج التعليمية، و على الخريطة المدرسية التربوية والإدارية ومقاييس توجيه التلاميذ وتقيمهم على أسس علمية و منطقية"[2]، و ذلك لتفادي إعادة السنة أو تكرارها لمرات عديدة وتفادي التسرب المدرسي.

المرحلة الثالثة ما بين 1974م-1977م:

هذه المرحلة تزامنت مع بداية المخطط الرباعي الثاني الذي أولى عناية خاصة للاهتمام بالمحتوى العلمي والتقني، "فضلا عن تكوين اليد العاملة المتخصصة، فضلا عن

---

(1) مصطفى زايد: التنمية الاجتماعية و نظام التعليم الرسمي في الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 1988م، ص 181.

(2) الطاهر زرهوني: مرجع سابق، ص 47.

الاهتمام الخاص بالقيم العربية الإسلامية والتعريب والتفتح على متطلبات العصر الحديث، و التعريب، وديمقراطية التعليم، وتوفير الإطارات اللازمة للاقتصاد الوطني النامي، وكذلك التجديد الثقافي في إطار قيمنا الثقافية الأصيلة"[1]، و تم خلال هذه المرحلة تنفيذ خطط الإصـــلاح التي شرع فيها إثر المخطط الربـــاعي الأول (1970م-1973م) والخاصة بإصلاح التعليم الابتدائي.

كما أن هذه المرحلة تميزت بإصدار نصوص ذات أهمية قصوى منها أمرية أفريل 1976م والتي تنص على تنصيب المدرسة الأساسية و أقرت بمجانية التعليم و إجباريته حيث "نصت خصوصـــا على إجبارية التعليم و مجانيته، و تعميم استعمال اللغة العربية، وجعل النظام التربوي من اختصاص الدولة"[2].

المرحلة الرابعة ما بين 1980م-1984م:

حيث تزامنت هذه المرحلة 1980م-1984م مع المخطط الخماسي والذي تزامن بدوره مع تنصيب المدرسة الأساسية و إقرارها فعليا مع الموسم الدراسي (1980م-1981م) بعد قرارات اللغة المركزية لحزب جبهة التحرير الوطني حول التربية والتعليم العالي والتكوين في دورتها الثانية عام 1979م وتمثلت جل اهتمامات المخطط الخمـــاسي "إلى الاستمرارية في تحقيق الأهداف التي يجب العمل من أجلها على المدى البعيد، وربط التكوين الأول والتخصص بتلبية الحاجات الاجتماعية وحاجات الاقتصاد... و ترشيد العملية التربوية بربطها بشكل أساسي بالحاجات الاجتماعية للمجتمع الجزائري والتنمية"[3].

---

[1] مصطفى زايد: مرجع سبق ذكره، ص 183.

[2] ب.د مرجي: الدليل في التشريع المدرسي للتعليم التحضيري و الأساسي و الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، دون سنة النشر، ص 33.

[3] مصطفى زايد: مرجع سبق ذكره، ص 184.

ملخص:

تطرقنـــا في هذا الفصل إلى مختلف المراحل التي شهدتها التربيـــة والتعليم في الجزائر بدأنـــا بأبرز التطورات التاريخية التي جاءت مع الفتوحات الإسلاميـــة، أين اكتسى التعليم الطابع الديني، حيث انتشرت المساجد والزوايا والمدارس القرآنية كمؤسسات تعليمية لا تزال قائمة إلى يومنا هذا، حيث لم تظهر المدرسة كمؤسسة تربويـــة تعليميـــة إلا في القرن السادس من الهجرة في عهد الموحدين، وتتابعت الأحداث وصولا إلى العهد العثمـــاني حيث استمر نظام التربية و التعليم بنفس المؤسســـات إلا أنه تميز هذا العهد بكثرة الزوايا والرابطات، إلا أنه بمجيء الاستعمار الفرنسي تغير الأوضـــاع و حل محلها الطغيان والاستبداد ومختلف الأساليب الاستعمارية لطمس ومحو الشخصيـــة القومية العربيـــة الإسلامية للشعب الجزائري فحلت محل المدارس القرآنية مدارس فرنسية أنشئت خصيصـــا لأبناء المعمرين إضافة إلى مدارس حكوميـــة ومدارس دينية مسيحية والتي كانت تهدف إلى إبعاد أبنـــاء الشعب الجزائري عن تعاليم الكتاب والإسلام وتشييد هذه المدارس لخدمة مصالح الفرنسيين والتي كانت ذات طابع تمسيحي تبشيري وسياسي.

لكن الشعب الجزائـــري لم يبق مكتوف اليدين وذلك من خلال الجهود الحثيثة لجمعية العلماء المسلمين من خلال تشيد وإنشـــاء المدارس الحرة لتلقين الشعب مبـــادئ القراءة و الكتابة باللغة العربيـــة ومبـــادئ الإسلام وتاريخ الإســـلام والعـــالم العربي والإسلامي.

ولا يفوتنـــا في هذا المقام التذكير بمجهودات جمعية العلماء المسلمين وخطوتهـــا الكبرى في عام 1947م نحو إنشاء وتكوين المعاهد الثانويـــة لخرجي المدارس الابتدائيـــة والتكميلية.

وبعد الاستقـــلال جاءت مرحلة البناء والتشييد، وإزالة عوامل الغربة عن المدرسة الموروثـــة فاعتمدت الجزائر غداة الاستقلال عدة مخططات تنموية، أولها المخطط الثلاثـــي، ثم المخطط الرباعي الأول والثاني والذي أعقب بالمخطط الخماســـي، حيث تميز أول دخول مدرسي في أكتوبر عام 1962م بإدخال اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية و كانت هذه بمثابة الانطلاقة الأولى لتعريب التعليم في ظل الجزائر المستقلة.

ثم شكلت اللجنة الوطنية الأولى في 1962/12/15م لتحديد الاختيارات الوطنية الكبرى للتعليم والمتمثلة في التعريب، الجزأرة وديمقراطية التعليم وانطلقت بعد ذلك مرحلة الإصلاحات الكبرى واضعة في أولوياتها الحاجات الاجتماعية والاقتصادية لنهوض بالبلاد ومسايرة التطور الحضاري والعلمي والتكنولوجي السريع.

الفصل الرابع

الفصل الرابع: التعليم الثانوي في الجزائر وإصلاحاته.

تمهيد :

المبحث الأول: التعليم الثانوي في الجزائر

1. **تاريخ التعليم الثانوي في الجزائر**
2. **تعريف التعليم الثانوي**
3. **أهمية التعليم الثانوي**
4. **أهداف التعليم الثانوي**

المبحث الثاني: إصلاح التعليم الثانوي

1. **تعريف الإصلاح التربوي**
2. **دوافع الإصلاح التربوي**
3. **أهداف الإصلاح التربوي**
4. **مسيرة الإصلاح التربوي في الجزائر: إصلاح التعليم الثانوي**
5. **إعادة هيكلة التعليم الثانوي**
6. **إنشاء ثانويات الامتياز**
7. **التكفل بتلاميذ السنة الثالثة ثانوي**

ملخص.

تمهيـــد:

يتبوأ التعليم الثانوي مكانة مرموقة في البناء العام للأنظمة التربوية، وهذا ما أكده خبراء البنك العالمي، إذ اعتبروه حجر الزاوية للأنظمة التربوية، وأن هذه الأهمية ستعزز في المستقبل لكونه الرابط المفصل بين التعلم الإجباري من جهة، والتعليم العالي من جهة ثانية و التكوين المهني و عالم الشغل من جهة ثالثة، وهو الذي يحدد أيضا الخصائص الأساسية للأنظمة التربوية في معظم البلدان.

و عليه فليس من السهل القيام بإصلاح متناسق لمرحلة التعليم ما بعد الإلزامي الذي ينتمي إليه التعليم الثانوي.

غير أن الملاحظ في الجزائر، أنه بعد 47 سنة من الاستقلال و37 سنة بعد الإصلاح الأول للتعليم العالي و قرابة ربع قرن من إصلاح التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط، لم يعرف التعليم الثانوي إصلاحا حقيقيا رغم أهميته إلا بعد تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية سنة 2000م.

المبحث الأول: التعليم الثانوي في الجزائر.

1.تاريخ التعليم الثانوي في الجزائر:

"إن تاريخ التعليم الثانوي في الجزائر يعود إلى ما قبل سنة (1830م) وكان ذا طابع ديني، أمـــا التعليم الحديث وكانت تقدمـــه مدارس خاصة"[1]، والتعليم الثانوي بالجزائـــر مدته 03 سنـــوات و هو يأتي بعد مرحلة التعليم للأساسي مدتها عشر سنوات وتنقسم إلى قسمين ابتدائي 06 سنوات ومتوسط 04 سنوات ويشمل التعليم الثانوي ثلاث أنماط:

أ. التعليم الثانوي العام ومدته 03 سنوات.

ب. التعليم الثانوي المتخصص ومدته 03 سنوات.

ج. التعليم الثانوي التقني والفني وتتراوح مدته بين سنة وأربع سنوات.

تنتهي دراسة الثانوية بشهادة البكالوريا.

2.تعريف التعليم الثانوي:

يطلـــق اصطلاح التعليم الثـــانوي على المرحلـــة الثانيـــة من التعليم حيث يبدأ بعد الانتهـــاء من مرحلة التعليم الابتدائي حيث يحصـــل للطالب على شهادة المدرســـة الثانوية.

وقد عرف كود (Good) التعليم الثانوي على أنه "تلك الفترة المخصصة من التعليم للأعمار 12-17 ويتم التركيز فيها على الأسس الرئيسية في التربية وتهيئة المراهق للفترة التي تليها واكتشاف كافة المهارات والمواهب والاهتمام به من الناحية الجسميـــة والعقلية و الاجتماعية و تفهم جاد للمثل والعـــادات والتي غالبـــا ما تكون فيها تغيرات

[1] د/نوري عباس عبد الله العلواني، التعليم الثانوي، تجارب عربية و عالمية، المؤسسة الجامعية للدراسات، الطبعة الأولى، لبنان، 1991م، ص 77.

وحسب حاجة و رغبة الفرد، غالبا ما تكون هذه المرحلة هي مرحلة إعداد و فيها أيضا يكون القرار النهائي لمستقبله"[1].

ويستخدم تعبير التعليم الثانوي للدلالة على الدراسة الثانوية العامة الأكاديمية و التي تلي المرحلة الابتدائية و تؤدي إلى التعليم العالي و الجامعي.

3.أهمية التعليم الثانوي:

يعتبر التعليم الثانوي أهم و أحرج مرحلة عمرية في حياة الفرد، إذ أنه يغطي مرحلة المراهقة "مرحلة بناء الذات و تكوين الشخصية السوية ذات الاتجاهات والقيم السليمة، إن هذه الفترة من العمر (12-18 سنة)" [2] ، تمثل:

أ. مرحلة الإعـــداد الجاد للمواطن الفرد في قيمـــة ومعتقده ومسلكه وهويته.

ب. تحقيق الأهداف الرئيسية للتعليم الشعبي الجمـــاهيري، لن التعليم الثـــانوي يعتبر أهم مرحلة تعليمية بالنسبة لتحقيق الأهداف العامـــة للتربيـــة في أي مجتمع بشري، وبخاصة إذا اعتبرنا أن المرحلة الأولى من التعليم (المرحلـــة الابتدائية) تهتم بإعداد النشء بالأساسيات الأولى للتعلم... وأن هذه المرحلـــة الأخيرة من التعليم (المرحلـــة الجامعيـــة) تقتصر على قلة منتقاة لأسباب علميـــة واقتصادية واجتماعية و وظيفية.

وانطلاقا من هذه المعطيات الموضوعية يمكن تحديد أهمية التعليم الثانوي في النقاط الهامة التالية:

1- إن سنوات التعليم الثانوي تغطي فترة حرجة في حياة الشباب هي فترة المراهقـــة وما يصاحبها من التغيرات أساسية في البناء والإدراك والسلوك، وما يتبعها من متطلبات أساسية لكل ناحية من نواحي النمو التي تكون شخصية الفرد وتحدد سلوكه

---

[1] د. نوري عباس عبد الله العلواني، مرجع سبق ذكره، ص 131.

[2] محمد الفالوقي و رمضان القذافي، التعليم الثانوي في البلاد العربية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، الطبعة الثانية، 1997م، ص ص 122-123.

و علاقاته و تحتم على المدرسة الثانوية أن توفر العوامل المختلفة التي تساعد على تحقيق تلك المتطلبات.

2- كثيرا ما تنبع مشكلات الفرد المراهق من مشكلات المجتمع الذي يعيش فيه، و ترتبط ظروفه بأحوال هذا المجتمع، وبهذا يكون الكثير من مشكلات التعليم الثانوي نابعة مما يجري في المجتمع من أحداث وما يدور فيه من أفكار.

3- يتصل التعليم الثانوي اتصالا وثيقا بما يسبقه وما يلحقه من مراحل التعليم، تلك الصلة التي تتطلب الدقة في تخطيط مناهجه بحيث يتلاءم ومختلف أهداف ومناهج تلك المراحل التعليمية من ناحية و تتاسب ظروف المتعلمين ورغباتهم من ناحية أخرى وتشبع حاجات المجتمع و تحقق الأهداف الهامة المنشودة من ناحية ثالثة.

4- التنمية الاجتماعية و التطور الحضاري، إذ يمثل التعليم الثانوي فترة الإعداد الجاد للمواطن و بناء الأطر الفنية المتوسطة التي تحتاجها التنمية و الرقي و التطور الحضاري.

و قد عرف "جون ديوي" المدرسة الثانوية: "هي مؤسسة اجتماعية تسعى إلى تحقيق أهداف اجتماعية و تعني بالقابليات المختلفة و تعد الطالبات و الطلاب إعدادا ثقافيا و مهنيا عاما يساعدهم على انتخاب مهنة ما لسد حاجاتهم الأساسية التي تفرض عليهم طبيعة الحياة الجديدة"[1].

4.أهداف التعليم الثانوي:

"يلي التعليم الثانوي مباشرة مرحلة التعليم الأساسي و يستقبل حوالي 50% من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي على أساس استعداداتهم وقدراتهم لمواصلة

[1] مرجع سبق ذكره، ص 133.

الدراسة الثانوية من جهة و طاقات الاستقبال المتوفرة في مؤسسات التعليـــم الثانوي من جهة أخرى، تدوم مرحلة التعليم الثانوي 03 سنوات و من مهامه"[1]:

- مواصلة المهمة التربوية العامة المسنة لتعليم الأساسي.
- دعم المعارف المكتسبة و التحضير لمواصلة التعليم العالي.
- التخصص التدريجي في مختلف الميادين.
- التحضير للالتحاق بالحياة العملية.

كما يرمي التعليم الثانوي إلى:

- إكساب التلاميذ المعارف الضرورية لمتابعة الدراسات العليا.
- تنمية قدرات التحليل و التعميم و التكيف مع مختلف الوضعيات.
- تنمية روح البحث.
- تنمية القدرة على التقييم الذاتي.

[1] وزارة التربية الوطنية: **وضعية قطاع التربية**، مسح شامل من (1962م-1998م)، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 1998م، ص 44.

المبحث الثاني: إصلاح التعليم الثانوي.

1.تعريف الإصلاح التربوي:

تتعدد وجهات النظر حول مفهوم الإصلاح التربوي فمنها أن الإصلاح قد يأتي في شكل تجديدات أو تعديلات مفصلة أو في شكل تغييرات جذرية تتناول جميع العوامل المتعلقة بالسياسة والتخطيط والإدارة وما يتصل بها من أهداف و استراتيجيات و أولويات.

ويعرف الإصلاح التربوي على أنه: "محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي سواء كان ذلك متعلقا بالبنية المدرسية أو التنظيم والإدارة أو البرنامج التعليمي أو طرائق التدريس أو الكتب وغيرها"[1].

و قد عرفه كل من:

1- ليمونز بقوله: "إن الإصلاحات التعليمية ما هي إلا تلك التغيرات التي تحدث في السياسة التعليمية التي من شأنها أن تحدث زيادة كبيرة سواء في الميزانية أو في المنحى الهرمي للملتحقين بالمدرسة، أو في الأثر الذي تحدثه الاستثمارات التعليمية في التنمية الاجتماعية"[2].

2- تعريف نابليون و كلاشينكوف: "الإصلاح التعليمي جزء جوهري من التحول الاجتماعي، و يشمل تغيرات هامة في السياسات التعليمية يترتب عليها تغييرات أساسية في الأهداف التعليمية للأمة من حيث المعايير و النظام"[3].

---

(1) خليل ابراهيم السعادات،**الحاجة إلى التجديد التربوي**، مجلة التربية المعاصرة، العدد 38، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995م، ص 148.

(2) ريتشارد ساك، **تصنيف أنماط الإصلاحات التربوية**، مستقبل التربية مجلة دورية للتربية، العدد الأول، اليونسكو، 1981م، ص 40.

(3) نفس المرجع، ص 90.

2.دوافع الإصلاح التربوي:

إن مشروع الإصلاح التربوي الجزائري كأي مشروع إصلاحي ينطلق من إشكالية التغير الاجتماعي التي أدت إلى إفرازات ثقافية جديدة حيث "عرف المجتمع الجزائري تغيرات سياسية و اجتماعية و ثقافية عميقة غيرت من فلسفته الاجتماعية"[1]، و ظهور تغيرات على المستوى الداخل و أخرى على المستوى الخارجي العالمي، فعلى المستوى الداخلي:

- عرف التعليم انتشار واسع مع نمو تيارات سياسية و ثقافية متعددة.
- التحول السياسي من الحزب الواحد إلى التعددية الحزبية.
- التحول من النهج الاشتراكي إلى النهج الليبرالي و اقتصاد السوق و ما نتج عنه من اختلالات اجتماعية و صراع إيديولوجي تمخضت عنه أزمة سياسية حادة.
- العجز الاقتصادي و انخفاض الإنتاج فأثر هذا سلبا على البناء الاجتماعي فظهرت بعض الأزمات و تفشت بعض الظواهر كالعنف التي وصلت حتى للمؤسسات التعليمية.

أما على المستوى الخارجي العالمي:

- انهيار الإيديولوجية الشيوعية.
- ظهور الأزمات السياسية و الاجتماعية في الوطن العربي.
- اندماج اقتصاديات البلدان العربية النامية في الاقتصاد الرأسمالي العالمي.
- ظهور النظام الدولي الجديد.
- ظهور العولمة كمفهوم ثقافي لاحتواء الإيديولوجيات وسيادة الليبرالية الثقافية الغربية في شكل نهاية (الإيديولوجية) وكمفهوم اقتصادي يتجاوز حدود الدول تجسيدا للرأسمالية الاقتصادية.

---

[1] وزارة التربية الوطنية: **منشور وزاري** رقم 245 المؤرخ في 04 جوان 2003م.

– تطور التكنولوجيا وانتشار المعلوماتية كوسيلة اتصال ومعرفة يصعب على الأجهزة الإيديولوجية مراقبتها.

إن النظام التربوي الجزائري لا يمكن أن يكون في معزل عن هذه التغيرات السريعة في كل المجالات، لذا فالإصلاح التربوي عليه أن يحدد الطرق والأساليب والوسائل التعليمية لتواكب هذه التغيرات و لتتماشى مع المتطلبات الآتية للمجتمع و ذلك لتحقيق التكامل و الانسجام بين النظام التربوي و المجتمع.

3. أهداف الإصلاح التربوي:

يهدف الإصلاح التربوي في مجمله إلى البحث على النجاعة التربوية، وإنتاج نموذج إنساني متكامـــل من حيث كفاءته على مستوى الذات، أو على مستوى المجتمع، هذا من زاوية موضوعية، أما من زاوية أخرى والتي تتمثل في طبيعة السلطـــة القائمـــة واتجاهاتها وطبيعة فهمها للواقع وتسييره فذلك يحو لأهداف خاصة بالمجتمع وللإيديولوجية القائمة، وبناء على التحديات التي تواجه المدرسة الجزائرية حسب مشروع الإصلاح، والدواعي التي دعت إليه هي[1]:

– الانتقال إلى النظام الديمقراطي على المستوى السياسي.
– الانتقال إلى النظام الاقتصادي الحر.
– التطور المذهل للعلم و التكنولوجيا بما في ذلك علوم التربية.
– التدهور المستمر لمستوى التلاميذ التعليمي و نتائجهم الدراسية.

[1] غريد عادل، **لماذا إصلاح المناهج و كيف؟**، مداخلات المنتدى حول الكفاءات و المعارف، 29 أكتوبر 2001م.

وعليه فتتمثل أهداف الإصلاح التربوي في العناصر التالية[2]:

– غرس الوطنية في نفوس أطفالنا والذي يرتكز بدوره على صون المركبات الأساسية للهوية الوطنية التي هي الإسلام، العروبة والأمازيغية وترقيتها وتنميتها.

– الإلمام المتبصر بتراث الجزائر الثقافي والحضاري والعمل على رعايته.

– تلقين الثقافة الديمقراطية والتي تشدد إلى قبول الآخر بكل مكوناته والقابلية للحوار ومواجهة الأفكار والمواقف الايجابية للانفتاح و التسامح و الرقي.

– تثمين صفات الفكر العلمي والمواقف التي يقوم عليها الإنتاج والتحكم في المعرفة والمتمثلة في الدقة والفكر النقدي والموضوعية.

– البحث و تقصي المعرفة العلمية و تطبيقاتها من أجل الرفاهة الاجتماعي.

– مواقف إيجابية قصد ترقية ثقافة السلم و المبادلات بين الثقافات عن طريق انفتاح النظام التربوي على العالم.

4.مسيرة الإصلاح التربوي في الجزائر: إصلاح التعليم الثانوي.

عملت الجزائر على تسيير النظام الموروث بكل محاسنه و مساوئه حتى لا يصاب الجهاز التعليمي بالشلل[1]، كما عملت على إعانة اللغة العربية إلى مركزها الطبيعي، كما عملت على تعميم التعليم و تكوين الإطارات اللازمة للسهر على التعليم بمختلف مراحله، ولم يكن من الطبيعي المحافظة على المناهج التربوية كما كانت في عهد الاستعمار بل أدخلت عليها تعديلات سواء من حيث البرامج و المحتويات، أو من حيث طرق التدريس ومناهجه حتى تتلاءم مع الأوضاع الجديدة.

---

[2] المربي، المجلة الجزائرية للتربية، **إصلاح المنظومة التربوية**، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، العدد الأول، أفريل/ماي 2004م، ص ص 08–09.

[1] غياث بوفلجة، **التربية و متطلباتها**، مرجع سبق ذكره، ص 31.

وقد أدخلت إصلاحات جزئية متعددة على التعليم وذلك في إطار صيرورة بحث المدرسة عن نفسها و خصوصيتها وهكذا أدخلت طريقة زينة ومالك إلى التعليم الابتدائي واستعملت الوسائل التربوية من كتب وبرامج مناسبة للوسط الجزائري في مختلف مراحل التكوين إلا أن أهم إصلاح استهدفه التعليم الجزائري هو إنشاء المدرسة الأساسية وتنميتها وهذا إثر أمرية أفريل 1976م، و لقد أبدت الدولة الجزائرية اهتمامها بالمرحلة الثانوية وذلك عندما تقرر إنشاء كتابة الدولة المكلفة بالتعليم الثانوي العام والتقني سنة 1980م وإعطاء التعليم التقني المكانة اللائقة به في مجتمع يصبو إلى التطور الصناعي والتكنولوجي للحاق بركب الدولة المتقدمة، وهكذا "أنشئت المتاقن في مختلف مناطق الوطن وشجع التلاميذ والطلبة على إتباع الفروع العلمية والتقنية لمواجهة حاجة الصناعة الجزائرية لهذه التخصصات، كل هذه تغييرات وتعديلات جزئية إلا أن المدرسة الجزائرية عبر كل مراحل التعليم لازالت تبحث عن نفسها ومقوماتها"[1].

وتواصلت مسيرة الإصلاح التربوي بإحداث ما يلي:

- إلغاء كتابة الدولة للتعليم الثانوي والتقني وإنشاء منصب نائب وزير مكلف بالتعليم الثانوي و التقني سنة 1984م.
- إلغاء التعليم التقني للطور القصير BCT سنة 1984م.
- إعادة هيكلة شاملة للتعليم الثانوي العام والتقني مع مضاعفة الشعب مرتين ليصبح عددها 28 شعبة سنة 1984م[2].

بعد حوادث أكتوبر 1988م الدامية التي انجرت عنها تغييـــرات جذرية دستوريـــة و تشريعية تقرر في منتصف شهر جانفي 1989م تأسيس لجنة وطنية لإصلاح المنظومة

---

[1] غياث بوفلجة، مرجع سبق ذكره، ص ص 33-34.

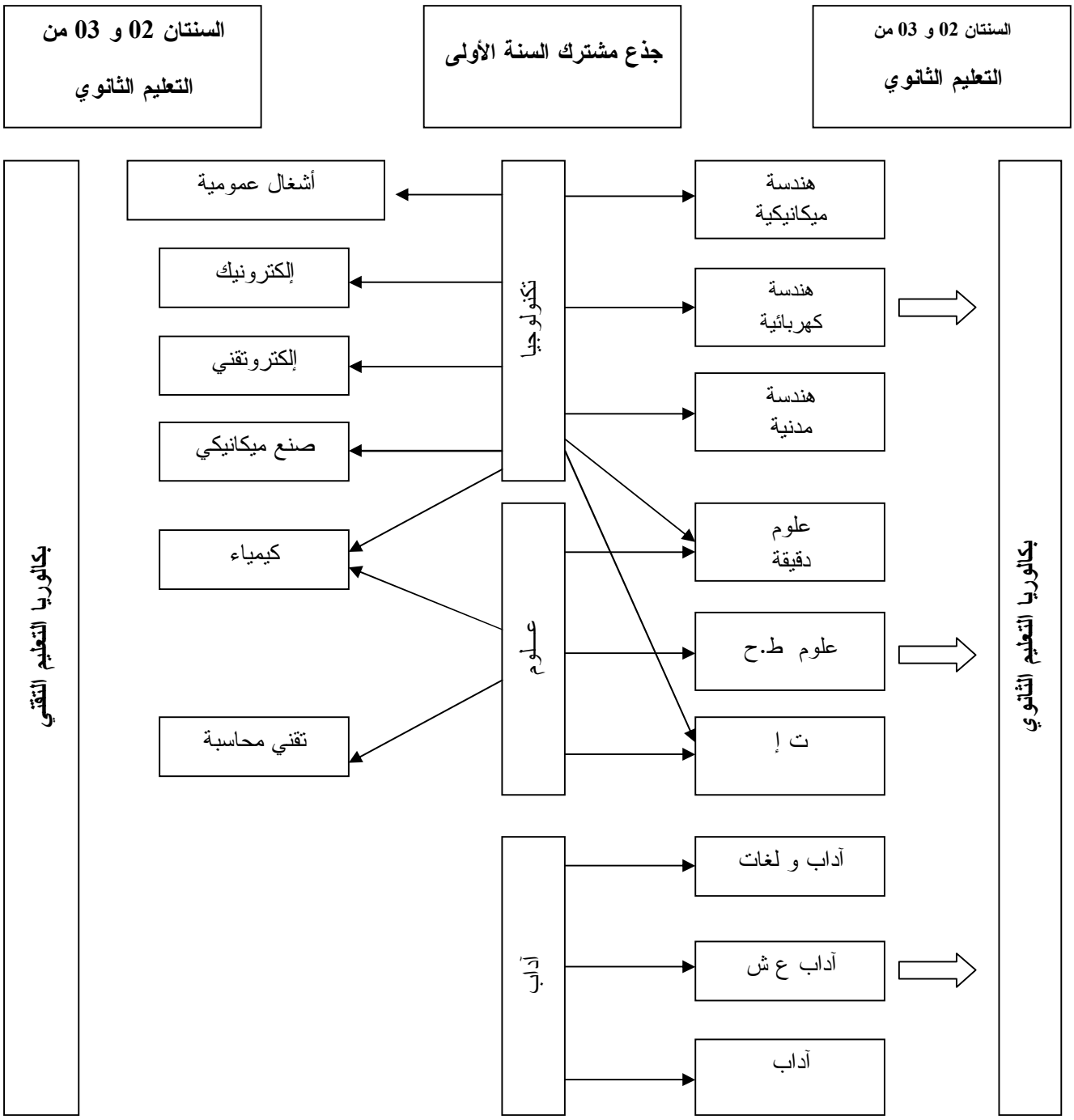
[2] وزارة التربية الوطنية: **مشروع إعـــادة تنظيم التعليم و التكوين ما بعد الإلزامي**، فيفري 2005م، ص 06.

التربوية، حيث تقرر إنشاء ثلاث جذوع مشتركة في السنة الأولى الثانوي للدخول المدرسي 1991م-1992م وهي كالآتي:

- جذع مشترك آداب وعلوم إنسانية.
- جذع مشترك علوم.
- جذع مشترك تكنولوجيا.

و يوضح الشكل التالي الهيكلة السابقة لإصلاح التعليم الثانوي و إحداث الجذوع المشتركة و التوجيه الفعلي من هذه الجذوع المشتركة إلى تنصيب شعب السنة الثانية ثانوي[1].

[1] وزارة التربية الوطنية: مشروع إعـــادة تنظيم التعليم و التكويـــن ما بعد الإلزامي، مرجع سابق، ص ص 08-11.



الشكل رقم (01) الهيكلة السابقة للتعليم الثانوي

5.إعادة هيكلة التعليم الثانوي:

إن التطور السريع في التكنولوجيا و العلوم الإنسانية و الاجتماعيـــة يجعل أي مجتمع لزاما عليه أن يواكب هذا التطور من وجهة نظر ترقية الحياة بمختلف جوانبها النفسية و الاجتماعية و المادية للأفراد.

لم يعرف التعليم الثانوي في الجزائر إصلاحا حقيقيا رغم أهميته، صحيح أنه عرف محاولات للتعديل لكنها لم تستهدف الفلسفة التي ترسم غاياته و أهدافه و تنظيمه، بل ركزت على الجوانب المتعلقة بهيكلته، و مردوده الاقتصادي و الاجتماعي، و هذا ما أدى إلى تفاقم الاختلال في سيره و في تناسقـــه مع التعليم الأساسي و التعليم العـــالي من جهة و عن الحاجات الاجتماعية و الاقتصادية من جهة أخرى.

و لم يعد أي مشروع منسجم لإصلاح المرحلة ما بعد الإلزامي و التي ينتمي إليها التعليم الثانوي إلا بعد تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربويـــة سنة 1999م، و هو المشروع الذي صادق عليه مجلس الوزراء المنعقد في 30 أفريل 2002م، و على هذا الأســـاس فتحت وزارة التربيـــة الوطنيـــة هذا الملف الهام منذ سنتين و نصبت لجنـــة وزارية و لجنة مشتركة (التربيـــة الوطنية التعليـــم العالي و البحث العلمي، التعليـــم و التكوين المهنيين) قصد التفكير و تقييم اقتراحات في إطار تشاوري، و يحتوي هذا الملف الخلاصات التي توصلت إليهـــا أشغـــال اللجنتين، و يقترح جديدة للتعليم الثـــانوي العام و التكنولوجي ليندمج بانسجـــام في الرؤية الحديثـــة للتعليم ما بعد الإلزامي على وجه الخصوص و المنظومة التربوية بأكملها بوجه عام[1].

و عليـــه فبناءا على القـــرار الـــوزاري رقـــم 16 المـــؤرخ في 14 ماي 2005م و المتضمن تحديد هيكلة التعليم الثـــانوي العام و التكنولوجي، و بناءا على قرارات

[1] مجلة المربي، المجلة الجزائرية للتربية، **إعادة هيكلة التعليم الثانوي**، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، عدد خاص، مارس 2005م، ص 02.

مجلس الوزراء المنعقد في 30 أفريل سنة 2002م و المتعلقة بتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية و بناءا على اقتراح اللجنة الوزارية المشتركة تقرر ما يلي:

1- يحدد هذا القرار هيكلة التعليم الثانوي العام و التكنولوجي.

2- يهدف التعليم الثانوي العام و التكنولوجي إلى تحضير التلاميذ لمتابعة دراستهم في التعليم الجامعي.

3- تدوم الدراسة في مرحلة التعليم الثانوي العام و التكنولوجي ثلاث سنوات.

4- يهيكل التعليم الثانوي العـــام و التكنولوجي في جذعيـــن مشتركين في السنة الأولى:

- الجذع المشترك آداب الذي يتفرع إلى شعبتين في السنتين الثانية و الثالثة:

❖ شعبة الآداب و الفلسفة.

❖ شعبة اللغات الأجنبية.

- الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا الذي يتفرع إلى أربـــع شعب في السنتين الثانية و الثالثة:

❖ شعبة الرياضيات.

❖ شعبة التسيير و الاقتصاد.

❖ شعبة العلوم التجريبية.

❖ شعبة تقني رياضي التي تضمن أربع خيارات ممكنة:

- الهندسة الميكانيكية. - الهندسة الكهربائية. - الهندسة المدنية. - هندسة الطرائق

5- تتوج الدراسة في مرحلة التعليم الثانوي العام و التكنولوجي بشهادة بكالوريا التعليم الثانوي.

6- تتم الدراسة مرحلة التعليم الثـــانوي العام و التكنولوجي في ثانويات التعليم العـــام و ثانويات للتعليم التكنولوجي و ثانويات متعددة الاختصاصات.

7- يشرع في تطبيق الهيكلة المنصوص عليها في المادة الرابعة أعلاه ابتداءا من السنة الدراسية 2005م-2006م[1].

و سيتمحور التنظيم الجديد للتعليم ما بعد الإلزامي حول ثلاثة محاور:

1) التعليم الثانوي العام و التكنولوجي الذي يحضر للالتحاق بالتعليم العالي.

2) التعليم التقني و المهني الذي يرمي من خلال التحضير لمجموعة من المهن إلى منح تأهيل للتلاميذ الذين يفتقرون للاستعدادات الضرورية للنجاح في البكالوريا، بحيث يتوج بشهادة تفضي أساسا إلى عالم الشغل.

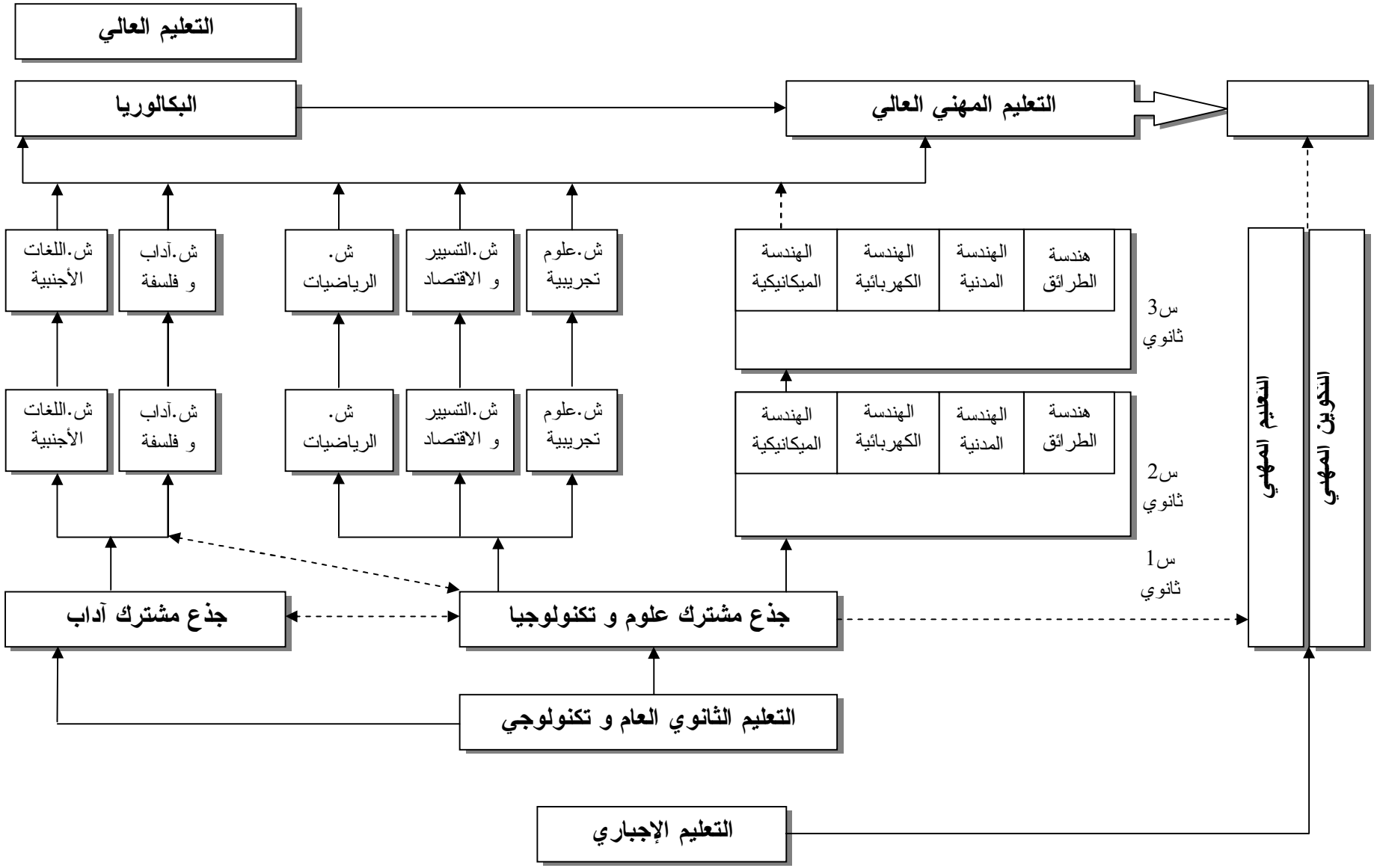
3) التكوين المهني الذي سيركز على وظيفته الأصلية المتمثلة في تلبية الطلب الاقتصادي من خلال التحضير لممارسة مهنة ما[2].

يوضح الشكل رقم (02) الهيكلة الجديدة للتعليم ما بعد الإلزامي:

---

[1] النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية: **عدد خاص**، سبتمبر 2005م، ص ص 60-61.

[2] مجلة المربي، **إصلاح المنظومة التربوية**، مرجع سبق ذكره، ص 10.


التعليم العالي
البكالوريا
التعليم المهني العالي
ش.اللغات الأجنبية
ش.آداب و فلسفة
ش. الرياضيات
ش.التسيير و الاقتصاد
ش.علوم تجريبية
الهندسة الميكانيكية
الهندسة الكهربائية
الهندسة المدنية
هندسة الطرائق
س3 ثانوي
س2 ثانوي
س1 ثانوي
التكوين المهني
التعليم المهني
جذع مشترك آداب
جذع مشترك علوم و تكنولوجيا
التعليم الثانوي العام و تكنولوجي
التعليم الإجباري

6. إنشاء ثانويات الامتياز:

و متابعة لجهود المشرفين و المسؤولين على التربية و التعليم في إصلاح التعليم الثانوي، و إيمانا منهم بأن رعاية فئة الممتازين من صميم العملية التربوية "فقد تم إعادة تأهيل شعب الامتياز في الفلسفة و الرياضيات و تقني رياضي التي اختفت منذ مطلع التسعينات"[1].

حيث أنه فيما سبق، و خصوصا في مطلع التسعينات و عملا بأمرية 76 شرعت وزارة التربية الوطنية في فتح أقسام خاصة بالممتازين في السنة الدراسية 1991م/1992م و حاولت توفير إمكانية تعليم ملائم و منسجم مع فترات و استعدادات هذه الفئة و ذلك في جذعين مشتركين: علوم و تكنولوجيا و علوم إنسانية و كان ذلك في 03 ثانويات جهوية:

- حسيبة بن بوعلي لولايات الوسط.
- الحرية بقسنطينة لولايات الشرق.
- العقيد لطفي لولايات الغرب.

و استمرت التجربة في السنة الموالية 1992م-1993م، ثم توقفت لعدة اعتبارات.

أهداف ثانويات الامتياز:

يهدف التعليم المتخصص للممتازين إلى:

- تدريب التلاميذ في المادة أو المواد التي يظهرون فيها تفوقا ملحوظا.
- ملأ الفراغ الموجود في نظام التعليم بهذا النوع من التربية.
- العناية بميول المتعلمين الممتازين و اهتماماتهم و رغباتهم.

[1] مجلة المربي: **إصلاح المنظومة التربوية**، مرجع سبق ذكره، ص 10.

– استثمار الطاقـــات الفكرية للممتـــازين و تمكينهم من التفاعـــل مع العالم الخارجي.

تدوم الدراســـة في هذه الأقســـام 03 سنوات و تتوج بشهادة التعليم الثـــانوي العام[1].

7. التكفل بتلاميذ السنة الثالثة ثانوي:

من الأهداف التي سطرتها إصلاحـــات المنظومة التربوية، هدف رفع نسبة النجاح في البكالوريا و عليه فإن وزارة التربيـــة الوطنية قد اتخذت مجموعة من التدابير في إطار التكفل بتلاميذ السنة الثالثـــة ثانوي بموجب المنشور رقم 526/و.ت.و/أع/06 المؤرخ في 20 نوفمبر 2006م، و قد حدد المنشـــور التدابيـــر التي ينبغي القيـــام بها لدعم تعلم التـــلاميذ و اسند مهمة الإعلام و التحسيس و التنظيـــم للفرق البيداغوجية على مستوى المؤسســـات (الفريق الإداري، و الأساتذة و رؤساء الأقسام).

و يتم الدعم في ثلاث عمليات متكاملة:

1– الدعم و التقوية لتحسين المردود التعلمي، و التدريب على منهجية اختبارات البكالوريا.

2– حصص المراجعة ضمن أفواج لدعم سلوك التعاون و التكامل ضمن فريق.

3– حصص المذاكرة المحروسة لتنمية كفاءات التعلم الذاتي و تنمية سلوك الاستقلالية بمراجعة الدروس و إنجاز الوظائف المنزلية.

و يؤكد التنظيم البيداغوجي للعملية أن هذه الحصص لا ينبغي أن تستغل لاستدراك التأخر في تنفيذ المنهاج ولا للقيام بنشاطات التقييم، بل هي حصص لاستدراك نقائص التلاميذ و دعم قدراتهم و مكتسباتهم.

---

[1] مجلة المربي: **إعادة هيكلة التعليم الثانوي**، مرجع سبق ذكره، ص ص 24–25.

و تستغل لذلك أمسيتي الخميس و الاثنين بمعدل 06 ساعات أسبوعيا، و كذا الفترة الصباحية من الأسبوع الأول من عطلتي الشتاء و الربيع، بمعدل 02 ساعة أسبوعيا لكل مادة مميزة للشعبة.

و قد صدرت الوزارة لهذه العملية مبالغ مالية تقدر بـــ200000دج لكل مؤسسة تعليم ثانوي لاقتناء جهاز عاكس رقمي (DATA Show) مرفق بحاسوب يستعمل في هذه النشاطات و في نشاطات الحصص العادية، إضافة إلى إشراك جمعيات أولياء التلاميذ، و استغلال المبالغ المالية التي ترصدها المجالس الشعبية الولائية و استغلال مناصب عقود ما قبل التشغيل[1].

الملاحظ هو رغم كل التدابير التي أخذتها الوزارة على عاتقها للتكفل و دعم تلاميذ السنة الثالثة ثانوي إلا أن هذا لم يمنعهم من الإقبال الكبير على الدروس الخصوصية التي استقطبت إعداد هائلة من التلاميذ بتشجيع من أولياء أمورهم.

[1] إسماعيل إلمان، **التكفل بتلاميذ السنة الثالثة ثانوي**، المربي، المجلة الجزائرية للتربية، المركز الوطني للوثائق البيداغوجية، الجزائر، العدد 07، نوفمبر/ديسمبر 2006م، ص 19.

ملخص:

الملاحظ هو أن رغم كل الإصلاحات التي أجريت على التعليم الثانوي إلا أنه مـــازال يتخبط في العديد من المشكلات أهمها كثافة المحتويات المعرفية في أغلب المواد و في مختلف المستويـــات لذلك رأت وزارة التربية ضرورة تخفيف مناهج التعليم الثـــانوي العام و الذي شرع في تطبيقه في الموسم الدراسي 2008م-2009م، و يعود في رأينا السبب الرئيسي لهذه المشكلات التي يعاني منها التعليم الثانوي هو أننا نتبع نظاما تعليميا غريبا عنا مستورد دون مراعاة الظروف الاقتصـــادية و الاجتمـــاعية الحضـــارية لمتطلبات الحياة، و كأننا نغرس بذور في تربـــة لا تناسبها فكيف سوف يكون الحصاد يا ترى؟!

الفصل الخامس

الفصل الخامس: المعلم بين الصف وكفاية التدريس

تمهيد :

المبحث الأول: المعلم، وأهميته وأدواره وخصائصه ووقائعه

1. **أهمية المعلم**
2. **أدوار المعلم**
3. **خصائص المعلم**
4. **النظرة للمعلم قديما وحديثا**
5. **واقع المعلم الجزائري**
6. **الصفات التي يستأنس بها التلميذ الجزائري في المعلم**

المبحث الثاني: الإدارة الصفية

1. **مفهوم الإدارة الصفية**
2. **أهمية الإدارة الصفية**
3. **أهداف الإدارة الصفية**
4. **أنماط الإدارة الصفية**

المبحث الثالث: كفاية التدريس

1. **التعليم وعلاقته بالتدريس**
2. **تعريف التدريس أو ماهية التدريس**
3. **تعريف الكفاية**
4. **تصنيف التدريس**
5. **كفاية التدريس**

المبحث الرابع: تكوين المعلم وإعداده

1. **تعريف التكوين**
2. **أنواع التكوين**
3. **مفهوم التكوين الذاتي**

1.3.التكوين الذاتي للمدرسين

2.3.أهداف التكوين الذاتي

ملخص.

تمهيـــد:

تشتغـــل العديـــد من الدراســـات التربويـــة الآنية على المعلم وأهميتـــه وأدواره وخصائصه وكيفية إعداد وتدريبه ولعل التعليم في المؤسسة الرسمية "المدرسة" أيا كان مستواهـــا هو المسؤوليـــة الأساسية الأولى الملقاة على عاتق المعلم باعتبـــاره كان ولازال الحجر الزاوية في العملية التعليمية، فصلاح التعليم مرتبط بصلاح المعلم.

إن فشل أو نجاح الأهداف التعليمية تتوفر إلى حد بعيد على كفاءة المعلم وقدرته على التواصل وفهم المتعلم، فالمشكل الحقيقي هو أن نتائج فشل المعلم تظهر جليا في الفشل الدراسي للمتعلمين، إن تقدير هذه المسؤولية في شخصية المعلم تجعلنا نتساءل عن صفاته وما ينبغي أن يتميز به من سلوك على المستوى المعرفي والشخصي، إضافة على كونه الفاعل الأساسي فيما يسمى في الدراسات التربوية الحالية بالإدارة الصفية، لهذا كله وجب علينا في دراستنا الحالية والتي تضع المعلم تحت الأضواء الكاشفة، أن نتحدث عن أهميته ومكانته وأدواره وخصائصـــه وتكوينه إضافة إلى واقع المعلم الجزائـــري باعتبار أن الدراسة خاصة بالمجتمع الجزائـــري، وبما أنه لا يمكن الفصـــل بين المعلم و الإدارة الصفية جاء في فصلنا هذا مبحثا نتحدث فيه عن مفهومها، أهميتهـــا، أهدافهـــا وأنماطها، علما أن هذه الأنماط هي التي يتخذها المعلم كأسلوب في عملية التدريس داخل الصف الدراسي، إضافة إلى مبحث خاص بكفايات المعلم في التدريس، غير أن الحديث عن كفايات التدريس تدعونا لا محالة إلى التطرق إلى مبحث آخر يخص تكوين المعلمين وإعدادهم وتدريبهم حتى تتحقق الكفاية التدريسية المرجوة إذ لا تتحقق الكفاية إلا بوجود تكوين مستمر، وهذا كله للوقوف على كل الجوانب المتعلقة بالمعلم بدء بأهميته وأدواره وخصائصه، ووصولا إلى كيفية إعداده وتكوينه. وهذا حتى نعطي لهذا الفصل حقه باعتبار الدراسة ترتكز على مصداقية المعلم.

المبحث الأول: المعلم، أهميته و أدواره و خصائصه و واقعه.

1.أهمية المعلم:

يعتبر المعلم ركن هام من أركان العملية التعليمية فهو الذي يعمل على تنمية القدرات و المهارات عند التلاميذ، عن طريق تنظيم العملية التعلمية و ضبطها و استخدام تقنيات التعليم و وسائله و معرفة حاجات التلاميذ و طرائق تفكيرهم و تعلمهم، و مكان المعلم في النظام التعليمي يحدد أهميته من حيث أنه يحدد نوعية التعليم و اتجاهاته و بالتالي نوعية مستقبل الأجيال و حياة الأمة، هذا إضافة إلى الدور الريادي الذي يلعبه المعلم إذ هو "رائد اجتماعي يساهم في تطوير المجتمع، و تقدمه عن طريق تربية النشء تربية صحيحة يتسم بحب الوطن و الدفاع عنه، و المحافظة على التراث الوطني الإنساني، و تسليح التلاميذ بطرق العمل الذاتي يمكنهم من متابعة اكتساب المعـــارف و تكوين القدرات و المهارات و غرس قيم العمل الجماعي في نفوسهم و تعويدهم على ممارسة الحياة الديمقراطية في حياتهم اليومية"[1].

كما أن المعلم "هو الخبير الذي وظفه المجتمع لتحقيق أغراضه التربوية فهو من جهة القيم الأمين على تراثه الثقافي و من جهة أخرى العامل الأكبر على تجديد هذا التراث و تعزيزه، و للمعلم أهمية في أي نظام تعليمي و عظمة المعلمين المشهود لهم بالكفاية في أي عصر من العصور تخطت حدود عصورهم و انتقلت إلى عصرنا الحاضر... فالمعلم هو حجر الزاوية في العملية التربوية و عليه يتوقف نجاحها و بلوغ غاياتها"[2].

---

[1] عبد العزيز السيد، **مقدمة من التقرير النهائي لمؤتمر إعداد و تدريب المعلم العربي**، كلية التربية بجامعة دمشق، دمشق، بدون سنة، ص 08.

[2] عبد الله رشدان و نعيم جعنيني، **المدخل إلى التربية و التعليم**، دار الشروق، لبنان، الطبعة الأولى، 1994م، ص291.

و في هذا يقول المربي الكبير عبد العزيز السيد: "إن المعلم هو العمود الفقـــري للتعليم و بمقدار إصلاح المعلم يكون صلاح التعليم، فالمباني الجيدة و المنـــاهج المدروسة و المعدات الكافية تكون قليلة الجدوى إذا لم يتوفر المعلم الصالح، بل إن جهود هذا المعلم يعوض في كثير من الأحيان ما قد يكون موجودا من نقص في هذه النواحي"[1].

كما يعرف الدكتور نوري عباس عبد الله العلواني المعلمون أو المدرسون بأنهم "المربون الحقيقيون لناشئة الأمة و الموجهون الحقيقيون لنموهم و أن نوع شخصياتهم الوظيفية و الإنسانية و ما تتصف به من قدرات خاصة و حاجات سلوكية يؤثر مباشرة في نوع شخصيات الناشئة المدرسية مقررا، و بالتالي نوع المجتمع و مصيره"[2].

2. أدوار المعلم:

باعتبار المعلم حجر الزاوية و العمود الفقري في العملية التعليمية، فهو بالتالي يتمتع بأدوار أساسية لا تنافسه فيها أيا من الوسائل و الأدوات التعليمية الحديثة على اختلافـــات و تنوعها و تطورها على الرغم من الغزو العلمي و التكنولوجي الهائل لهذه الوسائل لأنه و ببساطة إنسان يتعامل مع إنسان، فالتفاعل الاجتماعي و العلاقات الإنسانية داخل الصف الدراسي أية وسيلة.

و من الأدوار التي يقوم بها المعلم ما يأتي:

أ. المعلم كخبير في عملية التعليم و التعلم و طرق التدريس:

تقديم المعرف للتلاميذ دور أساسي ورئيسي في وظيفة المعلم، وينال هذا الدور اهتماما كبيرا من التلاميذ، وولي الأمر والمجتمع والدولة، وعلى المعلم أن يقوم بما يلي:

---

[1] عبد الله رشدان ونعيم جعنيني، مرجع سبق ذكره، ص 292.

[2] نوري عباس عبد الله العلواني، مرجع سبق ذكره، ص 133.

❖ تدريب التلميذ على كيفية استخدام المعرفة والإفادة منها في المشكلة أو المشكلات التي يقوم ببحثها أو التعرض لها.

❖ تزويد التلميذ بالمهارات والقدرات اللازمة لنقد المعرفة التي تقدم له والتأكد من سلامتها و صحتها.

❖ تنظيم الموقف التعليمي في ضوء ما لدى التلاميذ من خبرات و معلومات سابقة عن موضوع الدرس، وربطها مع الخبرات التي سيقدمها لهم في الدرس الجديد.

❖ اختيار المواد والوسائـــل المعينة على التدريس التي من شأنها تسهيل عملية التعلم و استشارة ميول التلاميذ.

❖ تنويع طرق التدريس التي يتبعها في الفصل مع الحوار والمناقشة التي تساعد التلاميذ على اكتشاف ما لديهم من معلومات ومهارات لتنميتها.

❖ تعليم التلاميذ طرق حل المشكلات والتفكير العلمي والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي[1].

ب. دور المعلم كمقوم لأداء التلميذ:

تحتل عملية تقويم أداء التلاميذ مكانة خاصة في العملية التعليمية، حيث إننا كمربين نحتـــاج دائما إلى معرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية، ومعرفة مدى مناسبة الوسائـــل والإجراءات التي نستخدمها وهناك العديد من أشكال وأساليب التقويم منها: كتابة التقارير وقوائم الاختيار والاستبيانات وقوائم الترتيب، والاختبارات المقننة وغير المقننة وإعداد هذه الاختبـــارات أو المشاركة في إعدادها ثم تطبيقهـــا، وتصحيحهـــا، وتفسير نتائجها من أهم وظائف المعلم[2].

---

[1] مصطفى عبد السميع، سهير محمد حوالة، إعداد المعلم تنميته و تدريبه، دار الفكر، الأردن، الطبعة الأولى، 2005م، ص ص 96-97. (بالتصرف).

[2] نفس المرجع، ص 97. "(بالتصرف).

ج. دور المعلم في إدارة الفصل:

إدارة الفصل أو الإدارة الصفية، تتضمن التعاطف و التفاعل مع التلاميذ، و القدرة على التوجيه و الإرشاد الجماعي و الفردي و الاهتمام بالقيم الروحية و الأخلاقية للتلاميذ، و احترام مشاعر و قدرات و حريـــة التلاميذ، و مراعاة حاجـــات التلاميذ الاجتماعيـــة و العلمية و الفردية، و القدرة على المحافظة على النظام في الفصل، و القدرة على مواجهة المواقف المعقدة في الفصل و تنمية الانضباط الذاتي للتلاميذ و احترام أنظمة الفصل.

و تتأثر إدارة المعلم لحجرة الدراسة بعدد من العوامل:

1- المرحلة العمرية لتلميذ أفضل.

2- سمات شخصية المعلم.

3- السياسة التعليمية للدولة[1].

وفي بحثنا هذا سوف نتناول الإدارة الصفية في مبحث خاص بها، نتطرق فيه إلى مفهوم الإدارة الصفية لما لها من الأهمية والحيوية في وقتنا الحالي إضافة إلى أنماط الإدارة الصفية وأهميتها وأهدافها.

د. دور المعلم كقدوة حسنة لتلاميذه:

المعلم هو أكثر أصحاب المهن تأثيرا في شخصيات عملائه، وذلك لأسباب كثيرة منها أنه يتعامل مع أشخاص في مرحلة التكوين، لديهم الاستعداد للتأثر بالآخرين، وأنه يتفاعل معهم أطول فترة زمنية خلال حياتهم مقارنة بأصحاب المهن الأخرى، وأنه يتعامل معهم وهم في كامل قواهم العقلية وحالاتهم الطبيعية، وأنه غالبا ما يظهر الجانب الحسن

[1] مرجع سبق ذكره، ص 98.

أمام تلاميذه و هم في مرحلة يحتاجون فيها إلى القدوة الحسنة نتيجة كثرة المشكلات التي يعانون منها في تفاعلهم مع أولياء أمورهم[2].

و لقد ذكر المؤلف أدوار أخرى للمعلم، نجدها بعيدة عن واقعنا التربوي التعليمي في الجزائر لذا لم نتطرق إليها، و إنما تطرقنا لبعض الأدوار التي نجد لها علاقة بموضوع دراستنا.

3.خصائص المعلم:

إنه من الجدير أن نذكر بعض أهم الخصائص التي لابد أن تتوافر في المعلم لكي يقوم بأدواره بنجاح والتي من شانها أن ترفع من مستوى أداء المعلم داخل الصف الدراسي متى توفرت لديه. إذ يمكن لأي شخص أن يجعل من نفسه معلما خاصة في ظل الظروف التي تمر بها العملية التعليمية ونظامنا التعليمي، و لكن لا يستطيع كل من يقف أمام مجموعة من التلاميذ أن يصف نفسه بأنه معلم ناجح، لأن المعلم الناجح له من الخصائص والسمات التي لا توجد إلا في بعض المعلمين والتي قد تكون فطرية يولد الشخص مزودا بها، وقد تكون مكتسبة ستعلمها و ينميها خلال مرحلة تكوينه، ومن تلك الخصائص نذكر ما يلي:

1.3 الخصائص الجسمية:

من المتفق عليه أن المعلم الناجح يجب أن يكون صحيحا بدنيـــا، خال من الأمراض والعاهات المزمنة والأمراض المعدية، وعيوب النطق كاتأتأة والثأثأة، وعيوب مخارج الألفاظ، وضعف السمع والبصر تلك الظواهر التي غالبا ما يكون لها تأثير سلبي على أدائه داخل حجرة الدراسة، وعلى تفاعله مع تلاميذه وزملائه وإدارة المدرسة، ومن ثمة

[2] مرجع سبق ذكره، ص 99.

على العملية التعليمية، وأن يكون حسن المظهر والسلوك، ومتبعا القواعد والعادات الصحية السليمة داخل المدرسة و خارجها[1].

2.3 القدرات العقلية:

المعلم النـــاجح هو المعلم الذي لديه قدرات عاليـــة في التفكير العلمي والتفكير الناقد، وحل المشكلات والتحليل والتطبيق والقدرة على التكيف مع الظروف الحاليـــة والمرونـــة في معالجـــة واتخـــاذ القرارات، وحسن التصرف في المواقف المختلفـــة، والتقويم الموضوعي لأداء التلاميذ، والقدرة على فهم واستيعاب المعلومات وتبسيطها وتوصيلها للتلاميذ في يسر وسهولة.

3.3 الخصائص الشخصية:

قوة الشخصية من أهم خصائص المعلم الكفء، حيث يستطيع التحكم في سلوكه عند الغضب، وألا يستخدم قوته الجسمانية في التعامل مع التلاميذ، وأن يتريث قبل إصدار الحكم أو عقاب تلاميذه، ويتميز بالاتزان الانفعالي، والقدرة على معادلة الأمور الأمانة والشجاعة الأدبية، والصبر والصدق، والمسؤولية، والتعاون مع الآخرين، من الزملاء وأولياء الأمور، وأن تكون لديه سمات القـــائد الديمقراطي الذي لديه القدرة على التأثير في الآخرين، وأن توجه سلوكه داخل حجرة الدراسة وخارجهـــا قيم العمل والنظـــام واحترام الوقت والنظافة والإيمان بالله وبالوطـــن وبالمهنة التي يعمل بها وأن يكون نموذجا يحتذي به طلابه في سلوكياتهم داخل حجرة الدراسة وخارجها.

[1] مصطفى عبد السميع و سهير محمد حوالة، نفس المرجع السابق، ص ص 94-95.

4.3 الخصائص الأكاديمية و المهنية:

المعلم الناجح الذي يكون متعمقا في مجال تخصصه، وأن يكون على دراية بكل جديد في هذا التخصص عن طريق الاطلاع الدائم في الكتب والمجلات العلمية وحضور المؤتمرات والندوات العلمية، هذا بالإضافة لدرايته بالثقافة السائدة في المجتمع سواء كانت السياسية والاقتصادية والتاريخية والاجتماعية...الخ، ومن ثمة لديه الرغبة في القراءة والاطلاع والاستماع إلى الإذاعة والتلفاز حتى يكون لديه وعي بما يدور حوله من أحداث سواء على المستوى المحلي أو الدولي.

5.3 تمسكه بالقيم و تمثله لها:

على المعلم أن يتمسك بقيمه الدينية دون تعصب وأن يكون لديه اتساق بين ما يؤمن به و ما يسلكه أو يكون لديه انتماء قوي لوطنه، على وعي ودراية بمشكلاته وأن يشارك بايجابية في حلها، وأن يتمسك بأخلاقيات مهنة التعليم التي ينتمي إليها ويعمل على تطويرها[1].

وحسب الدكتور وجيه الفرح و ميشيل دبابنة "فإن نموذج المعلم الموظف من نماذج المعلمين غير المرغوب فيهم في العملية التربوية وهو المعلم "الذي يعتبر التدريس وسيلة للكسب فقط و لا يهمه إلا انتهاء الشهر ليتسلم راتبه وهذا المعلم يعمل على قدر راتبه فهو يؤمن بمقولة "على قدر فلوسهم"، يتمحور عمل هذا المعلم حول المال، فجل همه الراتب وزيادته وليس الأمانة البشرية التي بين يديه، و نحن في هذا المقام لا ننكر على المعلم بأنه بحاجة لتحسين وضعه الاقتصادي عن طريق أجره وراتبه والمطالبة بزيادته، ولكن

[1] مرجع سبق ذكره، ص ص 95-96.

على أن لا يكون على حساب ثروة الأمة والوطن الحقيقية "الأطفال" بعدم التفاني والإخلاص في أداء رسالة التعليم المقدسة والتي هي من مهنة الأنبياء و الرسل"[1].

4. النظرة للمعلم قديما و حديثا:

منذ القدم والنظرة للمعلم نظرة تقدير وتبجيل، وعلى أنه صاحب رسالة مقدسة وشريفة على مر العصور، فهو معلم الأجيال ومربيها، وإذا أمعنا النظر في معاني هذه الرسالة المقدسة والمهنة الشريفة خلصنا إلى أن مهنة التعليم التي اختارها المعلم إنما هي مهنة أساسية وركيزة هامة في تقدم الأمم وسيادتها وتعزي بعض الأمم فشلها أو نجاحها في الحروب إلى المعلم وسياسة التعليم كما أنها تعزي تقدمها في مجالات الحضارة والرقي إلى سياسة التعليم أيضا.

اختلفت النظرة عبر العصور من حيث الأدوار التي يؤديها المعلم، فقديما أي ما قبل عصر التربية كان ينظر للمعلم على أنه ملقن وناقل للمعرفة فقط، وما على الطلاب الذين يعلمهم إلا حفظ المعارف والمعلومات التي يوصلها إليهم، كما أنه يعتبر المسؤول الوحيد عن تأديب الأولاد وتربيتهم دونما أهمية لدور الأسرة والبيت في التنشئة والتربية السليمة، تطور هذا المفهوم في عصر التربية الحديث، وأصبح ينظر للمعلم على أنه معلم ومرب في آن واحد، فعلى عاتقه تقع مسؤولية الطلاب في التعلم والتعليم والمساهمة الموجهة والفاعلية في تنشئتهم التنشئة السليمة من خلال الرعاية الواعية والشاملة للنمو المتكامل للفرد المتعلم روحيا وعقليا وجسميا ومهارات ووجدانيا.

---

[1] وجيه الفرح و ميشيل دبابنة، أساسيات التنمية المهنية للمعلمين، الوراق للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى، الأردن، 2006م، ص ص 51-52.

هذا إضافة إلى دور المعلم في مجال التفاعل مع البيئة وخدمة المجتمع والمساهمة في تقدمه و ازدهاره و رقيه، و يطلب من المعلم اتجـــاه هذه الأدوار المهام التي يؤديهـــا و يمثلها أن يكون بمثابة محور للعمل في المدرسة وعمودها الفقري وترتكز قيمته على وعيه و إلمامه بمسؤولياته الجسام والجديدة والمتطورة والمتناسبة مع روح العصر في تحقيق الأهداف التربوية بجوانبها المختلفة، وبشكل عام فإن النظرة الحديثة للمعلم تتمثل باعتباره "معلم تراث، معلم قدوة، ويمثل دعامة أساسية من دعامات الحضارة فهو صانع الأجيال وناشر علم ورائد فكر ومؤسس نهضة وإذا كانت الأمم تقاس برجالها فالمعلم هو باني الرجال وصانع المستقبل، ولا عجب إذ ينادي قادة المجتمع بأن المعلمين هم خير من يمشي على تراب الأرض"[1].

5.واقع المعلم الجزائري:

لا يختلف واقع المعلم الجزائري عن واقع المعلم العربي، وتعززها في ذلك النظرة الاجتماعية التقليدية المتدنية لمهنة التعليم، والتي مازالت سائدة، كما يعزز من ديمومة هذه النظرة الوضعية الاقتصادية للمعلمين في الجزائر كما في الدول العربية بشكل عام،"فالرواتب والامتيازات التي تعطي للمعلمين، تضعهم في مراتب متدنية في سلم الرواتب الحكومية، باستثناء دول الخليج، التي حسنت إلى حد كبير من المستوى الاقتصادي للمعلمين"[2].

ويذهب الشيخ "بوسنة" في كتابـــه "خواطر في التربية والتعليم"، إلى أن أسبـــاب المردود الهزيـــل والنتائـــج السلبيـــة للتعليم ترجع إلى: "وضعية المعلمين الاقتصاديـــة والسكنية بصفة خاصة، إذ أن السلطة المسؤولة عن التربية والتعليم أهملت ما عليها من

---

[1] وجيه الفرح و ميشيل دبابنة، مرجع سبق ذكره، ص 03.

[2] عبد العزيز بن عبد الله السنبل، التربية و التعليم في الوطن العربي على مشـــارف القرن الحـــادي و العشرون، منشورات وزارة الثقافة، سوريا، 2004م، ص 218.

واجبات إزاء المعلم سيما الناحية السكنية، الأمر الذي جعله يعتقد أنه حثالة في نظر السلطة والمجتمع، فقابل هذه المعاملة بالتهاون، إضافة إلى النظر إلى المهنة بنظرة فيها الكثير من التشاؤم والسواد، فتسرب هذا التشاؤم إلى المهنة نفسها، و انعكس على جهده التعليمي، فأثر في المردود التحصيلي للأطفال بسلبية فادحة"[1].

ويضيف الأستاذ "بوسنة" ليقول أنه يمكن أن يكون لهذا السبب أثره في سلوك المعلمين فيتقاعسون ويتهاونون في أداء واجبهم التربوي والتعليمي، فيستطرد ليقول ماذا تنتظر من معلم، "وهو نائم بمستودعات السيارات، أو في الحمامات، أو في بعض الفنادق المحتقرة، فإن هذا المعلم الذي ننتظر منه أن ينشئ لنا عقول جيل المستقبل، تكاد مهمته تكون ضربا من المستحيل"[2].

كما يضيق قائلا في فصل عنونه بـ"ضعف المعلم"، "إن كسل أغلب المعلمين وتهاونهم في أداء واجبهم لاعتبارات اجتماعية و مادية كالسكن والمواصلات، ونظرة المجتمع إلى مهمة التعليم كمهنة منحطة لا تفي بحاجة ممتهنيها بضروريات الحياة لهذه الأسباب وغيرها، فأصبح المعلم ينظر إلى نفسه على أنه في وضعية انتظار ريثما تفتح أبواب الرزق أمامه في شركة، فيطلق مهنة التعليم، ومن هنا جاء الإهمال، فالمعلم لا يعد دروسه الإعداد الجيد ولا يكلف نفسه عناء البحث والتنقيب عن المعلومات والرجوع إليها في مصادرها وتصحيحها وإعطائها للمتعلم بكيفية مضبوطة ودقيقة، فانعكس ذلك على تعليم الطفل وتثقيفه فكان المردود هزيلا"[3].

ويرجع "رابح تركي" أسباب إهمال المعلمين و ركودهم و تقاعسهم إلى:

---

[1] الحواس بوسنة، خواطر في التربية و التعليم، أسباب المردود الهزيل، منشورات مهدي، الجزائر، 2003م، ص ص 68-69.

[2] نفس المرجع، ص 69.

[3] نفس المرجع، ص 77.

1- عدم الاطلاع على المؤلفات التربوية الجديدة و البحوث التربوية الحديثة.

2- كسلهم عن تجديد معلوماتهم الثقافية و التربوية بعد ترسيمهم في التعليم.

3- عدم محاولة إعادة بناء تجاربهم التربوية، وإصرارهم على تكرار تجاربهم الماضية التي ألفوها بحكم العادة دون أن يسلطوا عليها شعاعا منتن النقد و الغربلة والتطوير و التجديد، نظرا لعدم متابعتهم لكل جديد يظهر في ميدان التربية"[1].

فكل هذه العوامل والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والمهنية تتضافر لتجعل من المعلم الجزائري في وضع لا يحسد عليه، ولعل هذا ما يفسر تسرب الكثير من المعلمين من سلك التعليم أو القيام بأعمال إضافية تحسن من مستواهم المعيشي ومكانتهم الاجتماعية.

وهذا ما يؤكده "محمد بدوي السيد": "لا يمكن أن ننتظر من المعلم، وهو في غمرة هذا الغبن المادي، وتحت وطأة هذا العبء الثقيل أن يقوم بواجبه خير قيام، ولذلك فهو يتحايل على تصحيح هذا الوضع الخاطئ بوسائل أخرى ملتوية، فيترك التلاميذ يرسبون حتى يحتاجون للدروس الخصوصية، وهو يستعين بهذه الوسيلة على تحسين الحالة المادية"[2].

إلا أن هذا لا ينطبق على جميع المشتغلين بمهنة التعليم، فهناك من يرى في مهنة التعليم قدسية تمنعه حتى من التفكير في التخلي عنها أو استبدالها بمهنة أخرى حتى ولو كانت هذه المهنة في مجال التعليم، و نقصد بذلك تقديم الدروس الخصوصية والتي تعتبر في نظره إساءة لمهنة التعليم و قدسيتها و التي في رأينا أضفت صبغة متدنية لدور المعلم و وضعه الاجتماعي و هذا ما ارتأت الدراسة طرحه حول الدروس الخصوصية وأثرها في مصداقية المعلم من خلال دوره و وضعه الاجتماعي.

---

[1] رابح تركي، أصول التربية و التعليم، ديون المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990، الطبعة 03، ص 422.

[2] محمد بدوي السيد، المجتمع و المشكلات الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1988م، ص 177.

6.الصفات التي يستأنس بها التلميذ الجزائري في المعلم:

لقد ارتأينا أن ندرج هذا العنصر في مبحثنا هذا لا لشيء سواء لنتعرف على نظرة الطالب الجزائري في مرحلة الثانوية للأستاذ من خلال بعض الصفات المرغوب فيها الأستاذ لمعرفة مدى تأثير هذه الصفات على تحصيله الدراسي، حيث استقينا هذا العنصر من خلال دراسة جاءت في كتاب معنون بـــ"صفات المعلم الإنتاجية"، حيث ساعدتنا هذه الدراسة في معرفة الصفات التي يستأنس بها التلميذ الجزائري في مرحلة الثانوية في أستاذه و من ثمة، فإذا كانت للتلميذ الجزائري صفات يفضلها في أستاذه و صفات أخرى ينبنها في أستاذه فهذا دليل على أن هذه للصفات كل التأثير على تحصيله الدراسي و على رغبته في متابعة الدروس و استيعابها.

و نشير أننا من خلال اطلاعنا على هذه الدراسة تمكنا من إدراج بعض صفات المعلم الجيد المرغوب فيها و صفات المعلم غير المرغوب فيها، في استمارة بحثنا مع طلبه المرحلة الثانوية للقسم النهائي، حدث وجود هذه الصفات تؤثر على مستوى أداء المعلم داخل الصف الدراسي.

1.6 نظرة طالب المرحلة الثانوية للمعلم:

إن تقويم تلاميذ المرحلة الثانويـــة ركز بشكل خاص على وظيفـــة المعلم الأساسية و هي التدريس، فالاختيارات المشتركة بين الذكور والإناث تدور حول عمل المعلم داخل القسم، بالنسبة لصفات المعلم الشخصية التي اختاروها، فإنها ترتبط بوظيفة المعلم الأساسي، إذ فضلوه أن يكون صاحب ثقافة عالية، وخبرة في كل شيء وأن يكون متمكنا من المادة التي يدرسها، وكما كان متوقعا فإنهم اشتركوا مع تلاميذ مراحل التعليم الأخرى في بعض الاهتمامات، ومن الجمل التي اشتركوا مع غيرهم في اختيارها: "يتكلم و يشرح بوضوح"، "لا يفضل تلميذا على تلميذ"، "أخلاقه حسنة"، أما العنصر الذي ميز هذا

المستوى و برز بقوة ضمن اختيارات أفراده فيتمثل في مطالبة المعلم "بإتاحة فرص أكثر للمناقشة"، فالذكور اعتبروها أهم صفة يتميز بها المعلم الجيد، كما جاءت في المرتبة الثالثة ضمن اختيارات الإناث، كذلك لحال بالنسبة للعبارات "يحافظ على الوقت"[1].

2.6 الصفات العشر للمعلم الجيد:

و جاءت الصفات العشر الأولى الأكثر حضورا في اختيار أفراد عينة الدراسة عامة تترتب على النحو التالي[2]:

1- متمكن من مادته.
2- لا يفضل تلميذا على تلميذ.
3- يعطي للتلاميذ فرصا للمناقشة.
4- يحضر دروسه قبل حضور الحصة.
5- يتكلم و يشرح بوضوح.
6- أخلاقه حسنة.
7- يحافظ على الوقت.
8- يعطي دروسا مشوقة.
9- قادر على حفظ النظام في القسم.
10- يهتم بمشاكل التلاميذ.

فوجود هذه الصفات في المعلم أو بعضها، يجعل العلاقة بين التلميذ ومعلمه أكثر إيجابية وأكثر إنتاجية، وبقدر ما تغيب هذه الصفات أو تصغر بقدر ما تتأثر العلاقة بينهما وينجم عن ذلك ضعف في الاستيعاب و قصور في النتيجة والمردود.

---

[1] عبد الحق منصوري، صفات المعلم الإنتاجية، دار الغرب، الجزائر، 2003، ص 53.
[2] نفس المرجع، ص 53.

المبحث الثاني: الإدارة الصفية:

ارتأينا مبحثنا هذا إدراج مفهوم الإدارة الصفية لما لهذا المفهوم من أهمية في وقتنا الحالي ولكي نستشف قطبي الإدارة الصفية المعلم والطالب، ولما لها من أهمية في تدريب المعلم، على أنها تعينه على التعرف على المسؤوليات والواجبات داخل الغرفة الصفية.

1.مفهوم الإدارة الصفية:

هي "العملية التي تهدف إلى توفير تنظيم فعال داخل غرفة الصف، و من خلال الأعمال التي يقوم بها المعلم بتوفير الظروف اللازمة لحدوث التعلم في ضوء الأهداف العلمية التي سبق أن حددها بوضوح لإحداث تغيرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين، تتفق و ثقافة المجتمع الذي ينتمون إليه من جهة، و تطور إمكاناتهم إلى أقصى حد ممكن في جوانب شخصياتهم المتكاملة من جهة أخرى"[1].

ويرى آخر أن مفهـــوم إدارة الصف يشير إلى "عمليات توجيه وقيـــادة الجهود التي يبذلها المعلم وتلاميذه في غرفة الصف، وأنماط السلوك المتصلة بها، باتجاه توفير المناخ اللازم لبلوغ الأهداف التعليمية المخططة"[2].

2.أهمية الإدارة الصفية:

وعليه يمكن تحديد أهميـــة الإدارة الصفية في العمليـــة التعليميـــة ومن خلال كون عملية التعليم الصفي تشكل "عملية تفاعل إيجابي بين المعلم وتلاميذه، ويتم هذا التفاعل من خلال نشاطات منظمة ومحددة تتطلب ظروفا وشروطـــا مناسبة تعمل الإدارة الصفية على تهيئتها، كما تؤثر البيئـــة التي يحدث فيهـــا التعلم على فعاليـــة عملية التعلم نفسها،

---

[1] وجيه الفرح و ميشيل دبابنة، مرجع سبق ذكره، ص 239.

[2] نفس المرجع، ص 239.

و على الصحة النفسية للتلاميذ"[3]، فإذا كانت البيئة التي يحدث فيها التعلـــم بيئة تتصف بتسلط المعلم، فإن هذا يؤثـــر على شخصية تلاميذه من جهة وعلى نوعية تفاعلهم مع الموقف التعليمي من جهة أخرى، وإذا اتصفت البيئة التعليمية بالفوضوية فإن هذا يؤثر بالسلب على حدوث عملية التعلم، و خلاصة القول أنه إذا ما أريد التعليم الصفي أن يحقق أهدافه بكفاية و فعالية فلابد من إدارة صفية فعالة وبطبيعة الحال فهذه الفعالية لا يوفرها إلا المعلم الكفء و الفعال بدوره.

3.أهداف الإدارة الصفية:

إن الأهداف التي سطرتها الإدارة الصفية حتى تؤدي مهامها بفعالية هي كالآتي:

أ. توفير المناخ التعليمي الفعال.

ب. توفير البيئة الآمنة و المطمئنة للطلاب.

ج. رفع مستوى التحصيل العلمي والمعرفي لدى التلاميذ.

د. مراعاة النمو المتكامل للتلميذ.

4.أنماط الإدارة الصفية:

1.4 النمط التقليدي:

المعلم التقليدي يقاوم أي تغيير في الوضع التعليمي الصفي لأن أي تغيير يعني أعباء إضافة عليه تحملها وهو في غنى عن ذلك، و فقدان امتيازات عادية نفسية متاحة له من جراء تلك العلاقة التقليدية القائمة على مفهوم الاحترام والطاعة والمرجعية وعلاقة الصغير بالكبير المقررة مسبقا من قبل المجتمع، الأمر الذي قد يؤدي إلى تعرض سلطته و نفوذه الخطر[1].

---

[3] مصطفى عبد السميع و سمير محمد حوالة، مرجع سبق ذكره، ص 58.

[1] وجيه الفرح و ميشيل دبابنة، مرجع سبق ذكره، ص 241. (بالتصرف).

2.4 النمط التسلطي:

الاستبداد بالرأي، حيث أن المعلم في هذه الحالـــة لا يسمح للطلاب بالتعبير عن أرائهم مع استخدام أساليب الفرض، الإرغام، التخويف وعدم السمـــاح بالنقـــاش، كما تجده دائـــم التحكم بهم، و يتوقع التقبـــل الفردي لأوامره لأنه يعتقد أنهم غير مؤهليـــن للثقة و أنـــه بمنحهم بعض الثناء سوف يفسدهم، وقنوات الاتصال التي تسرد هذا النمط أحاديـــة الاتجاه "من أعلى إلى الأسفل" فقط قد نلاحظ أن لهذا النمط تأثير كبير على فعالية التعليم واستجابات الطلاب، فيظهر الخنوع والشرود وعدم الاطمئنان في السلوك، و تدني مستويـــات العمـــل والأداء من طرف الطلاب في حالة غياب المعلم. فله تأثير بالغ على الصحة العقليـــة للمتعلمين الذين يقعون ضحيـــة لهذا النمط التسلطي[1].

3.4 النمط السائب:

يتخذ المعلم الفوضوي دورا سلبيا داخل غرفة الصف فهو يترك للطلاب حرية كاملة لاتخاذ القرارات حول الأنشطة، ويقدم العون والمساعدة فقط إن احتاجوها.

المعلم الفوضوي لا يقدم مبادرات أو اقتراحات ولا يقوم نتاجات الطلاب، ونلاحظ في حالة سيادة هذا النمط في إدارة الصف ضعف إنتاج الطلاب وعدم بروز الحاجة للمعلم حتى في حالة غيابه[2].

4.4 النمط الديمقراطي:

من خلال هذا النمط يقوم المعلم داخل الصف بإتاحة فرص متكافئة بين الطلاب، بإشراكهم في المناقشة وتبادل الرأي وتدريبهم على احترام الرأي الآخر، مع تنسيق العمل

---

[1] مرجع سبق ذكره، ص 242. (بالتصرف).

[2] نفس المرجع، ص ص 242-243.

المشترك بين الجميع، العمل على خلق جو يشعرهم بالطمأنينة اللازمة للقيام بعملهم بفعالية واستشارتهم لبذل أقصى جهد في سبيل الإقبال على التعليم والتعلم، احترام قيمهم وتقدير مشاعرهم وتطلعاتهم وشخصياتهم، عدم إشعارهم بالتعالي عليهم بسبب المركز الوظيفي.

نلاحظ أن المعلم الذي يمارس نمطا ديمقراطيا في إدارة الصف يفتح قنـــوات الاتصـــال بينه وبين الطلاب لتحقيق أهداف التعليم، مع سيادة أجواء الألفة والمحبـــة بين التلاميـــذ فيمـــا بينهم وبين معلمهم، كذلك يضفـــي هذا النمط الرغبـــة والإقبال لدى الطـــلاب على التعلم وتحمل المسؤولية حتى في غياب المعلم. ولا شك أن سيادة مثل هذا النمط داخل الصف الدراسي، يؤدي إلى بناء وتكامل شخصية المتعلم ويعزز الصحة العقلية لديه و يقويها[1].

[1] مرجع سبق ذكره، ص 243.

المبحث الثالث: كفاية التدريس.

1. التعليم و علاقته بالتدريس:

لقد اختلط الأمر على الكثيرين من العامة والخاصة وفي مناسبات متعددة بين مفهومي التعليم والتدريس، ولا يساعدنا في هذا المقام إلا أن نوضح الفرق بين المفهومين الاجتناب اللبس رغم أن عملية التعليم يتم فيها التدريس إذ هو جزء لا يتجزأ من النظام التعليمي.

1.1 التعليم (Instruction):

"مشروع إنساني هدفه مساعدة الأفراد على التعلم، و هو مجموعة من الحوادث تؤثر في المتعلم بطريقة ما تؤدي إلى تسهيل التعلم، و في العادة تكون هذه الحوادث المتتالية، كونها خارجة عن نطاق المتعلم مطبوعة أو مسجلة أو منطوقة و غالبا ما تدعم العمليات الداخلية للمتعلم"[1].

وبعامة فالتعليم "عملية اجتماعية انتقائية تربوية هادفة تتفاعل فيها العناصر كافة التي تهتم بالعملية التربوية من إداريين ومشرفين، ومدرسين وتلاميذ، بهدف نمو المتعلم والاستجابة لرغباته، وخصائصه وأساليب تعلمه، وذلك باستخدام الأنشطة والإجراءات التي تتناسب وقدراته وإمكانياته، وتؤدي إلى نموه، وهو نظام جماعي يتم فيه التدريس والتعلم"[2].

---

[1] محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي، نظرية و ممارسة، دار المسيرة للنشر و التوزيع، الأردن، الطبعة الأولى، 1999م، ص 21.

[2] نفس المرجع، ص 22.

2.1 التدريس (Teaching):

"فهو عملية تواصل بين المدرس والمتعلم، ويعني الانتقال من حالة عقلية إلى حالة عقلية أخرى، حيث يتم نمو المتعلم بين لحظة وأخرى، نتيجة تفاعله مع مجموعة من الحوادث التعليمية التي تؤثر فيه، والتدريس هو نظام شخصي فردي يقوم فيه المدرس بدور مهني وهو التدريس"[1].

ويمكن عد التدريس بأنه الجانب التطبيقي للتعليم وأحد أهم أشكاله باعتبار التعليم لا يكون فاعلا إلا إذ خطط له مسبقا أي قد صمم بطريقة منظمة ومتسلسلة، وتعتبر هذه العملية مقصودة من المدرس الذي يعمل باعتباره وسيطا في أداء موقف تربوي–تعليمي.

2.تعريف التدريس أو ماهية التدريس:

إن التدريس هو "عملية تقديم الحقائق زو المعلومات و المفاهيم لفظا إلى ذهن المتعلم و هناك من ينظر إلى التدريس على أنه طريقة (Méthode) و هناك مدخل يعد التدريس عملية (Process) تربوية متكاملة"[2].

و في ضوء ذلك يعرف التدريس على أنه: "عملية تربوية تأخذ في اعتبارها كافة العوامل المكونة للتعليم، و يتعاون خلالها كل من المعلم و المتعلم لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة"[3].

---

[1] مرجع سبق ذكره، ص 24.

[2] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي،المدخل إلى التدريس، الشروق للنشر و التوزيع، الأردن، الطبعة الأولى، 2003م، ص11.

[3] نفس المرجع، ص 13

فـــي حين ظهرت بعض المداخـــل المعـــاصرة للتـــدريس و التي يرى أصحابهـــا أن التدريس نظام (System) متكامل من العلاقات و التفاعـــلات، له مدخلاته (inputs) و خطواته أو عملياته (Processes) و مخرجاته (Outputs) المتمثلة في:

أ. المدخلات (Inputs):

تتمثل في المعلم المتعلم، المادة الدراسية، بيئة التعلم، والبيئة الصفية أو بيئة الفصل.

ب. الخطوات أو العمليات (Processes):

تتمثل في التدريس بأهداف واستراتيجياته وأساليبـــه وطرائقه، وأساليب التقويم، وتحضير البيئة الصفية، والتنفيذ، وتحسين التدريس من خلال التغذية الراجعة (المرتدة) (Feed Back) لتحقيق التعليم والتعلم لدى المتعلم.

ج. المخرجات (Inputs):

تتمثل في التغيرات المطلوبة في المجال الإدراكي والعاطفي والحركي لدى المعلمين وهو ما يطلق عليه بالتعلم[1].

كما يعرفه "أحمد حسين اللقاني" بأنه: "ذلك الجهد الذي يبذلـــه المعلم، من أجل تعليم التلاميذ يشمـــل كافة الظروف المحيطـــة والمؤثرة في ذلك الجهد مثل نوع الأنشطـــة، والوسائل المتاحة، ودرجة الإضـــاءة، ودرجة الحرارة والكتاب المدرسي، والسبورة والأجهزة وأساليب التقويم، وما قد يوجد من تفاعلات بينه وبين التلاميذ"[2].

---

[1] مرجع سبق ذكره، ص ص 13-14.

[2] أحمد حسين اللقاني و علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج و طرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1999م، ص 24.

3.تعريف الكفاية:

يعتبر لفظ الكفاءة اللفظ المتداول في الدراسات التربوية والاجتماعية والنفسية إلا أنه تبين بعد البحث المتواصل واستنادا للتعريفات المستوفاة، تبين أن مفهوم الكفاية هو الأقرب إلى المعنى البيداغوجي الذي نقصده في دراستنا الحالية، فالكفاية من فعل كفى بما يعني ما يكفي عن غيره، وإذا ربطنا هذا المصطلح بموضوعنا أمكننا أن نفسر ذلك بمجموعة الموارد التي يمتلكها الفرد بحيث تغنيه عن غيرها في أداء مهمة معينة.

1.3 المعنى اللغوي:

كف كفاية: الشيء أغناه عن سواه فهو كاف و كفي.

أما الكفاءة حالة يكون فيها الشيء مساويا لشيء آخر[1].

2.3 المعنى الاصطلاحي:

يدل المصطلح في معناه العام على فعالية الأداء أو القوة الكافية الفعالة الذي يؤدي بها أمر ما[2].

لقد تعددت تعريفات الكفاية و ذلك بحسب طبيعة البحث وأهدافه، وفيما يلي عرض لبعض التعريفات:

يعرف "أحمد اللقاني" الكفاية بأنها "الحد الأدنى من المهـــارات التي يجب أن يكتسبهـــا المعلم نتيجة مروره ببرنامج معين والتي ينعكس على أداءه داخل الصف الدراسي، وعندما يصل الفرد إلى هذا الحد، فإن هذا أنه قد وصل إلى حد يساعد على أداء العمل، وهذه الكفايات لا يمكن قياسها إلا بملاحظة أداء المعلم داخل للفصل عن طريق

---

[1] محمد الباشا، **الكافي معجم عربي حديث**، شركة المطبوعات الجامعية، بيروت، لبنان، ط1، 1992م، ص 836.

[2] إبراهيم مذكور: **معجم العلوم الاجتماعية**. الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر 1975، ص 484.

بطاقات ملاحظة أعدت إلى ذلك، وعلى ذلك فإن الكفاية تعني مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما"[1]..

وعرفه كل من "همام بدراوي" و "محمد المفتي" بأنها مجموعة القدرات وما يرتبط بها من مهارات يمتلكها المعلم،و التي تجعله قادرا على أداء مهامه وأدواره ومسؤولياته بكفاءتها ينعكس على كفاءة العملية التعليمية ككل"[2]..

ويعرفها "حمدي محمد" بأنها "مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها الفرد من خلال برامج تدريسية وتظهر في سلوكـــه بمستوى محدد من الإتقـــان ويمكن ملاحظتها وقياسها بأدوات معدة لهذا الغرض"[3].

4.تصنيف الكفايات:

تعددت أساليب تصنيف الكفايات بين الباحثين، فيرى البعض أنه يمكن تصنيف:

أ. كفايات معرفية Cognitive Compétences:

و تتمثل في أنواع المعارف، و العمليات المعرفية، و المهارات الفكرية و المعلومات التي يجب أن يلم بها المعلم سواء حول مادته (التخصصية التي يدرسها، أو البيئة المحيطة به، أو الطالب الذي يتعامل معه.

ب. كفايات وجدانية Affective Compétences:

وتتمثل في الاتجاهات التي يجب أن يتبناها المعلم، والقيم التي يجب أن يتبناها المعلم، والقيم التي يجب أن يكتسبها، وهذه تقتضي جوانب متعددة مثل حساسية الفرد، ثقته في نفسها، واتجاهه نحو المهنة.

---

[1] مصطفى عبد السميع، سهير محمد حوالة، **إعداد المعلم تنميته وتدريبه**، مرجع سبق ذكره، ص 159.

[2] نفس المرجع، ص 160.

[3] نفس المرجع، ص 160.

ج. كفايات نفس حركية Psychomotor Compétences:

وتتمثل في المهـــارات الحركية التي تلزم المعلم للمشاركة في مختلف أوجه النشـــاط التربوي المناسب للعملية التعليمية، وتتضح خاصة في حقول المواد التكنولوجية، والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي[1].

5.كفاية التدريس:

تعتبر "كفاية التدريس" من المفاهيم الجديدة التي دخلت المجال التربوي و الدراسات التربوية في وقتنا الحالي و التي ركزت عليها كثيرا نظرا لما له من أهمية في إعداد المعلم العصري و تنميته و تدريبه للقيام بالأدوار الجديدة المنوطة به، ليواكب التطورات التكنولوجية و العلمية الحاصلة حيث يتعين على المعلم إلمام بهذه الكفايات ليتمكن من إدارة الفصل الدراسي إدارة تسمح بتحقيق الأهداف التعلمية التعليمية. ومن بين هذه الكفايات ما يلي:

- خلق مناخ مناسب للعمل والمحافظة عليه.
- تحديد توقعات عليا لتوقعات سلوك المتعلم والحفاظ على مستوى النظام الملائم من خلال الحفاظ على تعليم فعال وعلاقات إيجابية منتجة.
- استخدام طرق تدريس تدعم الطلاب و تجعل كل الطلاب منشغلين بالتعلم.
- تنمية وحفظ دافعية المتعلم وقت التدريس[2].
- استخدام طريقة التدريس المناسبـــة لطبيعـــة كل جزء من أجزاء المـــادة العلميـــة وطبيعة الأهداف وتوضيح نقاط الانتقال والنقاط الأساسية في تقدم الدرس.

---

[1] مرجع سبق ذكره، ص ص 162-163.

[2] حسن شحاتة: **التعليم... دعوة للحوار في الوطن العربي**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، الفصل الرابع، جانفي 2006م، ص 231.

– استخدام الأسئلة بفعالية لتعادل سرعة التقديم واتجاهات الدروس والتأكد من مشاركة الطلاب كل الطلاب.

– الاهتمام بأخطاء المتعلم وإدراك الطلاب الخاطئ ومعالجة ذلك.

– الاستماع الجيد للطلاب وتحليل استجاباتهم وتقديم التغذية الراجعة الملائمة التي تساعد على تحقيق التعلم.

– توفير الفرص التي تساعد المتعلم على تدعيم معرفتـــه من خلال العمل في الفصل و كذلك تحديد الواجبات المدرسية التي تدعم التعلم[1].

الملاحظ أن هذه العناصر تشترك فيها كل من كفاية التدريس و إدارة الفصل حيث لا يمكن الفصل بين العمليتين لشدة ارتباطهما ببعضهما و لدرجة أهميتها في العملية التعلمية التعليمية.

[1] مرجع سبق ذكره، ص 232.

المبحث الرابع: تكوين المعلم و إعداده.

تعتبر مهمة إعداد المعلمين و تكوينهم من المهام المنوطة بأي منظومة تربوية حتى تتغلب على المشكلات المدرسية و التربوية، وباعتبار المعلم أهم عنصر في مدخلات العملية التعليمية و نظرا للدور الذي يلعبه في هذه العملية، من هنا ظهرت الحاجة إلى هذا العنصر و البحث عن كفاءته، غير أن هذا لا تتأتى إلا بإعداد المعلم وتكوينه تكوينا يسمح له بإحداث الكفاية التدريسية و حل المشكلات و مختلف المواقف التي تواجهه أثناء تأديته لمهامه التعليمية التربوية.

فالأبنية المدرسية و المناهج الدراسية و التقنيات التربوية والأجهزة والمواد التعليمية على أهميتها، لا تستطيع أن تحدث التعلم المرغوب إذا لم يتوفر المدرس الكفء، المعد إعدادا علميا وثقافيا ومهنيا وعليه فالغرض الأساس لعملية إعداد المدرسين وتكوينهم هو الوصول بهم إلى حد الكفاية في سلوك تدريسهم.

1.تعريف التكوين:

"هو مجموعة الأنشطة والوضعيات البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية التي يكون هدفها إكساب أو تنمية المعارف (معلومات، مهارات، مواقف) من أجل ممارسة مهنة أو عمل... و تتمثل في مجموع المعارف النظرية (مفاهيم، مبادئ) والمهارات والمواقف التي تجعل شخصا قادرا على ممارسة شغل أو مهنة أو وظيفة"[1].

كما جاء تعريفه على أنه "مجموع المعارف النظرية والتطبيقية المكتسبة في ميدان ما"[2].

---

[1] لخضر زروق: تقنيات الفعل التربوي و مقاربة الكفاءات، دار هومة، الجزائر، 2003م، ص 81.

[2] المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي الأول، 1998م، التكوين الذاتي، المركز الوطني للوثائق، الجزائر، 1998م، ص 274.

2.**أنواع التكوين:** و يقسمه المهتمون بهذا المجال إلى قسمين أساسين:

أ. التكوين الأولي:

الذي يمنح قبل مزاولة وظائف أو مهام معينة، ويتضمن تعميق المعارف التخصصية الأساسية للمتكون، و تزويدهم بالمهارات المهنية والنظرية والتطبيقية.

ب. التكوين أثناء الخدمة:

اعتبارا للقاعدة أنه ليس هناك شيء ثابت وإنما كل شيء ينمو ويتغير وعليه يجب مسايرة هذا التغير ولا يكون ذلك إلا بالتكوين أثناء الخدمة (التكوين المستمر)، خاصة أن كفاءة التدريس تتطلب مجهودات متواصلة، ومدة السنوات التي يستغرقها إعداد المدرس تكوينه الأولي لا يمكن أن تنمي قدراته المهنية إلى أقصاها، بل تتطلب استمرارية في التكوين طوال ممارسته للعملية التعليمية لأن "الإعداد قبل الخدمة لا يعطي للمعلم إلا مجرد الأسس التي تساعده على البدء والانطلاق في ممارسته لمهنة التعليم"[1].

3.مفهوم التكوين الذاتي:

إن التكوين الذاتي هو أحد فروع التكوين أثناء الخدمة، واعتقد أن التكوين الذاتي هو أحسن هذه الفروع علما بأن كثير من التسميات لها علاقة وطيدة بهذا النوع من التكوين كالتعليم الذاتي و الدراسة المستقلة والتعلم بمساعدة الحاسوب والحوار مع المثقفين وأهل الخبرة و الدراية... وغيرها من ألوان التكوين الفعالة واللازمة لرجل التربية ممارسا كان أو منظرا[2].

1.3 التكوين لذاتي للمدرسين: لقد قام النظام التربوي عندنا في الجزائر بجملة من الأنشطة و الإجراءات استهدفت تطوير إعداد المدرسين قبل الخدمة و تكوينهم أثناء

[1] نفس المرجع السابق ذكره، ص 274.

[2] لخضر زروق: مرجع سبق ذكره، ص 82.

الخدمـــة، باستخدام مختلف الوســـائل و الطاقات، و تدرج هذا العمل التكويني منذ الاستقلال إلى اليوم عبر مسيرة تطورية تميزت بمجموعة من الخصائص الايجابية، لكن ما يلفت الانتباه هو مختلف الجهود التي بذلت في إطار تكوين المدرسين أثناء الخدمة و تحسين أدائهم رغم بعض الإيجابيات لم تكن كافية، فبعد مرور سنوات من الاهتمام بالتكوين أثناء الخدمة، و تطبيق صيغ مختلفة في هذا المجال ظهر أنه لم يؤد الغرض المرجو منه و لم تتحقق الأهداف المنتظرة، و من هنا وجدنا أنه لابد من التفكير في صيغة بديلة للصيغ التي عمل بها في هذا المجال، تكون قادرة على التقليل من النقائص المسجلة على التكوين الأولي من جهة و التكوين أثناء الخدمة من جهة أخرى، حتى نضمن تكوينا فعالا للمدرسين، إذ الصيغة المقترحة في هذا الإطار هي التكوين الذاتي، حيث يمكن النظر إلى التكوين الذاتي للمدرس على أنه نظام فرعي ضمن نظام التكوين أثناء الخدمة، و يشمل نظام التكوين الذاتي فيما يشمل التقنيات و الكفايات[1].

و يعتبر التكوين الذاتي: "مجهود فردي دائم يعتمد على القدرات الذهنية للفرد من أجل تحديث معلوماته"[2].

2.3 أهداف التكوين الذاتي: يمكن تلخيص الأهداف التي يرمي إلى تحقيقها التكوين الذاتي للمدرسين إلى:

- اعتماد المدرس على نفسه في تكوينه الذاتي.
- تحسيس المدرس بضرورة البحث و تجديد المعلومات باستمرار.
- نبذ روح الإشكالية في الحصول على الوثائق المعدمة لعمله[3].

---

[1] المركز الوطني للوثائق التربوية، مرجع سبق ذكره، ص ص 279-280.

[2] نفس المرجع، ص 282.

[3] نفس المرجع، ص 283.

ملخص:

الملاحظ هو أن نظرة المجتمع إلى المعلم تغيرت بصورة جذرية و لم يعد يتمتع بالمكانة الاجتماعية المرموقة التي كان يبلغها، إلا أنه لا يزال يحتل الدور الأساسي في العملية التعليمية، بحيث لا يمكننا أن ننفي نشاط المعلم داخل الصف الدراسي و ما له من تأثير على المتعلمين، من خلال أدواره و خصائصه و طرق التدريس.

و تجدر الإشارة إلى أن هناك طريقة تدريس واحدة، خاصة في البلدان النامية و التي تعتمد على التلقين و الحفظ، إضافة إلى أنماط الإدارة الصفية التي يغلب عليها النمط التسليطي و التقليدي بحيث يكون القرار الأول و الأخير إلى المعلم و هذا ما يجعل التفاعل الصفي يكاد يكون منعدما، دون إغفال أمر بالغ الأهمية و هو أن بعض المعلمين لا يجتهدون في تكوين أنفسهم ولا يسايرون التطورات العلمية و التعليمية الحاصلة في طرق التدريس و الوسائل التعليمية الحديثة، كما أنهم يتميزون بالكسل و الركود عن تجديد معلوماتهم الثقافية و التربوية بل تجدهم يحتفظون بنمط واحد للتدريس قد ألفوه، و هذا كله ينعكس سلبا على المتمدرسين، فالمعلم للأسف الشديد يبقى وحده إلى اليوم –و قد دخلنا الألفية الثالثة– يحدد مصير التلميذ و يقرر نجاحه من فشله، و هذا و باعتبار أن النظرة إلى التعليم تكمن في أنه أداة لنشر المعلومات الأكاديمية و منح الشهادات المدرسية، فإن هذه النظرة جعلت المتعلمين يبحثون على كل الطرق للحصول عليها و حتى المعلمين استغلوا الفرصة.

الفصل السادس

الفصل السادس: الدروس الخصوصية: التعليم غير الرسمي في الجزائر أو المدرسة الموازية

تمهيد :

المبحث الأول : الدروس الخصوصية، دعوة للتعليم غير الرسمي أو المدرسة الموازية.

1. **تعريف الدروس الخصوصية.**
2. **نشأة و تطور الدروس الخصوصية.**
3. **أسباب انتشار الدروس الخصوصية.**

المبحث الثاني : أشكال الدعم المدرسي.

1. **دروس الاستدراك.**
2. **دروس الدعم.**
3. **الفرق بين الدروس التدعيمية والدروس الخصوصية.**

المبحث الثالث : الدروس الخصوصية في العالم.

1. **الدروس الخصوصية في البلدان الغربية.**

1-1 الدروس الخصوصية في اليابان.

2. **الدروس الخصوصية في البلدان العربية.**

2-1 الدروس الخصوصية في مصر.

3. **الدروس الخصوصية في الجزائر.**

المبحث الرابع : الدروس الخصوصية في ظل العولمة و ثقافة السوق.

1. **الدروس الخصوصية والتغير الاجتماعي.**
2. **الدروس الخصوصية و القيم.**
3. **الدروس الخصوصية في ظل العولمة و ثقافة السوق.**

ملخص.

تمهيـــد:

أصبحت ظاهرة الدروس الخصوصية من المشكلات الكبرى التي برزت في الآونة الأخيرة إذ تمثل قضية اجتماعية و تربوية وأخلاقية وحتى اقتصادية، حيث فرضت نفسها على نظامنا التعليمي وأصبحت تمثل إحدى المعوقات التي تعوقه عن أداء وظيفته الأساسية وتحقيق أهدافها التي أوجده من أجل تحقيقها.وعلى هذا الأساس ارتأينا في مبحثنا هذا أن نسلط الضوء على أبعاد هذه الظاهرة وخلفياتها في المجتمع الجزائري، حيث بدأنا فصلنا هذا بمبحث يضم تعريفا للدروس الخصوصية، نشأتها وتطورها، أسباب انتشارها، ثم مبحث ثاني عن أشكال الدعم المدرسي منها دروس الدعم، الاستدراك، والفرق بين الدروس التدعيمية والدروس الخصوصية. مبحث ثالث عن الدروس الخصوصية في العالم: منها الدروس الخصوصية في لبلدان الغربية كاليابان والدروس الخصوصية في البلدان العربية كمصر، وأخيرا الدروس الخصوصية في الجزائر.

أما المبحث الرابع في هذا الفصل فيشكل الهيكل العظمي لفصل وللدراسة الدروس الخصوصية والتغير الاجتماعي. الدروس الخصوصية والقيم وأخيرا الدروس الخصوصية في ظل العولمة و ثقافة السوق.

المبحث الأول: الدروس الخصوصية دعوة للتعليم غير الرسمي أو المدرسة الموازية.

1- تعريف الدروس الخصوصية: وفيما يلي ندرج بعض التعريفات للدروس الخصوصية.

أ- "هي كل مساعدة أو جهد تعليمي إضافي يحصل عليه الطالب منفردا أو مع مجموعة من الطلاب ممثلا في شرح محتوى المقرر الدراسي من خلال لقائه بمدرس خصوصي في مكان ما خارج المدرسة و غير مرتبط بخطة الدراسة في مقابل أجر مادي متفق عليه بين لطالب والمدرس".[1]

ب- ويعرفها 'حسن محمد حسان' بأنها :

"هي كل جهد تدريسي يبذل بانتظام وتكرار وبأجر لصالح التلميذ خارج المدرسة سواءا قام به مدرس الفصل نفسه أو غيره من المدرسين".

ج- هي الدروس التي يقوم بتدريسها أحد رجال التعليم لطالب أو أكثر خارج مبنى المدرسة لقاء مكافئة مالية، أو خدمة يقدمها له ولي أمر الطالب."

د- "هي كل جهد تعليمي تلقاه الطالب بدافع من نفسه أو نتيجة لظروف خارجية، و يقوم به المعلم سواء بالإلقاء، أو المناقشة أو التدريب في صورة فردية أو جماعية خارج المبنى المدرسي و يكون بانتظام و بأجر يحدده المعلم نفسه".[2]

---

[1] د/عبد العظيم عبد السلام إبراهيم:الدروس الخصوصية في ضوء نظام الثانوية العامة الجديدة الواقع الجديد والمستقبل،مستقبل التعليم في الوطن العربي بين الاقليمية والعالمية،المؤتمر العلمي السنوي الرابع، الجزء الثاني، من (20-21أفريل)، جامعة حلوان، مصر، 1996، ص 142.

[2] حسن محمد حسان و آخرون،التربية وقضايا المجتمع المعاصر،دار الجامعة الجديدة،الإسكندرية،2007، ص52.

ه- كما يعرفها الدكتور'اللقاني أحمد حسين':بأنها "جهد يقوم به المعلم لتدريس بعض التلاميذ خارج الصفوف الدراسية المدرسية، و قد تكون فردية أو في مجموعة صغيرة[1].

و قد يسمح بهذه الدروس في بعض النظم التعليمية، بينما تكون مرفوضة تماما في نظم أخرى و يلجأ إليها المعلم عادة من أجل الحصول على دخل مادي إضافي، كما يحرص كثيرا من أولياء الأمور على توفيرها لأبنائهم من أجل الحصول على درجات عالية تؤهلهم للانتظام في صفوف تعليمية معينة أو الدخول لإحدى كليات الجامعة[2]

2- نشأة و تطور الدروس الخصوصية:

إن المتتبع لتاريخ التعليم يجد أن ظاهرة الدروس الخصوصية نشأت في الأصل لتعبر عن لون من التربية انفرد به أبناء البقة الخاصة من الحكام والأمراء والأعيان والأثرياء فهي بهذا تمثل مظهرا طبقيا داخل المجتمعات، حيث أثبتت الدراسات التاريخية أن ظاهرة الدروس الخصوصية وجدت في مختلف المجتمعات منذ القدم وإن اختلفت مسمياتها ن ففي مصر القديمة "كان لأبناء الفراعنة معلمون خصوصيون يقومون بتعليم الأطفال الكتابة و تدريبهم على أصول الحياة الأرستقراطية "[3] أما العامة من أبناء الشعب فلم يتح لهم سوى التدرب على بعض الحرف اليدوية وكذلك كان الحال في بعض المجتمعات القديمة مثل المجتمع الإغريقي الذي كان فيه قاصرا على أبناء الأغنياء والطبقات العليا.ذلك أن رجال هذه الطبقات ترفعوا عن أن يختلط أبناؤهم بأبناء العامة في المدارس العادية و أعرضوا عن أن يتلقى أولئك الأبناء تعليما مماثلا لتعليمهم .

---

(1) د/أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل،معجم المصطلحات التربويةالمعرفة في المناهج وطرق التدريس،عالم الكتب،القاهرة،ط1999،2،ص137.

(2) د/أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل،مرجع سبق ذكره،ص137.

(3) عبد العظيم عبد السلام ابراهيم، نفس المرجع السابق، ص145.

أما بعد ظهور الإسلام و في عهد الخلفاء الراشدين فقد زاد الاهتمام بتعليم أبناء المسلمين لا فرق بين غنيهم و فقيرهم و لما انتقل الملك للأمويين واتخذوا الشام عاصمة لهم و دخلة الدولة في دور الترف والنعيم.

"فالخليفة لا يظهر للشعب و بصلي في المقصورة، وله الموكب والحراس و اتخذوا المؤدبين لأولادهم مما يمثل معلما خصوصيا لأبناء الخلفاء".[1]

أما في مصر و في عهد الخلفاء محمد علي و خاصة الخديوي إسماعيل،كان اهتمامه منصبا على تربية أنجاله تربية اقية و أعد لذلك مدرسة خاصة بهم ووفر لها كبار الأساتذة من الوطنيين و الأوروبيين على السواء أو في ظل الاحتلال البريطاني لمصر شهد التعليم المصري طبقة واضحة تجسيدا لظروف المجتمع سياسيا واقتصاديا واجتماعيا، ظل الوضع على هذا الحال حتى قيام ثورة 23 يوليو1952التي ألغت الازدواجية في تعليم المرحلة الأولى .

وشهدت فترة التسعينات "مجموعة من التوجيهات الاجتماعية اتجهت إلى الأغنياء كان من نتائجها أن تدهور توزيع الدخل حيث زاد النصيب النسبي للأغنياء وانخفض بالتالي نصيب الفقراء وأضحى التفاوت في توزيع الدخول نتيجة سياسة الانفتاح الاقتصادي أمرا حتميا[2] وانعكس ذلك على التعليم ممثلا في زيادة انتشار الدروس الخصوصية في مختلف المراحل التعلمية كما أوضحت ذلك الدراسات السابقة وظهور مجموعات التقومية المدرسية كوسيلة للحد من انتشار هذه الظاهرة .

وفي الثمانينيات ومع تعدد الفترات الدراسية وارتفاع كثافة الفصول وانخفاض مستوى المعلم ونقص الامكانيات المادية، لجأت بعض الأسر إلى الاستعانة بالمعلم الخصوصي

---

[1] مرجع سبق ذكره ، ص 146.

[2] نفس المرجع ، ص 146.

لرفع المستوى التحصيلي لأبنائها .أما في التسعينيات فازدادت حدة و انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية، وظهرت محولات جادة من قبل المسؤولين للحد من انتشار هذه الظاهرة التي تهدد العملية التعلمية و التربوية .

والمتتبع أيضا ظروف نشأة الدروس الخصوصية والهدف منها يلاحظ أ، الطالب كان لا يأخذ درسا خصوصيا إلا إذا كان مستواه ضعيفا في مادة ما واستمر تعثره فيها، وكان هذا الطالب يلجأ لأخذ درس خصوصي في المادة المعثر فيها فقط وكان يبذل قصارى جهده حتى لا يعرف أحذ بأمره، لأن أخذه درسا خصوصيا يعني ضعف مستواه وكان هذا شيئا معيبا.

" كما كان الهدف من الدرس الخصوصي في ذلك الوقت هو إعادة الشرح مرات ومرات رفع مستوى وكفاءة الطالب، و أطلق على تلك العملية بالعامية لفظ (بيتقوى)". [1]

ثم جاءت بعد ذلك فترة بدأ فيها بعض الأغنياء إعطاء أبنائهم دروسا خصوصية بغرض تحسين مستواهم، و حصولهم على درجات أعلى، و تحقيق رغبتهم في الالتحاق بكليات القمة م نجح المدللون من الطلاب الى الإعتماد على المدرسين الخصوصيين لكي يذكرولم كنوع من الاعتمادية و السلبية في معركة الحياة، و بدا الطلاب يقلدون بعضهم في ذلك الأمر "و أخذت الدروس الخصوصية شكل التعود و الإدمان [2]" وتطور الوضع فبعد أن كان الطالب يأخذ درسا خصوصيا في مادة أو مادتين أصبح يأخذها في كل المواد تقريبا سواء تعلق الأمر بالمواد الصعبة كالرياضيات أو غيرها من المواد نو بعدما كانت ترتكز على السنوات النهائية من المراحل التعليمية فقط، أصبحت في عظم السنوات بدءا من المرحلة الابتدائية و وصولا إلى الجامعة، "و بعد أن كان الطالب يخفي أنه يأخذ درسا

[1] د/حسن محمد حسان وآخرون،التربية وقضايا المجتمع المعاصرة، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2007،ص50.
[2] نفس المرجع، ص 50.

خصوصيا لأن ذلك يدل على ضعفه أصبح الآن يتباهى بأنه يأخذ درسا خصوصيا في جميع المواد" [3]

3- أسباب انتشار الدروس الخصوصية:

تجمع معظم الدراسات السابقة على وجود مجموعة من العوامل التي تؤدي إلى انتشار الدروس الخصوصية منها:

أولا: فلسفة النظام التعليمي:

يقصد بالفلسفة هنا ماهية النظام التعليمي وحقيقة المعايير التي تحكمه والموجهات التي توجهه، وجدير بالذكر أن النظام التعليم مازال يتمحور حول الإطار المعرفي، فالمعرفة في أدنى مستوياتها (الحفظ و الاسترجاع الآلي) هي الهدف النهائي للتعليم وغايته، وقد انعكست هذه الفلسفة على وظيفة المدرسة، ومختلف عناصر العملية التعليمية، وفي ضوء هذه الفلسفة أصبحت وظيفة المدرسة تتمثل في حشو عقول الطلاب بمجموعة من المعارف و المعلومات ثم إعطائهم شهادة مختومة بما امتلأت به عقولهم .وفقا للمستوى الذي وصلوا إليه فللأسف أصبحت وظيفة المدرسة تكمن في إعطاء الشهادة لأنها الجهة الوحيدة الرسمية المخول لها قانونيا ذلك.مما جعل مهمتها سهلة ومحدودة و أعطى للمدرس الخصوصي القدرة على منافسة المدرسة واستقطاب طلابها فلعملية لا تستلزم أكثر من شرح الدرس بطريقة أو بأخرى حتى يستوعبه – يحفظه– الطالب و استرجاع ذلك في ورقة الامتحان، و في ضوء ذلك تختفي العمليات الإبداعية والإبتكارية .

[3] مرجع سبق ذكره، ص50.

ثانيا :الطالب.

قد ينظر البعض إلى أن الطالب هو صاحب المشكلة و ممولها و المروج لها، ولولاه لما وجدت الدروس الخصوصية من الأصل،وقد يكون ذلك صحيحا بعض الشيء ولكنه لا يمثل الحقيقة كلها .فالطالب ليس هو الطرف الوحيد في هذه القضية، وإنما يشاركه أطراف أخرى، ولذا فإنه يمكن تقسيم السباب التي تدفع الطالب لأخذ درس خصوصي إلى أسباب خاصة بالطالب نفسه وهو مسؤول عنها شخصيا، وأسباب أخرى خارجة عن إرادته و تدفعه بل تضطره لأخذ درس خصوصي وهي كالتالي :[1]

أ-أسباب خاصة بالطالب نفسه:

منها عدم انتظام الطالب في الحضور إلى المدرسة واستهتاره وقلة التزامه أثناء الحصة .ضعف التحصيل الدراسي لبعض الطلاب نتيجة لصعوبة المواد الدراسية، كذلك رغبة لطالب في الحصول على مجموع مرتفع، في بعض الحالات نجد أن بعض الطلاب تعودوا عند الصغر على الدرس الخصوصي مما يجعلهم لا يستطيعون الاستغناء عنه،إضافة إلى الرغبة في بدأ المذاكرة قبل بداية العام الدراسي الرسمي،تقليد بعض الزملاء حيث أصبحت الدروس الخصوصية عبارة عن موضة. و هناك بعض الظروف الصحية التي تستدعي أخذ الدروس الخصوصية منها ضعف و وهن صحة الطالب، القلق والتوتر إزاء الامتحانات.

كذلك اهتمام بعض الطلاب بممارسة الأنشطة و الهوايات على حساب المواد الدراسة و من خلال ما سبق يمكن القول بأن هناك أسباب واقعية و حالات معينة من الطلاب تستلزم الدرس الخصوصي، فهي من الناحية المنطقية ليست مرفوضة رفضا تاما

[1] مرجع سبق ذكره،ص ص 53،54.

و إنما هي حق للطالب إذا استدعت الظروف بشرط أن توضع لها ضوابط تضمن سيرها في المسار الصحيح و تحد من سلبيات التي تترتب عليها .

ب- أسباب خارجة عن إرادة الطالب: فبعضها قد يكون راجع لضعف قدرة المعلم على توصيل المعلومة للطالب، و ضبط إدارة الفصل أثناء الحصة، وعدم مراعاته الظروف الفردية بين الطلاب كما أن بعض هذه العوالد يكون راجعا للأسرة حيث يظهر بعض الطلاب لأخذ درس خصوصي تلبية لرغبة الأسرة وخصوصا أبناء الميسورين، وهناك من الطلاب من يعاني من مشكلات أخرى تحول دون توفير البيئة المناسبة للمذاكرة والتحصيل مثل الخلافات الوجية، أو عدم قدرة الأبوين على مساعدة الأبناء في فهم ما قد يصعب عليهم من دروس لكونهم أميين مثلا [1]

ثالثا :المعلـــــــم.

المعلم هو حجر الزاوية و العمود الفقري لأي نظام تعليمي نو مهما استحدثنا في التعليم من طرق وأساليب، ومهما أضفنا إليه من موضوعات جديدة و طورنا في مناهجه وزودناه بأحداث الأجهزة والتكنولوجيا، فإن كل ذلك لن يؤتى أكله، إلا في وجود المعلم الكفء المخلص وغني عن الذكر أن المعلم إنسان يمارس عملا يؤجر عليه، ويتأثر بالظروف الاقتصادية والاجتماعية التي يمر بها المجتمع والتي تنعكس بدورها علة عمله، والتي ساعدت بشكل أو بآخر في انتشار الدروس الخصوصية ولعل أكثر هذه الأسباب في ضعف انتماء بعض المعلمين للمهنة وأخلاقياتها مما يدفعهم إلى التقصير في أداء واجباتهم والتواني في شرح الدروس وليت الأمر يتوقف عن هذا الحد بل إن بعض منهم يجبر طلابه على أخذ الدروس الخصوصية .بهدف الحصول على دخل مادي إضافي نظرا

[1] مرجع سبق ذكره،ص ص 55،56.(بتصرف)

لانخفاض مرتبات المعلمين إذا ما قورنت بمهن أخرى بالإضافة إلى انخفاض المستوى العلمي لبعض المعلمين مما يدفع الطلاب للهروب إلى معلم آخر خصوصي .[2]

رابعا :أولياء الأمور .

قد يعتقد البعض أن الأسرة ليس لها دور في انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية وهذا الاعتقاد في غير موضعه لأن الأسرة أصبحت عاملا مساعدا في تفشي هذه الظاهرة سواء توافق ذلك مع ظروفها أم لم يتوافق نو على الرغم مما يتحمله أولياء الأمور من معاناة مالية و نفسية بسبب الدروس الخصوصية فهي مستمرة في الانتشار .و في دراسة قام بها كاتب هذا الفصل من الكتاب بعنوان "أزمة المدرسة الثانوية العامة" ثم التوصل إلى أن أهم الأسباب التي تشجع أولياء الأمور على أن يأخذ أبناؤهم دروسا خصوصية تتمثل في الآتي :

– اعتماد الأسرة على الدروس الخصوصية في تحقيق التوفيق لأبنائها و الحصول على المجاميع المرتفعة في ظل المنافسة الشديدة .[1]

– لإنشغال الوالدين بأعمالهم و قلة متابعتهم لأبنائهم في المدرسة و من ثم الاعتماد على المدرس الخصوصي للقيام بذلك .

– ضعف ثقة أولياء الأمور في فاعلية الدور الذي تؤديه المدرسة .

– تباهي بعض أولياء الأمور بإحضار أفضل المعلمين لتعليم أبنائهم في المنزل .

---

[2] مرجع سبق ذكره،ص ص 57،56.(بتصرف)

[1] نفس المرجع، ص59.

خامسا :المدرسة و الإدارة المدرسية .

لا خلاف على أن جودة العملية التعلمية مرهونة بقدرة المدرسة على توفير المناخ المناسب لنمو الطلاب، وتحسين البيئة التعلمية وقدرتها على الانطلاق والتجديد، ومن المفترض أن تكون المدرسة متعددة الوظائف في حياة طلابها، فهي مكان لتلقي العلم، ومصدر لإشباع ميولاتهم ورغباتهم، ومركز لأنشطة والهوايات، ومن المفترض أنها منطقة جذب للطلاب يسعدون بقضاء أوقات فراغهم فيها، ويجدون فيها حلا لمختلف مشكلاتهم، إلا أن الواقع الفعلي لمدارسنا غير ذلك تماما، فالمدرسة تقوقعت في نطاق الوظيفة الأكادمية ولم تبقى سوى كونها الجهة الرسمية الوحيدة المخول لها حسب القانون إعطاء شهادة أو دبلوم .

ومن بين العوامل التي جعلت المدرسة منطقة طرد لطلابها لا منطقة جذب لهم ومن ثمة بحثهم عن الدروس الخصوصية كبيذديل لها .

– ارتفاع كثافة الفصول و صعوبة الاستفادة الكاملة من الشرح داخل المدرسة .

– دكتاتورية المناخ المدرسي وقلة وسائل التشويق والأنشطة المدرسية، وقلة تشجيع المحاولات الابداعية .

– ضعف إستخدام و توظيف التكنولوجيا الحديثة لصالح العملية التعلمية مما يزيد من هامشية المدرسة و تراجع دورها.

إضافة إلى كل ما سبق فإن لاشعور الإدارة المدرسية يشجع الطلاب على أخذ دروس خصوصية، لأن ذلك يساهم في تحسين نتيجة المدرسة و ارتفاع نسبة النجاح نهاية العام، و من ثم تنال المدرسة رضا المسؤولين عنها .[1]

[1] مرجع سبق ذكره،ص ص 56–62.(بتصرف)

سادسا : الامتحانات .

تعد الامتحانات أحد العوامل التي أدت إلى انتشار الدروس الخصوصية، ويرجع ذلك إلى أنها "مازالت المعيار الوحيد الذي يتم على أساسه تقويم الطلاب، رغم أنها ترتكز على الحفظ والاستظهار ولا تقيس المهارات والاتجاهات التي يكتسبها الطلاب" [2] ولا تنمي روح التفكير والابتكار والاعتماد على النفس. حيث باتت الامتحانات غاية في حد ذاتها وليست وسيلة، ونتيجة للمبالغة في أهمية الامتحانات وقيمتها واعتبارها غاية بعد أن كانت وسيلة ونتيجة للضجة الاعمية التي تثار حول الامتحانات وما يتبعا من قلق وتوتر، اتجه أولياء الأمر إلى البحث عن الوسيلة وهي الدروس الخصوصية خاصة وأنها تساعد الطلاب في إتقان مهارات النجاح وتزويدهم بأساليب إجتياز الامتحانات .[1]

سابعا :المنهج والكتاب المدرسي .

يمثل المنهج والكتاب المدرسي المحتوى المحسوس للمادة التعلمية لتحقيق الأهداف التربوية المعلنة والضمنية، فالكتاب المدرسي يعتبر أحد الركائز الأساسية التي تقوم عليها العملية التعلمية بوصفه عاملا مؤثرا في شخصية التلاميذ فكريا ونفسيا .إلا أنه من الملاحظ وجود شكاوي عديدة من قبل بعض التلاميذ وأولياء أمورهم من صعوبة المنهج وغموض محتوى الكتاب المدرسي والجمع بين مقرري الصف الثاني والثالث وبعض المواد الدراسية .

وتدخل مواد المنهج الذي وضع بعيدا عن مصلحة الطالب، والنتيجة أيضا صعوبة فهم المادة كما يجب، والخوف من المجهول آخر العام وهو الامتحان كل ذلك خلق إتجاها جديدا...طريقا آخر بعيدا عن الدراسة، لكنه في صلب الهدف...ألا وهو " الدروس الخصوصية".[2]

---

[2] د/عبد العظيم عبد السلام إبراهيم، مرجع سبق ذكره،ص147.

[1] د/حسن محمد حسان و آخرون، مرجع سبق ذكره، ص62.

[2] د/ نرمين يوسف الحوطي"**التعليم والواسطة**"، جريدة القبس(الكويتية)،السنة25،العدد12017، نوفمبر، 2006، ص8.

المبحث الثاني: أشكـــال الدعـــم المدرسي.

1) دروس الاستدراك:

"عملية تربوية وبيداغوجية ذات طابع علاجي فردي، تهدف إلى تذليل الصعوبات المشخصة لدى بعض التلاميذ، ومعالجة الثغرات الطارئة في دراستهم نتيجة حاءت ظرفية مروا بها فحصص الاستدراك لا تنظم لتلاميذ القسم كله وإنما حسب الحاجة التربوية الملحة ولمجموعات من التلاميذ يتشابه ملمح نقائصهم المشخصة ويتراوح عددهم في كل مجموعة ما بين 5 و10 تلاميذ.[1]

2) دروس الدعم (الدروس التدعيمية):

"إن حصص الدعم هي عملية بيداغوجية تهدف إلى تقوية وتعزيز المكتسبات وامتلاك قدرات ومهارات تساعد على استيعاب البرنامج المقرر، تشمل كل تلاميذ القسم وأحيانا يجمع لها تلاميذ المستوى الواحد لتمكنهم من تقنيات معينة أو معلومات مكملة تقدم لهم من طرف أساتذتهم أو أساتذة جامعيين أو من فقبل مختصين تقدم في شكل مراجعات وتمارين تطبيقية ومذاكرة محروسة ومحاضرات و ليس على شكل دروس عادية فهي تقدم على شكل أنشطة مختلفة تثير لاهتمامات التلاميذ وتؤدي إلى المشاركة الفعالة وتستعمل فيها تقنيات ديناميكية الجماعة التي يصبح فيها التلاميذ عنصرا فعالا.[2]

تختلف دروس الدعم عن دروس الاستدراك التي تعتبر ضرورية لمعالجة النقائص عند بعض التلاميذ الضعاف و تمكنهم من الالتحاق بمستوى زملائهم، بينما تنظم دروس الدعم على مدى السنة الدراسية في شكل مراجعات و تمارين تطبيقية و مذاكرة محروسة

---

[1] النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية: "**تنظيم الدعم والاستدراك**"، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، العدد405، الجزائر، ماي 1997، ص ص9-10.

[2] نفس المرجع، ص ص 12-13.

ومحاضرات بينما يشترك كل من دروس الدعم و الاستدراك في كونهما إستراتيجية بيداغوجية سطرتها المنظومة التربوية كحل لمشكلة الإخفاق المدرسي لتحسين التحصيل الدراسي لدى التلاميذ.

3) الفرق بين الدروس التدعيمية والدروس الخصوصية :

إذا كانت الدروس التدعيمية هي إستراتيجية بيداغوجية لمعالجة النقائص التربوية وكحل لمشكل الإخفاق المدرسي لتحسين مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ، سطرتها المنظومة التربوية، فإن الدروس الخصوصية هي عملية و جهد يقوم به بعض المعلمين للتلاميذ خارج الدوام الرسمي و يلجأ إليها المعلم من أجل الحصول على دخل إضافي في حين يلجأ لها التلاميذ لتحسين مستواهم التعليمي .

قد ترفض الدروس الخصوصية في النظم التعليمية أو تسمح بمزاولتها و هذا حسب اختلاف البلدان،غير أن الدروس التدعيمية أو الاستدراك مسموح بها و تقر بها المنظومة التربوية .

وحسب المنشور رقم 96 المؤرخ في 03-09-1996 والمتعلق بالاستشارة حول الاستدراك والدعم فإن وزارة التربية الوطنية تؤكد على رفضها للدروس الخصوصية وذلك من خلال: " ونؤكد بأن حصص الاستدراك لا تعطي للقسم كله مهما كانت المبررات، ولا تتحول إلى شبه دروس خصوصية تمنح لمجموعة من التلاميذ بدون نقائص مشخصة أو بغرض التقوية "[1]

ورغم هذا فإن دروس الدعم تبقى حبر على ورق، مما يجعل التلاميذ يلجأون إلى الدروس الخصوصية كبديل لهم .

[1] النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية،مرجع سبق ذكره، ص9.

المبحث الثالث : الدروس الخصوصية في العالم .

1) الدروس الخصوصية في البلدان الغربية :

1-1) الدروس الخصوصية في اليابان: تنتشر ظاهرة الدروس الخصوصية في اليابان انتشارا واسعا، حيث ارتبط ذلك بوجود تفاوت في مستويات الكسب في عالم العمل، إذ أصبحت السبيل الوحيد لبلوغ أفض الوظائف في أفضل الشركات، حيث التعيين في الشركات الأولى من الجامعات المتميزة والتي تسمى كليات القمة"وللوصول إلى هذه الجامعات لابد للطالب لفائق لاجتياز امتحان القبول في هذه الجامعات .مما يخلق مناخا تنافسيا شديد الوطأة وتعرف الدروس الخصوصية في اليابان بـــ"Les Juku "، حيث يطلق شعبيا على الدروس الخصوصية من أجل الاستعداد للدخول في امتحانات القبول بالجامعات المتميزة "جهنم الامتحان" (Examination hell) .هذا مع العلم أن امتحان القبول هو المعيار الأساسي للدخول إلى هذه الجامعات في اليابان حيث ينفق الطلبة و الباء أموالا طائلة ووقتا طولا ومجهودا وطاقة من أجل القبول بهذه الجامعات المتميزة .[1]

ولهذا فإن الدروس الخصوصية في اليابان ارتبطت ارتباطا وثيقا بعروض العمل في أفضل وأرقى الشركات والتي ارتبطت أساسا بالجامعات المتميزة. وبذلك فالنجاح في الامتحانات خلق طلبا قويا وكبيرا للدروس الخصوصية، فأولياء التلاميذ في اليابان يدفعون أبناءهم ذوي المستوى العالي إلى الدروس الخصوصية" Les Juki" لكي يتحصلوا على معارف متقدمة و موسعة، بينما أولياء أمور التلاميذ ذوي المستوى الضعيف فيبعثون.

[1] محيا الزيتون، التعليم في الوطن العربي في ظل العولمة و ثقافة السوق، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، الطبعة الأولى، ديسمبر 2005، ص ص179، 180.

أبنائهم لاستدراك تأخرهم الدراسي، فالدروس الخصوصية في اليابان ترتكز أساسا على جمع التلاميذ انطلاقا من قدراتهم و ترتكز حصريا على التحضير للامتحانات، وهذا مالا نجده أو بالأحرى لا تريد المدارس العمومية ممارسته .[1]

2) الدروس الخصوصية في البلدان العربية:

2-1) الدروس الخصوصية في مصر: ما إن نذكر الدروس الخصوصية حتى يتبادر إلى أذهاننا واقع التعليم في المجتمع لمصري حيث أصبحت ظاهر الدروس الخصوصية في مصر تشبه ذلك الأخطبوط، الذي يمد أطرافه ليتربع على عرش النظام التعليمي في مصر.

إن المتتبع لتاريخ التربية و نظام التعليم عبر العصور المختلفة يجد أنها تمثل مظهرا طبقيا داخل المجتمعات ففي مصر القديمة، كان أبناء الفراعنة معلمون خصوصيون، أما أبناء العامة فلم تتح لهم سوى فرص التدريب على بعض الحرف اليدوية .

أما في عصر خلفاء "محمد علي"وخاصة الخديوي إسماعيل كان اهتمامه منصبا على تربية أنجاله تربية راقية وأعد لذلك مدرسة خاصة بهم ووفر لهم كبار الأساتذة المحللين والجانب على حد سواء. وفي ظل الاحتلال البريطاني لمص، شهد التعليم المصري طبقية واضحة تجسيدا لظروف المجتمع سياسيا واقتصاديا واجتماعيا وظل الوضع كذلك حتى قيام ثورة يوليو 1952،و شهدت فترة السبعينيات مجموعة من التوجهات الاجتماعية اتجهت، إلى الأغنياء كان من نتيجتها وجود تفاوت في توزيع الدخول نتيجة الانفتاح الاقتصادي، المر الذي زاد من انتشار الدروس الخصوصية في مختلف المراحل التعلمية.

---

[1] Mark Bray ،A 'l'ombre du système éducatif ,le développement des cours particuliers" conséquences pour la planification de l'éducation de l'éducation, Sagem ,UNESCO/IIPE, Paris ,1999,PP7-94.,

وفي الثمنينيات ومع تعدد الفترات الدراسية ة ارتفاع كثافة الفصول وانخفاض مستوى المعلم ونقص مستوى المعلم ونقص الإمكانات المادية، إنتشرت الظاهرة وامتدت وقعتها إلى معظم الأسر المصرية في مختلف الأماكن والبئات والفئات والطبقات. [1]

ولقد أصبحت الدروس الخصوصية في مصر تشكل ظاهرة عرضية و تمثل إحدى المعوقات الرئيسة التي تعوق النظام التعليمي. ولذلك ظهرت في التسعينات محاولات جادة من قبل المسؤولين للحد من انتشار هذه الظاهرة وامتدت في الآونة الأخيرة إلى وسائل الإعلام والصحف المصرية. ولبأس أن نذكر بعض العناوين الملفتة للنظر:

- حالة الطوارئ معلنة في كل بيت مصري .
- بدأ العام الدراسي و بدأ معه موال الدروس الخصوصية.

* الدروس الخصوصية...آفة العملية التعليمية في مصر.

إلى جانب بعض التحقيقات مثل تحقيق مثير بعنوان "مدرسون يبيعون التعليم في السوق السوداء...أخبار وكر الدروس الخصوصية "جاء فيه "أن 27 مدرسا في مدرسة واحدة استأجروا طابقا كاملا يتكون من 8 حجرات في إحدى المباني، حيث أخبر ألف تلميذ من المدرسة الإعدادية على الذهاب لوكر الدروس الخصوصية مقابل مبالغ باهظة، ولما حاول الصحفي اقتحام الوكر تسرب الخبر إلى الجهات المعنية ليجد الفصول خالية، بل و تلقى تهديدا بالقتل مما يشير إلى وجود "مافيا" للدروس الخصوصية [2].

---

[1] د/عبد العظيم عبد السلام إبراهيم، مرجع سبق ذكره،ص ص 145،146.

[2] حسن محمد حسان وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص ص 51-57.

إن سرد مثل هذه الحقائق ليس من باب التسلية أو الإثارة وإنما لتحسيس الجهات المعنية بخطورة هذه الظاهرة ما لو استفحلت في نظامنا التعليمي، مثلما هو الحال في نظام التعليم المصري .

3) الدروس الخصوصية في الجزائر:

لم تعرف الدروس الخصوصية في الجزائر الرواج الذي تعرفه في الآونة الأخيرة حيث كانت حسب المكلفة بالإعلام بمديرية التربية لولاية الجزائر على شكل دروس مسائية مجانية، بدأت في أواخر الثمانينات، حيث"خصصت وزارة التربية ساعات إضافية مجانية لطلبة الأطوار النهائية من التعليم النهائي، وذلك على الساعة السادسة مساءا في المواد الأساسية كالرياضيات، الفلسفة،العلوم، الأدب العربي" [1]

و جاء في مقال آخر نشر بجريدة 'الفجر الجزائرية'أنه" غلى غاية تسعينيات القرن الماضي، كانت الدروس الخصوصية تعتبر من الطابوهات المسموحة "لفئة معينة من التلاميذ أغلبهم كانوا من المقبلين على اجتياز الامتحانات المصيرية دون' التشهير بها' [2]

حيث كان التلاميذ يزاولونها خلسة وفي الخفاء والسرية، لأنها كانت توصمهم بالعار و الحرج، كونها دليل على الضعف في المستوى (مايعرفش يقرى!)".

و يذكر المختص في التربية و البيداغوجية الأستاذ 'أحمد تسة' "أن ظاهرة الدروس الخصوصية في الجزائر ظهرت مع بداية التسعينيات، بالتحديد في 1990و ذلك خاصة في الجزائر العاصمة والمدن الكبرى حيث اتسعت رقعتها سنة بعد سنة، حتى وصلت إلى

---

[1] هدى حوحو، "**الدروس الخصوصية بين دعم التلاميذ والنشاط التجاري**"، جريدة اليوم، يومية، العدد 3096، الجزائر، السنة العاشرة،27 أفريل، 2009، ص 6.

[2] دنيا(ن)، "**الدروس الخصوصية بين ضغط المقررات التعلمية وبخل الاستاذ وكسل التلميذ**"جريدة الفجر الجزائرية، العدد2890، الجزائر، السنة العاشرة، 6 أفريل،2010، ص 7.

تحريك الحكومة الذي خصصت له جلسة عمل في جوان 2005،حيث أكد على أن السلطات الجزائرية على وعي تام بالمخاطر المعنوية والاقتصادية التي تحدثها في المجتمع "

و تحت عنوان ملفت للانتباه لنفس المقال الذي اقتطفنا منه الفقرة الأنفة الذكر-عنوان الأستاذ 'أحمد تسة' مقاله ب "من السمسرة إلى العصابة' Du maquignon à la maffia[1] حيث أبرز أن الجزائر تحدوا حذو جمهورية مصر في الدروس الخصوصية إلى درجة أنه قال:"...إن سماسرة البيداغوجية عندنا تزوجوا بنظريتهم في العصابة المصرية الدروس الخصوصية ".[2]

فمن خلال هذا المقال نفهم جيدا المنحنى الخطير الذي تتجه إليه الدروس الخصوصية في الجزائر، رغم دروس الدعم التي اقترحتها الوزارة المعنية كبديل للحد من هذه الظاهرة التي خرجت عن نطاق السيطرة، حيث لازلت رقعة هذه الدروس تتسع و تنتشر أكثر فأكثر، حيث لا يكاد يخلوا أي حي من أحياء العاصمة من وجود أماكن أو أكثر لتقديم الدروس الخصوصية، حيث أضحت الفيلات و المستودعات و مرآئب السيارات، و شقق العمارات، تنافس المدارس في تقديم خدمات التعليم، لكن عبر تجارة مربحة و ميزانية أثقلت كاهل أولياء التلاميذ.

و ليت الأمر اقتصر على مجرد تجارة وفقط، بل أصبحت 'موضة العصر'حيث ذكرت أحدى التلميذات بحرية أنها تمارس ذلك حتى 'لا تخرج عن العادة،لأن المجتمع فرض علينا هذا'فأضحت الدروس الخصوصية نوعا من 'البرستيج' ' Prestige 'والموضة

(1) Ahmed Tessa, «Alger le Caire en cours de soutien: **Du Maquignon à la mafia**", El Wattan, Le quatidien indépendant, N°4528,Alger,15éme année,8octobre,2005,P23.
(2) Idem , p 23.

سلبت عقول التلاميذ و جيوب أوليائهم، حيث ذكرت جريدة الجزائر نيوز :"أن العائلات الثرية تدفع 20 مليون للدروس الانفرادية"[1].

وعن كيفية تنظيم هذه الدروس، فإن خلال الإعلانات في الجرائد أو من خلال ملصقات على الأعمدة الكهربائية أو الجدران المقابلة للمؤسسات التربوية، وتعدى ذلك أيضا إلى الإعلان عنها خلال الحصص الدراسية في المدرسة، وغالبا ما يقدم الأستاذ هذه الدروس في بيته الخاص

أو في قاعة أو بيت مستأجر بل الأكثر غرابة أنها أصبحت مهنة لمن لا مهنة لديه،حتى لو لم تكن له صلة بالتعليم، لما تذره من أرباح طائلة. وهذا يسوقنا إلى القول أن ثمنها أو أسعارها تتراوح حسب المادة المدرسية علمية كانت أم أدبية .

حيث يتراوح سعرها ما بين 1800الى 3000 دج للشهر الواحد وقد تتجاوز ذلك حسب كل مؤسسة – إن صح تسميتها كذلك– حيث باتت هذه الدروس في الجزائر تستنزف جيوب الأسر، التي أصبحت تخصص لها ميزانية خاصة بها.و بين مؤيد ومعارض للدروس الخصوصية، تبقى هذه الدروس تتربع على الساحة التعليمية التربوية، وتسير في طريق موازي للتعليم النظامي،حتى إشعار آخر!؟.

وبالرغم من أن الوزارة أصدرت منشورا ينص على "برمجة دروس الدعم والاستدراك مجانية في المؤسسات التربوية للذين ليس لديهم الإمكانات لدفع تكاليف دروس الدعم، غير أن أولياء التلاميذ اعتبروا ذلك غير كاف، لأنه لا يختلف عن الدروس

---

[1] عبد الكريم لونيس، **الدروس الخصوصية، بداية نهاية مجانية التعليم في الجزائر: أستاذة يتحولون إلى بزناسية "على حساب جيوب أولياء التلاميذ"**، جريدة الجزائر نيوز، يومية إخبارية شاملة، العدد، 1853، فيفري، ص 2010، ص 12.

العادية التي يتلقونها طوال السنة،كما أن معظم الأساتذة يتغيبون و لا يلتزمون بهذه الحصص بسبب عدم تقاضيهم لكامل مستحقاتهم المادية للسنة الماضية[1]"

و عليه باتت الدروس الخصوصية تهدد مجانية التعليم في الجزائر، حيث عنونت جريدة الجزائر نيوز إحدى مقالاتها المثيرة :" الدروس الخصوصية بداية نهاية مجانية التعليم في الجزائر:أساتذة يتحولون إلى' بزناسية' على حساب جيوب أولياء التلاميذ" (الجزائر نيوز، الخميس، 11 فبراير،2010).

فالملفت للإنتباه أن هذه الدروس لم تعد تقتصر على منهم بصدد اجتياز الامتحانات المصيرية كالبكالوريا والتعليم المتوسط، بل امتدت إلى الطور الابتدائي، الأمر الذي يدعوا إلى دق ناقوس الخطر .

وكثيرون هم من يحملون المعلمين مسؤولية ظهور و تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية .حيث ذكر الأستاذ 'أحمد تسة' في مقال شيق تحت عنوان :'أوقفوا الغرغرينة'

' Stopper la gangrène': "إنه من المعروف أن المدرسين – نأمل أن تكون الأقلية منهم– قد قايضوا عاداتهم التربوية لفائدة حاسبة البقالة"يعني بذلك أن مدرسين استبدلوا عاداتهم التربوية الشريفة بالعادات المادية،حيث أصبح همهم الوحيد هو حساباتهم المادية .و يضيف قائلا :" أنه منذ سنوات طويلة هذه الدروس المتوحشة ' Cours suvages' تباع و تشترى في الأقبية و المستودعات الغير صحية أو في شقق فخمة في العاصمة".[2]

---

[1] جمال العلامي وآخرون، "عندما يموت الضمير التربوي ويتحدث المسؤولون عن إصلاح الإصلاح": مترشحوا الباكلوريا، ضحايا الارتجال وفوضى الإصلاحات"، جريدة الشروق اليومي، إخبارية وطنية، العدد 2630، 7 جوان، 2009، ص ص 6 – 7.

[2] Ahmed Tessa**, «Soutien scolaire au élève candidats: Stopper La gangrène**."
El Watan, le quanti en Indépendants, N°5210,Alger, 18éme année,29 Décembre, 2007,P23.

كما يستطرد قائلا :"الإجراء الذي يقوم على جذب التلاميذ، يحط من قيمة المهنة" حيث ينعتهم ب:" هؤلاء التربويون الوهميون Ces Pseudom éducateurs" يلعبون على قلق الأولياء، ويستثيرون ذلك بحجة ثقل البرامج.أبدا لن يعترفوا بالغرض الحقيقي وراء شرههم لطعم الربح السهل و الثروة المحظورة، إنها ثروات أنجزت على ظهور تلاميذ و مراهقين ضعفاء أمام حجة :"إذا أردت النجاح تعالي وإشتري دروسي، النموذج المصري يكاد يتجسد عندنا .و قمة السخرية !أن الآباء شاهدون على السلوكات المعيبة للمدرسين (رجالا و نساء)، اللذين يدعون بلطف تلاميذ السنة أولى ابتدائي لشراء هذا أو ذاك الدرس، منذ أول يوم للدخول المدرسي ".[1]

و يمكن القول في الأخير –لأنه مهما تحدثنا عن خلفية هذه الظاهرة في الجزائر فإن الأمر سيطول– أن الدروس الخصوصية في الجزائر اتخذت منحا خطيرا،خاصة مع الإضرابات المتكررة للمعلمين والأساتذة، والتي أدت إلى تراجع واضح في مستوى المتعلمين، مما أدى إلى لجوء الكثيرون منهم إلى الدروس الخصوصية و التي تحولت إلى وسيلة غش في الامتحانات"[2].حيث ذكرت جريدة 'الجزائر نيوز' "إن دروس الدعم والتقوية تحولت إلى وسيلة غش في الامتحانات معنونة ذلك " من دروس دعم و تقوية إلى وسيلة غش في الامتحانات " فهل حقا ستقضي الدروس الخصوصية على مجانية التعليم ومبدأ تكافؤ الفرص في الجزائر!؟.

---

[1] Idem,P 23.

[2] عبد الكريم لونيس،جريدة الجزائر نيوز، مرجع سبق ذكره،ص 12.

المبحث الرابع: الدروس الخصوصية في ظل العولمة و ثقافة السوق.

1) الدروس الخصوصية و التغير الاجتماعي:

إن ظاهرة التغير الاجتماعي لصيقة بجميع الظواهر الاجتماعية، فهي بمثابة المحرك الأساسي لكل الظواهر،"لأن المجتمع البشري يخضع لحالة من التغير الدائم و لتي تعتبر سمة أساسية للوجود الاجتماعي، تلك السمة التي لازمت المجتمع منذ نشأته، وحتلى الوقت الراهن، بعد أن مر بمراحل عديدة من التغير شملت كافة جوانبه الاجتماعية والثقافية والسلوكية " [1]

يعني التغير الاجتماعي "بدراسة التحول الذي يحدث في النظم والأنساق وكالمؤسسات الاجتماعية سواءا ذلك من ناحية البناء أو الوظيفة خلال فترة زمنية محددة، ولما كانت النظم في المجتمع مترابطة ومتداخلة ومتكاملة بنائيا ووظيفيا، فإن أي تغير يحدث في ظاهرة لابد أن يؤدي إلى سلسلة من التغيرات الفرعية الأخرى التي تؤثر في معظم جوانب الحياة بدرة متفاوتة."[2]

ولما كان الأمر كذلك، فإن التغيير في الأدوار أدى إلى التغير في أدوار المدرسة، كمؤسسة اجتماعية تعني بتربية وتعليم النشء إلى مؤسسة تعنى بتهميش الطلبة بسبب تدني جودة التعليم نظرا لانخفاض المستوى العلمي لبعض المعلمين مما يدفع بالطلبة إلى الهروب إلى معلم آخر خصوصي وبالتالي يصبح الطلبة وأولياء أمورهم عرضة للابتزاز والاستغلال المادي .الظاهر الدروس الخصوصية تعتبر –في الآونة الخيرة –إحدى إفرازات التغيرات والتحولات الاقتصادية الحاصلة في مجتمعنا نظرا لتبني الجزائر سياسة

---

[1] فادية عمر الجولاني،التغير الإجتماعي، مدخل النظرية الوظيفية لتحليل التغير، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 1993،ص 29.

[2] شبل بدران و محمد فاروق محفوظ،أسس التربية،دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية،ط 5،2005،ص 126.

الانفتاح و ثقافة السوق، الأمر يجعل الدروس الخصوصية إحدى الظواهر الاجتماعية التي تعززها ظروف اقتصادية و سياسية و اجتماعية معقدة.

إن التحدي الذي تفرضه هذه الظاهرة يتمثل في إضعافها القيمة المدرسة كمؤسسة تربوية تعليمية، حيث فقد الطلبة أولياء أمورهم الثقة في نوعية التعليم و جودته، لتدني الكفاءة التعلمية والمهنية لبعض المدرسيين، مما أضطرهم إلى اللجوء إلى الدروس الخصوصية ليس استكمالا للنقائص التي يشتكون منها و إنما للأسف الشديد كبديل لما إليه نانظامنا التعليمي .من تدهور حيث أصبحت مكانا لحضور التلاميذ وانصرافهم منها دون فائدة وفي الواقع ما يتخوف منه العديد من التربويون والمشتغلين بالتعليم، هو أن المدرسة بدأت تتخلى عن دورها الحقيقي حيث أن الجديد الذي يحدث خارج أسوار المدرسة والذي يقوم به فرد أو جماعة أو هيئة ما يربك المدرسة ويجعلها تعاني الإخفاق والفشل، إلى درجة أن هناك من ينادي بالتخلي عن المدرسة وتحرير المجتمع منها وهي دعوة 'إيفان إليتش' "لأنها لم تعد في نظره صالحة لمسايرة الحاضر ومعايشة المستقبل".[1]

وما يزيد الأمر خطورة هو انتشار الدروس الخصوصية والتي أصبحت ظاهرة مرضية تعيق النظام التعليمي في مراحل تطوره وتقدمه، فالمزيد من الدرس الخصوصية يساهم بتدهور نظام التعليم بدوره يشجع على اتساع نطاق الدوس الخصوصية مما يتسبب في القضاء على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ومجانية التعليم في الوقت الذي لازلت الدولة تلتزم بالإنفاق على التعليم .

[1] شبل بدران ومحمد فاروق محفوظ، مرجع سبق ذكره، ص 137.

2) الدروس الخصوصية والقيم:

إن الحديث عن الدروس الخصوصية و القيم في حد ذاته يمكن أن يصبح موضوع بحث قائم بذاته، لأن كلا من ظاهرة الدروس الخصوصية والقيم لهما علاقة مع بعضهما البعض و لا يمكن الفصل بين أي ظاهرة في المجتمع وعلاقتها بالقيم.و بالتالي كل ما يمكن قوله حول هذا العنصر لا يمكن أن يفيه حقه، حيث أن التغيرات و التحولات نحو العولمة و ثقافة السوق تسببت في ظهور انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية في الجزائر بصورة ملفتة للانتباه، حيث أحدث ذلك كلله تصدعا و إنهيارا لبعض القيم الاجتماعية والثقافية التي تسببت في تدهور المدرسة الجزائرية ."فالذات الإنسانية و نظرا للمتغيرات والمثيرات كثيرا ما تنجذب بدافع القيمة نحو موضوع معين أو تهتم مهنة من المهن دون الأخرى، فلم يعد المعلم في بلدنا يحتل النمو ذج بل نقيض النموذج كما يقول أحد المفتشين، حيث أصبح المعلمون والأساتذة يمارسون نشاطاتهم بشكل من السطحية جعلت الكثير من الناس ينظرون إلى المؤسسة التربية نظرة سخرية وازدراء لأنها ألفت الزهد في الإبداع و إتقان المهارات "[1]

ولعل تدهور صورة الأستاذ و مكانته الاجتماعية بتغير نظرة المجتمع للتعليم والمعلم حيث تراجعت قيمته بالنظر للمهن الأخرى،هي الدافع وراء هجرة الأساتذة لمقاعد الدراسة و توجههم نحو القيام بنشاطات أخرى أو لجوءهم للدروس الخصوصية بحثا عن مكانتهم الاجتماعية الضائعة .أضف إلى ذلك تدني أجور المعلمين، مما دفعهم إلى القيام بنشاطات أخرى موازية كلجوئهم إلى القيام بالدروس الخصوصية كبديل لرفع مستواهم المادي بعدما طغت القيم على سواها منم القيم الأخرى لدى أفراد المجتمع ككل وليس لدى فئة المعلمين فقط،حيث أضحت الثروة و الوظيفة الأكبر أجرا، هي التي تكسب الفرد

[1] بن عبد الله محمد، المنظومة التعليمة و التطلع إلى الإصلاح،دار الغرب، وهران،2005،ص 11.

سمعة و مكانة في المجتمع .غير أن هذا لا يعطى الحق للأساتذة في تخليه عن القيم الإنسانية و القيم الأكاديمية، في سبيل تحقيق المكاسب المادية في تخليه عن القيم الإنسانية، و ربما تنازل بعض المعلمين عن هذه القيم قد يهدد النشاط التعليمي والبحثي و قد يقوض مكانته العلمية الرفيعة .إذ أن ضعف انتماء بعض المعلمين لمهنة التعليم وقلة التزامهم بأخلاقياتها قد يدفعهم إلى التقصير في أداء واجباتهم والتواني في شرح الدروس وقد يزداد الأمر

خطورة، عندما يتعمد البعض منهم استعمال أساليب متنوعة كالإغراء تارة و تهديد تارة أخرى لجذب التلاميذ نحو الدروس الخصوصية باعتبارها السبيل الوحيد لتحقيق المكاسب الكبرى .

حيث يقول "أحمد تسة "في هذا الصدد:"الانسجام الجميل للعلاقة بين المعلم والتلاميذ قد تعرض لضربة قوية، لن يكون ذلك الاحترام و الإعجاب أمام المربي الذي كان شغوفا بمهمته .واع بمكانته كزبون محتمل سوف يعتبر التلميذ معلمه كالتاجر الذي سوف يطلب منه الحساب و يحمله مسؤولية فشله."[1]

ليت الأمر توقف عند هذا الحد وحسب، إن تبني بعض الدول لاقتصاد السوق والانفتاح نحو العولمة والجزائر واحدة منهم –أدى أيضا إلى حدوث تغيرات في المجال الاجتماعي، حيث ارتبط انتشار نطاق الدروس الخصوصية بحدوث تلك التغيرات الاجتماعية و التي انعكست سلبا على العلاقة بين الأسرة ة الأبناء من خلال تراجع دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية لأبنائه، حيث تراجعت معدلات التفاعل الأسري إضافة إلى التضامن الأسري،و ذلك بانشغال الوالدين بأعمالهم و قلة متابعتهم لأبنائهم في المدرسة

(1)) Ahmed Tessa, **«Soutien scolaire au élève candidats: Stopper La gangrène."** Op.cit. ,P23.

ومن ثمة الاعتماد على الدروس الخصوصية أو بالأحرى المدرسين الخصوصيين لقيام بهذه المهمة .

و يزداد الامر تعقدا بسبب انتشار ثقافة الاستهلاك، "فإن توقعات أولياء أمور التلاميذ و نظرا لظروف اجتماعية و ما يرتبط بها من اعتبارات متعلقة بالوظائف والمهن، و قد يكون البعض منهم مدفوعا في توقعاته ببريق اجتماعي تجاه مهنة ما" [1] مما يدفعهم إلى الحرص على توجيه أبنائهم نحو الدروس الخصوصية مهما كلفهم من أعباء مالية خيالية وذلك نظرا لطغيان القيم الاستهلاكية، على القيم المعنوية، وقد يجدها بعض أولياء الأمور وسيلة لتباهي وإبراز المستوى الاجتماعي والاقتصادي، حتى ولو خلقت تلك الدروس لدى أبنائهم نوعا من التبعية والاتكال وانعدام قيم الإبداع والتفكير .

وفي المقابل و نظرا لتفشي قيم الاستهلاك والرغبة في تقليد الآخرين والتي تظهر لدى الأبناء، فإنهم يصبحون يشكلون ضغوطا اجتماعية واقتصادية مستمرة على أولياء أمورهم و ذلك بدفعهم نحو تسديد المصاريف الباهظة للدروس الخصوصية الأمر الذي يحدث توتر في عملية التنشئة الاجتماعية و في العلاقة بين الآباء والأبناء حيث "تِثر الدروس الخصوصية على علاقة التلميذ بأوليائه نظرا للدخل المتدني للأسرة وباعتبارها قد لا تستطيع أن توفر له ما يتوفر لطالب آخر أولياؤه ذوي دخل ومستوى إقتصادي مرتفعين،فيشعر بالنقص وانخفاض مكانته بين أقرانه الأمر الذي يجعله يلقي اللوم على أسرته في انخفاض تحصيله الدراسي، لأنها لا تتوفر له المساعدة عن طريق الدروس الخصوصية " مما قد يخلق فروقا طبقية اجتماعية .كما قد لا تؤثر الدروس الخصوصية في "احترام الطالب للنظام المدرسي والغيابات لأتفه الأسباب، والانصراف عن الشرح

[1] د/ أحمد حسين اللقاني، تطور مناهج التعليم،عالم الكتب، القاهرة،ط1،1995،ص78(بالتصرف).

أثناء الحصة ة إحداث الضوضاء التي تعطل على الآخرين الاستفادة من الشرح، كما تعوده على الكسل و الإهمال و تعوده عدم احترام القانون و التهاون في تنفيذه ."

إن كل هذه العوامل قد تؤثر سلبا على شخصية الطالب، وتفقده الثقة بالنفس و تجعله في حالة تردد دائم في اتخاذ قرار يخص رغباته ومستقبله وحياته ككل.

3) الدروس الخصوصية في ظل العولمة وثقافة السوق :

لم يقتصر نطاق تيارات العولمة ومبادئ اقتصاد السوق فقط كما هو شائع عادة على المجلات الاقتصادية و التجارية، بل إمتد ليشمل قطاع التعليم على الرغم من كونه أحد المجالات ذات الطابع الاجتماعي و الثقافي، حيث كان يعد محصنا ضد هذه التيارات حتى في الدول الرأسمالية، و الآن فإن قطاع التربية أصبح أكثر القطاعات التي تأثرت بفعل تطبيق هذه السياسات، علاوة على ذلك فقد أصبح التعليم لأول مرة واحدا من بين إثني عشر قطاعا تشملها الاتفاقية العامة للتجارة في الخدمات(الغاتسGATS) و بناءا على ذلك فإن أي دراسة لأوضاع التعليم في لوطن العربي أصبحت لا تتم بمعزل عن إتجاهين أساسيين :

1- التحول في الأنظمة الاقتصادية والاعتماد بشكل متزايد على قوى السوق وآلياته و انتشار ثقافة السوق وقيمة في جميع مجالات النشاط والحياة .

2- الانفتاح على تيارات العولمة وتحرير التجارة وإحراز القدر المتزايد من الاندماج في الاقتصاد الرأسمالي العالمي .

إن للعولمة والتحولات الرأسمالي وهيمنة ثقافة السوق تأثيرات واضحة على التعليم في المجتمعات العربية إضافة إلى المجتمعات الغربية،حيث ارتبطت معالمه وخصائصه بالتطور المتلاحق في المحيط الاقتصادي وفي المجال المعرفي والتقني، كما أصبح

مرتبطا أيضا بنظام عالمي جديد تتزايد فيه أهمية المنافسة في الأسواق العالمية كمعيار للتميز (اليابان 'Les Juku' الدروس الخصوصية). [1]

فقد يكون من المناسب الإشارة إلى وجود صلة واضحة بين تزايد الاعتماد على الدروس الخصوصية (Private tutoring)

و التحول إلى اقتصاد السوق . ففي الصين و الفيتنام مثلا صاحب التحول إلى اقتصاد السوق في خلال عقد التسعينيات و السماح بالدروس الخصوصية و تشجيعها على نحو لم يكن قائما من قبل و في أوربا الشرقية التي شهدت تحولات اقتصادية على صعيد انهيار أنظمة التعليم العامة فيها، اضطرت السر إلى الاستثمار في الدروس الخصوصية بمعدلات لم نكن معروفة من قبل. [2]

إن التحولات تلك انعكست سلبا و بشكل مباشر على تدهور أوضاع مؤسسات التعليم حيث أدى ذلك إلى تواجد تزايد مطرد في عدد المدارس الخاصة على حساب المدارس العمومية و ظهور المدارس الموازية أو الدروس الخصوصية و انتشارها بشكل رهيب، حيث أصبحت تشكل ظاهرة تبعث على القلق نظرا لتداعيات هذا التحول الاقتصادي ونظرا لانخفاض مستويات المعيشة، حيث أدى الانخفاض الشديد لمرتبات المعلمين وأجورهم إلى الإنكباب على الدروس الخصوصية لتعويض الدخل المحدود والضعيف، حيث أصبحت نمطا شائعا في العديد من الأقطار العربية ما زاد من الأعباء المالية للتعليم والتي تتحملها الأسر بالدرجة الأولى حيث يقول مارك براي:" هذا التطور إلى اقتصاد السوق يساهم بحدة في تعزيز الطلب على الدروس الخصوصية"[3]

---

[1] محيا الزيتون، مرجع سبق ذكره،ص ص 18،19.(بالتصرف)

[2] Mack Bray,Opict,P27.

[3] Ibid,P10

وواكب شيوع ظاهرة الدروس الخصوصية على هذا النحو، الاتجاه لخفض الإنفاق وتحديد أعداد المقبولين في المدارس والجامعات وتراجع جودة التعليم، مع إختلالات في سوق العمل وظهور تفاوتات ضخمة في مستويات الكسب بين المهن المختلفة وبين وظائف القطاع الحديث والقطاع التقليدي وتراجع مستوى الدخول الحقيقية للمدرسين وغيرها من التغيرات التي صاحبت التغيرات التي صاحبت التحول إلى إقتصاد السوق .ولقد فاتخذت هذه الظاهرة منحا بحيث أصبحت بمثابة لاستكمال لمقومات المكانة فاجتماعية في بلدان الخليج و ذلك من خلال الوظائف و ليس مستوى الكسب فقط. [1]

وربما ما يميز ظاهرة الدروس الخصوصية في البلدان العربية مقارنة بالدول الأكثر تقدما هو مساهمتهما بتدهور نام التعليم الرسمي، وذلك عندما تصبح هده الدروس بديلا لهذا النظام و ليس مكملا له، فالدروس الخصوصية بذلك تساهم في تدهور النظام التعليمي و تدهور النظام التعليمي يساهم بالمقابل في اتساع نطاق الدروس الخصوصية وينتج عن ذلك تفاوت في نوعية التعليم التي يتلقاها أبناء الفئات القادرة على توظيف أكفء المدرسين والنوعية التي يحصل عليها أبناء الفئات محدودة الدخل التي تعجز عن اللجوء لذلك السبيل أو تضطر إلى اللجوء إلى أدنى فئات المدرسين كفاءة وأقلهم تكلفة . [2]

وينتج عن ذلك كله تراجع في مبدأ تكافؤ الفرص و المساواة في التعليم و تدني جودته إضافة إلى خلق تفاوت اجتماعي، اللآمساواة الاجتماعية (L'inégalité sociale).

وربما قد يؤدي لا محالة إلى إلغاء مجانية التعليم !؟

---

[1] محيا الزيتون، مرجع سبق ذكره،ص ص 177-179 (بالتصرف).

[2] نفس المرجع، ص ص 181-182.(بالتصرف)

ملخص:

الملاحظ هو أن ظاهرة الدروس الخصوصية لا تقتصر على الدول النامية فقط بل تخص أيضا الدول المتطورة كاليابان .و لقد عرفت انتشارا واسعا في الجزائر خاصة في الآونة الخيرة، والملاحظ أيضا أنها لم تعد تخص التلاميذ المقبلين على الامتحانات في الآونة الأخيرة والملاحظ أنها لم تعد تخص التلاميذ المقبلين على الامتحانات النهائية والمصيرية، بل امتدت غلى كل الأطوار وكل السنوات حتى الابتدائي. وبين مؤيد ومعارض لهذه الظاهرة فهي لازالت تمتد ويتوسع نطاقها .فالمؤيدين يعتبرونها وسيلة لخلاص التلاميذ، نظرا للوهن والضعف الذي أصاب المدرسة جراء الإصلاحات المتكررة وغير المدروسة، ونتيجة لفقدان الأولياء والطلبة الثقة في المدرسة بسبب ضعف المستوى التعليمي للمعلم وجشعه وسعيه وراء الكسب غير المشروع حيث يحرص الكثيرون من أولياء أمور التلاميذ على توجيه أبنائهم نحو الدروس الخصوصية حرصا على تدارك النقائص المسجلة عندهم و طمعا في تمكينهم من الحصول على الرصيد المعرفي الذي يمكنهم من تحقيق النجاح خلال الامتحانات خاصة المصيرية –مهما كلفهم الثمن–

أما المعارضون فيعتبرونها إنهاكا لجهد الطالب وإسهاما في تغيير قيم الإبداع والتفكير لديه واستبدالها بالاتكال والكسل والخمول وفقدان الثقة بالنفس في حل المشكلات، إضافة إلى اعتبارها عبئا على ميزانية الأسرة .أما بالنسبة للمعلم فهي تؤثر سلبا على علاقته بتلاميذه وأعضاء المجتمع الآخرين .

ويذهب آخرون إلى تفسير تفاقم ظاهرة الدروس الخصوصية في السنوات الأخيرة على أنها نتاج السمة الاستهلاكية المتصاعدة وطغيان القيم الاستهلاكية على حساب القيم المعنوية بسبب سياسة الانفتاح والتوجه نحو ثقافة السوق.حيث ينشغل الآباء جريا وراء تأمين احتياجات ومتطلبات الحياة المتزايدة مهملين دورهم في التنشئة الاجتماعية لأبنائهم، متملصين عن مسؤوليتهم تجاه متابعة مستوى أبنائهم الدراسي ومساعدتهم على حل مشكلاتهم .إضافة إلى تفشي الفساد حتى بين مربي الأجيال نتيجة لنهمهم المادي وموت ضميرهم التربوي وجريهم وراء المكاسب المادية الكبرى متملصين عن تأدية رسالتهم التربوية النبيلة .

خلاصة الباب الأول:

لقد حاول الباحث من خلال هذا العرض النظري في الباب الأول للدراسة إلى فتح نافذة حول كل ما يتعلق بالظاهرة محل الدراسة وهي الدروس الخصوصية، ودورها في تراجع مصداقية المعلم.

حيث بنى الباحث عمله على أساس نظري يعزّز مختلف الجوانب التي تحيط بالدروس الخصوصية والمعلم في آن واحد، حيث كان لابد للباحث أن يدرج فصل حول التعليم بكل مفاهيمه وأبعاده وعلائقه بالتربية، كما قدم الباحث نظرة حول التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، كما تطرق الباحث إلى التعليم الثاني ومختلف الإصلاحات التي عرفها وأدرجها في فصل خاص كما قدم الباحث فصلا حول المعلم وإدارة الصف وكفاية التدريس وذلك ليدرس كل الجوانب المتعلقة بالمعلم باعتباره المحرك الأساسي للعملية التعليمية قبل وبعد ظهور الدروس الخصوصية.

وفي الأخير تطرق الباحث إلى فصل كامل أيضا حول الدروس الخصوصية في العالم وفي الجزائر خاصة في ظل العولمة وثقافة السوق.

وذلك ليضع تحت تصرف طارئ كل أبعاد وخلفيات هذه الظاهرة.

إن تناول كل هذه الفصول في الجانب النظري يعتبر الشق الذي لا يكتمل إلا بالجانب التطبيقي والذي بدوره سوف يُعزّز بالجانب النظري فكل جانب متمم ومكمل ومعزز للآخر ولا يكون أحدهما دون الآخر، إذ أن كل ما تناوله الباحث في الفصول النظرية ويضع للدراسة خلفية تاريخية نظرية متينة، وكل ما سوف نتناوله الباحث لاحقا في الجانب التطبيقي للدراسة هو مبني أساسا على كل المفاهيم والمصطلاحات والنظريات والمعلومات التي سوف يستخدمها الباحث في تحليلاته وقراءاته السوسيولوجية للجداول الإحصائية، والنتائج التي تحصل عليها الباحث خلال الدراسة ككل دون أن نهمل مختلف المواقف والملاحظات العينية التي ساهمت في بناء العمل العلمي البحث والذي بالطبع ما كان ليكتمل دون الخلفية النظرية للدراسة.

الباب الثاني

الجانب التطبيقي

للدراسة

الفصل السابع

الفصل السابع: إقبال التلاميذ على الدروس الخصوصية وعلاقته بتدني مستوى أداء المعلم داخل الصف الدراسي

ألفرضية الأولى

- **قراءة الجداول**
- **التحليل السوسيولوجي للجداول**
- **ملخص ونتائج**

الجداول الخاصة بالفرضية الأولى.

المحور الأول : إقبال التلاميذ على الدروس الخصوصية.

الجدول رقم 13: جدول بسيط خاص بالفرضية الأولى

سبب التوجه للدروس الخصوصية

سبب التوجه للدروس الخصوصية	التكرار	النسبة
كثرة البرامج	10	%8,3
عدم استيعاب الدروس	25	%20
أسلوب الأستاذ في التدريس	78	%65
كثرة الطلبة في القسم	2	%1,7
كثافة المواد	3	%2,5
تقليد الزملاء	2	%1,7
المجموع	120	%100

قراءة الجدول رقم 13 :

يتضح لنا من المعطيات الإحصائية في الجدول أعلاه، والذي يوزع المبحوثين والسبب وراء توجههم إلى الدروس الخصوصية ، حيث تظهر لنا أن النسبة الغالبة عن مجموع العينة الإجمالية هي 65% والتي توضح أن السبب الرئيسي وراء إقبال طلبة الطور الثانوي على الدروس الخصوصية هو أسلوب الأستاذ في التدريس تليها نسبة 20% والتي تصب نوعا ما في نفس المضمار وهو عدم استيعاب الدروس الملقاة في القسم ثم تأتي نسبة 8,3% والتي تشمل عبارة كثرة البرامج، تليها نسبة 2,5 % والتي تمثل كثرة المواد الدراسية ، وتأتي النسبتين المتساويتين واللتان تعبران عن الأسباب وراء

اللجوء إلى الدروس الخصوصية هو كثرة الطلبة في القسم أو تقليد الزملاء اعتبار أن الدروس الخصوصية أصبحت موضة في الآونة الأخيرة والمعبر عنها بنسبة 1,7 % وهي نسبة ضئيلة جدا مقارنة بالنسب المذكورة أعلاه ومن خلال ما ورد أعلاه فإن السبب الرئيسي وراء إقبال التلاميذ على الدروس الخصوصية هو تدني الأستاذ في التدريس مما يدفعهم إلى البحث عن البديل خارج أسوار المدرسة وذلك لتحصيل المعرفة وفهم واستيعاب الدروس.

الجدول رقم 14: العلاقة بين الجنس و سبب اللجوء إلى الدروس الخصوصية

سبب اللجوء إلى الدروس الخصوصية / الجنس	كثرة البرامج	عدم استيعابك للدروس	أسلوب الأستاذ في التدريس	كثرة الطلبة في القسم	كثافة المواد	تقليد الزملاء	المجموع
ذكر	2 % 4.3	8 % 17.4	32 % 69.6	1 % 2.2	2 % 4.3	1 % 2.2	46 %100
أنثى	8 % 10.8	17 % 23	46 % 62.2	1 % 1.4	1 % 1.4	1 % 1.4	74 %100
المجموع	10 % 8.3	25 %20.8	78 % 65	2 % 1.7	3 % 2.5	2 % 1.7	120 %100

قراءة الجدول رقم 14 :

يوضح لنا الجدول أعلاه العلاقة بين الجنس كمتغير مستقل وسبب لجوء طلبة الطور الثانوي إلى الدروس الخصوصية حيث يوضح لنا الاتجاه العام الذي نسبته هي 65%، والنسبة الغالبة هي 69,6% بالنسبة للذكور و 62,2 % بالنسبة للإناث من مجموع العينة الإجمالية قيد الدراسة الحالية و الذي يوضح أنه لا يوجد فرق كبير بين الجنسين في السبب وراء اللجوء إلى الدروس الخصوصية المتمثل في أسلوب الأستاذ في التدريس حيث أن النسبتين متقاربتين نوعا ما. و هذا يؤكد لنا حرص كل من الذكور والإناث على حد سواء على تحسين مستواهم الدراسي و أن سعيهم وراء الدروس الخصوصية

ليس له علاقة بالجنس ذكورا كانوا أم إناثا ما دام الهدف الأساسي هو تحسين تحصيلهم الدراسي و النجاح في الأخير.

يتضح لنا من خلال هذه المعطيات الإحصائية أن الجنس كمتغير مستقل ليس له الأثر على لجوء الطلبة إلى الدروس الخصوصية.

و تجدر الإشارة إلى أننا لم نؤد تكرار ذكر النسب المتتالية لأن الباحث سبق وأن أشار إليها في الجدول السابق الذكر.

الجدول رقم 15: العلاقة بين الشعبة وأين يتلقى الدروس الخصوصية عند أستاذ القسم أو أستاذ آخر.

أين يتلقى الدروس الخصوصية / الشعبة	أستاذ القسم	أستاذ آخر	المجموع
علوم تجريبية	1 %1,9	52 %98,1	53 %100
آداب وفلسفة		35 %100	35 %100
آداب ولغات		21 %100	21 %100
تسيير واقتصاد		11 %100	11 %100
المجموع	1 %8	119 %99,2	120 %100

قراءة الجدول رقم 15:

من خلال الجدول العلاقة بين الشعبة وأين يتلقى الطلبة الدروس الخصوصية عند أستاذ القسم أو أستاذ آخر. حيث أن الاتجاه العام يظهر أن نسبة 99,2% من الطلبة

والذين يتلقون الدروس الخصوصية عند أستاذ آخر غير أستاذ القسم . حيث جاءت النسبة الغالبة 100% والتي تساوت عند الشعب التالية آداب وفلسفة، آداب ولغات ، تسيير واقتصاد ثم تليها نسبة 98,1% من العينة الإجمالية لتوزيع المبحوثين حسب شعبة علوم تجريبية حيث جاءت آخر نسبة تمثل 8% من مجموع المبحوثين الذين يتلقون دروسا خصوصية عند نفس أستاذ القسم والذي يقابل فرد واحد من أفراد العينة الإجمالية لمجتمع البحث ومن خلال بيانات الجدول يتضح فعلا أن السبب وراء لجوء التلاميذ إلى الدروس الخصوصية هو أسلوب أستاذ القسم ، بدليل أن جل المبحوثين يتلقون دروسا خصوصية عند أستاذ غير أستاذ القسم بينما يوجد تلميذ واحد فقط هو الذي يقوم بالدروس الخصوصية عند أستاذه لسبب ما وعليه ليس هناك فرق يذكر بين الشعب فكل الطلبة بتنوع شعبهم يلجؤون للدروس الخصوصية عند أستاذ آخر غير أستاذ القسم.

المحور الثاني: الإقبال على الدروس الخصوصية و علاقتها بأسلوب الأستاذ في التدريس داخل الصف الدراسي و ما يقابله من أسلوب أستاذ الدروس الخصوصية.

الجدول رقم 16: الفرق بين المعلم قبل وبعد ظهور الدروس الخصوصية.

الفرق بين المعلم قبل وبعد ظهور الدروس الخصوصية	التكرار	النسبة
أصبح المعلم في الدروس الخصوصية أفضل من المعلم في القسم	36	%30
لا يوجد فرق	22	%18,3
يوجد فرق كبير	20	%16,7
كان المعلم قبل ظهور الدروس الخصوصية يقدم كل ما لديه ويبذل جهد	21	%17,5
أصبح متهاونا ولا يبذل جهد ويسعى لكسب المزيد من المال	21	%17,5
المجموع	120	%100

قراءة الجدول رقم 16:

من خلال الجدول الذي يوضح الفرق بين المعلم قبل وبعد ظهور الدروس الخصوصية في نظر تلامذة التعليم الثانوي، حيث جاءت أكبر نسبة تعبر عن 30 % والتي تقابلها عبارة أصبح المعلم في الدروس الخصوصية أفضل من المعلم في القسم، ثم تليها نسبة 18,3% التي تعبر عن أنه لا يوجد فرق بين المعلم قبل وبعد ظهور الدروس الخصوصية. ثم تليها النسبتين المتساويتين وهما لكلا العبارتين على التوالي:" كان المعلم قبل ظهور الدروس الخصوصية يقدم كل ما لديه ويبذل جهد " و" أصبح متهاونا ولا يبذل جهد ويسعى لكسب المزيد من المال" ، ثم نجد في الأخير نجد نسبة 16,7% تعبر عن عبارة "يوجد فرق كبير".

ومن خلال هذه المعطيات الإحصائية أعلاه يتضح أن نظرة التلميذ للمعلم تعبر على أن المعلم أو الأستاذ فقد ذلك الاحترام الذي كان يتمتع به قبل ظهور الدروس الخصوصية، فأصبح ينظر له وكأنه التاجر الذي يبحث عن الحسابات، حيث أن هذه النظرة تحقر ليس الأستاذ فحسب وإنما مهنة التعليم ككل. وعليه فإن إقرار التلميذ بوجود فرق بين المعلم قبل وبعد ظهور الدروس الخصوصية، يعد في حد ذاته اتهاما صريحا لمصداقية المعلم ، والذي تسببت فيه هذه الدروس الوحشية كما أسماها الأستاذ أحمد تسة المتخصص في القضايا التربوية والتعليمية.

الجدول رقم 17: العلاقة بين الشعبة والفرق بين المعلم قبل وبعد ظهور الدروس الخصوصية.

الفرق قبل وبعد الدروس الخصوصية / الشعبة	أصبح المعلم أفضل في الدروس الخاصة عنه في القسم	لا يوجد فرق	يوجد فرق كبير	كان المعلم قبل ظهور الدروس الخاصة يقدم كل ما لديه	أصبح متهاونا لا يؤدي واجبه ويبحث عن المال	المجموع
علوم تجريبية	14 %26,4	10 %18,9	8 %15,1	10 %18,9	11 %20,8	53 %100
آداب وفلسفة	15 % 42,9	4 % 11,4	6 %17,1	5 % 14,3	5 %14,3	35 %100
آداب ولغات	4 %19	5 %23,8	3 %14,3	5 %23,8	4 %19	21 %100
تسيير واقتصاد	4 %37,4	2 %18,2	3 %27,3	1 %9,1	1 %9,1	11 %100
المجموع	37 %30,8	21 %17,5	20 %16,7	21 %17,5	21 %17,5	120 %100

نعلم أن أكبر نسبة للتلاميذ الذين يقبلون على الدروس الخصوصية هم شعبة علوم تجريبية وآداب وفلسفة والذين يجمعون على أن المعلم أصبح في الدروس الخصوصية أفضل من المعلم في القسم.

قراءة الجدول رقم 17:

إن الاتجاه العام 30,8% يوضح العلاقة بين الشعبة الدراسية والفرق بين المعلم قبل وبعد ظهور الدروس الخصوصية، حيث جاءت النسبة الغالبة 42,9 % والتي تمثل شعبة آداب وفلسفة ، ثم تأتي بعدها نسبة 36,4% لشعبة تسيير واقتصاد، تليها نسبة 26,4 % والخاصة بشعبة العلوم التجريبية لتكون نسبة 19 % آخر نسبة وتمثل شعبة آداب واللغات، حيث تقاربت النسب بين 17,5 % و16,7 % والتي تعبر كلها عن تدني مستوى المعلم بعد ظهور الدروس الخصوصية. بينما جاءت نسبة 17,5 % من العينة الإجمالية والتي تعبر عن عدم وجود فرق ومن خلال المعطيات الإحصائية الموضحة أعلاه يتضح أن كل المبحوثين أو جلهم باختلاف شعبهم يجمعون على أن المعلم في الدروس الخصوصية أفضل مستوى من المعلم في القسم، علما أن أكبر النسب تقاسمها شعب العلوم التجريبية والآداب والفلسفة والتسيير والاقتصاد وهم التلاميذ الأكثر إقبالا على الدروس الخصوصية.

الجدول رقم 18: العلاقة بين سبب اللجوء للدروس الخصوصية ومكان تلقي الدروس الخصوصية .

سبب اللجوء / مكان تلقي الدروس	كثرة البرامج	عدم استيعاب الدرس	أسلوب الأستاذ في التدريس	كثرة الطلبة في القسم	كثافة المواد	تقليد الزملاء	المجموع
أستاذ القسم				1 %100			1 %100
أستاذ آخر	10 %8,4	25 %21	78 %65,5	1 %8	3 % 2,5	2 %7,	119 %100
المجموع	10 %8,3	25 %0,8	78 %65	2 %1,7	3 %2,5	2 1,7%	120 %100

قراءة في الجدول رقم 18:

يوضح الاتجاه العام 65% العلاقة بين سبب اللجوء للدروس الخصوصية ومكان تلقي التلاميذ الدروس الخصوصية هل عند أستاذهم في القسم أم أستاذ آخر خارج أسوار حيث جاءت النسبة الغالبة 65% التي توضح أن سبب اللجوء إلى الدروس الخصوصية هو أسلوب الأستاذ في التدريس والتي تقابلها أن هؤلاء يلجؤون إلى الدروس الخصوصية عند أستاذ آخر لنفس السبب. ثم تليها نسبة 20,8% والتي تعبر أن السبب في الذهاب عند أستاذ آخر هو عدم استيعاب الدروس عند أستاذ القسم ثم تليها نسبة 8,3% لكثرة البرامج ثم تأتي النسبتين المتساويتين 1,7% والتي تعبر عنها العبارتان التاليتان: كثرة الطلبة في القسم وتقليد الزملاء.

وعليه من خلال المعطيات الإحصائية أعلاه يتضح لنا أن جل المبحوثين يقومون بالدروس الخصوصية عند أستاذ آخر والسبب وراء ذلك هو أسلوب الأستاذ المتدني.

الجدول رقم 19: العلاقة بين سبب اللجوء للدروس الخصوصية وأسلوب الأستاذ في القسم.

سبب اللجوء للدروس / أسلوب الأستاذ	كثرة البرامج	عدم استيعاب الدرس	أسلوب الأستاذ في التدريس	كثرة الطلبة في القسم	كثافة المواد	تقليد الزملاء	المجموع
تقليدي		2 %28,6	4 %57,1		1 %4,3		7 %100
تسلطي		14 %29,2	29 %60,4			1 %2,1	8 %100
لا مبالي		9 %18	39 %78,0	1 %2		1 % 2	50 %100
متفهم			6 %40	1 %6,7	2 %13,3		15 %100
المجموع	0 %0	25 %20,8	78 %65	2 %1,7	3 %2,5	2 % 1,7	120 %100

قراءة الجدول رقم 19:

يوضح الاتجاه العام 65 % العلاقة بين سبب اللجوء للدروس الخصوصية وأسلوب أستاذ القسم في التدريس من خلال الأنماط التربوية كيفية تعامله مع الطلبة في القسم ، حيث أن نسبة الطلبة تمثل 78% والتي تعبر عن وأسلوب الأستاذ في التدريس والذي

يتسم بالنمط اللامبالي هو الذي دفع التلاميذ إلى اللجوء إلى الدروس الخصوصية ثم تأتي نسبة 20,8% والتي تعبر عن أن سبب اللجوء هو عدم استيعاب الدروس مقابل النمط التسلطي والمعبر عنه بنسبة 29,2% بينما تأتي نسبة 2,5 % والتي تعبر عن كثافة المواد تقابلها نمط تقليدي 14,3% . في حين تتساوى النسبتين 1,7 % في عبارتي كثرة الطلبة في القسم وتقليد الزملاء وتنعدم تماما 0% في عبارة كثافة البرامج.

ومن خلال المعطيات الإحصائية أعلاه يتبين لنا السببين الحقيقيين وراء لجوء الطلبة إلى الدروس الخصوصية حيث أن أسلوب الأستاذ المعتمد في التدريس وتبنيه لأنماط سلوكية سلطوية ولا مبالية هي التي دفعت الطلبة دفعا نحو الدروس الخصوصية. حيث أن هذا النوع من الأساتذة ينفرون الطلبة حيث أن تبني الأستاذ لمثل هذا الأسلوب يفرز العديد من المؤشرات تدل على عدم فاعلية الأستاذ في تعامله مع التلاميذ ويتضح ذلك من خلال تدني تقدير التلاميذ له وتدني حافز التحصيل الدراسي لديهم وهذا ما تطرق له الباحث في الجانب النظري من بحثه من خلال ذكر أنماط وأساليب المعلم في التدريس.

الجدول رقم 20: العلاقة بين أين يتلقى الدروس الخصوصية عند أستاذ القسم أو أستاذ آخر وكيف يبدو أستاذ الدروس الخصوصية.

مكان الدروس الخصوصية / كيف يبدو أستاذ الدروس الخصوصية	أستاذ القسم	أستاذ آخر	المجموع
يلقي دروس مشوقة		1 %100	1 %100
يسمح بمناقشة الدرس	1 % 20	4 % 80	5 %100
يتكلم ويشرح بوضوح وتفصيل		106 %100	106 %100
متمكن من مادته		8 %100	8 %100
المجموع	1 % 20	119 %99,2	120 %100

قراءة الجدول رقم 20 :

يوضح الاتجاه العام والذي نسبته 99,2% العلاقة بين أين يتلقى التلاميذ دروسهم الخصوصية هل عند أستاذ القسم أو أستاذ آخر وكيف يبدو أستاذ الدروس الخصوصية في نظر التلاميذ. حيث جاءت النسبة الغالبة 100% والتي تعبر عن أن العينة الإجمالية للمبحوثين كلها تقوم بالدروس الخصوصية عند أستاذ آخر ماعدا مبحوث واحد والذي يعبر عنه بنسبة 8% والذي يتلقى الدروس الخصوصية عند أستاذه في القسم. حيث أن العلاقة بين التلاميذ أستاذ الدروس الخصوصية هي علاقة قوية وتضح ذلك من خلال النسب المتساوية والتي تعبر عن 100% للعبارات على التوالي: " يلقي دروس مشوقة "

"يتكلم ويشرح بوضوح وتفصيل" " متمكن من مادته " وتأتي في الأخير عبارة "يسمح بمناقشة الدروس" والتي تمثل نسبة 80% .

ومن خلال المعطيات الإحصائية يتضح لنا نظرة التلميذ لأستاذ الدروس الخصوصية هي نظرة تقدير وإعجاب لأنه يتعامل مع التلميذ بطريقة ديمقراطية وهي الأقرب لعقل التلميذ وميولا ته، حيث أن التلميذ يبحث دائما عن الأستاذ الذي يحسن التعامل مع تلامذته ويوفر لهم مجالا وفسحة للمناقشة وينوع أساليب التعامل والتفاعل معهم. فيركز كل مفاهيم النوع والكيف في الدروس والأنشطة التحصيلية.

الجدول رقم 21: العلاقة بين أسلوب الأستاذ في القسم ووجود الاختلاف بينه وبين أستاذ الدروس الخصوصية.

أسلوب الأستاذ في القسم / وجود الاختلاف	يسرع في إنهاء البرنامج	لا يقدم كل ما لديه	أستاذ الخصوصية له كفاءة عالية	بدون إجابة	المجموع
نعم	25 %21,1	28 %24,8	58 %51,3	2 %1,8	113 %100
لا		1 %14,3	1 %14,3	5 %71,4	7 %100
المجموع	25 %20,8	29 %24,1	59 %49,2	7 %5,8	120 %100

قراءة الجدول رقم 21:

يتضح من الاتجاه العام 49,2% والذي يبرز العلاقة بين أسلوب الأستاذ في القسم ووجود الاختلاف بينه وبين أستاذ الدروس الخصوصية حيث أن نسبة الغالبة تمثل

51,3% من التلاميذ الذين يقرون بوجود الاختلاف معتبرين أن أستاذ الدروس الخصوصية ذو كفاءة عالية. بينما تأتي نسبة 24,2% والتي تعبر عن أستاذ القسم لا يقدم كل ما لديه وأنه يختلف عن أستاذ الدروس الخصوصية ، تليها نسبة 20,8% المبحوثين والتي تعبر على أن الأستاذ في القسم يهتم فقط بإنهاء البرنامج متجاهلا فيما إذا استوعب وفهم تلامذته الدرس أم لا مبررا ذلك بكثافة المقرر الدراسي فهو يهتم بإتمام المقرر دون الاهتمام بفهم التلميذ.

وعليه فإن التلاميذ يجدون أستاذ الدروس الخصوصية أفضل من أستاذ القسم لأن أستاذ الدروس الخصوصية يسعى للكيف وليس الكم.

الجدول رقم 22: العلاقة بين تخصيص الأستاذ فرصة للمناقشة الدروس مع التلاميذ والسبب وراء عدم تخصيصه.

تخصيص الأستاذ فرصة / سبب عدم التخصيص	نعم	لا	أحيانا	المجموع
لكثرة الدروس	2 %28,6	4 %57,1	1 %14,3	7 %100
سرعة الأستاذ في إنهاء البرنامج		29 %82,9	6 %17,1	35 %100
لضيق الوقت	1 % 7,1	10 %71,4	3 %21,4	14 %100
لا يحب مناقشة الدرس	1 %6,7	14 %93,3		15 %100
بدون إجابة	46 %93,6	2 %4,1	1 %2	49 %100
المجموع	50 %41,7	59 % 49,2	11 % 16,3	120 %100

من خلال الاتجاه العام 49,2% والذي يعبر عن العلاقة بين تخصيص الأستاذ فرصة للمناقشة الدروس مع التلاميذ والسبب وراء عدم تخصيصه لذلك حيث يتضح أن النسبة الغالبة جاءت 93,3% والتي تعبر على أن الأستاذ في القسم لا يخصص فرصة لمناقشة الدرس لأنه لا يحب ذلك في المقابل تأتي نسبة 41,7% من العينة الإجمالية المأخوذة من المبحوثين الذين ذكروا أن الأستاذ يخصص لهم فرصة مناقشة الدرس لكن أكبر نسبة في هذه العينة جاءت لأولئك الذين رفضوا الإدلاء عن السبب حيث تمثل 93,6 % دون إجابة ثم تأتي آخر نسبة 16,3% والتي جاءت تعبر عن الاحتمالين وهي نسبة ضئيلة مقارنة بالنسب الأخرى.

وهذا وإن دل على شيء إنما يدل على أن هناك بعض الأساتذة لا يمنحون فرصة لتلاميذهم خلال الدرس قصد الاستفسار أو محاولة الفهم وهذا ما اعتبره التلاميذ إجحافا في حقهم وعليه فسبب كل هذه التجاوزات التي يمارسها الأساتذة في حق التلاميذ لجأ هؤلاء إلى الدروس الخصوصية لعلهم يجدوا فيها البديل المطلوب من الشرح والمناقشة والاستفسار.

إن وجود مثل هذا المؤشر وهو عدم إتاحة الفرصة للمناقشة كافي لتأكد على تدني أداء المعلم داخل الصف الدراسي واكتفائه بالتلقين كوسيلة أكل عليها الدهر وشرب ولم تعد تفي بالغرض خاصة أمام التطورات التكنولوجية الحاصلة ، فكيف للمعلم أن يحسن مستواه مقابل هذا الأداء البالي خاصة مع ظهور المقاربة بالكفاءات.

الجدول رقم 23: العلاقة بين وجود الاختلاف بين الأستاذ في القسم وأستاذ الدروس الخصوصية وسبب الشعور بالملل داخل القسم.

وجود الاختلاف بين الأستاذ في القسم وأستاذ الدرس الخاص / سبب الشعور بالملل في القسم	نعم	لا	المجموع
لكثرة الفوضى في القسم	20 %95,2	1 %4,8	21 %100
أسلوب الأستاذ الممل في شرح الدروس	31 %100		31 %100
عدم استيعاب الدروس	13 %100		13 %100
غياب عنصر التشويق	13 %100	1 %7,1	14 %100
سرعة الأستاذ في إلقاء الدروس	13 % 92,9		13 %100
بدون إجابة	23 %82,1	5 %17,9	28 %100
المجموع	113 % 94,2	7 %5,8	120 %100

قراءة في الجدول رقم 23:

إن الاتجاه العام أعلاه 94,2 % العلاقة بين وجود الاختلاف بين الأستاذ في القسم وأستاذ الدروس الخصوصية وسبب الشعور بالملل داخل القسم حيث جاءت النسب الغالبة متساوية تماما 100% والتي يقر فيها جل المبحوثين بشعورهم بالملل داخل القسم للأسباب التالية: "أسلوب الأستاذ الممل في شرح الدروس"، "عدم استيعاب الدروس"، "سرعة الأستاذ في إلقاء الدروس"، حيث أن وجود مؤشر الشعور بالملل داخل القسم بكل حيثياته تلك تؤكد على وجود الاختلاف بين الأستاذ في القسم وأستاذ الدروس الخصوصية. بينما تأتي نسبة 5,8 % والتي تعبر عن عدم وجود علاقة بين الشعور بالملل ووجود الاختلاف بين أستاذ القسم وأستاذ الدروس الخصوصية .

ويتضح من خلال المعطيات الإحصائية أعلاه أن العلاقة قوية بين ووجود الاختلاف بين أستاذ القسم وأستاذ الدروس الخصوصية وسبب الشعور بالملل عند أستاذ القسم، وهذا يدل على أن الاختلاف كبير جدا نظرا لأنماط السلوك القديمة والتقليدية وغياب عنصر التشويق في الدرس وعدم وجود ذلك التفاعل الصفي داخل القسم والذي لا يتأتى إلاّ بانتهاج المعلم الأساليب الحديثة في التعليم من الشرح وتوصيل الفكرة وإضفاء عنصر التشويق على الدرس الذي لا يجده للأسف التلميذ في المدرسة فيبحث عنه خارجها في المدرسة الموازية.

الجدول رقم 24: العلاقة بين النتائج المتحصل عليها وأسلوب أستاذ الدروس الخصوصية في التدريس.

النتائج / أسلوب الأستاذ	نتائج ممتازة	نتائج جيدة	نتائج حسنة	نتائج متوسطة	نتائج سيئة	المجموع
يلقي دروس مشوقة	1 % 100					1 %100
يسمح بمناقشة الدرس	1 % 20	4 %80				5 %100
يتكلم ويشرح بوضوح وتفصيل	16 %15,1	50 %47,2	31 %29,2	8 %7,5	1 %9	106 %100
متمكن من مادته		4 %50	1 %12,5	3 %37,5		8 %100
المجموع	18 % 15	58 %48,3	32 %26,7	11 %9,2	1 %8	120 %100

قراءة الجدول رقم 24:

يوضح الاتجاه العام لهذا الجدول والذي جاءت نسبة 48,3 % العلاقة بين النتائج المتحصل عليها وأسلوب أستاذ الدروس الخصوصية في التدريس حيث جاءت النسبة الغالبة تعبر عن حصول الطلبة على نتائج جيدة وذلك بنسبة 80% لأن الأستاذ في

الدروس الخصوصية يسمح بمناقشة الدرس بينما تأتي نسبة 26,7 % للتعبير عن النتائج الحسنة حيث جاءت أكبر نسبة فيها 29,2 % بسبب الشرح الواضح والمفصل للأستاذ تليها نتائج ممتازة حيث أكبر نسبة فيها تمثل 100% لأن الأستاذ يلقي دروسا مشوقة وتليها نسبة 9,2% لنتائج متوسطة وأكبر نسبة فيها 37,5% لأن الأستاذ متمكن من مادته.

وعليه من خلال المعطيات الإحصائية أعلاه يتضح أن النتائج الجيّدة المتحصل عليها من طرف التلاميذ مرتبطة ارتباطا قويا بأسلوب الأستاذ في التدريس خاصة وأن هذا الأخير متمكن من مادته ويسمح بمناقشة الدروس ويشرح بتفصيل ووضوح تمكن التلميذ من فهم ما عجز عن فهمه في القسم حيث أن الفضل يعود له في ارتفاع التحصيل الدراسي للتلاميذ وتحسن نتائجهم. وهاهو مؤشر آخر هو النجاح وارتفاع النتائج الدراسية تشكك في مهنية الأستاذ وصفاء ضميره المهني لأنه بصورة أو بأخرى يساهم في انتشار الدروس الخصوصية التي انقلبت عليه لتهدد مصداقية أدائه المهني.

المحور الثالث : الدروس الخصوصية بين الإيجابية و السلبية.

الجدول رقم 25: العلاقة بين سلبية إيجابية الدروس الخصوصية والسبب وراء ذلك.

سلبية وإيجابية / السبب وراء ذلك	أمر سلبي	أمر إيجابي	المجموع
لأنني أستوعب جيدا وأستدرك ما لم أفهمه في القسم		70 %100	70 %100
تساعدنا في حل التمارين والتطبيقات بكثرة		36 %100	36 %100
إجهاد التلميذ	7 %87,5	1 %12,5	8 %100
مضيعة للوقت وتبذير للمال	6 %100		6 %100
المجموع	13 %108	107 %100	120 %100

قراءة الجدول رقم 25:

يوضح الاتجاه العام والذي نسبته 100% العلاقة بين سلبية إيجابية الدروس الخصوصية والسبب وراء ذلك حيث جاءت النسبة الغالبة 100% والتي تساوت تماما لدى العبارتين "لأنني أستوعب جيدا وأستدرك ما لم أفهمه في القسم"، " تساعدنا في حل التمارين والتطبيقات بكثرة " حيث أقر أغلبية المبحوثين بإيجابية الدروس الخصوصية للسببين أعلاه بينما تأتي نسبة 10,8% من العينة الإجمالية للمبحوثين والتي تعتبر أن الدروس الخصوصية أمرا سلبيا لسببين هما أنها " إجهاد التلميذ "،" مضيعة للوقت وتبذير للمال " ومن خلال النسب أعلاه يمكننا التأكيد على إيجابية الدروس الخصوصية والتي

ترتبط أساسا في نوعية الخدمات المقدمة فيها حيث أن التلميذ يحصل على الفهم الجيد للدروس التي تعذر عليه فهمها حيث يستدرك ما لم يفهمه في الدرس كما أن التلميذ في الدروس الخصوصية يحصل على التطبيق، حيث ذكرت لي إحدى الطالبات إن دروس المدرسة تبقى نظرية ولابد من التطبيق وحل التمارين الذي يمنحه لنا الأستاذ في الدروس الخصوصية وهذا يدل على أن ما يقدم في القسم يعني بخل الأستاذ وسطحية ما يقدم.

الجدول رقم 26: العلاقة بين الشعبة وإيجابية و سلبية الدروس الخصوصية.

إيجابيات وسلبيات الدروس الخصوصية / الشعبة	أمر إيجابي	أمر سلبي	المجموع
علوم تجريبية	9 %17	44 %83	53 %100
آداب وفلسفة	4 %11,4	31 %88,6	35 %100
آداب ولغات		21 %100	21 %100
تسيير واقتصاد		11 %100	11 %100
المجموع	13 %10,8	11 %89,2	120 %100

قراءة الجدول رقم 26:

يتضح من الجدول الذي أمامنا أن الاتجاه العام89,2% والذي يظهر العلاقة بين الشعبة وإيجابية و سلبية الدروس الخصوصية في نظر الطلبة حيث أن النسبة الغالبة هي 100% وتأتي حسب الترتيب شعبة آداب ولغات ، تسيير واقتصاد حيث أنهما تساوتا في

النسب والتي تعبر عن إيجابية الدروس الخصوصية ثم تليها نسبة 10,8% والتي تعبر عن سلبية الدروس الخصوصية، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن الشعبة ليس لها تأثير على سلبية أو إيجابية الدروس الخصوصية حيث أن الشعب تساوت تقريبا في درجات تقديرهم لإيجابية الدروس الخصوصية وهذا دليل آخر يبرر سبب اندفاع الطلبة نحوها وهذا ما سوف يوضحه الجدول التالي والذي يدرس العلاقة بين الشعب والنتائج الدراسية المحصل عليها بعد تلقي الدروس الخصوصية.

الجدول رقم 27: العلاقة بين مكان تلقي الدروس الخصوصية عند أستاذ القسم أو أستاذ آخر وسلبية الدروس الخصوصية أو إيجابيتها.

مكان تلقي الدروس الخاصة / إيجابيتها أو سلبيتها	أستاذ القسم	أستاذ آخر	المجموع
أمر سلبي	1 %7,7	12 %92,3	13 %100
أمر إيجابي		107 %100	107 %100
المجموع	1 %8	119 %99,2	120 %100

قراءة الجدول رقم 27:

من خلال المعطيات الإحصائية أعلاه فإن الاتجاه العام 99,2% الذي يوضح العلاقة بين مكان تلقي الدروس الخصوصية عند أستاذ القسم أو أستاذ آخر وسلبية أو إيجابية الدروس الخصوصية حيث أن النسبة الغالبة تمثل 100% بالنسبة للتلاميذ الذين يتلقون الدروس الخصوصية عند أستاذ آخر والذين يعتبرون في نفس الوقت الدروس الخصوصية

أمر إيجابي بينما تأتي نسبة 8% من العينة الإجمالية والتي تتلقى دروسا خصوصية عند أستاذ القسم والتي تعتبر الدروس الخصوصية أمر سلبي بنسبة 7,7%.

من خلال المعطيات الإحصائية أعلاه يتضح جليا أن أسلوب الأستاذ في التدريس هو السبب في إقبال التلاميذ على الدروس الخصوصية عند أستاذ آخر، بدليل أن اعتبار الدروس الخصوصية أمر سلبي هو أن هذا المبحوث هو الوحيد الذي يتلقى دروسا خصوصية عند أستاذ القسم يعتبرها أمرا سلبيا ربما لكونه يقيس الدروس الخصوصية بالأستاذ الآخر ليس أستاذ القسم ويمكن تعليل ذلك وجهة نظرا إما لكونه يقيس أستاذه في القسم أو لكونه واقعا تحت ضغوطات يمارسها عليه.

الجدول رقم 28: العلاقة بين سلبية وإيجابية الدروس الخصوصية وأسلوب أستاذ الدروس الخصوصية في التدريس.

سلبية وإيجابية الدروس الخصوصية / أسلوب الأستاذ في التدريس	نعم	لا	المجموع
يلقي دروسا مشوقة		1 %100	1 %100
يسمح بمناقشة الدرس	1 %20	4 %80	5 %100
يتكلم ويشرح بوضوح وتفصيل	11 %10,4	95 %89,5	106 %100
متمكن من مادته	1 %12,5	7 %87,5	8 %100
المجموع	13 %10,8	107 %89,2	120 %100

قراءة في الجدول رقم 28:

يعبر الاتجاه العام 89,2% عن العلاقة بين سلبية وإيجابية الدروس الخصوصية وأسلوب أستاذ الدروس الخصوصية في التدريس ، حيث جاءت النسبة الغالبة 100% والتي تمثل عبارة "يلقي دروسا مشوقة"، ثم تليها نسبة 89,5% والتي تمثل عبارة " يتكلم

ويشرح بوضوح وتفصيل " و87,5%المعبر عنها من خلال " متمكن من مادته " وأخيرا 80 % لعبارة " يسمح بمناقشة الدرس " والملاحظ أن هذه النسب جاءت متقاربة نوعا ما ز بينما تأتي نسبة 10,8% من مجموع العينة والتي تعبر عن أن الدروس الخصوصية سلبية.

ومن خلال المعطيات الإحصائية أعلاه يتضح أن أستاذ الدروس الخصوصية يبذل قصارى جهده لتوصيل المعلومة وإيضاحها مما يجلب عدادا كبيرا من الطلبة وذلك لمصلحة الأستاذ الذي يتقاضى أجرا إضافيا من خلال تقديمه الدروس الخصوصية. كما يمكننا من خلال المعطيات الإحصائية معرفة نوعية الصفات الإيجابية التي يجدها التلميذ في أستاذه والتي تدفعه دفعا نحو تلقى الدروس عنده والإقبال.

جدول رقم 29: العلاقة بين الشعبة وإمكانية الاستغناء عن الدروس الخصوصية.

إمكانية الاستغناء عن الدروس الخصوصية / الشعبة	نعم	لا	المجموع
علوم تجريبية	20 %37,7	33 %62,3	53 %100
آداب وفلسفة	15 %42,9	20 %57,1	35 %100
آداب ولغات	8 %38,1	13 %61,9	21 %100
تسيير واقتصاد	1 %9,1	10 %90,9	11 %100
المجموع	44 %36,7	76 %63,3	120 %100

قراءة الجدول رقم 29:

من خلال النتائج أعلاه والتي توضح العلاقة بين الشعبة وإمكانية الاستغناء عن الدروس الخصوصية جاء الاتجاه العام بنسبة 63,3 % والذي يعبر عن عدم وإمكانية الاستغناء عن الدروس الخصوصية لما لها من أهمية ، حيث جاءت النسبة الغالبة 90,9% بالنسبة لشعبة تسيير واقتصاد ، تليها نسبة 62,3% لشعبة العلوم التجريبية والتي تتقارب نوعا ما مع نسبة شعبة الآداب التي بلغت 61,9% وتليها 57,1% لشعبة الآداب والفلسفة . أما بالنسبة لإمكانية الاستغناء عن الدروس الخصوصية فهي تمثل 36,7 %من العينة الإجمالية.

من خلال المعطيات الإحصائية أعلاه يتضح لنا أهمية الدروس الخصوصية بالنسبة لكل الشعب بلا استثناء يذكر .

الجدول رقم 30: العلاقة بين إيجابية وسلبية الدروس الخصوصية وإمكانية الاستغناء عنها من طرف تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

سلبية وإيجابية الدروس الخصوصية / إمكانية الاستغناء عنها	أمر سلبي	أمر إيجابي	المجموع
نعم	11 %84,6	2 %15,4	13 %100
لا	33 %30,8	74 %69,2	107 %100
المجموع	44 %36,7	76 %63,3	120 %100

قراءة الجدول رقم 30:

يوضح الاتجاه العام أعلاه 63,3% أن أغلبية تلاميذ الطور الثانوي يعتبرون الدروس الخصوصية أمرا إيجابيا لا يمكن الاستغناء عنها حيث جاءت النسبة الغالبة والتي تمثل 69,2% كلها تعبر عن عدم إمكانية الاستغناء عن الدروس الخصوصية لما لها من أهمية قصوى سنتعرف عنها في الجداول اللاحقة. بينما جاءت نسبة 36,7% لتعبر عن أن الدروس الخصوصية أمر سلبي سنتعرف على ذلك أيضا في الجداول اللاحقة.

الجدول رقم 31: العلاقة بين إيجابية وسلبية الدروس الخصوصية والسبب وراء عدم إمكانية الاستغناء عنها.

سبب عدم الاستغناء عن الدروس الخاصة / إيجابيتها أو سلبيتها	أسلوب الأستاذ جيد	تساعدني على الفهم الجيد وحل التمارين	أستطيع مواصلة الدراسة بمفردي	نعم إذا كان أستاذ القسم جيد	نقص الأموال	بدون إجابة	المجموع
أمر سلبي	1 %7,7	1 %7,7	5 %38,5	2 %5,4	4 %30,8		13 %100
أمر إيجابي	25 %23,4	50 %46,7	20 %18,7	11 %10,3		1 %9	107 %100
المجموع	26 %21,7	51 42,5%	25 %20,8	13 %10,8	4 %3,3	1 %8	120 %100

قراءة الجدول رقم 31:

يوضح الاتجاه العام والذي بلغ 42,5% أن السبب الرئيسي وراء عدم إمكانية الاستغناء عن الدروس الخصوصية هو كون أن هذه الدروس تساعد الطلبة في الفهم الجيد

وحل التمارين التطبيقية حيث جاءت النسبة الغالبة 46,7% والتي تعبر عن إيجابية الدروس الخصوصية ثم جاءت نسبة 21,7% والتي تعبر عن أسلوب الأستاذ في الدروس الخصوصية جيد في الشرح وإيصال المعلومة . تليها نسبة 20,8 % والتي تعبر عن التلاميذ الذين رأوا في الدروس الخصوصية أنها إيجابية لكونهم أصبحوا قادرين على متابعة المراجعة بمفردهم أو مع زملائهم. بينها تأتي نسبة 10,8% والتي يتضح من خلالها سبب اعتبار الدروس الخصوصية أمر سلبي وهي "نعم إذا كان الأستاذ في القسم جيد" ، والملاحظ من خلال هذه العبارة إذا تمعنا فيها هو أن التلميذ إذا وجد أستاذ في القسم جيد بكل بما يحمله اللفظ من معنى فهو بالتالي سيستغني عن الدروس الخصوصية بالإضافة لكونها سلبية في نظره، ويعلل آخرون سبب اعتباره الدروس الخصوصية أمر سلبي بكونها مبذرة للمال والمعبر عنها بنسبة 3,3% بينما تأتي نسبة 10,8 % لتعبر عن المبحوثين الذين رفضوا الإجابة لسبب أو لآخر.

الجدول رقم 32: العلاقة بين أسلوب الأستاذ في الشرح وإمكانية الاستغناء عن الدروس الخصوصية.

إمكانية الاستغناء عن الدروس الخصوصية / أسلوب الأستاذ في التدريس	نعم	لا	المجموع
يلقي دروسا مشوقة	1 %100		1 %100
يسمح بمناقشة الدرس	2 %40	3 %60	5 %100
يتكلم ويشرح بوضوح وتفصيل	39 %36,8	67 %63,2	106 %100
متمكن من مادته	2 %25	6 %75	8 %100
المجموع	44 %36,7	76 %63,3	120 %100

قراءة في الجدول رقم 32:

يعبر الاتجاه العام في هذا الجدول عن نسبة 63,3% والتي تبين العلاقة بين أسلوب أستاذ الدروس الخصوصية في التدريس وإمكانية الاستغناء عن الدروس الخصوصية في التدريس وإمكانية الاستغناء عن الدروس الخصوصية. حيث أن النسبة الغالبة تعبر عن 75% لعبارة " متمكن من مادته" ، ثم تليها نسبة 63,2% لعبارة " يتكلم ويشرح بوضوح وتفصيل" ثم تأتي نسبة 60% لعبارة "يسمح بمناقشة الدروس" وكلها جاءت لتأكد عدم إمكانية الاستغناء عن الدروس الخصوصية. في حين جاءت نسبة 36,7% من مجموع العينة الإجمالية لتعبر عن إمكانية الاستغناء عن الدروس الخصوصية.

ومن خلال المعطيات الإحصائية أعلاه يتضح أن هناك علاقة قوية ومباشرة بين أسلوب أستاذ الدروس الخصوصية في التدريس وكيفية إلقائه وإلمامه بمادته والذي يعبر عن كفاءة هذا الأستاذ وعدم إمكانية الاستغناء عن الدروس الخصوصية. وهذا يدل على أن التلميذ يشكك في كفاءة أستاذ القسم، وهذا دليل على تدني مستوى أدائه داخل الصف الدراسي مما دفع التلاميذ دون تردد إلى الإقبال على الدروس الخصوصية . وهذا سيوضحه الجدول اللاحق.

الجدول رقم 33: العلاقة بين النتائج بعد تلقي الدروس الخصوصية والسبب وراء إمكانية الاستغناء عنها من عدمه.

سبب عدم الاستغناء عن الدروس الخصوصية / النتائج	أسلوب الأستاذ جيد في الشرح وإيصال المعلومة	تساعدني على الفهم الجيد وحل التمارين	أستطيع مواصلة الدراسة بمفردي	نعم إذا كان أستاذ القسم جيد	نقص الأموال	بدون إجابة	المجموع
نتائج ممتازة	3 %16,7	6 %33,3	8 %44,4	1 %5,6			18 %100
نتائج جيدة	11 %19	32 %55,2	7 %12,1	8 %13,8			58 %100
نتائج حسنة	9 %28,1	10 %31,3	7 %21,9	3 %9,4	3 %9,4		32 %100
نتائج متوسطة	3 %27,3	3 %27,3	3 %27,3	1 %9,1	1 %9,1		11 %100
نتائج سيئة						1 %100	1 %100
المجموع	26 %21,7	51 %42,5	25 %20,8	13 %10,8	4 %3,3	1 %8	120 %100

قراءة الجدول رقم 33:

يوضح لنا الاتجاه العام42,5% العلاقة بين النتائج بعد تلقي الدروس الخصوصية والسبب وراء إمكانية من عدم إمكانية الاستغناء عنها، حيث جاءت النسبة الغالبة 55,2% والتي تعبر عن أن نتائج التلاميذ كانت جيدة بعد اعتمادهم على الدروس

الخصوصية والتي ساعدتهم على الفهم الجيد وحل التمارين ، ثم تليها نسبة 33,3 % والتي تعبر عن أن النتائج كانت ممتازة بعد تلقي الدروس الخصوصية ، بعدها تأتي نسبة 31,3 و التي تعبر عن النتائج الحسنة ، وأخيرا نسبة 27,3 % للنتائج المتوسطة وتنعدم في النتائج السيئة. والملاحظ من خلال المعطيات الإحصائية أعلاه أن التلاميذ حصلوا على نتائج مرضية بعد تلقيهم الدروس الخصوصية نظرا لأسلوب الأستاذ في تقديم هذه الدروس والتي في أغلب الأحيان تكون متبوعة بتمارين وتطبيقات تعزز الفهم الجيد والاستيعاب من طرف التلميذ الذي دون أدنى شك وجد البديل الجيد له في الدروس الخصوصية عن ما يتلقاه في الدرس مع أستاذ القسم.

الجدول رقم 34: العلاقة بين الشعبة والنتائج الدراسية المحصل عليها بعد تلقي الدروس الخصوصية.

النتائج / الشعبة	نتائج ممتازة	نتائج جيدة	نتائج حسنة	نتائج متوسطة	نتائج سيئة	المجموع
علوم تجريبية	8 %15,1	23 %43,4	15 %28,3	7 %13,2		53 %100
آداب وفلسفة	3 %8,6	21 %60	10 % 28,6	1 %2,9		35 %100
آداب ولغات	4 %19,0	10 %47,6	3 % 14,3	3 % 14,3	1 4,8	21 %100
تسيير واقتصاد	3 %27,3	4 %36,4	4 %36,4		1 %100	11 %100
المجموع	18 %15	49 %48,3	32 %26,7	11 %9,2	1 %8	120 %100

قراءة الجدول رقم 34:

يوضح الاتجاه العام أعلاه أن 48,3% من مجموع المبحوثين الذين تحصلوا على نتائج جيدة بعد تلقيهم الدروس الخصوصية حيث أن النسبة الغالبة يمثلها طلبة شعبة آداب وفلسفة 60% ثم تليها نسبة 26,7 % من مجموع المبحوثين الذين تحصلوا على نتائج حسنة ، ثم تأتي نسبة 15% لتعبر عن عينة المبحوثين الذين تحصلوا على نتائج ممتازة بعد أن تلقوا الدروس الخصوصية ثم تأتي في الأخير النسبتين المتقاربتين نوعا ما وهما على التوالي 9,2 % تخص المبحوثين الذين تحصلوا على نتائج متوسطة و 8% وتخص المبحوثين الذين تحصلوا على نتائج سيئة ويمثل فردين من مجموع أفراد عينة البحث.

وإن دل هذا على شيء إنما يدل على أن أولا الدروس الخصوصية تمثل جانبا إيجابيا في التحصيل الدراسي للمتعلم بالنظر للنتائج الجيدة المتحصل عليها وثانيا يتضح أن ليس للشعب الدراسية دخل في تحديد نسب النتائج بدليل تقارب هذه الأخيرة فيما بينها.

المحور الرابع : أولياء التلاميذ بين المدرسة و الدروس الخصوصية.

الجدول رقم 35: العلاقة بين أين يتلقى أبنائكم الدروس الخصوصية والسبب وراء ذلك.

تلقي الدروس الخاصة / السبب وراء ذلك	نعم	لا	المجموع
عدم كفاءة الأساتذة		78 %100	78 %100
نفس البرنامج ونفس طريقة الشرح	1 %100		1 %100
بدون إجابة		13 %100	13 %100
المجموع	1 %1,08	91 %98,91	92 %100

قراءة الجدول رقم 35:

يوضح الاتجاه العام في الجدول أعلاه والذي نسبته 98,91% والذي يمثل العلاقة بين أين يتلقى التلاميذ الدروس الخصوصية إما عند أستاذ القسم أو أستاذ الدروس الخصوصية، والسبب وراء ذلك في كلتا الحالتين حسب رأي الأولياء، حيث يوضح الاتجاه العام الذي جاء ليمثل نسبة الأولياء الذين يقرون بتلقي أبنائهم الدروس الخصوصية عند أستاذ آخر حيث جاءت النسبة الغالبة لتمثل 100% والتي تخص عدم كفاءة الأستاذ في القسم.

أما الذين يقرون بتلقي أبنائهم الدروس الخصوصية عند أستاذ القسم هي 1,08% والتي تمثل شخص واحد من مجموع العينة المأخوذة وهذا ما تؤكده الجداول الخاصة بالتلاميذ ، حيث بالرجوع إلى هذه الجداول يتضح أنه فعلا يوجد تلميذ واحد فقط يتلقي الدروس الخصوصية عند أستاذ القسم.

وعليه فإنه من خلال المعطيات الإحصائية أعلاه يمكن القول بأن كفاءة الأستاذ في المدرسة هي السبب وراء لجوء التلاميذ وأوليائهم لتلقي الدروس الخصوصية عند أستاذ آخر خارج المدرسة، وهذا يدل على تزعزع مكانة الأستاذ في نظر التلميذ ووليه، علما أن التلاميذ يطلعون أولياءهم على كل كبيرة وصغيرة كانت عما يحدث معهم داخل حجرة الدراسة وهذا كافي في حق الأولياء لاتخاذ القرار المناسب أنظر الجداول السابقة الخاصة بعينة المبحوثين من التلاميذ.

الجدول رقم 36: العلاقة بين طريقة الأستاذ في تقديم الدروس الخصوصية ونتائج التلاميذ الدراسية حسب أوليائهم.

النتائج / طريقة الأستاذ	نتائج ممتازة	نتائج جيدة	نتائج حسنة	نتائج متوسطة	نتائج سيئة	المجموع
جيدة	9 %13,04	43 %62,31	13 %18,84	4 %5,79		69 %100
حسنة		6 %46,15	5 %38,46	2 %15,38		13 %100
مقبولة			5 %55,55	4 % 44,44		9 %100
سيّئة					1 %100	1 %100
المجموع	9 % 9,78	49 %53,26	23 %25	10 %10,86	1 %1,08	120 %100

الجدول رقم 36:

يمثل الاتجاه العام في الجدول أعلاه والذي نسبته 53,26% العلاقة بين طريقة الأستاذ في تقديم الدروس الخصوصية ونتائج التلاميذ الدراسية حسب أولياء أمورهم ، حيث أن النسبة الغالبة 53,26% وتمثل النتائج الجيدة للتلاميذ بعد تلقيهم الطريقة الجديدة من طرف الأستاذ في الدروس الخصوصية ثم تليها 46,15% الطريقة الحسنة في الأداء من طرف أستاذ الدروس الخصوصية ما يقابلها النتائج الجيّدة للتلاميذ. ثم تأتي نسبة 25% من مجموع العينة المأخوذة والتي تمثل النتائج الحسنة للتلاميذ تليها نسبة 10,86% والتي تمثل نتائج متوسطة تليها نسبة متقاربة نوعا ما مع الأنفة الذكر وهي 9,78 % والتي تعبر عن النتائج الممتازة التي تحصل عليها التلاميذ بعد تلقيهم الطريق

المناسبة في التدريس عند أستاذ الدروس الخصوصية . وأخيرا تأتي نسبة 1,08% وهي جد ضئيلة مقارنة بالنسب السابقة .

وعليه فمن خلال المعطيات الإحصائية أعلاه يتضح لنا أن بعد تلقي التلاميذ طرق جيدة وأساليب مناسبة في التدريس تحسنت نتائجهم وهذا دليل آخر على أن الدروس الخصوصية باتت هي البديل الوحيد عن الأستاذ في القسم، حيث أن الأولياء اضطروا إلى الاستنجاد بالدروس الخصوصية لتدارك أي تأخر ممكن قد يصيب أبنائهم، أو يؤثر في درجة الاستيعاب لديهم . حيث ذكر أحد الأولياء أنه وجد نفسه مصر على تسجيل ابنه في الدروس الخصوصية أمام تدنى نتائج أبنائه الدراسية.

جدول رقم 37: توزيع المبحوثين (أولياء التلاميذ) حسب رأيهم في انخفاض مستوى أداء المعلم داخل القسم.

رأي أولياء التلاميذ	التكرار	النسبة
نعم	74	%80,43
لا	2	%2,17
نوعا ما	16	%17,39
المجموع	92	%100

قراءة الجدول رقم 37:

توضح النسب المئوية أعلاه توزيع المبحوثين وهم أولياء التلاميذ أنفسهم الذين أجريت معهم الدراسة ورأيهم حول انخفاض مستوى أداء المعلم داخل الصف الدراسي كونه السبب الذي دفعهم إلى تسجيل أبنائهم في الدروس الخصوصية.حيث أن أكبر نسبة

تمثل 80,43% والذين يقرون بانخفاض مستوى أداء المعلم داخل الصف الدراسي والذي كان هو السبب نفسه وراء تسجيل لتلقي الدروس الخصوصية عند أستاذ غير أستاذ القسم.

ثم تليها نسبة 17,39% والتي تحمل عبارة نوعا ما وهذا يدل على أن السبب وراء تسجيل أبنائهم هو الأستاذ ونقص أدائه وأيضا البحث عن سبيل آخر يحسن من المستوى الدراسي لأبنائهم بينما تأتي آخر نسبة وهي 2,17% وهي جد ضئيلة مقارنة بالنسب السابقة وهذا دليل آخر على أن الأستاذ فعلا كان وراء إقبال الأولياء وأبنائهم على الدروس الخصوصية بحيث أن درجة النفي هنا تكاد تنعدم بحيث أن عدد الذين ذكروا بأن انخفاض مستوى أداء المعلم ليس هو السبب في تسجيل أبنائهم في الدروس الخصوصية وهو يمثل شخصان من مجموع العيّنة الإجمالية للمبحوثين. وعليه من خلال المعطيات الإحصائية أعلاه يتضح أن السبب الرئيسي وراء تسجيل معظم أولياء أمور التلاميذ لأبنائهم في الدروس الخصوصية هو انخفاض مستوى أداء المعلم داخل القسم.

جدول رقم 38: توزيع المبحوثين (أولياء التلاميذ) ورضاهم عن الدروس الخصوصية وطريقة أستاذ الدرس الخصوصي.

رضا أولياء التلاميذ عن الدروس الخصوصية	التكرار	النسبة
راض	78	%84,78
غير راض	5	%5,43
نوعا ما	9	%9,78
المجموع	92	%100

قراءة الجدول رقم 38:

يوضح الجدول أعلاه توزيع المبحوثين (أولياء التلاميذ) رضاهم عن عدمه على الدروس الخصوصية والطريقة المقدمة من طرف الأستاذ. حيث جاءت أكبر نسبة تمثل 84,78% والتي تعبر عن رضا أولياء التلاميذ عن الدروس الخصوصية والطريقة المقدمة من طرف الأستاذ وتليها نسبة 9,78% والتي تعبر عن أن أولياء التلاميذ راضين نوعا ما عن الدروس الخصوصية والطريقة المقدمة بها.

ومن خلال المعطيات الإحصائية أعلاه يتضح أن الدروس الخصوصية وطريقة الأستاذ في تقديم هذه الدروس ونعني بذلك مستوى أدائه قد حضي بالقبول والرضا عند أولياء أمور التلاميذ وهذا يدل على أنهم فقدوا الثقة في معلم المدرسة باعتباره لا يملك أساليب حديثة في تدريس تمكنه من رفع مستوى أدائه داخل القسم. فمن خلال مقابلاتي مع الأولياء ذكروا لي أن ظاهرة الدروس الخصوصية هي نتيجة تقصير المدرسين وضعف وتدني مستوى أدائهم داخل القسم ، ليس هذا فحسب، فلقد ذكرت لي إحدى الأمهات: " أن بعض الأساتذة يتعمدون هذا التقصير لدفع التلاميذ للقيام بالدروس الخصوصية ".

الفرضية الأولى

الملخص:

على ضوء النتائج التي تحصلنا عليها من خلال تحليلنا للجداول الإحصائية نستخلص أن أسلوب الأستاذ في القسم وتدني مستوى أدائه في الصف الدراسي هو أهم عامل من عوامل لجوء طلبة القسم النهائي من التعليم الثانوي إلى الدروس الخصوصية كبديل لذلك التراجع في الأداء، حيث أن الدروس الخصوصية أصبحت البديل الوحيد عن الذهاب إلى المدرسة للحصول على نتائج جيدة، فالنتائج التي تحصلت عليها هذه الدراسة بينت أن نسبة 65 % من مجموع عينة البحث ترجع سبب إقبال التلاميذ على الدروس الخصوصية إ

لى أسلوب الأستاذ في التدريس و تعززها بذلك النتائج التفصيلية و التوضيحية الآتية؛ حيث جاءت نسبة 30 % و التي من خلالها عبر التلاميذ عن استيائهم من الوضع الذي أصبح عليه المعلم بعد انتشار الدروس الخصوصية حيث اعتبروا المعلم في الدروس الخصوصية أفضل من المعلم في القسم. و49 % وهي النسبة التي تمثل " أستاذ الدروس الخصوصية ذو كفاءة عالية " ;نسبة 10 % والتي تعبر أن التلاميذ يجدون الدروس الخصوصية جد إيجابية باعتبارهم تحصلوا على نتائج جيدة بعد ممارستها والتي تعبر عنها نسبة 55.2 % لأنها تساعدهم خاصة في الفهم الجيد وحل التمارين بعيدا عن الدروس النظرية التي يتلقونها في المدرسة. والملاحظ أن هذه النتائج والحصول على النتائج الجيدة زادت من ثقة أولياء أمور التلاميذ حيث أكدوا أيضا أن السبب الرئيسي وراء تسجيلهم لأبنائهم في الدروس الخصوصية هو تدني مستوى أداء المعلم في الصف الدراسي، حيث أن هذه الدروس أصبحت مفروضة على الأسر الجزائرية وأصبحت تشغل حيزا هاما في الميزانية.

وعليه فإن النتائج المتحصل عليها تؤكد صحة الفرضية الأولى التي تقول أن سبب إقبال التلاميذ على الدروس الخصوصية يعود بدرجة وقدر كبيرين إلى تدني مستوى أداء المعلم داخل الصف الدراسي حيث أثار حفيظتي أحد التلاميذ عندما ذكر لي أن " الأستاذ ليس مضطر لتقديم الدروس الخصوصية مهما كان السبب، ولو كان أستاذي في القسم يقدم كل ما لديه لما اضطررت أنا للذهاب إلى الدروس الخصوصية و إنما ركضه وراء المال بات همه الوحيد".

الفصل الثامن

الفصل الثامن: هجرة التلاميذ لمقاعد الدراسة خلال الشهرين الأخيرين من العام الدراسة وعلاقته بإقبالهم على الدروس الخصوصية

الفرضية الثانية

- **قراءة الجداول**
- **التحليل السوسيولوجي للجداول**
- **ملخص ونتائج**

الفصل الثامن : هجرة التلاميذ لمقاعد الدراسة خلال الشهرين الأخيرين من العام الدراسي وعلاقته بإقبالهم على الدروس الخصوصية.

جداول خاص بالفرضية الثانية:

الجدول رقم 39: توزيع المبحوثين حسب الغياب في أواخر السنة الدراسية.

سبب الغياب في أواخر السنة الدراسية	التكرار	النسبة
المراجعة	12	%10
الدروس الخصوصية	89	%74,2
بدون إجابة	19	% 15,8
المجموع	120	%100

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ توزيع المبحوثين حسب سبب الغياب في أواخر السنة الدراسية فتبين لنا بيانات الجدول أن أكبر نسبة تمثل 74,2 % والتي تمثل المبحوثين الذين يتغيبون بسبب الدروس الخصوصية، حيث بلغ عددهم 89 مبحوث من حجم العينة الإجمالية . تليها نسبة 15,8 % والتي تمثل المبحوثين الذين رفضوا الإدلاء بالإجابة لسبب أو لآخر . وتأتي في الأخير نسبة 10% والتي تمثل نسبة المبحوثين الذين يتغيبون بسبب المراجعة.

من خلال المعطيات الإحصائية أعلاه اتضح أن جل التلاميذ يتغيبون عن المدرسة خاصة مع اقتراب نهاية السنة الدراسية. بسبب الإقبال على الدروس الخصوصية أين وجدوا البديل الأمثل لتعويض استدراك ما فاتهم في مقاعد الصف الدراسي خاصة إذا كان الأمر يتعلق بالمقبلين على شهادة البكالوريا.

فلقد فضل هؤلاء عوض الانصراف عن الشرح أثناء الحصة وإحداث الضوضاء الغياب والانقطاع عن الدراسة للذهاب إلى الدروس الخصوصية. حيث ذكر لي أحد الطلبة

"إنني أفضل الانصراف بدلا من البقاء في المؤسسة و إحداث المشاكل خاصة وأنني أعتمد على أستاذ الدروس الخصوصية أكثر من اعتمادي على أستاذ القسم وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن التلميذ وجد لنفسه الخيار الأفضل بحثا عن الفهم والتطبيق.

الجدول رقم 40: العلاقة بين الجنس وسبب غياب التلاميذ بكثرة في أواخر السنة.

سبب الغياب / الجنس	المراجعة	الدروس الخصوصية	بدون إجابة	المجموع
ذكر	5 %10,9	35 %76,1	6 % 13,0	46 %100
أنثى	7 %9,5	54 %73,0	13 %17,6	74 %100
المجموع	12 %10	89 %74,2	19 %15,8	120 %100

عدم الإفصاح بسبب جهلهم (التلاميذ) مع من يتعاملون.

قراءة الجدول رقم 40:

يوضح الاتجاه العام أعلاه 74,2% والذي يمثل العلاقة بين الجنس وسبب غياب التلاميذ بكثرة خاصة في أواخر السنة الدراسية حيث جاءت النسبة الغالبة 76,1% عن العينة الإجمالية والتي تمثل صنف الذكور والذين يتغيبون أيضا من أجل اللجوء إلى الدروس الخصوصية في حين تمثل نسبة الإناث 73% من فئة المبحوثين الذين يتغيبون أيضا من أجل الدروس الخصوصية في حين امتنعت عينة من المبحوثين عن الإدلاء بالإجابة وبلغت نسبتهم 15,8% بينما آخر نسبة تمثل 10% من عينة المبحوثين الذين يتغيبون بغرض المراجعة.

من خلال المعطيات الإحصائية الموضحة أعلاه يتضح أن النسب متقاربة بين صنفي الذكور والإناث وهذا يوضح أن لا فرق بين الذكور والإناث فكلاهما يفضلان التغيب والذهاب لحضور الدروس الخصوصية.

الجدول رقم 41: العلاقة بين الشعبة وكثرة غياب التلاميذ في أواخر السنة الدراسية.

سبب الغياب / الشعبة	المراجعة	الدروس الخصوصية	بدون إجابة	المجموع
علوم تجريبية	5 %9,4	43 %81	5 % 9,4	53 %100
آداب وفلسفة	2 %5,7	22 %62,9	11 %31,4	35 %100
آداب ولغات	3 %14,3	17 %81	1 %4,8	21 %100
تسيير واقتصاد	2 %18,2	7 %63,6	2 %18,2	11 %100
المجموع	12 %10	89 %74,2	19 %15,8	120 %100

قراءة الجدول رقم 41:

يوضح الجدول الاتجاه العام أعلاه 74,2% والذي يبين العلاقة بين الشعبة وكثرة غياب التلاميذ في أواخر السنة الدراسية حيث أن النسبة الغالبة 81% والتي تتساوى في الشعبتين العلوم التجريبية علما أن التلاميذ في العلوم التجريبية هم الأكثر إقبالا على الدروس الخصوصية. نظرا للمواد العلمية الصعبة كالرياضيات ، الفيزياء والعلوم والتي تتطلب التركيز والفهم الجيد وحل التمارين والتطبيقات وهو ما يجده فعلا طلبة العلوم التجريبية في الدروس الخصوصية.

ثم تليها طلبة شعبة الآداب واللغات والذين صرحوا بتغيبهم عن مقاعد الدراسة للالتحاق بمثيلاتها في الدروس الخصوصية ثم تليها شعبة تسيير واقتصاد 63,6% ثم شعبة آداب وفلسفة 62,9 % وهما متقاربتان نوعا ما في النسب، ثم تأتي نسبة 15,8 % لعينة المبحوثين المأخوذة من العينة الإجمالية والذين رفضوا الإجابة وهذا ما أوضحته الجداول السابقة ، نسبة 10% تخص عينة الطلبة الذين يفضلون المراجعة على البقاء في المدرسة.

ومن خلال هذه المعطيات الإحصائية نسجل أن التلاميذ الذين يقبلون بكثرة على الدروس الخصوصية هم ذوي الشعب العلمية والتسيير واقتصاد التي تتطلب التطبيقات بكثرة وحل التمارين، حيث ذكرت إحدى التلميذات أن السبب في تغيبها راجع إلى طريقة الأستاذ النمطية والتي لا تتغير فهو يكتفي فقط بالنظري ولا وجود للتطبيق كما ذكر لي أحد طلبة البكالوريا أن الدروس الخصوصية بديل عن الذهاب إلى المدرسة للحصول على معدل أكبر يمكنني من الذهاب إلى الجامعة " باب الزوار.

ملاحظة هامة:

و نظرا لحساسية الموضوع و خاصة فيما يتعلق بالفرضية الثانية والتي لها علاقة مباشرة بهجرة الطلبة لمقاعد الدراسة خلال أواخر السنة الدراسية خاصة لؤلئك المقبلين على شهادة البكالوريا حيث أثبتت الدراسة صحة الفرضية القائلة بأن الدروس الخصوصية ساهمت في هجرة المقاعد الدراسية و الانقطاع عن الدراسة خاصة في الشهرين الأخيرين من العام الدراسي، حيث من خلال مقابلات تدعيمية أجريت مع عمال التربية و التعليم و التي من خلالها أكدوا أن التلاميذ في هذه الفترة يتغيبون بصفة معتبرة خاصة في الفترة المسائية حيث يقضي جل الطلبة ساعات طويلة في الدروس الخصوصية. و عندما سألناهم عن تبرير الغيابات ذكروا أن معظمهم يعللون ذلك بالمرض حيث قالت إحدى

أعوان التربية أن الشهادات المرضية للطلبة عبارة عن مظلة مما يدفعنا للقول أن الأولياء يتسترون على أبنائهم لفقدان الثقة في المدرسة.

و الملفت للانتباه أن إحدى المبحوثات و هي مستشارة رئيسية للتوجيه ذكرت بأن الأستاذ هو المسؤول الأول عن لجوء الطلبة للدروس الخصوصية لأنهم لا يؤدون عملهم بالمستوى المطلوب من حيث الأداء الجيد، أما الرصيد المعرفي فهو نوعي و إنما لم تعد لديهم الرغبة في الأداء الجيد و ينهون البرنامج بسرعة لذلك فهم يتغيبون ولا يحظرون إلى المدرسة".

و كذلك ذكرت لي "عون الأمانة" أن الدروس الخصوصية مكلفة فما السبب وراء لجوئهم إلى الدروس الخصوصية و غيابهم عن المدرسة ؟

و أكد لي مبحوث آخر " أن نسبة المشاركة في الدروس التدعيمية التي فرضت في المدرسة قد انخفضت بشكل ملحوظ و بدل أن يلجأ الطالب إليها فضل الذهاب إلى الدروس الخصوصية خارج أسوار المدرسة ".

من خلال كل هذه المقابلات والتصريحات يتضح جليا أن الدروس الخصوصية وجدت طريقها في قطاع التعليم بعيدا عن المدرسة و لكن في طريق مواز له حيث أنها أصبحت تستقطب عددا كبيرا من الطلبة و الذين أصبحوا بدورهم ينقطعون عن الدراسة في مقابل الحصول على مستوى أداء جيد يساعدهم في تحصيلهم الدراسي و النجاح.

و الملاحظ هو أن الطالب نفسه قد اختار فترة توزيع الاستمارات على التلاميذ في هذه الفترة بالذات قصد الوقوف على ظاهرة الغياب و فعلا كثيرا ما كان يذهب إلى الأقسام بحجة استرجاع الاستمارات و يفاجئ بغياب الطلبة خاصة في الفترة المسائية الأمر الملفت للانتباه.

كما ذكرت لي إحدى مستشارات التوجيه في مقابلة غير رسمية أنه ابتداء من تاريخ 4 أفريل (خلال تلك السنة الدراسية) يبدأ التلاميذ بالغياب بحجة المراجعة في المنزل و الأولياء يتسترون عليهم بحجة المرض.

الفرضية الثانية

الملخص:

من خلال تحليلنا و تفسيرنا لمعطيات الفرضية الثانية، فإن هجرة التلاميذ لمقاعد الدراسة و انقطاعهم عن الذهاب إلى المدرسة خلال الشهرين الأخيرين من العام الدراسي تعود بالدرجة الأولى إلى انشغال هؤلاء التلاميذ بالدروس الخصوصية لما توفره هذه الأخيرة من تطبيقات و تمارين تساهم في الفهم الجيد و سرعة الاستيعاب و المذاكرة. حيث أظهرت النتائج أن نسبة 74.2 % تمثل عينة المبحوثين الذين يتغيبون بسبب الدروس الخصوصية حيث بلغ عددهم 89 مبحوث من حجم العينة الإجمالية.

ورغم حساسية الموضوع و خاصة فيما يتعلق بغياب التلاميذ، حيث أن بعض المبحوثين تجنبوا الإجابة على بعض الأسئلة نظرا لتخوفهم من تبعاتها. إلا أن الباحث لم يكتفي ببذلك، بل قام بتدعيم فرضية بحثه ببعض المقابلات التدعيمية مع عمال التربية في كل من المؤسسات التي أجرى فيها الباحث الدراسة و اتضح أن جل المقابلات تأكد على صحة الفرضية حيث أن الدروس الخصوصية هي السبب الرئيسي وراء تخلي التلاميذ عن الذهاب إلى المدرسة. حيث أن التلاميذ وجدوا البديل الأمثل في الدروس الخصوصية بسبب طريقة و أسلوب الأستاذ في تقديم الدرس ، إضافة إلى التطبيق و حل التمارين.

إضافة غلى كل هذا، فإن الباحث نفسه تعمد اختيار فترة نهاية العام الدراسي للوقوف على هذه الظاهرة و ملاحظتها ملاحظة عينية لا تشوبها شائبة، حيث أن خلال استرجاعه للاستمارات لاحظ انقطاع الطلبة عن الدراسة، حيث أن أقسام الفصول النهائية تكاد تكون خالية خاصة في الفترة المسائية، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على صحة الفرضية التي تقول أن الدروس الخصوصية تساهم بقدر معتبر في هجرة التلاميذ لمقاعد الدراسة خلال الشهرين الأخيرين من العام الدراسي.

و عليه فان الهجرة المعتبرة لمقاعد الدراسة لا تعبر فقط عن تراجع مصداقية المعلم،حيث يرجع غياب التلاميذ لإحساسهم بعدم جدوى حضورهم إليها وعدم فعاليتهم فيها ، إذ أن حتى أولياء أمورهم يلجأون لتحايل و لتستر عليهم مما يدفعنا للقول أن مثل هذه السلوكات تشكك لا محالة في مصداقية المدرسة ككل .

الفصل التاسع

الفصل التاسع: العلاقة بين تدني مستوى أداء المعلم داخل الصف الدراسي وحتمية الأوضاع الاقتصادية– الاجتماعية

الفرضية الثالثة

- **قراءة الجداول**
- **التحليل السوسيولوجي للجداول**
- **ملخص ونتائج**

الجداول الخاصة بالفرضية الثالثة.

المحور الأول: دراسة الخصائص الفردية و المهنية و أثرها على تدني مستوى أداء المعلم داخل الصف و لجوئه إلى الدروس الخصوصية.

الجدول رقم 42: يبين العلاقة بين سبب تقديم الدروس الخصوصية و الجنس.

سبب تقديم الدروس خ / الجنس	رفع مستواك المادي	لرفع مستوى التلاميذ	لا يقدم	المجموع
ذكر	6 %54.5	1 %9.1	4 %36.3	11 %100
أنثى	11 %44	1 %4	13 %52	25 %100
المجموع	17 %47.2	2 %5.6	17 %47.2	36 %100

قراءة الجدول رقم 42:

يبين لنا الجدول أعلاه العلاقة ما بين الجنس وسبب الإقبال على الدروس الخصوصية ، حيث الاتجاه العام نسبته 47.2% بنسبة غالبة 54.5% وتخص الذكور، بينما الإناث تمثل نسبة 44% وهي نسبة متقاربة نوعا ما بالنظر للسبب الرئيسي وراء تقديم الدروس الخصوصية وهو رفع المستوى المادي وبتالي تحسين الظروف المعيشية.

من خلال المعطيات أعلاه يمكن تفسير كون نسبة الذكور جاءت تمثل النسبة الغالبة بالنظر إل حجم العينة الإجمالية،حيث أن طموح الرجل في جلب عائد مادي أكبر من طموح المدرسات. وذلك لطبيعة الرجل باعتباره يلعب دورا أساسيا في الأسرة ونظرا لتحمله مسؤولية الإنفاق في الأسرة . فهو بحاجة ماسة إلى دخل إضافي يزرع فيه توازنا نفسيا، اجتماعيا واقتصاديا داخل الأسرة، خاصة في المجتمع الجزائري.

الجدول رقم 43: يمثل العلاقة بين سبب اللجوء إلى الدروس الخصوصية كعمل إضافي والحالة المدنية.

د خ كعمل إضافي / الحالة المدنية	ضعف الراتب	قلة فرص الترقية	عدم قدرة المهنة على تلبية الطموحات المستقبلية	الفائدة المادية من وراء هذه الدروس	تدني نظرة المجتمع لمهنة التعليم	المجموع
أعزب(ة)	6	/	2	/	1	9
	%6.7	/	%22.2	/	%11.1	%100
متزوج(ة)	14	1	4	4	2	25
	%56	%4	%16	%16	%8	%100
مطلق(ة)	1	/	/	1	/	2
	%50	/	/	%50	/	%100
المجموع	21	1	6	5	3	36
	%58.3	%2.8	%16.7	%13.9	%8.3	%100

قراءة الجدول رقم 43:

من خلال الجدول يتضح أن الاتجاه العام نسبته 58.3% و التي تظهر فيه النسبة الغالبة 66.7% والتي تمثل الفئة العزبة من مجمل العينة و التي تعبر أن السبب الرئيسي وراء اللجوء إلى الدروس الخصوصية كعمل إضافي هو ضعف الرواتب. ثم تليها النسب المتقاربة بين فئة المتزوجين والمطلقين وهي على التوالي 56% و 50%، في حين تأتي النسب الموالية و التي تعبر عن 16.7% و13.9% و هي نسب متقاربة نوعا ما و التي تعبر على أن السبب وراء اللجوء إلى الدروس الخصوصية كعمل إضافي هو عدم قدرة مهنة التعليم على تلبية الطموحات المستقبلية و الفائدة المادية من وراء هذه الدروس، و الملاحظ أن كل هذه النسب تصب في خانة أن الظروف المعيشية الصعبة وغلاء المعيشة هي التي دفعت بالأساتذة للجوء إلى الدروس الخصوصية كعمل إضافي لتلبية الحاجات والمتطلبات المادية . في حين تأتي النسب الأخيرة و المتمثلة في 8.3%

و2.8% هي نسب متباعدة نوعا ما و التي تعبر عن النظرة الاجتماعية لمهنة التعليم وكيف أن فرص الترقية فيها ضعيفة بالمقارنة مع مهن أخرى.

ومن خلال المعطيات الإحصائية أعلاه فإن توجه الفئة العزبة نحو الدروس الخصوصية للحصول على راتب إضافي يعود إما لكونها تبحث عن وسيلة للزواج وفتح بيت علما أن هذا الأخير يتطلب تكاليف كبيرة خاصة في الوقت الحالي، و إما أن هذه الفئة تساهم بشكل كبير في الإنفاق على الأسرة لسبب أو لآخر. ثم تليها فئة المتزوجين علما أن هذه الفئة لها مسؤوليات كبيرة و مصاريف تجاه أسرهم بالنظر إلى غلاء المعيشة و المداخيل الضعيفة التي يتقاضاها المدرسون بصفة عامة.

الجدول رقم 44: الإقبال على الدروس الخصوصية حسب الأقدمية في التعليم .

الإقبال على د خ / الأقدمية في التعليم	نعم	لا	المجموع
[6 - 9]	3	1	4
	%75	%25	%100
[10 - 13]	3	3	6
	%50	%50	%100
[14 - 17]	5	3	8
	%62.5	%37.5	%100
[18 - 21]	2	/	2
	%100	/	%100
[22 - 25]	2	5	7
	%28.6	%71.4	%100
[26 - 29]	3	4	7
	%42.9	%57.1	%100
[30 - 34]	1	1	2
	%50	%50	%100
المجموع	19	17	
	%52.8	%47.2	%100

قراءة الجدول رقم 44:

يظهر لنا الجدول أعلاه أن الاتجاه العام 52.8 % يمثل لنا مجموع الأساتذة في الطور الثانوي والذين يقبلون على الدروس الخصوصية في العينة الإجمالية حسب الأقدمية في التعليم حيث أن النسبة الغالبة 100 % تمثلها فئة الأقدمية ما بين[18 – 21]. بينما الأساتذة الذين لا يقبلون على الدروس الخصوصية فبلغت نسبتهم حسب الأقدمية في التعليم إلى 47.2 %.

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أنه كلما كانت الأقدمية في التعليم لسنوات كبيرة يتناقص عدد الأساتذة الذين يقدمون الدروس الخصوصية. وهذا يعود إلى أسباب إذ أن كبار السن عادة ما يكونون أكثر رضا عن أوضاعهم من صغار السن، أم أن الانتماء إلى المهنة و التقرب منها يزداد مع تقدم السن، حيث أن كون المعلم يطور مهاراته مع السنوات يجعله يتقبل المهنة أكثر فأكثر و بالتالي مستوى الطموح ينخفض عبر الزمن[1] حسب ما أظهرته المعطيات السابقة والتي درست علاقة تحقيق الطموحات بالأقدمية في التعليم.

[1] Dominique Glasman et al: L'école hors l'école: Soutien Scolaire et quartiers, ESF éditeur, Paris, 1992, p 157.

المحور الثاني: الإقبال على الدروس الخصوصية بين متطلبات الواقع المعيشي والطموحات الاجتماعية.

الجدول رقم 45: يمثل العلاقة بين ماهية الطموحات الاجتماعية و السبب في الإقبال على الدروس الخصوصية.

سبب تقديم الدروس / ماهية الخصوصية / الطموحات الاجتماعية	رفع مستواك المادي		لرفع مستوى التلاميذ		لا يقدم		المجموع	
تحسين المستوى المادي	10	%62.5	/	/	8	%37.5	16	%100
متابعة الدراسات العليا	2	%50	/	/	2	%50	4	%100
الرضي	1	%12.5	1	%12.5	6	%75	8	%100
تغيير نظرة المجتمع للأساتذة	1	%33.3	1	%33.3	1	%33.3	3	%100
بدون إجابة	3	%60	/	/	/2	%40	5	%100
المجموع	17	%47.2	2	%5.6	17	%47.2	36	%100

قراءة الجدول رقم 45:

يبين الاتجاه العام 47.2% والذي يبين أن سبب إقبال الأساتذة على الدروس الخصوصية هو لتحقيق طموحاتهم الاجتماعية والمتمثلة في رفع مستواهم المادي حيث جاءت النسبة الغالبة 62.5% و التي تعبر عن تحسين المستوى المادي ثم تليها نسبة 47.2% و هي تمثل نسبة الأساتذة الذين لا يقدمون الدروس الخصوصية والتي تمثل في الأصل عينة الأساتذة الذين لا يقدمون الدروس الخصوصية وهم راضون عن وضعيتهم بينما تأتي نسبة 5.6% في الأخير و التي تعبر على أن الدافع وراء تقديم الدروس الخصوصية هو رفع مستوى التلاميذ.

ومن خلال المعطيات الإحصائية تلك، يتضح أن الدخل الإضافي و الذي يرجى من ورائه تحسين الأوضاع المعيشية والاقتصادية هو السبب الرئيسي وراء اتجاه المعلمين نحو الدروس الخصوصية كمكمل للدخل الذي يتقاضاه الأساتذة من الوظيف العمومي و الذي لا يكفي لسد حاجياتهم و تحقيق طموحاتهم المادية و الاقتصادية والاجتماعية، فكانت الدروس الخصوصية الملجأ الوحيد للأساتذة لتغطية نفقاتهم اليومية، دون مراعاة الهدف الذي وجدت لأجله الدروس الخصوصية وهو تحسين ورفع المستوى التعليمي و ألتحصيلي للتلميذ حيث يقول "فليب مايريو": «التحدي الأكبر من خلال وجود الدروس الخصوصية هو مساعدة الفرد للتعلم»[1]. فبعد أن كان الهدف الأصلي هو تمكين التلميذ من فهم ما عجز عن فهمه و استيعابه داخل القسم و تقويته في المواد التي يعاني من ضعف فيها، خاصة العلمية منها، امتدت العملية إلى تحسين ظروف المعلم المادية ووسيلة لتحقيق الطموحات الاجتماعية. حيث لفت انتباهي أحد الأساتذة اثر المقابلة التي أجريتها معه قائلا: «لا أنكر أنني أقدم صراحة مثل هذه الدروس من أجل الحصول على دخل إضافي يساعدني في حياتي و التصدي لمختلف متاعب الحياة أمام هذا الغلاء الفاحش و تلبية حاجيات عائلتي ».

[1] د. بو ظريفة حمو و آخرون: عوامل الرضا لدى أساتذة التعليم الثانوي ; دراسة ميدانية ، مخبر الوقاية و الأرغنوميا،جامعة الجزائر،ط1 ، أكتوبر 2007، ص 143 ،144 .

الجدول رقم 46: يمثل العلاقة بين ما مدى تحقيق الطموحات و ماهية الطموحات .

ما مدى تحقيق الطموحات / ماهية الطموحات	نعم	لا	نوعا ما	المجموع
تحسين المستوى المادي	/	14	2	16
	/	%87.5	%12.5	%100
متابعة الدراسات العليا	/	1	3	4
	/	%25	%75	%100
الرضا	3	3	2	8
	%37.5	%37.5	%25	%100
تغيير نظرة المجتمع للأساتذة	/	2	1	3
	/	%66.7	%33.3	%100
بدون إجابة	/	3	2	5
	/	%60	%40	%100
المجموع	3	23	10	36
	%8.3	%63.9	%27.8	%100

قراءة الجدول رقم 46:

من خلال الجدول أعلاه و الذي يوضح العلاقة بين ما مدى تحقيق الأساتذة لطموحاتهم و ماهية هذه الطموحات، حيث أن الاتجاه العام نسبته 63.9% بنسبة غالبة تقدر ب 87.5% والتي تمثل نسبة الأساتذة من الذين لم يحققوا طموحاتهم الاجتماعية و المتمثلة في تحسين المستوى المادي ثم تليها نسبة 27.8% و التي تمثل نسبة الأساتذة الذين يعتبرون أنهم نوعا ما قد حققوا طموحاتهم، ثم في الأخير تأتي نسبة 8.3% و التي تعبر عن الأساتذة الذين يرون أنهم قد حققوا طموحاتهم الاجتماعية. وتجدر الإشارة إلى أن هذه النسبة تعبر أساسا عن الأساتذة الذين لا يقدمون دروسا خصوصية و المأخوذة من عينة الدراسة.

ومن خلال المعطيات الإحصائية أعلاه فإن الأساتذة الذين اختاروا اللجوء إلى الدروس الخصوصية كان هدفهم الأساسي هو تحقيق طموحاتهم الاجتماعية و المتمثلة بالدرجة الأولى في تحسين المستوى المادي حيث كان السبيل الوحيد لتحقيق ذلك بالنظر إلى الأجر الذي يتقاضاه الأساتذة عامة و أساتذة التعليم الثانوي خاصة و الذي قوبل بعدم الرضا عن الراتب و الذي أكدته العديد من الدراسات منها دراسة ميدانية للدكتور بوظريفة حمو و آخرون و التي صدرت في مؤلف تحت عنوان عوامل الرضا لدى أساتذة التعليم الثانوي. حيث أكدت هذه الدراسة أن مستوى الرضا لدى أساتذة التعليم الثانوي منخفض وقد جاء الراتب الشهري في الصدارة[1] وذلك بالنظر إلى الظروف المهنية والمعيشية الصعبة التي أصبح يعمل فيها أساتذة التعليم الثانوي في الآونة الأخيرة.

و ما لفت انتباهي خلال هذه المقابلات، هو ما ذكرته أستاذة حيث استطردت تقول: «لا يوجد احترام ولا قيمة فكيف نبحث عن تحقيق الطموحات...».

[1] حمو ظريفة، مرجع سبق ذكره، ص 61 .

الجدول رقم 47: يمثل العلاقة بين ما مدى تحقيق الطموحات الاجتماعية ، المادية والأقدمية.

ما مدى تحقيق الطموحات / الأقدمية في التعليم	نعم	لا	نوعا ما	المجموع
[6 - 9]	/	3	1	4
	/	%75	%25	%100
[10 - 13]	/	6	/	6
	/	%100	/	%100
[14 -17]	/	3	5	8
	/	%37.5	%62.5	%100
[18 - 21]	/	2	/	2
	/	%100	/	%100
[22 - 25]	2	4	1	7
	%28.6	%57.1	%14.3	%100
[26 - 29]	1	4	2	7
	%14.3	%57.1	%14.3	%100
[30 - 34]	/	1	1	2
	/	%50	%50	%100
المجموع	3	23	10	36
	%8.3	%63.9	%27.8	%100

قراءة الجدول رقم 47:

من خلال الجدول أعلاه الذي يمثل العلاقة بين ما مدى تحقيق الطموحات الاجتماعية و المادية والأقدمية في التعليم حيث يمثل الاتجاه العام نسبة 63.9 % حيث تمثل النسبة الغالبة 100 % لكل من الفئات حسب الأقدمية في التعليم وهي [10 – 13]، [18 – 21] و التي تعبر عن عدم تحقيق الطموحات الاجتماعية و المادية و تليها أقل نسبة 27.8 % و تعبر عنها العبارة نوعا ما، بينما آخر نسبة و هي 8.3 % و التي تعبر عن تحقيق الطموحات الاجتماعية و المادية و عليه فالملاحظ من خلال هذه النسب خاصة تلك التي يمثل فيها الاتجاه العام نسبة 63.9 % و التي تحمل عبارة عدم تحقيق الطموحات الاجتماعية من أغلب الأساتذة خاصة ذوي الفئات حسب الأقدمية من 6 سنوات إلى 21

سنة والتي يعد فيها الأساتذة في أوج عطاءاتهم العلمية و العملية، وهي نسب متقاربة تصل من 75 % إلى 100 % و هذا إن دل على شيء إنما يدل على أن الأساتذة في هذه الحالة يحتاجون فعلا لتحقيق طموحاتهم الاجتماعية و المادية لأنهم يعتبرون أنهم يبذلون جهدا أكبر دون مقابل يمنحهم نوعا من الاستقرار المادي و الاجتماعي و هذا قد يكون سببا وراء تدني مستوى أدائهم داخل الصف الدراسي خاصة بعد رؤيتهم لأقرانهم من الأساتذة ذوي نفس سنوات الأقدمية في أحسن حال و وضعية اجتماعية اقتصادية بعد ممارستهم للدروس الخصوصية، مما دفعهم للقيام بها خاصة و حسب الجداول السابقة تقع نفس هذه الفئات في خانة الفئات الذين يقومون بالدروس الخصوصية و تتراوح ما بين [6 – 9]، [10 – 13]، [14 – 17]، [18 – 21].

الجدول رقم 48: يمثل العلاقة بين ملكية السكن و الأقدمية في التعليم.

ملكية السكن / الأقدمية في التعليم	وظيفي	زوجي خاص	جماعي عائلي	مستأجر	المجموع
[6 - 9]			1 % 25	3 % 75	4 % 100
[10 - 13]			3 % 50	3 % 50	6 % 100
[14- 17]	2 % 25	1 % 12.5	5 % 62.5		8 % 100
[18 - 21]	1 % 50	1 % 50			2 % 100
[22 - 25]	1 % 14.3	3 % 42.9	1 % 14.3	2 % 28.6	7 % 100
[26 - 29]	1 % 14.3	5 % 71.4	1 % 14.3		7 % 100
[30 - 34]	1 % 50		1 % 50		2 % 100
المجموع	6 % 16.7	10 % 27.8	12 % 33.3	8 % 22.2	36 % 100

قراءة الجدول رقم 48:

يظهر لنا الاتجاه العام أن نسبة 33.3 % من أساتذة التعليم الثانوي يعيشون في وسط عائلي كبير حيث أن النسبة الغالبة تمثل 62.5 % وهم من فئة الأقدمية من 14 سنة إلى 17 سنة، ثم تليها نسبة 27.8 % من المعلمين الذين يعيشون في مسكن زوجي خاص، ثم تأتي نسبة الأساتذة المستأجرين للسكن و هي 22.2 % و تأتي آخر نسبة 16.7 % للأساتذة الذين يقطنون السكن الوظيفي و هي نسبة بسيطة مقارنة بالنسب المتبقية.

و من خلال المعطيات الإحصائية أعلاه، هنالك عدد كبير من الأساتذة الذين لا زالوا يعيشون في وسط جماعي عائلي و هذا يفسر لنا سوء الوضعية الاجتماعية و الاقتصادية التي يعيش فيها هؤلاء الأساتذة، فالأستاذ الذي يقطن مع أسرة ممتدة و يكون مسئولا عن عدد من الأفراد سواء كان متزوجا أم لا، فأجره لا يكفي لتوفير كل الضروريات، ثم أن ضيق المسكن قد يجعله عرضة للقلق و الاستياء خاصة مع نقص أو انعدام فرص امتلاك مسكن خاص، مما يدفع بالبعض من الأساتذة إلى استئجار مسكن أو الاعتماد كليا على الشريك أو الزوج بالنسبة للمدرسين المتزوجين. و الملاحظ هو أن مع الأقدمية في التعليم إلا أن هناك العديد من الأساتذة لا يمتلكون سكنات خاصة بهم و هذا يعود إلى عدم كفاية الراتب لسد احتياجاتهم، فجزء من الراتب يذهب لسد حاجيات أفراد الأسرة الممتدة أو لدفع مستحقات إيجار السكن، كما يدل على عدم قدرة المعلمين على شراء مساكن لأثمانها الباهظة كما يفسر ذلك غياب الخدمات الاجتماعية التي لها دور في التخفيف من الأعباء الاجتماعية و الاقتصادية. فالأقدمية في التعليم لم تشفع للأستاذ في الحصول على مسكن يوفر له الراحة و الاستقلالية و هذا كله يؤثر سلبا على مردوديته في العمل و بالتالي يدفعه نحو اللجوء إلى الدروس الخصوصية للحصول على راتب إضافي أو قد يؤدي تدني مستواه في العمل إلى لجوء التلاميذ للدروس الخصوصية خارج إطار المدرسة.

الجدول رقم 49: يمثل تقييم المكانة الاجتماعية حسب الجنس.

تقييم المكانة الإجتماعية / الجنس	جيـدة	متوسطة	متدهورة	المجموع
ذكر	2	8	1	11
	%18.2	%72.7	%9.1	%100
أنثى	4	17	4	25
	%16	%68	%16	%100
المجموع	6	25	5	36
	%16.7	%69.4	%13.9	%100

قراءة الجدول رقم 49:

نستشف من خلال هذا الجدول الذي يمثل العلاقة ما بين الجنس و تقييم المكانة الاجتماعية لأساتذة التعليم الثانوي فنجد الاتجاه العام نسبته 69.4% و التي تعبر عن المكانة المتوسطة التي يحتلها أساتذة التعليم الثانوي حيث أن النسبة الغالبة 72.7% تخص الصنف الذكري في حين 68% تمثل الإناث و تليها نسبة 16.7% التي تعبر عن المكانة الجيدة للأستاذ بنسب غير متباعدة ما بين الذكور و الإناث، و نجد أقل نسبة هي 13.9% التي تعبر بدورها عن المكانة المتدهورة للأساتذة بصفة عامة، مع الأخذ بعين الاعتبار أن هذه المعطيات الإحصائية تشمل كلا من الأساتذة الذين يقدمون الدروس الخصوصية والأساتذة الذين لا يقدمون الدروس الخصوصية.

و الملاحظ أن الأستاذ في الآونة الأخيرة، بصفة عامة، لا يتمتع بمكانة اجتماعية جيدة بالنظر لما كانت عليه في السابق، حيث أن، مع التطور و التغيير الاجتماعي، أصبحت النظرة للتعليم كمهنة نظرة مادية بغض النظر عن الرسالة النبيلة و المقدسة التي حظيت بها هذه المهنة سابقا، و يوعز ذلك كله إلى الأجر الذي يتقاضاه الأساتذة مقارنة بالمهن الأخرى و هو دخل متواضع لا يكفي لتلبية الحاجات الاجتماعية والمادية، فكلما كان الدخل وراء أي عمل أو مهنة مرتفعا كلما كانت المكانة الاجتماعية مرتفعة قياسا للمنفعة المادية و العكس صحيح. فهل لجوء الأساتذة إلى الدروس

الخصوصية كعمل إضافي هو بمثابة البحث عن المكانة الاجتماعية المرموقة بحيث لا يخفى على الكثير منا أن الدروس الخصوصية أصبحت تمثل موضة " برستيج " فأصبح الأساتذة يتباهون بكونهم يقدمون دروسا خصوصية و لو كانت على حساب التلميذ و ذلك لرفع مستواهم المادي كما أظهرت الجداول الخاصة بذلك. و لا يفوتني أن أسرد عليكم واقعة ذكرها لي أحد الأساتذة الذين يقدمون دروسا خصوصية إثر المقابلة التي أجريتها معه حيث سردها لي كما يلي: " في أحد المرات دعيت إلى حفلة و كان جل أصدقائي من الأطباء و المهندسين و الطيارين و كنت أنا الوحيد بينهم المعلم فلم يرق لي ذلك و شعرت بأنني لا أساوي شيئا بينهم و يا ليتني كنت طيارا ".

المحور الثالث: دراسة الأوضاع الاقتصادية– الاجتماعية و أثرها على المردود التربوي للمعلم.

الجدول رقم 50: يمثل العلاقة بين تقييم المردود التربوي في ظل الوضعية الاجتماعية والاقتصادية و نوعية السكن.

ما مدى تحقيق الطموحات الأقدمية في التعليم	جيد	متوسط	ضعيف	المجموع
فيلا	1	3	/	4
	%25	%75	/	%100
شقة في عمارة	7	15	4	26
	%26.9	%57.7	%15.4	%100
بيت تقليدي	/	5	1	6
	/	%83.3	%16.7	%100
المجموع	8	23	5	36
	%22.2	%63.9	%63.9	%100

قراءة الجدول رقم 50:

يظهر لنا من إحصائيات الجدول أن الاتجاه العام يمثل نسبة 63.9% حيث أن النسبة الغالبة هي 83.3% و التي تمثل العينة الإجمالية للأساتذة الذين يمتلكون بيت تقليدي و يتمتعون بمردود تربوي متوسط ثم تليها نسبة 22.2% و الذين لا يعيشون في بيت تقليدي بتاتا و الذين مردودهم التربوي جيد. في حين تأتي آخر نسبة 13.9% و التي تمثل الأساتذة الذين لا يقطنون في المساكن ذات المستوى الرفيع (فيلا) و الذين لديهم مردود تربوي ضعيف.

و من خلال الإحصائيات الموضحة أعلاه فإن نوعية المسكن ترتبط ارتباطا وثيقا بتقييم المردودية التربوية أو مردودية العمل بصفة عامة. حيث يتأثر هذا الأخير أيما تأثير بالأولى، فكلما كان العامل يعيش في ظروف جيدة توفر له نوعا من الرفاهية كلما كان مردوده في العمل أفضل، و كلما كانت الظروف المحيطة به صعبة و لا تتوفر له أدنى شروط الراحة و الاستقلالية كلما كانت مردوديته متوسطة و ضعيفة و هذا يؤثر في عمله خاصة الأساتذة داخل حجرات الدراسة فيكون مستوى أدائهم ضعيفا و متدني نظرا للظروف المعيشية الصعبة التي تدفعهم للبلوغ إلى هذا المستوى و قد تدفعهم للحراك الدائم من أجل البحث عن مسكن لائق فيقل تركيزهم داخل القسم وهذا يدفع التلاميذ دفعا نحو الدروس الخصوصية أو أن المعلم في حد ذاته يلجأ للدروس الخصوصية لإشباع حاجته من الاستقرار المادي و المعنوي.

الجدول رقم 51: يمثل العلاقة بين المسافة التي تفصل عن مقر العمل و تقييم المردود التربوي في ظل الوضعية الاجتماعية و الاقتصادية.

المسافة / المردود التربوي	قريبة (أقل من 2 كلم)	نوعا ما (ما بين 25كلم)	ضعيف (أكثر من 5 كلم)	المجموع
جيد	3	5	1	9
	%33.3	%55.6	%11.1	%100
متوسط	/	7	2	9
	/	%77.8	%22.2	%100
ضعيف	5	11	2	18
	%27.8	%61.1	%11.1	%100
المجموع	8	23	5	36
	%22.2	%63.9	%13.9	%100

قراءة الجدول رقم 51:

يبين لنا هذا الجدول العلاقة الموجودة بين المسافة التي تفصل عن مقر العمل و تقييم الأستاذ لمردوده التربوي، فالاتجاه العام نسبته 63.9% الذي يمثل بعد المسافة نوعا ما و التي تفصل عن مقر العمل و النسبة الغالبة هي 77.8% من تقييم الأستاذ لمردوده التربوي و الذي يعبر عنه بالمردود التربوي المتوسط. بينما تأتي نسبة 22.2% و التي تمثل عن قرب المسافة إلى أقل من 2 كلم تفصل عن مقر العمل و تأتي فيها نسبة 33.3% التي تعبر عن المردود التربوي الجيد. بينما أقل نسبة، 13.9% و التي تمثل بعد المسافة (أكثر من 5 كلم) التي تفصل عن مقر العمل و التي تظهر فيها النسبة 22.2% و التي تعبر عن تقييم المردود التربوي المتوسط.

من خلال المعطيات التي بين أيدينا يتضح أن بعد المسافة التي تفصل عن مقر الثانوية من قربها له تأثير في نوعية المردود التربوي للأستاذ حيث أن بعد المسافة التي

تفصل بين مكان إقامة الأستاذ وبين مقر عمله تأثر على عمله التربوي بحيث أن الأستاذ قد يناله قسط من التعب و الإرهاق قبيل وصوله إلى المؤسسة خاصة عند استعانته بالمواصلات مع افتراض عدم امتلاكه لسيارة خاصة مما يؤثر على مردوده التربوي و أدائه داخل الصف الدراسي مع تلامذته، الذي قد يؤثر على درجة استيعابهم للدروس و تفاعلهم داخل حجرة الدراسة.

الجدول رقم 52: يمثل تقييم المردودية و علاقتها بالمكانة الاجتماعية .

ما مدى تحقيق الطموحات / الأقدمية في التعليم	جيد	متوسط	ضعيف	المجموع
جيدة	2	4	/	6
	%33.3	%66.7	/	%100
متوسطة	4	17	4	25
	%16	%68.0	%16	%100
متدهورة	2	2	1	5
	%40	%40	%20	%100
المجموع	8	23	5	36
	%22.2	%63.9	%13.9	%100

قراءة الجدول رقم 52:

يوضح الجدول أعلاه أن الاتجاه العام نسبته 63.9% و هو يمثل العلاقة بين تقييم المردود التربوي و تقييم المكانة الاجتماعية لأساتذة التعليم الثانوي، حيث أن النسبة الغالبة 68% تمثل الأساتذة الذين يحتلون مكانة اجتماعية متوسطة و الذين يقيمون مردودهم التربوي بالمتوسط. في حين تأتي أقل نسبة و هي 22.2% و التي تعبر عن المردود التربوي الجيد في ظل المكانة الجيدة، و تليها آخر نسبة وهي 13.9% و التي تمثل المردود التربوي الضعيف في ظل المكانة الاجتماعية الضعيفة.

و من خلال المعطيات الإحصائية أعلاه، فالعلاقة طردية بين المتغيرين فكلما كانت المكانة الاجتماعية متوسطة تتوافق و المردود التربوي المتوسط. فالوضعية الاجتماعية للأستاذ تأثر على مردوده التربوي، خاصة و أن مكانته الاجتماعية تقهقرت مؤخرا مع تقهقر الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية في ظل التطورات الاقتصادية و التكنولوجية الأخيرة. حيث أصبح ينظر لمهنة التعليم في آخر سلم الرواتب مقارنة بالمهن الأخرى بالنظر للراتب المتواضع الذي يتقاضاه الأستاذ خاصة و أنه أصبح ينظر له نظرة دونية تحط من قيمته و قيمة مهنته، ففي الآونة الأخيرة أصبح ينظر للمهنة نظرة مادية و ليست معنوية و هذا ما يفسر اتجاه بعض المدرسين للعمل الإضافي كالدروس الخصوصية بحثا منه على المكانة الاجتماعية المرموقة و لتغطية حاجاته الاجتماعية فالنظرة المادية البحتة للمهنة الممارسة ساهمت في انخفاض مردودية العمل في المؤسسة واللجوء إلى العمل الإضافي بالشكل الذي يؤثر سلبا على مستوى أدائه داخل الصف، و قد تدفعه أحيانا للتحايل فيتعمد إنقاص الجهد المبذول مقابل توفيره للعمل خارج الساعات الرسمية. حيث جاء في دراستي الميدانية السسيولوجية للوضعية الاجتماعية لإطارات الوظيف العمومي" أن المهنة الممارسة تتأثر بالجو الخارجي الذي يهدد المكانة ويؤثر على نوعية و مردودية العمل، خاصة في ظل الوضع الجديد للحياة الاجتماعية للإطار في ظل اقتصاد السوق"[1].

[1] أورتي فتيحة، **اقتصاد السوق و تطور الحاجات الاجتماعية في الجزائر، دراسة سسيولوجية للوضعية الاجتماعية لإطارات الوظيف العمومي**، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع الثقافي، قسم علم الاجتماع، جامعة الجزائر، 2005–2006، ص 120.

الجدول رقم 53: يمثل تقييم المردود التربوي و ما مدى تحقيق الطموحات الاجتماعية والمادية .

المردود التربوي / ما مدى تحقيق الطموحات	جيد	متوسط	ضعيف	المجموع
نعم	1	1	/	3
	%66.7	%33.3	/	%100
لا	6	12	5	23
	%26.1	%52.2	%21.7	%100
نوعا ما	/	10	/	10
	/	100	/	%100
المجموع	8	23	5	36
	%22.2	%63.23	%13.9	%100

قراءة الجدول رقم 53:

يوضح الجدول أعلاه أن الاتجاه العام 63.23% و الذي يعبر عن العلاقة الموجودة بين تقييم المردود التربوي و ما مدى تحقيق الطموحات الاجتماعية و المادية لأساتذة التعليم الثانوي، حيث أن النسبة الغالبة 52.2% تمثل الأساتذة الذين لم يحققوا طموحاتهم الاجتماعية و المادية و الذين يعتبرون أن مردودهم التربوي في ظل هذه الوضعية هو متوسط ثم تأتي نسبة 22.2% وهم من الأساتذة الذين يعتبرون مردودهم التربوي جيد و هم في الغالب يمثلون نسبة الأساتذة الذين لا يقدمون الدروس الخصوصية من العينة الإجمالية. بينما تليها آخر نسبة وهي 13.9% و التي تمثل الأساتذة الذين لم يحققوا طموحاتهم الاجتماعية و المادية و الذين يقيمون مردودهم التربوي بالضعيف.

ومن خلال هذه المعطيات الإحصائية يتضح أنه كلما تحققت الطموحات الاجتماعية و المادية كلما كان المردود التربوي مرتفع و جيد. و العكس صحيح وهذا يدفعنا للقول أن

الظروف المعيشية الحسنة والجيدة تأثر تأثيرا واضحا في نوعية المردود التربوي للأستاذ. بينما الأستاذ المنهك و المنشغل في البحث وراء تحقيق طموحاته المادية تجده بالضرورة يتوانى في عمله و يؤثر ذلك في دافعيته واستعداده للعمل مما يؤثر سلبا على مردود يته داخل الصف الدراسي، و بالتالي يلجأ إلى الدروس الخصوصية باعتبارها الأقرب إلى اختصاصه و عمله.

المحور الرابع: أثر نظرة المجتمع الجزائري على المعلم من وجهة نظر المعلم نفسه.

الجدول رقم 54: يمثل العلاقة بين الجنس و نظرة المجتمع الجزائري للمعلم .

نظرة المجتمع الجزائري للمعلم / الجنس	محترمة و نبيلة	مقبولة نوعا ما	مهينة وسيئة	المجموع
ذكر	1	1	9	11
	%9.1	%9	%81.8	%100
أنثى	3	3	19	25
	%12	%12	%76.0	%100
المجموع	4	4	28	36
	%11.1	%11.1	%77.8	%100

قراءة الجدول رقم 54:

يظهر من معطيات الجدول أعلاه أن الاتجاه العام نسبته 77.8% الذي يمثل النظرة المهينة والسيئة للمعلم حسب رأي الأساتذة أنفسهم، فالنسبة الغالبة تمثل جنس الذكور والذين في الأصل يعتبرون مهنة التعليم تنقص من قيمتهم الاجتماعية و يعتبرونها تناسب النساء أكثر منهم. بينما تأتي نسبة 76% و التي تمثل جنس الإناث و اللاتي يرون هم أيضا أن المجتمع ينظر لمهنة المعلم على أنها مهينة و سيئة و قد يكون هذا من بين العوامل التي أدت بهم إلى اللجوء إلى الدروس الخصوصية كعمل أضافي يعيد لهم بناء

المكانة الاجتماعية الضائعة باعتبار أن الدروس الخصوصية أصبحت اليوم موضة في المجتمع.

بينما تأتي النسب المعبرة عن العبارتين محترمة و نبيلة و مقبولة نوعا ما متساوية حيث تمثل 11.1%.

الجدول رقم 55: يمثل العلاقة بين نظرة المجتمع الجزائري للمعلم و الأقدمية في التعليم.

ما مدى تحقيق الطموحات / الأقدمية في التعليم	محترمة و نبيلة	مقبولة نوعا ما	مهينة وسيئة	المجموع
[6 - 9]	2	/	2	4
	%50	/	%50	%100
[10 - 13]	1	/	5	6
	%16.7	/	%83.3	%100
[14 -17]	/	2	6	8
	/	%25	%75	%100
[18 - 21]	/	/	2	2
	/	/	%100	%100
[22 - 25]	1	2	4	7
	%14.3	%28.6	%57.1	%100
[26 - 29]	/	/	7	7
	/	/	%100	%100
[30 - 34]	/	/	2	2
	/	/	%100	%100
المجموع	4	4	1280	36
	%11.1	%11.1	%77.8	%100

قراءة الجدول رقم 55:

يظهر الجدول أعلاه العلاقة بين نظرة المجتمع الجزائري للمعلم و الأقدمية في التعليم حيث أن الاتجاه العام نسبته 77.8% الذي يمثل النظرة المهينة و السيئة في نظر

الأساتذة أنفسهم حيث جاءت النسبة الغالبة و هي 100% و التي تساوت بالنسبة للأساتذة ذوي الأقدمية من [18– 21] إلى [30– 34] و لقد جاءت النسب الأخرى متقاربة نوعا ما 83.3% بالنسبة للأساتذة ذوي الأقدمية من الفئة [10– 13] و تليها 75% بالنسبة للأساتذة ذوي الأقدمية من الفئة [14– 17] بينما تأتي النسب 50% و 57% والتي تمثل الأساتذة ذوي الأقدمية من الفئة [6– 9] و [22– 25] و هذا يدل على أنه كلما زادت الأقدمية في التعليم كلما كانت النظرة للمعلم في المجتمع الجزائري حسب المعلم نفسه، هي نظرة مهينة و سيئة .

أما بالنسبة للعبارتين محترمة و نبيلة ، مقبولة نوعا ما جاءت النسب متساوية والمتمثلة في 11.1% وهذا بالنظر للعينة المأخوذة.

الفرضية الثالثة

الملخص:

على ضوء النتائج التي تحصلنا عليها من خلال تحليلنا للجداول الإحصائية الخاصة بالفرضية الثالثة و التي مفادها أن الأوضاع الاقتصادية و الاجتماعية تحتم على المعلم أو الأستاذ خاصة أستاذ التعليم الثانوي مستوى أدائه داخل الصف الدراسي، حيث أبرزت النتائج أن متطلبات الواقع المعيشي و الطموحات الاجتماعية للمعلمين أدت بهم إلى اللجوء إلى القيام بالدروس الخصوصية، كوسيلة لتحسين مستواهم المادي بالدرجة الأولى. حيث أظهرت النتائج أن نسبة 58.3% والتي توضح أن سبب الإقبال على الدروس الخصوصية هو ضعف الرواتب. ولكن الأمر لا يقتصر عند هذا فحسب، فإن غياب التقدير المعنوي للأستاذ و نظرة المجتمع الدونية لمهنة التعليم أثرت سلبا على مستوى أداء المعلم داخل الصف الدراسي و بالتالي على مردوديته و عمله التربوي، مما جعل الأستاذ يلجأ إلى العمل الإضافي – الدروس الخصوصية – كوسيلة لاسترجاع مكانته الاجتماعية المفقودة والتي للأسف أصبحت مربوطة بالتقدير و التقييم المادي. حيث أن نظرة المجتمع للمهنة ارتبطت ارتباطا وثيقا بالقيمة المادية للمهنة و بالتالي تحولت النظرة من معنوية إلى مادية يعزوها في ذلك الراتب، فارتبطت الطموحات الاجتماعية بالمادية فأصبح هم الأستاذ الوحيد هو الكسب المادي دون مراعاة النتائج المترتبة عن مثل هذا السلوك. كل هذه العوامل تجعل المعلمين غير مركزين في عملهم داخل الصف الدراسي ومردودهم التربوي في انخفاض دائم، حيث أظهرت النتائج أن نسبة 68 % تمثل الأساتذة الذين يحتلون مكانة اجتماعية متوسطة و الذين يقيمون مردودهم التربوي بالمتوسط. فالمعلم هو المحرك الأساسي لما يسمى في الدراسات التربوية الحالية بالإدارة الصفية، والمشكل الحقيقي هو أن نتائج فشل المعلم يظهر جليا في الفشل الدراسي للمتعلمين، إن تقدير هذه

المسؤولية في المعلم تدفعنا لنتساءل لماذا تحول إلى آلة لجمع المال.كيف تغير دور المعلم من فاعل في الصف الدراسي إلى فاعل في الدروس الخصوصية، أين كل هذا من أخلاقيات المهنة، فالمشكل الأساسيهنا هو إنعدام الضمير المهني لدى بعض الأساتذة والذين يكتفون بالقليل داخل القسم مفضلين جر التلاميذ إلى الدروس الخصوصية،أين يبدعون في الشرح .و تجدر الإشارة أيضا إلى أن هناك بعض الأساتذة يتذرعون بالأقسام المكتظة و هذه الذريعة واهية فالمتجول قي صفوف الدروس الخصوصية يجد أن الأقسام أكثر اكتظاظا منه في القسم. وعليه و حسب لنتائج المتحصل عليها و التي أثبتت صحة الفرضية إذ إن للأوضاع الاقتصادية و الاجتماعية الأثر الواضح والكبير على مستوى آداء المعلم داخل الصف الدراسي، مم اثر سلبا على جسور الثقة بين المعلم و طلبته الذين بحثوا عن بديل له في الدروس الخصوصية .الأمر الذي اثر سلبا على النظام التربوي و افقد المدرسة قيمتها ومصداقيتها التعليمية والتربوية.

الإستنتاج العام

الاستنتاج العام:

في ضوء أهداف الدراسة، وفي حدود العينة والإجراءات المتبعة والنتائج المستخلصة، توصل الباحث إلى أن الدروس الخصوصية قد أثرت فعلا على مصداقية المعلم ومستوى أدائه داخل الصف الدراسي. حيث أظهرت النتائج أن تدني مستوى أداء المعلم وعدم كفايته لتعليمية في لقسم وتعمده لإنقاص جهده مقابل الشرح و التفصيل بإطناب في الدروس الخصوصية، أدى بطلبة الأقسام النهائية في التعليم الثانوي إلى البحث عن جهات أخرى ليتلقوا فيها دروسا خصوصية ليعوضوا من خلالها ما يرون بأنه لا يتوفر عند معلم المادة الأصلي، حيث أكدت النتائج المتحصل عليها أن أسلوب الأستاذ وتدني مستوى أدائه هو السبب الرئيسي في إقبال تلاميذ الثانوية للقسم النهائي على الدروس الخصوصية، حيث بينت الدراسة أن نسبة 65 % من مجموع عينة التلاميذ الذين يرجعون سبب إقبالهم على الدروس الخصوصية إلى أسلوب الأستاذ في التدريس، كما جاءت نسبة 100 % والتي تعبر أن الدروس الخصوصية جد إيجابية باعتبارها ساعدتهم على الفهم الجيد وحل التمارين، يعززها في ذلك حصولهم على النتائج الجيدة والتي تعبر عنها نسبة 55.2 %.

وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الأولى التي تقول بأن سبب إقبال التلاميذ على الدروس الخصوصية مرده تراجع أداء الأستاذ داخل الصف الدراسي، حيث أنه كلما تراجع أداء الأستاذ داخل الصف الدراسي أدى ذلك إلى إقبال التلاميذ على الدروس الخصوصية.

أما فيما يخص الفرضية الثانية والتي مفادها أن الدروس الخصوصية تساهم بشكل واضح في هجرة التلاميذ لمقاعد الدراسة وانقطاعهم عن الحضور إلى المدرسة قبيل الشهرين الأخيرين من نهاية العام الدراسي. حيث أكدت النتائج التي تحصل عليها الباحث أن نسبة 74.2 % تمثل عينة المبحوثين الذين يتغيبون بسبب انشغالهم بالدروس الخصوصية. و نظرا لحساسية هذا الافتراض، لجأ الباحث إلى إجراء مقابلات تدعيمية

مع عمال التربية في الثانويات الثلاث. فاتضح أن جل المقابلات تأكد صحة الفرضية التي تقول بأن الدروس الخصوصية هي الدافع الرئيسي الذي يجعل التلاميذ ينقطعون عن الدراسة خلال نهاية العام الدراسي خاصة شهري أفريل و ماي. إضافة إلى أن هذه المقابلات التدعيمية أضافت للفرضية الأولى و أكدت على صحتها، إذ أن الأستاذ وأسلوبه في التدريس ، حسب رأي عمال التربية و التعليم، هو السبب وراء توجه الطلبة نحو الدروس الخصوصية. و المؤسف هو عدم صدق إحصائيات الغيابات في المدارس آخر العام الدراسي، لأن صدقها قد يعني تعرض الإداريين للمساءلة القانونية، و من ثمة فإن الاعتماد على تلك الإحصائيات في رصد هذه الظاهرة قد لا يعبر عن الواقع الفعلي، خاصة و أن الباحث عايش الظاهرة بأم عينه.

و قد يرجع غياب التلاميذ عن المدرسة لإحساسهم بقلة جدوى الحضور إليها و عدم فعاليتها فكثير من التلاميذ، خاصة منهم الذين يعتمدون على الدروس الخصوصية، أصبحوا مصدر تشويش لزملائهم في القسم فينشغلوا بالثرثرة و إهدار الوقت دون الانتباه للدرس لأنه يعلم بأن هنالك درسا آخر ينتظره خارج أسوار المدرسة. و بما أن الدراسة ترتكز على أسلوب الأستاذ في الصف الدراسي و كيف أن الدروس الخصوصية أثرت بوجه واضح على مصداقيته و نظرة كل من الطلبة و أولياء أمورهم لهم، استعان الباحث بعينة أولياء الأمور كعينة إضافية تدعيمية لرصد رأي الأولياء في الدروس الخصوصية وعن سبب تسجيلهم لأبنائهم فيها، فكان الرد على هذه التساؤلات أن السبب الحقيقي وراء تسجيلهم لأبنائهم في الدروس الخصوصية هو تدني و تراجع أسلوب أستاذ القسم في التدريس و ما يقابله من أسلوب جيد للمدرس الخصوصي الذي أثبت كفاءته في الدروس الخصوصية و هذا ما تأكده النتائج المتحصل عليها.

و نظرا لكون الدراسة ترتكز بالدرجة الأولى على الأستاذ و مستوى أدائه داخل الصف، ارتأى الباحث أن يدرج في دراسته المتواضعة هذه، فرضية تخص دراسة

الأوضاع الاقتصادية الاجتماعية و كيف تأثر هذه الأوضاع على مستوى أداء المعلم داخل الصف الدراسي و هذا حتى لا نكون مجحفين في حق الأستاذ و إنما نريد معرفة الأسباب و العوامل الخفية التي تحتم عليه انتهاج مثل هذا السلوك و التي على إثرها تدنى مستوى أدائه داخل القسم مما دفع تلاميذ القسم النهائي في الطور الثانوي من الإقبال و بشكل كبير على الدروس الخصوصية، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن الأوضاع الاقتصادية الاجتماعية أدت بالكثير من المعلمين إلى تعمد انتهاج إستراتجية قل ما يمكن القول عنها أنها إستراتيجية تصب في صالح الأستاذ لا في صالح التلميذ، حيث أن الكثير من الأساتذة يتعمدون عدم الشرح الجيد كنوع من إجبار التلاميذ للجوء إلى الدروس الخصوصية، وذلك في مقابل الكسب المادي. فكما قال أحمد تسة : " ... بعض الأساتذة يتذرعون بالأعداد الكبيرة للتلاميذ في القسم وآخرون يهددون بإنقاص النقاط في العمل المدرسي"[1].

والآن و مع كثرة الإضرابات الأخيرة، والتي تعتبر إستراتيجية أخرى يمتهنها الأساتذة، زاد الإقبال على الدروس الخصوصية و استفحلت مما يدفعنا للقول بأن مستوى أداء المعلم في تراجع مستمر مع استفحال هذه الظاهرة و مع انشغال الأساتذة فقط بالكسب السريع دون الأخذ بالاعتبار الآثار السلبية لهذه السلوكيات التي أنقصت من قيمة ومصداقية الأستاذ وقيمة ومصداقية المدرسة ككل. فالواقع المعيشي والظروف الاقتصادية و انتهاج سياسة العولمة و اقتصاد السوق وكل التغيرات الثقافية و الاجتماعية والاقتصادية لا تمس فقط الأستاذ كموظف لوحده و إنما هي تمس جميع المشتغلين بالتوظيف العمومي بصفة خاصة و كل المواطنين بصفة عامة.

---

[1] Ahmed Tessa , **Alger le Caire en cours de soutien: Du Maquignon à la mafia**, El Watan, Le quotidien indépendant, N°4528, Alger, 15éme année, 8 octobre, 2005, p 23.

الخاتمة

خاتمة:

إن ظاهرة الدروس الخصوصية ليست وليدة الوقت الحاضر وإنما تمتد بجذورها لسنوات مضت، كما أنها ظاهرة مركبة و معقدة، بمعنى أنها ليست نتيجة لسبب أو عامل واحد، وإنما هي نتيجة لمجموعة من العوامل، منها العوامل الداخلية الخاصة بالمدرسة وعوامل أخرى خارجية خاصة بالأوضاع الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية. كما أن لها آثار جد معتبرة على النظم التربوية، الاجتماعية و الاقتصادية. فهي تعتبر " خدمة " كما عرفها " مارك براي " تقام خارج تخطيط و مراقبة النظام التربوي الرسمي. إن اهتمام الباحث بدراسة هذه الظاهرة لم يكن لمعرفة الأسباب وعوامل ظهورها وإنما لب الدراسة جاء لتسليط الضوء على حيثيات هذه الظاهرة وآثارها على المستويين، التعليمي والتربوي مركزا على دورها في تراجع مصداقية المعلم.

وبذكر المعلم، وهو من يقدم خدمة الدروس الخصوصية، ومن يتلقى هذه الخدمة هم التلاميذ بطبيعة الحال، فإن الوقوف عند هذه المعادلة، " العرض والطلب"، يدفعنا للقول أننا أمام ما يسمى بالمقاولة التربوية التي ما طفقت تتمو وتزدهر للأسف على حساب جهد الطالب وقدراته الفكرية وإمكاناته الإبداعية حيث أنها دمرت كل هذه القيم، لتغرس فيه الاتكال، الكسل، الخمول وفقدان الثقة بالنفس في حل المشكلات والمواقف الحياتية، فهي تشوش ذهن التلميذ و تجعله لا يعتمد على نفسه إطلاقا وغير محب للبحث والاكتشاف، حيث كلما واجهه مشكل يهرع إلى الدروس الخصوصية. إضافة إلى اعتبارها عبئا كبيرا على ميزانية الأسرة و دخلها. أما بالنسبة للمعلم فلقد أفقدته تلك العلاقة المبنية على جسور من الثقة بينه و بين تلامذته، و بينه و بين أولياء الأمور وأعضاء المجتمع ككل.

إن بروز المقاولة التربوية في صورة الدروس الخصوصية في السنوات الأخيرة هو نتاج السمة الاستهلاكية المتصاعدة في المجتمع وطغيان القيم المادية بسبب العولمة وسياسة الانفتاح والتوجه نحو ثقافة السوق، حيث طغت القيم الاستهلاكية على حساب القيم

المعنوية حيث ينشغل الآباء جريا وراء تأمين حاجيات ومتطلبات الحياة المتزايدة مهملين دورهم في التنشئة الاجتماعية لأبنائهم متملصين من مسؤوليتهم تجاه متابعة مستوى أبنائهم الدراسي و مساعدتهم على حل مشكلاتهم، حيث بات الأولياء يحرصون فقط على توجيه أبنائهم نحو الدروس الخصوصية حرصا على تدارك النقائص المسجلة وطمعا في تمكينهم من الحصول على رصيد معرفي يمكنهم من تحقيق النجاح خلال الامتحانات، خاصة المصيرية منها، لأنهم لا يرون في أبنائهم سوى أنهم فائدة اقتصادية " un bien économique " وبالتالي سيدفعون مهما كلفهم الثمن، فهل ستلغي الدروس الخصوصية مجانية التعليم! بالإضافة إلى تفشي الفساد حتى بين مربي الأجيال نتيجة لنهمهم المادي وموت ضميرهم وجريهم وراء المكاسب المادية متملصين هم أيضا من تأدية رسالتهم التربوية – التعليمية النبيلة. وعليه فإن الحديث عن الدروس الخصوصية يدفعنا للحديث عن تخلي المدرسة عن دورها في التنشئة الاجتماعية للتلميذ (الطفل أو المراهق أو الشاب) وإسنادها إلى مؤسسة موازية قد تغرس فيهم قيم أخرى تهدد شخصيتهم.

إن تخلي المعلم عن دوره كمربي و منشئ للأجيال بحثا عن المال يضع المدرسة كمؤسسة تنشآوية في مأزق، إذ أن غياب التلميذ عن المدرسة و هجرته لها يؤدي إلى إهدار لقيمة المدرسة، حيث أن التحدي الذي تفرضه هذه الظاهرة يتمثل في مساسها بمصداقية المدرسة الرسمية لدرجة التي توشك معها أن تصبح الدروس الخصوصية هي الأساس و يتحول دور المدرسة إلى دور هامشي لا يبرره إلا احتفاظها بحق إصدار الشهادة كما يقول "كارل ماركس" : " قيمة الثقافة المدرسية استبدلت بالمنفعة المادية والتي تعني الكثير بالنظر إلى قيمتها العملية "[1]. فماذا عن مصداقية المدرسة و شرعيتها، هل يجب دائما شيئا آخر عدا المدرسة لننجح في المدرسة، وماذا عن التلميذ لا نترك له حتى فرصة الراحة و الترفيه، هل سيتمكن في المستقبل من المتابعة و القدرة على التحمل أم

(1) Dominique Glasman et al, L'école hors l'école : soutien scolaire et quartiers, ESF éditeur, Paris, 1992, p 161.

أن هذا سيؤدي إلى الهجرة الحقيقية للمدرسة أو كما قال" إيفان إيليتش" "مجتمع بلا مدارس" (Société sans écoles).

و كنداء للسياسيين في المجال التربوي نخرج بالتوصيات المتواضعة التالية للحد من انتشار أوسع لظاهرة الدروس الخصوصية حيث يجب عليه إصدار تشريع يحرم ممارسة الدروس الخصوصية على أن يكون محل تنفيذ. وبخصوص هذا الأمر، فإن المطلع على القرار الذي أصدره وزير التربية الوطنية الحالي " عبد اللطيف بابا أحمد " والذي يخص "... منع الأساتذة من تقديم الدروس الخصوصية التي تفشت بشكل مثير للقلق، وجعلت التلاميذ يهجرون مقاعد الدراسة نحو ما يشبه مؤسسات تعليمية موازية"[1]، لأنها في نظره تهدد مصداقية المدرسة كمؤسسة تربوية تعليمية رسمية *حيث أكد أنه سوف يرسل هذا المنشور الوزاري إلى كافة مديريات التربية عبر الوطن.

و ختاما، يمكن القول أن زيادة انتشار الدروس الخصوصية و ارتفاع تكلفتها يعد من أكبر معوقات النظام التربوي. فهل سيتمكن هذا النظام من التخلي عن ظله، وهل سيبتعد الظل عن سبب وجوده!!؟

وعليه وبلا شك فإنه رغم الجهود المبذولة من طرف الباحث فلا زالت هناك نقاط قد تكون غير بارزة وغير معالجة ستعالج ربما في دراسات أخرى وأمالنا أن تكون هذه المبادرة هي مجرد خطوة بسيطة تتبعها خطوات أخرى ومجرد إلتفاتة علمية تعقبها بحوث ودراسات متتالية من أجل إثراء مكتبات علم الاجتماع بالمزيد من الأعمال التي تصبو إلى خدمة العلم والمعرفة والمجتمع.

---

[1] لطيفة بلحاج : **ملاحقة أساتذة و معلمي الدروس الخصوصية**، الشروق اليومي، إخبارية وطنية، العدد 4180، الجزائر، 30 أكتوبر 2013.، ص 05.

* أنظر الملحق.

المراجع

قائمة المراجع

I- كتب المنهجية:

أ- <u>كتب بالعربية:</u>

1. (إحسان (محمد الحسن)، **الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي** ، دار الطليعة للطباعة و النشر، بيروت ، ط 1، 1982.

2. بوحوش (عمار) و الذنيبات (محمد)، **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1995.

3. رشوان (حسين عبد الحميد)، **العلم و البحث العلمي**، مصر، المكتب الجامعي الحديث، ط 5، 1992.

4. زرواتي (رشيد)، **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الإجتماعية**، جامعة محمد بوضياف، الجزائر،ط 1، 2002.

5. الغريب (محمد عبد الكريم)، **البحث العلمي – التصميم، المنهج و الإجراءات**، مصر، مكتبة نهضة الشرق، ط 3، 1987.

6. غيث (محمد عاطف) ومحمد (علي محمد)، **محاضرات في طريق البحث الاجتماعي**، بيروت، 1976.

ب- <u>كتب باللغة الأجنبية:</u>

7. Payne (S.L) ,**The art of asking questions**, Prisnton, Princeton, university Press, 1951.

II- كتب التربية والتعليم:

أ- <u>كتب بالعربية:</u>

8. أبو الفتوح (رضوان) و آخرون، **المدرس في المدرسة و المجتمع**، مكتبة الأنجلو المصرية، الصرية، 1978.

9. بدران (شبل) ومحفوظ (محمد فاروق)، **أسس التربية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط5، 2005.

10. بن عبد الله (محمد) ، **المنظومة التعليمة و التطلع إلى الإصلاح**، دار الغرب، وهران،2005.

11. بوسنة (الحواس)، **خواطر في التربية و التعليم، أسباب المردود الهزيل**، منشورات مهدي، الجزائر، 2003م.

12.بوفلجة (غياث)، **التربية و التكوين في الجزائر**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992م.

13.بوفلجة (غياث)، **التربية و متطلباتها**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984م.

14.تركي (رابح)، **أصول التربية و التعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3، 1990م.

15.تركي (رابح)، **التعليم القومي العربي الإسلامي و الشخصية الجزائرية** (من عام 1830 إلى عام 1962م)، دراسة تربوية للهوية الجزائرية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، الطبعة 03، 2007م.

16.حسان (حسن محمد) و آخرون، **التربية وقضايا المجتمع المعاصر**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية،2007 .

17.الحيلة (محمد محمود)، **التصميم التعليمي، نظرية و ممارسة**، دار المسيرة للنشر و التوزيع، الأردن، الطبعة الأولى، 1999م.

18. دمرجي (ب.)، **الدليل في التشريع المدرسي للتعليم التحضيري و الأساسي والثانوي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، دون سنة النشر.

19.الراشدان (عبد الله) و جعنيني (نعيم)، **المدخل إلى التربية و التعليم**، دار الشروق، لبنان، ط1، 1994.

20. زايد (مصطفى)، **التنمية الاجتماعيـــة و نظـــام التعليم الرسمي في الجزائـــر**، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائـــر، 1988م.

21.زرهوني (الطاهر)، **التعليم في الجزائر قبل و بعد الاستقلال**، المؤسسة لوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1993م.

22.زروق (لخضر)، **تقنيات الفعل التربوي و مقاربة الكفاءات**، دار هومة، الجزائر، 2003م.

23.الزيتون (محيا)، **التعليم في الوطن العربي في ظل العولمة و ثقافة السوق**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، الطبعة الأولى، ديسمبر 2005.

24. السنبل (عبد العزيز بن عبد الله)، **التربية و التعليم في الوطن العربي على مشـــارف القرن الحـــادي و العشرون**، منشورات وزارة الثقافة، سوريا، 2004م.

25.السيد (عبد العزيز)، **مقدمة من التقرير النهائي لمؤتمر إعداد و تدريب المعلم العربي**، كلية التربية بجامعة دمشق، دمشق، بدون سنة.

26.شحاتة (حسن)، **التعليم... دعوة للحوار في الوطن العربي**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، الفصل الرابع، جانفي 2006م.

27. عادل (فريد)، **لماذا إصلاح المناهج و كيف؟**، مداخلات المنتدى حول الكفاءات والمعارف، 29 أكتوبر 2001م.

28. عبد السميع (مصطفى)، حوالة (سهير محمد)، **إعداد المعلم تنميته و تدريبه**، دار الفكر، الأردن، الطبعة الأولى، 2005م.

29. عبد العظيم (عبد السلام إبراهيم)، الدروس الخصوصية في ضوء نظام الثانوية العامة الجديدة الواقع الجديد والمستقبل، **مستقبل التعليم في الوطن العربي بين الاقليمية**

والعالمية، المؤتمر العلمي السنوي الرابع، الجزء الثاني، من (20-21أفريل)، جامعة حلوان، مصر، 1996.

30. العلواني (نوري عباس عبد الله)، **التعليم الثانوي، تجارب عربية و عالمية،** المؤسسة الجامعية للدراسات، الطبعة الأولى، لبنان، 1991م.

31.الفالوقي (محمد) و القذافي (رمضان)، **التعليم الثانوي في البلاد العربية،** المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، الطبعة الثانية، 1997م.

32.الفتلاوي (سهيلة محسن كاظم)، **المدخل إلى التدريس،** الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة الأولى، 2003م.

33. الفرح (وجيه) و دبابنة (ميشيل)، **أساسيات التنمية المهنية للمعلمين،** الوراق للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى، الأردن، 2006م.

34. فضيل (عبد القادر)، "**تجربة الجزائر في مجا ل تطبيق التعليم الأساسي" واقع التعليم الأساسي و نماذج ربطه بالتعليم الثانوي عربيا وعالميا** ،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس، 1992.

35. اللقاني (أحمد حسين)، **تطور مناهج التعليم،** عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1995.

36.منصوري (عبد الحق)، **صفات المعلم الإنتاجية،** دار الغرب، الجزائر، 2003.

37.د. بو ظريفة (حمو) وآخرون، **عوامل الرضا لدى أساتذة التعليم الثانوي،** دراسة ميدانية، مخبر الوقاية والأرغنوميا، جامعة الجزائر، ط1، أكتوبر 2007.

ب- <u>كتب بالأجنبية:</u>

38. Bray (Mark) ،**A 'l'ombre du système éducatif ,le développement des cours particuliers**" conséquences pour la planification de l'éducation de l'éducation, Sagem ,UNESCO/IIPE, Paris ,1999.

39. Dominique (Glasman) et al, **L'école hors l'école : soutien scolaire et quartiers**, ESF éditeur, Paris, 1992.

III- كتب علم الاجتماع:

أ- <u>كتب بالعربية:</u>

40. الجولاني (فادية عمر)، **التغير الإجتماعي، مدخل النظرية الوظيفية لتحليل التغير**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 1993.

41. السيد (محمد بدوي)، **المجتمع و المشكلات الاجتماعية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1988م.

42. وظفة (علي أسعد)، **علم الإجتماع التربوي**، منشورات جامعة دمشق، دمشق، 1992-1993.

ب- <u>كتب بالأجنبية</u>

43. Rocher (Guy) **, Le changement social**, Paris, Ed humithltée , 1968, p 17.

IV- المعاجم:

44. الباشا (محمد)، **الكافي معجم عربي حديث**، شركة المطبوعات الجامعية، بيروت، لبنان، ط1، 1992م.

45. اللقاني (أحمد حسن) والجمل (علي أحمد)، **معجم المصطلحات التربوية والمعرفة في المناهج و طرق التدريس**، عالم الكتب، القاهرة 1999، الطبعة الثانية.

46. مذكور (إبراهيم)، **معجم العلوم الاجتماعية**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر 1975.

V- المجلات والدوريات:

47.إلمان (إسماعيل)، التكفل بتلاميذ السنة الثالثة ثانوي، **المربي**، المجلة الجزائرية للتربية، المركز الوطني للوثائق البيداغوجية، الجزائر، العدد 07، نوفمبر/ديسمبر 2006م.

48.بدران (عبد الكريم أحمد)،"عوامل انقطاع تلاميذ الثانوية عن الذهاب إلى المدرسة قرب نهاية العام الدراسي ومقترحات حلها (دراسة ميداني)"، **مستقبل التربية العربية**، العدد 22، أكتوبر،2001.

49.الحباشنة (ميسر الخليل) والنعيمي (عز الدين)،"استطلاع حول ظاهرة الدروس الخصوصية: الأسباب و الآثار التربوية المترتبة عليها "**مجلة رسالة المعلم**، المجلد 45، العدد3، نيسان،2007، .

50.الخطيب (أحمد) و آخرون، **ظاهرة الدروس الخصوصية عند طلبة الصف الثالث ثانوي في المدارس الأردنية**، وزارة التربية و التعليم ،عمان ،1982.

51. ساك (ريتشارد)، تصنيف أنماط الإصلاحات التربوية، **مستقبل التربية** مجلة دورية للتربية، العدد الأول، اليونسكو، 1981م.

52. السعادات (خليل ابراهيم)، الحاجة إلى التجديد التربوي، **مجلة التربية المعاصرة**، العدد 38، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995م.

53.**مجلة المربي**، المجلة الجزائرية للتربية، **إعادة هيكلة التعليم الثانوي**، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، عدد خاص، مارس 2005م.

54. **المربي**، المجلة الجزائرية للتربية، **إصلاح المنظومة التربوية**، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، العدد الأول، أفريل/ماي 2004م.

VI- الجرائد

أ- <u>جرائد بالعربية:</u>

55. بلحاج (لطيفة)، **ملاحقة أستاذة ومعلمي الدروس الخصوصية**، الشروق اليومي، إخبارية وطنية، العدد 4180، الجزائر، 30 أكتوبر 2013.

56. حوحو (هدى)، "**الدروس الخصوصية بين دعم التلاميذ والنشاط التجاري**"، جريدة اليوم، يومية، العدد 3096، الجزائر، السنة العاشرة،27 أفريل، 2009.

57. الحوطي (نرمين يوسف) "**التعليم والواسطة**"، جريدة القبس (الكويتية)، السنة25، العدد12017، نوفمبر، 2006.

58. العلامي (جمال) وآخرون، **عندما يموت الضمير التربوي ويتحدث المسؤولون عن إصلاح الإصلاح**، مترشحوا الباكلوريا، ضحايا الارتجال وفوضى الإصلاحات"، جريدة الشروق اليومي، إخبارية وطنية، العدد 2630، 7 جوان، 2009.

59. لونيس (عبد الكريم)، **الدروس الخصوصية، بداية نهاية مجانية التعليم في الجزائر: أستاذة يتحولون إلى بزناسية "على حساب جيوب أولياء التلاميذ"**، جريدة الجزائر نيوز، يومية إخبارية شاملة، العدد، 1853، فيفري، ص 2010.

60. ن (دنيا)، "**الدروس الخصوصية بين ضغط المقررات التعلمية وبخل الاستاذ وكسل التلميذ**"جريدة الفجر الجزائرية، العدد2890، الجزائر، السنة العاشرة، 6 أفريل،2010.

ب- <u>جرائد بالفرنسية:</u>

61. Tessa (Ahmed), «Alger le Caire en cours de soutien: **Du Maquignon à la mafia"**, El Watan, Le quatidien indépendant, N°4528,Alger,15éme année, 8 octobre,2005.

62. Tessa (Ahmed)**, «Soutien scolaire au élève candidats: Stopper La gangrène**."El Watan, le quanti en Indépendants, N°5210,Alger, 18éme année,29 Décembre, 2007.

VII- دراسات الغير منشورة

63. أحمد عبد السلام (صفية)، **دراسة تربوية حول ظاهرة الغياب المدرسي وأثرها في التسرب الدراسي**، وزارة التربية والتعليم، شعبة البحوث، دولة الإمارات العربية المتحدة، المطبعة العصرية دون سنة النشر.

64.أورتي (فتيحة)، **اقتصاد السوق وتطور الحاجات الاجتماعية في الجزائر، دراسة سسيولوجية للوضعية الاجتماعية لإطارات الوظيف العمومي**، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع الثقافي، قسم علم الاجتماع، جامعة الجزائر، 2005-2006.

65. أوزنجية (العيد)، "**دراسة تحليلية لآثار بعض السمات الانفعالية و الكفاية التربوية عند المعلم على تحصيل المتعلم.حالة اختيار معلم العلوم بقسم الرابع متوسط**"، (أطروحة دكتوراه الحلقة الثالثة في التوجيه المدرسي و المهني)، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة الجزائر،1987.

VIII- المناشير والوثائق الحكومية

66. المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي الأول، 1998م، "**التكوين الذاتي**"، المركز الوطني للوثائق، الجزائر، 1998م.

67. النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية: "**تنظيم الدعم والاستدراك**"، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، العدد405، الجزائر، ماي 1997.

68. النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية: **عدد خاص**، سبتمبر 2005م.

69. وزارة التربية الوطنية: **مشروع إعـــادة تنظيم التعليم و التكوين ما بعد الإلزامي**، فيفري 2005م.

70. وزارة التربية الوطنية: **منشور وزاري** رقم 245 المؤرخ في 04 جوان 2003م.

71. وزارة التربية الوطنية: **وضعية قطاع التربية**، مسح شامل من (1962م-1998م)، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 1998م.

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
.1	توزيع المبحوثين حسب الجنس (التلاميذ)	23
.2	توزيع المبحوثين حسب الشعبة	24
.3	الذي يوزع المبحوثين حسب المواد التي يتلقون فيها دروسا خصوصية.	25
.4	توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي للوالدين (الأب)	26
.5	توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي للوالدين (الأم)	27
.6	توزيع المبحوثين حسب الوضعية المهنية للوالدين(الأب)	28
.7	توزيع المبحوثين حسب الوضعية المهنية الأم	29
.8	يمثل توزيع المبحوثين حسب السن	30
.9	يمثل توزيع المبحوثين حسب الجنس	31
.10	يمثل توزيع عينة المبحوثين حسب الحالة المدنية	32
.11	يمثل توزيع المبحوثين حسب الأقدمية في مهنة التعليم	33
.12	يمثل توزيع عينة المبحوثين حسب المادة المدرسة أو مادة التدريس	35
.13	جدول بسيط خاص بالفرضية الأولى حول سبب توجه التلاميذ نحو الدروس الخصوصية	172
.14	العلاقة بين الجنس و سبب اللجوء إلى الدروس الخصوصية	173
.15	العلاقة بين الشعبة وأين يتلقى الدروس الخصوصية عند أستاذ القسم أو أستاذ آخر	174
.16	الفرق بين المعلم قبل وبعد ظهور الدروس الخصوصية	176
.17	العلاقة بين الشعبة والفرق بين المعلم قبل وبعد ظهور الدروس الخصوصية	177

.18	العلاقة بين سبب اللجوء للدروس الخصوصية ومكان تلقي الدروس الخصوصية	179
.19	العلاقة بين سبب اللجوء للدروس الخصوصية وأسلوب الأستاذ في القسم.	180
.20	العلاقة بين أين يتلقى الدروس الخصوصية عند أستاذ القسم أو أستاذ آخر وكيف يبدو أستاذ الدروس الخصوصية	182
.21	العلاقة بين أسلوب الأستاذ في القسم ووجود الاختلاف بينه وبين أستاذ الدروس الخصوصية.	183
.22	العلاقة بين تخصيص الأستاذ فرصة للمناقشة الدروس مع التلاميذ والسبب وراء عدم تخصيصه.	184
.23	العلاقة بين وجود الاختلاف بين الأستاذ في القسم وأستاذ الدروس الخصوصية وسبب الشعور بالملل داخل القسم	186
.24	العلاقة بين النتائج المتحصل عليها وأسلوب أستاذ الدروس الخصوصية في التدريس.	187
.25	العلاقة بين سلبية إيجابية الدروس الخصوصية والسبب وراء ذلك.	189
.26	العلاقة بين الشعبة وإيجابية و سلبية الدروس الخصوصية	190
.27	العلاقة بين مكان تلقي الدروس الخصوصية عند أستاذ القسم أو أستاذ آخر وسلبية الدروس الخصوصية أو إيجابيتها.	191
.28	العلاقة بين سلبية وإيجابية الدروس الخصوصية وأسلوب أستاذ الدروس الخصوصية في التدريس	192
.29	العلاقة بين الشعبة وإمكانية الاستغناء عن الدروس الخصوصية	193
.30	العلاقة بين إيجابية وسلبية الدروس الخصوصية وإمكانية الاستغناء عنها من طرف تلاميذ السنة الثالثة ثانوي	194

.31	العلاقة بين إيجابية وسلبية الدروس الخصوصية والسبب وراء عدم إمكانية الاستغناء عنها	195
.32	العلاقة بين أسلوب الأستاذ في الشرح وإمكانية الاستغناء عن الدروس الخصوصية	196
.33	العلاقة بين النتائج بعد تلقي الدروس الخصوصية والسبب وراء إمكانية الاستغناء عنها من عدمه	198
.34	العلاقة بين الشعبة والنتائج الدراسية المحصل عليها بعد تلقي الدروس الخصوصية	199
.35	العلاقة بين أين يتلقى أبنائكم الدروس الخصوصية والسبب وراء ذلك	200
.36	العلاقة بين طريقة الأستاذ في تقديم الدروس الخصوصية ونتائج التلاميذ الدراسية حسب أوليائهم	202
.37	توزيع المبحوثين (أولياء التلاميذ) حسب رأيهم في انخفاض مستوى أداء المعلم داخل القسم	203
.38	توزيع المبحوثين (أولياء التلاميذ) ورضاهم عن الدروس الخصوصية وطريقة أستاذ الدرس الخصوصي	204
.39	توزيع المبحوثين حسب الغياب في أواخر السنة الدراسية	209
.40	العلاقة بين الجنس وسبب غياب التلاميذ بكثرة في أواخر السنة	210
.41	العلاقة بين الشعبة وكثرة غياب التلاميذ في أواخر السنة الدراسية	211
.42	يبين العلاقة بين سبب تقديم الدروس الخصوصية و الجنس	219
.43	يمثل العلاقة بين سبب اللجوء إلى الدروس الخصوصية كعمل إضافي والحالة المدنية	220
.44	الإقبال على الدروس الخصوصية حسب الأقدمية في التعليم	221

.45	يمثل العلاقة بين ماهية الطموحات الاجتماعية و السبب في الإقبال على الدروس الخصوصية	223
.46	يمثل العلاقة بين ما مدى تحقيق الطموحات و ماهية الطموحات	225
.47	يمثل العلاقة بين ما مدى تحقيق الطموحات الاجتماعية، المادية و الأقدمية	227
.48	يمثل العلاقة بين ملكية السكن و الأقدمية في التعليم	228
.49	يمثل تقييم المكانة الاجتماعية حسب الجنس	230
.50	يمثل العلاقة بين تقييم المردود التربوي في ظل الوضعية الاجتماعية و الاقتصادية و نوعية السكن	231
.51	يمثل العلاقة بين المسافة التي تفصل عن مقر العمل و تقييم المردود التربوي في ظل الوضعية الاجتماعية و الاقتصادية	233
.52	يمثل تقييم المردودية و علاقتها بالمكانة الاجتماعية	234
.53	يمثل تقييم المردود التربوي و ما مدى تحقيق الطموحات الاجتماعية والمادية	236
.54	يمثل العلاقة بين الجنس و نظرة المجتمع الجزائري للمعلم	237
.55	يمثل العلاقة بين نظرة المجتمع الجزائري للمعلم و الأقدمية في التعليم	238

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
.1	الهيكلة السابقة للتعليم الثانوي	95
.2	الهيكلة الجديدة للتعليم ما بعد الإلزامي	99

الملاحق

الاستمارة الخاصة بالتلاميذ

جامعة الجزائر 2

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم الاجتماع

استمارة بحث حول عوامل إقبال التلاميذ على الدروس الخصوصية

قصد القيام ببحث حول عوامل إقبال التلاميذ على الدروس الخصوصية نرجو منكم ملأ هذه الاستمارة بالإجابة على الأسئلة الواردة فيها .

ونتعهد بأنها سوف لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي كما نشكر لكم مقدما هذه المساهمة التي تندرج ضمن الجهود التي تبذل لإثراء البحث العلمي.

I. البيانات الشخصية:

1. الجنس: ذكر □ أنثى □
2. الشعبة: علوم تجريبية □آداب وفلسفة □آداب ولغات □تسيير واقتصاد □
   تقني رياضي □ شعبة رياضيات □
3. المستوى التعليمي للأب: أمي □ابتدائي □متوسط □ ثانوي □ جامعي □
4. المستوى التعليمي للأب: أمي □ابتدائي □متوسط □ ثانوي □ جامعي □
5. الوضعية المهنية الأب: يعمل □ لا يعمل □ متقاعد □
6. الوضعية المهنية الأم: تعمل □ لا تعمل □متقاعدة □

II.بيانات خاصة بالفرضية الأولى:

7. ما هي المواد التي تتلقى فيها الدروس الخصوصية؟مواد علمية دقيقة □مواد أدبية ولغات □ مواد أدبية وفلسفة □مواد التسيير والاقتصاد □ جميع المواد □
8. من شجعك على تلقي الدروس الخصوصية؟ رغبتك الشخصية □ العائلة □ زميلك □ أستاذك في القسم □
9. هل لجوءك للدروس الخصوصية راجع إلى: كثرة البرامج □ عدم استيعابك للدروس □ أسلوب الأستاذ في التدريس□ كثرة الطلبة في القسم□كثافة المواد □تقليد الزملاء □
10. كيف ترى أستاذك في التدريس في القسم؟ تقليدي□ تسلطي □ لا مبالي □ متفهم □
11. ماهي المواد التي ترى بأن الأستاذ يمارس فيها إحدى تلك الأساليب في القسم مع تبيان الأسلوب في كل الخانات الموضوعة أسفله ؟ مواد علمية دقيقة□ مواد أدبية ولغات □ مواد أدبية وفلسفة□ مواد التسيير والاقتصاد□ جميع المواد □
12. هل تشعر بالملل داخل القسم؟ نعم □ لا □ أحيانا □

13. لماذا؟ لكثرة الفوضى في القسم □ أسلوب الأستاذ الممل في شرح الدروس □

عدم استيعاب الدروس □ غياب عنصر التشويق□ سرعة الأستاذ في إلقاء الدروس □

14. هل يعطي المعلم للتلاميذ فرصة لمناقشة الدرس؟ نعم □ لا □ أحيانا □

15. لماذا؟ لكثرة الدروس □ لسرعة الأستاذ في إنهاء البرنامج □ لضيق الوقت□

لأن الأستاذ لا يحب مناقشة الدرس □

16. هل يسمح الأستاذ بطرح الأسئلة؟ نعم □ لا □ أحيانا □

17. لماذا في كلتا الحالتين نعم ولا ؟ لضيق الوقت□ السرعة في إنهاء البرنامج □

لعدم إحراجه □ لأن ذلك حق للتلميذ وواجب على المعلم □

18. في رأيك هل أستاذك في القسم يقدم كل ما لديه لطلبته؟ يقدم كل ما لديه □ لا يقدم كل

ما لديه □ نوعا ما □

19.حسب رأيك هل الأستاذ مضطر لتقديم الدروس الخصوصية؟ مضطر□ ليس مضطر □

مضطر نوعا ما □

20. لماذا؟ لجني المال بكثرة □ لأن دخله يكفيه □ لأن دخله لا يكفيه □

21. هل الأستاذ في القسم : يلقي دروسا بطريقة مشوقة □ يسمح بمناقشة الدروس □

متمكن من مادته □ لا يشرح بوضوح وتفصيل □

22. في رأيك ما هي الأسباب التي تدفع الأستاذ إلى اللجوء إلى الدروس الخصوصية؟

لرفع مستوى التلاميذ وتحسين مستواهم الدراسي □ لرفع مستواه المادي □

لسبب آخر ما هو.....

23. هل تتلقى الدروس الخصوصية عند: أستاذك في القسم □ أستاذ آخر □

24 . هل تجد اختلافا بين أستاذك في القسم وأستاذك في الدروس الخصوصية؟ نعم □ لا □

25. كيف يبدو لك ذلك؟ أستاذ القسم يسرع في إنهاء البرنامج □ أستاذ القسم لا يقدم كل ما لديه □ أستاذ الدروس الخصوصية ذو كفاءة عالية □

26. هل أستاذك في الدروس الخصوصية : يلقي دروسا بطريقة مشوقة □ يسمح بمناقشة الدروس □ يتكلم و يشرح بوضوح وتفصيل□ متمكن من مادته □

27. هل الدروس الخصوصية حسب تجربتك: أمر سلبي أمر إيجابي □

28. لماذا: لأنني أستوعب جيدا وأستدرك ما لا أفهمه في القسم □تساعد في حل التمارين والتطبيقات بكثرة □ إجهاد للتلميذ □ مضيعة للوقت وتبذير للمال□

29. كيف كانت نتائجك بعد ممارستك للدروس الخصوصية؟ نتائج ممتازة□ نتائج جيدة □ نتائج حسنة □ نتائج متوسطة □ نتائج سيئة □

30. هل تستطيع الاستغناء عن الدروس الخصوصية؟ نعم □ لا □

31. لماذا في الحالتين ؟ أسلوب الأستاذ جيد في الشرح وإيصال المعلومة□ أعتمد على الدروس الخصوصية حيث تساعدني في الفهم الجيد وحل التمارين □أصبحت متمكن وقادر على مواصلة الدراسة بمفردي أو مع زملائي □ الأستاذ في القسم جيد □ نقص الأموال □

32. ما هو في رأيك الفرق بين المعلم قبل وبعد ظهور الدروس الخصوصية؟

أصبح المعلم في الدروس الخصوصية أفضل من المعلم في القسم □لا يوجد فرق □ يوجد فرق كبير □كان المعلم قبل ظهور الدروس الخصوصية يقدم كل ما لديه ويبذل جهد□ أصبح متهاون ولا يؤدي واجبه ويبحث فقط عن كسب المزيد من المال □

الاستمارة الخاصة بعمال التربية

جامعة الجزائر 2

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم الاجتماع

استمارة بحث حول عوامل إقبال التلاميذ على الدروس الخصوصية

قصد القيام ببحث حول عوامل إقبال التلاميذ على الدروس الخصوصية نرجو منكم ملأ هذه الاستمارة بالإجابة على الأسئلة الواردة فيها .

ونتعهد بأنها سوف لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي كما نشكر لكم مقدما هذه المساهمة التي تندرج ضمن الجهود التي تبذل لإثراء البحث العلمي.

I. البيانات الشخصية:

1. السن: ـــــ
2. الجنس: ذكر □ أنثى □
3. المهنة: مدير(ة) □ مساعد تربوي رئيسي □ مساعد تربوي □ مستشار(ة) توجيه رئيسة □ ناظر □
4. الشهادة المتحصل عليها: ابتدائي □ متوسط □ ثانوي □ جامعي □
5. التخصص:.....
6. الأقدمية: ـــــ

II. بيانات خاصة بالفرضية الثانية:

7. هل تقوم المؤسسة بإعطاء الدروس التدعيمية؟ نعم □ لا □
8. إذا كان نعم فما هي نسبة المشاركين فيها نسبة كبيرة□ نسبة متوسطة□ نسبة قليلة□ نسبة منعدمة □
9. هل سبب ذلك هو إقبال الطلبة وأولياء أمورهم على الدروس الخصوصية؟ نعم □ لا □ شيء آخر □
10. هل يتغيب التلاميذ بصفة معتبرة في الشهرين الأخيرين مع اقتراب موعد شهادة البكالوريا؟ نعم □ لا □
11. لماذا؟.....
12. ما هو تبرير أولياء أمور التلاميذ لغياب أبناءهم المتكرر؟ .....
13. حسب رأيك هل انخفاض مستوى أداء المعلم هو السبب الرئيسي في ظهور الدروس الخصوصية؟ نعم □ لا □
14. حسب رأيك هل ارتفعت نسبة النجاح في شهادة البكالوريا بتلقي الطلبة الدروس الخصوصية؟ .....

الاستمارة الخاصة بأولياء التلاميذ

جامعة الجزائر 2

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم الاجتماع

استمارة بحث حول عوامل إقبال التلاميذ على الدروس الخصوصية

قصد القيام ببحث حول عوامل إقبال التلاميذ على الدروس الخصوصية نرجو منكم ملأ هذه الاستمارة بالإجابة على الأسئلة الواردة فيها .

ونتعهد بأنها سوف لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي كما نشكر لكم مقدما هذه المساهمة التي تندرج ضمن الجهود التي تبذل لإثراء البحث العلمي.

I. البيانات الشخصية:

1. السن: ـــــ

2. الجنس: ذكر □ أنثى □

3. المستوى التعليمي للأب : أمي □ابتدائي □متوسط □ ثانوي □ جامعي □

4. المستوى التعليمي للأم : أمي□ ابتدائي □ متوسط □ ثانوي □مهني □جامعي □

5. الوضعية المهنية الأب: بطال □عامل مأجور □أعمال حرة □ متقاعد □

6. الوضعية المهنية الأم: بطالة □ عاملة مأجور □ أعمال حرة □ متقاعدة □

7. نوعية السكن: فيلا □ شقة في عمارة □ بيت تقليدي □

II. بيانات خاصة بالفرضية الأولى:

8 . هل تساعد أبنائك في القيام بواجباتهم المدرسية؟ نعم □ لا □

9. لماذا في كل الحالات؟ لا يوجد وقت □ المستوى التعليمي لا يسمح□ اللامبالاة □

10. كيف تتعرف على المستوى الدراسي لابنك؟ كشف النقاش□ الالتقاء مع الأساتذة □

المناقشة المباشرة مع ابنك □

11. ما رأيك في الدروس الخصوصية؟ أمر سلبي □ أمر إيجابي □

12. لماذا في كلتا الحالتين؟ تعويض نقص مردودية ولامبالاة الأساتذة □ مردودية عالية

وتحسين المستوى الدراسي للتلاميذ □ تعويض نقص مساعدة الأولياء لأبنائهم

عبء مادي □ تشكل ضغط ذهني وبدني للتلميذ□

13. ما هو عدد أبناءك الذين يتلقون دروسا خصوصية؟ ابن واحد □ ابنان اثنان□ ثلاثة □

أبناء كل الأبناء المتمدرسين □

14. من الذي اقترح عليكم تسجيل أبنائكم في الدروس الخصوصية؟ الزوج □ الزوجة □
الابن نفسه □ أحد الأقارب □ الجيران □ الأستاذ □

15. منذ متى وابنك يتلقى الدروس الخصوصية؟ حدد المدة الزمنية أدناه منذ بداية تمدرسه □
منذ انتقاله إلى السنة الأولى ثانوي □ منذ انتقاله إلى الثالثة ثانوي □ أخرى أذكرها □

16. ماهي المواد التي تكلف أكثر؟ المواد العلمية □ المواد الأدبية والفلسفية □المواد
الأدبية اللغوية □ مواد التسيير والاقتصاد □

17. هل تكلفة الدروس الخصوصية تخل بالميزانية المسطرة شهريا؟ نعم □ لا □ دائما □
أحيانا □

18. هل يتلقى ابنك الدروس الخصوصية عند نفس الأستاذ الذي يدرسه في القسم؟ نعم □لا □

19.لماذا في كلتا الحالتين؟عدم كفاءة الأستاذ في القسم □نفس البرنامج ونفس طريقة الشرح □

20. في رأيك هل انخفاض مستوى أداء المعلم داخل القسم هو الذي دفع بكم إلى تسجيل
ابنكم في الدروس الخصوصية؟ نعم □ لا □ نوعا ما □

21. هل أنت راض عن الدروس الخصوصية التي يتلقاها ابنك والطريقة المقدمة بها؟ راض □
لست راض □ راض نوعا ما □

22. ما هي النتائج التي تحصل عليها ابنك بعد تلقيه الدروس الخصوصية؟
جيدة□ حسنة □ مقبولة□ سيئة □

23. ما رأيك في طريقة الأستاذ التي يقدم بها الدروس الخصوصية؟
جيدة □ حسنة □ مقبولة□ سيئة□

24 . في رأيك ما هي الأسباب التي تدفع بالأولياء إلى تسجيل أبنائهم في الدروس الخصوصية؟ أسباب متعلقة بالأستاذ □ أسباب متعلقة □

25 . ما رأيك في وضعية الأستاذ في المدرسة الجزائرية؟ مقبولة□ متوسطة□ مزرية□

26 . ما رأيك في السياسة التعليمية في الجزائر؟

مقبولة □ متواضعة □ فوضوية ومتذبذبة □ سيئة ورديئة □

27 . في رأيك كيف يكون الحد من اللجوء إلى الدروس الخصوصية؟ أن يقوم الأستاذ بواجبه في التدريس بضمير مهني □تكوين مستمر للأساتذة يسمح بتحسين مستواهم □

تحسين المستوى المادي للأستاذ □ لا يمكن إيقافها لأنها إضافة للتلميذ □

الاستمارة الخاصة بالأساتذة

جامعة الجزائر 2

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم الاجتماع

استمارة بحث حول عوامل إقبال التلاميذ على الدروس الخصوصية

قصد القيام ببحث حول عوامل إقبال التلاميذ على الدروس الخصوصية نرجو منكم ملأ هذه الاستمارة بالإجابة على الأسئلة الواردة فيها .

ونتعهد بأنها سوف لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي كما نشكر لكم مقدما هذه المساهمة التي تندرج ضمن الجهود التي تبذل لإثراء البحث العلمي.

I. البيانات الشخصية:

1 . السن: ـــــ

2 . الجنس: ذكر □ أنثى □

3 . الأقدمية في التعليم: [6- 9] □ [10-13] □ [14-17] □ [18-21] □ [22-25] □

[26-29] □ [30-34] □

4 . الحالة المدنية : عازب (ة) □ متزوج (ة) □ مطلق (ة) □ أرمل (ة) □

5 . المادة التي تدرسها : علوم تجريبي و تقني رياضي □ آداب و فلسفة □

آداب و لغات أجنبية □ تسيير و اقتصاد □

II. بيانات خاصة بالفرضية الثالثة:

6 . عدد الأشخاص الذين هم تحت كفالتك :

شخص واحد □ من 2 إلى 5 أشخاص □ أكثر من 5 أشخاص □ لا أحد □

7 . نوعية السكن : فيلا □ شقة في عمارة □ بيت تقليدي □

8 . ملكية السكن : وظيفي □ زوجي خاص □ جماعي عائلي □ مستأجر □

9 . ما هي المسافة التي تفصلك عن مقر العمل؟

قريبة (أقل من 2 كلم) □ نوعا ما (2 -5 كلم) □ بعيدة (أكثر من 5 كلم) □

10. ماذا تعني لك مهنة التعليم ؟

رسالة مقدسة و شريفة و تربوية □ تحقيق الذات و ضمان المستقبل □ تضحية □

مهنة شاقة جدا □ لا أحب هذه المهنة □

11. ما هي طموحاتك الاجتماعية ؟

تحسين المستوى المادي □ متابعة الدراسات العليا □ الرضا □

تغيير نظرة المجتمع للأساتذة □ بدون إجابة □

12. هل تعتقد أنك حققت طموحاتك الاجتماعية والمادية ؟ نعم □ لا □ نوعا ما □

13. لماذا ؟ الظروف المعيشية الصعبة جدا □ ضعف الرواتب □ مشكلة السكن □

تحسين نظرة المجتمع للأساتذة □ بدون إجابة □

14. كيف تقيم مكانتك الاجتماعية ؟ جيدة □ متوسطة □ متدهورة □

15. كيف تقيم مردودك التربوي في ظل وضعيتك الاجتماعية و الاقتصادية ؟

جيد □ متوسط □ ضعيف □

16. هل تقدم دروسا خصوصية ؟ نعم □ لا □

17. إلى ماذا يعود سبب إقبالك على الدروس الخصوصية ؟

رفع مستواك المادي □ رفع مستوى التلاميذ □ لا أقدم دروسا خصوصية □

18. في رأيك هل ترى ضرورة هذه الدروس لنجاح التلاميذ دراسيا؟ نعم □ لا □

19. في رأيك هل ظهور الدروس الخصوصية راجع إلى ؟

ضعف المستوى التعليمي في المدرسة □ عدم القدرة على تلبية حاجات المعلم □

عدم وجود تكوين مستمر للمعلمين □ كثرة الإصلاحات التي تقوم بها المنظومة التربوية □

20. يلجأ الكثير من الأساتذة من سلك المدرسة العمومية إلى القيام بالدروس الخصوصية

كعمل إضافي، راجع إلى ؟

ضعف الرواتب □ قلة فرص الترقية □ عدم قدرة المهنة على تلبية الطموحات المستقبلية □

الفائدة المادية من وراء هذه الدروس □ تدني نظرة المجتمع لمهنة التعليم □

21. في رأيك هل نجحت الدروس الخصوصية في رفع مستوى التلاميذ دراسيا ؟

نعم □ لا □ نوعا ما □ بدون إجابة □

22 . حسب رأيك كيف تقيم إقبال التلاميذ على الدروس الخصوصية ؟

نسبة كبيرة جدا ☐ لا أدري ☐ بدون إجابة ☐

23 . ما هو رأيك في السياسة التعليمية في الجزائر؟

مقبولة نوعا ما ☐ تحتاج إلى إعادة نظر ☐ هشة و ارتجالية ☐

تقليد نسخ و لصق ☐ بدون إجابة ☐

24 . ما هي في رأيك الحلول التي يمكن اتخاذها للحد من اللجوء إلى الدروس الخصوصية ؟

إصلاح المنظومة التربوية ☐ رفع المستوى المادي للأستاذ ☐

التكوين المستمر للأستاذ ☐ بدون إجابة ☐

25 . كيف ترى نظرة المجتمع للمعلم في الجزائر ؟

محترمة و نبيلة ☐ مقبولة نوعا ما ☐ مهينة و سيئة ☐ بدون إجابة ☐

وزير التربية يوجه منشورا وزاريا إلى مديري التربية

منع الأساتذة والمعلمين من تقديم الدروس الخصوصية

■ بابا أحمد: تدابير جديدة لوقف تفشي ظاهرة تدريس التلاميذ في الشقق والمستودعات

لطيفة بلحاج

أعلن وزير التربية الوطنية، عبد اللطيف بابا أحمد، أمس، عن توجيه منشور وزاري اليوم، إلى كافة مديري التربية، يمنع الأساتذة من تقديم الدروس الخصوصية التي تفشت بشكل مثير للقلق، وجعلت التلاميذ يهجرون مقاعد الدراسة نحو ما يشبه مؤسسات تعليمية موازية.

ورفض الوزير على هامش مناقشة قانون المالية بالمجلس الشعبي الوطني، الكشف عن المضمون الكامل للمنشور، لكنه قال بأنه سيتم توجيهه اليوم إلى كل مديري التربية، وهو يتعلق باتخاذ جملة من التدابير للحد من تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية، قائلا: "إن المنشور بين يدي وسأرسله اليوم إلى مديري التربية"، رافضا الإجابة عن سؤال لـ"الشروق" يتعلق بكيفية إحكام الرقابة على أساتذة يقدمون الدروس الخصوصية خفية في مستودعات وشقق بعيدا عن الأعين، إلى درجة تحويل بنايات بكاملها إلى ما يشبه مدارس خاصة غير معتمدة، لا تقدم سوى الدروس الخصوصية لصالح تلاميذ من مختلف الأطوار، حتى الابتدائي.

وجاء تحرك الوزارة الوصية بعد ضغط من الأولياء الذين اشتكوا كثيرا من الأساليب التي ينتهجها بعض الأساتذة، الذين يتعمّدون عدم إيفاء تلاميذهم بكامل البرنامج الدراسي، ويلزمونهم بطرق غير مباشرة على تلقي الدروس الخصوصية لديهم بمقابل مالي معتبر، تحت غطاء تحسين التحصيل العلمي، وقد اتسعت الظاهرة إلى حد جعلت طلبة النهائي يغادرون أقسامهم مبكرا، ويفضّلون تلقي ما تبقي من البرنامج على شكل دروس خصوصية، يقدمها أساتذة يعملون في نفس المؤسسات التي يدرسون بها، وقد انتقلت العدوى إلى الطور الابتدائي، وبالنسبة لاستدراك ما فات التلاميذ من دروس بسبب إضراب أساتذة التعليم الثانوي، قال الوزير بأنه تم تسطير برنامجا خاصا من خلال تكريس يومي 1و2 نوفمبر الجاري المتزامنين مع نهاية الأسبوع، وكذا منتصف النهار من كل يوم ثلاثاء، وكذا الأسبوع الأول من عطلة الشتاء.

وجاء تصريح بابا أحمد، على هامش مناقشة مشروع قانون المالية لسنة 2014، الذي تميز في يومه الثاني بمداخلات عامة، تعلق الكثير منها بالمشاكل المحلية للولايات، في حين طالب نواب بتدعيم ميزانية قطاع التربية الوطنية، وكذا تسهيل تنقل الأساتذة إلى الولايات الجنوبية لتغطية العجز، فضلا عن ضرورة تحسين منحة الكراء، واقترح حزب العمال، إنشاء ما أسماه بالمسعفات اللواتي يتولين متابعة مدى احترام الأولياء وكذا المؤسسات التعليمية لتطبيق القانون، الذي يجعل التعليم إجباريا إلى غاية 16 عاما، معتقدا بأن الولايات الداخلية على الخصوص تعرف انتشارا فادحا للأمية، بسبب عدم مراقبة الأوضاع عن قرب من طرف وزارة التربية.