جامعة وهران – السّانيا

كلية العلوم الاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه في تخصص علم النفس التربوي

موسومة بـ:

أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي في الوقاية من حدوث التكرار كمظهر من مظاهر التسرب المدرسي

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ نهاية المرحلة التعليمية الإلزامية بمدينة وهران

أعضاء لجنة المناقشة:

أ.د ماحي إبراهيم ..... رئيس

أ.د مزيان محمد ..... مقرر

د. بطاهر بشير ..... مناقش

أ.د بوغازي الطاهر ..... مناقش (جامعة تلمسان)

د. بشلاغم يحي ..... مناقش (جامعة تلمسان)

د. رحماني سعاد ..... مناقشة (المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني-وهران)

إعداد الطالبة: إشراف:

آمنة يـــــاسين أ.د محمد مزيـــــان

السنة الجامعية:

2011-2010

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله الذي هدانا

لهذا وما كنا لنهتدي

لولا أن هدانا الله"

شكر وعرفان

بادئ ذي بدء أشكر الله تعالى وأحمده لما وفر لي من مسببات إنجاز وإنهاء هذا العمل.

فالحمد لله، والشكر لله.

ثم أتقدم بخالص الشكر للأستاذ المشرف أ.د محمد مزيان على تشجيعاته ونصائحه القيمة، ورعايته لهذا العمل والإشراف عليه.

وأتقدم بالشكر لكل من أعانني على إنجاز هذا العمل، بدءا بمدير متوسطة ابن أحمد الهواري، الذي وافق على تطبيق البرنامج الإرشادي بمؤسسته، حيث لم يبخل علينا لا بالدعم المادي و لا المعنوي، كمساهمة منه في إنجاح البرنامج.

ومرورا بتلاميذ المجموعة التجريبية المنتمين لهذه المؤسسة،

وكذا الضيوف المشاركين في جلسات البرنامج من أساتذة جامعيين وطلبة،

وانتهاء بشكر خاص للأستاذين ماحي إبراهيم وفراحي فيصل لمساعدتهما القيمة في مجال التحليل الإحصائي لنتائج الدراسة.

وأشكر والدي، والدتي وزوجي لدعمهم المعنوي المتواصل.

إلى كل هؤلاء شكرا جزيلا.

إهـــداء

أهدي ثمرة جهودي على مدى سنوات من العمل

إلى

بنيتي الغالية شيماء

إلى والدي العزيزين، وزوجي وجميع إخوتي

إلى

كل من يواجه مشكلات دراسية

وكل من يفتقر للمهارات الدراسية

وكل من يرغب في تحسين مستوى تحصيله الدراسي

إليكم هذا الدليل للدراسة الفعالة

إلى

كل من يرعى شؤون التربية والتعليم

تقبلوا هذا العمل المتواضع

آمنة ياسين

ملخص البحث

تتناول الدراسة الحالية بالبحث أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي مصغر للتدريب على المهارات الدراسية، في تغيير اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة وفي تحسين مستوياتهم التحصيلية للوقاية من حدوث التكرار كمظهر من مظاهر التسرب المدرسي.

وقد استخدم فيها المنهج شبه التجريبي ذي التصميم المتكرر، حيث طبق على عينة متكونة من 32 تلميذا ممن هم متمدرسون في نهاية المرحلة التعليمية الإلزامية ومستهدفون بحدوث التكرار، موزعون على مجموعتين، إحداهما تجريبية، وهي التي خضع أفرادها للمعالجة واستفادوا من جلسات البرنامج الإرشادي، والأخرى ضابطة، حيث لم تخضع لأية معالجة. وقد خضع كلا أفراد المجموعتين لتطبيق قبلي لأدوات البحث وآخر بعدي، لاستقصاء التغيرات وضبط مدى فاعلية هذا البرنامج.

وتمثلت الأداة الرئيسية للبحث، إلى جانب البرنامج الإرشادي، في مقياس الاتجاهات نحو المدرسة، وتسجيل نتائج التلاميذ الدراسية عند نهاية الفصل الأول ثم عند نهاية السنة الدراسية 2006 / 2007.

وقد تم اختبار فرضيات البحث باستخدام تحليل التباين المتلازم ANALYSIS OF VARIANCE ANCOVA كأسلوب للمعالجة الإحصائية للنتائج، إلى جانب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري.

وأسفرت النتائج عن:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تغيير الاتجاهات نحو المدرسة بين التلاميذ الذين خضعوا لبرنامج الإرشاد الجمعي (المجموعة التجريبية) وبين الذين لم يخضعوا إليه (المجموعة الضابطة) لصالح التلاميذ الذين خضعوا إليه (المجموعة التجريبية).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تحسين مستوى التحصيل الدراسي، بين التلاميذ

الذين خضعوا لبرنامج الإرشاد الجمعي وبين الذين لم يخضعوا إليه لصالح التلاميذ الذين خضعوا إليه.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة يعزى لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما في الاختبار البعدي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات تحصيل التلاميذ يعزى لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما في الاختبار البعدي.

أكدت هذه النتائج الأثر الإيجابي لاستخدام البرنامج التدريبي على المهارات الدراسية في شكله الإرشادي الجمعي المصغر؛ حيث وصل بالتلاميذ إلى تغيير اعتقاداتهم واتجاهاتهم نحو العمل المدرسي وقيمة العلوم والمعرفة، وأعانهم على تحسين نتائجهم الدراسية عند نهاية البرنامج.

ومن ناحية أخرى، عبر المشاركون في البرنامج، عن مدى رضاهم عما قدم لهم خلال الجلسات، ومدى استفادتهم من مضمون البرنامج، وشعورهم بأنه مفيد وممتع في آن واحد، ما جعلهم يدخلون إليه بشكل ويخرجون منه بشكل مختلف تماما؛ حيث خرجوا بملمح التلميذ الواثق من نفسه وإمكانياته، الذي يمتلك شعورا إيجابيا بفعاليته الذاتية، والمستعد للتعلم والاجتهاد بما امتلكه من مهارات دراسية مناسبة؛ فهو لم يعد مستهدفا بالتكرار.

وبهذه الدراسة الميدانية تقدم الباحثة نموذجا من الحلول التطبيقية التي يمكن أن يستفيد منها النظام التربوي لتحسين مردود التلاميذ الدراسي، حتى لا يتم اللجوء لاستخدام أسلوب التكرار وإعادة السنة، والذي تبين بإجماع الدراسات السابقة حول الموضوع، أنه إجراء غير فعال في معالجة ضعف التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، بل له عواقب وخيمة جراء استخدامه، وقد استغني عنه نهائيا في الكثير من بلدان العالم.

الفهرس

المحتوى **الصفحة**

كلمة شكر..... أ
إهداء ..... ب
ملخص البحث ..... ج
الفهرس..... ه
فهرس الجداول ..... ط
فهرس الأشكال ..... ك
مقدمة عامة 1

الفصل الأول:

تقديـــــــــــــم البحـــــــــــث..... 3
مدخل 4
مشكلة الدراسة 8
أهداف الدراسة 9
أهمية الدراسة 10
فرضيـــات الدراســـة 11
التعريف الإجرائي لمتغيرات البحث 11
التحليل النظري لمفاهيم البحث..... 13

الفصـــــل الثاني: التكرار المدرسي و تلميذ

نهاية المرحلة التعليمية الإلزامية..... 14
تمهيـــــد 15
عوامل حدوث التكرار..... 16
ضبط مفهوم التكرار الدراسي 20
رؤية النظام التربوي الجزائري لمفهوم التكرار .....
21
مدى نجاعة استخدام إجراء التكرار 23

1. آثار التكرار على التلاميذ وتحصيلهم الدراسي..... 23
2. آثار التكرار على المدرسة والنظام التربوي 28
3. آثار التكرار على اقتصاد الدول والحكومات 30
التلميذ المستهدف بالتكرار في نهاية المرحلة الإلزامية..... 32
تجارب الدول في الوقاية من حدوث التكرار..... 33
1. دول أروبا 33
2. في بقية بلدان العالـــم 35
3. الوقاية من وجهة نظر بعض المختصين 38
4. تجربـــة الجزائـــر..... 40
خلاصـــــة 40
الفصل الثالث:
المهارات الدراسية و التدريب عليها..... 41
تمهيـــــد 42
تعريف المهارات الدراسية 43
أشكال المهارات الدراسية 43
كيفية التدريب عليها 44
دراسات حول المهارات وأهميتها 46
خلاصـــة 48
الفصل الرابع:
الاتجاهات نحو المدرسة..... 50
تمهيـــــد 51
تحديد مفهوم الاتجاه 51
خصائص الاتجاهات 52
الاتجاهات نحو المدرسة 52
كيفية قياس الاتجاهات 60

كيفية تغيير الاتجاهات 62
خلاصـــــة 64

الفصل الخامس.....

الإرشاد الجمعي كأسلوب للتدخل الوقائي من ظاهرة التكرار.... 65

تمهيـــــد 66
تعريف البرنامج الإرشادي 66
الإرشاد المصغر 67
أهمية برامج الإرشاد الجمعي المصغر..... 67
الإرشاد في المرحلة التعليمية المتوسطة 68
خطوات بناء البرامج الإرشادية 69
المجموعة الإرشادية وكيفية تكوينها 70
القوى المؤثرة في الجماعة الإرشادية 72
أسلوب الإرشاد الجمعي المصغر في الوقاية من التكرار المدرسي..... 73
دراسات سابقة حول أثر البرامج التدريبية على الاتجاهات والتحصيل الدراسي..75
خلاصـــــة 78

الإجـــــــــراءات المنهجيـــة للدراســـة..... 80

الفصـــــــل السادس:

الدراســـــــة الاستطلاعيـــــة 81

تمهيـــــد 82
مرحلة استطلاع الميدان..... 82
اختيار وإعداد أدوات البحث 83
تجريب أدوات البحث وقياس المؤشرات السيكومترية..... 87

الفصـــــــل الـــــــسابع:

الدراسة الأساسيـــة..... 96

تمهيـــــــد 97
منهج البحث والتصميم المعتمد 97
المجتمع المعني بالبحث وعينة الدراسة 98

برنامج الإرشاد الجمعي للتدريب على المهارات الدراسية 100
- التحضير والإعداد للبرنامج 101
- تنفيذ البرنامج 101
- الجلسات 103
المعالجة الإحصائية وأساليبها 131
محددات الدراسة..... 131
الفصل الثامن: عرض نتائج الدراسة 132
تمهيـــــــد 133
نتائج الفرضية الأولى 133
نتائج الفرضية الثانية 134
نتائج الفرضية الثالثة 136
نتائج الفرضية الرابعة 137
الفصل التاسع: مناقشة النتائج والتوصيات 138
1 . تحليل ومناقشة النتائج 139
مناقشة نتائج الفرضية الأولى 139
مناقشة نتائج الفرضية الثانية 140
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضيتين الثالثة والرابعة 141
خلاصة 142
2. توصيات الدراسة 142
قائمة المراجع 145
1. المراجع باللغة العربية 146
2. المراجع باللغة الأجنبية 152
الملاحق 156
المصطلحات 179
الرموز 181

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوانه	رقم الصفحة	رقم الجدول	عنوانه	رقم الصفحة
01	يبين نسب الرسوب في امتحان شهادة التعليم المتوسط	06	12	أبعاد المقياس وفقراته ودرجاته	95
02	إستراتيجيات التقليص من التكرار حسب Schiefilbein و Wolff	35	13	تصميم الدراسة مع تواريخ الإجراء	97
03	قيم معامل ثبات مقياس الاتجاهات	88	14	مواصفات العينـــــة	99
04	قيم معامل ثبات البعد العاطفي- الوجداني	88	15	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاتجاهات التلاميذ نحو المدرسة تبعا لمتغير المجموعة	133
05	قيم معامل ثبات البعد المعرفي	89	16	نتائج تحليل التباين المتلازم على مقياس الاتجاهات نحو المدرسة تبعا لمتغير المجموعة	134
06	قيم معامل ثبات البعد السلوكي	89	17	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة تبعا لمتغير المجموعة	135

07	ارتباط كل فقرة بالاختبار ككل	90	18	نتائج تحليل التباين المتلازم للأداء على التحصيل الدراسي تبعا لمتغير المجموعة	135
08	ارتباط كل بعد بالمقياس ككل	91	19	المتوسطات الحسابية تبعا لمتغيري المجموعة والجنس على الاختبار البعدي لمقياس الاتجاهات	136
09	ارتباط كل فقرة بالبعد العاطفي	91	20	نتائج تحليل التباين لأثر المجموعة والجنس والتفاعل بينهما في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو المدرسة	137
10	ارتباط كل فقرة بالبعد المعرفي	92	21	المتوسطات الحسابية تبعا لمتغيري المجموعة والجنس على الاختبار البعدي لمستويات التحصيل	138
11	ارتباط كل فقرة بالبعد السلوكي	93	22	نتائج تحليل التباين لأثر المجموعة والجنس والتفاعل بينهما في التطبيق البعدي لنتائج التلاميذ الدراسية	138

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوانه	رقم الصفحة	رقم الشكل	عنوانه	رقم الصفحة
01	مخطط يوضح موقع مصطلح التكرار وسط المصطلحات المتقاربة وكيفية حدوثه	22	03	مخطط توضيحي لمكونات الاتجاه نحو المدرسة	54
02	آثار و مضار التكرار	31	04	مخطط توضيحي للعوامل المؤثرة على اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة(مناهجها)	60

مقدمـــــــــــــــة
عـــــــامـــــــــــة

مقدمـــــــــة عامـــــــة:

تعالج هذه الأطروحة موضوع التكرار كمظهر من مظاهر التسرب المدرسي وكيف تتناوله الأنظمة التربوية، ومدى انتشاره في المؤسسات التربوية، وكيف أنه يتخذ كمؤشر للدلالة على فعالية أي نظام تربوي. كما تسعى إلى إبراز سلبياته ومضاره وما يسببه من هدر ساعي ومالي، ثم فشل وتخلي دراسي في نهاية المطاف. ومن ناحية أخرى تؤكد كيف تم التخلي عنه نهائيا في الكثير من بلدان العالم، مع بقائه محبذا في المنظومة التربوية الجزائرية، وتبرز علاقة التكرار الوطيدة باتجاهات التلاميذ المدرسية وتحصيلهم الدراسي. وفي الأخير تقدم نموذجا من الحلول الوقائية لحدوث التكرار، من خلال تدريب التلاميذ على المهارات الدراسية الصحيحة.

وجاء تقديم الأطروحة في ما مجمله تسعة فصول، خمسة نظرية، وأربعة تطبيقية. حيث تناول الفصل الأول من الجانب النظري مدخل تمهيدي للموضوع بتقديم أرقام وإحصائيات، حول حجم التكرار ببلادنا ومجموعة من بلدان العالم، ثم طرح لإشكالية البحث وفرضياته، وكذا أهدافه وأهميته، واختتم بتعاريف إجرائية لمفاهيم البحث.

تناول الفصلان الثاني والثالث بالتحليل النظري مفهومي التكرار المدرسي، في علاقته بتلميذ نهاية المرحلة التعليمية الإلزامية، والمهارات الدراسية وكيفية التدريب عليها. وقد تم الإشارة إلى تجارب الدول في هذا الإطار. كما تضمنا عدة أشكال ومخططات توضيحية. ثم تطرق الفصل الرابع لمفهوم الاتجاهات نحو الدراسة، وكيفية تغييرها، في حين تم تحليل مفهوم الإرشاد الجمعي وكيف يمكن اعتماده كأسلوب للتدخل الوقائي من حدوث التكرار في الفصل الخامس.

أدرجت الباحثة في كل فصل الدراسات السابقة الموافقة لكل مفهوم تدعيما للتصورات النظرية حولها، وإدراج المعطيات والاستنتاجات في إطارها. وبالنسبة للتهميش وكتابة المراجع، استخدمت الباحثة الطريقة المعتمدة من قبل الجمعية الأمريكية لعلم النفس.

عند استعراض الإجراءات المنهجية للدراسة، قامت الباحثة بتناول تفاصيل الدراسة الاستطلاعية، في الفصل السادس، وفيها تم استطلاع الميدان، وإعداد أدوات البحث ثم تجريبها وقياس مؤشراتها السيكومترية. ثم دراسة أساسية، في الفصل السابع أين طبقت أدوات البحث على أفراد العينة، بعد اختيار منهج البحث الملائم، وأساليب المعالجة الإحصائية الموافقة لهذا الغرض.

وتطرقت الباحثة في الفصلين الأخيرين لنتائج الدراسة، بعرض وتحليل كل فرضية، ثم مناقشتها في ضوء الدراسات السابقة، وختمتها بتوصيات موجهة للهيئات الوصية.

الفصـــــــل الأول

تقديـــــــــم البحـــــث

مدخل.

مشكلـــة الدراســـــة.

أهداف الدراســـــة.

أهمية الدراسة.

فرضيـــات الدراســـة.

التعريف الإجرائي

لمتغيرات البحث.

تقديم البحث:

مدخل:

تشرف الدول والأنظمة الحكومية عبر العالم على تسيير أنظمتها التعليمية والإنفاق عليها بتخصيص ميزانيات معتبرة لها، إيمانا منها أن التعليم مفتاح نجاح أي بلد، وبالخصوص إذا تمكنت من ضمان تعليم قاعدي للجميع. فقد أكد المشاركون في "منتدى التربية العالمي" المنعقد في دكار، السينغال سنة 2000 ، وعددهم 1100 من القائمين على شؤون التربية عبر دول العالم، أكدوا مرارا و تكرارا أن حاجات التعليم الأساسي للجميع يمكن وينبغي تلبيتها على عجل، وأنه لا يمكن لأي بلد أن ينجح دون تعليم، في الاقتصاد العالمي الجديد المرتكز على المعرفة (اليونسكو، 2000).

وفي المدرسة يتلقى المتعلم، سواء أكان طفلا أو مراهقا أو شابا، أساسيات علوم الحياة، و المهارات و الكفاءات التي تؤهله لخوض عالم الشغل والانضمام إلى المجتمع، وتحاول الأنظمة التعليمية عند ذاك، أن توفر كل الشروط و الظروف المناسبة للتعلم والتكوين وجعل "المدرسة هي الحياة" كما قال "جون ديوي".

لكن الرياح لا تجري دائما بما تشتهي السفن، فتقارير المتابعة التربوية والإحصائيات تشير إلى أن المردود ليس بقدر الجهود المبذولة والأموال المنفقة، ما ينذر بوجود خلل وظيفي للنظام التربوي يطبعه أنواع التسرب من المدرسة؛ فهذا هو التقرير السنوي حول التربية للجميع لـــ 2009 ، يشير في جزئه المخصص للدول العربية أنه أحصي 5.7 مليون من الأطفال خارج المدرسة سنة 2006، بزيادة مليونين عن سنة 1999 (اليونسكو،2009)

بل وينبه التقرير نفسه إلى الحقيقة الخفية الناجمة عن ظاهرة التسرب، حيث جاء فيه: "تشير عمليات تقويم التعلمات الحديثة، سواء أكانت محلية أو وطنية أو دولية، إلى أنه في العديد من الدول، يغادر الأطفال المدرسة وهم لا يملكون إلا أبسط الكفاءات". ويضيف: "إن البلدان السائرة في طريق النمو هي التي تضم أدنى مستويات التعلم"(اليونسكو، 2009: 23).

إن ظاهرة التسرب الدراسي هذه ليست وليدة اليوم، وإنما لها سابق عهد بالأنظمة التربوية، حيث يكمن خطرها في استفحالها رغم التدابير والإجراءات المتخذة من قِبل أغلب الدول لمواجهتها، ويبقى يلاحظ في العديد من البلدان السائرة في طريق النمو، أن التطور المتجانس إلى غاية نهاية المرحلة الابتدائية، يعتبر الاستثناء وليس القاعدة. فمعدلات التكرار المرتفعة لدى التلاميذ هو الشيء العادي(اليونسكو، المرجع السابق: 15).

إن هذه الظاهرة مرتبطة بالخلل الوظيفي للنظام التربوي في حد ذاته؛ فيقول "سفين أوستيفين"، السكرتير التنفيذي لمنتدى التعليم للجميع:" قد يبدو الأمر متطرفا، لكن المدرسة في بعض الحالات، تنتج فعلا أناسا مهمشين" في إشارة إلى فشل الأنظمة المدرسية النظامية الصارمة و غير المستجيبة للاهتمام بالحاجات التعليمية للجميع (اليونسكو، 2000).

وفي نفس السياق، أكد المشاركون في منتدى التعليم للجميع في السنيغال سنة 2000 : "أن أطفال اليوم المستبعدين يصبحون شباب الغد المهمشين؛ إذ يدخل الكثير من الأطفال عالم المراهقة وهم غير مزودون بالمهارات الأساسية الضرورية للانضمام إلى المجتمع بشكل كامل، في وقت يمثل فيه الشبان بين 15 و24 سنة أعدادا هامة، وهي في تزايد" (اليونسكو، 2000).

إن التحاق دفعة معينة من التلاميذ بالمنظومة التربوية بعدد محدد، ثم تخرجها بعد انقضاء المسار الدراسي بعدد أقل، هذا يعني تسرب فئة معينة، سواء بالانقطاع عن المدرسة أو الطرد منها، أو التكرار، ويدفعنا الأمر إذ ذاك إلى طرح تساؤلات عديدة عن هذه المنظومة التي لم توصل الجميع إلى آخر المسار، لماذا يا ترى؟ وماذا حدث؟

إن ما يلفت الانتباه في بلادنا، ما أشار إليه وزير التربية الوطنية في إحدى مداخلاته سنة 2000، يجمل فيها حقيقة الظاهرة بمدارسنا، حيث ذكر أنه "من جملة 100 تلميذ ممن يلتحقون بالسنة أولى أساسي، يصل 34 منهم فقط إلى مستوى الثالثة ثانوي، مع تكرار 85% منهم لسنة أو أكثر خلال مسارهم الدراسي، أما من يتحصل منهم على شهادة البكالوريا بإتباع مسار دراسي عادي، فقد بلغ عددهم: تلميذ واحد" (وزارة التربية الوطنية،2001: 4).

أو كما أشارت إليه إحصائيات لدراسة قام بها المعهد الوطني للبحث في التربية و تتعلق بالسنة الدراسية 98 –1999، أنه ما يقارب المليون تلميذ تعرضوا للتكرار المدرسي، الذي يعتبر نوعا من أنواع التسرب[1] ، 18 % منهم في مستوى السادسة أساسي، 31 % في مستوى التاسعة أساسي، و43 % منهم في مستوى الثالثة ثانوي.

وتم كذلك لفت الانتباه إلى أنه في خلال 20 سنة من الزمن زادت نسب التكرار بـــ 4 % (13.79 % في 1977 إلى 17.79 % في 1999) (A.Belaribi, 2002 : 2).

كما تعد نسب الرسوب في مختلف الامتحانات الرسمية مؤشرا على عدم تمكن التلاميذ من مسايرة المناهج الدراسية و استيعابها، فبدل أن نتحدث عن نجاح عدد من التلاميذ، الأجدر بنا إلقاء الضوء على الأعداد التي رسبت، و الخوض في أسباب الظاهرة. و كمثال عن نسب الرسوب في أوساط التلاميذ المنهون للمرحلة الإلزامية في منظومتنا التربوية؛ أي نسب الذين لم

[1] وفق تعريف اليونسكو لمفهوم التسرب المدرسي سنة 1998، أنه ظاهرة تتعلق بالتلاميذ الذين لا ينهون دراستهم في عدد السنوات المحددة لها، إما لأنهم ينقطعون عنها نهائيا، و إما لأنهم يعيدون السنة أو سنوات معينة.

يصلوا مع دفعتهم للتخرج من مرحلة التعليم المتوسط،، و لم يتوج مسارهم الدراسي الإلزامي بشهادة التعليم المتوسط (BEM)، نجد على التوالي:

جدول توضيحي رقـــم -01-

يبين نسب الرسوب في امتحان شهادة التعليم المتوسط

الـــــــدورة *	نسبة الرسوب	الـــــــدورة **	نسبة الرسوب
2000	% 58.59	2007	%66
2001	%62.46	2008	%52.27
2002	%64.4	2009	%41.32
2003	%58.66	2010	%33.65
2004	% 65.01	–	–
2005	%56.27	–	–

* عن الديوان الوطني للإحصائيات (جويلية 2009) سنوات ما قبل الإصلاح.

** عن جريدة الشروق (2010: 5) سنوات ما بعد الإصلاح.

تعليـــــق على الجدول:

كل هذه النسب تفوق نصف أعداد التلاميذ الممتحنين، و تقترب من ثلثي عددهم الإجمالي، وما عسانا أمام هذه الأرقام إلا أن نستشعر ضخامتها التي تنم عن تسربات هائلة في دفعات التلاميذ في مختلف دورات الامتحان رغم ما يلاحظ من انخفاض نسبي في معدلات الرسوب خلال السنوات الأخيرة.

ويظهر أن الأمر لم يتغير كثيرا منذ سنة 2000، منذ أن قدم وزير التربية الإحصائيات السابقة الذكر. ففي سنة 2005، و في دراسة منجزة من قبل المركز الوطني للتحاليل الخاصة بالسكان والتنمية (سنياب) على تلاميذ متمدرسين من مختلف الأطوار، المتراوحة أعمارهم بين 6 و24 سنة، تم الكشف على أن التسرب المدرسي يمس حوالي 32 % من المتمدرسين، وأن ما بين 400 و500 ألف تلميذ و طالب يتوقفون سنويا عن الدراسة قبل الأوان. وأن حوالي 8 تلاميذ فقط من بين 100 يتحصلون على شهادة البكالوريا، خمسة 5 من بين هؤلاء يواصلون دراستهم الجامعية (جريدة الخبر، 2006 : 5). أرقام فظيعة ! فدفعة من 100 تلميذ لا توصل إلى شهادة البكالوريا إلا (8) منهم، حيث يغيب عن خط الوصول 92 تلميذا !!

هذا التفاقم في الأعداد وفي بروز الظاهرة بحدة أكبر مؤشر واضح على تراجع فعالية النظام التربوي، الذي كان في سنوات السبعينيات نموذجا يذكر في كل نشريات اليونسكو لنجاحه في تطوير نسبة التمدرس في أوساط الأطفال (آ.ياسين، 2007: 33). والذي يفترض به أن يصل

بالأغلبية الساحقة من التلاميذ إلى تتويج مسارهم الدراسي بالنجاح أو خوض غمار الحياة العملية والمهنية بكفاءة.

والأمر لا يزال على حاله بالنظر إلى الإحصائيات دائما، رغم ما شهده النظام التربوي من تحولات و تغيرات كبرى، انطلاقا من السنة الدراسية 03 –2004، والتي أدرجت في إطار ما يسمى بـــ "إصلاح المنظومة التربوية".

إنه الهدر بعينه؛ هدر ساعي (ضياع سنوات دراسية)، ومالي (نفقات إضافية)، المهم أنها سنوات تذهب سدى من حياة المتمدرس، خاصة إذا ظل يكرر المستوى نفسه والمنهاج الدراسي ذاته. مع العلم أن التكرار كأسلوب أريد به تدعيم فرص النجاح الدراسي للأطفال، يقدم إيجابيات قليلة فيما يخص التعلم، وكثيرا ما يؤدي إلى الفشل وإلى التخلي عن الدراسة (Amadio.M, 1996).

يقول "جاك هلاك"[1] (1997: 7) عن أهمية التكرار المدرسي كمؤشر عن النظام التربوي: "معدل التكرار هو في الحقيقة مؤشر جيد عن فعالية أي نظام تربوي. وعندما يكون هذا المعدل مرتفعا، فهذا يعني أن الكثير من التلاميذ لم يصلوا إلى المستوى المنتظر منهم. ورغم اختلاف الأسباب والعواقب من بلد لآخر، شيء وحيد يبقى مؤكدا، وهو أن الكثير من المال ينفق كل عام على تمدرس الأطفال وبكل بساطة سيكررون السنة. لهذا يتساءل الكثير من الساسة والمخططين عن جدوى هذا الأسلوب، وعن وسائل التقليل من هذا التبذير والإهدار الذي يسببه".

المقلق في الموضوع، عندما يتعلق الأمر بمتمدرسين ذوي مستوى تعليمي دون الوسط ممن هم في نهاية المرحلة التعليمية الإلزامية، والذين يفترض إنهاؤهم للسنوات الدراسية الإلزامية حتى يتسنى لهم الارتقاء للمرحلة التعليمية الثانوية، والإفلات من خطر الفشل المدرسي الذي يقود إما للتكرار أو التخلي عن المدرسة أو الطرد منها.

يقول حداد Haddad وآخرون(Dans Eisemon, 1997 : 17): "إن المبادرة التي قامت بها معظم الدول النامية والتي سميت "التربية للجميع" ركزت اهتمامها على الإعادة والتخلي كعوائق أساسية لتطوير التربية و المستوى الثقافي".

واستنتج توماس أوين أيزيمون T.O. Eisemon (1997, P 17) من خلال دراسته حول ظاهرة التكرار، بأن معدلات التكرار المرتفعة هي غالبا في علاقة هامة بمعدلات التخلي الإرادي، وهذا ما يجعل الاستثمارات التي تقوم بها الدول من دون جدوى.

[1] جاك هالاك Jacks HALLAK : نائب سابق للمدير العام لمنظمة اليونيسكو

فالفشل الدراسي و أنواع الرسوب لا يتم تسوية وضعيتهما نهائيا بمجرد اتخاذ التكرار كأسلوب علاجي، لأن الأمر في آخر المطاف يقود إلى أنواع التخلي الدراسي بإرادة من التلميذ، أو طرده بمجرد إيفاءه 16 سنة، وهو الحد الأقصى للسن القانوني الإلزامي للتمدرس.

في هذا المضمار يذكر دريلانتس Hugnes Drealants (2006: 4)" أن العديد من الدراسات أظهرت عدم فعالية التكرار لمعالجة الصعوبات الدراسية خلال التمدرس الإلزامي. فقد خلصت في عمومها إلى أن "التكرار هو ممارسة يجب تجنبها".

فالأمر، إذن، يستدعي التفكير في إجراءات تسبق مرحلة العلاج، أي قبل فوات الأوان. إن المقصود به هو اتخاذ إجراءات وقائية في أوساط التلاميذ المستهدفين بظاهرة التكرار، ممن يظهر عليهم تحصيل دراسي أقل من المعدل المطلوب، و تظهر عليهم حالات الملل داخل المدرسة أو النفور الدراسي والعزوف عن التعلم، إما بسبب عدم اكتساب المهارات اللازمة لذلك أو التغيب عن حصص الدراسة، إضافة إلى مجموعة من السمات الشخصية التي يمكن لها أن تنذر برسوب التلاميذ، إذا لم يخضعوا لإجراءات متابعة و تدعيم.

يقول أوين أيزيمون O.Eisemon (1997: 48) في دراسته "تقليص التكرارات" أنه "حتى نكون فعالين عند مواجهة ظاهرة التكرار، فإن شيفرة استراتيجيات التدخل ينبغي أن تتماشى مع حاجات وخصائص المجتمع المعني".

إن فشل الكثير من الطلبة لا يعود بالضرورة إلى ضعف قدراتهم العقلية أو نقص في مستوى ذكائهم أو قصور في بعض متغيرات شخصيتهم، إنما قد يرجع إلى افتقارهم إلى المهارات الدراسية الصحيحة (م.عبد الهادي، 1995). فهي أي المهارات الدراسية، عامل مهم يساعد على تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو المعلم و المدرسة، مما يترتب عليه تفوق الطلبة التحصيلي (أ.عبادة، 2001).

وفي أوضاع كهذه يناسب كثيرا اللجوء إلى أنواع الخدمات الإرشادية ممثلة في برامج إرشاد متخصصة لوقاية التلاميذ من أسباب حدوث ظاهرة التكرار. ويدفعنا بالتالي إلى طرح جملة من التساؤلات في إطار الإشكالية العامة التي سيتم تقديمها في مستهل هذه الدراسة.

1) مشكلـــة الدراســـة:

إن مشكلة التسرب المدرسي ممثلة في ظاهرة التكرار أو إعادة السنة، أضحت مشكلة تفرض نفسها في مختلف مؤسساتنا التربوية، وتستدعي تدخلات عاجلة سياسية، حكومية، بيداغوجية....

وقد استشعرت الباحثة من خلال قراءاتها لأدبيات البحث معضلة رئيسية تميز تعامل الهيئة الوصية على شؤون التربية والتعليم ببلادنا مع قضية الإعادة؛ ففي حين أن الغالبية العظمى

للأنظمة التربوية العالمية، تدحض هذا الإجراء كأسلوب لعلاج الضعف الدراسي، وأن لا فائدة ترجى منه، بدليل إلغاؤه كلية في بلدان كاليابان، اليونان، السويد... وغيرها، فإن نظامنا التربوي يعمد دائما وفي كل الحالات إلى إدراجه كعلاج تربوي لأنواع الفشل الدراسي، ويوصف بأنه يمثل الفرصة الثانية التي تمنح للتلميذ، لاستدراك وضعه، والتي تفيده لا محالة ! حيث أصبح منتشرا في المؤسسات التربوية، وبشكل كبير –حسب الإحصائيات الذكورة آنفا– ولكن وفي نفس الوقت يشتكي الجميع من مضاره الاقتصادية وتكاليفه الباهظة، وهذه الوضعية هي من أهم دواعي اختيار الباحثة لهذا الموضوع، إلى جانب دواعي أخرى سيرد ذكرها في صلب الدراسة.

وبما أن التلاميذ المستهدفين بهذه الظاهرة المتمدرسين في نهاية المرحلة الإلزامية يستشعرون أخطار الرسوب بشكل أكبر من تلاميذ بقية المستويات نظرا لخصوصية المرحلة، ولافتقارهم للمهارات الدراسية، فإنهم إن امتلكوها، فستساعدهم في عملية التعلم وتغيير اتجاهاتهم السلبية نحو المدرسة، وبالتالي تحسين مستويات تحصيلهم كما تشير إلى ذلك العديد من الدراسات التربوية.

يأتي هذا البحث، إذن بهدف استقصاء فاعلية برنامج إرشاد جمعي مصغر للتدريب على المهارات الدراسية، في تغيير اتجاهاتهم نحو المدرسة وعاداتهم الدراسية بغية الزيادة في الكم التحصيلي لديهم، وبالتالي تفادي التكرار. وهذا من خلال الإجابة على الإشكالية العامة التالية:

ما مدى فعالية برنامج إرشاد جمعي في التدريب على المهارات الدراسية في الوقاية من ظاهرة التكرار المدرسي؟

ويندرج ضمنها التساؤلات الفرعية الآتية:

1– ما أثر برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تغيير اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة؟

2– ما أثر برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى تحصيل التلاميذ و بالتالي تفادي التكرار؟

3– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة يعزى لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما عند التطبيق البعدي لأداة الدراسة؟

4– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات تحصيل التلاميذ يعزى لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما عند التطبيق البعدي لأداة الدراسة؟

2) أهداف الدراسة:

- تهدف هذه الدراسة إلى اختبار برنامج إرشاد جمعي يقي التلاميذ في نهاية مرحلة التعليم الإلزامية و المستهدفين بالتكرار وإعادة السنة، وهم تلاميذ مستوى الرابعة متوسط، ويزاولون دراستهم بمتوسطتين بمدينة وهران ممن معدلاتهم الدراسية دون الوسط، و ممن يعانون عزوفا عن الدراسة و نفورا من المدرسة.
- وتهدف الدراسة كذلك إلى اكتشاف اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة و تغيير السالبة منها بأخرى إيجابية من خلال تقنية الإرشاد الجمعي، و التعرف على مدى ارتباط هذه الاتجاهات بنجاح أو رسوب التلاميذ.
- ومن أهدافها أيضا، أن توفر للهيئات الوصية على قطاع التعليم، نموذجا من البرامج الإرشادية التدريبية الذي يمكنه أن يقي من مشكل تربوي قائم ألا وهو التكرار، خصوصا في ظل انعدام اعتماد مثل هذه البرامج في مؤسساتنا التربوية.

3) أهميـــة الدراســـة:

- تكمن أهمية هذه الدراسة في أهمية البرنامج المعتمد فيها كأداة بحث رئيسية، والذي يسعى لتدريب التلاميذ المستهدفين بالتكرار، على المهارات الدراسية، والتي يمكن أن يكون لها الأثر البالغ في تكوين النجاح و تفادي الرسوب المؤدي إلى إعادة السنة.
- وانطلاقا من فكرة أن من اهتم بالشيء، عمل في صالحه و أنجزه بل و أبدع فيه؛ فإنه يفترض بتصحيح الأفكار الخاطئة حول ضرورة التعلم، و تحبيب العلم و الدراسة للتلميذ، من خلال التدرب على كيفيات تحصيله و اكتساب عادات دراسية جديدة تتماشى وتحقيق الهدف، يفترض أن يقبل هذا التلميذ على التعلم، وينفر إلى العلم و المعرفة.

وتأكيدا لهذه الأهمية، ما أقرت به الباحثة "خولة عبد الرحيم عودة غنيم" في رسالتها للدكتوراه (2005: 1) : " أن عادات الفرد الدراسية واتجاهاته نحو الدراسة و المدرسة لها أهمية في التحصيل الدراسي". وما ذهب إليه "العبد الله و الخليفي" **(2001)** في " أن المراحل الابتدائية و الإعدادية و الثانوية لها من الأهمية في ترسيخ العادات و المهارات والأنماط السلوكية في شخصية الأفراد، وكذلك في بلورة القيم والاتجاهات والأفكار والآراء حول القضايا الهامة للفرد مثل العمل والزواج والحياة المستقبلية".

- كما تكمن أهمية هذه الدراسة في أهمية المرحلة الدراسية قيد البحث (مستوى الرابعة متوسط)، و التي تمثل نهاية المرحلة التعليمية الإلزامية، مرحلة مصيرية في حياة المتمدرس؛

ذلك أنها مرحلة انتقالية و توجيهية، ومن لا ينتقل فإنه يكون عرضة للتكرار أو الطرد. كما أنها تعد مرحلة مصيرية حتى في حياة محيط المتمدرس: أسرته، أساتذته، إدارة مؤسسته، حتى أن الأمر يصبح مبالغا فيه في الكثير من الأحيان، مما يربك التلاميذ في حياتهم الدراسية، وتراهم يلجئون إلى أية طريقة تعلمية إرضاء لتلك الأطراف، ولنا أن نتصور صعوبة الأمر على من يعاني تدنيا في تحصيل العلوم وتأخرا عن بقية تلاميذ القسم ونفورا عما يمت بصلة بالدراسة والمدرسة.

4) فرضيات الدراســـة:

من خلال ما أقرت به الدراسات السابقة حول الموضوع، بأن المهارات الدراسية يمكن تعليمها للتلاميذ، ويفترض بعد تعلمها و التدرب عليها، أن يزيد الميل نحو التعلم والرفع من المستوى التحصيلي، فإنه يمكن طرح الفرضية العامة التالية:

لبرنامج الإرشاد الجمعي الخاص بالتدريب على المهارات الدراسية كما هو مصمم في هذه الدراسة أثر ذو دلالة إحصائية في الوقاية من ظاهرة التكرار المدرسي.

وتندرج تحتها الفرضيات الفرعية الأربع التالية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تغيير الاتجاهات نحو المدرسة بين التلاميذ الذين خضعوا لبرنامج الإرشاد الجمعي (المجموعة التجريبية)، وبين الذين لم يخضعوا إليه (المجموعة الضابطة)، لصالح التلاميذ الذين خضعوا إليه (المجموعة التجريبية).
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي بين التلاميذ الذين خضعوا لبرنامج الإرشاد الجمعي (المجموعة التجريبية)، وبين الذين لم يخضعوا إليه (المجموعة الضابطة)، لصالح التلاميذ الذين خضعوا إليه (المجموعة التجريبية).
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة تعزى لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما عند التطبيق البعدي لأداة الدراسة.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات تحصيل التلاميذ تعزى لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما عند التطبيق البعدي لأداة الدراسة.

5) التعريف الإجرائي لمتغيرات البحث:

أ- الإرشاد الجمعي: Group Counseling:

تقصد به الباحثة في هذه الدراسة تطبيق برنامج إرشادي وقائي من ظاهرة التكرار، في شكل دورة تدريبية تعليمية لكيفية تطبيق المهارات الدراسية، من خلال مجموعة من الجلسات

الإرشادية، تنفذها الباحثة مع أفراد المجموعة الإرشادية التي تواجه نفس الصعوبات، وتعاني من نفس النقائص الدراسية، الغرض منه تغيير اتجاهات المعنيين بالإرشاد نحو المدرسة من السالب إلى الموجب، وتحسين تحصيلهم المعرفي تفاديا لتكرار السنة الدراسية.

ب- المهارات الدراسية: Study Skills:

يقصد بها في هذه الدراسة الإجراءات و الأساليب العملية التي تفيد في التعلم والمذاكرة، والتي تدرب عليها تلاميذ المجموعة التجريبية خلال جلسات برنامج الإرشاد الجمعي. وتتمثل في مايلي:

تحديد الأهداف، القراءة الفعالة بطريقة **PQ4RS**، البرمجة وتنظيم الوقت، التركيز، التلخيص، تدوين الملاحظات، استخدام المكتبة، الاستعداد للامتحان والأخذ بالامتحان.

ج- الاتجاهات نحو المدرسة: School Attitudes :

وهي تلك المشاعر والمعتقدات ونزعات التلاميذ نحو التعلم والدراسة، ما يجعلهم في حالة تأهب لتقبل الدراسة أو رفضها. ويكشف عنها في هذه الدراسة بأداة البحث المتمثلة في مقياس الاتجاهات، وهي نوعان سالبة و موجبة، من خلال الفقرات التي تعبر عن الجانب المعرفي، الجانب الوجداني والجانب السلوكي، من إعداد الباحثة.

د- التحصيل الدراسي Academic Achievement:

تم تحديده إجرائيا بالمعدل العام لجميع المواد الدراسية الذي حصل عليه كل تلميذ من أفراد العينة في نهاية الفصل الدراسي الأول للسنة الدراسية 2006-2007 من جهة، وعند نهاية السنة من جهة أخرى بغية المقارنة بينهما.

هـ- التسرب المدرسي La déperdition scolaire:

ويتمثل في هذه الدراسة في شكله الخاص بتكرار السنة، أي إعادة دراستها من جديد.

و- الوقاية من التكرار : Prévenir le redoublement:

ويقصد به تفادي إعادة السنة الرابعة متوسط، وعدم تسرب التلميذ من دفعته، من خلال اكتساب المهارات الدراسية عند الخضوع للبرنامج الإرشادي.

ي- التلميذ المستهدف بالتكرار: Elève susceptible de redoubler:

والمقصود به التلميذ الذي لديه معدل فصلي أقل من 20/10، يحمل اتجاهات سلبية نحو المدرسة، يتسم بسمات شخصية تتنبأ لنا بالتكرار من خلال تشخيص الأساتذة مسؤولي الأقسام.

التحليـــــل النظـــــري
لمفاهيـــــم البحـــث

الفصل الثاني

التكرار المدرسي و تلميذ نهاية المرحلة التعليمية الإلزامية

تمهيـــــد.

.عوامل حدوث التكرار.

.ضبط مفهوم التكرار الدراسي

.مدى نجاعة استخدام إجراء التكرار.

.التلميذ المستهدف بالتكرار في نهاية المرحلة الإلزامية.

.تجارب الدول في الوقاية من حدوث التكرار.

خلاصـــــة.

التكرار المدرسي:

تمهيـــــد:

ذكر المركز الوطني الجزائري للوثائق التربوية (الملف رقم 18) أن النجاح و الفشل في التحصيل المدرسي ثنائي متناقض تعيشه الأنظمة التربوية و مؤسساتها، فهذه الظاهرة التربوية عاشتها منذ زمن بعيد، و تتجسد في ظهور فئتين من التلاميذ، فئة ذات تحصيل جيد و أخرى ذات تحصيل ضعيف، و أصبح الاهتمام فيما بعد و حتى الآن بالفئة الأخيرة كبيرا.

وقد أشارت "فرانسين بست" (Francine Best, 1997: 3) في مقدمة كتابها المعنون بـــ"الفشل الدراسي" أن المصطلحات المستخدمة لوصف أو بالأحرى التستر على الفشل الدراسي، لا تزال كثيرة و متنوعة، حيث يقال: عدم نجاح مدرسي، نقص فكري، نقص في الانتباه، عدم تمدرس، تلاميذ ذوو صعوبات دراسية أو ذوو صعوبات دراسية كبيرة، مكررون، رفض المدرسة، تلميذ ضعيف، غير موهوب.. والقائمة من دون شك لم تختتم بعد.

ويظهر أن التكرار الدراسي قد أدرج كنوع من أنواع الفشل الذي يتعرض له التلميذ، ونفس الأمر تؤكده منظمة اليونسكو في مختلف إصداراتها ونشرياتها، وإن كانت تنعته بتسمية مختلفة؛ حيث جاء في نشرية التعليم للجميع (اليونسكو، 1998: 11) عند الحديث عن مشكلة الهدر في التعليم المدرسي، تعريفا وظيفيا لهذه المشكلة، أشارت فيه إلى التلاميذ الذين لا يتمون تعليمهم المدرسي خلال العدد المحدد من السنوات؛ إما لأنهم يتسربون من المدارس كلية أو لأنهم يعيدون صفا واحدا أو أكثر.

و المفهوم الحديث للفشل المدرسي يظهر تطورا في الذهنيات، فكون عدم الحديث عنه، سابقا، كان ناجما عن عدم توقع النجاح من قبل فئات معينة من المجتمع (M .Crahay, 2003 : 1). و الفئات المقصودة هي ذات الدخل المنخفض أو المحرومة.

وقد وافقته الباحثة فلورانس كاستينكو في تقريرها عن أشغال المجلس الأعلى الفرنسي لتقويم المدرسة (Florence Castincaud, 2005)، بأن الفشل الدراسي اعتبر، ولفترة طويلة، عنصرا طبيعيا في النظام المدرسي، وبأن أهم عامل يحدثه هو الفقر، والفروق بين الطبقات الاجتماعية و المهنية، حيث يظهر ذلك انطلاقا من المدرسة الابتدائية، من خلال وجود علاقات ارتباطية بين دبلوم الأولياء، نمط السكن، اتصالهم بالمدرسة، ونجاح التلاميذ.

لكن "كراهاي Crahay" أشار إلى أن الأمر يتعدى هذا العامل في إحداث أنواع الفشل المدرسي؛ حيث يمكن أن يكون عمل المدرسة مسببا لأنواع الفشل هذه. وهو ظاهرة ما يمكن أن

يقال عنها، أنها كثيرة التغير عبر بلدان العالم فهي تتأرجح من عدم الوجود إلى وجود دال إحصائيا (Crahay, 2003 : 1).

لنتطرق إذن، لنوع شائك ناجم عن الفشل المدرسي ألا وهو التكرار و الذي قيل عنه و عن جدواه الكثير، وسنستهل ذلك بشرح لأسباب حدوث الظاهرة، ثم ضبط تعريف المصطلح، وضبط مدى نجاعة استخدام هذا الأسلوب في المؤسسات التربوية.

أولا: عوامل حدوث التكرار:

يمكن تجزئة هذه العوامل إلى جزئين رئيسيين :

. عوامل تتعلق بالتلميذ (شخصية / داخلية).

. عوامل نابعة من محيط التلميذ (خارجية).

1. **العوامـــل الشخصيـــة:** وتتمثل في:

1.1 /المعاناة من الصعوبات الدراسية: و تكون إما مترسبة منذ المرحلة الابتدائية، أو تظهر لدى تلاميذ الـــ 14، 15 16سنة، فينتج عنها سلوكات اللامبالاة و السلبية و التغيب[1]. و كذا انخفاض مستوى التحصيل الدراسي على المدى المتوسط، الذي يؤدي في نهاية المطاف إلى فشل مدرسي و بالتالي أنواع التسرب.

يذكر "سارج بوامار" Serge Boimare " في إحدى أبحاثه، أن جميع التلاميذ الذين هم في فشل مدرسي، لديهم نقطة مشتركة: فعندما تواجه وضعيتهم التعليمية الشك أي عدم اليقين، فإنها توقظ لديهم إحساسا بعدم الأمان العميق و الذي يمنعهم من الاستخدام العادي لأدواتهم المعرفية الفكرية. بمعنى آخر فإنهم يسقطون في فخ الخوف من التعلم (Serge Boimare, 2006).

كما يكون تمظهرها في شكل فشل دراسي من خلال الحصول على نقاط في الامتحانات تكون غير كافية للالتحاق بالمستوى الدراسي الموالي (Eisemon, 1997 : 15).

1. 2 /خصائص التلميذ:

يعيش التلميذ في هذه المرحلة حالات نفسية متقلبة نتيجة التغيرات البيولوجية والفيزيولوجية، فينشأ عن ذلك:

1.2.1.خصائص ذاتيـــة: وتتمثل في:

- عوائق صحية.
- اضطرابات وجدانية –انفعالية و نفسية– اجتماعية تزامنا مع مرحلة المراهقة.

[1] تصنيف أقرت به وزارة التعليم الكبيكية (1991).

- الميل إلى العزلة / الانطواء.
- اللامبالاة / عامل السن أو تمدرس سيء (Eisemon, 1997 : 15) .
- تشتت الانتباه و عدم التركيز.
- الضجر و الملل.
- عدم اكتساب عادات دراسية صحيحة / تسيير غير صحيح لوقت الفراغ.
- مراجعة غير مضبوطة.
- تغيبات متكررة: وجود علاقة بين التغيب و الإعادة (اليونسكو، 1998: 25).

2.2.1.مشاعره نحو المدرسة: تتضمن:

- عدم شعوره بالانتماء للوسط المدرسي، ما يدفعه للإحساس بالملل.
- عدم شعوره بأن المدرسة مكان يتعلم فيه كيف يصبح مواطنا، له حقوق و عليه واجبات و مسؤوليات، فلا يخرج منها أكثر مواطنة أكثر مما دخلها (وزارة التربية الوطنية، 2001: 61-62).
- عدم رضاه عن النظام المدرسي.
- اتجاهات سلبية نحو المدرسة.
- عدم حبه للبرامج و المضامين.
- عدم الاهتمام بالمواد.
- إهمال الواجبات.
- عدم إقباله على العلم والتعلم (فقدان الشهية العلمية).
- غياب شبه كلي للاهتمام و التحفيز (وزارة التربية الوطنية، 2001: 49).

2. العوامـــل الخارجيـــة: وتشتمل هي الأخرى على مجموعة من العوامل ذات العلاقة بالمحيط المدرسي والأسري للتلميذ، وبالنظام التربوي ككل:

2 /1. علاقاته بالمحيط المدرسي: يساهم المحيط المدرسي كثيرا في إحداث أنواع الفشل المؤدي للتكرار، ومن بينها:

- فشل التلميذ أمام الإدارة القوية يؤدي به إلى فقدان الثقة، ما يؤدي به إلى الوصول إلى وضعية فردية أي استحالة القيام بأي عمل مشترك (وزارة التربية الوطنية، 2001: 62).
- عامل تأثير المعلم على تلامذته، فقد أظهرت الدراسات أنه من سنة لأخرى، تتحقق ارتباطات بين كفاءات/إنجازات الأقسام المُدَرَسَة من قِبَل نفس المعلم رغم تغير دفعات التلاميذ وهذا في الابتدائي وفي التعليم الثانوي، حيث يتكفل الأساتذة بعدة أقسام، هنا أيضا وُجِدَ أن

الأقسام التابعة لنفس الأستاذ لها كفاءات متقاربة، وأن لديه تأثيرات على مكتسبات التلاميذ.(Pascal Bressoux , 2006)

– ظروف تمدرس سيئة: وجود علاقة مؤكدة ما بينها و بين الإعادة (اليونسكو، 1998: 25). ودور المنهاج الدراسي لا يمكن إغفاله في هذا المضمار، حيث يكون عائقا للتلميذ للتمدرس السليم بفعل كثافته وعدم انسجامه مع حاجات التلاميذ النفسية والعقلية المميزة لكل مرحلة من مراحل النمو المختلفة.

– علاقات مضطربة مع المدرسين (فتور، عدم الاحترام، نزاعات،...)

– علاقات مضطربة مع الأقران.

– علاقات قوية مع رفقاء السوء.

2 /2.عوامل أسريـــة: وتشتمل على:

– علاقات مضطربة مع الوالدين / الإخوة.

– إغفال الوالدين و عدم متابعتهم للابن دراسيا، و إن كان فبطريقة عشوائية (الندوة الجهوية للتربية، 2000)

– الوضعية الاجتماعية والاقتصادية للأسرة (دخل الأولياء، مستواهما التعليمي، نمط السكن (Castincaud.F, 2005). في نفس الإطار خَلُصَ التقرير العالمي لليونسكو(2007: 19) إلى أن أغلب الفوارق في مكتسبات المتعلمين من منطقة إلى أخرى، أو من نمط إلى آخر أو من برنامج مدرسي إلى آخر، مرتبطة بالحالة الاجتماعية والاقتصادية للتلاميذ (المستوى الثقافي، مهنة الآباء و غنى الأسرة).

يقول **بروسو**(Bressoux,p, 2006) أن :"كل منا يعرف الرابط الموجود بين الأصول الاجتماعية والنجاح المدرسي. فالأصل الاجتماعي المقاس بمهنة الآباء ومستواهم التعليمي، يعلل ما يقارب 15 % من التغيرات على مستوى مكتسبات التلاميذ في المدرسة الابتدائية و المتوسطة".

– تأثير العامل الأسري على استعداد التلميذ للتعلم:

تقول "لورانس جانغ Laurence JUNG"[1] أن النجاح في التعلم يُفترض فيه أن الطفل مستعد للتلقي، و بأنه يشعر بأهمية ذلك، و أهم حافز يدفعه إليه، عند ما يثمن عمله و نشاطه من قبل عائلته. وإذا طغت المشاكل العائلية عليه و شغلت باله، فمن العبث البحث عما لا يفهمه في مادة معينة. فليست المادة هي السبب و إنما استعداد الطفل أو المراهق للتركيز في تلك اللحظة.

[1] ذكرت **"جانغ"** ذلك في دراستها " "Prévenir l’échec scolaire par une approche globale

2 /3.عوامل نابعة من النظام التربوي:

وأهمها ما يلي:

– طريقة تنظيم وهيكلة النظام التربوي: حيث لها تأثير كبير على نتائج التعلم، والعوامل التي تؤخذ في الحسبان تضم سياسات الانتقال إلى القسم الأعلى و التي تحكمها غالبا شروط الخريطة المدرسية، ومعرفة ما إذا كان تفويج التلاميذ يتم وفق الاستعدادات، وكذا فيما يتعلق بالأقسام المتعددة المستويات وامتحانات نهاية التمدرس (اليونسكو، 2008: 24).

– انخفاض ساعات التعلم الحقيقية و تأثيره على مستويات استفادة التلاميذ: فقد جاء في التقرير العالمي لليونسكو(2007: 20) أن تقدير مدة التعلم الحقيقية، في العديد من البلدان العربية، هي أقل بـــ 30 % في المتوسط من مدة التدريس النظرية. فالمعلومات المتوفرة تشير إلى أن تغيب الأساتذة، تكوينهم المهني المستمر، الإضرابات، الصراعات المسلحة واستخدام المدارس كمكاتب اقتراع أو كمراكز امتحان، كلها عوامل يمكنها أن تنقص بصورة واضحة الزمن المخصص للتلاميذ من أجل الدراسة.

– إجراءات التقويم وقياس كفاءات التلاميذ: شرح مارسال كراهاي (Crahay.M, 2003 : 2) بإسهاب، كيف يحدث هذا التكرار لدى التلاميذ؛ ففي المدرسة يتولى الأساتذة القيام بالتقويم والحكم والترتيب، وبالتالي فنسب التكرار والتأخر الدراسي هي قبل كل شيء انعكاس للطريقة التي يحكم بها الأساتذة على كفاءات التلاميذ، أكثر منها مؤشر عن "مستوى".

فكيف للتقويم إذن أن يجر إلى الفشل؟

يقول كراهاي (Crahay.M, 2003 : 2) أن المقارنة بين كفاءات التلاميذ من أقسام مختلفة، تظهر أن فشلهم وتكرارهم مرتبط بالقسم الذي يدرسون فيه. فمع نفس مستوى الكفاءة الذي تم قياسه بواسطة اختبار خارجي، فإنه إما يدفعهم للتكرار، أو لأن يكونوا من ضمن أحسن العناصر في القسم. فقرارات تكرار التلاميذ تمثل إذن، فِعلاً نسبياً تماماً، وهذا مؤكد بالعديد من التحاليل الإحصائية. فكيفما كان توزيع الكفاءات في بداية السنة الدراسية، فإن توزيع النقاط يقترن دائما في النهاية بتوزيع قوسي[1]؛ فالمدرس يميل إلى تعديل مستوى تدريسه، و تقديراته لكفاءات التلاميذ، بطريقة يحافظ بها نسبيا، و من سنة إلى أخرى على نفس التوزيع المعتدل للنقاط.

فالتقويم الممارس من قبل الأساتذة يمثل إحصائيا تصرفا معياريا؛ بمعنى أنه يركز على وضع التلاميذ مقارنة بزملائهم، وليس مقارنة بالأهداف أو الكفاءات المحددة مسبقا. و من ناحية أخرى، فإن تَقَدُم التلاميذ لا يؤخذ بعين الاعتبار كما هو فعلا.

[1] نسبة إلى جرس قوس

- عدم تحقيق النظام لأهدافه التربوية.
- عدم وجود مجالات رعاية و تأهيل للمراهقين المتمدرسين.
- عدم قدرة المؤسسة التربوية على استقطاب اهتمامات المتمدرسين.
- وجود ثغرات في برنامج الإصلاحات المدرج في المنظومة التربوية منذ 2004/2003 (كثافة البرامج التعليمية و عدم استجابتها للقدرات الفكرية للتلاميذ، وبالتالي عدم قدرتهم على استيعاب كل الدروس).

وهذه النقاط الأربع الأخيرة هي مما ذُكِر في أشغال الندوة العلمية حول "الأطفال والانحراف" المنظمة من قبل جامعة الجزائر يوم 12 فيفري 2008 (جريدة الفجر،2008).

وبعد ضبط هذه العوامل المؤدية إلى التكرار، يجدر بنا إذن ضبط المعنى الدقيق لهذا المفهوم، وتعريفه تعريفا لغويا و اصطلاحا.

ثانيـــا: ضبط مفهوم التكرار المدرسي:

لغويـــا: حسب المعاجم اللغوية يقال يتكرر الشيء تكرارا، أي أعيد مرة بعد أخرى.

اصطلاحا: يقابله باللغة الأجنبية مصطلح Le redoublement scolaire.

وقد تولى "قاستون ميالاريه (Gaston Mialaret, 1979) تقديم تعاريف منقحة لمفهوم التكرار، حيث ذكر في أول تعريف صدر عنه، أن التكرار هو : "فعل متابعة، للمرة الثانية، تعليم برنامج معين. وعلى العموم فإننا نقوم "بتكرير" التلميذ الذي لم يستطع بلوغ –لأسباب مختلفة– المستوى المطلوب للالتحاق بالقسم الموالي".

كما أشار "ميالاريه" (1981) دائما وفي شرحه لمفهوم التسرب المدرسي الذي يشكل التكرار مظهرا من مظاهره، أنه تعبير يستعمل كثيرا للإشارة إلى أن الجهاز المدرسي "يهدر" جزءا من إمكانيات التلاميذ، وأن هذا التضييع للمواهب يترجم بخسارة مبكرة لجزء من الأعداد الملتحقة بمسار معين.

ويقدم "إيزيمون"(Eisemon.O, 1997 : 15) تعريفا أكثر دقة حين يقول: مصطلح إعادة/تكرار يُقصَدُ به البقاء في نفس القسم ونفس المستوى الدراسي، في حين أن الوضعية العادية هي إما الارتقاء، و إما إنهاء المسار الدراسي.

على العموم، اعتُبِرَ التكرار –في أغلب البحوث التربوية– كمرادف للفشل الدراسي؛ فهو يترجم إهدارا و ضياعا للطاقات الفردية، العائلية، التربوية و العامة.(Haddad,Schwille dans Eisemon.O, 1997 : 32).

كما تناولت مجلة "التربية و التكوين"(2003: 27) موضوع التكرار في إطار مقالة: معالجة الصعوبات المدرسية، للإشارة إلى الغرض من إقرار التكرار أنه "يرتكز على فكرة أن إعادة سنة دراسية، تسمح للتلميذ بتغطية نقائصه وتجاوز الصعوبات التي يعاني منها بديمومة أكبر، ويمثل بهذا الشكل طريقة بيداغوجية فعالة، قصيرة المدى، مع ترك الفرصة للتلميذ لمعالجة مكتسباته المعرفية، على المديين المتوسط والبعيد. والتقديم إليه فرص أحسن لمتابعة تمدرسه من دون صعوبة جديدة".

والتكرار في نظر المعلم ضروري للحفاظ على المستوى وإعطاء فرصة ثانية للتلميذ. وحسب المعلم دائما، فإنه يظهر، في أغلب الأحيان، أن المعيد قد طور نتائجه للعام الموالي (والتر أندرسون وزميله).

– رؤية النظام التربوي الجزائري لمفهوم التكرار (معناه و فائدته):

جاء في النشرة الرسمية للتربية الوطنية في عدد خاص (وزارة التربية الوطنية،2005: 29–30) وخُصِصَ كلية لملف التسرب المدرسي، إذ ضم جميع النصوص الوزارية المتعلقة به، أن التكرار فرصة تعطى للتلاميذ الذين يمكن أن يستفيدوا تربويا من إعادة السنة، وأن دواعي رفع نسبة الإعادة أي التكرار[1] أنه علاج تربوي يهدف إلى منح هذه الفرصة لأكبر عدد ممكن من التلاميذ الضعفاء لتمكينهم من تحسين مستواهم و استدراك ما فاتهم، وإلى تجنب الطرد و معالجة ظاهرة التسرب المدرسي انطلاقا من هذا المستوى.

وتذكر الوزارة في المنشور المتعلق بتحضير الدخول المدرسي 2001/2000، في إشارة إلى تفاقم خطر التسرب المدرسي بمنظومتنا التربوية أنه:" إذا كان التسرب المدرسي من الظواهر التي تعرفها كل الأنظمة التربوية، فإنه قد تجاوز الحدود المعقولة في نظامنا التربوي لا سيما في السنوات الأخيرة، مما يستدعي اتخاذ تدابير بيداغوجية مناسبة للحد من هذه الظاهرة".

ومن بين التدابير المذكورة:"منح فرصة الإعادة لكل تلميذ لم يسبق له إعادة السنة في مرحلة التعليم الثانوي، وبحسب إمكانيات الاستقبال المتوفرة في المرحلة المتوسطة" (وزارة التربية الوطنية، 2005: 18).

ونفس المنطق لا زال يسود المناشير الوزارية إلى غاية آخر منشور إطار يخص تحضير الدخول المدرسي 2010/2009، حيث اعتُبِرَتْ منح فرص الإعادة للتلاميذ، من الإجراءات التي تساعد على الحد من ظاهرة التسرب المدرسي (وزارة التربية الوطنية، مارس 2009).

[1] بدلا من التقليص هناك رفع في نسب الإعادة

- استنتاج:

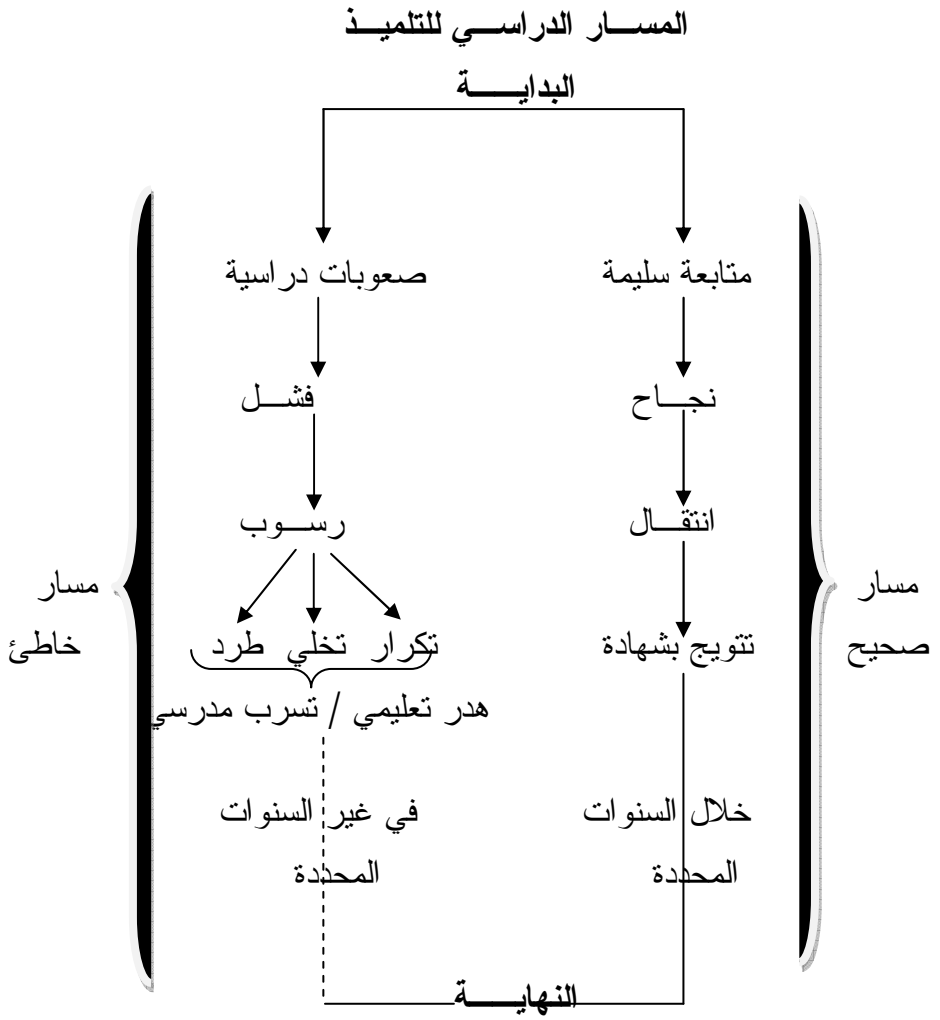
يتبين عند القيام بقراءة أولية وسريعة لهذه التعاريف، أنه:

أولاً: يتشابك مصطلح التكرار مع مفاهيم و مصطلحات أخرى متقاربة في المعنى، فهو ناجم عن ظهور **صعوبات_دراسية** لدى المتعلم[1] تؤدي إلى **فشل دراسي** وينتهي **بالرسوب**، وبذلك يحدث ما يسمى **بالهدر التعليمي** أو **التسرب المدرسي** بأنواعه وأشكاله المختلفة فقد يكون **تخليا** عن مقاعد الدراسة، أو **طردا** من المؤسسة التعليمية ككل، أو **تكرار** أي إعادة السنة الدراسية.

ويمكن للمخطط الموالي أن يظهر موقع التكرار وسط المصطلحات الأخرى المتقاربة، و كيفية حدوثه:

الشكل رقم (1)

مخطط يوضح موقع مصطلح التكرار وسط المصطلحات المتقاربة وكيفية حدوثه



[1] عولجت الصعوبات الدراسية، ولفترة طويلة بإجراء التكرار، خصوصا في فرنسا (Education et formation : 23, 2003)

ثانيا: أن التكرار وإن اعتُبِرَ إجراءا تربويا علاجيا يحمل مزايا عدة، في ارتكازه على إعادة السنة والبرنامج الذي أخفق فيه التلميذ، حيث يقدم له فرصة ثانية يتيح له فيها إمكانية التغلب على النقائص والصعوبات التي يعاني منها، واسترجاع لإمكانياته، وتهيئته قدر الإمكان للالتحاق بالقسم الأعلى، وخاصة من وجهة نظر الوزارة الوصية.

إلا أن الأمر ليس بهذه الإيجابية في واقع المؤسسات؛ حيث تؤكد جل الدراسات الحديثة العربية منها والغربية على سلبية إجراء التكرار في معالجة مظاهر الفشل والرسوب المدرسي! إذن، ما مدى نجاعة استخدام هذا الإجراء داخل المؤسسات التربوية؟

ثالثـــا: مدى نجاعة استخدام إجراء التكرار:

تشير العمليات الحديثة لتقويم التعلمات، سواء أكانت محلية أو وطنية أو دولية، إلى أنه في العديد من الدول، يغادر الأطفال المدرسة وهم لا يملكون إلا أبسط الكفاءات. وقد تبين أن البلدان السائرة في طريق النمو هي التي تضم أدنى مستويات التعلم (اليونسكو، 2008: 23). بل وحتى البلدان المتطورة لم تنج من هذه الظاهرة، حيث يؤكد التقرير العالمي لليونسكو حول التربية للجميع (اليونيسكو، 2008: 18) نقص المكتسبات لدى تلاميذ هذه البلدان، كما في البلدان السائرة في طريق النمو.

إن تدني مستويات التعليم ونقص المكتسبات من العوامل المباشرة المؤدية للرسوب المفضي للتكرار. ولكن السؤال الذي يطرح نفسه هل حقا يعالج التكرار تلك الوضعيات والعوامل المذكورة آنفا؟ يقول كاستل Castel: "لا نكاد نجد أي دليل، وفي أية حالة كانت، بأن إعادة السنة جلبت فائدة نهائية وتامة"[1] .

إذن ما طبيعة وأثر التكرار على التلاميذ والمؤسسات التربوية؟ ألا نجد امتدادات للظاهرة إلى اقتصاد الدول؟

1. آثار التكرار على التلاميذ وتحصيلهم الدراسي:

أظهرت دراسات تجريبية أُجريت على مجموعات من التلاميذ الراسبين وعلى امتداد فترة زمنية طويلة، أن تكرار التلاميذ عملية غير مثمرة بصفة عامة؛ فلم تتحسن معلوماتهم عن طريق الرسوب وإعادة السنة الدراسية. ويشير الواقع إلى أن متوسط مستويات التحصيل تجنح إلى الارتفاع في المدارس التي تهبط فيها نسبة الرسوب، كما تجنح إلى الانخفاض في المدارس التي يكثر فيها الراسبون في كل صف؛ ذلك أنه حين يكثر فيها عدد الراسبين المعيدين لصفهم،

[1] حسب تقرير كاستل (D.Dacunha .Castel) الرئيس السابق للمجلس الوطني للمناهج – باريس 1990.

فمن المرجح أن عدد المتجاوزين للسن والمتخلفين دراسيا وعقليا سيكون أكبر في الصف.(المركز الوطني للوثائق التربوية، 2000: 5).

وينبه "قزافي روجرس Xavier ROGIERS "[1] (في اليونسكو، 2006: 157) إلى ما يولده الرسوب المسرف من أنواع القلق لدى التلاميذ الذين كان من المفروض أن ينتقلوا إلى القسم الأعلى والذين إذا كرروا لا يتعلمون شيئا.

كما يترك في أنفسهم آثارا عميقة، فيتكون لديهم في معظم الأحيان، شعورا بالفشل، انعداما للثقة بالنفس، قصورا في إدراك الطاقة الذاتية، قصورا في قيمة ما يفعلونه وقصورا في إدراك كفاءاتهم للقيام بعمل.

كما لا ينبغي أن نتغافل عما ينتج عن تكَرُرِ الإخفاق من أثر في سوء تكيف شخصيات الأفراد إجمالا (المركز الوطني للوثائق التربوية، 2000: 6).

ومن ناحية أخرى، فالرسوب يهدم احترام التلميذ لنفسه، ويضعف لديه الشعور بالأمن الذي هو من متطلبات الصحة النفسية، يتسبب في ازدياد شعوره بالنقص، يحدث لديه سوء التكيف والتلاؤم مع من يحتك بهم، ويجره إلى سلوك اجتماعي تعويضي يجعل منه "طالبا مشكلا" محتاجا إلى الإرشاد والتوجيه والعلاج (المركز الوطني للوثائق التربوية، 2000: 3).

قام "لوري شبرد" و " ماري لي سميث" بقراءة موسعة لعشرات الدراسات التي أجريت حول الموضوع في الفترة الممتدة من نهاية السبعينيات إلى نهاية التسعينيات، فأثبتت كلها أن فعل تكرار التلاميذ لأحد الصفوف لا يؤدي البتة إلى تحسين مستواهم، وإنما يؤثر سلبا على تكيفهم الاجتماعي واحترامهم لأنفسهم. وأجمع الباحثون أصحاب الدراسات تلك، أن التلاميذ الذين يعيدون الصفوف يميلون إلى تنمية **اتجاهات سلبية للغاية نحو المدارس** (اليونسكو، 1998: 16).

وجاء في تقرير[2] بشأن نمو المراهقين، أن الاحتجاز لإعادة صف دراسي مرة واحدة، يزيد من احتمال التسرب من المدرسة بنسبة تتراوح بين 40 و50 في المائة، وتؤدي الإعادة مرة ثانية إلى رفع الاحتمال إلى 90 في المائة (اليونسكو، 1998: 16).

كما أن معدلات الإعادة المرتفعة هي غالبا في علاقة هامة بمعدلات التخلي (الإرادي) لدى التلاميذ (Amadio dans Eisemon.o, 1997 : 17).

---

[1]. قزافي روجرس، أستاذ بجامعة لوفان لانوف الكاتوليكية، وكان من بين خبراء التقويم الذين قوموا النظام التربوي الجزائري تحت وصاية منظمة اليونسكو

[2] تقرير أعده مجلس كارنيجي

تختلف طبيعة وأثر التكرار من مستوى إلى آخر؛ ففي مستوى الابتدائي، يستخدم كعقوبة للتلميذ الذي تدنى مستواه العام بدل المتابعة في القسم الأعلى. ولكن، لوحظ أنه كلما حدث التكرار مبكرا في التمدرس، كلما ارتبط على العموم، بنسبة ضعيفة من النجاح في المراحل اللاحقة (مجلة التربية والتكوين، 2003: 23).

بل الأمر أكبر من ذلك لدى التلاميذ الذين يتعرضون للتكرار الدراسي المبكر، حيث يبدو واضحا ثِقَل التأخر الدراسي على مستقبلهم التعليمي (مجلة التربية والتكوين، 2003: 27).

فالتلاميذ الذين كرروا في الابتدائي يصلون إلى المتوسط بمستوى دراسي، في المتوسط، أقل بكثير عن بقية التلاميذ. فبالرغم من سنة دراسية إضافية فإنهم يظهرون عند بداية المرحلة الجديدة صعوبات أكبر في التحكم في نفس المواد التي أظهروا فيها عجزا سابقا تسبب لهم في حدوث التكرار. وعلى العموم فإن مكتسباتهم أقل بكثير مقارنة ببقية التلاميذ عند الالتحاق بالمتوسطة (مجلة التربية والتكوين، 2003: 23).

كما يمثل السن مظهر التأخر لدى التلميذ الذي تعرض لماضي دراسي صعب، وهذا عامل مهم في التوجيه لمختلف الشعب والتكوينات.

بنفس درجة المقارنة، فإن مستوى الطموح المعبر عنه من قبل التلميذ وعائلته، وكذا اقتراحات التوجيه من قبل مجلس القسم، تكون دائما أقل عندما يكون التلميذ مكررا، حتى ولو لم يكن هذا التكرار حديثا(مجلة التربية والتكوين، 2003: 29).

وعلى العموم تقدر فعالية التكرار عبر درجة النجاح المستقبلية في التمدرس الثانوي؛ فكلما كرر التلميذ مبكرا، كلما قلت لديه فرص الوصول إلى إنهاء تمدرسه الثانوي وأن يصبح حاملا للبكالوريا (عند التحدث بالإحصائيات). فهؤلاء التلاميذ، غالبا ما ينهون دراستهم برصيد علمي غير كاف للولوج إلى عالم الشغل. ففي فرنسا مثلا، ما يقارب الثلث يخرج دون تأهيل، 43 % بدون أدنى دبلوم (مجلة التربية والتكوين، 2003: 28).

ومما له دلالة هامة أن أعداد الأطفال المعيدين ممن ينتمون لعائلات منخفضة الدخل، يمثلون ضعف أعداد الأطفال المعيدين المنتمين لعائلات مرتفعة الدخل. "ولما كان احتمال أن يتلقى أطفال العائلات الفقيرة تعليما من معلمين مؤهلين تأهيلا جيدا وذوي كفاءة عالية هو احتمال ضعيف، لذلك فإن إعادتهم للصفوف الدراسية تؤدي إلى تفاقم مشكلاتهم الدراسية لا إلى حلها(اليونسكو، 1998: 16).

إذن التكرار، إحصائيا، هو غير فعال ولا يمثل الفرصة الثانية للتلاميذ، إنما هو وخيم النتائج في مراحل دراسية مبكرة. بل هو أخطر من ذلك، فهو للعقاب؛ ففي دراسة أجريت في فرنسا،

تبين أنه من بين تلميذين يكونان في نهاية المسار الابتدائي (Fin de CP) ويعانيان من صعوبات متشابهة، فالذي انتقل وجد نفسه في نهاية السنة بمستوى أفضل من الذي كرر (F.Castincaud,2005) أو كما علق "كراهاي" (M.Crahay, 2003) أن التكرار لم يحفز مطلقا التطور البيداغوجي للتلميذ. فطابع الضرر للتكرار سُجِلَ.

- **دراسات أنجلو – سكسونية:**

سواء باستخدام معايير من نتائج اختبارات معرفية، أو من الإجابات حول سلم التوافق الاجتماعي، فقد سجلت هذه الدراسات بدلالة كبيرة عند التحليل، أن النتائج كانت أفضل لدى التلاميذ الضعاف الذين استفادوا من الارتقاء مقارنة بالتلاميذ الضعاف الذين كرروا السنة. حيث خلصت إلى أن لا وجود لأي تحليل يشير إلى فرق دال لصالح التلاميذ المكررين.

- **دراسة هولمز / ماتيوز: La méta-analyse de Holems / Matews**

جمعت هذه الدراسة بين نتائج دراسات مختلفة والتي أجمعت كلها، على أن جميع تأثيرات التكرار هي سلبية؛ فسواء كان معيار التقويم معرفي أو عاطفي، فإن التكرار محدد مسبقا لدى المدرس. وسنة معادة هي سنة ضائعة، مادام أنها تصل بالتلاميذ الضعاف إلى المستوى الذي كانوا سيصلون إليه سنة من قبل إن هم تمكنوا من متابعة تمدرسهم مع أقرانهم من نفس السن.

ويؤكد "كراهاي" (M.Crahay, 2003 : 4) أن تقدم التلاميذ الضعاف المنتقلين ولكن المستفيدين من تأطير فردي يفوق كثيرا تقدم التلاميذ المكررين والذين استفادوا من أن التكرار أفضل مؤشر ينبئ بالتخلي عن الدراسة (من مظاهر التسرب).

وحسب "كراهاي" (M.Crahay, 2003 : 5) دائما هناك دراسة أخرى تظهر أن الأطفال يخفون بأنهم كرروا. والكثير منهم لديهم صعوبة كبيرة في معرفة لماذا يكررون السنة. وأكثر ما يشتكي منه أولئك، هي العواقب الاجتماعية لهذا القرار في قلب المجتمع المصغر الذي هو "المدرسة".

مخلفات التكرار:

يُكَوِنُ التلميذ حافزه الدراسي انطلاقا من تجاربه وخبراته، من نجاحاته وأيضا من أنواع فشله؛ فهو يستخلص خلاصات، ويستخرج قواعد وقوانين. فمفهوم الذكاء الذي نضعه في أذهان التلاميذ، يؤثر على سلوكياتهم.

يتفق معظم المختصين على القول بوجود شعور بعدم القدرة يكتسب عندما يُرجِع الأفراد الأحداث السلبية التي تحدث لهم إلى أسباب داخلية، ثابتة وغير متحكم فيها. ولا يكفي الأمر

معرفة بعض النجاحات حتى يغيب هذا الاتجاه نحو الخنوع؛ يجب الكف عن إدراج أنواع الفشل تلك والصعوبات في عوامل داخلية، ثابتة وغير متحكم فيها. فللأحداث أهمية أقل في حد ذاتها، من ذاك المعنى الذي نعطيه لها.

المدرسة والفشل:

يحمل التكرار أحكاما مسبقة على التلاميذ؛ فهو يعرقل تقدمهم في التعلم؛ حيث يرجع فشلهم إلى نقص في القدرات؛ حتى يكتسب هؤلاء شعورا بعدم القدرة، ويقحمهم في ديناميكية اجتماعية لا تساعدهم كثيرا على الرضا. فهل يمكن للمدرسة الاستغناء عن هذه الآلية (التكرار) بدون أن تهوى إلى الأسفل؟

بمعنى أن الدول التي لا تمارس التكرار، من المفترض أن يكون مردودها المدرسي منخفضا، في حين تلك الدول التي تمارسه بصورة كثيفة مثل فرنسا (20% من كل فئة عمرية) فيُتوقع أن تتمتع بمردود أعلى من المتوسط. في هذا الشأن قدمت IEA (International Association for Evaluation) بعض الدراسات أجرتها في هذا الشأن.

دراسات مقارنة للمردود في القراءة: فيما يلي بعض الدراسات التي أشرفت عليها هذه الجمعية الدولية، حول آثار الانتقال والرسوب على القراءة لدى التلاميذ:

1. **دراسة دولية في سنة 1990:** الدول التي مارست الانتقال الدراسي التلقائي أنتجت مردودا مرتفعا في القراءة. والدول التي لا تمارس التكرار تُسَيرُ الصعوبات الدراسية لدى التلاميذ بطريقة أخرى. ما يظهر أن الأمر أكثر فعالية من تسييرها بواسطة التكرار.
2. **تحقيق PISA لسنة 2000:** بواسطة الدول التي تبنت الارتقاء التلقائي اتسمت بمستويات كفاءة في القراءة مقبولة.
3. **تحقيق TIMSS للعلوم في 1995 و 1999:** سجلت الدول التي تمارس الانتقال الأوتوماتيكي معدلات أفضل من الدول التي تلجأ للتكرار.

إذن أنواع الفشل هي قبل كل شيء انعكاس لأحكام المدرسين على كفاءات التلاميذ و قدراتهم، وهي قرارات تؤخذ في حقهم في نهاية السنة. وكنتيجة، فإن أساليب وإجراءات التقويم هي التي يناسبها التعديل.

- هناك علاقة غير واضحة ما بين تخفيض حجم الأقسام، والتقليل من التكرارات.
- من الخطأ اعتبار أن الفشل المدرسي هو ناتج كفاءات وقدرات التلاميذ؛ فهي حقيقة مرتبطة بأساليب تقويم المدرسين في إطار ثقافة الفشل، وأيديولوجية التميز. وأفضل طريقة

للزيادة في كم التلاميذ الذين يتميزون بمستوى عالي، تتمثل في ترقية نوعية مجمل النظام التربوي وتأخير توجيه التلاميذ. فالتكرار يغذي لدى التلميذ المعني شعورا بعدم القدرة، واتجاه نحو الخنوع.

الإجراء لمواجهة التكرار:

المشكل ليس في حذفه أم لا، وإنما على الأسرة التربوية البحث عن حلول فعالة حقا لمساعدة التلاميذ الذين يعانون من الصعوبات الدراسية.

إذن، وحسب تقرير D.Dacunha-Castel القاضي بعدم وجود أي دليل يشير لفائدة إجراء التكرار، يوضح أنه وبالنسبة للتلميذ، فالتكرار يمثل عقوبة حقيقية له بسبب غبائه؛ حيث يجد نفسه في قسم مع تلاميذ أصغر منه سنا، عن غبائه (Castel dans W.Henderson).

ففي تحقيق أُجرِيَ في فرنسا من طرف مجلة « Monde de l'éducation »، أين كان على الشباب اختيار ضمن قائمة، أكثر ما يخيفهم في الحياة: "تكرار السنة" جاء في المنزلة الثانية مباشرة بعد "موت أحد الوالدين". فليس من الغريب، أنه وبالنسبة للعديد من المراهقين، تشكل المدرسة خبرة أو تجربة مقلقة حقا.

ورد الفعل تجاه هذا القلق والضغط، يمكن أن يأخذ عدة أشكال؛ فواحدة من هذه الأشكال، هي تنمية اتجاهات ضد المجتمع وسلبية تجاه المدرسة.وأكثر من ذلك، فالقسم الذي يستقبل هذا المرفوض ستمسه تلك الاتجاهات من دون شك.

2. آثار التكرار على المدرسة والنظام التربوي:

– تناول مكتب التربية العربي لدول الخليج (1983) آثار الرسوب المفضي إلى إعادة السنة، حيث ذكر أن وجود المعدلات العالية للرسوب ستكون عائقا أمام حركة التوسع في التعليم، لأن الراسبين يحتلون –لمدة أطول– مقاعد دراسية كان من الأولى إشغالها بالتلاميذ الملتحقين الجدد بالتعليم، أو المرفعين من فصل لفصل آخر. وبذلك يخفف من شدة ازدحام الصفوف التي تشكو باستمرار من ارتفاع أعداد التلامذة فيها، ولاشك أن هذا الأمر يُعَد واحدا من العوامل التي تحول دون تقديم تعليم أفضل. وفي نفس السياق فإن التكرار يثمن غاليا برفعه لعدد السنوات المجتازة في المدرسة، هذا إضافة إلى عدم فعاليته في محاربة الفشل الدراسي، فاللجوء إلى هذا الإجراء هو إذن من دون فائدة حسب خبراء[1](OCDE, 2006).

[1] منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية

– يمكن للتكرار أن يمس كفاءة[1] أي نظام تعليمي مدرسي، (اليونسكو، 1998: 13)، فإذا احتاجت دفعة إلى ست سنوات في المتوسط لإتمام مرحلة التعليم المتوسط المكونة من أربع سنوات، فإن معامل الكفاءة سيكون 0,66، ما يشير إلى نظام يعمل بكفاءة لا تزيد على نسبة الثلثين فقط، ويهدر ثلث موارده على تلاميذ يعيدون الصفوف أو يغادرون المدرسة. وكمثال حي، جاء في تقرير الدول والخاص بالجزائر (اليونسكو، 2000)، أنه وباعتبار أن المسار الدراسي للمدرسة الأساسية يتوج بالحصول على شهادة التعليم الأساسي (BEF)، بلغ معامل الكفاءة للنظام مستوى أقل من 34%. هذه النسبة الضئيلة لوحدها تشير إلى عدم فعالية النظام في تحقيق أهدافه، وإلى أن امتحان شهادة التعليم الأساسي يشكل عائقا حقيقيا لتلاميذ مستوى 9 أساسي. وهذا ما يحمل إلى الاعتقاد (حسب التحليل المقدم في التقرير) بأن الوسائل الموضوعة تحت تصرف المدرسة الأساسية هي غير قادرة على اكساب التلاميذ الكفاءات الضرورية المحددة في البرامج الرسمية. وكنتيجة لذلك خلص التقرير إلى التأكيد على أن المستوى التعليمي الذي بلغته المدرسة الأساسية هو جد ضعيف.

– كما يؤثر التكرار على التطور المتجانس لمسارات التلاميذ الدراسية، والتقدم السلس للمؤسسات، حيث أصبحت تمثل هذه الوضعية، وهذا إلى غاية نهاية المرحلة الابتدائية، الاستثناء وليس القاعدة. وهذا حال العديد من البلدان السائرة في طريق النمو (UNESCO ,2008 : 15).

وأصبحت المعدلات المرتفعة للإعادة تشكل خاصية طبيعية للأنظمة التربوية الإفريقية على العموم (Eisemon.o, 1997 : 36).

إذن، يمس التكرار مردود النظام التربوي في بعديه البيداغوجي والمالي بسبب السنوات الإضافية والمصاريف الإضافية، ولديه أثر على التوقعات والتخطيطات فيما يتعلق بالتمدرس والاستثمارات(Belaribi Aziza,2002 : 4).

وبالتالي فهو يثمن غاليا برفعه لعدد السنوات المجتازة في المدرسة(OCDE, 2006) أو كما ذكر وزير التربية الوطنية في مداخلته أمام اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية يومي 9 و10 جويلية 2000، أن استفحال ظاهرة الرسوب المؤدية للتسرب بأنواعه، انعكست سلبا على مردود المدرسة نظرا للنفقات الإضافية التي يولدانها في مجال التكوين، ونظرا لسيرها ضد التربية كاستثمار إنتاجي (المركز الوطني للوثائق التربوية، 2001: 4).

---

[1] يتم التعبير عن كفاءة أي نظام تعليمي باستخراج النسبة المئوية بين:

(1) العدد الأمثل لـ"التلاميذ – سنوات" المطلوب لاستكمال مرحلة تعليمية معينة.

و بين : (2) العدد الفعلي للسنوات التي تقضيها دفعة معينة من التلاميذ لاستكمال المرحلة التعليمية و تعتبر أية سنوات إضافية تقضى لتخريج التلاميذ زيادة عن المدة المحددة للمرحلة الدراسية، أنها تنطوي على تخصيص غير فعال للموارد، يسفر عن معامل للكفاءة يقل عن 100 %. الوضعية التي تثبت فعالية النظام، هي عندما يقترب المعامل من 100%(تسرب ضعيف). وكلما نقص وابتعد عن هذه النسبة، فذلك يشير إلى درجة من عدم الفعالية الناجمة عن مختلف التسربات (تكرار وتخلي).

3. آثار التكرار على اقتصاد الدول والحكومات:

في نفس المداخلة المذكورة أعلاه، قدم الوزير تفاصيل مثيرة حول حجم النفقات المهدرة بسبب التكرار، ففي خلال السنة الدراسية 1999/98 تم صرف ما يعادل 13 سنة من التمدرس لكل تلميذ كرر مرة أو أكثر خلال مساره الدراسي من بين 67% من التلاميذ الذين يصلون إلى نهاية المرحلة الإلزامية بدلا من صرف 8 سنوات فقط. وإذا ما أضيفت آثار الرسوب في امتحان شهادة التعليم الأساسي، تصل الوزارة إلى صرف ما يعادل **25 سنة** تمدرس بالنسبة لـــ 39% الذين يحصلون على شهادة التعليم الأساسي بدلا من السنوات التسع الضرورية آنذاك.

ويشكل المكررون عبئا مهما من حيث التكاليف بالنسبة للحكومات حيث يقدر أن التكرار يستهلك 12% من ميزانية التعليم في الموزمبيق و16% في البورندي. وتنفق حكومات أمريكا اللاتينية والكراييب ما يقارب 12 مليار دولار في السنة كنتيجة للتكرار(UNESCO,2008) ونفقاته في فرنسا هي باهظة الثمن أيضا ملياري أورو كل سنة حسب تقرير المجلس الأعلى لتقويم المدرسة HCEE (Jacques Georges,2005) بل وما تنفقه على تلامذتها، يتعدى ما تنفقه مجموعة من الدول الأوروبية (OCDE,2006).

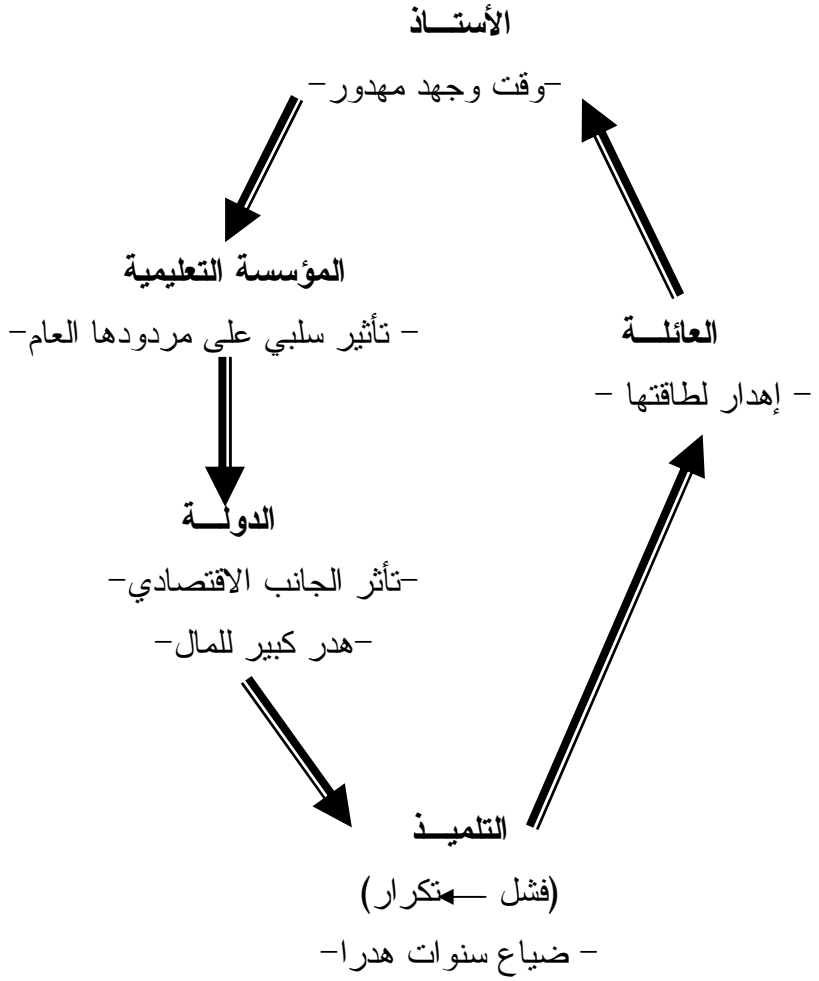
ومن المعلوم أن الرسوب المؤدي إلى التكرار سيؤخر التحاق الطلبة بسوق العمل، وفي هذا خسارة تنعكس آثارها على مستوى الدخل القومي للبلاد.

وكلا من الرسوب والتسرب يعملان على ضياع الجهود البشرية المعبأة للنهوض بالأوضاع التعليمية لمستويات أفضل، وعدم تحقق النتائج المرجوة من الأموال المستثمرة في هذا القطاع (مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1983). ومن ناحية أخرى فبقاء الطفل في المدرسة يرفع الكلفة المباشرة وغير المباشرة المفروضة من قبل الأسر، حتى وإن تحصل الطفل على نتائج مرضية، فإن قرار إبقائه في المدرسة يجب أن يوزن ليس فقط بالنظر للتضحيات المالية والتي تكون هامة في أغلب الأحيان، ولكن بالنظر أيضا لآمال التشغيل ومخاطر الفشل المدرسي القادم (Eisemon,97 : 24).

ويمكن للشكل التوضيحي الموالي، أن يصور الآثار التي يتركها التكرار على كل طرف معني بتمدرس التلاميذ:

الشكل رقم (2)

آثار و مضار التكرار



يتبين إذن من خلال التأثيرات المختلفة لظاهرة التكرار، أن الأمر قد تعدى مجال التلميذ وأصبح الموضوع موضوع اقتصاد دول من خلال النفقات الإضافية التي تذهب سدى، وعندما يتعلق الأمر بالبلدان السائرة في طريق النمو يكون في غاية الحساسية ويمثل عبئا عليها لا تقدر على تحمله في الكثير من الأحيان، ما يعرقل التنمية الشاملة في قطاع التربية والتعليم خصوصا(Haddad dans Eisemon, 97 : 17) ولا نغفل عما حذر منه تقرير اليونسكو (2010) من أن الأزمة المالية العالمية تهدد بخطر تقهقر التربية في العالم.

رابعـــا: التلميذ المستهدف بالتكرار في نهاية المرحلة الإلزامية:

يتم الحديث كثيرا عن المستوى الدراسي الموافق لنهاية المرحلة الإلزامية، كسنة تستقطب أعدادا كبيرة من الراسبين–المكررين، فقد أشار لذلك تقرير الندوة الجهوية للتربية للغرب (ماي 2000: 1)، حيث جاء فيه أن ظاهرة التسرب متفشية في نهاية المرحلة الإلزامية، وتحديدا بعد سن 16. والوضع نفسه في فرنسا أين أشار تقرير منظمة التعاون والتطور الاقتصادي (OCDE,2006) إلى وجود نسبة 38 % من ذوي 15 سنة من التلاميذ الفرنسيين ممن كرروا مرة على الأقل، وهي نسبة ضخمة تفاجأ بها الأوروبيون، حتى أطلقوا على فرنسا بطلة التكرار المدرسي، وكل هؤلاء التلاميذ هم في المرحلة الأخيرة من التعليم المتوسط.

ومن جهتها أكدت الباحثة **فرانسين باست** (Francine Best, 1997 : 4) أنه في المتوسطة، أين يظهر الفشل بوضوح، ويصبح مرئيا. ولهذا السبب من دون شك، تعتبر المتوسطة في الوقت الراهن "**نقطة ضعف**" النظام التربوي.

– خصوصية هذه المرحلة التعليمية:

إنها مرحلة ذات أهمية قصوى في حياة التلميذ؛ فهي آخر سنة في التعليم الإلزامي (الإجباري) ببلادنا، حيث تنهي مرحلة دامت 9 سنوات من التمدرس (5س ابتدائي + 4س متوسط) وتوافق السنة الرابعة متوسط. ثم تتوج في الأخير باجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط (ش.ت.م/ BEM) للمرور إلى مرحلة الثانوي التي تتميز بالتعليم المتخصص.

وهي سنة الاختيار والتوجيه لمختلف جذوع السنة أولى ثانوي. إذن، فهي سنة مصيرية في حياة التلميذ، فإما أن ينجح وينتقل فيوجه، وإما يعترضه الرسوب، فالتكرار أو الطرد.

– ملمح التلميذ المستهدف بالتكرار في هذه المرحلة:

إن خصوصية المرحلة ذاتها تُكَوِنُ لدى التلميذ قلقا متزايدا حيال عمليتي الانتقال والتوجيه، ما يربك وينقص تركيزه في عملية التعلم، وخاصة إذا كانت مهاراته وقدراته للقيام بذلك متواضعة. فتظهر عليه خصائص وسمات تنبئ بأنه لو ظل على تلك الشاكلة فإن مصيره سيكون حتما الرسوب فالتكرار؛ بمعنى يصبح مستهدفا بالتكرار.

ويمكن إجمال أهم السمات المنبئة بالتكرار لديه، فيما يلي:

1. ظهور صعوبات التعلم لديه.
2. عدم امتلاكه لمهارات دراسية صحيحة، ولا عادات مذاكرة صحيحة.
3. تحصيل دراسي منخفض: نتائج أقل انخفاضا من المعدل 10من 20 الضروري للإنتقال.
4. إبداؤه لاتجاهات سلبية نحو المدرسة، ونفور منها ومن التعلم عموما بدرجات متفاوتة.

ويمكن التنبيه هنا، إلى أن العامل الرئيسي الذي يُنْبِئ بصورة كبيرة، إلى حدوث التكرار وهو مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ المترجم في نتائجه المدرسية السنوية، والتي إن لم تبلغ معدل 10 من 20 على أقل تقدير فلن يرتقي التلميذ إلى القسم الأعلى، وعليه يعيد السنة.

الأمر يستدعي إذن، التعرف على طرق الوقاية من حدوث "ظاهرة التكرار"؛ من أساليب وإجراءات واستراتيجيات تدخل، وحتى سياسات حكومية وتجارب دول في هذا المجال، ما يسمح بتشكيل برنامج وقائي واضح المعالم يُمَكِن من تفادي وقوع الظاهرة غير المجدية تلك.

- **تجارب الدول والمؤسسات في الوقاية من التكرار :**

سجلت تجارب مختلفة ومتنوعة لمواجهة مشكل التكرار، وهذا في مختلف البلدان، وما سترصده الباحثة هي الإجراءات الوقائية من قبل تلك البلدان، وفيما يلي استعراضا لها:

1. بلدان أوروبا:

يتم في البداية استعراض واقع ظاهرة التكرار في هذه البلدان، ومن ثمة ما اتخذته من إجراءات وقائية:

1.أ. الواقـــع:

باستثناء فرنسا التي تسيطر عليها "ثقافة التكرار" بمعدلات أوروبية قياسية (ثلث التلاميذ يكررون في مرحلة التعليم الإلزامي و 15% من بينهم يكررون مرتين أو أكثر)، فإن أغلب خبراء التربية اليوم يعتبرون التكرار "الطريقة الأقل جدوى لمواجهة الصعوبات". فجميع بلدان الشمال مثل السويد، النرويج، فنلندا، الدنمارك و أيضا اليونان والبرتغال ألغت هذا الإجراء **كلية**.

وقد ذهب "كريستيان فوريستيي"(Christian Forestier, 2007) إلى حد الحديث عن "مجزرة بيداغوجية حقيقية"، بحيث وعندما يتعلق الأمر بالتكرارات المبكرة فإن التلميذ الذي كرر في القسم التحضيري (CP) ثم في القسم الابتدائي الأول (CE1)، يتشكل لديه خطر واحد من اثنان، بأن ينهي تمدرسه بدون شهادة، في حين أن الدراسات تظهر أن الذين تابعوا مسارهم (في المستوى ذاته) بدون تكرار يتخرجون بحال أفضل.

وبالتالي أكد خبراء OCDE في تقريرهم حول خصائص مختلف الأنظمة التربوية، أنه لا داعي للجوء المستمر للتكرار لأنه بالإضافة إلى عدم فعاليته ضد الفشل المدرسي، فهو يكلف غاليا؛ ذلك لأنه يرفع من عدد السنوات المقضاة في المدرسة(Basil Burlumi,2006).

فقد كشف التقرير عن مؤشر ارتفاع معدلات التمدرس في فرنسا مقارنة بمجموع الدول التابعة للمنظمة؛ حيث يبقى 90 في المائة من التلاميذ الفرنسيين في المدرسة لفترة أقلها 15 سنة، مقابل 12 سنة في الدول الأخرى.

كما يتميز التمدرس الفرنسي بكثرة ساعات الدراسة؛ حيث يقضي التلميذ الفرنسي من 7 إلى 14 سنة ما يعادل 7500 ساعة من الدروس، مقابل 6000 ساعة في المتوسط في بلدان OCDE. ففنلندا مثلا التي تحصلت على أفضل النتائج المدرسية (الأولى في التعبير الكتابي والعلوم، الثانية في الرياضيات). فإن مجموع ساعات الدراسة فيها لا يتعدى 5000 ساعة (Basil Burlumi,2006).

ما يعني أن طول سنوات التمدرس وعدد ساعات الدراسة المرتفع إضافة إلى ثقافة التكرار المنتشرة في أوساط المربين والأولياء على حد سواء، هو ما يحدث التكرار بفرنسا، وبنسب ضخمة.

1.ب. الإجراءات المتخذة للوقايـــة:

التكرار كونه يُعاش كفشل من قبل التلميذ أو من قبل الهيئة المدرسية، فإن مجموعة من الإجراءات وُضعت تحت أشكال وتسميات مختلفة، منذ عدة عقود. فالصعوبات المدرسية المبكرة تتطلب الكشف عنها وتقديم إجابات بيداغوجية حولها ابتداءً من سن مبكر. وعليه تم وضع:

أ. شبكة المساعدات المتخصصة للتلاميذ ذوي صعوبات (RASED): وهي مكملة لنشاطات المعلم داخل القسم، لديها مهمة الوقاية من صعوبات التعلم، وخاصة بالقرب من الأطفال الذين يظهرون تباعدا كبيرا ما بينهم وبين ما تنتظره منهم المدرسة (Education et formation,2003 : 30).

ب. الاهتمام بـــ"المساعدة الفردية" والتي طورت في المتوسطات منذ 1989.

ت. إجراءات دعم من خلال ساعات تدريسية ، أبحاث موجهة، برامج "الفرصة الجديدة"، تطوير العلاقة مدرسة – مؤسسة والتركيز على السنتين الأخيرتين من المرحلة المتوسطة وهذا من 89 إلى سنة 2000.

ث. ومع بداية سنة 2000 تم العزوف على المساعدة الفردية، لعدم الوصول إلى الفعالية المرجوة، وتركت الحرية لكل مؤسسة تربوية لاختيار الأسلوب المناسب لها تحت تسمية "إجراءات المساعدة و الإرشاد" المكيفة بحسب الحاجات الخاصة للتلاميذ، والاستناد على مراكز اهتماماتهم لتحفيزهم ومساعدتهم على التعلم والنجاح (Education et formation,2003 : 30). ولا تزال هذه الإجراءات تستخدم إلى الآن، وتتنوع فيها الطرق البيداغوجية بحسب احتياجات كل تلميذ.

ج. الاهتمام أكثر بالبيداغوجية الفارقية (F .Castinaud, 2005).

ح. اعتماد مشاريع شخصية للنجاح الدراسي، من خلال ضبط حاجيات التلاميذ ومن ثمة تفريد التعليم، المرتكز على تفادي استصغار صورة الذات لدى تلاميذ المرحلة

المتوسطة، والتواصل المستمر ما بين الأساتذة، والأساتذة مع أولياء الأمور لتدارس الصعوبات التي تعترض التلاميذ، ما جعلهم يشعرون فعلا بأنهم مؤطرين ومرافقين، وبناء علاقة ثقة مع الأساتذة (CRDP de l'académie de versailles, 2008 : 35-36)

خ. وضع أجهزة دعم خارج القسم مثل المرافقة البيداغوجية (R .Guyon,G.Toupiol, 2009).

2. في بقية بلدان العالـــم:

بفضل تدخل الحكومات تم تقليص معدلات التكرار، ووقاية الكثير من التلاميذ من الوقوع فيه. هذا ما شهدته كل من الشيلي و الأروغواي. تدخل الحكومات هناك كان لأجل تحسين نوعية التمدرس، من خلال تكوين الأساتذة وتوزيع الكتب. في الهند عن طريق محو أمية الكبار، وجبات منتصف النهار، تطوير الهياكل المدرسية، رفع أعداد الكتب، التكوين المستمر للأساتذة، واقحام المجتمع ككل في قضايا التمدرس كإشراكهم مثلا في إنجاز الخريطة المدرسية أو في التخطيط المصغر، الأمر الذي نفع في إحصاء التلاميذ المعيدين (Sciefelbein & Wolff dans Eisemon, 1997 : 40).

وقد وضع هذان الباحثان (Schiefelbein et Wolff) في 92 و 1993 (Dans Eisemon, 1997 : 40)، قائمة تضم 33 إستراتيجية لتقليص التكرار في بلدان أمريكا اللاتينية، واقترحا معاييرا تسمح بتصنيفها حسب الأولوية، كـــ:

- تشجيع امتداد التعليم المزدوج.
- تحسين التمويل بالكتب والوسائل الديداكتيكية الأخرى.
- استشارة التفتح على التمدرس عن طريق التربية التحضيرية (ما قبل المدرسة)، وعبر تدخلات أخرى في وسط العائلات.

و الجدول الموالي يوضح أكثر استراتيجيات التقليص هذه:

جدول رقم (2)

إستراتيجيات التقليص من التكرار حسب Schiefilbein و Wolff

	الأساليب السياسيـــــة	**الإستثمـــــــارات**
أهداف التدخل في الأوساط العائلية التوسع العادل	تقليص أو إلغاء حقوق التمدرس.	منح موجهة للعائلات الفقيرة.
التحسيس بالتمدرس	تدعيم إقحام الوالدين في تسيير المدرسة.	تكوين موجه لأعضاء لجان أولياء التلاميذ أو اللجان المدرسية.

	تدعيم المراقبة المحلية لتمويل المدارس.	
	تطبيق القوانين الخاصة بتشغيل الأطفال.	
تحفيز الانفتاح على التمدرس		برامج تربوية للآباء.
		برامج الصحة والتغذية للجماعات.
أهداف ممركزة حول المدرسة		
تحفيز الانفتاح على التمدرس	تخفيض سن الالتحاق بالمدرسة.	
	وضع سياسة تربوية ما قبل المدرسة مدعمة من قبل الدولة.	برامج ما قبل المدرسة(التعليم التحضيري).
		برامج وجبات منتصف النهار.
		تنقية وتصفية المياه.
		إنشاء/إعادة تأهيل المدارس وقاعات الدروس
توسيع المشاركة	تطبيق القوانين الخاصة بالتمدرس الإجباري.	عمليات التسجيل المدرسي في الخريطة المدرسية على مستوى الأقليات.
	ربط تمويل المدارس بدرجة التردد عليها وبعدد أيام المدرسة وتمويل المؤسسات على أساس النتائج المحصل عليها.	
	تخفيض أو إلغاء حقوق التمدرس.	
	إنشاء أقسام إضافية أو إدراج نظام المجموعات المدرسية	رفع أعداد المعلمين/إنشاء أقسام جديدة.

	إدراج تحفيزات في رواتب المعلمين في المناطق المعزولة.	بناء سكنات للمعلمين في المناطق المعزولة.
		برامج خاصة بالوسائل البيداغوجية والتكوينات لدعم التعليم في الأقسام ذات المستويات المتعددة.
توسيع إمكانيات التعلم/تحسين التعلم	تخفيض حجم الأقسام.	رفع أعداد المدرسين.
	تمديد السنة الدراسية، أو اليوم الدراسي.	رفع أعداد المدرسين.
	تدعيم تأهيل المدرسين، وتحفيزهم للتكوين المستمر.	برامج تربوية للمعلمين ما قبل الخدمة وأثناء الخدمة ومراكز للإرشاد والموارد موجهة للمعلمين.
	تحسين متابعة المعلمين أو المدارس.	تكوين أثناء الخدمة بالنسبة للمديرين والمفتشين.
	تسليم الكتب مجانا للبنات وأطفال العائلات الفقيرة.	تحسين التزويد بالكتب وتوزيعها.
تحسين التقويم	تحديد أهداف لبرامج دراسية ممركزة حول الكفاءة.	برامج دراسية جديدة وكتب دراسية.
	إدراج امتحانات خاضعة لمعايير، ونظام الانتقال بحسب المواد.	رفع قدرات وحدات التقويم ومجالس الامتحانات.
	إدخال تحفيزات مالية لفائدة المدارس على أساس النتائج الدراسية.	

- ويعقب "إيزمون" (Eisemon.o, 1997 : 48) على هذه الاستراتيجيات، حيث يقول أنه حتى نكون أكثر فعالية، فعلى مجموع استراتيجيات التدخل هذه أن تكون متكيفة ومتوافقة مع حاجات وخصائص الفئات المعنية.
- ولم تكن الأمور مختلفة كثيرا بالمغرب مثلا؛ حيث تشير تجربة البلد. وفق ما أدلى به السيد: صبحي طويل[1] إلى الاهتمام بحاجات الفئات المعنية ومشاكلهم، من خلال وضع "خلايا للمراقبة" بالشراكة مع جمعيات أولياء التلاميذ، وفيها يقدم للتلاميذ المعنيين دروس دعم، بل وإشراكهم حتى في تسيير المدرسة (كطريقة أيضا لمواجهة العنف المدرسي)، وتنظيم نشاطات خارج المدرسة.
- كما تم وضع "شبكة جودة المدرسة" لإقحام التلاميذ وإشراكهم في القرار، وفي نفس الوقت الإنصات إليهم، وهذا في المرحلة المتوسطة والثانوية. وكلّها أساليب وقائية تستخدمها الحكومة المغربية للوقاية من حدوث التكرار.
- وكمثال آخر لتجربة أخرى، والتي بفضلها توصلت ألمانيا في السنوات الأخيرة إلى خفض مستويات التسرب المدرسي بفضل إقحام رؤساء المؤسسات التربوية في العملية، وهذا مثلما أسفر عنه تحقيق TIMMS (Unesco,2006 : 13)، الذي كشف عن دور العوامل المؤسساتية في إظهار كفاءات التلاميذ، مثل : درجة لاّمركزية القرارات التي يتحلى بها المديرون.
- وقد كشفت دراسة منشورة في 2005[2] ، أجريت من قبل ADEA و AFIDES سنة 2004 حول التسيير المدرسي ونجاح التلاميذ، على 16 مدرسة ممن اُعتبرت فعالة وجيدة وهذا في غينيا، مالي، جمهورية إفريقيا الوسطى والسنغال، كشفت عن دور رؤساء المؤسسات التربوية في المردود الدراسي للتلاميذ، حيث تأكد أن تلك المدارس تنجح بصورة جيدة، لأنه يُعمل فيها بإرادة مؤكدة، حيث يتم الاستعانة بتدابير وإجراءات تدعم نشاط الأساتذة، التزام التلاميذ، وإعطاء قيمة للنجاح. كما أُعطيت أهمية كبرى للتعلمات وطرق تقويمها. الأمر الذي انعكس على اهتمام التلاميذ بالعمل المدرسي، وساهم كثيرا في محاربة أوجه الفشل والتسرب المدرسي.

3) الوقاية من وجهة نظر بعض المختصين:

[1] صبحي طويل: مسؤول عن شؤون التربية بالمكتب الإقليمي لمنظمة اليونسكو – الرباط- المغرب. أجرت الباحثة لقاءا معه يوم 24 مارس 2009.

[2] Palletier, 2005

قدم العديد من الباحثين في مجال التسرب والتكرار، أفكارا واستراتيجيات للوقاية منها؛ فقد أوصى

"ويليج 1986 Wehlage" (المركز الوطني للوثائق التربوية، 2001: 35) بالتحديد المبكر للمتسربين من خلال الكشف عن السلوكات التالية:

أ. التأخرات والتغيبات المفرطة.

ب. قلة المشاركة في النشاطات المدرسية.

ت. النتائج الدراسية الضعيفة.

ث. صعوبة الاتصال بالمدرسين والتلاميذ.

ج. قلة الاهتمام بالعمل في القسم.

ثم الشروع في تقديم برامج الدعم لهم من مثل:

- برامج لتنمية المهارات الاجتماعية وطرق إثبات الذات.
- برامج مهارات الدراسة.
- تطوير نشاطات مفيدة ذات طابع اجتماعي خارج المنهاج الدراسي.
- إجراء مقابلات مع التلاميذ الآيلين للتسرب وعائلاتهم.

وهناك من الباحثين من قدم **نماذج من التدخلات الخاصة** من مثل:

- **تكييف وتحفيز التلاميذ:** حيث أشار "لي 1990 LEE" (المركز الوطني للوثائق التربوية، 2001: 37) إلى طرائق فعالة لجلب اهتمام التلميذ بالمدرسة، كـــ:
  - إدراج المواضيع الاجتماعية في الدروس الرسمية.
  - إجراء مناقشات يومية حول قضايا من الواقع: الشغل، الجنس، الانتحار،....
  - استعمال الكاميرا لتصوير تمثيل الأدوار.

وغيرها من الطرائق... ومن جهته اهتم "دريفوس 1990 Dryfoos" (المركز الوطني للوثائق التربوية، 2001: 38-39) بنموذج آخر من التدخلات الخاصة وهو:

- **تقدير الذات:** والذي بدونه لا يمكن لأي برنامج وقائي أن ينجح، حيث اقترح عدة وسائل يمكنها أن تنمي لدى التلاميذ تقديرهم لذواتهم مثل:

-تنظيم استعراضات أو معارض لإبراز المواهب الشابة (موسيقى، شعر، فن،....).

-انتقاء المواضيع التي تهمهم وعرض منجزاتهم الفنية حتى يشعروا بأن لهم قيمة، ويقدرون ذواتهم في نفس الوقت.

-إبراز ما أمكن من مساهمات كل فرد، والإشادة بها، مع جعل كل تلميذ يدرك ما ينجم عن مشاركته من فوائد للجماعة.

-توفير مساعدة مفردة لكل تلميذ لترقية تقدير الذات.

في نفس الاتجاه تحدث "بونوا قالون (Benoit Galand, 2006) عن عامل-مفتاح للنجاح الدراسي، وللوقاية من حدوث الفشل ألا وهو "الثقة بالنفس" أو "ثقة التلاميذ في قدراتهم على التعلم". فمعظم المفاهيم الحالية والخاصة بالتحفيز، تتقاسم فكرة أن الثقة بقدراتنا على العمل بفعالية تلعب دورا قطعيا في التزامنا وفي كفاءتنا.

مفهوم الثقة هذا كتب حوله الأخصائي النفساني "ألبير باندیرا A . Bandura " كثيرا. وأوضح أن نجاحات الأفراد وفشلهم في مجال معين، يمكنها أن تؤثر على ثقتهم في أنفسهم في نفس المجال، وبالتالي نبه "قالون" لعواقب التكرار، والذي سيكون له التأثير السلبي المستمر، الذي يجعل التلميذ ينزلق في الدائرة المغلقة للثقة الضعيفة وللفشل.

وعليه اقترح الوقاية من التكرار من خلال التعزيز المسبق "للشعور بالفعالية الذاتية"، وزرع الثقة في أنفس التلاميذ المستهدفين بالظاهرة، حول قدراتهم على التعلم.

4) تجربـــة الجزائـــر:

رغم شعور الجزائر بخطورة تفاقم أعداد المكررين بمدارسها من سنة لأخرى، ومعاناتها من ضخامة المصاريف والنفقات الإضافية المحتسبة على ميزانية الدولة، إلا أنها تعتبر التكرار (كما سبق ذكره في نفس الفصل) أسلوبا علاجيا فعالا لمحاربة التسرب من المدرسة والرفع من مستويات تحصيل التلاميذ المنخفضة. إلى جانب إدراج وزارة التربية لأساليب الدعم والاستدراك الدراسيين. أو يمكن الحديث أيضا عن تعيينها لمستشاري التوجيه المدرسي والمهني بالثانويات وهذا انطلاقا من سنة 1991، والذين يتكفلون في إطار مهامهم، بمتابعة شريحة التلاميذ المستهدفين بالتسرب، أي المعرضين للفشل المدرسي.

هذه الإجراءات وإن دلت على شيء، فإنها تدل على أن الجزائر بعيدة كثيرا عن خط سير بقية الدول في هذا المجال في الوقاية من حدوث التكرار في أوساط التلاميذ.

خلاصـــــة:

بعد التنقيب في أدبيات البحث من دراسات سابقة حول مفهوم التكرار، وأخذ نظرة حول تجارب الدول في الوقاية من الظاهرة، مكن الباحثة من استخلاص مايلي:

أ. أن تكرار التلاميذ خطأ جسيم، ومضاره أكثر من نفعه، وينبغي تفاديه والوقاية منه. وهذا بإجماع الدراسات، فهو إجراء غير فعال لمعالجة الصعوبات الدراسية، وهو أقرب منه إلى "المشكل" أكثر منه إلى "الحل"، بل ويعبر عن خلل وظيفي في النظام الدراسي، وهو إجراء يحبذه المعلمون والأساتذة أكثر "لارتباطهم الاجتماعي" به، كما عبر عنه "ديرايلان" (Draelants.Hugues,2006 : 18) .

ب. أن إجراءات المساعدة والإرشاد المكيفة مع حاجات واهتمامات التلاميذ، تساعدهم بل وتحفزهم على التعلم والنجاح وخصوصا المساعدة البيداغوجية الفردية.

ت. أن أساليب المرافقة البيداغوجية والإنصات للتلاميذ، وتعزيز ثقة التلاميذ بأنفسهم، وتقدير الذات كلها عناصر وقائية استعانت بها الباحثة في بلورة البرنامج الإرشادي الوقائي المستخدم مع أفراد عينة هذه الدراسة.

الفصل الثالث

المهارات الدراسية

والتدريب عليها

تمهيـــــد.

.تعريف المهارات الدراسية.

.أشكال المهارات الدراسية.

.كيفية التدريب عليها.

.دراسات حول المهارات

وأهميتها.

خلاصـــة.

المهارات الدراسية والتدريب عليها:

تمهيـــــد:

من أهداف السياسة التربوية المتمخضة عن الإصلاحات الجديدة للتعليم ببلادنا، أن يُعد تلاميذ المرحلة المتوسطة إعدادا يتناسب مع متطلبات المرحلة الثانوية، "فالتعليم المتوسط يهدف إلى جعل التلميذ يتحكم في قاعدة من الكفاءات التربوية والثقافية والتأهيلية التي تمكنه من مواصلة الدراسة والتكوين ما بعد الإلزامي أو الاندماج في الحياة العملية"(وزارة التربية الوطنية، 2009).

إذن، يفترض خلال المرحلة التعليمية الإلزامية أن يتم تسليح التلاميذ بمختلف المهارات والكفاءات التي تمكنهم من اكتساب المعلومات، والإقبال على التعلم والمعرفة بسهولة ويسر واندماج وتوافق ودافعية أكبر لتأهيلهم لمرحلة التعليم المتخصص.

فقد أجمع التربويون على أن تسليح المتعلمين بمهارات الدراسة التي تعد أدوات التعليم المستمر، هو بمقدار أهمية تعليمهم محتوى مناهج معينة إن لم يكن ذا أهمية أكبر (خولة غنيم، 2005: 1).

وفي ذلك تحدد أن هذه العملية هي من مسؤولية المدرسة إذا أُريد للتلاميذ أن يكونوا متعلمين مستقلين وناجحين (الحموري في خولة غنيم، 2005: 1).

بل، وثبت في العديد من الدراسات، أن الكثير من مشكلات التحصيل الأكاديمية أو ما يسمى بصعوبات التعلم، التي لا ترجع إلى إعاقات عقلية ولا سمعية ولا بصرية أو حركية أو انفعالية، يعاني أصحابها من صعوبات في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو في أداء العمليات الحسابية (ج.الصمادي، 1997: 1070). هذه المهارات والعادات الدراسية لها التأثير الكبير على محتويات التحصيل الدراسي للتلاميذ، واتجاهاتهم نحو الدراسة والمدرسة بوجه عام (خولة غنيم، 2005: 1). وقد أشار كل من "لورنار Lerner 1989 " و "بارلو وديران Barlow, Durand 1995" أن ما يميز الطلبة ذوو صعوبات التعلم هو التباين الواضح لديهم بين مستوى تحصيلهم الدراسي وبين إمكاناتهم وقدراتهم (ج.الصمادي، 1997: 1071) وكلهم يشتركون في الخبرات التالية:

- أنهم يعانون عدم تقبل معلميهم لهم مثل بقية زملائهم، مما يحد من إمكانيتهم.

- يعانون من مشاعر الإحباط والفشل أكثر من أقرانهم نتيجة فشلهم المتكرر في المدرسة، ويصبحون ذوي استجابة مبالغ فيها في المواقف الضاغطة.
- يعانون من تدني في مفهوم الذات لديهم الناجم عن التوقعات المتدنية لقدراتهم من قبل المعلمين والأقران (ج.الصمادي، 1997: 1072).

هذه الخبرات السلبية تجعل من خدمات الإرشاد النفسي والتربوي والمهني، ضرورة لابد منها لهذه الفئة حتى يمكن تلبية احتياجاتهم الخاصة (ميشن Mishne في ج.الصمادي، 1997). لذا تندرج هذه الدراسة بهدف تقديم كل إرشاد وتوجيه في إطار برنامج متنوع ومتكامل للتدريب على المهارات والعادات الدراسية الإيجابية لأجل التغلب على صعوبات الدراسة، وبالتالي الرفع من مستويات التحصيل للتلاميذ، وتغيير اتجاهاتهم النافرة من المدرسة.

1) تعريف المهارات الدراسية Study Skills:

تستخدم كلمة "مهارة" للإشارة إلى النشاطات الناجمة عن فترات من التدريب المقصود والممارسة المنظمة الفعلية والواقعية، أو كما عرفها "كابلي وآخرون، 1985" بأنها تمثل ما يوصف به الشخص بأنه على درجة من الكفاءة والجودة في الأداء، أي درجة مستوى أدائه (خولة غنيم، 2005: 4).

أما المهارات الدراسية، فهي كما عرفها محمد حامد زهران (2000: 121): " أنماط سلوكية يكتسبها الطالب ويتعلمها خلال ممارساته المتكررة لتحصيل العلم والمعرفة واكتساب المهارات". ويذكر بأن لها أسماء متعددة، مثل: استراتيجيات الدراسة study strategies، ومهارات التعلم learning skills.

ويعرفها "كوتريل" (1999) Cottrell (في خولة غنيم، 2005): "بأنها القدرة على أداء النشاط التعليمي بشكل جيد وكما هو مطلوب".

2) أشكال المهارات الدراسية:

تعد المهارات الدراسية الصفية من أهم المهارات الضرورية للدراسة الناجحة كما أشار إليه "الوهر وبطرس"(1999) الوارد ذكرهما في خولة غنيم (2005: 6) خصوصا إذا ارتبطت بوعي المتعلم بأغراض وأوقات استخدام هذه المعرفة. وقد قدم التربويون نماذج متعددة لمهارات الدراسة تتسم كلها بالمرونة (زهران، 2000: 122) و (خولة غنيم،

2005: 6)، وأهم ما يميزها هو ضمها لنوعين اثنين: مهارات الدراسة الأكاديمية ومهارات الدراسة غير الأكاديمية، وتتمثل فيما يلي:

أ. **المهارات الدراسية الأكاديمية:** وهي مهارات تربوية يفترض أن يكتسبها المتعلم منذ التحاقه بالمراحل الأولى من الدراسة من خلال التوجيه والتقليد والتعلم، وتتمثل في:

1. مهارة تحديد الأهداف: القريبة والبعيدة.
2. مهارة التنظيم وإدارة الوقت / تخير مكان ووقت الدراسة (م.عبد الهادي، 1995).
3. مهارة القراءة الفعالة.
4. مهارة استخدام القواميس والمراجع (م.عبد الهادي، 1995).
5. مهارة أخذ المذكرات وتدوين الملاحظات.
6. عنونة الملاحظات وتأريخها.
7. مراجعة الملاحظات بعد الدرس.
8. مهارة التلخيص/ استخدام الاختصارات والرموز.
9. مهارة أداء الواجب المنزلي.
10. فنيات تحسين الذاكرة.
11. مهارة استخدام المكتبة.
12. التعلم الجماعي الفريقي.
13. الاستعداد للامتحان والأخذ بالامتحان.
14. خفض قلق الدراسة المعسر:" أيمن الاسكندراني" (1994) الوارد في "زهران"(2000).

ب. **المهارات الدراسية غير الأكاديمية:** وهي مهارات صنفها "جانيس هيندس Hinds" (1990) أنها ضرورية للنجاح الدراسي، وهي:

1. الوعي بالذات، ويتضمن الثقة بالنفس، والإحساس بالفعالية الذاتية.
2. التفاعل الاجتماعي.
3. المسؤولية.

3) كيفية التدريب عليها:

كشفت العديد من الدراسات، أن معظم التلاميذ عبر العالم يفتقرون لمهارات دراسية مناسبة، بسبب عدم تعلمها في المدارس، مثلما ذهبت إليه دراسة "ولاس" (Wallace, 1983) حول تلاميذ العالم الثالث الذين يسيئون استخدام الكتب المدرسية. ودراسة "أسكا" وزميله

(ASCA et SLC, 2000) حول تلاميذ الو.م.أ وكذا دراسة "مقدادي" (1999) حول عينة من طلبة الجامعات الأردنية المفتقرين لمهارة أخذ الملاحظات والتلخيص. وذكر "شارلز شيفر و هوارد ميلمان" (1996) الواردين في " زهران" (2000: 121) أنه "من المؤسف أن الطالب قد يبدأ حياته الدراسية ويستمر فيها دون أن يتم تعليمه وتدريبه على مهارات الدراسة وتعريفه كيف يدرس فتتكون لديه عادات دراسية قد تكون خاطئة".

ومنه تظهر ضرورة تدريب التلاميذ على مختلف المهارات الدراسية، ومن أهمها، تنظيم وإدارة الوقت عن طريق رزنامة أسبوعية أو يومية، ذلك أن من أكبر المشكلات التي تعترض التلاميذ، هي عدم معرفتهم بالزمن والمكان المناسبين للدراسة؛ فهناك من يتبع مزاجه وآخرون يستذكرون بسماع الموسيقى أو مشاهدة التلفاز، وآخرون عند اقتراب مواعيد الامتحانات. وتكمن أهمية تدريب التلاميذ على تنظيم الوقت في:

- تنظيم انجاز الأعمال والواجبات والمذاكرة في فترات زمنية محددة وليست عشوائية.
- عدم إهمال مادة على حساب أخرى.
- عدم ترك الدروس تتراكم.
- ضبط ظروف المذاكرة (المراجعة).

مهارة أخرى لا تقل أهمية عن الأولى، وهي القراءة أو ما تعرف "بطريقة **PQ4RS** لزيادة ورفع التحصيل لدى الطلبة" أوجدها "فرانسيس روبنسون F. Robinson"، وكانت تدعى "إستراتيجية **SQ3R**"، ثم نقحها كل من "توماس" و "روبنسون" Thomas and Robinson 1972.

إنها طريقة متكاملة لتطوير المستوى الدراسي وتحسين طريقة المراجعة للدروس (Woolfolk,Anita, 1995 : 240-280) وتمنع تشتت الانتباه وبالتالي الزيادة في التركيز، وتتمثل في العمليات التالية:

1. **المسح (Preview /Survey):** يعني أن يقوم التلميذ بمسح عام لدرس أو محور أو فصل، بصورة سريعة (5د) للإلمام بمحتوياته. مع مراعاة: العناوين الرئيسية والفرعية، الجداول، الأشكال والرسوم، الأسئلة والإرشادات والخاتمة، بغرض تحضير الطالب لما هو قادم.
2. **السؤال (Question):** بعد تصفح الجزء المعني بالمراجعة، يقوم التلميذ بتحويل كل عنوان إلى سؤال، ويقوم بالإجابة عنه.

3. **إقرأ (Read) R1:** وفيها يعاود التلميذ قراءة كل فقرة لوحدها وخصوصا الغامضة منها والتي لم يفهمها، والانتباه للكلمات المهمة مثل: ترتبط، تتميز، تختلف، علاقة، أهمية، ما هي العوامل...إلخ.

4. **إفهم (Reflecte) R2:** وفيها يطلب من التلميذ أن يجعل معنى لما يقرأ، أي أن يفهم ما يقرأ، وأن يربط ما يقرأ بما يعرف.

5. **إحفظ (Récite) R3:** وهنا يحفظ التلميذ عن طريق ثلاث قنوات بصرية – سمعية(تسميع ذاتي)– لمسية (إعادة كتابة الدرس أو تلخيصه)، ثم يحدد الإجابات للأسئلة التي طرحها سابقا بأسلوبه الخاص

ودون العودة للنص، أو يناقشها مع آخرين.

6. **راجع (Review) R4:** وتعني المراجعة من البداية جهرا بصورة دورية لفترات قصيرة/ مما يساعد على تثبيت المعلومات، ويسهل استرجاعها لاحقا.

ملاحظة: يمكن الاطلاع على جدول تلخيصي لهذه الطريقة في شكلها الأول (SQ3R) في الملحق رقم 01.

مهارة أخرى يدرب عليها التلميذ وهي من أساسيات العمل الدراسي وهي كتابة الملخصات للدروس المطولة، واختصارها في نقاط أساسية، وهنا ينبغي أن يتعلم الطالب كيفية التلخيص ويتدرب على استخراج الكلمات المفتاحية التي يدور حولها الدرس. وهذا الأمر من أساسيات التحضير للامتحانات.

عملية التحضير أو الاستعداد للامتحان تشكل في حد ذاتها مهارة دراسية يتدرب عليها التلميذ. فلهذا الأخير عادات سلبية اكتسبها عن غير تعلم، حيث نجده يراكم الدروس إلى ما قبيل الامتحانات، أو إلى ليلة الامتحان في حد ذاتها، ويستهل المراجعة عند ذاك بطريقة عشوائية، لأن الوقت لا يكفيه للإلمام بالمادة أو المواد كلها، ما يسبب الارتباك الذي يزيد من النسيان وخصوصا عند إدراك التلميذ بوضعه، وكذا الإجهاد والملل، ما يجعله ينفر من المراجعة.

وطبعا بالتدريب على العادات الصحيحة للإعداد للامتحان، تزول هذه الأمور السلبية.

وهناك من المهارات الكثير، التي سيتم معاودة التطرق إليها عند التعرض للبرنامج الإرشادي المطبق على عينة البحث.

4) دراسات حول المهارات وأهميتها :

يمكن الإشارة إلى عواقب إهمال التدريب على المهارات من خلال ما ذكره كل من "شارلز شيفر" و "هوارد ميلمان" الواردين في " زهران" (2000) :" من المؤسف أن الطالب قد يبدأ حياته الدراسية ويستمر فيها دون أن يتم تعليمه وتدريبه على مهارات الدراسة وتعريفه كيف يدرس، فتتكون لديه عادات دراسية قد تكون خاطئة".

وهنا تكمن أهمية تدريس هذه المهارات، وخاصة إذا كانت في إطار إرشادي، فإنها بالتأكيد ستقضي على مشكلات الدراسة[1] التي يعاني منها الطلاب حسب دراسة "توماس رودي(Rhody ,1993) وإذا أرفقت بدليل الطالب مع كل مقرر (على غرار دليل المعلم) كما أوصت به "لين فالوم" L.Valum (1996) فإنها ستؤثر على التقدم الأكاديمي للطلاب.

وتكمن أهمية المهارات البالغة، فيما تجره من فائدة معتبرة لفئة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، ولذلك دعت "جوان سيديتا" J. Sedital1995 وبشدة إلى تدريسها لهم، فبتعلمها سيتمكنون من التركيز على نقاط القوة لديهم، ومحاصرة نقاط الضعف معرفيا و مهاريا ووجدانيا.

وفيما يلي دراسات تبين أهمية المهارات في علاقتها بتحصيل التلاميذ، واتجاهاتهم نحو الدراسة والمدرسة:

أجريت العديد من الدراسات العربية منها والأجنبية لإبراز علاقة المهارات الدراسية بمردود التلاميذ وتحصيلهم الدراسي.

فمن الدراسات العربية، نذكر دراسة "فطيم" (1989) المجراة على 90 طالبا وطالبة من كلية البحرين الجامعية، والتي خلصت إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة بين درجات أفراد العينة على أداة البحث المتمثلة في استبيان " براون وهولتزمان" للعادات الدراسية والاتجاهات نحوها، وبين معدلاتهم التراكمية.

وتوصلت دراسة "الكركي" (1996) الوارد في "خولة غنيم" (2000) أن حصول بعض الطلبة في المدارس على درجات منخفضة يرجع إلى افتقارهم للمهارات الدراسية السليمة كالقراءة وأخذ الملاحظات والاستعداد للامتحانات.

كما أفضت نتائج دراسة "جابر" (1981) والتي طبقها على عينة من الطلبة المراهقين القطريين وغير القطريين قوامها 264 فردا، إلى وجود علاقة وثيقة ما بين عادات الدراسة والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي، والتفوق في مواد الدراسة.

---

[1] باللغة الأجنبية Study Problems، عرفها حامد زهران (2000: 12) أنها مشكلات يعاني منها الطلاب فيما يتعلق بالدراسة مثل : مشكلة النفور من الدراسة- مشكلة انخفاض التحصيل الذي يجعل التلميذ عرضة للتكرار..

ونفس الأمر ذهبت إليه دراسة "بدير" (1990) المجراة على عينة من 268 طالبا بكلية التربية –جامعة المنصورة–، من وجود علاقة موجبة بين عادات الدراسة والتحصيل الدراسي في المواد التربوية.

ومن الدراسات الأجنبية التي بحثت في نفس الموضوع دراسة "بلومنر Blumner" (1989) التي أفادت أنه يمكن استخدام العادات الدراسية للتنبؤ بالتحصيل إذا ما تم التحكم بالاستعداد العقلي أي ضبط أثره.

ووجد أن هذه العادات أنبأت عن التحصيل بشكل أكبر بالنسبة للطلبة (العينة) من جامعة فرجينيا، ذوي الاستعداد العقلي المرتفع، مقارنة بالطلبة ذوي الاستعداد المنخفض (خولة غنيم، 2005: 51).

كما حاول "نيست" وزملائه Nist et al (1986)، الكشف عن العلاقة بين استخدام الاستراتيجيات الدراسية المناسبة والعلامات على الاختبارات في ثلاث مواد لدى 37 طالبا من جامعة جورجيا. فأخضعوهم لدورة تدريبية حول كيفية تطبيق الاستراتيجيات الدراسية مثل القراءة والمراجعة اليومية. فأسفرت النتائج عن ارتباط مرتفع بين الأداء على الاختبار واستخدام الاستراتيجيات الإيجابية.

وتؤكد "فيوليت فؤاد" (1985) من جهتها، أن تحسين عادات الاستذكار واكتساب مهارات الدراسة يؤدي إلى تحسين اتجاهات الطلاب نحو الدراسة و تحسين تحصيلهم الدراسي.

و أثبتت أيضا الدراسات التالي ذكرها الواردة في " زهران" (2000: 123) أن التدريب على مهارات الدراسة واستراتيجيات التعلم يؤدي إلى تحسين عادات الدراسة وإلى تحسين درجات التحصيل الدراسي، والشعور بالرضا في المدرسة والتوافق الاجتماعي مع الزملاء وتحسين تقدير الذات : جيمس كيرتيس 1990 J.Curtis، كاترين فراليك 1990 C.Fralick، إيرلسين كارتر 1991 I.Carter، لاوري هازارد 1998 L.Hasard، ويليام جيسر 1999 W.Geiser، جون جريفيث J.Greffith.

خلاصـــة:

من خلال ما سبق، يتوضح جليا ما للمهارات الدراسية من أهمية بالغة في تزويد المتعلمين بالطرق والعادات والسلوكات والاستراتيجيات الدراسية من خلال التدرب عليها. وقد أجمعت الدراسات السابقة الذكر أنه:

- من الضروري تسليح التلاميذ بها، لتفادي تكوين العادات الدراسية الخاطئة من جهة، ومعالجة صعوبات التعلم من جهة أخرى.
- كلما ثبت انخفاض في المستويات الدراسية للتلاميذ كلما تأكدت علاقة ذلك بافتقارهم للمهارات الدراسية.
- والعكس صحيح، أي كلما تدرب التلاميذ على المهارات الدراسية، تشكلت لديهم خبرة دراسية إيجابية الأمر الذي يساهم في رفع مستويات التحصيل الدراسي لديهم.
- للمهارات الدراسية التأثير البالغ على اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة وتحسينها، والشعور بالرضا في المدرسة.
- تجعل التلاميذ مستقلين وناجحين.
- ترفع من وعيهم بذواتهم: ثقة أكبر بالنفس، وإحساس أكبر بفعاليتهم وجدواهم.
- تحفزهم للعمل أكثر والانضباط (إحساس أكبر بالمسؤولية).

الفصل الرابع

الاتجاهات نحو المدرسة

تمهيـــــد.

.تحديد مفهوم الاتجاه.

.خصائص الاتجاهات.

.الاتجاهات نحو المدرسة.

.كيفية قياس الاتجاهات.

.كيفية تغيير الاتجاهات.

خلاصـــــة.

الاتجاهات نحو المدرسة:

تمهيـــــد:

لقد أشار "بوتفان" "Potvin"، "موريسات Morissette" و "سان جون St-jean " (1990) إلى أن الكثير من الباحثين درسوا مفهوم الاتجاهات. غير أن الاختلافات في تعريف هذه الاتجاهات كانت قائمة بحسب اختلاف وجهات النظر لدى الأخصائيين في علم الاجتماع، الأنثروبولوجيا وعلم النفس، ....إلخ. حتى صعب تجميع العناصر الأساسية لها (Potvin,P .Rousseau,R, 1992 : 116-117). ويردف "ويتلي"(1997) "Whitley" الوارد في (Donald Long,2004 : 4) أنه وبتعدد التعاريف حول الاتجاه، فلا ينبغي التعجب من عدم تناسق نتائج الأبحاث فيما بينها.

وعليه، ستعمل الباحثة على استجماع الخصائص المشتركة ما بين التعاريف المختلفة والمتعددة حول مفهوم الاتجاه، وهذا في محاولة لتحديد معناه وتحديد علاقته بالدراسة والمدرسة.

1) تحديد مفهوم الاتجاه:

يذكر "ألبورت" (1966) "Allport" الوارد في (Donald Long, 2006 : 3)، وكما جاء في اللغة الأصلية للتعريف أن الاتجاه يترجم على شكل:

« Individual mental processes witch determine both the actual and potential responses of each person in the social world »

ويمكن إدراج تعريف "موريسات Morissette " و"جينكراس Gingras" الوارد في بوتفان وروسو (1992: 117) إلى جانب تعريف "ألبورت" يشرح بدقة مفهوم الاتجاه، حيث يعرفانه بأنه "تهيؤ داخلي للفرد الذي يترجم في استجابات انفعالية مكتسبة، ثم يشعر بها في كل مرة يواجه فيها الفرد نفس الموقف (فكرة أو نشاط)؛ هذه الاستجابات الانفعالية تحمله إلى أن يقترب من ذاك الشيء أي الموافقة أو الابتعاد عنه أي عدم الموافقة". ويوافقهما "أنطوان رحمة" (2002) الوارد في "عيسى علي" (2006) في ذلك، ويشير إلى أن "الاتجاه سمة مركبة تنطوي على عناصر معرفية وعاطفية ونزعة نحو موضوع معين، وتظهر في الآراء والمطامح والتفضيل والتوقع والتقبل والرفض والإقبال والإحجام ونحو ذلك".

وفي التعريف الموالي اتفاق بين مجموعة من الباحثين أمثال (فريدمان، ترينديس، وابنهايم، المخزومي) الوارد ذكرهم في "أحمد الطاهر" (1991: 29) الذين يعتبرون الاتجاه إدراك وشعور الفرد نحو موضوع معين مما يدفعه لأن يسلك سلوكا إيجابيا أو سلبيا.

2) خصائص الاتجاهات:

بعد اطلاع الباحثة على مجموعة من الدراسات والمراجع في أدبيات موضوع الاتجاهات توصلت إلى ما اجمعوا حوله من خصائص تميز الاتجاه:

1. أنه حالة من الاستعداد والتهيؤ للتفاعل الإيجابي أو السلبي نحو موضوع معين مثل الدراسة والمدرسة.
2. يستدل على وجوده من خلال استجابات الفرد أو سلوكاته، بل ويوجه سلوك الفرد.
3. يتميز بالثبات والديمومة ومرتبط بمصطلحات أخرى مثل التحفيز.
4. هو مكتسب على الخصوص(عناصر التنشئة الاجتماعية).
5. هو قابل للتغير مع التعلم والخبرة.
6. يمكن ملاحظته وقياسه من ثلاث نواحي: المعرفية، الوجدانية، والسلوكية، وهي في نفس الوقت مكونات الاتجاه.
7. تمتد الاتجاهات ما بين طرفين متقابلين: الموجب والسالب، في حالة القبول التام أو الرفض التام. مع إمكانية قياس تدرج الشدة بين الطرفين بعد استخدام مقياس معين مثل مقياس ليكرت أو تيرستون.
8. هي مشحونة بالطابع الانفعالي والميل إلى الموضوع، حيث يعتبر هذا الميل اتجاها موجبا.
9. وأهم خاصية اتفق حولها الباحثون وركزوا عليها هي ما للاتجاهات من قوة تنبؤية لاستجابات الأفراد تجاه المواضيع والمواقف.

والدراسات التي استخلصت منها هذه الخصائص هي:

دراسة (D.Long : 4) ، دراسة مهدي أحمد الطاهر (1991: 28-33)، دراسة منذر ذا النون عصفور (2005: 107-109)، دراسة حليمة قادري (2001: 40-42)، دراسة المهدي الجديدي (1998: 25)، دراسة عبد الله المجيدل (2002: 14-25-26).

3) الاتجاهات نحو المدرسة:

واستنادا لما ذكر أعلاه، فيمكن القول أن الاتجاه هو استعداد داخلي لدى التلميذ الذي يترجم في شكل استجابات عاطفية مكتسبة، ثم يشعر بها في كل مرة يتواجد فيها في المدرسة؛ هذه الاستجابات العاطفية تدفعه إلى الإقبال على المدرسة وبالتالي الدراسة والتعلم، أو إلى الابتعاد والنفور منها.

3) 1.مكونات الاتجاه نحو المدرسة:

من خلال ما سبق ذكره يتوضح أن للاتجاه ثلاثة مكونات، مما اتفق حوله الباحثون في هذا الموضوع، وهي:

المكون المعرفي / المكون الوجداني (الانفعالي) / المكون السلوكي

فالمكون المعرفي، يتطرق إلى ما يحمله التلاميذ من معلومات وخبرات والتي تشكلت لديهم خلال مسارهم الدراسي حول الدراسة والتعلم وفائدتهما، والتي تؤثر على وجهات نظرهم إزاء المدرسة وأهميتها في حياتهم، ما يؤدي بدوره إلى تكوين **المركب العاطفي** الذي يستند على المعارف السابقة، فتشكل نوعا من العاطفة ومجموعة من الانفعالات تجعل التلميذ يتعلق أو لا يتعلق بالمدرسة ومحيطها والنشاطات التي تدور بداخلها.

وهذان المكونان يرتبطان فيما بينهما ارتباطا سببيا، فلكل مكون معرفي جانب وجداني، والعكس صحيح حسب فيجن Vachon والعمري الواردين في مهدي أحمد الطاهر (1991: 31).

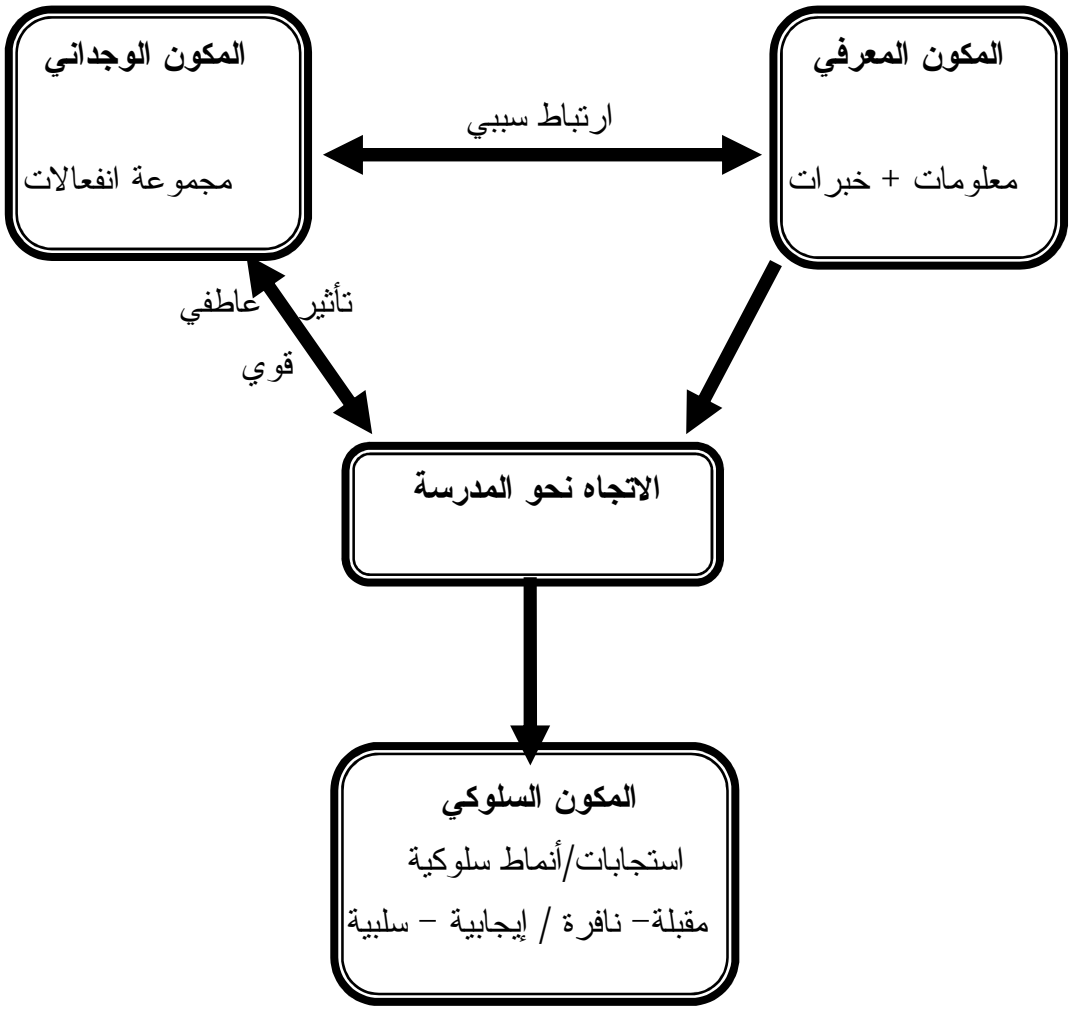
وينبغي الإشارة هنا إلى ما للمكون الوجداني من تأثير كبير على الاتجاه؛ " حيث تشير الدلائل إلى أن الاتجاهات ذات المكونات العاطفية القوية تؤدي إلى أنماط سلوكية معينة بغض النظر عن وضوح هذه الاتجاهات أو صدقها من الوجهة المعرفية" (مهدي أحمد الطاهر، 1991: 32).

ويتعلق **المكون السلوكي** بالاستجابات الناجمة عن تفاعل المكونين المعرفي والوجداني فتظهر لدى التلميذ سلوكات إما مقبلة على المدرسة أو نافرة منها، بمعنى إما إيجابية أو سلبية إزاء محيط المدرسة، والذي يؤدي به في آخر المطاف إلى إبراز درجة ميله ورغبته نحو العمل والتحصيل الدراسي وتحسينه.

والشكل الموالي يوضح عن طريق مخطط العلاقات الارتباطية بين مكونات الاتجاه الثلاث:

الشكل رقم (3)

مخطط توضيحي لمكونات الاتجاه نحو المدرسة



3) 2.أهمية التعرف على الاتجاهات:

تعددت الدراسات التي تبحث في موضوع الأداء الدراسي للتلميذ وفعاليته، وحظيت الاتجاهات بأبحاث موسعة لأنها تعد من العوامل المؤثرة على أداء التلميذ، وتساهم في نجاحه أو فشله؛ يذكر كل من "هيمال Hymel"، "فورد Ford" و "فيتارو Vitaro"، الوارد ذكرهم في راسل رامبارجر (Russel Rumberger, 2004)، أن اتجاهات، سلوكات وخبرات الأطفال يمكنها أن تساهم في نجاحهم أو فشلهم الدراسي على المدى البعيد.

ويتأثر مستوى الإنجاز الدراسي للتلميذ في مواد معينة بطبيعة ميله واتجاهه نحوها(كاتل وآخرون في بشلاغم يحي، 2005: 107). توصل "كاتل وزملائه Cattel and all" إلى إمكانية

التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال اتجاهات الطلاب الإيجابية نحو مادة دراسية معينة، حيث لاحظوا أنه كلما زاد الاتجاه الإيجابي لمادة دراسية، زاد نتيجة لذلك تحصيل الطلاب لتلك المادة.

أشار علي محمد محمد الديب إلى دراسة قام بها كل من Scheck, Gesler.r, Kersly.e, Branstein، بأن فهم الفرد لموضوع ما يتعلق بدرجة كبيرة باتجاهه نحو ذلك الموضوع، فهناك ارتباط موجب بين اتجاهات الفرد الإيجابية نحو علم معين أو مادة دراسية معينة وبين تحصيله الدراسي لها (بشلاغم يحي، 2005: 107).

وتذهب دراسة رجاء محمود عثمان (2003) في نفس الاتجاه، بعد أن وُفِقت في تنمية اتجاهات عينة من طالبات جامعة الأزهر نحو مهنة التدريس من خلال برنامج تدريبي على مهارات التدريس، وأرجعت ذلك إلى تلك المعرفة التربوية بالمهارات التي أثرت على رضاهم الوظيفي واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، ما حسن من أدائهم في المهنة.

ومن جهتها أنجمت دراسة محمود عطا محمود حسين (1985) نتائج تؤكد الارتباط الموجب بين العادات والاتجاهات والتفوق التحصيلي، وأن فئة الطلاب المتأخرين تحصيليا ظهرت عليهم اتجاهات غير ودية "سلبية" نحو التعليم ككل ونحو المدرسين والعمل المدرسي.

ونفس الارتباط الموجب كشفت عنه كل من دراسة عبد الله إبراهيم (1983) ودراسة فطيم لطفي (1989) ودراسة مها بنت محمد العجمي (2003) بين اتجاهات الطلاب نحو الدراسة ومعدلاتهم التراكمية، ولكنها تعتمد على عادات الاستذكار.

كما توصلت دراسة كورليت (Corlett, 1984 : 967-969) على طلبة كلية العلوم بجامعة مينسوتا بأمريكا إلى وجود علاقة إرتباطية بين عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة.

ومن خلال جملة البحوث هذه، فإن دراسة الاتجاهات تساعدنا على:

- التنبؤ بالسلوك الأدائي للتلميذ بعد التعرف على اتجاهاته.
- التنبؤ بالسلوك الأدائي للتلميذ بعد تدريبه على مهارات التعلم والاستذكار.
- التكيف مع المحيط المدرسي، خصوصا إذا كانت أي الاتجاهات ذات طابع إيجابي.
- يذكر كل من القريوتي 2000، وحمود 2002، أنها تساعد التلاميذ على توفير معايير مرجعية لتنظيم معارفهم ومدركاتهم للأمور والأشياء من حولهم، وتكوين معنى لها (منذر ذا النون عصفور 2005: 114).

-وأخيرا يمكن استغلالها للرفع من المردود الدراسي للتلاميذ، وتحسينه، وخصوصا مع فئة التلاميذ المتأخرين تحصيليا.

3) 3.منابع الاتجاهات نحو المدرسة:

هناك مجموعة من العوامل تكون منفردة أحيانا، ومتداخلة أحيانا أخرى، تساهم في تكون الاتجاهات وتبلورها لدى التلميذ تجاه المدرسة؛ فمنها ما له علاقة بالتلميذ نفسه (عوامل ذاتية) وأخرى تعود لمحيطه (عوامل محيطية).

3) 3. 1/ المنابع والعوامل الذاتية: والتي تنبع من ذات التلميذ، وتؤثر كثيرا على تكون اتجاهاته، وإظهار قدراته وسمات شخصيته، وتتمثل في:

أ. الخبرة الدراسية للتلميذ:

إن ما يعيشه التلميذ خلال مساره الدراسي من أحداث يومية داخل المدرسة، تتراكم عبر الزمن فتشكل لديه ما يسمى بالخبرة الدراسية؛ حيث يمكن أن تكون خبرة سارة نابعة من تجربته الناجحة، أو تكون غير سارة إذا تعرض لمواقف الفشل والرسوب والإحباط المختلفة.

وكلاهما يشكل "دعامات" كما يسميها سيد خير الله (قادري حليمة، 2001: 58) والتي توجه التلميذ إلى العمل أكثر وتحسين مستوى أدائه إذا كانت سارة، ومن ناحية أخرى فالدرجات المنخفضة التي يتحصل عليها التلميذ تبين له أنه غير كفؤ، فتكون لها آثار مدمرة عليه، بحيث تتشكل لديه اتجاهات سلبية نحو المدرسة، فلا يتحفز للعمل و بذل الجهد. ويؤكد "Braguard" (2001) من جهته على الآثار التي تتركها عدد مرات الفشل التي تعترض التلميذ، على اتجاهاته نحو نفسه ونحو محيطه المدرسي، وعلى نجاحه وتمدرسه المقبل أيضا.

فمثلا، يشعر التلاميذ الذين يؤمنون بالنجاح، والذين نجحوا في الماضي، بارتياح في المدرسة ويكتسبون وجهات نظر عاطفية إيجابية عن أنفسهم وعن إمكانياتهم وكفاءاتهم (Entwistel, dans Benassem.H, 2003). وحسب Bloom (1972) و Benasseur (1994)، فإن الاتجاهات العاطفية الموجبة للتلاميذ، تتجسد بوضوح، في النتائج المرتفعة في الاختبارات البيداغوجية وفي ارتباطها بأفعالهم وسلوكاتهم داخل القسم.

وهنا تحث الكثير من الدراسات والمواقع على ضرورة متابعة التلاميذ ذوي الصعوبات الدراسية، عن طريق تحفيزهم وإقحامهم في المسائل المدرسية لتفادي الفشل المؤدي إلى التسرب المدرسي (adaptationscolaire.org ,2010).

إن للخبرة الذاتية الأثر الكبير في تحفيز الفرد وإشعاره بفعاليته الشخصية، وهذا ما ذهبت إليه نظرية "ألبير باندیرا Albert Bandura"، حول الإحساس بالفعالية الشخصية، إذ تساعده في تغيير اتجاهاته السلبية نحو موضوع معين إلى آخر إيجابي، وتدفعه دفعا إلى العمل للوصول إلى النجاح.

ب. استقلالية التلميذ وتقديره لذاته :

هناك دراسات أخرى وردت في (Benasseur.H ,2003) أوضحت أن اتجاهات التلميذ نحو المدرسة ورضاه عنها ترتبط بشدة باستقلاليته (Cock 1997,Cock et Halvari 1999) بتقديره لذاته (Demello et Imms.1999)، وبقدراته ونجاحه المدرسي. والأطفال الذين عرفوا ماضيا دراسيا سيئا، يعني فشلا واحدا على الأقل، أو إمكانيات معرفية ضعيفة، فإنهم يبدون اتجاهات سلبية داخل المدرسة، وينجحون بصورة أقل من التلاميذ الآخرين(.Abu-hillal, 2000 .(Braguard, 2000

3)2. سن التلميذ، جنسه وأصوله الاجتماعية:

توجد عوامل أخرى تتعلق بالتلميذ ذكرها حليم بناصر في دراسته (2003) والتي ترتبط ارتباطا وثيقا بالاتجاهات نحو المدرسة؛ مثل سن التلميذ، جنسه وأصوله الاجتماعية–المهنية. فقد لاحظ باحثون كـــ"كوانغ Kuang" في (1999)، أن الخصائص المعرفية والعاطفية للأفراد تختلف باختلاف سنهم. فالعمر يرتبط ارتباطا موجبا مع التغيب والفشل الدراسي للتلاميذ (Green,1998) ومع المستوى الضعيف في الاتجاه والرضا نحو المدرسة (Wold et Kannas,1998). فيظهر أن الجنس يرتبط بالسلوك العاطفي وبالنجاعة الدراسية للتلميذ. ولقد تم التأكد أن البنات أظهرن مقارنة بالأولاد، اتجاهات إيجابية نحو المدرسة والعمل الدراسي (Demello et Imms, 99) ويَتَبَنّين سلوكات تعبر عن اندماجهن القوي مع المعايير المدرسية، وتعلمن كيف يتكيفن مع متطلبات المؤسسة المدرسية، ما يسمح لهن بالنجاح أفضل من الذكور (Badoux et Noircent, 1995).

الاتجاهات الإيجابية للتلاميذ نحو المدرسة و تَمَكُنِهم الدراسي تتوقف كذلك على الوضعية الاجتماعية –المهنية، التي تحتلها الأسرة. وهذه العلاقة تكون سلبية أكثر كلما مررنا من أطفال ينحدرون من عائلات ميسورة إلى عائلات محرومة (Cacouault et Oeuvrard,95 ; Forquin, 96, dans H. Benasseur, 2003).

3) 3. 2/ العوامل المحيطية:

ويقصد بها كل العوامل الخارجة عن نطاق التلميذ، ولكن لها من التأثير على استعداداته، وقناعاته، ما يغير في اتجاهاته نحو المدرسة، والعلم والتعلم.

أ. عوامل بيتية (عائلية):

يتأثر الأبناء عادة بآراء واتجاهات الآباء والإخوة الكبار نحو العلم وفائدته والمدرسة وفائدتها؛ وهذا من خلال عملية التقمص، فكلما نجد العائلة أو الأسرة تعظم وترفع من شأن العلم والدراسة، كلما تنامت اتجاهات إيجابية نحو المدرسة لدى أبنائهم، وكلما قللت من شان العلم ولم تهتم بعمل أبنائها بالمدرسة، انعكس ذلك سلبا على اتجاهاتهم.

وفي هذا الصدد، ينبه إتيان جيرار E.Gerard بعد دراسة أجراها على مجتمعات إفريقية، أن هناك من الأولياء من يجهل تماما ما يحدث في مدارس أبنائهم، بل ويعترفون أنهم لا يريدون حتى معرفة ما يدرسونه، لأنهم غير مهتمين بذلك.

ولا يمكن التغافل عن المنشأ الطبقي لكل أسرة؛ يقول عبد الله المجيدل (2002: 14): " إن عملية بناء الاتجاهات وتكوينها تتوقف على أنماط التربية التي يتلقاها الفرد من مختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية "، فحتما يتأثر بها الأبناء الذين ينحدرون من الطبقات الميسورة أو المتوسطة الحال أو المحرومة، والتي بإجماع الباحثين والدارسين في كل بقعة من العالم، فإن الأسر الميسورة تدفع بأبنائها لحب المدرسة والإقبال على التعلم، وبالتالي تحقيق النجاح عكس الأعداد الهائلة من المتسربين، والنافرين من المدارس الذين ينحدرون من أسر محرومة (أنظر الدراسات الملحقة بالفصل الثاني : التكرار المدرسي).

ب. عوامل المحيط المدرسي:

تتبع هذه العوامل عن جو المدرسة ونظمها وقوانين سيرها، وعن كيفية تعامل الطاقم الإداري والطاقم التربوي مع التلاميذ، وكذا طبيعة المواد الدراسية ومناهجها، وحتى عن زملاء القسم.

فهناك من المدارس التي تناسقت فيها هذه العوامل بصورة إيجابية فتجد فيها التلميذ ينعم بالراحة النفسية، ويعتبر المدرسة بيته الثاني، تلبى فيها حاجاته، وتتوافق مع ميوله واهتماماته، فيشعر أنه محور العملية التعليمية، الكل في خدمته ويسهر على راحته، من المدير إلى الحراس مرورا بالأساتذة، ويمكن ذكر أمثلة عن مدارس جون ديوي، وميس هلين باركهارست في أمريكا، التي جلبت اهتمام التلاميذ وحببتهم في التعلم والبحث والتنقيب من خلال مشاريع ومخططات، وبفضل اتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو مدارسهم، استطاعوا بلوغ درجات قياسية في النجاح الدراسي.

وطبعا كلما شعر التلميذ، بأن قوانين المدرسة في غير صالحه، بل وتعتبر مصدر تهديد مستمر نهايته عقاب شديد سواء من قبل الإدارة المتسلطة أو من قبل المدرسين الصارمين غير المتسامحين، فإنه يفقد الرغبة في التعلم وحماسه في البحث عن المعرفة، فيشعر بملل مستمر وتذمر، وأن المواد والمناهج لا تلبي حاجاته عموما، فلا يزيده ذلك إلا نفورا عن العلم وعن كل ما يمت بصلة بالمدرسة.

- **أهم منابع الاتجاهات السلبية:**

من خلال ما سبق يمكن استنباط العوامل التي تدفع بالتلميذ إلى تشكيل اتجاهات سلبية تجاه المدرسة، وأهمها ما يلي:

- صعوبات أو مشكلات التعلم.
- عادات دراسية خاطئة.
- فقدان أو نقص في المهارات الدراسية.
- فشل متكرر.
- عدم الإحساس بالفعالية الذاتية.
- محيط دراسي لا يتلاءم وحاجات التلميذ.
- نقص التحفيز.

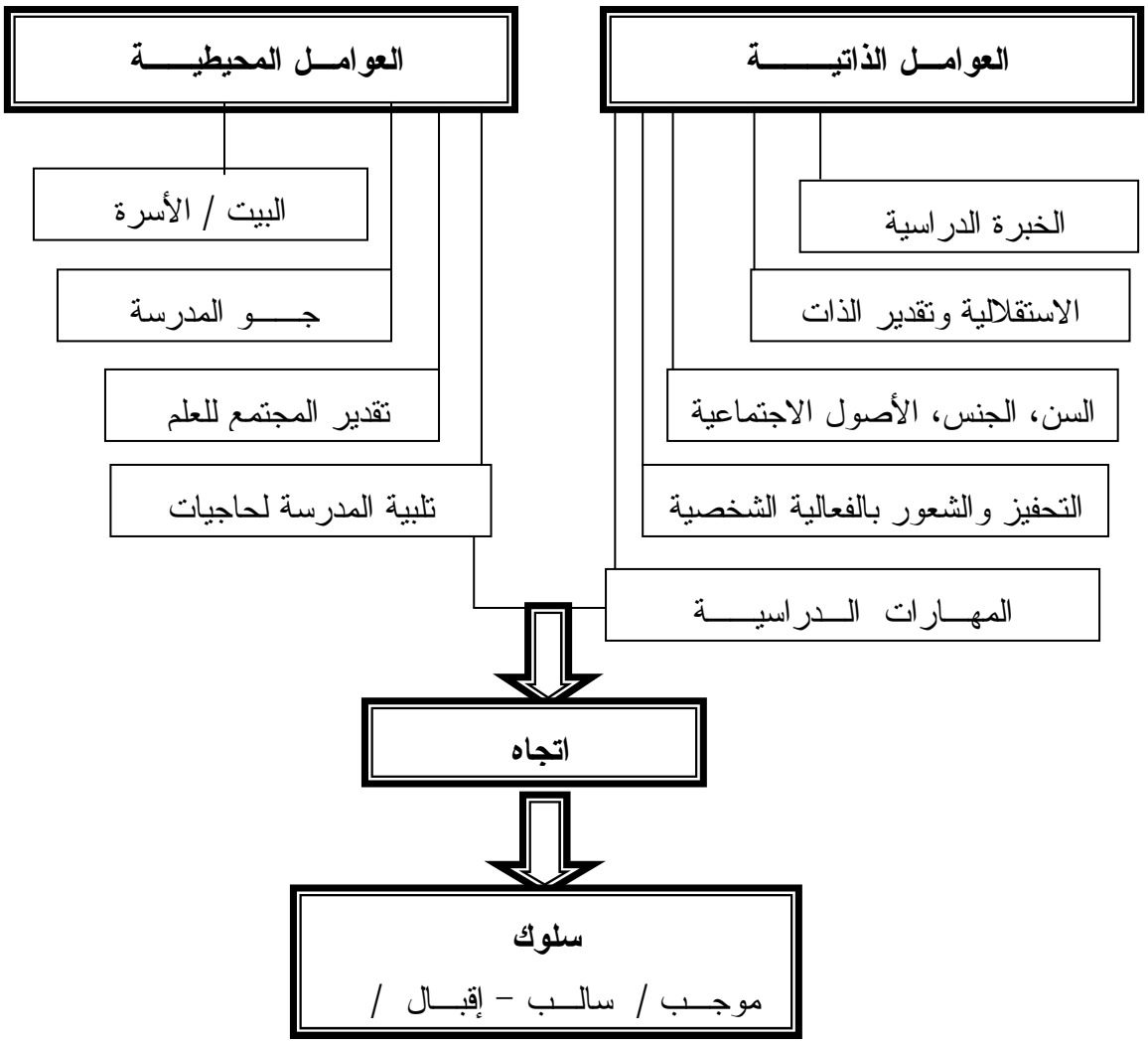
- **آثارهـــا:**

تتمظهر آثار الاتجاهات في أشكال الملل وعدم الاهتمام لدى التلميذ المؤديان إلى النفور من المدرسة. وفي تدني مستوى التحصيل الدراسي أيضا المؤدي إلى الرسوب والذي ينجم عنه مظاهر التخلي عن الدراسة أو التكرار أو الطرد.

والشكل التوضيحي الموالي، يعدد العوامل السابقة الذكر، التي وبحسب الباحثين، لديها التأثير البالغ على اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة.

الشكل رقم (4)

مخطط توضيحي للعوامل المؤثرة على اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة(منابعها)



4) كيفية قياس الاتجاهات:

تقاس الاتجاهات عادة بسلالم القياس على اختلافها، أكثرها شهرة سلم ليكارت، وهو الذي تم اعتماده عند بناء أداة البحث في هذه الدراسة في مقياس الاتجاهات نحو المدرسة، والذي سيأتي التفصيل فيه بعد الإشارة إلى أهم السلالم الأخرى، وهي:

سلم تيرستون – سلم أسقود (التمايز اللفظي) – سلم المسافة الاجتماعية
وسلالم أخرى قليلة الاستخدام مثل: سلم الانتخاب– التصنيف– الترتيب– والمقارنة المزدوجة.

- **سلم ليكرت:**

وهو أكثر الأساليب استخداما لقياس الاتجاهات، ويكون على شكل مجموعة من العبارات والفقرات بهدف قياس اتجاهات مجموعة من الأفراد نحو موضوع معين، يجيبون عليها بإحدى الإجابات المتدرجة في الشدة والوزن على شكل:

موافق تماما– موافق– متردد– غير موافق– غير موافق على الإطلاق.

وتقيم كل استجابة للمفحوصين بقيمة عددية، ونحصل على درجة المقياس بجمع استجابات الفرد لعبارات المقياس، ويعبر المجموع عن اتجاه الفرد نحو موضوع الاتجاه (رجاء أبوعلام، 1998: 351).

وبخصوص تقدير مقياس الإجابات، يذكر محمد مزيان (1999: 68) أنه يتم تحديد الأوزان التقديرية عادة في مقياس ليكرت بخمس نقاط، ويمكن أن تشمل ثلاثة نقاط فقط، وقد تعتمد أيضا على سبع نقاط، وهذا يعني أن كلا من هذه النقاط التي تقع في السلم ترمز إلى تقدير خاص، حيث يكون الفرق بينها متساويا افتراضيا.

– فإذا كانت الأوزان التقديرية تتحدد بخمس نقاط:

موافق تماما– موافق– متردد – غير موافق – غير موافق على الإطلاق

– تعطى هذه الاستجابات الدرجات الموالية، في حالة ما إذا كان للعبارة معنى مؤيد للاتجاه:

1 2 3 4 5

– وتعطى عكس هذه الدرجات إذا كان معناها معارضا للاتجاه:

5 4 3 2 1

وللإشارة فقط تم اعتماد النوع الثاني من الأوزان التقديرية، أي الذي يشتمل على ثلاثة نقاط، في الدراسة الحالية. وسيُفَصّل في الأمر في الجانب التطبيقي للبحث.

وكأمثلة عن بعض المقاييس الخاصة بالاتجاهات نحو المدرسة، نجد:

1– مقياس "أحب المدرسة" "I like school" الذي بنته الجمعية الدولية لتقويم المردود الدراسي (Halim benasser, 2008).

2– استبيان سمايلي "Smiley" الذي يلائم قياس الاتجاهات لتلاميذ الابتدائي نحو المدرسة. وهو يضم 35 فقرة، يجيب فيها التلاميذ على سلم من 5 نقاط من خلال أوجه تعبر عن

حالات من خمسة مستويات، تنطلق من جد فرحان وتمتد إلى جد حزين. وهناك من الأبعاد ما يتعلق بالتعلمات، زملاء القسم، قانون المدرسة، الشعور نحو المدرسة.(Alles –jardel,M et autres,).

3– مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة من إعداد جابر عبد الحميد جابر وسليمان الخضري الشيخ (1988) المكون من 100 عبارة ويتضمن أربعة أبعاد:

1.تجنب التأخير.

2.طرق العمل.

3.الرضا عن المعلم.

4.تقبل التعليم (مها بنت محمد العجمي، 2003).

4– مسح عادات الدراسة والاتجاهات نحوها لـــ: Holtzman و Brown .

5– قائمة ديفين Devine لعادات الدراسة (ح.زهران، 2000: 124).

واعتمدت الباحثة في إعدادها لأداة البحث عليها وعلى جملة من المقاييس الأخرى، حيث اقتبست منها بعض العبارات وبنت أخرى في نفس اتجاه سابقيها.

5) كيفية تغيير الاتجاهات:

كما ثبت عن خصائص الاتجاهات من أنها تنعم بنوع من الثبات إلا أنه يبقى نسبيا، وقابلا للتعديل والتغيير؛ حيث يمكن تغيير صيغة الاستجابة نحو موضوع ما في حالة تغيير معلومات الفرد نحو ذاك الموضوع، وهذا ما أكده محمود عوض عباس (1980) أيضا، عندما يتغير المحيط الفكري والثقافي للفرد. فمن خلال نوع المعلومات التي يتعرض لها التلميذ منذ التحاقه بالمدرسة، والحديث هنا خصوصا حول المتوسطة التي ينتمي إليها المفحوصون في هذه الدراسة، فيمكن توقع نوع الاستجابة التي يميل إليها التلميذ عند نهاية مرحلته التعليمية الإلزامية.

وهذا يعني أن السلوك المستقبلي يمكن تعديله والتنبؤ به، بتعديل الخبرات والمعلومات التي يتعرض لها تلميذ مستوى الرابعة متوسط أثناء تواجده بمؤسسته، والتي بدورها تساهم في تغيير المشاعر الوجدانية نحو حب المدرسة والتعلم.

أوضحت نظرية "روزنبرج" عام (1956) حول الاتساق المعرفي والوجداني للاتجاه، (مهدي أحمد الطاهر، 1991: 34)، كيف أن للتغيير المعرفي في بناء الاتجاه أن يؤدي إلى

تغيير وجداني، نحوه أو ضده، بحيث يكون مشابها لنوع المعرفة التي يتعرض لها التلميذ خلال تمدرسه بالمتوسطة.

كما أن التغير الوجداني يمكن أن يقود هو الآخر إلى تغير معرفي، من خلال تغير في اعتقاد التلميذ مما يغير فكرته حول الدراسة وفائدة المدرسة.

إذن تؤكد نظرية روزنبرج، وإلى جانبها نظرية "أزجود" عام (1955) حول الانسجام، على نفس الفكرة المتمثلة في ضرورة التخلص من حالة عدم الاتساق في المشاعر الوجدانية بين الموضوعات المترابطة، ولإحداث الاتساق والاتزان بين المكونات، تفترض هاتان النظريتان أن الروابط الإيجابية بين موضوعين ذي تقييم إيجابي، يساهم في ذلك كثيرا. وهذا ما يفترض حدوثه بين رغبة التلميذ في التعلم والدراسة وميله إلى المدرسة، وما يتلقاه من معلومات وعادات ومهارات أثناء تمدرسه بالمرحلة المتوسطة، وذلك للوصول إلى إيجاد اتساق واتزان بين مكونات اتجاهاته المعرفية والوجدانية، حتى يقوم بتحصيل دراسي أفضل.

وحتى يصل تلميذ مستوى الرابعة متوسط إلى مرحلة تكوين استجابات إيجابية نحو الدراسة والمدرسة، فإنه ينبغي تهيئة البيئة العلمية والثقافية والتربوية المناسبة، ما يتيح له من خلالها تنمية اتجاهاته (مهدي أحمد الطاهر، 1991: 35). تقول ديان DIANE إن "نظريات التعلم تؤكد إمكانية إكساب وتعليم الاتجاهات مثلما يمكن إكساب وتعليم أي شيء آخر" (مهدي أحمد الطاهر، 1991: 35).

ومن خلال ذلك، تعتمد الباحثة في الدراسة الحالية على برنامج إرشادي تدريبي، يوفر كل العناصر الإيجابية التي يمكنها أن تسهم في تغيير الاتجاهات السلبية التي كونها تلاميذ مستوى الرابعة متوسط حول المدرسة والفائدة منها، من خلال إمدادهم بمعلومات جديدة بالنسبة إليهم، ولكنها صحيحة حول الموضوع، وهذا وفق ما أكد عليه حسين حريم (1997) من أن عملية الحصول على معلومات جديدة تفيد في تغيير اعتقادات الفرد حول الشيء أو الموضوع، وبالتالي اتجاهه نحوهما. وذكر أيضا أن:" التدريب والتطوير يساعدان في تشكيل اتجاهات إيجابية وفي تغيير السلبية منها".

وهذا ما تقوم به الباحثة، حيث تدرب أفراد العينة (كما سيتم التفصيل فيه في الجانب التطبيقي) على مجموعة من المهارات الدراسية التي تكسبهم عادات صحيحة في التعلم، ما يدعم الجانب المعرفي لديهم والذي بدوره يقود إلى تغيير في الجانب الوجداني، ما يساهم بالضرورة في تغيير اتجاهاتهم.

وتشير الباحثة إلى طرق أخرى، استخدمت لنفس الغرض من تحفيز للعمل المدرسي واعتماد طريقتي تغيير المعايير، والإقناع والبرهنة، أي تغيير المعايير المرجعية لمجموعة التلاميذ ما يدفعها إلى تغيير مواقفها وتقاليدها بنوع من التراضي الاجتماعي، ومن خلال إقناعهم ببراهين مناسبة وفعالة بضرورة التخلي عن قيم معينة وإتباع أخرى لما للقيم من ارتباط وثيق بالاتجاهات (موحي محمد آيت وزميله، 1994: 67). وتقوم الباحثة كذلك باستخدام أسلوب الاستجابة؛ بمعنى اشتراك الأفراد غير الراضين عن موقف أو قرار معين في تحسين الأمور (منذر ذا النون عصفور، 2005: 115).

وكل ذلك بهدف تغيير الاتجاهات السلبية بأخرى إيجابية، ما يؤثر على الجانب السلوكي لديهم فيدفعهم إلى بذل مزيد من الجهد والعمل المدرسي ما يحسن من نتائجهم الدراسية، وبالتالي يتفادون الرسوب المؤدي إلى التكرار.

خلاصـــــة:

إن تناول الاتجاهات نحو المدرسة بالتحليل لمكوناتها وأهمية التعرف عليها، بينت، مما لاشك فيه، أنها عامل رئيسي من العوامل المؤثرة على أداء التلاميذ، والمسببة لنجاحهم أو فشلهم؛ فالتلميذ يشكل عبر مساره الدراسي اتجاهاته الخاصة حول عالم المدرسة من مدرسين وإداريين وزملاء القسم، ومناهج دراسية وعلوم ومعارف، وقوانين المدرسة ونظامها، فتجده إما يميل لمختلف النشاطات المدرسية ويقبل عليها، فينعكس ذلك إيجابا على تحصيله الدراسي، أو أنه وبسبب خبرته السيئة عن المدرسة وعالمها وفقدانه لعادات ومهارات دراسية صحيحة تتكون لديه مجموعة انفعالات ذات تأثير عاطفي قوي نافرة كلها من المدرسة، ومن العلم والتعلم.

ويزداد الأمر تعقيدا إذا تعلق الأمر بالتلاميذ المتأخرين تحصيليا والذين يتهددهم الرسوب المؤدي إلى التكرار في نهاية العام وضياع سنة من العمل سدى. ولأجل ذلك اعتبرت الباحثة لزوما محاولة تغيير تلك الاتجاهات السلبية نحو المدرسة، في عمل تجريبي على عينة من أولائك التلاميذ بالاستعانة ببرنامج إرشادي متخصص، بغية تحفيزهم للعمل المدرسي وبذل المزيد من الجهد والاندماج في النشاطات المدرسية، وبالتالي تحسين مردودهم الدراسي، وضمان النجاح والانتقال. وسيرد في المبحث التالي شرح مستفيض حول تقنية الإرشاد الجمعي المستخدمة مع أفراد عينة البحث للوصول بهم إلى تفادي تكرار السنة.

الفصل الخامس

الإرشاد الجمعي كأسلوب للتدخل الوقائي من ظاهرة التكرار

تمهيـــــد.

.تعريف البرنامج الإرشادي.

.الإرشاد المصغر.

.خطوات بناء البرامج الإرشادية.

.أسلوب الإرشاد الجمعي المصغر في الوقاية من التكرار المدرسي.

.دراسات سابقة حول أثر البرامج التدريبية على الاتجاهات التحصيل الدراسي.

خلاصـــة.

الإرشاد الجمعي كأسلوب للتدخل الوقائي من ظاهرة التكرار:

تمهيـــــد:

تعترض التلميذ خلال مساره الدراسي أنواعا متعددة من الصعوبات والعراقيل أو المشكلات التي تتطلب تدخلا إرشاديا فوريا لتقديم المساعدة المتخصصة، حتى لا تتطور تلك الصعوبات فتدمر المستقبل الدراسي للتلميذ.

ويستوجب الأمر اللجوء إلى خطة أنواع الإرشاد التربوي، من خلال خطة عمل منظمة، هادفة، محددة زمانيا يتبناها مرشد مؤهل، ويكون ذلك في إطار برامج إرشادية محددة، تتضمن إجراءات عملية منهجية تبعا لحاجات التلاميذ أو مشكلاتهم، قابلة للتنفيذ، وبالتالي تعديل أو تغيير ما ينبغي تغييره.

1) تعريف البرنامج الإرشادي:

يقول ستون Stone أنه عملية تسهيل التفاعل بين الفرد وبيئته المحيطة، بغرض الوصول إلى الأهداف المألوفة، وجعلها جزءً من سلوك ذاك الفرد، وهذا يتم من خلال خطة عمل مصممة بشكل منظم، وتتضمن أهدافا ووسائل لتحقيقها (إبراهيم السفاسفة، 2003: 184).

وتتوجه البرامج الإرشادية غالبا إلى مجموعة من الأفراد، فتتخذ صورة الإرشاد الجمعي، "وفيه يستخدم التفاعل الاجتماعي لتسهيل فهم الفرد لذاته فهما أكثر عمقا، وقبول الإنسان لذاته قبولا أكثر عمقا" (سعيد حسني العزة، 2007: 405).

ويتخذ الإرشاد الجمعي صيغة المهنية والتفاعلية بين المرشد ومجموعة مسترشدين يحاولون التعبير عن أنفسهم ومشكلاتهم ومعاناتهم أثناء جلسة إرشادية أو مجموعة جلسات، فهي علاقة بين مرشد ومسترشدين يعانون من مشكلة واحدة، بهدف تغيير اتجاهاتهم وسلوكاتهم (إبراهيم السفاسفة، 2003: 116).

ويهدف الإرشاد الجمعي كما يذكر "جازدا " وآخرون (1973) Gazda and all، إلى تغيير التفكير والسلوك على مستوى الشعور، عن طريق التوجيه نحو الواقع، الثقة المتبادلة، الاهتمام، الدعم والتقبل (في السفاسفة، 2003: 117).

ويضيف أن الإرشاد الجمعي يقدم المساعدة الفنية المتخصصة لعدد من المسترشدين في جماعة صغيرة باستخدام المناقشات والحوار، المحاضرات، الفيديو،.... بقيادة المرشد بغية

مناقشة مشكلات أفراد المجموعة الإرشادية لزيادة استبصارهم بها، وفيها يعبرون عن آرائهم وينفسون عن انفعالاتهم ومشاعرهم غير التوافقية، بهدف تعديل وتغيير أفكارهم واعتقاداتهم الخاطئة. وفي هذا تكمن أهمية مثل هذه البرامج؛ فحصص أو جلسات التوجيه والإرشاد الجمعي تعتبر حصص ثقافية لها جوانب نمائية ووقائية، يهدف المرشد المدرسي من خلالها إلى تحسين عملية التعلم لدى التلاميذ وإكسابهم معارف ومهارات واتجاهات وخبرات مختلفة، بحيث يعتمد على أسلوب الحوار والنقاش المتبادل بين التلاميذ (عبد اللطيف دبور وزميله ، 2007: 216).

وقدرت الباحثة فعالية هذا الأسلوب في شكله المصغر، كأداة مناسبة لتدريب التلاميذ على المهارات الدراسية، هؤلاء المستهدفين بظاهرة التكرار، ويتمثل في:

2) الإرشاد المصغر:

يسمى كذلك الإرشاد المختصر أو الإرشاد المكثف، قصير الأمد، حسب حامد زهران، حيث يقوم على التدريب المصغر، لتعليم المهارات الإرشادية الأساسية عبر أجزاء، حتى يسهل التركيز على مهارة واحدة مباشرة في كل مرة، فيتقن المسترشد المهارات الواحدة تلو الأخرى (مهارة واحدة في كل جلسة)، و يُكون مخزونا مهاريا للاستخدام في مواقف الحياة العملية. (ح.زهران 2000: 13-22).

ويتم استخدام الإرشاد المصغر مع أشخاص أسوياء، يتعرضون لمشكلات تعوق أداءهم، مثل المشكلات الدراسية لدى الطلاب، كالجهل بالعادات الدراسية الصحيحة أو النفور من المدرسة، وبالتالي فإنهم يحتاجون للمساعدة الإرشادية (ح.زهران، 2000: 22). وبالتالي يمكن تعريف برنامج الإرشاد المصغر بأنه "برنامج مخطط ومنظم وفق أسس علمية، يطبق على من هم في حاجة إليه، كالتلاميذ في المدارس وفيه تحدد المسؤوليات من تخطيط وتنفيذ وتقييم، ويحدد المسئولون من مرشد ومدرسين وأولياء أمور التلاميذ، والتعاقد معهم".

3) أهمية برامج الإرشاد الجمعي المصغر:

تكمن أهميتها فيما تحققه في أوساط المسترشدين وهي:

1. تعليمهم مهارات سلوكية محددة التي تؤدي إلى تحسين العملية التربوية، وبالتالي الوقاية من الفشل الدراسي والحد من التسرب المدرسي. وأيضا ترشيد قلق الدراسة وخفض قلق الامتحان (J .Smeallie, 1997).

2. تسمح بالتفاعل بين أعضاء الجماعة، مما يخفض شعور المسترشدين بالعجز أو الوحدة أو الخوف (سعيد حسني العزة، 2007: 406).

3. تؤثر هذه البرامج المتخصصة في التدريب على مهارات الدراسة، تأثيرا إيجابيا على سلوكيات التلاميذ، والاتجاهات نحو الدراسة، وعادات الدراسة، وعملية التعلم والتحصيل الدراسي وتقدير الذات والتقبل الاجتماعي وكفاءات الطلاب. وهذا بإجماع الباحثين التالية أسماؤهم:

جوزيف لافوريتانو و باتريشيا سيجال (1992) Lavoritano, Segal/ دوتويت (1996) Du Toit/ ديل بيشوب (1997) Bishop/ مايكل شيلتون (1997) Shelton/ جون كونينجهام (1997) Cunningham. (ح.زهران، 2000: 37)

4. أنها تقدم خدمات تركز على الوقاية، وتعزز النمو الصحي لكل التلاميذ (Paisclsy et Borders في عبد اللطيف دبور، 2007: 149).

5. توفر الوقت والجهد بالنسبة للمرشد (صالح أحمد الخطيب، 2007: 161).

6. يناسب الإرشاد الجمعي بعض الفئات العمرية، خاصة فئة المراهقين، حيث يسمح بتلبية حاجاتهم والإفصاح عن مشاعرهم وأفكارهم في جو اجتماعي وودي، لما للمجموعة من طابع تفاعلي تلقائي.

7. تدفع بالمسترشدين إلى الالتزام وعدم التخلي عن المجموعة، ما يساعد على السير الحسن في تطبيق البرنامج الإرشادي.(جاكوبس Jacobs، في ص.أ.الخطيب، 2007: 163).

4) الإرشاد في المرحلة التعليمية المتوسطة:

يصل تلميذ هذه المرحلة التعليمية إلى مستوى متقدم من النمو العقلي والتفكير المجرد، ويمكنه أن يتحمل المسؤولية عن سلوكه، وبالتالي ينبغي للبرامج والخدمات الإرشادية أن تراعي تفرد الفرد، وفي نفس الوقت جماعية الرفاق للمراهق. وحتى يكون برنامجا فعالا يتوجب أن يبنى وفق خطة واضحة محددة الأهداف، المكونات والمصادر (ع.دبور وزميله، 2007: 221)، ويذكر أحمد الخطيب (2007: 303) أن أهم الخدمات الإرشادية التي يحتاج إليها المراهقون، هي: الخدمات ذات الطبيعة الإنمائية، خدمات التخطيط التربوي والمهني، التحصيل الدراسي، التقبل الاجتماعي، إدراك الذات والنمو الجنسي،....

وللتذكير فقد خصصت وزارة التربية الوطنية أنواعا من الخدمات الإرشادية–التوجيهية في المجالين المدرسي والمهني، لفائدة تلاميذ هذه المرحلة، وخصوصا لمن هم في نهاية المرحلة

والمقصود بها تلاميذ مستوى الرابعة متوسط، تتمثل أساسا في خدمات الإعلام حول المسارات الدراسية، التكوينية والمهنية، وتتبعية–تقويمية لنتائج التلاميذ الدراسية وكذا توجيهية في نهاية السنة الدراسية نحو الجذوع المشتركة للسنة أولى ثانوي.

وما عدا ذلك لا نجد برامج إرشادية متخصصة من أي نوع كانت تعني بالمشكلات الدراسية للتلاميذ، أو ترعى التلاميذ ذوي الصعوبات والمشكلات الدراسية، علاجية كانت أم وقائية، وخصوصا حول قضية التسرب المدرسي بأشكاله. وهذا من دواعي اختيار هذا الموضوع، وتناوله بالدراسة من قبل الباحثة، إذ تعد الوقاية قلب العملية الإرشادية، حيث يمكن تجنب العديد من السلوكيات المعيقة للتمدرس العادي قبل أن تصبح مشكلات جادة (ع.دبور وزميله، 2007: 250)، كمحاولة منها لتزويد هذه الفئة من التلاميذ بوسائل تدخل وقائية، يمكنها أن تساهم في تفادي وقوع التكرار كمظهر من مظاهر التسرب المدرسي.

5) خطوات بناء البرامج الإرشادية:

تسبق عملية البناء عمليات تحضيرية وتهيئة لتصور الإطار العام الذي يندرج البرنامج تحته، من خلال برامج سابقة مماثلة، ودراسات سابقة حول الموضوع كذلك، ولقاءات وحوارات مع الأفراد المعنيين للتعرف على تصوراتهم حول موضوع البرنامج، وعلى العموم، يمر بناء البرنامج بالخطوات التالية (إبراهيم السفاسفة، 2003: 187):

1. دراسة شاملة لحاجات الأفراد:

بمعنى إحصاء حاجات الفئة المستهدفة بالدراسة لتحديد ما يلزمهم من مساعدة، وتشكيل المجموعة الإرشادية.

2. دراسة الإمكانيات المتوفرة في البيئة المحلية:

بهدف توفير الميزانية اللازمة لتنفيذ خطوات البرنامج، وتحديد مصادر تمويل لتغطية نفقاته.

3. الإعلام:

بمعنى تسويق فكرة البرنامج وإقناع كل الجهات ذات العلاقة، بأهميته وضرورته، لإيجاد الدعم والمساندة الكافيين لإنجاح البرنامج.

4. تحديد الأهداف:

وفق ما يخدم غرض البرنامج ولأجل ماذا صمم، سواء أكانت أهدافا إنمائية، وقائية أو علاجية. ويكون ذلك في شكل أهداف عامة وأخرى خاصة و/أو إجرائية.

5. تحديد وسائل وأساليب التنفيذ:

مما يخدم طبيعة البرنامج، ومما أثبت صلاحيته بإجماع الدراسات السابقة، والبرامج الإرشادية المماثلة، ومصادقة من قبل المختصين والمحكمين.

6. ضبط هيكلة ورزنامة تنفيذ البرنامج:

عن طريق تحديد دور ومسؤولية كل من له صلة بتطبيق البرنامج مثل أعضاء الفريق الإرشادي والفريقين الإداري والتربوي للمؤسسة التعليمية إضافة إلى أولياء أمور التلاميذ، من خلال رزنامة زمنية تضبط وقت تنفيذ كل مرحلة.

7. تنفيذ البرنامج الإرشادي:

أي الانطلاق في عقد جلساته مع الفئة المعنية بالبرنامج وفق التخطيط المسبق.

8. تقييم البرنامج:

بعد عمليتي التخطيط والتنفيذ تأتي عملية التقييم للتحقق من مدى نجاح الخطوات المنفذة، من خلال قياس التغيرات التي تحدث لدى أفراد المجموعة الإرشادية بعد تنفيذ البرنامج مقارنة بما قبله. وهذا يفيد في الحكم على مدى كفاية الخدمات والإجراءات المقدمة، وجوانب القوة والضعف فيه، وبالتالي إصلاح وتصحيح ما ثبت قصوره، وتطوير البرنامج ما أمكن، حتى يكون أداة قليلة السلبيات وتعود بأقصى فائدة على الأفراد المعنيين به.

ويمكن إجراء التقييم بوسائل متعددة من بينها:

- الاختبارات النفسية.
- اختبارات ومقاييس التكيف النفسي والاجتماعي، وقوائم تقدير المشكلات الخارجية والداخلية.
- الاستفتاءات ومقاييس الاتجاهات والرأي العام.
- نتائج التحصيل الدراسي: تحسن في مستوياتها (وفق معايير سيرتزر و ستون).
- نقص حالات الرسوب والتسرب.
- تحسن في الاتجاهات والسلوك.
- شعور المسترشدين بالرضا عن البرنامج والخدمات المقدمة فيه.

6) المجموعة الإرشادية وكيفية تكوينها:

يتطلب تطبيق البرنامج الإرشادي العمل مع مجموعة أو مجموعات تمثل العينة المقصودة بالدراسة. وتسند عملية بناء الجماعة إلى المرشد فهي مسؤوليته، فكلما كان الاختيار دقيقا

لأعضائها زاد ذلك من فرص المساعدة، واستفادة المسترشدين من البرنامج، حيث يكون ذلك بمراعاة:

1. **نمط المجموعة:** وتبنى إما بشكل مفتوح أو مغلق:

- **النمط المفتوح:** يسمح هذا النمط بانضمام الأفراد إلى المجموعة أو الانسحاب منها متى أرادوا ذلك في جلسات غير محددة المواعيد، ويمكن انضمام أفرادا جدد، ما يسمح بالاستفادة المستمرة لخبرات كل فرد جديد، إلا أن ذلك يمكن أن يؤثر على تماسك المجموعة، ويتسبب في عدم تحقيق الأهداف.

- **النمط المغلق:** وهنا تضبط المجموعة من البداية من حيث عدد أفرادها ومواعيد الجلسات، ويستمر الجميع في الحضور إلى غاية نهاية الجلسات. وهذا النمط يساعد على استمرار المجموعة وتماسكها وانضباطها.(ص. أ. الخطيب، 2007: 171). كما يتناسب هذا النمط مع مجموعات التدريب، حيث يساهم الأعضاء في التحضير للموضوعات، وتحليلها والتدرب عليها، فيتعلمون مما يجري داخل المجموعة، ويساهمون في بناء التغذية الرجعية لديهم.

2. العمر: تُكَوَّنُ الجماعة من فئة عمرية واحدة، لتشابه المتطلبات النمائية بين أفرادها وكذا الاهتمامات والحاجات.

3. المشكلات المشتركة: حيث يحبذ تشكيل المجموعة الإرشادية التي تعاني من مشكلة أو مشكلات مشتركة، ما يساعد أفرادها على الشعور بالانتماء والفهم المتبادل، فيضمن المرشد التعاون الكامل من قبلهم (م.إبراهيم السفاسفة، 2003: 121).

4. القدرات: وخاصة من الناحية العقلية، فإذا ضمت المجموعة أفرادا غير متجانسين في الذكاء أثر ذلك على تماسكها وعزل من هو اقل مستوى. يقول سعيد حسني العزة (2007: 407) أن التجانس الزائد بين أفراد الجماعة أمر غير مرغوب فيه، إذ لا بد من وجود خبرات اجتماعية عريضة داخل الجماعة بحيث تكون ممثلة حقيقة لقطاع معين من قطاعات المجتمع. أما بالنسبة للذكاء فلا ينبغي أن تكون الفروق الفردية فيه بين أفراد الجماعة واسعة جدا.

5. الثقة المتبادلة: من خلال التزام أعضاء الجماعة بالمحافظة على سرية المناقشات خلال جلسات البرنامج وعدم التحدث عنها خارجها.

6. حجم المجموعة: يرتكز على مجموعة من العوامل:

- نوع المجموعة وأهدافها.
- أعمار أفراد المجموعة.

- نوع المشكلة أو الموضوع المعالج.
- مقدار الوقت المتاح للعملية الإرشادية.

إن حجم المجموعة ينبغي أن يكون مناسبا بقدر ما يسمح بالتفاعل بين أفرادها، فهو 6 أفراد كما حدده سعيد حسني العزة، وهو بين 5 و 7 مسترشدين برأي إبراهيم السفاسفة، ويكون في حدود 6 إلى 8 أعضاء حسب صالح أحمد الخطيب، حيث يسمح هذا العدد بالتفاعل بين الأعضاء والمشاركة والتعبير عن أنفسهم، خصوصا عندما تكون المشكلة شخصية أو انفعالية. المهم كما يقول Slavson ألا يقل حجم الجماعة عن ثلاثة أشخاص لأن العلاقة الثنائية بين شخصين فقط داخل الجماعة لا يمكن لها أن تثمر مثلما يكون هناك شخص ثالث يزيد من قوة التفاعل وفعالية التواصل بينهم (س.حسني العزة، 2007: 407).

ويمكن أن يزيد حجم المجموعة ويصل إلى حدود 24 عضوا إذا كانت المشكلة دراسية أو سلوكية يومية (صالح أحمد الخطيب، 2007: 172).

7. **مكان عقد الجلسات:** ينبغي أن يكون مهيئا بكل ما يسهم في راحة المسترشدين، فإلى جانب المقاعد والطاولات يتم توفير أدوات ووسائل العمل، ويفضل الجلوس بشكل دائري أو نصف دائري(على شكل حرف U) ما يسمح برؤية أفراد المجموعة لبعضهم البعض، ويمنع تشتت انتباههم خلال سير الجلسة. فكلما شعر المسترشدون بتغير البيئة التي هم متعودون عليها، ساهم ذلك في زيادة السلوكيات الإيجابية أو المرغوب فيها، والتقليل من السلوكيات السلبية أو غير المرغوب فيها (نايف بن عابد الزارع، 2007: 61).

8. عدد الجلسات وفتراتها: يجمع المختصون في الإرشاد على المعدل الزمني للجلسة الواحدة المتمثل في ساعة ونصف، ذلك أنه إذا قل الوقت عن تلك المدة فإنه لا يسمح بمشاركة كافة الأعضاء في مختلف النشاطات. وتعقد مرة أو مرتين في الأسبوع، في حدود 10 جلسات إلى 20، بحسب اهتمامات الأعضاء ورغبة المرشد، والوقت اللازم لتطبيق البرنامج الإرشادي.

7) القوى المؤثرة في الجماعة الإرشادية:

هناك مجموعة من القوى تؤثر مباشرة على أفراد المجموعة، من بينها:

1. الالتزام والمسؤولية: ويكون بالحضور في المواعيد، والخضوع لمعايير المجموعة وقيمها ومدى إفصاح وتعبير أفرادها عن ذواتهم، فهذا عامل مهم في البلوغ بالبرنامج إلى نتائج إيجابية، وحل المشكلات وتعديل السلوكات.

2. التوقعات: حيث يستحسن أن يعرف أفراد المجموعة الإرشادية ما يتوقع منهم قبل الانضمام
إليها، وما الذي يتوقعونه من المرشد وبقية زملائهم في المجموعة، فهذا ينمي التماسك فيما بينهم، ويقلل حالات الانسحاب من المجموعة.

3. معايير الجماعة: ويقصد بها تقبل كل عضو شروط الالتحاق بالجماعة وقوانينها الداخلية، حيث للأمر تأثير قوي على سلوك الأعضاء (س.ح.العزة 2000، ص74)، مثل طريقة تصرف الأعضاء مع بعضهم البعض ومدى تقبلهم لبعضهم البعض، وطريقة مناقشة المواضيع، والتعبير عن آرائهم وأساليب التعزيز والمكافأة. كل هذا يدعم الشعور بالانتماء للمجموعة، ويشعرهم بالأمن والطمأنينة، ويبعد التوتر والقلق عن أنفسهم، ما يجعل الجميع على أهبة الاستعداد للمشاركة الفعالة في نشاطات وأعمال البرنامج الإرشادي.

4. التغذية الرجعية: وهي أن تكون ردود فعل المرشد وتعبيراته اللفظية إيجابية نحو سلوكات واستجابات المسترشدين، حسب "بيتروفيسا" مع التعزيز فهذا مفيد جدا خصوصا في المراحل الأولى من نمو المجموعة (ص.أ.الخطيب، 2007: 185).

8) أسلوب الإرشاد الجمعي المصغر في الوقاية من التكرار المدرسي:

تصب الدراسة الحالية في إطار تفعيل إجراءات وقائية وأخرى إرشادية من خلال تدريب أفراد المجموعة الإرشادية، والذين يمثلون تلاميذ نهاية المرحلة الإلزامية المستهدفين بالتكرار، على اكتساب المهارات والعادات الدراسية الصحيحة، والتي بتعلمها ثم إتقانها تساهم في الرفع من مستويات التلاميذ التحصيلية، وتغير اتجاهاتهم نحو اتجاهات مقبلة على التعلم وبذل الجهد، وبالتالي يتم تفادي الرسوب الدراسي فالتكرار قبل وقوعه.

إن طريقة التعلم وأسلوب المراجعة أو المذاكرة، هما تطبيقان عمليان لقدرة التلاميذ على استيعاب المعارف والمعلومات، ثم تخزينها، ثم استدعاؤها لتوظيفها في مختلف الوضعيات الإدماجية.

وبذلك فإنها تعتبر مهارة تتطلب الاستعانة بمختلف القدرات العقلية كالتفكير والفهم والتحليل والتركيب والتذكر، وتتبني على تقنيات مثل تقنية القراءة، تلخيص الدروس، تنظيم الوقت،...إلخ. فإذا لم يتقن التلاميذ مهارات الدراسة هذه، تشكلت لديهم عادات دراسية خاطئة تعيق مذاكراتهم بالصورة المطلوبة، فتظهر لديهم الصعوبات الدراسية التي تؤثر سلبا على إنجازاتهم الدراسية، وتنخفض مستويات تحصيلهم.

إن التلاميذ المفتقرين لمهارات الدراسة، يتلقون أكبر الصعوبات عند المذاكرة البيتية، عندما لا يكون بقربهم مشرفهم التربوي أو معلموهم، والعمل المدرسي من واجبات وفروض وحتى الاختبارات والامتحانات كلها تركز على العمل البيتي، وتحضر بالبيت.

إن التلاميذ المستهدفين بالتكرار، ورغم قضائهم للكثير من الساعات في الدراسة والمذاكرة، لكنها تبقى مبنية على أسس غير سليمة، وتجعل جهودهم تضيع من دون فائدة، فيجدوا أنفسهم غير قادرين على التحصيل الجيد.

وإلى جانب هذا العامل، هناك من العوامل النفسية التي تؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم، مثل حالات القلق، والتعب والشعور بالملل في المدرسة، والخوف المستمر من الفشل والرسوب في امتحان شهادة التعليم الأساسي، وكذا النظرة التشاؤمية لمستقبل التلميذ الدراسي والمهني، وشعوره بالعجز والتوتر الذي يؤثر على التركيز ويشتت الانتباه لديه، إضافة إلى عدم الاعتناء به من قبل مدرسيه بحكم نتائجه الدراسية المحتشمة، وعدم حصوله على التعزيز اللازم لتثبيت التعلمات. فكل هذه الأمور تجعل التلميذ يقبل على التعلم والمذاكرة بطرق عشوائية وخاطئة، فتتحول لديه إلى عادات ومهارات دراسية غير صحيحة.

كما أن بعضا من طرق التعليم المرتكزة على الحفظ عن ظهر قلب، وكثرة الواجبات المدرسية تسببت في تنفير ذاك التلميذ، الذي هو في الأصل مهدد بالتكرار، من التعلم والمدرسة ككل، وأصبح يحمل اتجاهات سلبية في عمومها نحو المدرسة. كما أن التلميذ وعندما لا يجد من وسائل الترفيه بمؤسسته، ولا حتى أقساما جميلة معتنى بها ومزينة، ولا خرجات تربوية– بيداغوجية، ولا استخدام للتقنيات والوسائل الحديثة عند التدريس إلا نادرا، كلها وغيرها عوامل تساهم في تنفير التلميذ من مؤسسته التعليمية، فيشعر أن المكان ليس مكانه، وأن مدرسته لا تلبي حاجاته، فلا يدفعه ذلك إلا للعمل العشوائي العديم الفائدة.

هؤلاء التلاميذ هم من دون شك، في حاجة ماسة إلى برنامج إرشادي يدربهم على المهارات الدراسية وبالتالي عدم الوقوع في التكرار.

وأفضل سبيل لذلك، أن توفر الظروف المفضلة للدراسة والتعلم كما يرغب فيها هؤلاء التلاميذ، من دون أن تفرض عليهم، من ظروف بيئية مساعدة كالشروط الفيزيائية والنفسية المهيأة لاكتساب المهارات الدراسية الصحيحة، كالقواميس اللغوية والمعاجم المتخصصة، والصحف والكتب، وحتى كتب المطالعة، والمجلات التربوية الهادفة، وتعلم إدارة الوقت بدءا من البيت، واستخدام إجراء التعزيز الذي له أهمية كبيرة في اكتساب عادات الدراسة الصحيحة،

كالهدايا والمكافآت، أو السماح بمشاهدة البرامج المفضلة على التلفاز، أو ممارسة الرياضة المفضلة، أو استخدام الحاسوب، أو اللعبة الإلكترونية المفضلة (س.ح.العزة، 2000: 194).

9) دراسات سابقة حول أثر البرامج التدريبية على الاتجاهات والتحصيل الدراسي:

أنجزت دراسات عديدة لتقدير أثر البرامج التدريبية على المهارات الدراسية في تغيير اتجاهات

الطلاب وتحصيلهم الدراسي عربية و أجنبية، منها:

1. **دراسة معالي، إبراهيم باجس (1986)** الذي صمم برنامجا إرشاديا للتدريب على المهارات الدراسية لمعرفة أثره على : التكيف الأكاديمي، المهارات الدراسية والمعدل التراكمي لعينة حجمها 60 طالبا من الجامعة الأردنية ممن تحصلوا على أدنى الدرجات في "اختبار بورو" للتكيف الأكاديمي. وكان في شكل إرشاد جمعي من 7 جلسات، مدة كل جلسة ساعة واحدة، واستخدمت "قائمة مسح عادات الدراسة والاتجاهات نحوها" لبراون و هولتزمان، الصورة (C)، فكانت النتائج:

- تحسن في مستوى التكيف الأكاديمي.
- تحسن في المهارات الدراسية.
- عدم تحسن في المعدلات التراكمية.

بمعنى، ورغم فعالية البرنامج في تحسين المتغيرين الأولين إلا أن ذلك لم يؤد إلى تحسين نتائج التلاميذ الدراسية.

2. **دراسة محمود عطا محمود حسين (1985)** وجدت الارتباط الوثيق بين العادات والاتجاهات الدراسية والتفوق التحصيلي عند المقارنة بين المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا.

وإلى جانب ذلك، توصلت الدراسة إلى أن العادات الدراسية التي يستخدمها المتأخرون غير سليمة، مما يساهم بدرجة واضحة في انخفاض تحصيلهم.

3. دراسة خولة عبد الرحيم عودة غنيم (2005) حاولت استقصاء فاعلية برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي والمهارات الدراسية لدى عينة حجمها 28 طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي في مدينة السلط بالأردن، حيث دربت الباحثة أفراد المجموعة التجريبية وعددهم 14 طالبة على المهارات الدراسية خلال 12 جلسة، مدة كل واحدة منها ساعة واحدة. وقد استعانت بمقياس الدافعية

للإنجاز للسنوسي عطية، ومقياس العادات الدراسية لعبد الهادي مصطفى، وتسجيل معدلات الطالبات في نهاية فصلين دراسيين، وهذا لتقدير مدى فاعلية البرنامج الإرشادي. وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تحسين المتغيرات الثلاث أي مستوى دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي ومستوى المهارات الدراسية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ومن الدراسات الأجنبية:

1. **دراسة بيدل وآخرون (1999) Beidel et al** (في خولة غنيم، 2005: 72) الذين تناولوا بالبحث أثر برنامج للتدريب على العادات والمهارات الدراسية، واستراتيجيات أخذ الامتحان وتخفيض القلق المصاحب له على التحصيل الدراسي لدى عينة من 8 طلاب بالمرحلة الابتدائية والإعدادية (9–12 سنة) لمدة ستة أشهر، واستعانوا بأدوات: استبانة التقرير الذاتي والتقييم السلوكي، وكذا تسجيل معدلات الطلبة. فكانت النتائج أن قلل البرنامج التدريبي من قلق الامتحان وحسن مستويات تحصيلهم الدراسي.

2. وأظهرت نتائج **دراسة براذر (1983) Prather** طبقها على 24 طالبا من الأكاديمية العسكرية الأمريكية، درب فيها أفراد المجموعة التجريبية على المهارات الدراسية، أن معدلاتهم التراكمية فاقت بكثير معدلات أفراد المجموعة الضابطة.

3. **بحث راهيم (1984) Raaheim** في إمكانية تعليم الطلاب كيفية القراءة، من خلال تدريب 21 طالبا من جامعة بيرجن Bergen النرويجية، على أساليب دراسية مناسبة للقراءة. فبعد إتمام البرنامج التدريبي، سجلت فروقا دالة إحصائيا ما بين مجموعته ونتائج طلاب آخرين لم يشاركوا في التدريب لصالح المجموعة المدربة.

4. طبقت **هايمن Heiman** دراستها على طلبة يعانون من صعوبات أكاديمية وآخرون ناجحون دراسيا بجامعة في ميتشيغان، من خلال تدريبهم على برنامج للتعلم يتضمن كل ما سجلته عن المهارات الدراسية التي تساهم في نجاح الطلبة المتفوقين. والنتائج كانت أن انخفضت نسب الإنذار للطلبة، وزيادة التحصيل الدراسي للعاديين والمتفوقين على السواء (أبو حميدان، 1991).

5. وتوصل **ويلسون (1988) Wilson** في دراسته على طلبة المدارس في ولاية تكساس الأمريكية، أن التحصيل الدراسي يتأثر بالعادات الدراسية، بعد تدريب هؤلاء على المهارات والعادات الدراسية المناسبة. واستطاعوا التفوق في اختبار التحصيل المعياري الوطني، في حين لم يحقق ذلك من لم يشاركوا في البرنامج (الكركي، 1996).

6. **دراسة جيرتز (1994) Gertz**، قدمت برنامجا تدريبيا على المهارات الدراسية مصمم خصيصا للطلبة ذوي التحصيل المتدني والمفتقرين للمهارات الدراسية المناسبة بغية وقايتهم من خطر الفشل الأكاديمي عن طريق الزيادة في معدلاتهم الدراسية. وقد عمل مع 18 طالبا خلال فترة ثمانية أشهر في مادة القراءة، وطبق عليهم اختبارات قبلية وأخرى بعدية، وطور مقياس تقدير السلوك، إضافة إلى إجراءه لمقابلات فردية مع كل فرد من المجموعة. فأظهرت النتائج التحسن في استيعاب أفراد المجموعة وتذكرهم لما قرءوه بعدما تدربوا على الإستراتيجية المعرفية، وتحسن في المشاركة وتقييم الذات (أبو شقير، 2001).

7. **دراسة فورتان وبيكار (1998) Fortin,Picard** هي شبه تجريبية، بحثت في أوساط التلاميذ المستهدفين بالتسرب المدرسي والتخلي عن الدراسة. وقد طبق الباحثان برنامج تدخل متعدد الأبعاد على 226 تلميذ من المدارس الثانوية بمقاطعة الكيبيك بكندا استمر لمدة 3 سنوات (93-1996)، عرفوهم من خلاله على المؤهلات الدراسية القاعدية، وطوروا لديهم السلوكات الاجتماعية المرتبطة بالحياة الاجتماعية وسوق العمل، وكذا نشاطات ورش للسماح للتلاميذ بالإنتاج إلى جانب تربص في الوسط المهني.

وتخلل تطبيق البرنامج لقاءات تقييمية أسبوعية مع التلميذ، وتقديم تقنيات الدعم إليه، وتلقينه أن مؤسسته هي في نفس الوقت مجلس للتعاون معه، ومؤسسة قواعد واضحة للانضباط.

وقد اشترط الباحثان على التلاميذ المشاركين في البرنامج الالتزام الشخصي من قبلهم وإبداء الإرادة في النجاح. كما أشركا عدة أطراف: الأولياء، المدرسين، مديرة البرنامج، وأخصائيا نفسانيا تربويا.

وخلصت نتائج التطبيق إلى تدني الاضطرابات السلوكية، وبعض السلوكات المنحرفة لدى البنين. ولكن الأثر العكسي حدث لدى البنات. وفسر الباحثان ذلك بأن الورشات المقترحة كانت تستجيب لحاجات الأولاد أكثر (مثل:النجارة). وفيما يخص إثبات وضبط الذات، فقد كانت النتائج إيجابية لدى جميع التلاميذ. وفيما يتعلق بالمؤهلات المدرسية، لاحظ الباحثان أن قدرات التلاميذ في الرياضيات والفرنسية تحسنت جنبا إلى جنب مع التحفز للدراسة خصوصا عند الذكور.

وقد نبه الباحثان، أنه لولا برنامج التدخل الوقائي لكانت نسب التخلي عن الدراسة أكثر ارتفاعا. وقد غادر الدراسة بعض من المشاركين في البرنامج، لتوظيفهم في الوسط الذي تربصوا فيه (Fortin et Picard,1998).

8. **دراسة تقييمية** قادها **مركز CRIRES** للبرامج الوقائية المخصصة للمتسربين المنحدرين من الأوساط المحرومة ومدى فاعليتها. وتراوح سن المشاركين في تلك البرامج وعددها أربع،

مابين 14 و18 سنة ممن اجتمعت لديهم عوامل شخصية تنذر بخطر التسرب المدرسي(خبرة دراسية سلبية، تكيف نفس–اجتماعي هش.....إلخ). حيث استفاد هؤلاء من محيط تربوي ملائم(مجموعات محدودة من التلاميذ وثابتة، أساتذة أقل عددا لكن أكثر تفرغا، تأطير بيداغوجي وسلوكي ملائم).

وتوجه برنامج وقائي خامس لتلاميذ من سن (12 إلى 13 سنة) الذين يعانون من صعوبات (مردود ضعيف) تهدد الاستمرار الحسن لتمدرسهم. خصص هذا البرنامج للدعم البيداغوجي والنشاطات خارج المدرسة.

وقد كانت النتائج في أول سنة (1999) أن ارتفع المردود الدراسي والتحفيز للمشاركين في هذه البرامج. وبالتالي ثبتت فاعليتها. إلا أن تلك الفاعلية كانت أقل لإعادة إدماج أولئك الشباب لقطاعهم العادي، وخصوصا لتطوير القدرات الضرورية لمتابعة الدراسة بصورة منتظمة (وهي: استراتيجيات التعلم، الاستقلالية، تسيير القلق والإجهاد،.....).

ولكن البرنامج الوقائي كان أكثر فائدة مع التلاميذ من "النمط الهادئ" أي يعانون فقط من مشاكل التعلم، مقارنة بالتلاميذ من "النمط غير المتكيف" أي الذين يعانون من صعوبات دراسية وسلوكية. كما أثبت فاعليته مع التلاميذ المتابعين من قبل آبائهم (دعم، تأطير،...)، حيث أظهروا تحسنا كبيرا في الاندماج الاجتماعي. وهذا يثبت العلاقة الوطيدة بين نجاح أو عدم نجاح التلاميذ، وأوليائهم.

كما أظهرت التحاليل الإحصائية عاملين رئيسيين من العوامل المسؤولة عن التحسن الملاحظ داخل القسم، وهما: تحسن علاقة التلاميذ بمدرسيهم ومربيهم، وتحسن نوعية الأساليب البيداغوجية المستخدمة.

وأخيرا، أجمعت نتائج تلك البرامج الخمس، على أن يتم إعطاء الأولوية لاستراتيجيات التدخل التي تدعم مرافقة لصيقة بالتلاميذ والتي من شأنها أن تقي من التسرب المدرسي، وتتمثل في: تقليص العلاقات تلميذ–أستاذ لتكون أكثر حميمية، مجموعات تلاميذ قارة، تنظيم فضائي –زماني أكثر بساطة، التركيز على المواد القاعدية، تكييف التعليم مع إيقاع التلاميذ....(Crires,2001).

خلاصـــــــة:

يتضح جليا من العرض السابق، أن الإرشاد في صورته الجمعية المصغرة هو أنسب أسلوب للتدخل الوقائي في أوساط التلاميذ المستهدفين بالتكرار، وهذا من خلال اعتماد برنامج تدريبي على المهارات والعادات الدراسية المناسبة للمساهمة في الرفع من مستويات تحصيل هؤلاء

التلاميذ، ذلك أن معظم الدراسات الواردة سواء في هذا المبحث أو المباحث السابقة أكدت وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين هذين المتغيرين.

كما أكدت أن تلك البرامج التدريبية تساهم في تغيير اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة، ما يحبب الدراسة لديهم ويجعلهم يقبلون على التعلم، خصوصا إذا تلقوا دعما ومساندة من قبل أوليائهم ومدرسيهم.

وبهذا فإن الدراسة الحالية تتشابه مع تلك الدراسات في موضوع بحثها وخاصة أنها مطبقة على مجموعة تلاميذ في سن المراهقة ممن تتشابه مشكلاتهم، وكلها تندرج في صميم قضايا الإرشاد الجمعي.

الإجـــــــــراءات
المنـهجيـــــــــة
للدراسة

الفصل السادس

الدراســــــة

الاستطلاعيـــــــة

تمهيـــــــد.

.مرحلة استطلاع الميدان

.اختيار وإعداد أدوات البحث

.تجريب أدوات البحث وقياس

المؤشرات السيكومترية.

.التعديلات المجراة على

أدوات البحث.

الدراسة الاستطلاعية

تمهيـــــد:

يتضمن هذا الفصل عرضا لأول جزء من إجراءات الدراسة الميدانية، الجزء المتعلق باستطلاع الميدان الضروري للمراحل المقبلة من الدراسة. وفيه تقديم لأدوات البحث، وتجريبها الأولي، إضافة إلى قياس مؤشراتها السيكومترية. وأخيرا أهم التعديلات المجراة على أدوات الدراسة تبعا لما أوصى به المحكمون.

1) مرحلة استطلاع الميدان:

تعد هذه المرحلة ركيزة العمل الميداني؛ ذلك أنها تمكن الباحثة من جلب أكبر قدر من المعلومات عن موضوع الدراسة وعن أفراد المجتمع المعني بها، كما تتيح لها تقدير مدى صلاحية المقاييس المعتمدة في البحث، وبالتالي تصحيح وتعديل ما ينبغي تعديله. ولأجل ذلك قامت الباحثة بالخطوات التالية:

1. التقرب من أفراد المجتمع الأصلي للبحث، وهم تلامذة مستوى السنة الرابعة متوسط، وإجراء مقابلات مع عدد منهم (في ديسمبر 2006) الهدف منها: جمع آراء التلاميذ حول الحياة في المتوسطة، مثل سؤالهم عما يعجبهم في مؤسستهم، والمواد التي تجلب اهتمامهم، كيف يقدرون علاقاتهم بأساتذتهم والإدارة وزملاء القسم، هل يأتون للمؤسسة عن رغبة أم مكرهين، أي إحساساتهم العامة نحو المدرسة، ما رأيهم في الفائدة من الدراسة والتعلم، وأخيرا ما الصورة التي يريدون أن تكون عليها متوسطتهم وطريقة تعلمهم.

. هذه المرحلة مكنت الباحثة من جمع معطيات هامة، أفادتها في بناء أدوات البحث.

2. إجراء مقابلات أخرى مع مجموعة من الأساتذة المكلفين بتدريس أقسام الرابعة متوسط، لتوضيح النقاط التالية:

- سمات التلميذ المستهدف بالتكرار (سماته الشخصية، سلوكه، ملمحه).
- كيف يمكن للأستاذ أن يكتشف هذا النوع من التلاميذ.
- المؤشرات التي تسمح بالتنبؤ بالتكرار.
- درجة إقبال هذا التلميذ على الدراسة والتعلم.
- أهمية كل مادة تعليمية من وجهة نظر الأستاذ.

. سمحت هذه المرحلة باستكشاف التلاميذ المستهدفين بالتكرار والتعرف عليهم من وجهة نظر الأساتذة، ما ساعد الباحثة في تحديد مواصفات المجتمع المعني بالبحث. ومكنت المعطيات المستقاة أيضا من الاستفادة منها في بناء البرنامج الإرشادي.

وقد استقت الباحثة هذه الطريقة، قياسا على عمل الباحثة Monique Alles-jardel وزملائها، عندما أرادوا تطوير استبيان "smiley" لدراسة اتجاهات تلاميذ المدارس الابتدائية نحو المدرسة، فقاموا بإجراء مقابلات مع أطفال صغار أجابوا فيها عن أسئلة تمهيدية مختلفة.

3. مراجعة ممعنة لدراسة تجريبية سابقة والتي اهتمت بتصميم سلالم ومقاييس للاتجاهات، على غرار دراسة حليم بناصر(2003) آل جاردال، بشلاغم يحي ودراسات أخرى تكفلت ببرامج تدخل وقائية لدى تلك الفئة من التلاميذ، كندية، فرنسية، سويسرية، مغربية وأردنية، وقد تم التطرق إليها عند التحليل النظري للمفاهيم إضافة إلى لقاءات مع أساتذة من الجامعة الأردنية ولمسئول بالمكتب الإقليمي لليونسكو بالمغرب .

. ساهمت هذه المرحلة في بناء وتصميم أدوات البحث: مقياس الاتجاهات والبرنامج الإرشادي.

4. التمهيد للدراسة الأساسية بدءا من تحديد عينة البحث ومنهجها، مرورا بضبط أدوات البحث وتعديلها وانتهاء باختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل المعطيات.

. هذه المرحلة مكنت الباحثة من تقدير مدى صلاحية المقياس والبرنامج المعتمدين في البحث من خلال استجابات المفحوصين، والتعرف على مدى قدرتها على تغطية جوانب الموضوع، ومدى وضوح صياغة الفقرات ودقتها وموضوعيتها مقارنة بأهداف كل أداة.

2) اختيار وإعداد أدوات البحث:

بالنظر إلى طبيعة الموضوع الذي تناولته الباحثة في هذه الدراسة، قامت أولا بتحديد الأدوات المناسبة والمتمثلة في: اختبار لقياس الذكاء- مقياس للاتجاهات نحو المدرسة- البرنامج الإرشادي.

2)1. اختبار لقياس القدرة العقلية العامة:

والمتمثل في اختبار "التحولات" (TF80) الذي يعتبر من اختبارات الذكاء الجماعية غير اللفظية من نوع ورقة-قلم، وقد اعتمد من قبل وزارة التربية الوطنية منذ سنة 1992 (يمكن الاطلاع عليه في الملحق رقم 2).

وصورته عبارة عن أشكال هندسية تتحول وفق قاعدة منطقية على المفحوص اكتشافها لرسم الشكل النهائي (تقديم الإجابة). ويناسب هذا الرائز تلاميذ نهاية المرحلة المتوسطة وبداية المرحلة الثانوية، يتكون من 40 بندا، يجرى في خلال 35 دقيقة من الزمن. وتعطى الدرجات

على سلم 40، وتصنيفات حول مستويات الذكاء وفق جدول الخلاصة الإجمالية للنتائج أعد بعد معايرة[1] محلية أجريت بولاية وهران. ما يسمح بتحديد فئة التلاميذ متوسطي الذكاء.

الغرض من استخدام هذا الاختبار:

- تحديد المجموعات المشكلة لعينة البحث.
- عزل عامل القدرة العقلية العامة في تكوين هذه المجموعات حتى تكون متجانسة، وضمان عدم تأثيره على استجابات التلاميذ خصوصا لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تلقيهم للبرنامج الإرشادي.
- وبالتالي تكوين المجموعتين الضابطة والتجريبية بتلاميذ ذوي قدرات عقلية متوسطة أي عادية.

2)2. مقياس الاتجاهات نحو المدرسة:

وقد قامت الباحثة بإعداده، حيث يهدف إلى:

- الكشف عن اتجاهات التلاميذ المستهدفين بالتكرار قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده.
- الكشف عن التغيير الحاصل في اتجاهات أفراد المجموعة التجريبية بعد خضوعها للبرنامج الإرشادي.
- الكشف عن ثبات اتجاهات أفراد المجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج الإرشادي.

وبفضل الاستطلاع بالقرب من أهل الاختصاص (أساتذة، تلاميذ بالمتوسطات)، والاستفادة من مجمل الدراسات السابقة التي استعانت بمقاييس مماثلة، مثل مقياس smiley، مقياس حليم بناصر وغيرها، تمكنت الباحثة في الأخير من صياغة فقرات هذا المقياس وتحديد أبعاده.

- **أبعاد المقياس وفقراته:**

يتشكل مقياس الاتجاهات نحو المدرسة من ثلاثة أبعاد تمثل في الأصل مكونات وتركيبة الاتجاه، وهي:

أ. البعد المعرفي.

ب. البعد العاطفي–الوجداني.

ت. البعد السلوكي.

ويندرج تحت كل بعد مجموعة من الفقرات المناسبة:

- تستجوب فقرات البعد المعرفي، معارف التلاميذ ومعلوماتهم حول المدرسة.
- في البعد العاطفي، تستفسر الفقرات عن مشاعرهم وعواطفهم تجاه المدرسة.

[1] معايرة : Etallonnage

- وأخيرا في البعد السلوكي، صممت الفقرات لأجل قياس درجات المشاركة في العمل المدرسي أي استجابات التلاميذ السلوكية.

وضم المقياس في الأصل 35 فقرة، يجيب عنها المفحوصون بإحدى الإجابات المتدرجة في الشدة والوزن، وهي ثلاثة: موافق- متردد- معارض، ذات أوزان تقديرية من ثلاث نقاط على طريقة سلم ليكرت. ونحصل على درجة المقياس بجمع استجابات كل تلميذ لعبارات المقياس، ويعبر المجموع عن اتجاهاته نحو المدرسة، فتظهر إن كانت إيجابية مقبلة عليها أو سلبية نافرة منها، ويفترض أن تتغير لدى أفراد المجموعة التجريبية عند تلقيها البرنامج الإرشادي.

وأعطيت الأوزان بحسب التأييد أو المعارضة؛ فإن كانت للعبارة معنى مؤيد للاتجاه، تعطى للاستجابات الدرجات التالية:

موافق	متردد	معارض
3	2	1

وإن كان معنى العبارة معارضا للاتجاه، تعطى الدرجات التالية:

موافق	متردد	معارض
1	2	3

وقد ضم البعد المعرفي في البداية 11 فقرة، والبعد العاطفي 13 فقرة وأخيرا ضم البعد السلوكي 11 فقرة. وبعد استعراض قياس المؤشرات السيكومترية، سيتم الإشارة إلى التعديلات التي أجريت على المقياس بناء على آراء المحكمين، فتعرض عندئذ أرقام الفقرات لكل بعد في جدول خاص.

3. البرنامج الإرشادي:

وهو برنامج إرشاد جمعي مصغر تدريبي وقائي، وتعني كل كلمة ما يلي:

- **برنامج:** مجموعة من النشاطات والأعمال المنجزة خلال جلسات متعددة.
- **إرشاد:** نابع من العملية الإرشادية يقصد بها التبيان والتوجيه.
- **جمعي:** ليس فردي وإنما يناسب مجموعة من الأفراد المتشابهة في السمات.
- **مصغر:** لأن المجموعتين صغيرتين، لا تتعدى 16 فردا لكل واحدة منهما.
- **تدريبي:** وفيه يتم تدريب الأفراد على المهارات الدراسية الصحيحة.
- **وقائي** : يهدف البرنامج إلى الوقاية من التكرار المدرسي.

أ. مراحل تصميمه:

هو الآخر تدرجت عملية بنائه ارتكازا على أربع مصادر:

- **المصدر الأول:** الدراسات السابقة التي اعتمدت برامج مماثلة.

- **المصدر الثاني:** الخبرة الشخصية للباحثة في مجال التوجيه والإرشاد المدرسي.
- **المصدر الثالث:** رغبات التلاميذ وحاجياتهم المستقاة من خلال استمارة "عبّر عن رأيك" المصممة خصيصا لذلك (أنظر الملحق رقم 03).
- **المصدر الرابع:** –مقابلات مع الأساتذة مسؤولي أقسام الرابعة متوسط التي قدموا فيها وجهة نظرهم حول العوامل التي يمكن أن تحفز التلاميذ المستهدفين بالتكرار نحو العمل المدرسي.
- مقابلات أخرى مع أساتذة جامعيين[1] مختصين في الإرشاد النفسي والتربوي والبرامج الإرشادية التدريبية من الجامعة الأردنية بعمان، حيث قدموا للباحثة توصيات قيمة وإرشادات مما ينبغي الالتزام به عند بناء مثل هذه البرامج، ولقاءين آخرين مع مختصين في شؤون التربية[2] .

هذه المصادر ساهمت في :

أولا: بلورة الأهداف العامة للبرنامج وهي:

–الوصول بالتلاميذ المستهدفين بالتكرار إلى وقايتهم منه.

–تغيير اتجاهاتهم النافرة من المدرسة بأخرى مقبلة عليها.

–تعلم المهارات الدراسية الصحيحة.

–تحبيب العمل المدرسي إليهم.

–تحفيزهم على بذل الجهد.

–الزيادة في مستوياتهم التحصيلية.

ثانيا: بلورة الأهداف الخاصة المتعلقة بكل جلسة تدريبية.

ثالثا: بلورة نشاطات كل جلسة[3].

رابعا: تقييم البرنامج عند نهايته.

---

[1] أسماء الأساتذة الذين أجرت الباحثة معهم المقابلات وينتمون كلهم للجامعة الأردنية:

1. **أ.د. أسعد الزغبي:** مدرب متخصص في البرامج التدريبية – كلية العلوم التربوية.
2. **أ.د. عودة الريماوي:** أستاذ علم النفس التربوي.
3. **أ.د. موسى جبريل:** رئيس قسم الإرشاد النفسي والتربية الخاصة.
4. **أ.د. عايش غرايبة:** رئيس قسم علم النفس التربوي.

[2] السيد صبحي الطويل: القائم على شؤون التربية بالمكتب الإقليمي لليونسكو بالرباط – المغرب والمكلف بشؤون التربية بالإسيسكو –الرباط-المغرب.

[3] محتوى الجلسات في الفصل المقبل.

3) تجريب أدوات البحث وقياس المؤشرات السيكومترية:

3)1. اختبار TF80 لقياس الذكاء:

تم تطبيقه على 80 تلميذا متمدرسين بالمؤسستين اللتين شكلت منهما عينة البحث فيما بعد. وهم تلاميذ يدرسون في مستوى السنة الرابعة متوسط.

ثبات الاختبار: استخدمت الباحثة لهذا الغرض طريقة التجزئة النصفية للاختبار، وكان معامل الارتباط بين الفقرات الزوجية والفقرات الفردية مساويا ل 0.95، وباستخدام تصحيح سبيرمان– براون أصبح يساوي 0.97.

صدق الاختبار: تم التأكد منه باستخدام طريقة الصدق الذاتي الذي هو نوع من أنواع الصدق الإحصائي، وكانت النتيجة مساوية ل 0.98.

وبهذا يتضح أن إختبار TF80 يتمتع بصدق وثبات مرتفعين، وبالتالي يعتبر صالحا لقياس القدرة العقلية العامة ألا وهي الذكاء.

وعليه تم استخراج الأفراد ذوي القدرات العقلية المتوسطة لتشكيل أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية عددهم 32 تلميذا الذين طبق عليهم بقية أدوات البحث.

3)2. مقياس الاتجاهات نحو المدرسة:

يمثل هذا المقياس أداة البحث الرئيسية، فبعد تشكيل مجموعتي التلاميذ متوسطي الذكاء، قامت الباحثة بإجرائه مرتين على كلتا المجموعتين: إجراء قبلي وآخر بعدي؛ القبلي يعني قبل تطبيق البرنامج الإرشادي (01 فيفري 2007)، البعدي ويعني بعد تطبيق البرنامج (بداية شهر جوان 2007). وقد استعانت الباحثة بأفراد إضافيين للحصول على مجموعة قوامها 64 تلميذا، وهذا لقياس المؤشرات السيكومترية للمقياس، واستعانت لأجل ذلك بحزمة التحليل الإحصائي SPSS.

3)2. 1. قياس المؤشرات السيكومترية لمقياس الاتجاهات:

أولا: حساب الثبات:

1. ثباث المقياس ككل:

جدول رقم (3)

قيم معامل ثبات مقياس الاتجاهات

مستـــــوى الثبـــــات		
مجموع الفقرات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية للاختبار قيمة معامل سبيرمان براون
30	,919	0.91

- يلاحظ على قيم الجدول أنها تمثل مستويات ثبات عالية، وهذا باستخدام طريقتين مختلفتين للتأكد منها.

2. ثباث أبعاد المقياس:

تم التأكد من ثبات كل بعد من أبعاد المقياس على حدى باستخدام طريقتين مختلفتين، وهما: طريقة ألفا كرونباخ و طريقة التجزئة النصفية للإختبار، وكانت النتائج كما يلي:

1/2. البعد العاطفي-الوجداني:

جدول رقم (4)

قيم معامل ثبات البعد العاطفي-الوجداني

مستـــــوى الثبـــــات		
مجموع الفقرات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية للاختبار قيمة معامل سبيرمان براون
10	,804	0.846

- من خلال الجدول يظهر أن هذا البعد ثابت إلى حد مرتفع، وهذا عند استخدام كلتا الطريقتين، ما يجعل قيمته جد مقبولة.

2/2. البعد المعرفي:

جدول رقم (5)

قيم معامل ثبات البعد المعرفي

مستـــــوى الثبـــــات		
مجموع الفقرات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية للاختبار قيمة معامل سبيرمان براون
8	,557	0.36

- يتضح من خلال الجدول أن قيم الثبات أقل من القيم السابقة، ولكنها تعتبر مقبولة بحكم تجاوزها 0.50 عند استخدام ألفا كرونباخ، وبحكم ثبات المقياس ككل.

3/2. البعد السلوكي:

أ- طريقة ألفا كرونباخ:

جدول رقم (6)

قيم معامل ثبات البعد السلوكي

مستـــــوى الثبـــــات		
مجموع الفقرات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية للاختبار قيمة معامل سبيرمان براون
12	,854	0.812

- أما بالنسبة لهذا البعد فإن مستوى ثباته جد مقبول بحكم ارتفاع قيمه، وبالتالي يمكن القول أن المقياس ثابت، ويصلح لتطبيقه ولكن بعد التأكد من صدقه، كمرحلة موالية.

ثانيا: حساب الصدق:

بغية التحقق من صدق المقياس عملت الباحثة على نفس مجموعة التلاميذ باستخدام طريقتين اثنتين: صدق الاتساق الداخلي للاختبار أو ما يسمى بالصدق البنائي (التكويني)، وصدق المحكمين. وكانت النتائج كما يلي:

1. صدق الاتساق الداخلي:

أ. ارتباط الفقرات بالمقياس:

جدول رقم (7)

يوضح ارتباط كل فقرة بالاختبار ككل

رقم الفقرة	معامل بيرسون (ر)	الدلالة المعنوية	رقم الفقرة	معامل بيرسون (ر)	الدلالة المعنوية
01	,703 **	دال	16	,296 *	دال
02	,548 **	دال	17	,703 **	دال
03	,288 *	دال	18	,734 **	دال
04	,673 **	دال	19	,440 **	دال
05	,784**	دال	20	,367 **	دال
06	,356 **	دال	21	,616 **	دال
07	,509 **	دال	22	,612 **	دال
08	,366 **	دال	23	,745 **	دال
09	,788 **	دال	24	,589 **	دال
10	,701 **	دال	25	,399 **	دال
11	,114	غير دال	26	,689 **	دال
12	,687 **	دال	27	,695 **	دال
13	,608 **	دال	28	,555 **	دال
14	,473 **	دال	29	,483 **	دال
15	,327 **	دال	30	,674 **	دال

ن= 64

* الارتباط دال عند مستوى 0.05 (عديمة الاتجاه)

** الارتباط دال عند مستوى 0.01 (عديمة الاتجاه)

- يتضح من خلال الجدول أنه فيما عدا الفقرة رقم 11 التي لم يكن مستوى دلالتها دالا، تتمتع بقية الفقرات بمستويات دلالة مقبولة، بعضها عند 0.05 وأخرى عند 0.01، وهذا يجعل

الفقرات ترتبط كثيرا بالاختبار ككل، ما ينم عن صدق مقياس الاتجاهات وبأنه صالح للقياس. وفيما يلي حساب لارتباط كل بعد بالمقياس:

ب. ارتباط الأبعاد بالمقياس ككل:

جدول رقم (8) ارتباط كل بعد بالمقياس ككل

	المعرفي	العاطفي	السلوكي
معامل ارتباط بيرسون	,872**	,950**	,953**

.** الارتباط دال عند مستوى 0.01 (عديمة الاتجاه)

- نفس النتيجة المسجلة سابقا، تتأكد من خلال هذا الجدول، فمعاملات الارتباط لكل بعد بالمقياس هي جد مرتفعة، ما ينم عن صدق داخلي قوي للمقياس.

ت. ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه:

1. **البعد العاطفي:**

جدول رقم (9)

يوضح ارتباط كل فقرة بالبعد العاطفي

رقم الفقرة	معامل بيرسون (ر)	الدلالة المعنوية
02	,583 **	دال
09	,784 **	دال
10	,725 *	دال
16	,349 **	دال
17	,782 **	دال
18	,485 **	دال
19	,357 **	دال
22	,452 **	دال
23	,745 **	دال
26	,750 **	دال

ن= 64

* الارتباط دال عند مستوى 0.05 (عديمة الاتجاه)

** الارتباط دال عند مستوى 0.01 (عديمة الاتجاه)

- يظهر هذا الجدول قوة ارتباط كل فقرة بالبعد العاطفي، تتأرجح بين مستوى دلالة 0.01 إلى 0.05، ما يجعل هذا البعد يتمتع بقوة بناء داخلي ويجعله صادقا إلى درجة عالية.

2. البعد المعرفي:

جدول رقم (10)

يوضح ارتباط كل فقرة بالبعد المعرفي

رقم الفقرة	معامل بيرسون (ر)	الدلالة المعنوية
01	,559 **	دال
03	,296 *	دال
04	,634 *	دال
07	,616 **	دال
08	,469 **	دال
11	,193	غير دال
14	,619 **	دال
15	,512 **	دال

ن= 64

* الارتباط دال عند مستوى 0.05 (عديمة الاتجاه)

** الارتباط دال عند مستوى 0.01 (عديمة الاتجاه)

- بالنسبة للبعد المعرفي، فما عدا الفقرة 11 التي لم يثبت ارتباطها به، فإن جميع الفقرات الأخرى كان ارتباطها دالا عند المستوى ≤ 0.05 ، وبالتالي لفقرات هذا البعد مستوى صدق مقبول.

3. البعد السلوكي:

جدول رقم (11)

يوضح ارتباط كل فقرة بالبعد السلوكي

رقم الفقرة	معامل بيرسون (ر)	الدلالة المعنوية
05	,767 **	دال
06	,358 **	دال
12	,668 **	دال
13	,630 **	دال
20	,692 **	دال
21	,641 **	دال
24	,667 **	دال
25	,433 **	دال
27	,638 **	دال
28	,631 **	دال
29	,594 **	دال
30	,712 **	دال

ن= 64

* الارتباط دال عند مستوى 0.05 (عديمة الاتجاه)

** الارتباط دال عند مستوى 0.01 (عديمة الاتجاه)

- وكذلك فقرات هذا البعد، فمعاملات ارتباطها بالبعد ككل، كانت دالة، وبالتالي مستويات صدقها هي جد مقبولة.

2/ صدق المحكمين:

استكمالا لقياس صدق المقياس، عرضته الباحثة على محكمين[1] وهم أساتذة جامعيين وآخرين

[1] الأساتذة من جامعة وهران:
أد ماحي إبراهيم / أد بطاهر بشير / د كبداني خديجة / د هاشمي أحمد / د فراحي فيصل / د زروالي لطيفة / د رريب الله محمد
أستاذة من الجامعة الأردنية: أد خولة يحي أستاذة الإرشاد النفسي

مختصين في مجال الإرشاد والتوجيه[1] وأبدوا آرائهم حول فقرات المقياس، ومدى ارتباطها بالمقياس ككل، وبكل بعد على حدى، وهذا بتصنيف الفقرات، حسب وجهة نظرهم، في 11 مجموعة موزعة بين المعارضة التامة والموافقة التامة وفق طريقة Thurston وChave:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
معـــارض					محـايد	مؤيـــد				

وقد أفادت الباحثة ملاحظات هؤلاء السادة والسيدات المحكمين، في تعديل المقياس، وأجمعت على ما يلي:

3) 3. التعديلات المجراة على مقياس الاتجاهات نحو المدرسة:

1. حذف 5 فقرات لا تتناسب مع الهدف من المقياس، فأصبح يضم 30 فقرة بدلا من 35 في صورته الأصلية.
2. تعديل صياغة 7 فقرات اعتبروها غامضة أو تحمل عدة معاني، أو مستعصية على فهم التلاميذ.
3. تعديل في انتماء الفقرات للأبعاد، وعددها خمسة.
4. الإبقاء على الفقرات التي أيدها المحكمون بالإجماع (المصنفة من الدرجة 7 إلى 11) وإعادة النظر في جميع الفقرات (المصنفة في الدرجة 5 فأقل).

وعلى العموم كان إجماع من قبل المحكمين على صلاحية المقياس فيما وضع لقياسه، وبالتالي خلص إلى صورته النهائية (أنظر الملحق رقم 4).

والجدول الموالي يوضح توزيع الفقرات على كل بعد من أبعاد المقياس، وأرقام فقراته ودرجاته:

[1] من مراكز التوجيه المدرسي والمهني:
أ. معرف مراد مدير م.ت.إ.م.م (وهران غرب) / أ. شداد نعيمة مستشارة رئيسية في ت.إ.م.م (وهران شرق)

جدول رقم (12)

يوضح أبعاد المقياس وفقراته ودرجاته

الرقم	المجموع	الأبعاد	أرقام الفقرات	الحد الأدنى للدرجة	الحد الأعلى للدرجة
01	08	المعرفي	15-14-11-8-7-4-3-1	08	24
02	10	الوجداني- العاطفي	26-23-22-19-18-17-16-10-9-2	10	30
03	12	السلوكي	30-29-28-27-25-24-21-20-13-12-6-5	12	36
03	30	المجمـــــــــــــــــــــــــوع		30	90

- وفي الأخير تقول النتائج المتعلقة بحساب المؤشرات السيكومترية أن مقياس الاتجاهات ثابت وصادق، وبالتالي صالح للقياس.

3)4. قياس التحصيل الدراسي للتلاميذ:

قامت الباحثة بتسجيل النتائج الدراسية لأفراد العينة مرتين، الأولى (تزامنا مع التطبيق القبلي لمقياس الاتجاهات) ويتعلق الأمر بالنتائج العامة للفصل الأول للسنة الدراسية 2006-2007، والثانية (تزامنا مع التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات) ويتعلق الأمر بالنتائج المسجلة بعد ظهور تنائج امتحان شهادة التعليم المتوسط BEM لنفس السنة الدراسية.

- بعد إجراء الباحثة لهذه الدراسة الاستطلاعية، ستخوض في إجراءات الدراسة الأساسية، وهذا ما سيرد التفصيل فيه في الفصل الموالي.

الفصل السابع

الدراســـة الأساسيـــة

تمهيـــــــــد.

.منهج البحث والتصميم المعتمد.

.المجتمع المعني بالبحث وعينة الدراسة.

.برنامج الإرشاد الجمعي للتدريب على المهارات الدراسية.

.المعالجة الإحصائية وأساليبها.

.محددات الدراسة.

الدراسة الأساسية

تمهيـــــد:

بعد أن تم اعتماد أدوات البحث بالصورة النهائية الواردة في الدراسة الحالية، قامت الباحثة بالخوض في الدراسة الأساسية لاختبار فرضيات البحث، والتحقق من مستويات دلالتها من خلال اعتماد المنهج والتصميم الملائمين، على عينة ممثلة للمجتمع الأصلي المعني بالدراسة، وتطبيق أدوات القياس والبحث عليها، وأخيرا تحديد المعالجة الإحصائية.

1) منهج البحث والتصميم المعتمد:

نظرا لطبيعة البحث تم استخدام المنهج شبه التجريبي (الإمبريقي)، ذي تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية بتطبيقين قبلي وبعدي لمقاييس البحث على مجموعتين، خضعت فيه الأولى للمعالجة بمعنى التدريب على البرنامج وهي المسماة المجموعة التجريبية، وخضعت الثانية لإجراءات الضبط ولم تخضع لأية معالجة، كما هو موضح في الجدول الموالي:

جدول رقم (13) تصميم الدراسة مع تواريخ الإجراء

المجموعات	الاختبار / الإجراء القبلي	المعالجة	الاختبار / الإجراء البعدي
التجريبية **G1**	**O1** – مقياس الاتجاهات نحو المدرسة – مستوى التحصيل الدراسي	**X** معـــــالجة تطبيق البرنامج الإرشادي	**O2** – مقياس الاتجاهات نحو المدرسة – مستوى التحصيل الدراسي
الضابطة **G2**	**O1** – مقياس الاتجاهات نحو المدرسة – مستوى التحصيل الدراسي	-- بدون معـــــالجة	**O2** – مقياس الاتجاهات نحو المدرسة – مستوى التحصيل الدراسي
الفترة 1	بداية فيفري 2007	الفترة 2	بداية جوان 2007

ويمكن تلخيص معطيات هذا الجدول في هذه الصياغة الرياضية:

- المجموعة التجريبية : G1 = O1 X O2
- المجموعة الضابطة : G2 = O1 - O2

يهدف هذا التصميم إلى دراسة الفروق ما بين المتغيرات التالية:

أ. المتغير المستقل:

نوع المجموعة: - تجريبية: التي خضعت للبرنامج.

- ضابطة: التي لم تتلق أية معالجة.

الجنس: - إناث

- ذكور

ب. المتغيرات التابعة:

1. الاتجاهات نحو المدرسة في أبعادها الثلاث: المعرفي- الوجداني- السلوكي.
2. التحصيل الدراسي ممثلا في نتائج بداية الفصل الأول ثم نتائج نهاية السنة.

2) المجتمع المعني بالبحث وعينة الدراسة:

تبحث هذه الدراسة في أوساط تلاميذ نهاية المرحلة التعليمية الإلزامية، المستهدفين بالتكرار، أي المتمدرسين في مستوى السنة الرابعة متوسط والذين يعانون من صعوبات دراسية ونتائج دراسية محدودة، حيث يفتقرون للمهارات الدراسية الصحيحة ويحملون اتجاهات معرضة عن المدرسة والعمل المدرسي.

وقد أختيرت عينة ممثلة لخصائص هذا المجتمع المعني بالبحث، من متوسطتين بمدينة وهران، والتي خضعت قبلا لاختبار لقياس قدراتهم العقلية العامة، حيث اشتقت العينة من بين التلاميذ متوسطي الذكاء أي العاديين للمتابعة في هذه الدراسة.

ووفق ذلك قامت الباحثة بالتعيين العشوائي لأفراد العينة، واحترمت خطوات تنفيذ الدراسة وفق هذا التصميم، مثلما أكد عليه الباحثان محمد وليد البطش وفريد كامل أبو زينة (2007: 271)، وهي:

أولا: التخصيص أو التعيين العشوائي للأفراد في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

ثانيا: تطبيق الاختبار القبلي على الأفراد في كلتا المجموعتين.

ثالثا: تقديم المعالجة التجريبية للأفراد في المجموعة التجريبية.

رابعا: تطبيق الاختبار البعدي لكلتا المجموعتين.

كما روعيت طريقة معاملة الأفراد سواء في المجموعة التجريبية أو الضابطة من حيث اختبارهم في نفس الوقت.

- **مواصفات العينة:** وهي كما يلي:

1. تلاميذ متمدرسون في مستوى السنة الرابعة متوسط بالمؤسستين التربويتين: إيسطو 2 وابن أحمد الهواري في السنة الدراسية 2006-2007.

وقد تم الاعتماد على عينة من مستوى دراسي واحد، حتى يتحقق قدر مرضي من التجانس بين أفراد العينة وبالتالي يتم التغلب على مشكلة التجانس بين المجموعات المقارنة (جميل محمود الصمادي، 1997: 1076).

2. لم يبلغوا بعد سن 16، ولم يسبق أن كرروا من قبل، ما يجعلهم في حالة الرسوب، يوجهون نحو التكرار وليس الطرد.

3. يمثلون الجنسين مناصفة.

4. يعانون من صعوبات دراسية وافتقار في المهارات الدراسية.

5. يحملون اتجاهات سلبية نحو المدرسة من خلال ملاحظات الأساتذة مسؤولي الأقسام ومن خلال إجاباتهم عن مقياس الاتجاهات.

6. مستهدفون بالتكرار بالنظر إلى نتائجهم الدراسية في نهاية الفصل الأول التي لم تصل إلى المعدل 20/10، والتي إن لم تتحسن إلى نهاية السنة، فمآل هؤلاء التلاميذ الرسوب فالتكرار. وفيما يلي جدول تلخيصي عن ذلك:

جدول رقم (14) مواصفات العينـــــة

مؤسسة الانتماء	المجموعة	عدد الأفراد	الجنس		السـنـــن	متوسط النتائج الدراسية عند الإجراء القبلي
			ذكور	إناث		
إيسطو 2	ضابطة	16	10	06	16 <14	09,02
إبن أحمد الهواري	تجريبية	16	06	10	16 <14	09,23
المجموعة الكلية		32	16	16	16 <14	09,13

واستكمالا لمواصفات العينة، فإنها تتسم بما سيأتي ذكره، من خلال تصنيف الأساتذة مسؤولي الأقسام لأفرادها، عبر إجابتهم عن استمارة مصممة من قبل الباحثة لهذا الغرض (أنظر الملحق رقم 5)، وهي مرتبة:

1. قليلو المشاركة في النشاطات المدرسية.
2. عدم الاهتمام بالمواد عموما.
3. كثرة السرحان.
4. الميل إلى الانطواء.
5. الشعور بالملل.
6. اللامبالاة.

واستثناء لأفراد المجموعة التجريبية، فقد مررت عليهم الباحثة استبيان "عبر عن رأيك" (أنظر الملحق رقم3) لجمع أكبر قدر من المعلومات عنهم، بغية بناء خطة عمل مبنية على معطيات حقيقية، عند تطبيق البرنامج التدريبي على المهارات الدراسية.

عند ذاك وقفت الباحثة على ما اشترك فيه أفراد هذه المجموعة من خبرات، حيث كانوا:

– يعانون من عدم تقبلهم من قبل الأساتذة كبقية أقرانهم، هذا التفكير النمطي يحد من إمكانياتهم.

– يعانون من مشاعر الإحباط أكثر من أقرانهم، كنتيجة لمعاملة الأساتذة لهم من ناحية، ونتيجة فشلهم المتكرر في مختلف الاختبارات والامتحانات من ناحية أخرى، مما يجعل استجابتهم مبالغ فيها في المواقف الضاغطة.

– يعانون من تدني في مفهوم الذات لديهم، وعدم الشعور بالفعالية الشخصية.

تظهر هذه الخبرات السلبية أن هؤلاء التلاميذ يعانون من صعوبات في التعلم، "والتي كما يقول "ميشن Mishne" تجعل من خدمات الإرشاد النفسي والتربوي والمهني ضرورة لابد منها لهذه الفئة حتى يمكن تلبية احتياجاتهم الخاصة (جميل محمود الصمادي، 1997: 1072).

3) برنامج الإرشاد الجمعي للتدريب على المهارات الدراسية:

أ– **مميزاته:** يتصف بما يلي:

نوعه: برنامج إرشاد جمعي مصغر.

المجموعة الإرشادية: هم أفراد المجموعة التجريبية عددهم 16 تلميذا.
فترة التطبيق: من نهاية جانفي إلى بداية جوان 2007.
عدد الجلسات: 13 جلسة، بمعدل مرة في الأسبوع، كل اثنين من 14 سا إلى 16 سا .
مدة الجلسة: ساعتان.

ب- التحضير والإعداد للبرنامج: تم التحضير له باتباع الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: تشكيل المجموعة الإرشادية وفق معايير اختيار العينة (يوم 22 جانفي 2007).

الخطوة الثانية: لقاء مع أولياء تلاميذ المجموعة التجريبية بحضور مدير المؤسسة وإمضاء عقود الشراكة والالتزام معهم (أنظر الملحق رقم 9) (يوم 24 جانفي 2007). وفي اللقاء تم تذكير الأولياء بضرورة ترك الوقت لأبنائهم ليعيشوا، وقتا للراحة في البيت، ووقتا ليشعروا بوجودهم. فليس دور الأولياء تعويض المدرسين. وحذار من خنق الأبناء بحجة العمل المدرسي. وهذا قياسا لأحد الإجراءات العشر من البرنامج الذي اقترحته فيدرالية جمعيات الأولياء للتعليم الرسمي ببلجيكا، في برنامجها "تعليم بدون فشل" (le soir,2009). وعملية إشراك الأولياء في البرنامج هو بغرض تأطير أبنائهم خلال فترة البرنامج الإرشادي، كما لها –مثلما يذكر كوفمان Kauffman 2005– أثر إيجابي في توحيد استخدام الإجراءات بين المنزل والمدرسة (ن. ابن عابد الزارع، 2007: 54).

الخطوة الثالثة: تتمثل في العمليتين التاليتين:

- تهيئة وتزيين القاعة التي ستشهد تطبيق البرنامج الإرشادي بالصور والورق، وشعارات حول النجاح، الإرادة والعزيمة. وتنظيم وضعية الجلوس (المقاعد والطاولات) في شكل حرف U .
- شراء كافة مستلزمات العمل من : دفاتر– كناشات– أوراق– أقلام– مفكرات– أوراق رسم– الألوان المائية والزيتية– أقلام اللباد– أقلام الرصاص– أقلام التلوين– القصص– ألعاب تربوية مثل: لعبة الشطرنج، puzzle - scrables– الحوليات les anales، قواميس ومعاجم، جهاز راديو كاسيت وأشرطة من الموسيقى الهادئة، أدلة إعلامية–سندات–مطويات (معدة من قبل الباحثة وأخرى من قبل مراكز التوجيه).

ج- تنفيذ البرنامج: يتخذ التنفيذ شكل الجلسات باستخدام التقنيات والأساليب الآتية:

- تعليق برنامج كل جلسة على السبورة في بدايتها.

- حوارات ونقاشات جماعية.
- ديناميكية الجماعة.
- العمل ضمن أفواج.
- ملء استبيانات.
- إعلام جماعي.
- مداخلات ومحاضرات من قبل مختصين، مهنيين، جامعيين ونماذج من الشباب الناجحين.
- زيارة تربوية لمؤسسة مهنية.

ويتم الاستعانة بالمعززات والحوافز التالية:

- النشاطات الحرة من اختيار التلاميذ أنفسهم: رسم- تمثيل- كتابة الخواطر...إلخ
- جلسات منشطة بسماع الموسيقى الهادئة، وتناول الحلويات والمشروبات، تسبقها حركات رياضية (في بداية كل حصة).
- رصد جوائز تشجيعية للتلاميذ الذين يبدون تحسنا واضحا في مستوياتهم.

جلســــــــــات البرنامج الإرشادي

الجلسة الأولى: التاريخ 01 فيفري 2007

الموضوع: تعـــــــارف

الأهداف:

- التعارف بين المرشدة و أعضاء المجموعة والأعضاء فيما بينهم.
- شرح أهداف البرنامج الموجه إليهم ومناقشة توقعاتهم.
- تحفيزهم على الالتزام والمشاركة الفعالة (إمضاء عقد الشراكة).
- الاتفاق على مواعيد الالتقاء.
- الإجراء القبلي لأدوات البحث.

النشاطات (محتوى الجلسة):

تقوم المرشدة أولا بالتعريف بنفسها ووظيفتها لأعضاء المجموعة والترحيب بهم ضمن المجموعة ثم تتيح لهم الفرصة لتقديم أنفسهم بذكر الاسم والسن والقسم والهوايات. ويكون هذا التعارف بغرض إحلال جو من الألفة والثقة. بعدها تقدم المرشدة شروحات مستفيضة حول أسباب جمعهم في إطار المجموعة الإرشادية، وما المقصود من الإرشاد الجمعي، الذي يسمح بالمساعدة والتوجيه في إطار مجموعة صغيرة، من خلال الكشف عن الصعوبات التي تعترضهم، والمشكلات التي يعانون منها، فهو يضمن لهم فضاء حرا للتعبير عن ذواتهم، مما يسمح للجميع بالاستفادة.

كما تحفزهم للبرنامج بذكر:" هل تريدون أن تحبوا مدرستكم؟ هل تريدون تحسين مستوياتكم التحصيلية؟ وهل تريدون النجاح والانتقال إلى السنة أولى ثانوي؟ هل يخيفكم تكرار

السنة؟ فإنكم في وضع حرج نوعا ما، فأنتم مستهدفون بالتكرار، وإن قبلتم، فإننا سنتعلم مع بعض خلال جلسات هذا البرنامج ونتعلم عادات ومهارات دراسية صحيحة تساعدكم في فهم الدروس واستيعابها، وكيف تذاكرون مذاكرة فعالة ومناسبة.

وإليكم هذه العقود للشراكة بيني وبينكم، أمضوها في حالة القبول المطلق في المشاركة في هذا البرنامج، وبذلك ستكونون ملزمين بالعمل الجاد، والمرشدة ملزمة من جهتها بالمتابعة والتوجيه (أنظر الملحق رقم 10).

ثم تناقش المرشدة معهم توقعاتهم حول البرنامج، للإطلاع على الأفكار المسبقة التي لديهم، بغية تصحيح الأفكار الخاطئة وتدعيم الصحيحة منها.

وتؤكد المرشدة بعدها لأعضاء المجموعة الإرشادية، بأن يعملوا على تقبل بعضهم البعض، والالتزام بقواعد ومعايير الإرشاد الجمعي، من الحضور في المواعيد وعدم التغيب، والصراحة في المشاركة والالتزام بالسرية وعدم الحديث عما يناقش داخل قاعة الإرشاد، وضرورة تنفيذ مختلف التدريبات على المهارات الدراسية التي

تطلب منهم، والمتمثلة في: تنظيم الوقت، التلخيص، استخدام المكتبة، القراءة الفعالة، الاستعداد للامتحان وأخذ الامتحان.

في نهاية الجلسة تقوم المرشدة بتمرير مقياس الاتجاهات على أفراد المجموعة، وتسجيل نتائجهم الدراسية للفصل الأول من السنة الدراسية للفصل الأول من السنة الدراسية (كقياس قبلي) إضافة إلى استبيان "عبر عن رأيك" لتشكيل بطاقة شخصية لكل عضو وفي الأخير يمضي الأعضاء العقود الفردية للاشتراك في البرنامج. وتعريفهم بالقاعة التي ستحتضن جلسات البرنامج التي تكون كل اثنين مساء.

إن التعاقد يلزم المسترشد بالالتزام بالخطة الموضوعة في برنامج الإرشاد، ويجعل المسؤولية الكبرى على عاتقه، كما ذكرت سلوى عبد الباقي، سنة 1996 والتعاقد المكتوب أفضل وأقوى، ويوقعه الطرفان (حامد زهران، 2000: 27).

الجلسة الثانية:

الموضوع: أهمية العلم والدراسة في حياة الإنسان(1).

الأهداف:

- تصحيح الاعتقادات الخاطئة حول الفائدة التي يضيفها التعلم لحياة الفرد.
- تغيير اتجاهات التلاميذ الرافضة للدراسة بأخرى مقبلة عليها باستخدام طريقة المناقشة الجماعية وطريقة الإقناع بالأمثلة والأدلة والحوار في إطار ديناميكية الجماعة.
- تعزيز صورة الذات لديهم.

النشاطات:

تقوم المرشدة بتنشيط الجماعة من خلال مناقشة عامة موضوعها أهمية العلم والتعلم في الحياة اليومية للفرد، وذلك أولا بفسح المجال لأعضاء المجموعة لإبداء آرائهم حول القضية مع طرح مبرراتهم، فتلمس المرشدة وبوضوح نفورا عاما عن كل قضايا العلم وعدم رغبة في أمور الدراسة، فيذكرون أن لا فائدة مرجوة من العمل والمثابرة وأن لا قيمة للعلم في هذا الزمان، وأن جو المدرسة لا يحفزهم على العمل، فالجميع ينظر إليهم نظرة الدونية ولا يجدون من يصغي إليهم، ولا حتى من يعرفهم بالمرحلة العمرية التي يمرون بها ألا وهي المراهقة، لأن معاشهم اليومي يكاد يكون متوترا، ويواجهون صعوبات للسيطرة على انفعالاتهم، بل ويحملون بعض مشاعر الإحباط والتهميش والنظرة السلبية للذات.

بعدها تبادر المرشدة إلى تقديم أمثلة بديهية من الحياة اليومية، تظهر أهمية كل مادة تعليمية من جهة، وفائدة التعلم بل وضرورته من جهة أخرى، مثلا إذا امتنع كل فرد من المجتمع عن الدراسة، فلن نجد الطبيب الذي يداوينا، ولا المهندس المعماري الذي يبني بيوتنا، ولا محاميا يدافع عن مصالحنا إذا اعترضتنا مشكلة. وتحصيل المعرفة أمر ضروري للعيش في هذا العصر عصر التكنولوجيا واستيعاب المفاهيم المستخدمة فيه، كالعولمة، اقتصاد السوق، الانترنيت والهواتف النقالة وكيف تعمل،.....إلخ.

وفي الأخير، وبعد تبادل لوجهات النظر بين أفراد المجموعة والمرشدة، يتم الاتفاق على تناول موضوع المراهقة الذي يشغل بالهم، كاستجابة لانشغالاتهم، ودعوة مجموعة من التلاميذ النجباء للتعرف على وجهة نظرهم فيما يتعلق بأهمية الدراسة، ولماذا يثابرون ويتفوقون.

الجلسة الثالثـــة:

الموضوع: أهمية العلم والدراسة في حياة الإنسان (2).

الأهداف:

- التعرف على معنى "مراهقة": مناقشة سند إعلامي.
- تحبيب الجو المدرسي لأفراد المجموعة.
- المساهمة في بناء اتجاهات موجبة للتلاميذ نحو المدرسة، من خلال استقبال ثلاث أنواع من الضيوف:
  أ. تلاميذ نجباء من نفس المتوسطة.
  ب. أستاذة جامعية.
  ج. طالبان جامعيان من المتفوقين يشرفان على إنهاء دراسته الجامعية.

النشاطات:

أولا تقوم المرشدة بتوزيع السند الإعلامي حول موضوع المراهقة، وقراءته جماعيا ومناقشته (أنظر الملحق رقم 6) استجابة لطلب أفراد المجموعة.

ثانيا تقوم المرشدة بالترحيب بضيوف الجلسة، وهم ثلاثة تلاميذ الأوائل بالمتوسطة والذين قدموا لزملائهم ذوي التحصيل المتدني، خلاصة أسلوب عملهم داخل القسم وخارجه، وخاضوا حوارا متبادلا معهم حول ما يحفزهم للعمل وبذل الجهد وحب العلم والإقبال عليه. هذا الأسلوب مما أوصى به (ح.العزة 2000: 99) أنه يجب، عند الإرشاد الجمعي إشراك أفرادا ليست لديهم مشاكل ليعلموا الآخرين السلوكات المتكيفة. بأن يروا عن قرب نماذج لأفراد ناجحين، وكيف تمكنوا من ذلك، حيث سيشكل مصدرا من مصادر الشعور بالفعالية الذاتية لدى أفراد المجموعة الإرشادية.

وبالنسبة للضيفين الآخرين: الأستاذة والطالبين الجامعيين، فحضورهما لأجل قص تجربتهما الذاتية مع الدراسة، وتبيان الفائدة التي أضافتها لحياتهما، وكيف أنه لا سبيل للنجاح إلا بالدراسة الجادة، فالعلم يسهل أمور العيش وفهم الحياة من جهة، والشهادات العليا تسمح بالحصول على أفضل المناصب من جهة أخرى.

ثم مناقشة عامة، بطرح انشغالات أفراد المجموعة الإرشادية على الضيوف وتصحيح للاعتقادات الخاطئة، وإبراز أن الإعداد للحياة يكون باعتماد مشروع شخصي واضح المعالم، مع تنظيم محكم لأوقات الفراغ، وهذا سيشكل موضوع الجلسة المقبلة.

الجلسة الرابعة:

الموضوع: كيفية اعتماد مشروع شخصي مستقبلي (مهارة تحديد الأهداف).

الأهداف:

- تعليم أفراد المجموعة الإرشادية التخطيط للمستقبل في إطار مشروع شخصي.
- دراسة السند الإعلامي المخصص لذلك (أنظر الملحق رقم 7).
- إبراز أهمية وضع أهداف مستقبلية.
- مناقشة أسباب تدني مستوياتهم التحصيلية.

النشاطات:

تقوم المرشدة بتوزيع السند الإعلامي على التلاميذ، وقراءة أجزائه تدريجيا مع النقاش المتبادل، وتوضيح ضرورة وأهمية وضع أهدافا للحياة حيث يرى "لويس لاس Laase " أنه من الضروري أن يكون الطالب قادرا على تحديد أهدافه الشخصية، وتلك المتعلقة بالدراسة، والعمل على تحقيقها بالوسائل التربوية المناسبة. واقترح لذلك ما أسماه "قائمة أهدافي". ويرى أن من المهم أن يكون شعار الطالب هو "أن أستطيع"، مع تقوية دافعيته للدراسة، بتعليمه مهارات الدراسة (ح.زهران 2000: 125)، بحيث:

- لا معنى للحياة بدون هدف.
- لا معنى لهدف لم يكتمل ولم يتم تحقيقه.
- هناك استراتيجيات للنجاح.
- الفشل هو فشل في الأفكار.
- المعاق معاق في أفكاره.
- الشخص الناجح يعرف بالضبط إلى أين يذهب.
- كتابة الهدف يعادل 50% من تحقيقه.

ثم تواصل المرشدة شرح مراحل التخطيط للأهداف حيث يتطلب الأمر، إثارة دافعية الإنجاز، والاتجاه الموجب نحو الدراسة، وتنمية الثقة في الذات، والمثابرة والاعتماد على الذات، وتقدير الذات(كنيت Kennett وفيرجينيا كاري Karey الواردين في ح.زهران، 2000: 125). فتطلب المرشدة من التلاميذ الإجابة على هذه الأسئلة الجوهرية:

- أين أنا الآن؟ (الواقع).
- ماذا أريد؟ (الهدف).
- لماذا أريده؟ (الأسباب لتعزيز الرغبة).
- متى أريد؟ (عامل الزمن).
- كيف أستطيع تنفيذه؟ (المصادر والإمكانيات)(التحديات وكيفية التغلب عليها).

وتذكرهم المرشدة بأن الرغبة في النجاح هو حاجة لدى الفرد، حسب تصنيف النفساني الأمريكي ه.ميراي Henry murray سنة 1938، وبالتالي يتوق الفرد إلى تلبيتها. كما أن نفسانيا آخرا يدعى أ.باندورا Albert bandura ذكر أن اهتماماتنا بأي موضوع أو عمل تتحدد عبر الإحساس بالفعالية (هل أستطيع فعل ذلك؟) وعبر توقعاتنا حول نتائج أفعالنا(إذا تمكنت من فعل ذلك، فماذا سيحدث؟). ماذا يعني ذلك؟ أنه كلما تعلمتم طرقا صحيحة في الدراسة، زاد إحساسكم بقدرتكم على التحكم فيها، ويمكنكم الجزم أنها تؤدي إلى مخارج إيجابية (النجاح والانتقال)، وبالتالي فسوف تهتمون بالنشاطات والأعمال المدرسية، وتقبلون عليها (Guichard et Huteau, 2006 : 90-91).

وتشير المرشدة بعدها أنه سيتم إنشاء مكتبة صغيرة خاصة بالمجموعة وتوضع تحت تصرفهم، تضم: حوليات في مختلف المواد، وأدلة إعلامية تشرح المسارات الدراسية و منافذها المهنية، وإجراءات الانتقال والتوجيه. إلى جانب قصص أدبية وكتب علمية للمطالعة وكذا قواميس ومعاجم.

ويتم، كمرحلة أخيرة من الجلسة، مناقشة العوامل المؤدية على سوء تكيفهم، وتدني تحصيلهم الدراسي حسب وجهة نظرهم، والأساليب التي يستعينون بها في الدراسة وعند المذاكرة. وهنا تبرز المرشدة دور العادات الدراسية غير المناسبة في تدني مستويات تحصيلهم، وتبين لهم عواقب الافتقار للمهارات الدراسية الصحيحة. ويتم ابتداء من الجلسة المقبلة تعلم هذه المهارات المدعمة للتعلم والمذاكرة الصحيحة.

ملاحظـــة:

في خلال الأسبوع الذي يلي هذه الجلسة، تعقد المرشدة بعض المقابلات الفردية بناء على نتائج استبيان "عبر عن رأيك" التي ساهمت في إنشاء بطاقات شخصية لكل تلميذ، للاستفسار عن بعض التفاصيل، ومناقشة بعض الأمور الشخصية والعائلية، إلى جانب رفع الهمة

وتحفيز المعنويات (مساعدة نفسية فردية) وتكوينهم على التوجه: مساعدتهم لاكتشاف المواد التي يحبونها، الاستعدادات التي ينمونها، والرغبات التي تحفزهم.

هذا الأسلوب هو نقل عن اقتراحات فيديرالية جمعيات أولياء التلاميذ للتعليم الرسمي ببلجيكا(le soir, 2009).

الجلسة الخامسة:

الموضوع: العادات والمهارات الدراسية.

الأهداف:

- شرح مفهومهما والفرق بينهما.
- تبيان أهميتهما في الحياة الدراسية.
- مناقشة السند الإعلامي "بشرى لكم" المخصص لذلك (أنظر الملحق رقم 8).

النشاطات:

تقدم المرشدة شروحات حول معنى كل مفهوم والفرق بينهما، فالعادات الدراسية تمثل الأساليب والوسائل المستخدمة عند الدراسة والتعلم والمذاكرة (الكركي، 1996). في حين تشير المهارات إلى سلوكات الطالب المثالية المنظمة لزيادة التحصيل الدراسي والتفوق (كابلي، في خولة غنيم، 2003: 142). والفرق بينهما، أن العادات تختلف من تلميذ لآخر، فلكل أسلوب يعتبره مثاليا بالنسبة إليه، أو بالمقارنة مع طبيعة المادة الدراسية والتي يمكنها أن تكون مناسبة صحيحة أو خاطئة من غير دراية من التلميذ.

ثم تعرج المرشدة على شرح أهمية امتلاك المهارات الدراسية وإتقانها والتي تكمن في أن:

- التلميذ يفتقر إليها فعلا (بعد المناقشة مع أفراد المجموعة واستعراض أساليبهم وسلوكاتهم في الدراسة والمذاكرة) وهي بالمقابل ضرورية للتحصيل الجيد.
- امتلاك وإتقان المهارات يوفر الوقت والجهد لطرفي العملية التعليمية–التعلمية، أي التلميذ والمعلم على حد سواء، حيث تكون عملية التعلم مشتركة بينهما، ومحببة لدى التلميذ كونه يمتلك وسائل المتابعة. فلا يجد نفسه مجبرا على التكرار المتواصل، أو الحفظ عن ظهر قلب، بل يستفيد إلى أقصى درجة من قراءاته، ما يكسبه الثقة الكاملة بنفسه وبقدراته.

وتسمح قراءة السند الإعلامي "بشرى لكم" بإعطاء البديل عن العادات والمهارات الخاطئة التي سجلت خلال الجلسة السابقة في أوساط التلاميذ، من بينها، الحديث عن أوقات المذاكرة المثالية وأماكنها، والتي تكون في أوقات شعور التلميذ بالراحة وأحسن حالات اليقظة،

في غرفة تتمتع بتهوية و إضاءة مناسبين، بإبعاد كل مصادر الإزعاج والضوضاء، والتقليل بقدر الإمكان من مشتتات الانتباه، كإطفاء الهاتف النقال، الاقتصار على الكتاب والدفتر فقط ذي الصلة بموضوع المذاكرة.

وكذا التركيز على تصحيح الاعتقادات حول النوم والساعات المطلوبة لذلك (8-9 ساعات يوميا) وتجنب السهر لساعات متأخرة من الليل ، والابتعاد عن كل المشروبات المنبهة، وبالمقابل الاعتناء بالتغذية الصحية (أ.عبادة، 2001).

وقدمت المرشدة مجموعة النصائح التالي ذكرها، وهي في شكل تعليمات ينصح بها د.أسعد الزغبي[1] تلاميذ المجموعة الإرشادية، بعد لقاء مع المرشدة:

1. ألا يدرس الطالب وهو مستلقي على بطنه أو متكئ.
2. ألا يكون شبعانا ولا جوعانا.
3. أن يقوم بالأعمال الواجب عملها قبل المراجعة (الاتصال بصديق، غلق الهاتف الخلوي أو توصية الأهل بالرد على المكالمات الموجهة إليه،....).
4. وضع جميع أدوات المادة التي يذاكرها أمامه، حتى لا ينهض في كل مرة لإحضار أداة، كما عليه الإبقاء فقط على المواد المتعلقة بالمادة.
5. تناول الكثير من الماء.
6. أن يأخذ استراحة 10 د بعد كل ساعة عمل للتمدد والاسترخاء.
7. اختيار الأوقات المناسبة للمراجعة (وهي مذكورة في السند الإعلامي).
8. عند المراجعة، إذا خطر ببال التلميذ فكرة فليكتبها ثم ينفذها في الاستراحة.
9. ملاحظة للتلميذ ذو التحصيل المتدني:

- أن يقرأ الدرس بطريقة PQ4RS قبل الذهاب للمتوسطة، أي قبل تناول الموضوع.
- يذهب للصف ويتابع الأستاذ ويسأل.
- بعد العودة للمنزل يدرسها مرة ثانية بنفس الطريقة.
- عليه بدراسة المادة التي يستصعبها بالأول.

وبهذا الشكل لا يمكن أن ينسى الدرس أبدا.

وفي ختام الجلسة، تتفق المرشدة مع أعضاء المجموعة على بدء التدريبات على المهارات الدراسية انطلاقا من الجلسة المقبلة، والتي ستصحح لديهم ما ذكروه من أساليب وسلوكات خاطئة أو غير مناسبة، في جو من الحماس والاستعداد بهدف تحسين وضعياتهم الدراسية.

[1] أ.د: أسعد الزغبي : مدرب متخصص في البرامج التدريبية والإرشادية بكلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية- عمان – الأردن.

الجلسة السادسة :

الموضوع: مهارة القراءة الفعالة (لروبينسون ROBINSON.F) PQ4RS.

الأهداف:

- التعريف بطريقة PQ4RS.
- تبيان أهميتها في التعلم.
- تدريبات على الطريقة.
- التكليف بواجب بيتي.

النشاطات:

أولا ترحب المرشدة بأفراد المجموعة، ويقومون مباشرة بعد ذلك بحركات رياضية بدنية بسيطة داخل القاعة لمدة 10 د، بغرض التنشيط وزيادة الانتباه.

تستشير المرشدة انتباه المجموعة إلى أهمية موضوع الجلسة، فمهارة القراءة الفعالة أول سلاح فعال لتحقيق استيعاب صحيح وفهم جيد للدروس.

فتبدأ بتعريفهم بمعنى الطريقة (PQ4RS) الذي وضعها روبينسون فرانسيس منذ 1972، وترتكز على خمس مبادئ: المسح، السؤال، القراءة، التفكير، الحفظ، المراجعة. وهذا لتحقيق المذاكرة الفعالة.

تذكر المرشدة أفراد المجموعة بثلاث عناصر أساسية عليهم القيام بها:

أ. **التهيؤ المادي:** ويعني إعداد الطالب للدراسة بشكل منظم لتسهيل الوصول إليها دون إضاعة الوقت. (إبراهيم باجس، 1986: 60).

ب. **التهيؤ النفسي:** التفكير بأهمية الدراسة بالنسبة لأهداف الطالب وذلك لرفع مستوى الدافعية، إجبار الذات على الدراسة وتأجيل البدائل الأخرى حتى الانتهاء من موضوع دراسي معين وتحديد المادة التي سوف تدرس مسبقا (طلعت همام في إبراهيم باجس، 1986: 60).

ت. تطبيق طريقة القراءة الفعالة، وتكون بـــ:

1. قم بمسح عام للدرس في خلال 5 دقائق، فهذا سيسمح لك بأخذ فكرة عامة عنه، وانتبه للعناوين الرئيسية والفرعية، ومختلف الأشكال والرسوم التي يتضمنها.

2. أعد تصفح الدرس من جديد، ولكن بتحويل كل عنوان إلى سؤال تطرحه على نفسك وتحاول الإجابة عليه، كما قرأت أول مرة.
3. عد لأول الدرس واقرأ كل فكرة أو كل فقرة لوحدها، وانتبه للكلمات المهمة، مثل: ترتبط- تختلف- أسباب- نتائج-....إلخ. وكلما شعرت بأنك مررت بمقطع صعب، أو جزء لم تفهمه، أعد قراءته مرة أخرى.
4. فكر وافهم: اجعل معنى لما تقرأ، افهم ما تقرأ، اربط ما تقرأ بما تعرف، استخرج الفكرة الرئيسية والأفكار الأساسية.
5. إحفظ كل جزء وكل مقطع بهذه الطرق:

- **تركيز بصري:** ويكون بتركيز النظر على المقاطع المراد حفظها، حتى تنطبع على صفحات الذهن، فالنظر هو الأداة الأساسية التي يعتمد عليها في عملية الحفظ وهذا هو التركيز البؤري.
- **تسميع ذاتي (شفاهي):** اسأل نفسك عما قرأته، ولخص بكلماتك ما قرأته.
- **بطريقة لمسية (مكتوبة):** أعد كتابة الدرس على أوراق خارجية، أو لخص ما فهمت بأسلوبك الخاص.
- **سمع مرة أخرى** ما قمت بكتابته.

6. راجع من البداية: اطلع على الأسئلة، وغطي بيدك على الأجوبة وردد شفاهيا تلك الأسئلة وإجابتها.
7. راجع من مادة إلى ثلاث كل أسبوع، حتى تستطيع تغطية كل المواد مرة كل شهر تقريبا.
8. استغل عطلة نهاية الأسبوع للمراجعة المركزة.

في نهاية الجلسة تقوم المرشدة بتدريب التلاميذ على هذه المهارة، عن طريق توزيع نصوص صغيرة من المقرر، والطلب منهم تطبيق الخطوات التي تم شرحها والتدرب عليها. ثم الاستماع لهم وتبيان نقاط القوة والضعف في أدائهم.

وأخيرا تكلف المرشدة التلاميذ بتطبيق نفس الإجراءات على محاور أخرى من مواد مختلفة طيلة الأسبوع، وتسجيل أية ملاحظات على الكناشات لمناقشتها في الجلسة القادمة.

الجلسة السابعـــة:

الموضوع: مهارة تنظيم الوقت والبرمجة.

الأهداف:

- التعريف بهذه المهارات.
- توضيح أهميتها.
- تدريبات وتطبيقات عليها.
- تكليف بواجب منزلي.

النشاطات:

تبدأ المرشدة بمراجعة التدريبات على المهارة السابقة برفقة أفراد المجموعة الإرشادية، مع إبراز جوانب القوة والضعف في أساليبهم، مع تقديم التوصيات المناسبة لتحسين الأداء.

وتعرج المرشدة بعدها، على الاستفسار بالقرب من التلاميذ عن منهجهم في توزيع وقتهم اليومي، ما بين المدرسة والبيت، وما بين العمل والدراسة والراحة والنوم، فتلمس لديهم العشوائية في تسيير الوقت وتنظيم الأعمال، والتي تترك في أغلب الأحيان للظروف والمزاج والأهواء. فتصحح لهم المرشدة بأن المذاكرة الصحيحة تتطلب أوقاتا معلومة ومضبوطة من قبل التلميذ نفسه، وهذا من خلال برمجة يومية أو أسبوعية.

تعرف المرشدة بالمقصود من تنظيم الوقت والبرمجة: "أن يتم إتباع جدول زمني يستخدم لتنظيم وبرمجة المذاكرة بما يتوافق والمشاغل اليومية للفرد نفسه".

البرمجة هذه لها أهمية في:

- تفادي تراكم الدروس.
- عدم إهمال مادة دراسية على حساب أخرى.
- تنظيم لوقت التلميذ وقدراته وطاقاته (ياجس معالي، 1986: 63).

الأمر الذي يوفر الراحة النفسية أثناء المذاكرة، ويبعد الكثير من العوامل المشوشة، ويسمح بترتيب الأعمال حسب الأولويات.

وللتدريب على هذه المهارة تعود المرشدة للسند الإعلامي "بشرى لكم" للإطلاع على الجانب المتعلق بتنظيم الوقت، والاستفادة منه في بناء استعمال زمن يبرمج نشاطات الأسبوع، حيث يكون على النحو التالي:

- سطر برمجة لجميع أعمالك الأسبوعية في إطار استعمال زمن خاص بك، ورتبها حسب أهميتها لك، و أبرز ما ستقوم به فورا وما تقوم به لاحقا، المهم أن تتضمن برمجتك ثلاثة أوقات: وقت المذاكرة– وقت الراحة– وقت النوم.
- ابدأ ببرمجة وقت للراحة بعد وقت المدرسة، وضمنه كل ما ترغب فيه: مشاهدة تلفزيون– محادثة الأهل و/أو الأصدقاء– خروج للعب– ممارسة هواية– ممارسة رياضة ...إلخ.
- ذاكر مادة إلى اثنان على الأقل يوميا سواء كان لديك امتحان أم لا.
- التزم بمواقيت للأكل محددة كلما أمكن.
- لا تنقص من وقت النوم الذي يحتاجه جسمك (9 ساعات يوميا).
- برمج مواد المذاكرة اليوم تبعا لمواد الدراسة في الغد، فهذا يفيد في مراجعة الدروس السابقة والتحضير للدروس الجديدة.
- اجعل أولوية البرمجة للمواد التي أعطيت لكم فيها واجبات أو فروض منزلية.
- لا تتقيد ببرنامج موحد، فإن برمجة هذا الأسبوع يمكنها أن تختلف تماما عن برمجة الأسبوع المقبل.
- برمج للمذاكرة المكثفة الخاصة بالامتحانات عند اقترابها.
- اجعل برمجتك لعطلة الربيع المقبلة تتضمن مراجعة لدروس الفصل الثاني لتثبيتها.

الواجب المنزلي: تطلب المرشدة من التلاميذ أن يقوم كل واحد منهم بوضع برمجة لنشاطاته الأسبوعية في جدول زمني بتحديد اليوم، الفترة والمدة، لمناقشتها الجلسة المقبلة.

الجلسة الثامنـــة :

الموضوع: مهارة التلخيص.

الأهداف:

- التعريف بالمهارة وأهميتها.
- التدريب عليها.
- تكليف بواجب منزلي.

النشاطات:

قبل تناول المهارة الجديدة، تقوم المرشدة بتفحص البرامج الأسبوعية التي أعدها التلاميذ، لإبراز مواقع قوتها وضعفها، وتقديم الاقتراحات لتحسين الأداء.

وبعدها يخرج الجميع لساحة المتوسطة، لأداء بعض الحركات الرياضية بتأطير من تلميذة مدربة (تمارس الرياضة) لمدة 15 دقيقة، وهذا لتنشيط الدورة الدموية، وإبعاد الشعور بالتعب المرافق لتوقيت الحصة (بعد الظهيرة).

يعود التلاميذ لقاعة الإرشاد لمناقشة شعورهم عند الاستهلال بمذاكرة الدروس وخاصة الطويلة منها في فترات الامتحان، حيث يذكر أحدهم: " أشعر بالامتعاض وينقبض صدري كلما رأيت الدفتر الكبير لمادة التاريخ ودروسه الطويلة، حيث أود أن يختفي ويحل محله دفيتر صغير، يجلبني لمذاكرته". ويقول آخر:" حاولت مرة أن ألخص بعضا من دروس مادة الجغرافيا إلا أن ذلك كان صعبا وشاقا علي، وفي آخر المطاف لم يكن ذلك الملخص مناسبا".

بعد الاستماع إلى القصور الواضح لدى التلاميذ في تلخيص الدروس تبين المرشدة للتلاميذ أهمية امتلاك "مهارة التلخيص"، التي تسمح بتقليص حجم الدروس، فتكون مختصرة موجزة تسهل كثيرا عملية المذاكرة، بل وتجعلها خفيفة، فتتحول الكراريس الكبيرة الضخمة إلى دفيترات صغيرة بل إلى مجموعة أوراق تحمل فقرات صغيرة كل فقرة تعادل درسا، ويستغني التلميذ نهائيا عن دفتر المادة الذي يجلب له القلق والضجر.ثم توزع المرشدة على التلاميذ نصا من مقرر الجغرافيا، مع توجيه أحد التلاميذ نحو السبورة للقيام "بتمرين في التلخيص"، في حين يقرأ الآخر النص بصوت عال، ويتابع الجميع. وتستوقف المرشدة التلميذ الذي يقرأ كلما يذكر

عنوانا رئيسيا أو فكرة أساسية وخصوصا "الكلمات المفتاحية" وهي كلمات أو مصطلحات أساسية في الدرس، ويقوم كل التلاميذ بالتسطير تحتها.

وبعد الانتهاء من القراءة يتم التركيز على كل ما سطر تحته، ومنه يتم استنباط ملخصا صغيرا بأسلوب التلاميذ، وباستخدام كل تلك الكلمات المفتاحية والأفكار والعناوين الأساسية، فيتحول النص الذي كان في البدء يضم ثلاث صفحات ونصف إلى نص من نصف الصفحة.

بعد إنجاز التمرين، تضيف المرشدة مجموعة نصائح لكتابة دقيقة للملخص:

- لخص بأسلوبك الخاص واكتبه كتابة واضحة ومتسلسلة.
- استخدم المفردات التي تعبر عن المعنى بدقة.
- تأكد من أنك لم تدع أي عنصر أو فكرة مهمة قد تخل بالمفهوم العام للدرس.
- اجمع ملخصات الدروس واجعلها في شكل كراسة، لتعود إليها بسهولة في أوقات المذاكرة.

وفي الأخير، تطلب المرشدة من التلاميذ أن يتشكلوا في أفواج مصغرة (2 إلى 4 أفراد في كل مجموعة) ليعملوا ضمنها كمرحلة أولية، على تلخيص دروس مادة من المواد، على أن يتم تبادل الملخصات فيما بينهم وتصحيحها من قبل المجموعات الأخرى في الجلسة المقبلة، على أن ترصد شهادات تقدير لأحسن الملخصات.

ملاحظة: تخلل هذا الأسبوع خرجة تربوية لفائدة تلاميذ المجموعة الإرشادية لمؤسسة عمل وهي الإذاعة الجهوية بوهران –الباهية– الغرض منها: تدعيم الاتجاهات الموجبة نحو المدرسة، برؤية فوائد الدراسة والتعلم في الميدان وآثار التكنولوجيا في الميدان السمعي – البصري، كزيارة تساهم في تصحيح الاعتقادات الخاطئة بشأن العلم وفائدة التعلم.

الجلسة التاسعـــة :

الموضوع: مهارة التركيز ومهارة تدوين الملاحظات.

الأهداف:

- التعريف بهما.
- تبيان أهميتها.
- التدريب عليهما.
- واجبات منزلية.

النشاطات:

بعد الترحيب بأعضاء المجموعة وتعليق برنامج الحصة على السبورة، يقوم التلاميذ بالتعليق على الزيارة التربوية التي تعرفوا فيها على الإذاعة وكيفية العمل فيها، وكيف تعد وتقدم البرامج للمستمعين والمشاهدين، حيث أبدوا انبهارهم من مستوى التطور التكنولوجي والتجهيزات الحديثة التي لا يمكن تشغيلها من دون مستويات تعليمية عالية.

تصحح المرشدة الملخصات المنجزة من قبل الأفواج المصغرة، وتستعرض جوانب القوة والضعف فيها، في جو حماسي وتنافسي بين التلاميذ، وكل مجموعة تستوفي شروط التلخيص، تحصل على شهادة تقديرية ممضاة من قبل المرشدة ومدير المتوسطة.

وتمهد المرشدة للمهارتين الجديدتين، بالتعريف بهما، فالتركيز يعني " تكثيف الانتباه بشكل تام على العمل المراد القيام به"، وتدوين الملاحظات وتعني "تسجيل كل النقاط المهمة التي تذكر أثناء شرح الدرس" وتساعد مهارة التركيز كثيرا في تسجيل الملاحظات المهمة داخل القسم.

ثم تعقد مناقشة عامة حول المعوقات التي تعترض تركيز التلاميذ أثناء الدرس والمذاكرة، والتي تمنعهم من تدوين الملاحظات المهمة، حيث يذكر التلاميذ:

- وجود المشتتات بكثرة.
- مكان أو زمن المذاكرة غير مناسب.
- الانتقال من درس لآخر من دون تنظيم.
- كراهية بعض المواد أو بعض المدرسين.

- المشاكل الصحية والعائلية (همام في معالي باجس، 1996: 64).
- عدم التفريق بين ما هو مهم وغير مهم في شرح الأستاذ.
- قلة المهارة في مواكبة ما يجري في الحصة الدراسية وتدوينها بسرعة وبشكل مختصر.

بعدها تبين المرشدة أهمية المهارتين في التعلم، وتذكر :" وجد محمد سيادات (1997) أن التدريب على مهارات الدراسة وخاصة مهارة التركيز وتجنب العناصر المشتتة يفيد في تنشيط عمل المخ ويحسن من أداء الطالب وتحصيله الدراسي وخاصة في الرياضيات (ح.زهران، 2000: 131). إضافة إلى أن تدوين الملاحظات يساعد على فهم الدروس أكثر، والتحضير للامتحانات بصورة أفضل حسب كوترال Cottrell (خولة غنيم، 2005: 159).

ثم تدرب المرشدة التلاميذ على المهارتين على النحو التالي:

- تطبيق طريقة PQ4RS عند المذاكرة، فهي تمنع تشتت الانتباه تماما.
- الالتزام بالبرمجة اليومية المسطرة.
- ذاكر في مكان هادئ، وأبعد عنك جميع الملهيات(محمول، راديو-كاسيت، MP4 ، التلفزيون، كمبيوتر).
- عند بدء الدراسة فكر كيف ولماذا يعد الموضوع مهم في تعليمك.
- لا توهم نفسك بأن الموضوع ممل أو صعب.
- أدرس بنظام واسأل عن أي شيء لا تفهمه.
- لا تترك مجالا لتراكم المواد الدراسية "أدرس بانتظام" (يوركاي Yourkey 1970 في معالي باجس، 1986، ص64).
- استمع جيدا لأستاذك فهذا يجعلك تدون أهم الملاحظات وضع خطا تحتها عملا بمبدأ الاختيار: استمع لكل شيء، لا تكتب كل شيء، سجل الأفكار التي تراها مهمة.
- استعن برموز لاختزال الكلمات مثل: &,=,>,< أو :

ت.إس وتعني تربية إسلامية

جيو وتعني جيولوجيا

جغ وهي الجغرافيا

تك أي تكنولوجيا..... وهكذا، ربحا للوقت عند التدوين.

- وفي الأخير، أكتب الملاحظات بشكل منظم، واربط أجزاء المادة ببعضها البعض (كارمان Carman 1972 في معالي باجس، 1986، ص66).

تطبيقات:

وكتطبيقات على المهارتين، تطلب المرشدة بأن يتم إتباع الخطوات السابقة الذكر، والتدرب عليها عند المذاكرة اليومية. وتقسم التلاميذ إلى مجموعات ثلاث، يقرأ أحدهم نصا على زملائه في مجموعته المصغرة، ويقوم البقية بتدوين الملاحظات. وبعدها تناقش أعمالهم، فتخصص جائزة مادية (كتاب) لصاحب أفضل الملاحظات المدونة.

الجلسة العاشرة :

الموضوع: مهارة استخدام المكتبة.

الأهداف:

- توضيح أهمية استخدام المكتبة.
- تدريب التلاميذ على المهارة.
- تطبيق التلاميذ للمهارة.
- واجب منزلي.

النشاطات:

ترحب المرشدة بأعضاء المجموعة، يقوم أحد التلاميذ بتعليق برنامج الجلسة، في حين يوزع تلميذ آخر أوراق الرسم والألوان على من يرغب في التعبير الفني، يرسم بعضهم، ويكتب البعض الآخر خواطر، وهذا لمدة 20 د لإراحة التلاميذ وتغيير جو الدراسة المعتاد، وإعدادهم لنشاطات الجلسة، وكعرفان يعلق أحسن رسم على أحد الجدران، وتقرأ أحسن خاطرة على المجموعة.

تناقش المرشدة محاولات التلاميذ في التمرن على التركيز طيلة فترات الدراسة والمذاكرة، حيث يذكر التلاميذ المعوقات التي تعترضهم في حين تقدم لهم المرشدة إرشادات للتغلب عليها.

تستهل المرشدة موضوع الجلسة بسؤال التلاميذ عن استخداماتهم المكتبية، فتلمس لديهم دنوا قليلا نحوها، بحجة وجود الكتاب المدرسي، الذي يغنيهم عنها، على الأقل في نظرهم.

ترى أليس سكيلز Scales (1994) أن أي مقرر في مهارات الدراسة يجب أن يوجه الطلاب إلى استخدام المكتبة بما فيها من كتب ومجلات علمية وقواميس ومعاجم وموسوعات، واستخدام الكمبيوتر وشبكة المعلومات الدولية Internet . ومن الضروري حسب كيرستي ويليامسون Williamson (1995)، تدريب الطلاب ودفعهم إلى استخدام غرف المصادر سواء في المدرسة أو في أماكن أخرى في البيئة المحلية، وذلك من خلال إجراء الدراسة والبحث المستقل (ح.زهران، 2000: 131).

تشرح المرشدة للتلاميذ أن العديد من دروس المقرر، تتطلب من التلميذ بحوثا إضافية لتكملتها، وهذا يتطلب جمع المعلومات من خلال التزود بالمصادر والبيبليوغرافيا (المراجع) والتي مكانها الطبيعي المكتبة، ومن هنا جاءت أهمية المكتبة في المدرسة.

التدريب على المهارة رفقة التلاميذ بإتباع الخطوات التالية:

. تحديد المراجع المكملة للدرس رفقة أستاذ المادة.

. تسجيل اسم المؤلف، عنوان الكتاب، تاريخ نشره، دار النشر، فهذا يسهل عملية البحث عن الكتاب.

. تسجيل اسم المؤلف، عنوان المقال، عنوان الموقع، تاريخ صدوره على شبكة الأنترنيت. ما يسهل عملية البحث عن المصدر على مواقع الأنترنيت.

. البحث عن الكتاب من الفهرس من خلال اسم المؤلف، أو عنوان الكتاب، أو الموضوع الذي ينتمي إليه.

. ابحث عن الموضوع في قاعة المكتبة، فإن لم يوافق المرجع ما تبحث عنه أعده واطلب آخرا، فهذا أفضل من أن تعيره وتذهب به إلى البيت بدون فائدة، فتجد نفسك قد ضيعت الكثير من الوقت.

. داخل المكتبة لا تتحدث مع زملائك، وطالع بصمت.

. تقيد بنظام الإعارة من حيث المدة وعدد الكتب المسموح بأخذها.

تطبيقات:

- يطبق التلاميذ طريقة البحث عن المرجع من مكتبة قاعة الإرشاد (لأن توقيت الحصة الإرشادية لا يتزامن مع أوقات عمل مكتبة المؤسسة) من خلال التدقيق في المصدر وفهرسه، واعتماد نظام الإعارة بالطريقة السالفة الذكر.
- تنظم عملية بحث على الإنترنيت في الجلسة المقبلة كتطبيق ميداني.
- تعلم المرشدة أن الجلسة المقبلة تكون ترفيهية، تنظم فيها مسابقة لاختيار أحسن حلوى تعد من قبل التلاميذ، وعرض لمسرحية قد أعدت من قبل مجموعة من 5 تلاميذ، إضافة إلى استقبال ضيفين.

الجلسة الحادية عشر :

الموضوع: حصة ترفيهية تثقيفية (بمناسبة يوم العلم).

الأهداف:

- جعل الترفيه من صميم الإرشاد.
- تحقيق شعار المرشدة:"الراحة قبل المذاكرة" للإقبال على العمل برغبة.
- تعزيز الاتجاهات الموجبة نحو المدرسة.

النشاطات:

ترحب المرشدة بأعضاء المجموعة وضيفي الحصة وهما أساتذة بالمتوسطة وطالب جامعي متعدد التخصصات، ومن المتفوقين في دراسته. ويستقبل الضيفان بمناسبة ذكرى يوم العلم (16 أفريل) للمشاركة في فعاليات هذه الجلسة الترفيهية المتضمنة:

- التسابق والتنافس: العلمي والفني.
- تطبيق عملي على استخدام الإنترنيت.
- نقاش حول مناسبة يوم العلم مع الضيفين.

تطلب المرشدة من أعضاء المجموعة أن يقسموا أنفسهم لفوجين متساويين، وتقوم برفقة أستاذة التاريخ والجغرافيا بطرح أسئلة مجهزة مسبقا في مختلف المواد، فيجيب عنها الفوج الذي يمتلك الإجابة الصحيحة، فيظهر التسابق نحو تقديم الأجوبة والتنافس على الربح في نهاية هذه المسابقة العلمية.

وبعدها يخوض الجميع في المسابقة الفنية، فتقيم أطباق الحلوى من قبل التلاميذ أنفسهم، وتمنح أعلى العلامات لأطيب طبق، وتعرض المسرحية التي ألفها مجموعة من التلاميذ في غضون 10 د، ويتابع الجميع باهتمام وشغف، وتنال إعجاب الجميع، خصوصا من ناحية موضوعها.

ثم تتدخل أستاذتهم، التي أدخلت البهجة لقلوب التلاميذ بحضورها، وتتحدث عن مناسبة يوم العلم، وما تلعبه العلوم من دور في حياة الإنسان، ولولاها لما استطاع العيش بكرامة. ثم تتابع تحفيزها للتلاميذ بجزمها أنهم يمتلكون القدرات الكافية لتحقيق النجاح، خصوصا بعد تعلمهم المهارات الدراسية المناسبة.

بعد ذلك، يقدم الطالب الذي درس تخصصين ويعمل في آن واحد، أن حبه للعلوم ييسر عليه الإقبال عليها والتفوق فيها، ويزيد في فهمه و إدراكه لجميع الأمور، ويتعلم منها كيف يعيش، كيف يبدع وكيف يخوض الحياة من غير خوف، لأنه يجد نفسه مسلحا بما فيه كفاية، حتى أنه خاض عالم الشغل وهو لا يزال يافعا، ويقدم في الأخير تهانيه بما تعلمه التلاميذ خلال هذه الجلسات، والحماس الذي لمسه لديهم.

بعدما يغادر الضيفان، يقوم التلاميذ رفقة المرشدة بإجراء بحث صغير مستخلص من مجموعة من مواقع الأنترنيت، وتظهر المرشدة للتلاميذ آليات استخدام محركات البحث، وكيفية العثور على الموقع المناسب، وكذا كيفية التجول داخل الموقع الواحد، والانتقال من نافذة إلى أخرى للعثور على المعلومات الموافقة لموضوع البحث. كما أرشدت التلاميذ إلى مجموعة من المواقع التي ترشد الشباب وتقدم لهم الإعلام المناسب حول الدراسات والمهن وكيفية كتابة بيان عن السيرة الذاتية، وإرشادات حول التوجيه، ومساعدات لحل الفروض، وحول مشاكل المراهقين أيضا مثل: orientation.fr و emploiquebec.net .

تعلم المرشدة التلاميذ أن الجلسة المقبلة ستخصص للتدريب على مهارة الاستعداد للامتحان، وعليه تطلب من كل تلميذ أن يحضر مذكراته حول الموضوع، وبأية كيفية يحضر ويجتاز الامتحانات عادة.

الجلسة الثانية عشر :

الموضوع: مهارات الامتحان.

الأهداف:

- مناقشة كيفية استعداد التلاميذ للامتحانات.
- توضيح أهمية الاستعداد للامتحانات.
- التدريب على المهارة وتطبيقها.
- واجب منزلي.

النشاطات:

بعد السؤال عن أحوال التلاميذ، استهلت المرشدة الجلسة بمناقشة خبراتهم وأساليبهم عند الاستعداد للامتحان وعند اجتيازه، طريقتهم في المذاكرة، عاداتهم في الأكل والنوم، معاشهم النفسي،....إلخ.

يظهر من خلال أساليب التلاميذ للاستعداد للامتحان أنه يطغى عليها العشوائية وعدم النظام، من جمع لدروس كثيرة ومراجعتها قبيل الامتحان فقط، شعور بتعب وملل عند المذاكرة والمراجعة، خوف وقلق من أسئلة الامتحان، وتوتر وعدم ثقة بالقدرات، فتبين المرشدة للتلاميذ، أن عدم التحضير المبكر للامتحان، لا يدع لهم الوقت الكافي للمراجعة وتثبيت الدروس في الذاكرة، فعندما يعي التلميذ أن الوقت لا يكفيه لذلك، يتوتر فيزيد من نسيانه لما ذاكره، ويمكن أن يقع في حالة انسداد فكري يوم الامتحان، وهذا ما لا يرغب فيه التلميذ مطلقا. ومن هنا جاءت أهمية تعلم مهارات الامتحان التي تقي من الأعراض السلبية المرافقة للامتحان، وضمان الأداء الجيد خلاله، فتسوتسوريس Tsoutsouris يقول أن : "الأداء الأكاديمي المرتفع يرتبط ارتباطا موجبا بالأداء الجيد في الامتحان". إلى جانب ارتباط الثقة بالنفس به بنفس الكيفية (ح.زهران، 2000: 136).

تقوم المرشدة بتدريب التلاميذ على مهارة الاستعداد للامتحان وأخذ الامتحان بالشكل التالي:

1. **الاستعداد للامتحان:**

- التزم بالمراجعة الدورية المنتظمة.

- قم بمراجعة النقاط الرئيسية للدرس: تصفح العناوين الكبيرة ثم الصغيرة (همام في باجس معالي، 1986: 67).
- لا تركز على ما تتوقع أن يكون الامتحان فقط (جيمس ديز في باجس معالي، 1986: 67).
- بعد المراجعة، اختبر نفسك بحل مواضيع امتحانات سابقة من "الحوليات"، وقارن إجاباتك بالإجابة النموذجية.
- تمرن على قراءة الأسئلة والتسطير على الكلمات الأساسية التي تمثل المطلوب. وبهذا الشكل لا يمكنك أن تهمل أي شيء طلب منك إنجازه.
- تدرب على تقسيم وقت الإجابة المخصص للامتحان: لقراءة الأسئلة ثم الحل على المسودة ثم النقل على ورقة الإجابة، وفي الأخير مراجعة ما كتب لتصحيح الأخطاء.
- أنهي مذاكرتك على الأقل بيوم واحد قبل الامتحان، ولا تشوش ذهنك خصوصا قبيل الامتحان.
- استرح بما فيه كفاية عشية الامتحان واعتني بتغذيتك.
- لا تذهب للامتحان من دون تناول فطور الصباح، وإلا فلن تجد الطاقة اللازمة التي تسمح لك بالتفكير.
- خذ كل الأدوات التي تحتاج إليها: مجموعة من الأقلام، المسطرة، الكوس، المدور، المنقلة، قلم الرصاص، الممحاة، المنجرة، الآلة الحاسبة.
- اذهب وأنت واثق من نفسك، فإنك على أتم الاستعداد، فامتحان شهادة التعليم المتوسط لا يحمل أمورا جديدة لم تتعود عليها.

2. أخذ الامتحان:

- اجلس بوضع مريح على مقعدك، وضع جميع أدوات العمل أمامك.
- بعد توزيع مواضيع الامتحان بادر بقراءة الأسئلة على مهل وسطر على الكلمات ذات العلاقة بالمطلوب.
- أية معلومة ترد إلى ذهنك بعد قراءة الأسئلة، أكتبها فورا على ورقة المسودة، حتى لا تضيع فيما بعد.
- وزع الزمن المخصص للإجابة كما تدربت عليه سابقا.
- افهم السؤال، فهو نصف الجواب كما يقال.
- تدرج في حل الأسئلة من الذي تعتبره سهلا إلى الذي تعتبره أقل سهولة.

- لا يغرنك من يخرج بسرعة من قاعة الامتحان، فإذا كانت مدة الامتحان ساعتان، فأنت تحتاج إلى الساعتين كلها، حتى تقوم بالمراحل كلها:
  . قراءة الأسئلة.
  . الفهم والتفكير في الحل على المسودة.
  . نقل الإجابات على ورقة الامتحان.
  . مراجعة الأجوبة للتحقق من صحتها.
- اضبط خطك على أن يكون واضحا مقروءا، ونظم ورقتك، وتأكد من أن تعبيرك لا يحمل أخطاء لغوية أو إملائية.
- التزم دائما بالتعليمات الخاصة بطريقة الإجابة، فإذا طُلِب منك الإجابة باختصار أو في حدود 160 كلمة مثلا، فلا يمكنك تخطي ذلك، أو الإسهاب في الإجابة، فذاك خروج عن المطلوب.
- راجع جميع إجاباتك قبل تسليم الورقة، وتأكد من كتابة بياناتك الشخصية، وأنك أجبت على جميع الأسئلة (كارمان Carmen 1972 في باجس معالي، 1986، ص 68).
- تطلب المرشدة من التلاميذ أن يقوموا بتطبيق تلك الخطوات بالإجابة عن موضوع امتحان[1] بالبيت، في نفس المدة المخصصة للامتحان الحقيقي، وكذا الالتزام بها عند امتحانات الفصل الثالث وشهادة التعليم المتوسط.

تحضر المرشدة مجموعتها لإنهاء الجلسات، بأنهم قد تعلموا جميع المهارات التي يحتاجون إليها سواء للدراسة أو المذاكرة أو المراجعة، وستكون الجلسة المقبلة آخر الجلسات في هذا البرنامج الإرشادي.

[1] من مواضيع الامتحانات السابقة لشهادة التعليم المتوسط المنشورة على الموقع الالكتروني لوزارة التربية الوطنية، والديوان الوطني للامتحانات.

الجلسة الثالثة عشر : (الختامية)

الأهداف:

- تقييم استفادة أفراد المجموعة من البرنامج التدريبي.
- تطبيق مقياس الاتجاهات نحو المدرسة.
- إنهاء الجلسات.

النشاطات:

- مناقشة الخطوات المتبعة للإجابة عن مواضيع الامتحانات من اختيار التلاميذ، والوقوف على مراكز القوة والضعف فيها، مع تقديم تعليمات لتحسين الأداء.
- توضح المرشدة أن هذه الجلسة هي ختامية لنشاطات البرنامج وبالتالي سيتم إنهاء اللقاءات.
- ويتناقش الجميع حول مدى استفادتهم من مختلف الجلسات، وما أضافه البرنامج لهم على مستوى الرغبة في الدراسة، وعاداتهم ومهاراتهم الدراسية، ومستوى تحصيلهم خلال الفصلين الثاني والثالث، وتمت هذه المناقشة عبر تسجيل صوتي-مرئي.
- تقوم المرشدة بتمرير مقياس الاتجاهات نحو المدرسة على أفراد المجموعة، كقياس بعدي لتحديد مدى تغير الاتجاهات لديهم، على أن تسجل مستويات التحصيل الدراسي البعدية، عند صدور نتائج امتحان شهادة التعليم المتوسط.
- وفي الأخير، دعت المرشدة مدير المتوسطة لتسليم جوائز رمزية وشهادات تقديرية لأربع تلاميذ ممن قدموا انجازات كبيرة طيلة جلسات البرنامج. وتمنت المرشدة وكذا المدير لجميع تلاميذ المجموعة النجاح وتحسين مستوياتهم، من أجل عدم التعرض للتكرار.

ختـــــام البرنامـــــج.

ملاحظـــة:

قامت المرشدة بتسجيل مرئي–صوتي مع نائبي مدير جامعة وهران المكلفين بالبيداغوجيا[1] والبحث العلمي[2] تحت إشراف السيد رئيس مصلحة النشاطات والمسابقات الثقافية والعلمية

[1] أ. بن عياد
[2] أ. شوام

والرياضية[1] حول آرائهم في أهمية التعلم والدراسة في حياة الشباب، ليوجه لأفراد المجموعة الإرشادية. ولكن، وبسبب ظروف خارجة عن نطاق المرشدة لم يتم تحضير الشريط في وقته، ولم يعرض للمشاهدة على التلاميذ.

[1] السيد بعوش

4. المعالجة الإحصائية وأساليبها:

استعانت الباحثة، لاختبار فرضيات البحث بأساليب إحصائية متنوعة، ومتناسبة مع منهج وتصميم البحث، وهي من الإحصاء الوصفي، مثل استخدام المتوسط والانحراف المعياري.

ومن الإحصاء الاستدلالي:

تحليل التباين المصاحب أو المتلازم **Analysis of Covariance Ancova** لاختبار العلاقات الفرقية بين المتغيرات لدى المجموعتين التجريبية والضابطة.

وقد اختير هذا الأسلوب لأنه يسمح بإزالة المصادر المحتملة للتحيز في الدراسة، حتى بعد الضبط التجريبي، والذي ينتج عن الاختلافات بين المفحوصين. وفيه يتم مقارنة المتوسطات على الاختبارات البعدية واستخدام الدرجات على الاختبارات القبلية Covariate (Campbell and Stanley, 1963).

5. محددات الدراسة :

1. تتحدد الدراسة الحالية بموضوعها الذي يهدف لقياس أثر البرنامج التدريبي على المهارات الدراسية في تغيير الاتجاهات والزيادة في مستويات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ نهاية المرحلة التعليمية الإلزامية دون غيرهم من المستويات الأخرى.

2. تقتصر نتائج هذه الدراسة على تلاميذ مستوى الرابعة متوسط بمتوسطتي إيسطو 2 وابن أحمد الهواري خلال السنة الدراسية 06-2007.

3. تتحدد نتائج الدراسة بدلالة المؤشرات السيكومترية للأداة المستخدمة في هذا البحث.

الفصل الثامن

عرض

نتـــــــــــــــائج

الدراســـــــــــــــــة

تمهيـــــــــد.

. نتائج الفرضية الأولى.

. نتائج الفرضية الثانية.

. نتائج الفرضية الثالثة.

. نتائج الفرضية الرابعة.

عرض نتـــــائج الدراســـــة

تمهيد:

هدفت الدراسة الحالية إلى قياس أثر برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تغيير الاتجاهات نحو المدرسة، وفي تحسين مستويات التحصيل الدراسي وبالتالي الوقاية من التكرار الدراسي لدى تلاميذ مستوى الرابعة متوسط من ذوي التحصيل الدراسي المتدني والمستهدفين بظاهرة التكرار.

ويتضمن هذا الفصل عرضا وتحليلا للنتائج المتوصل إليها بعد قياس قبلي وآخر بعدي تخلله تطبيق لبرنامج الإرشاد الجمعي، واختبرت فيها الفرضيات باستخدام تحليل التباين المتلازم Ancova، إلى جانب حساب المتوسطات والانحراف المعياري، وجاءت النتائج كما يلي:

أولا: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: والتي تنص على:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تغيير الاتجاهات نحو المدرسة بين التلاميذ الذين خضعوا لبرنامج الإرشاد الجمعي (المجموعة التجريبية) وبين الذين لم يخضعوا إليه (المجموعة الضابطة) لصالح التلاميذ الذين خضعوا إليه (المجموعة التجريبية).

ولاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للأداء على الاختبارين القبلي والبعدي لاتجاهات أفراد العينة نحو المدرسة تبعا لمتغير المجموعة، كما يوضحه الجدول الموالي:

جدول رقم (15)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاتجاهات التلاميذ نحو المدرسة تبعا لمتغير المجموعة

المجموعة	الاختبار	العدد	الاتجاهات نحو المدرسة	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ضابطـــة	قبلي	16	61,94	3,785
	بعدي	16	63,69	5,770
تجريبيـــة	قبلي	16	51,13	3,481
	بعدي	16	85,25	3,642

يلاحظ من خلال الجدول رقم (15) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات الأداء عند الاختبار البعدي وفقا لمتغير المجموعة، إذ سجل الفرق لصالح المجموعة التجريبية. وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق عند مستوى (0,05) تم استخدام تحليل التباين المتلازم (Ancova)، والجدول الموالي يبين ذلك:

جدول رقم (16)

نتائج تحليل التباين المتلازم على مقياس الاتجاهات نحو المدرسة تبعا لمتغير المجموعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	5148,063	1	5148,063	59,38	0,00
المجموعات	462,250	1	462,250	5,33	*0,02
الخطـــأ	5287,688	61	86,683	–	–
المجموع	285474,000	64	–	–	–

* دالة عند مستوى 0,05

يتضح من الجدول (16) بأن الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة دالة إحصائيا، حيث بلغت قيمة (ف) (5,33)، وهي دالة عند مستوى (0,05)، وبالنظر إلى المتوسطات البعدية الواردة في الجدول(15) فإن هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للتدريب على المهارات الدراسية.

وبناء على ذلك، فإنه يتم رفض الفرض الصفري، وبالتالي قبول الفرض البديل الذي يقول بوجود فروق ذات إحصائية في تغيير الاتجاهات نحو المدرسة بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ثانيـــا: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: والتي تنص على:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي، بين التلاميذ الذين خضعوا لبرنامج الإرشاد الجمعي (المجموعة التجريبية) وبين الذين لم يخضعوا إليه (المجموعة الضابطة) لصالح التلاميذ الذين خضعوا إليه (المجموعة التجريبية).

ولاختبار هذه الفرضية، تم أولا حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للأداء على الاختبارين القبلي والبعدي لنتائج أفراد العينة الدراسية تبعا لمتغير المجموعة، كما سيرد توضيحه في الجدول الموالي:

جدول رقم (17)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة تبعا لمتغير المجموعة

المجموعة	الاختبار	العدد	مستوى التحصيل الدراسي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ضابطـــة	قبلي	16	09,02	0,68
	بعدي	16	08,59	01,47
تجريبيـــة	قبلي	16	09,24	0,68
	بعدي	16	09,83	01,04

من خلال الجدول، يمكن استنتاج وجود الفرق الظاهري بين متوسطات الأداء عند الاختبار البعدي ما بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة لصالح أفراد المجموعة الأولى. وللتأكد من الدلالة الإحصائية لهذا الفرق الظاهري عند مستوى (0,05)، يتم الاستعانة بنفس الأسلوب المستخدم لاختبار الفرضية الأولى وهو تحليل التباين المتلازم (Ancova).

ويوضح الجدول التالي اختبار الفرق:

جدول رقم (18)

نتائج تحليل التباين المتلازم للأداء على التحصيل الدراسي تبعا لمتغير المجموعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	0,111	1	0,111	0,101	0,75
المجموعات	8,403	1	8,403	7,609	*0,00
الخطـــأ	67,366	61	1,104	_	_
المجموع	5459,220	64	_	_	_

* دالة عند مستوى 0,05

تبعا للجدول رقم (18) يتبين أن الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة دالة إحصائيا، حيث بلغت قيمة (ف) = (7,609)، وهي دالة عند مستوى (0,05). وبالعودة إلى قيمة المتوسطات الحسابية البعدية على الجدول (17)، فإن الفرق المسجل هو لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت المعالجة الإرشادية. وبذلك يتم قبول فرضية البحث التي تقر بوجود فروق دالة إحصائيا بين النتائج الدراسية البعدية لتلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة، لصالح تلاميذ المجموعة الأولى.

ثالثـــا: النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: تنص هذه الفرضية على:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة يعزى لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما في الاختبار البعدي.

للتحقق من الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية التفاعلية لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما. قيمة المتوسطات على الجدول الموالي:

جدول رقم (19)

المتوسطات الحسابية تبعا لمتغيري المجموعة والجنس

على الاختبار البعدي لمقياس الاتجاهات

الجنس / المجموعة	إنـــــاث	ذكـــــور
الضابطـــــة	63,83	69,7
التجريبيـــــة	86,70	82,83

يبدو من الجدول رقم (19) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات الذكور والإناث وفق المجموعة التي ينتمون إليها. وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق يستعان بأسلوب تحليل التباين المتلازم.

والنتائج على الجدول الموالي:

جدول (رقم 20)

نتائج تحليل التباين لأثر المجموعة والجنس والتفاعل بينهما في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو المدرسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	5148,063	1	5148,063	57,548	0,00
المجموعة	405,600	1	405,600	4,534	*0,03
الجنس	7,350	1	7,350	0,82	0,77
الجنس x المجموعة	2,400	1	2,400	0,27	0,87
الخطــأ	5277,938	59	89,457	_	_
المجموع	285474,000	64	_	_	_

يلاحظ من خلال هذا الجدول أن الفروق الظاهرية بين متوسطي درجات الذكور والإناث المسجلة سابقا، لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية، فقيمة (ف) بلغت (0,82) عند مستوى الدلالة (0,77)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المستخدم في هذه الدراسة (0,05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور في الاتجاهات نحو المدرسة. وفيما يتعلق بالتفاعل بين أثر المجموعة والجنس فلم تبلغ الفروق مستوى الدلالة الإحصائية حيث بلغت قيمة ف(0,27) عند مستوى الدلالة (0,87)، وهي كذلك أكبر من مستوى الدلالة المستخدم في هذه الدراسة المساوي لــ(0,05)، مما يعني رفض الفرضية البديلة وقبول الفرض الصفري.

رابعا: النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: و تنص على:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات تحصيل التلاميذ يعزى لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما في الاختبار البعدي.

وللتحقق من صحة الفرضية، تم أولا، حساب المتوسطات التفاعلية لمتغيري المجموعة والجنس، فكانت كما يلي:

جدول رقم (21)

المتوسطات الحسابية تبعا لمتغيري المجموعة والجنس

على الاختبار البعدي لمستويات التحصيل

الجنس / المجموعة	إنـــــاث	ذكـــــور
الضابطـــة	08,31	08,76
التجريبيـــة	09,73	09,26

عند قراءة بيانات الجدول تتضح فروقا ظاهرية بين متوسطات الذكور والإناث بحسب المجموعة التي ينتمون إليها. وسيتم التأكد من دلالة هذه الفروق باستخدام تحليل التباين المتلازم (Ancova).

والجدول الموالي يتضمن نتائج استخدام هذا الأسلوب:

جدول رقم (22)

نتائج تحليل التباين لأثر المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

في التطبيق البعدي لنتائج التلاميذ الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	0,111	1	0,111	0,101	0,75
المجموعة	6,114	1	6,114	5,562	*0,02
الجنس	1,786	1	1,786	1,625	0,20
الجنس x المجموعة	0,732	1	0,732	0,666	0,41
الخطـــأ	64,847	59	1,099	_	_
المجموع	5459,220	64	_	_	_

يظهر جليا من خلال الجدول رقم (22)، أن الفروق المسجلة بين الإناث والذكور عند التحليل الإحصائي الأول والمبينة في الجدول رقم (21) لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية؛

حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (1,62)، ومستوى دلالتها (0,20) أكبر من مستوى الدلالة المستخدم في هذه الدراسة (0,05)، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور في النتائج الدراسية.

ولم تصل الفروق مستوى الدلالة كذلك بين الجنسين، فيما يتعلق بالتفاعل بين أثر المجموعة والجنس؛ فقيمة (ف) (0,66) الدالة عند مستوى (0,41) يجعلها، غير دالة عند مستوى الدلالة المستخدم في هذه الدراسة الذي يساوي (0,05).

وبالتالي يتم قبول الفرض الصفري وترفض فرضية البحث، بمعنى لا توجد فروقا ذات دلالة إحصائية في مستويات تحصيل التلاميذ يعزى لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما في الاختبار البعدي.

الفصل التاسع

مناقشة النتائج والتوصيات

تمهيد

.مناقشة نتائج الفرضية الأولى

.مناقشة نتائج الفرضية الثانية

.مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضيتين الثالثة والرابعة

.خلاصة

.توصيات الدراسة

مناقشة النتائج والتوصيات

1. مناقشة النتائج:

يتناول هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة، والتي تناولت موضوع الوقاية من حدوث التكرار كمظهر من مظاهر التسرب المدرسي، لدى التلاميذ المستهدفين به، من خلال تلقيهم لبرنامج تدريبي على المهارات الدراسية وقياس أثر استخدامه في تغيير اتجاهاتهم نحو المدرسة، وتحسين مستويات تحصيلهم الدراسي.

أ. مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

أظهر التحليل الإحصائي عند اختبار الفرضية الأولى، ثبوت الفروق بدلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في تغيير اتجاهاتهم نحو المدرسة لصالح أفراد المجموعة الثانية.

بمعنى أن: لبرنامج الإرشاد الجمعي للتدريب على المهارات الدراسية، أثر فعال في تغيير اتجاهات تلاميذ المجموعة التجريبية نحو المدرسة، وجعلها أكثر إيجابية وإقبالا على التعلم والدراسة. في حين، وبفضل الضبط التجريبي، فإن اتجاهات تلاميذ المجموعة الضابطة لم تتغير، ولم يحدث فيها أي تطور.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة رجاء محمود عثمان (2003)، ودراسة مها بنت محمد العجمي (2003) ودراسة فطيم لطفي (1989)، ودراسة كورليت (1984) Corlett، وكذا دراسة عبد الله إبراهيم، ودراسة القريوتي (2000)، وحمود (2002)، ودراسة منذر ذا النون عصفور (2005)، ودراسة بلوم (1972)، ودراسة حليم بناصر (1994)، ودراسة حسين حريم (1997)، ودراسة خولة غنيم (2005)، ودراسة فيوليت فؤاد (1985)، ودراسة ديتوا Du toit (1996)، ودراسة ديل بيشوب (1997) Bishop، ودراسة جون كونينجهام (1997) Cunningham، ودراسة محمود عطا محمود حسين (1985).

إذن تتفق نتائج هذه الدراسات مع الدراسة الحالية، لتثبت علاقة امتلاك وإتقان المهارات الدراسية بتغير الاتجاهات نحو المدرسة والعمل المدرسي، خصوصا لدى التلاميذ الذين يعانون صعوبات في التعلم وتدني في مستويات التحصيل الدراسي، أي المستهدفين بظاهرة التكرار وإعادة السنة الدراسية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة، بأن البرامج الإرشادية المتخصصة في التدريب على المهارات الدراسية، وتصحيح الاعتقادات الخاطئة حول فوائد التعلم والدراسة، وكيفية بناء أهداف مستقبلية، وبناء الثقة بالنفس، والتحفيز والإقناع، هي من العوامل المهمة في تكوين اتجاهات مشحونة بالطابع الانفعالي والميل نحو المدرسة لدى التلاميذ، فتصبح اتجاهات موجبة، ومقبلة نحو نشاطات المدرسة والعمل المدرسي، والتحفيز لبذل الجهد، ""مما يساهم في نجاح التلاميذ الدراسي على المديين المتوسط والبعيد"، كما أكده هيمال Hymel، فورد Ford، وفيتارو Vitaro.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأهمية المرحلة التعليمية التي ينتمي إليها أفراد العينة، فهم يدركون بأنها مرحلة مصيرية، يترتب عليها إما النجاح والانتقال إلى الثانوية فالتخصص، وإما الرسوب ومواجهة خطر التكرار, وقد شكلت عاملا مهما في تحفيز التلاميذ للاستفادة من جلسات البرنامج الإرشادي، واقتناعهم بفوائد المدرسة، وجدوى البحث والتعلم، ووفر لديهم المعايير المرجعية اللازمة لتنظيم معارفهم ومدركاتهم للأمور من حولهم، وتكوين معنى لها، وبالتالي بناء اتجاهات ذات أسس متينة مقبلة على المدرسة. ومن جهته، ساهم البرنامج بالتدريبات على مهارات التعلم والاستذكار، بالتعرف على اتجاهات التلاميذ، والتنبؤ بالسلوك الأدائي لديهم، مما سمح للباحثة بتوقع الفرضية الثانية.

ب. مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

أظهر تحليل النتائج المتعلق بالفرضية الثانية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين تلاميذ المجموعة الضابطة وتلاميذ المجموعة التجريبية، في مستويات تحصيلهم الدراسي؛ إذ تحسنت لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بفعل خضوعها للبرنامج التدريبي على المهارات الدراسية، في حين لم يسجل التحسن ذاته لدى أفراد المجموعة الضابطة بفعل الضبط التجريبي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من : خولة غنيم (2005)، حامد زهران (2000)، الوهر وبطرس (1999)، فطيم (1989)، الكركي (1996)، جابر (1981)، بدير (1990)، بلومنر (1989) Blumner، نيست وزملائه (1986) Nist et al ،جيمس كيرتيس (1990) J.Curtis ، لاوري هازارد (1998) L.Hasard، ويليام جيسر (1999) W.Geiser ، جون جريفيت (1999) J.Griffith، جوزيف لافوريتانو و باتريشيا سيجال (1992)Lavoritano, Segal، دي توا(1996)Du toit، ديل بيشوب (1997) Bishop، مايكل شيلتون (1997) Shelton، محمود عطا محمود (1985)، بيدل (1999)Beidel، براذر (1984) Prather، راهيم

(1984)Raaheim، جيرتز(1994) Gertz، هايمن Heiman، ويلسون (1988)Wilson، فورتان وبيكار(1998)Fortin et Picard.

إذن، تتفق الدراسة الحالية مع مجموع الدراسات السابقة الذكر حول علاقة المهارات الدراسية بالتحصيل الدراسي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة الإيجابية بأن تعلم المهارات الدراسية عامل مهم في رفع مردود التلاميذ الدراسي، فأساليب الدراسة الصحيحة، لا يمكنها إلا أن تجعل الاستيعاب والفهم ممكنا وتبعد القلق والتوتر المصاحبين للامتحانات، فيكون النجاح حليف التلميذ.

كما يمكن أن يعود الأمر، للبرنامج الإرشادي في حد ذاته ذو الصبغة الجماعية، التي تجعل التلميذ يشعر بانتمائه للمجموعة الإرشادية، فلا يجد نفسه الوحيد المستهدف بمشكل التكرار، وليس وحده من يعاني مشكلات وصعوبات دراسية تعيقه من الوصول إلى النجاح، بل وفي إطار ديناميكية الجماعة يجد نفسه أكثر حماسا لبلوغ أهداف الجماعة، والحرص على العمل والجدية، وهذا ما لمسته الباحثة خلال تطبيقها للبرنامج الإرشادي.

ويمكن تفسيرها كذلك بأهمية المرحلة الدراسية التي يمر بها التلميذ؛ فهي مرحلة مصيرية للانتقال لمرحلة جديدة ومختلفة، وفيها يتخذ التلميذ الكثير من القرارات الحاسمة، فيجد نفسه مجبرا على الاختيار إما النجاح والانتقال أو الرسوب فالتكرار.

ج. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضيتين الثالثة والرابعة:

أنمت نتائج اختبار الفرضيتين الثالثة والرابعة عن عدم تحققهما، فلم تسجل فروقا ذات دلالة إحصائية سواء في اتجاهات التلاميذ أو في مستويات تحصيلهم الدراسي، ناجمة عن متغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما عند الاختبار البعدي.

ويعني ذلك أن لا فرق بين اتجاهات الإناث والذكور نحو المدرسة، ولا اختلاف في مردودهم الدراسي، رغم اختلاف مجموعات الانتماء، وزمن التطبيق.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السعايدة (2004) التي أجراها على الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة، أن التلاميذ جميعهم سواء أكانوا إناثا أم ذكورا، تأثروا بنفس الدرجة بإجراء تطبيق البرنامج الإرشادي، حيث استفادوا بنفس القدر الذي سمح لهم بتطوير مردودهم الدراسي، وتغيير اتجاهاتهم نحو الدراسة والمدرسة. ونفس الشيء بالنسبة لتلاميذ المجموعة الضابطة الذين لم يستفيدوا من شيء.

فالاهتمامات الدراسية واحدة، والانشغالات التعليمية واحدة لدى جميع التلاميذ، الكل معرض لنفس المشكل، والكل يريد تجاوزه وهنا لا فرق بين التلميذ والتلميذة.

خلاصـــــة:

يتجلى من العرض السابق، الأثر الإيجابي لاستخدام البرنامج التدريبي على المهارات الدراسية في شكله الإرشادي الجمعي المصغر؛ حيث وصل بالتلاميذ إلى تغيير اعتقاداتهم واتجاهاتهم نحو العمل المدرسي وقيمة العلوم والمعرفة، وأعانهم على التغلب على ضعفهم الدراسي بدليل تحسن نتائجهم الدراسية عند نهاية البرنامج، تحسنا ذو دلالة إحصائية، وانتقال ما يقارب 50% منهم إلى السنة أولى ثانوي، في حين لم ينتقل سوى 18% من تلاميذ المجموعة الضابطة.

ومن ناحية أخرى، عبر المشاركون في البرنامج، عن مدى رضاهم عما قدم لهم خلال الجلسات، ومدى استفادتهم من مضمون البرنامج، وشعورهم بأنه مفيد وممتع في آن واحد، ما جعلهم يدخلون إليه بشكل ويخرجون منه بشكل مختلف تماما؛ حيث خرجوا بملمح التلميذ الواثق من نفسه وإمكانياته، الذي يمتلك شعورا إيجابيا بفعاليته الذاتية، والمستعد للتعلم والاجتهاد بما امتلكه من مهارات دراسية مناسبة؛ فهو لم يعد مستهدفا بالتكرار!

كما أعرب الطاقم التربوي بالمؤسسة على ارتياحه لما لاحظه من تغييرات على سلوكات هؤلاء التلاميذ وإقبالهم على الدراسة والاهتمام بها، والتحمس لها مقارنة بما عهدوه عليهم خلال الفصل الأول.

هذا البرنامج وما تضمنه من تدريبات، ساهم في استمرار تلاميذ المجموعة التجريبية على نفس الوتيرة في الدراسة الثانوية – من خلال تتبع الباحثة لهم – من برمجة للمهام الدراسية، تدوين الملاحظات، التلخيص والمذاكرة الصحيحة. وما لاحظته الباحثة على بقية التلاميذ الذين تعثروا في الانتقال أنهم كرروا السنة بوتيرة قوية بدليل النتائج التي تحصلوا عليها خلال السنة الدراسية 2008/2007، والتي بلغت عند أحدهم 20/13 كمعدل سنوي.

2. توصيات الدراسة:

تبعا لنتائج الدراسة، توصي الباحثة بمجموعة التوصيات التالية الذكر:

1. ضرورة تسليح التلاميذ بمهارات الدراسة والعادات الصحيحة للتعلم فهي تمثل أدوات التعليم المستمر.

2. جعل عملية تعليم المهارات من مسؤولية المدرسة، إذا رغبت في جعل التلاميذ متعلمين، مستقلين وناجحين.
3. إدراج تعليم المهارات الدراسية في المنهاج السنوي للتلاميذ المقبلين على الامتحانات المصيرية، فلها من الأهمية بمقدار أهمية تعليم مناهج مواد أخرى.
4. إرفاق "دليل التلميذ في التعلم" مع كل مقرر، يشتمل على المهارات الدراسية المتناسبة مع كل مادة، على غرار "دليل المعلم".
5. استخدام أساليب الوقاية أصبحت ضرورة، بدلا من أساليب العلاج.
6. استكشاف التلاميذ المستهدفين بالتكرار يكون في بداية السنة الدراسية، لتوفير المعالجة المناسبة في وقتها.
7. اعتماد مثل هذه البرامج التدريبية –الوقائية في المدارس، فهي إلى جانب مساهمتها في الرفع من مستويات المردود الدراسي للتلاميذ، ومعالجة صعوبات ومشكلات التعلم، ترفع من وعيهم بذواتهم، تزيد من ثقتهم بأنفسهم وإحساسهم بفعاليتهم الذاتية، وتقيهم من حدوث أنواع التسرب المدرسي، على رأسها التكرار.
8. المبادرة بتغيير الاتجاهات نحو المدرسة قبل الخوض في تحسين مردود التلاميذ الدراسي.
9. تدعيم اهتمامات التلاميذ بالمدرسة من خلال نشاطات خارج البرامج الرسمية أو من خلال نشاطات خارج المدرسة.
10. التغيير في جو القسم، وجعل وقت يتنفس فيه التلميذ من أعباء الدراسة.
11. أن يشرح الأساتذة للتلاميذ، الغايات من وراء دراسة كل مادة، وماذا يستفيد التلميذ بتعلمها.
12. تكوين الأساتذة في المجالات التالية:
    - حاجات التلاميذ في كل مرحلة تعليمية.
    - المهارات الدراسية المناسبة لكل منهاج.
    - كيفية الإنصات للمراهقين، وكيفية التعامل معهم.
13. اعتماد المدارس على أجهزة دعم مثل:
    - شبكة المساعدات المتخصصة، المرتكزة على البيداغوجيا الفارقية.
    - إجراءات المساعدة والإرشاد، تكون:

      . مكيفة بحسب حاجات التلاميذ.

. مستندة على مراكز اهتمامات التلاميذ.

. لأجل: المساعدة على التعلم والنجاح.

- المرافقة البيداغوجية.

14. استقبال المدارس لمختصين أو مهنيين أو نماذج لشباب ناجحين، لدعم الصورة الإيجابية للتعلم.
15. القيام بدراسات أخرى مماثلة على تلاميذ في مراحل دراسية مختلفة كإجرائها على التلاميذ على اجتياز امتحان البكالوريا، أو على طلبة الجامعات.
16. نجاح أي برنامج إرشادي يكون بالمشاركة الفعالة لمدير المؤسسة التربوية.
17. إلغاء إجراء التكرار نهائيا من المنظومة التربوية؛ فإنه مشكل وليس بحل بإجماع الباحثين كلهم.

قـــــــــــائمة

المراجـــــــــع

البيبليوغرافيا:

I. قائمة المراجع باللغة العربيـــة:

1. إبراهيم، عبد الله سليمان.(1983). **علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي في المواد التربوية لطلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق**. رسالة التربية وعلم النفس، جامعة الملك سعود.(3).

2. أبو حميدان، يوسف عبد الوهاب (1991). **التعلم من أجل التعلم**. رسالة الخليج العربي، (39)، 3-26.

3. أبو شقير، نائلة يوسف.(2001). **أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني ثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

4. آيت، موحي محمد.الفارابي، عبد اللطيف.(1994). **القيم والمواقف**. الشركة المغربية للطباعة، الرباط-المغرب.

5. بشلاغم، يحي.(2005). **نحو إعداد نموذج توجيهي فعال**. أطروحة دكتوراه في علم النفس. غير منشورة. قسم علم النفس وعلوم التربية – جامعة وهران.

6. البطش، محمد وليد. أبو زينة، فريد كامل.(1997). **مناهج البحث العلمي: تصميم البحث والتحليل الإحصائي**. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. الطبعة الأولى، عمان-الأردن.

7. ابن عابد الزارع، نايف.(2007). **اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد**. دار الفكر، الطبعة الأولى- الأردن.

8. الجديدي، المهدي.(1998). **قيم واتجاهات الشباب.** أطروحة لنيل دكتوراه في علم النفس التربوي ، جامعة محمد الخامس- الرباط-المغرب.

9. جريدة الفجر.(13 ماي 2008). **التسرب المدرسي يمس 5 آلاف تلميذ سنويا.**السنة 8. العدد 2307.

10. جريدة الشروق اليومية. (18 جوان،2010). **الحدث،** العدد 2968.

11. جريدة الخبر. (21 جانفي 2006).

12. حريم، حسين.(1997). **السلوك التنظيمي، سلوك الأفراد في المنظمات** .دار زهران. عمان-الأردن.

13. حسين، محمود عطا محمود.(1985). **دراسة مقارنة في العادات والاتجاهات الدراسية والمتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا.** مجلة رسالة الخليج العربي. (14). السنة الخامسة. مستخرج من الموقع: www.abegs.org يوم 2010/06/17.

14. الخطيب، صالح أحمد.(2007). **الإرشاد النفسي في المدرسة: أسسه، نظرياته وتطبيقاته.** دار الكتاب الجامعي-العين- الطبعة الثانية. الإمارات العربية المتحدة.

15. الديوان الوطني للإحصائيات .(2009). **نتائج الامتحانات.** مستخرج من الموقع: http://www.ons.dz.RESULTATS.html .في يوم 26 جويلية 2009.

16. روجرس، قزافيي.(2006). **نحو بيداغوجيا للإدماج: تأملات نقدية عن التقييم.** في: تحوير البيداغوجيا في الجزائر، منشورات اليونسكو، باريس- فرنسا.

17. رحمة، أنطوان في عيسى، علي.(2006). **اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو التعليم المختلط،** مجلة جامعة دمشق. المجلد 22. (1).

18. زهران، محمد حامد.(2000). **الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية.** عالم الكتب- القاهرة- مصر.

19. العجمي، مها بنت محمد.(2003). **علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي في المواد التربوية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالأحساء.** في: مجلة رسالة الخليج العربي. (89). السنة 24. مستخرج من الموقع: www.abegs.org يوم 2010/06/17.

20. العزة، سعيد حسني.(2000). **في الإرشاد الجماعي العلاجي.** الدار العلمية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة 1 عمان، الأردن.

21. العزة، سعيد حسني.(2007). الإرشاد النفسي أساليبه وفنياته، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن.

22. عصفور، منذر ذا النون.(2005). **أهمية الاتجاهات والقيم في ظل التغيرات التربوية الحديثة.** مجلة اتحاد جامعات العالم الإسلامي. الجامعة. (4). 107-125.

23. عبد الهادي، مصطفى هاني.(1995). **العادات الدراسية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي تبعا لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة في مديرية التربية والتعليم لمدينة الزرقاء.** رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية-عمان-الأردن.

24. عبادة، أحمد.(2001). **المذاكرة الصحيحة طريقك إلى التفوق.** مركز الكتاب للنشر، الطبعة الأولى. القاهرة.

25. عبد اللطيف دبور، عبد الحكيم الصافي.(2007). **الإرشاد المدرسي بين النظرية والتطبيق.** دار الفكر، ناشرون وموزعون الطبعة الأولى. عمان -الأردن .

26. غنيم، خولة عبد الرحيم عودة.(2005). **أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية.** أطروحة دكتوراه في الإرشاد النفسي والتربوي. كلية الدراسات العليا-الجامعة الأردنية-عمان-الأردن.

27. فطيم، لطفي محمد.(1989). **العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات كلية البحرين الجامعية.** المجلة العربية للعلوم الإنسانية، جامعة الكويت. (36). المجلد التاسع.

28. قادري، حليمة.(2001). **الاتجاهات نحو الدراسة وعلاقتها بمستوى الطموح المهني لدى تلاميذ الثالثة ثانوي.** رسالة ماجستير في علم النفس العام. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران.

29. السفاسفة، محمد إبراهيم.(2003). **أساسيات في الإرشاد والتوجيه النفسي،** مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ودار حنين للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

30. السعايدة، ناجي منور عبد الرحمان.(2004). **فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. أطروحة دكتوراه في التربية الخاصة.** كلية العلوم التربوية العليا–جامعة عمان العربية للدراسات العليا–غير منشورة–الأردن.

31. الصمادي، جميل محمود.(ديسمبر 1997). **صعوبات التعلم والإرشاد النفسي والتربوي.** بحوث المؤتمر الدولي الرابع للإرشاد النفسي. الجزء: 2. "الإرشاد النفسي والمجال التربوي". مركز الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس–القاهرة–مصر.

32. الطاهر، مهدي أحمد.(1991). **الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية (الأكاديمية) لدى طلاب كلية التربية.** رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

33. الكركي، وجدان خليل.(1996). **علاقة عادات الدراسة واتجاهاتها ودافعية الانجاز بالتحصيل الأكاديمي لطلبة جامعة مؤتة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك–الأردن.

34. المجيدل، عبد الله.(2002). **اتجاهات الشباب الجامعي نحو عمل المرأة –جامعة دمشق نموذجا.** مجلة جامعة دمشق. (2). المجلد 18.

35. المركز الوطني للوثائق التربوية.(2000). سلسلة من قضايا التربية، **التصورات النظرية لتفسير الفشل المدرسي**، الملف رقم 18، CNDP، الجزائر.

36. المركز الوطني للوثائق التربوية.(2001). سلسلة الملفات التربوية: موعدك التربوي، **التسرب المدرسي**، رقم 6 /2001، CNDP، الجزائر.

37. معالي، إبراهيم باجس.(1986). **تصميم برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية واستقصاء فاعليته في تحسين التكيف الأكاديمي لطلبة الجامعة الأردنية من ذوي التكيف الأكاديمي المنخفض**. رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي. غير منشورة. كلية التربية –الجامعة الأردنية–عمان–الأردن.

38. محمود محمد عثمان، رجاء.(2003). **فعالية برنامج مقترح لتدريب المدرسين المساعدين والمعيدين بكليات جامعة الأزهر وأثره على تنمية مهارات التدريس واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس**، رسالة دكتوراه، قسم التربية، جامعة الأزهر، مصر.

39. محمود أبو علام، رجاء.(1998). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. دار النشر للجامعات. الطبعة الأولى. القاهرة.

40. مزيان، محمد.(1999). **مبادئ في البحث النفسي والتربوي**. دار الغرب للنشر، الطبعة الأولى. الجزائر.

41. مكتب التربية العربي لدول الخليج.(1983). **دراسة مقارنة للإهدار التربوي في دول الخليج العربية**. مطبعة المكتب–الرياض– السعودية.

42. الندوة الجهوية للتربية لمنطقة الغرب الجزائري.(ماي،2000). **توصيات لمواجهة ظاهرة التسرب المدرسي**. معهد ابن آشنهو للتربية، وهران– الجزائر.

43. وزارة التربية الوطنية.(أفريل 2009). سند إعلامي: **المسار الدراسي للتعليم الأساسي**. موجه لتلاميذ المرحلة المتوسطة.

44. وزارة التربية الوطنية. (2001). سلسلة الملفات التربوية، موعدك التربوي، **التسرب المدرسي**، رقم 2001/6، المركز الوطني للوثائق التربوية –الجزائر.

45. ياسين، آمنة. (سبتمبر 2007). **التدابير والإجراءات المتخذة من قبل وزارة التربية الوطنية لعلاج ظاهرة التسرب المدرسي**. مجلة التنمية البشرية. (1). جامعة وهران.

46. اليونسكو.(1998). **الفرص الضائعة عندما تفشل المدارس في أداء رسالتها– إعادة الصفوف والتسرب في المدارس الابتدائية**، سلسلة التعليم للجميع، فرنسا. مستخرج من الموقع: http://www.education.unesco.org/efa بتاريخ: جوان 2006.

47. اليونسكو.(صيف 2000). **التربية للجميع**. (39). عدد خاص بأشغال منتدى التعليم للجميع دكار–السينغال 26–28 أبريل 2000.

48. اليونسكو.(2010). **التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع**. منشورات اليونسكو، باريس، فرنسا. مستخرج من:
http://www.unesco.org/en/efareport/reports/2010-marginalization/embargo-media
بتاريخ: 19 جانفي 2010.

II. قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

1. Alles-jardel, Monique et autres.(pas de date). **Amitié et attitudes envers l'école chez les enfants d'origine comorienne et Algérienne à Marseille**. Bulletin (37). 68-84. université de Fribourg-Suisse. Par : http://www.unifr.ch/ipg/aric/publications/bulletin retiré le: 14 juin 2010.

2. Amadio, M.(1996). **Primary school repetition**: a global perspective. Genève: Unesco/BIE / UNICEF.

3. Belaribi , Aziza. (2002). **la déperdition scolaire en Algérie**. Numéro spécial. (3). Etude de l'institut national de recherche en éducation.Alger.

4. Bennaceur, Halim.(2003). **Validation d'une échelle des attitudes des élèves envers l'école**. Canadian journal of behaviour science. Vol.35.N°1.pp : 50-55. Canadian psychological association. Ottawa, ON, Canada.

5. Bennaceur, Halim.(2008). **Les attitudes des élèves envers l'école élémentaire et leur évaluation**. Revue européenne de psychologie appliquée volume 58. (2). 75-87.
6. Boimare, Serge.(2006). **Jules Verne au secours de l'échec scolaire**, N°spécial N°5. L'école en question. Par : http://www.scienceshumaines.com/jules-verne-au-secours-de-l-echec-scolaire_fr_14913.html Retiré le: 26 juillet 2009.

7. BEST. francine .(1997). **l'échec scolaire**. Presses universitaire de France, Paris.

8. Bressoux, Pascal. **Comment favoriser les progrès des élèves ?.** Sciences humaines (Auxère) A.2008, N°192, pp : 38-40. par : http://www.scienceshumaines.com/comment-favoriser-les-progres-des-eleves-fr22079.html Retiré le : 28 juillet 2009.

9. Burlumi, Basil.(2006). **La France, championne du redoublement scolaire.** Regards sur l'éducation, OCDE. Par : www.oecd.org/edu/rse2006 Retiré le : Juillet 2009.

10. Campbell and Stanley.(1963). **Experimental and Quasi experimental designs for research**. Rand Mc Nally. Chicago.

11. Castinaud. Florence.(2005). **Grande difficulté scolaire redoublement : et si on écoutait le HCEE.** Par:

http://www.cahiers-pedagogiques.com/article-php3?id_article=1416 retiré le : 11 février 2005.

12. Corlett, D. (1984). **Library Skills, study habits, and attitudes and sex related to Academic Achievement**. Education and psychological measurement. Vol 34, N° 4.
13. Crahay, Marcel.(2003). **Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?** Bruxelles, Edition de Boeck Université. 1-8.

14. CRDP de l'académie de versailles.(2008). **La question du redoublement, comment faire avec la difficulté scolaire?** Collection « Des enseignants et des chercheurs ». Centre régional de documentation pédagogique. France

15. CRIRES.(2001). **L'efficacité des programmes de prévention du décrochage scolaire : des résultats mitigés**. Bulletin du CRIRES. Par : www.ulaval.ca/crires/pub-crires/pubgrat.html Retiré le: 19 Septembre 2009.

16. **Décrochage et abondant scolaire, sans auteur.** (2010). Par : www.adaptationscolaire.org , Retiré le : 12 février 2010.

17. Draelants. Hugnes.(2006, juillet). **Le redoublement est moins un problème qu'une solution : comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique Francophone**. Dans : les cahiers de recherches en éducation et formation.(52). édition : Girsef et CPU.

18. Education et formation.(2003). **le traitement de la difficulté scolaire**, (66). Juillet-Décembre.

19. Eisemon T.O 1997. **Réduire les redoublements : problèmes et strategies**. Editions Unesco: Institut international de planification de l'éducation. Paris-France.

20. Guichard. Jean, Huteau. Michel.(2006). **Psychologie de l'orientation** Dunod, 2ème édition . Paris.

21. Forestier, Christian.(2007). **Le redoublement est-il une seconde chance ? que vaut l'école en France ?** Mensuel n° 186- Octobre 2007. Que vaut l'école en France ? Par : http://www.scienceshumaines.com/le-redoublement-est-il-une-seconde-chance-_fr_21269.html Retiré le: 15 mars 2008.

22. Fortin,L. Picard .Y .(1998). **Les effets d'un programme d'intervention multidimensionnel auprès d'élèves à risque de décrochage scolaire au secondaire.** Revue québécoise de psychologie. 19(2), 125-145. Par : http://www.crires-oirs.ulaval.ca/sgc/recherche Retiré le: 11-12-2006. à 8:00 pm.

23. Galand, Benoit (2006). **Réussite scolaire et estime de soi**. Revue des sciences humaines, N° spécial. (5). L'école en question. Par : www.scienceshumaine.com.l-ecole-en-question_fr-265.htm , retiré le : 26Juillet 2009.

24. Georges, Jacques (2005). **Une régression : le redoublement.** L'actualité éducative. N° 433. Mai 2005. Par : http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article1563 Retiré le : 02 février 2010.

25. Hallak, Jacques. dans Eisemon, Thomas Owen.(1997). **Réduire les redoublements: problèmes et stratégies**. Editions Unesco: Institut international de planification de l'éducation. Paris-France.

26. Haddad et al dans Eisemon, T.O.(1997). **Réduire les redoublements: problèmes et stratégies**. Editions Unesco: Institut international de planification de l'éducation. Paris-France.

27. Henderson, Walter. Baehrel, Robert. **Changer l'école, une réponse à l'échec scolaire,** par :www.ku-eichstaett.de/docs/slf/LDL/BAEHREL , retiré le : 18 Octobre 2009.

28. Hymel, Ford et Vitaro dans Russell W.Rumberger. (4juin 2004). **diplomation et réussite scolaire comme résultat du développement des jeunes.** Par **:** http://www.enfant-encyclopédie.com/pages/pdf/rumbergerFRxp.pdf retiré le : 20 mai 2010.

29. Le soir.(05-02-2009). **La FAPEO propose un plan charlemagne pour l'école**. Par :www.enseignons.be/actualites/2009/02/24/la-fapeo-propose-un-plan-charlemagne-pour-lecole . Retiré le : 30-06-2009.

30. Long, Donald..(2006). **l'attitude des élèves envers l'ordinateur**. CRDE, faculté des sciences de l'éducation de l'université de Moncton par : http//:www3.umoncton.ca/cdem/longd4 , retiré le : 04 avril 2007.

31. Mialaret.Gaston.(1979) .**vocabulaire de l'éducation**. PUF. France.

32. Mialaret.Gaston.(1981). **Lexique éducation**. PUF.France .

33. OCDE.(2006). **Regards sur l'éducation**. Par : www.oecd.org/edu/rse2006 Retiré le: 22 septembre 2009.

34. POTVIN, Pierre. Rousseau, Roman.(1992). **les attitudes des enseignants envers les adolescents considérés comme attachants, préoccupants, indifférents ou rejetés**. Revue canadienne de psycho-éducation, Vol 21, N°2, 115-131. Canada.

35. SMEALLIE, John E. (1997). **An evaluation of an after-school students at risk of academic failure.** Dissertation abstracts international, 58, 6(A), 2060.

36. Unesco.(2000). **L'évaluation de l'éducation pour tous à l'an 2000 : Rapport des pays, Algérie.** Unesco éditions, Paris-France.

37. Unesco.(2006). **Les nouveaux rôles des chefs d'établissements dans l'enseignement secondaire.** Groupe inter-agences sur l'enseignement secondaire, Paris –France.

38. Unesco. (2007). Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008**. L'éducation pour tous en 2015. un objectif accessible** .Edition Unesco, Paris- France.

39. Unesco (2008). **L'importance de la gouvernance**. Par : http://unescodoc.unesco.org/images/0017/001776/177609F.pdf Retiré Le : 26 juillet 2009.

40. Unesco.(2008). Résumé du rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous, 2009. **vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance**, éditions Unesco, Paris-France, 1ère édition. Par : http://unescodoc.unesco.org/images/0017/001776/177609f.pdf Retiré le: 26/07/2009.

41. Unesco,(2009). Education for all global Monitoring, report 2009. From: http://www.unesco.org/education/gmr2009/press/factsheet-arabstates.pdf retrieved in: Jully 18, 2009.

42. Wool FOLK, Anita.(1995). **Educational psychology.** Sixth edition. Allyn and Bacon. Boston, Masashaluss (MI)- USA.

43. www.emploiquebec.net
44. www.orientation.fr

الملاحق

الملحق رقــم 01

La stratégie SQ3R[1] Survole – Questionne – Relis – Récite – Révise		
	Ce que tu doit faire....	*Comment tu dois le faire ....*
1 .	**S.** Survole (lis le chapitre assez rapidement)	• *Regarde :* ⇨ *Les images, les tableaux, les cartes et les cartes graphiques ;* ⇨ *Les titres ;* ⇨ *Les en-têtes et les sous-titres ;* ⇨ *Les mots en italique ou en caractère gras ;* ⇨ *Les premières phrases ;* ⇨ *Les résumés ;* • *Survole le texte .*
2 .	**Q.** Transforme les sous-titres en questions .	• *Transforme les titres et les sous-titres en questions*
3.	**R.** Relis le texte afin de trouver des réponses à tes questions.	• *Relis le texte pour y trouver les réponses.*
4 .	**R.** Récite et écrit les réponses.	• *En évitant de regarder le texte, réponds aux questions à ta façon .* • *Discute du texte avec quelqu'un.* • *Ecris les réponses aux questions.*
5.	**R.** Révise le matériel que tu as lu.	• *Résume à voix haute.* • *Relis certains passages si nécessaire.* • *Fais une fiche d'études.*

Tiré de : Faciliter la réussite scolaire en adaptant et en modifiant les programmes (1999) par Dawn Reithaug .
Publié sur : http://education.alberta.ca/media/620069/annexes.pdf
Retiré le : 08/05/2010.

الملحق رقم 03

متوسطة .....والأخصائية التربوية

عبر عن رأيــك

عزيزي التلميذ:

عبر عن رأيك وبصراحة فيما يخص الأسئلة المدونة في الأسفل، واعلم أنه كلما عبرت بصدق كلما تمكنا من تقديم المساعدة المناسبة لك.

كل ما تبديه يبقى سرا وبحوزة الباحثة فقط.

شكرا لك.

معلومات عامة:

الاسم واللقب:.....

الســـــــن:.....سنة و.....شهرا

الجنـــــس: ذ☐ ☐

القســـــم:.....

الماضي الدراسي: كررت في سنة.....و.....

وضعية الوالدين: متزوجين☐ يعيشان منفصلان☐ أحدهما أوكلاهما متوفي ☐ عن بعضهما البعض

عدد الإخوة:.....ترتيبي من بين إخوتي:.....

الطبقة الاجتماعية–المهنية: عائلة ميسورة ☐

عائلة متوسطة ☐

عائلة غير ميسورة ☐

الأسئلة:

1. أحب المواد إلي،

هي:.....

.....

أنها:.....

.....

.....

2. المواد المملة بالنسبة إلي،

هي:.....

.....

لأنها:.....

.....

3. أتمنى لو أن الدراسة بالمتوسطة تكون بالشكل التالي:

.....

.....

.....

4. أتمنى لو توفر لي مؤسستي الأمور التالية:

.....

.....

.....

5. أشعر أنني غير مرتاح بهذه المتوسطة،

بسبب:.....

.....

.....

6. أشعر أنني غير مرتاح ببيتنا، بسبب:

.....

.....

.....

7. كثيرا ما أذهب مع أصدقائي(للعب أو قضاء حاجات) في أوقات الدراسة،لأنني:

.....

.....

.....

8. أتأخر عن موعد الدروس،

بسبب:.....

.....

.....

9. أتغيب بسبب:

.....

.....

.....

10. أفضل أن أقوم بتكوين مهني بدل أن أدرس، ذلك أن:

.....

.....

.....

11. أفضل أن أعمل بدل أن أدرس، بسبب:

.....

.....

.....

12. أتمنى أن تكون مهنتي المستقبلية:

.....

.....

ذلك أن: .....

.....

الملحق رقم (4)

عزيزي التلميذ ما رأيك فيما يقولونه؟

كانت مجموعة من الإناث و الذكور يتحدثون عن المدرسة، و كيف يقضون يومهم بها، و الأمور التي تعجبهم فيها، و ما لا يعجبهم. هذه عدد من الملاحظات التي تم تسجيلها خلال نقاشهم.

بعد أن تطّلع عليها، قدّم رأيك بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة لك.

الاسم و اللقب: **القسم:** **شكرا لك**

الرقم	العبارة	موافق	متردد	معارض
01	تهمني الدراسة			
02	يقلقني الحضور للمدرسة			
03	أحب قراءة الكتب			
04	أتابع في جميع المواد حتى أحقق النجاح			
05	أعرف كيف أنظم وقت فراغي: جزء للراحة و جزء للمذاكرة و ثالث للتسلية			
06	أتابع باهتمام البرامج العلمية و التكنولوجية			
07	يرتبط نجاحي في الدراسة أو فشلي فيها باهتمامي الخاص			
08	أهتم بالدراسة و التعلم، كلما أجد من يستمع لمشاكلي			
09	أجد أن المدرسة ممتعة			
10	أ فكر في ساعة الخروج، و أنا داخل القسم			
11	يبين لي والداي باستمرار قيمة العلم و فائدة التعلم			
12	يمكنني أن أحسن مستواي الدراسي باستخدام الحفظ عن ظهر قلب			
13	لأحقق النجاح عليّ القيام بالواجبات المدرسية			
14	عندما أعرف كيف تكون الدراسة بعد المتوسط، أتحفز للعمل أكثر			
15	ما يجعلني أقبل على التعلم، هو أن أفهم ما الفائدة التي تضيفها الدراسة لحياتي			
16	تهيؤ لي عائلتي ما يلزمني لمراجعة دروسي			
17	أعتقد أن المدرسة مضيعة للوقت			
18	أنا ممن يأخذ بالمثل القائل "اللّي قرا، قرا بكري"			
19	أكثر ما يعجبني في مدرستي هو تفهم الأساتذة لنا			
20	ما يساعدني في دراستي، هو أن أبحث عن المعلومات لوحدي			
21	لدي القدرة الكافية للتعبير عن أفكاري			
22	أشعر بالخجل عندما أشارك داخل القسم			
23	أكثر ما يخيفني أن أكرر هذه السنة			
24	طموحي هو الإنتقال للثانوية فالجامعة			
25	أتغيب و أتأخر عن مواعيد الدروس			
26	المدرسة بالنسبة إلي مكان يسمح لمواهبي بالانفتاح و التطور			
27	آتي للمدرسة لأني لا أجد شيئا آخر أفعله			
28	أريد أن أتحصل على أعلى الشهادات			
29	سأواصل دراستي لأنها تقودني إلى المهنة التي أرغب فيها			
30	النجاح بالنسبة لي هو عدم تكرار السنة			

الملحق رقم (5)

متوسطة ابن أحمد الهواري

السنة الدراسية: 2007/06

استبيان موجه للأساتذة المسؤولين عن أقسام

الرابعة متوسط للتعرف على السمات الشخصية للتلميذ

التلميذ.....القسم:.....الأستاذ المسؤول: .....

الرقم	الفقـــــــرة	نعم	لا
01	يبدي عدم اهتمام بالمواد		
02	غالبا ما يتأخر عن مواعيد الدروس		
03	من النوع الذي يجد مبررات للخروج من القسم		
04	يهمل واجباته		
05	يتغيب كثيرا		
06	ذا شخصية منطوية		
07	يعاني من مشاكل اجتماعية / عائلية		
08	يبدي سلوكات اللامبالاة		
09	قدماه في المدرسة، وعقله غائب عنها		
10	فوضوي		
11	عدواني		
12	يتعاطى المخدرات		
13	نزاعاته مستمرة مع المدرسين		
14	نزاعاته مستمرة مع الإدارة		
15	يحمل تصورا سلبيا لدور المدرسة		
16	قليل المشاركة في النشاطات المدرسية		
17	يميل لعالم الشغل بدل المدرسة		
18	يبدو عليه الملل بوضوح		
19	له مشاكل مع أقرانه		

الرموز والمصطلحات

المصطلحـــــــات

إنجليزي	فرنسي	عربي
Cognitive component	La Composante cognitive	المكون المعرفي
Affective Component	la composante affective	المكون الوجداني
Behavioral Component	la composante comportementale	المكون السلوكي
Measurement Scales	les échelles de mesure	سلالم القياس
Attitudes	Attitudes	الاتجاهات
Measurement of attitudes	Mesure des Attitudes	قياس الاتجاهات
Social distance scale		سلم المسافة الاجتماعية
Thurston scale		سلم ثيرستون
Likert scale		سلم ليكرت
Discriminative verbal scale		سلم التمايز اللفظي لأزقود
Groupe counseling		الإرشاد الجمعي
Programms of counseling		برامج الإرشاد
Microcounseling		الإرشاد المصغر
Microtraining		التدريب المصغر
Brief counseling		الإرشاد المختصر
Intensive counseling		الإرشاد المكثف
Counseling sessions		الجلسات الإرشادية
Group counseling		المجموعة الإرشادية
Training group		مجموعة التدريب
Feedback		التغذية الرجعية
	Réussite scolaire	نجاح مدرسي
	Cursus scolaire	مسار دراسي
	Système scolaire	نظام دراسي

صعوبات مدرسية فشل/رسوب مدرسي تكرار/إعادة تسرب/ هدر تعليمي تخلي مدرسي طرد خلايا للمراقبة شبكة جودة المدرسة المهارات الدراسية	Difficultés scolaire Echec scolaire Redoublement Déperdition/décrochage Abandon scolaire Exclusion Cellules de veille Grille qualité de l'école Les compétences scolaires	

الرمـــــــــــــــــوز

الرموز	Les sigles
منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية تضم حكومات 30 دولة الأكثر قوة. أنشأت عام 1961، مقرها: باريس، فرنسا	OCDE
هيئة مكلفة بالقيام بالدراسات المقارنة الضخمة والعالمية في مجال التربية	TIMMS
الجمعية لأجل تطوير التربية في إفريقيا	ADEA
الجمعية الفرنكوفونية الدولية لمديري المؤسسات المدرسية	AFIDES
مركز البحث والتدخل حول النجاح الدراسي	CRIRES
الجمعية الدولية لتقويم المردود الدراسي	I A E
فيديرالية جمعيات الأولياء للتعليم الرسمي (بلجيكا)	FAPEO
مخطط لإعادة دفع المدرسة ومحاربة الفشل الدراسي والتكرار	Plan Charlemagne
المرصد الدولي للنجاح	OIRS
مركز التحويل من أجل النجاح التربوي بالكبيك	CTREQ
شبكة المساعدات المتخصصة للتلاميذ ذوي صعوبات	RASED
المجلس الأعلى لتقويم المدرسة بفرنسا	HCEE

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ملخص أطروحة دكتوراه للباحثة ياسين امنة
في علم النفس التربوي الموسومة ب:

أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي في الوقاية من حدوث التكرار كمظهر من مظاهر التسرب المدرسي

تتناول الدراسة الحالية بالبحث أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي مصغر للتدريب على المهارات الدراسية، في تغيير اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة وفي تحسين مستوياتهم التحصيلية للوقاية من حدوث التكرار كمظهر من مظاهر التسرب المدرسي.

وقد استخدم فيها المنهج شبه التجريبي ذي التصميم المتكرر، طبق على عينة متكونة من 32 تلميذا ممن هم متمدرسون في نهاية المرحلة التعليمية الإلزامية ومستهدفون بحدوث التكرار، حيث استفاد نصفهم من جلسات البرنامج الإرشادي، والنصف الآخر لم يخضع لأية معالجة. وتم الاستعانة بأدوات بحث مثل اختبار لقياس الذكاء ومقياس الاتجاهات نحو المدرسة. وقد تم اختبار فرضيات البحث باستخدام تحليل التباين المتلازم كأسلوب للمعالجة الإحصائية للنتائج، إلى جانب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

وأسفرت النتائج عن -وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تغيير الاتجاهات نحو المدرسة، وفي تحسين مستوى التحصيل الدراسي، بين تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح أفراد هذه الأخيرة.

الكلمات المفتاحية:
برنامج إرشاد جمعي وقائي – تسرب مدرسي – تكرار مدرسي – مجموعة تجريبية – مجموعة ضابطة – المهارات الدراسية – الاتجاهات نحو المدرسة.